Komunikační a interakční děj na standardní a alternativní škole

Communication and interaction process at standard and alternative schools

Nikola SKLENÁŘOVÁ

Abstrakt: Příspěvek analyzuje oblast pedagogické interakce a komunikace v edukační realitě, specificky se zaměřuje na komunikační a interakční děje učitelů ve výuce. Informuje o výsledcích průzkumného šetření realizovaného v r. 2015, jehož cílem bylo zjistit a prokázat vliv rozdílného typu školy na komunikační a interakční děj ve výuce na 1. stupni. Pro získání konkrétních dat bylo využito standardizované pozorování, konkrétně interakční analýza R. F. Balese. Statistická významnost výsledků se ověřovala na základě Testu dobré shody $\chi 2$.

Klíčová slova: pedagogická interakce a komunikace učitele, interakční a komunikační děj, edukační proces, výuka, standardní škola, alternativní škola, standardizované pozorování, interakční analýza

Abstract: The paper analyzes the area of pedagogical interaction and communication in educational reality, specifically it focuses on communication and interaction actions of teachers in classes. It informs on the results of the research realized in the year 2015, the aim of which is to identify and demonstrate the impact of a different type of school on communication and interaction process in teaching at the first stage. To obtain specific data standardized observation, namely interaction analysis R. F. Bales where used. The statistical significance of the results was verified on the basis of ChISQ.TEST.

Key words: pedagogical teacher interaction and communication, interaction and communication process, educational process, teaching, standard school, alternative school, standardized observation, interaction analysis

1 Úvod

Příspěvek vychází z aktuální problematiky edukační reality, což jsou srovnávací tendence alternativních a standardních škol. Po revoluci se v České republice objevilo několik typů alternativních škol. Především školy waldorfské, montessoriovské, daltonské a programy „Začít spolu“ či „Zdravá škola“. Společným znakem snad všech alternativních proudů je důraz na partnerský přístup k žákům a velký respekt k individuálním potřebám každé žákovy osobnosti.

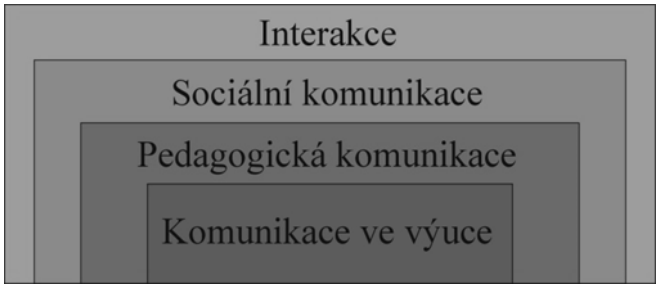
Přirozenou otázkou, která vyvstává z řad veřejnosti v souvislosti s alternativními školami, je právě otázka jejich srovnatelnosti se školami standardními: Jsou alternativní školy lepší než školy standardní? Jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými druhy alternativních škol navzájem? V čem jsou určité školy lepší a za jakých podmínek? Co vůbec znamená, že určitá škola je „lepší” než jiné? Podobné otázky se často vyskytují ve sféře vzdělávací politiky, mezi pedagogickou, rodičovskou i širší veřejností. Bohužel tyto otázky se často dočkají

Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu. Sborník z XXIII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, konané ve dnech 16. – 18. září 2015 v Plzni

neadekvátních odpovědí. Většinou se předem předpokládá, že alternativní školy jsou vždy efektivnější, výkonnější, progresivnější než školy standardní. Tomuto předpokladu velmi účinně pomohly po roce 1989 sdělovací prostředky, které ovlivňovaly veřejné mínění v tom smyslu, že školy s klasickou reformní orientací jsou jakýmsi světlým bodem v temnotách, v kterých setrvává tradiční státní školství.

Zmiňovaný průzkum vychází z prostředí školy M. Montessori, která patří mezi tzv. klasické reformní školy. Tato škola si zakládá především na principu výrazného pedocentrismu a důvěry ve spontánní seberozvoj dětí. Základním smyslem bylo vytvoření prostředí, které bude maximálně apelovat na přirozený vývoj dítěte. Hlavní myšlenkou tohoto reformního směru je známá věta vyjadřující vše podstatné: „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám“ (Průcha, 2012). Specifický je samozřejmě také přístup pedagoga, který není v roli „autoritativního vůdce“, ale v roli rovnocenného partnera, poradce. Dítěti nevnucuje nové poznatky, neruší ho při práci a pomoc nabízí pouze v případě, je-li o ni požádán. Snaží se dítě vést k takové samostatnosti, aby bylo schopno pracovat bez jeho pomoci (Rýdl, 1994).

Příspěvek tedy inklinuje ke srovnávacím tendencím edukační reality a popisuje výsledky průzkumného šetření, které se snažilo porovnat komunikační a interakční děje na 1. stupni standardní školy a školy M. Montessori. V každém edukačním procesu jakéhokoliv edukačního prostředí dochází k projevům a dějům *pedagogické interakce a komunikace* transakčního charakteru mezi edukátorem a edukantem. V našem případě se tedy jedná o děje mezi učitelem a žáky. Pojem komunikace v pedagogickém kontextu byl konkretizován již mnohokrát. Zajímavější je pojetí interakce z pohledu různých autorů. V pedagogickém slovníku najdeme velice obecnou definici, interakce je zde charakterizována jako proces umožňující existenci lidské společnosti (Průcha, Walterová & Mareš, 2009). Podle Mikuláštíka (2010) je interakce obecnější, širší a nadřazenější pojem než komunikace. Může se realizovat v pozitivní podobě např. jako kooperace, koordinace, asimilace a v negativní podobě jako kompetice, rivalita, diskriminace, ostrakismus atd. Tentýž názor zastává Schneiderová (2003), interakci považuje za globálnější proces, v jehož rámci dochází k ovlivnění chování člověka druhými lidmi. Sociální psychologie v rámci interakce apeluje na *sociální percepci* a *kooperaci.* Právě tyto dvě složky jsou významné pro objasňování a analýzu interakce a komunikace v edukačním prostředí.



Obrázek 1. Vztah mezi pojmem interakce a komunikace (Mareš & Gavora, 2004).

2 Cíl a hypotéza výzkumného šetření

Umění pedagogické komunikace je jedna ze základních kompetencí nutné pro výkon učitelské profese a projevy interakce patří mezi dominantní aspekty jakéhokoliv edukačního procesu. Z této skutečnosti i vychází průzkumný záměr, jehož oblastí zájmu se staly právě komunikační a interakční děje na 1. stupni dvou rozdílných základních škol. Zajímalo nás,

zda rozdílný typ školy, či rozdílná filozofie, zaměření školy ovlivňuje projevy učitele na 1. stupni v rámci pedagogické interakce a komunikace.

Hlavním průzkumným cílem bylo *zjistit a prokázat, zda rozdílný typ školy má vliv na komunikační a interakční děje ve výuce na 1. stupni*.

Z tohoto preferenčního cíle vycházejí dílčí cíle:

- Zjistit, zda typ školy ovlivňuje výskyt citově kladných, nebo záporných reakcí v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce.
- Ověřit, zda četnost otázek a odpovědí v procesu školní výuky závisí na typu školy.

Konkrétně rozdílným typem školy máme na mysli klasickou alternativní školu M. Montessori a školu standardní (tradiční).

Formulaci hlavní hypotézy a dílčích hypotéz ovlivnily především známé determinanty, kterými se alternativní školství odlišuje od hlavního proudu standardních škol našeho vzdělávacího systému. Ať už je to propagovaný pedocentrismus, jakožto koncepce výchovy a vzdělávání, nebo odlišnosti, které spočívají v jiných způsobech organizace výuky, v jiných parametrech edukačního prostředí, ve způsobech hodnocení výkonů žáků, ve spolupráci rodiny a školy, v cílech výchovy a vzdělávání apod. (Průcha, 2012). Hlavní hypotéza pedagogického průzkumu tedy předpokládala, že *rozdílný typ školy ovlivňuje komunikační a interakční děje ve výuce na 1. stupni*. Z této hlavní hypotézy vycházely hypotézy dílčí:

1. Učitelé alternativní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji pozitivně reagují než učitelé standardní školy.
2. Učitelé standardní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji negativně reagují než učitelé alternativní školy.
3. Učitelé alternativní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji odpovídají žákům na řešení problémů než učitelé standardní školy.
4. Učitelé standardní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji používají otázky než učitelé alternativní školy.

3 Zkoumaný soubor

Průzkumný soubor byl tvořen učiteli 1. stupně standardní a alternativní základní školy. Konkrétně se jednalo o 2 školy moravskoslezského kraje, zastoupeny byly pouze první tři stupně základního vzdělání[1]. Tito respondenti byli zvoleni záměrným kvalifikovaným výběrem na základě kvót:

- věk 35 – 45 let;
- pedagogická praxe 10 – 20 let;
- kvalifikovaný učitel 1. stupně;
- gender – žena.

Rozsah průzkumného souboru byl *12 učitelů*, z toho 9 učitelů ze standardní školy a 3 učitelé z alternativní školy.

[1] Zmíněná škola M. Montessori byla založena v r. 2012, tudíž v době realizace průzkumu měla pouze 3 ročníky.

Při realizaci průzkumu bylo dohromady přítomno 38 žáků alternativní školy a 196 žáků standardní školy.

4 Realizace výzkumného šetření, použité metody

Příspěvek prezentuje výsledky, které byly získány na základě průzkumného šetření, jež bylo realizováno v roce 2015 na standardní a alternativní škole moravskoslezského kraje. Tento průzkum lze chápat jako pilotáž k plánovanému výzkumu v celorepublikovém měřítku.

Pro získání konkrétních dat bylo zvoleno standardizované pedagogické pozorování, jako východisko *interakční analýzy*. Byl použit jeden z nejznámějších systémů pozorovacích kategorií, z nichž interakční analýza vychází, který vytvořil R. F. Bales (1950). Vyvinul *standardní soubor dvanácti kategorií*, podle kterých se hodnotí komunikační a interakční děj v malých skupinách (převzato z Krech, D., Crutchfield, R. S. & Ballachey, E. L. 1968, s. 432):

A) Pozitivní reakce

1. Projevuje solidaritu, zvyšuje status jiných, pomáhá, odměňuje.
2. Projevuje uvolnění napětí, žertuje, směje se, projevuje zadostiučinění.
3. Souhlasí, pasivně přijímá, má porozumění, shoduje se, přizpůsobuje se.

B) Reakce na řešení problémů

Odpovědi

4. Dává návrh a usměrnění se zřetelem na autonomii ostatních.
5. Vyslovuje názor, hodnocení, analýzu, vyjadřuje cit, přání.
6. Poskytuje orientaci, informaci, opakuje, objasňuje, potvrzuje.

C) Reakce na řešení problémů

Otázky

7. Žádá orientaci, informaci, opakování, potvrzení.
8. Vyžaduje názor, hodnocení, analýzu, vyjádření dojmu.
9. Vyžaduje návrh, usměrnění, možné způsoby činnosti.

D) Negativní reakce

10. Nesouhlasí, pasivně odmítá, je formální, odmítá pomoc jiným.
11. Projevuje napětí, žádá o pomoc, odtáhne z bojiště.
12. Projevuje antagonismus, znehodnocuje status jiných, brání, nebo prosazuje sám sebe.

Zúčastněného pozorování bylo podrobeno 24 vyučovacích hodin (12 hodin alternativní škola, 12 hodin standardní škola). Jednalo se o předměty Matematika a Český jazyk. V těchto hodinách byla sledována a zaznamenávána četnost výskytu jednotlivých kategorií do pozorovacích protokolů. Jelikož pedagogický průzkum se zaměřuje na interakční a komunikační aktivity učitele, byly sledovány a zaznamenávány pouze činnosti učitele. Pozorovací protokol, který byl vytvořen pro účely pozorování je uveden v příloze. Některé kategorie byly pro větší srozumitelnost a konkrétnost upraveny. Obsahový význam samozřejmě zůstal stejný. Byla snaha držet se původních podmínek při realizaci tohoto konkrétního pozorovacího systému a každých 10 sekund byl proveden záznam výskytu příslušné kategorie. To znamená, že v každé vyučovací hodině bylo provedeno 270 záznamů, v celém průzkumu 6480 záznamů.

Při statistickém ověřování výsledků získaných metodou pozorování byl použit pro posuzování platnosti hypotéz *Test dobré shody* χ^2. Tento test je velmi často používaným statistickým postupem, který patří mezi neparametrické statistické testy významnosti pro nominální data. Ověřuje, „zda četnosti, které byly získány měřením v pedagogické realitě, se významně odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze“ (M. Chráska, 2003, s. 80).

Touto metodou jsme zjišťovali, zda mezi proměnnými (typ školy, projevy učitelů při pedagogické interakci a komunikaci) existuje signifikantní vztah, který není možno vysvětlovat působením náhody.

5 Výsledky průzkumu a jejich prezentace

Na základě provedeného průzkumného šetření budeme prezentovat získané výsledky. Snažili jsme se zachytit četnost výskytu jednotlivých kategorií pozorovacího systému R. F. Balese (1950) u učitelů v rámci pedagogické interakce a komunikace.

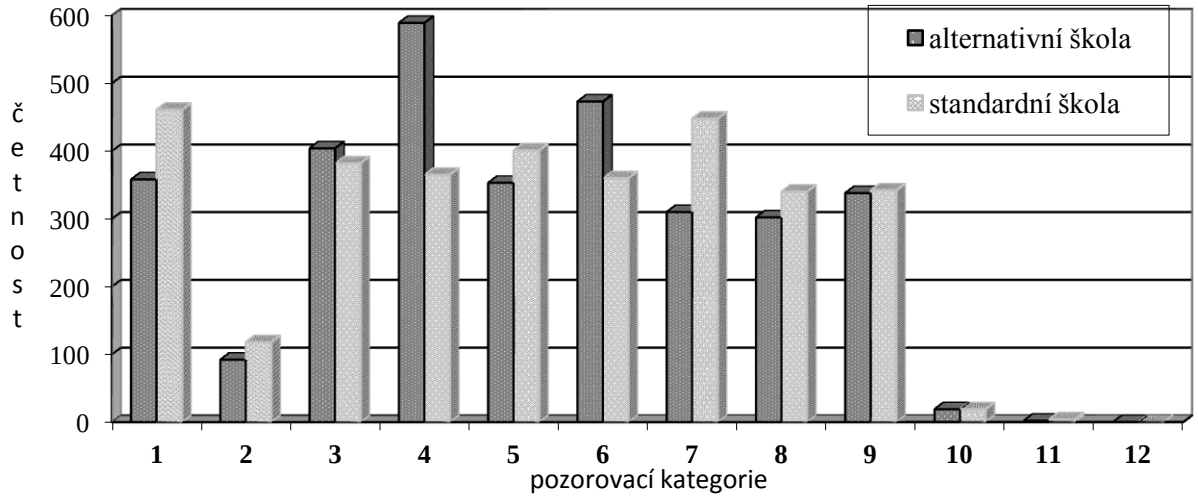
Tabulka 1

Četnosti pozorovacích kategorií R. F. Balese

		alternativní škola		standardní škola	
Pozorovací kategorie		Četnost	Relativní četnost v %	Četnost	Relativní četnost v %
A	1.	**358**	11,04	**461**	14,23
	2.	92	2,84	118	3,64
	3.	404	12,47	382	11,79
B	4.	**589**	18,18	**365**	11,26
	5.	353	10,90	401	12,38
	6.	**473**	14,60	**360**	11,11

C	7.	**310**	9,57	**448**	13,83
	8.	302	9,32	340	10,49
	9.	338	10,43	342	10,56
D	10.	19	0,59	19	0,59
	11.	2	0,06	4	0,12
	12.	0	0	0	0
		∑3240	∑100	∑3240	∑100

Tabulka obsahuje pozorované četnosti sledovaných jevů a také jejich relativní hodnoty. Pro větší přehlednost uvádíme graf:



Graf 1. *Srovnání učitelů alternativní a standardní školy v četnostech pozorovacích kategorií R. F. Balese.*

Ukázalo se, že u učitelů alternativní školy nejvyšší četnost dosahuje kategorie č. 4., tzn. že učitelé dávají nejčastěji žákům návrhy, které jim ponechávají samostatnost. Dále vysoká četnost byla sledována u kategorie č. 6, tzn. že učitelé velmi často žákům poskytují informace, opakují, objasňují, potvrzují. Nejnižší četnost byla sledována u kategorií č. 10, 11 a 12, tzn. že učitelé téměř nikdy neodmítají žákům pomoc, nevykazují napětí ani neznehodnocují status jiných.

U učitelů standardní školy nejvyšší četnost byla sledována u kategorie č. 1, tzn. že učitelé nejčastěji zvyšují status žáků, projevují solidaritu, pomáhají a odměňují. Další kategorie s téměř stejnou sledovanou četností byla kategorie č. 7, tzn. že učitelé často žádají od žáků orientaci, informaci, opakování a potvrzení. Nejnižší četnost stejně jako u učitelů alternativních škol byla sledována u kategorií 10, 11 a 12.

U znázorněných četností v grafu jsou evidentní rozdíly u kategorií č. 1, 4, 6 a 7. Tyto rozdíly byly statisticky prověřeny a ukázalo se, že jsou statisticky významné, tudíž mezi proměnnými *byl prokázán* signifikantní vztah. Tzn., že:

- učitelé standardní školy častěji projevují svým žákům solidaritu, zvyšují jejich status, pomáhají a odměňují než učitelé alternativní školy;
- učitelé alternativní školy častěji dávají žákům návrhy, které jim ponechávají samostatnost než učitelé standardní školy;
- učitelé alternativní školy častěji poskytují žákům orientaci, informaci, opakují, objasňují, potvrzují než učitelé standardní školy;
- učitelé standardní školy více od žáků žádají orientaci, informaci, opakování a potvrzení než učitelé alternativní školy.

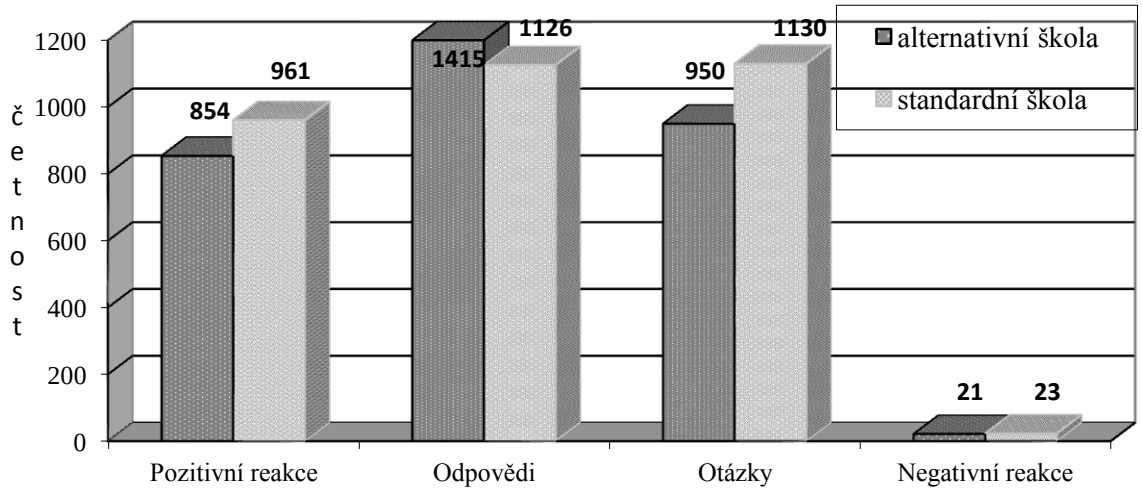
Pro možnost potvrzení hypotéz bylo provedeno souhrnné srovnání čtyř oblastí (Pozitivní reakce, Odpovědi, Otázky, Negativní reakce) Balesova pozorovacího systému interakčních a komunikačních projevů u učitelů alternativní a standardní školy. Výsledky ukazuje tabulka a graf č. 2:

Tabulka 2

Srovnání interakčních a komunikačních projevů učitelů alternativní a standardní školy v rámci čtyř oblastí pozorovacího systému R. F. Balese

	alternativní škola		standardní škola	
Pozorovací oblasti	Četnost	Relativní četnost v %	Četnost	Relativní četnost v %
A	**854**	26,36	**961**	29,66
B	**1415**	43,67	**1126**	34,75
C	**950**	29,32	**1130**	34,88
D	21	0,65	23	0,71
	∑3240	∑100	∑3240	∑100

Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu. Sborník z XXIII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, konané ve dnech 16. – 18. září 2015 v Plzni



Graf 2. *Srovnání interakčních a komunikačních projevů učitelů alternativní a standardní školy v rámci čtyř oblastí pozorovacího systému R. F. Balese.*

U učitelů alternativní školy největší četnost čítá oblast B – Odpovědi a u učitelů standardní školy je to oblast C – Otázky a oblast B – Odpovědi. U obou typů škol nejmenší četnost byla pozorována u oblasti D – Negativní reakce. Rozdíly mezi jednotlivými oblastmi byly statisticky prověřeny a signifikantní vztah mezi proměnnými *byl prokázán* v oblasti Pozitivních reakcí, Odpovědí i Otázek. Na základě těchto výsledků je možno provést konfrontaci s dílčími a následně hlavní hypotézou průzkumu.

Ověřování dílčí hypotézy č. 1: *Učitelé alternativní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji pozitivně reagují než učitelé standardní školy.*

Tabulka 3

Testové kritérium χ^2 pro dimenzi A – Pozitivní reakce

Pozorovací oblast	Učitelé alternativní školy	Učitelé standardní školy	testové kritérium χ^2	kritická hodnota testového kritéria χ^2 (0,05) (1)[2]
A - Pozitivní reakce	854	961	6,3	3,841

Hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05, tudíž rozdíl mezi pozorovanými četnostmi v rámci oblasti A – Pozitivní reakce u učitelů alternativní a standardní školy *je statisticky významný*. Hypotéza ale předpokládala protikladný výsledek, tudíž jsme byli nuceni tuto hypotézu odmítnout.

[2] Jedná se o kritickou hodnotu testového kritéria χ^2 pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti.

Na základě výše uvedeného statisticky ověřeného výsledku se můžeme vyjádřit k dílčí hypotéze č. 1:

Dílčí hypotéza č. 1 se *nepotvrdila*: Učitelé alternativní školy *nereagují* v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji pozitivně než učitelé standardní školy.

Ověřování dílčí hypotézy č. 2: Učitelé standardní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji negativně reagují než učitelé alternativní školy.

Tabulka 4

Testové kritérium χ^2 pro dimenzi D – Negativní reakce

Pozorovací oblast	Učitelé alternativní školy	Učitelé standardní školy	testové kritérium χ^2	kritická hodnota testového kritéria χ^2 (0,05) (1)
D – Negativní reakce	21	23	0,1	3,841

Hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05, tudíž rozdíl mezi pozorovanými četnostmi v rámci oblasti D – Negativní reakce u učitelů alternativní a standardní školy *není statisticky významný*. Z tohoto důvodu jsme byli nuceni hypotézu odmítnout.

Na základě výše uvedeného statisticky ověřeného výsledku se můžeme vyjádřit k dílčí hypotéze č. 2:

Dílčí hypotéza č. 2 se *nepotvrdila*: Učitelé standardní školy *nereagují* v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji negativně než učitelé alternativní školy.

Ověřování dílčí hypotézy č. 3: *Učitelé alternativní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji odpovídají žákům na řešení problémů než učitelé standardní školy.*

Tabulka 5

Testové kritérium χ^2 pro dimenzi B – Odpovědi

Pozorovací oblast	Učitelé alternativní školy	Učitelé standardní školy	testové kritérium χ^2	kritická hodnota testového kritéria χ^2 (0,05) (1)
B – Odpovědi	1415	1126	32,86	3,841

Hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05, tudíž rozdíl mezi pozorovanými četnostmi v rámci oblasti B – Odpovědi u učitelů alternativní a standardní školy *je statisticky významný*. Z tohoto důvodu jsme byli nuceni hypotézu přijmout.

Na základě výše uvedeného statisticky ověřeného výsledku se můžeme vyjádřit k dílčí hypotéze č. 3:

Dílčí hypotéza č. 3 se *potvrdila*: Učitelé alternativní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji *odpovídají* žákům na řešení problémů než učitelé standardní školy.

Ověřování dílčí hypotézy č. 4: *Učitelé standardní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji používají otázky než učitelé alternativní školy*.

Tabulka 6

Testové kritérium χ^2 pro dimenzi C – Otázky

Pozorovací oblast	Učitelé alternativní školy	Učitelé standardní školy	testové kritérium χ^2	kritická hodnota testového kritéria χ^2 (0,05) (1)
C – Otázky	950	1130	15,58	3,841

Hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota zvolené hladiny významnosti 0,05, tudíž rozdíl mezi pozorovanými četnostmi v rámci oblasti C – Otázky u učitelů alternativní a standardní školy *je statisticky významný*. Z tohoto důvodu jsme byli nuceni hypotézu přijmout.

Na základě výše uvedeného statisticky ověřeného výsledku se můžeme vyjádřit k dílčí hypotéze č. 4:

Dílčí hypotéza č. 4 se *potvrdila*: Učitelé standardní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji *používají* otázky než učitelé alternativní školy.

Na základě provedeného průzkumného šetření jsme dospěli k několika zjištěním:

- *Rozdílný typ školy ovlivňuje komunikační a interakční děje ve výuce na 1. stupni*. Tímto zjištěním se *potvrdila hlavní hypotéza* pedagogického průzkumu.
- Učitelé standardní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji pozitivně reagují než učitelé alternativní školy.
- Učitelé alternativní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji odpovídají žákům na řešení problémů než učitelé standardní školy.
- Učitelé standardní školy v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce významně častěji používají otázky než učitelé alternativní školy.

6 Závěr

Obsahem příspěvku je prezentace výsledků průzkumného šetření realizovaného v r. 2015, které se zaměřovalo na komunikační a interakční děje učitelů ve výuce na 1. stupni. Záměrem nebylo srovnávat kvalitu či efektivnost alternativních a standardních škol. Tato problematika si vyžaduje daleko složitější zkoumání a sledování několika ukazatelů jako jsou determinanty samotných edukačních procesů, charakteristika edukačního prostředí škol (klimatu), filozofie škol, systém řízení škol, koncepce výuky atd.

Cílem našeho průzkumného šetření bylo zjistit, *zda rozdílný typ školy má vliv na komunikační a interakční děje ve výuce na 1. stupni.* Také jsme se snažili prokázat, zda typ školy ovlivňuje výskyt citově kladných, nebo záporných reakcí v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce. Dále jsme ověřovali, zda četnost otázek a odpovědí v procesu školní výuky závisí na typu školy. Dovoluji si tvrdit, že těchto zjištění bylo dosaženo. Bylo zjištěno, že *rozdílný typ školy ovlivňuje komunikační a interakční děje ve výuce na 1. stupni.* Tomuto tvrzení rozporuje pouze prokazování dílčí hypotézy č. 2, kdy bylo zjištěno, že typ školy nemá vliv na výskyt citově záporných reakcí u učitelů v rámci pedagogické interakce a komunikace ve výuce.

Když se vrátíme na úvod příspěvku, kde jsme upozorňovali na srovnávací tendence alternativních a standardních škol, musíme konstatovat, že náš příspěvek k těmto tendencím také mírně směřuje. Z dosažených výsledků ale nelze vyčíst, zda některá škola je „lepší“, či „horší“. Jen je možná překvapivé zjištění v oblasti pozitivních reakcí, kdy bylo statisticky ověřeno, že učitelé standardní školy ve výuce významně častěji pozitivně reagují v rámci komunikačních a interakčních dějů než učitelé alternativní školy. S ohledem na filozofii alternativních škol a prosazovaného pedocentrismu jsme očekávali, jak je zjevné i ve stanovené dílčí hypotéze č. 1, výsledek diametrálně odlišný.

Na základě výsledků různých studií a výzkumů je zjevné, že alternativní školství se stává v očích veřejnosti velmi „populární“ záležitostí z důvodu řady inovací, ať už v oblasti přístupu k dítěti, v oblasti metod a forem práce či atraktivnosti používaných pomůcek. Faktem zůstává, že konkrétně pedagogika M. Montessori koresponduje s trendem současné pedagogiky, a to je „návrat k dítěti“. Nabízí se tady mírně nadsazená otázka – proč nejsou všechny školy alternativní? Proč se alternativní školství nestane hlavním proudem v oblasti vzdělávání? Někteří odborníci tvrdí, že alternativní školy připravují děti na ideální svět, který ve skutečnosti neexistuje. Standardní škola sice mírně potlačuje osobnost dítěte, ale je lepší průpravou pro život v naší společnosti.

Literatura

Alexander, R. (2001). *Culture and Pedagogy. International Comparisons in Primary Education*. London: Blackwell.

Bales, R. F. (1950). *Interaction process analysis a method for study of small groups*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley.

Flanders, N. A. (1970). *Analyzing Teacher Behavior*. Reading: Addinson-Wesley

Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci.* Brno: Paido.

Chráska, M. (2003). *Úvod do výzkumu v pedagogice.* Olomouc: VUP.

Krech, D., Crutchfield, R. S. & Ballachey, E. L. (1968). *Človek v společnosti. Základy sociálnej psychológie.* Bratislava: SAV.

Mareš, J. & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika, 3*, 101–128.

Mikuláštík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing.

Nelešovská, A. (2003). *Komunikativní dovednosti a objektivizace jejich pozorování a hodnocení*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc s.r.o.

Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika.* Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník.* Praha: Portál.

Rýdl, K. (1994). *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. SPN: Praha.

Schneiderová, A. (2003). *Pedagogická komunikace.* Ostrava: OU.

Sklenářová, N. (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: OU.

Šeďová, K., Švářiček, R. & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě.* Praha: Portál.

Kontakt

Mgr. Nikola Sklenářová, Ph.D.

Ostravská univerzita v Ostravě
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a andragogiky
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava − Mariánské Hory

e-mail: nikola.sklenarova@osu.cz

Příloha 1

Pozorovací protokol pedagogické interakce a komunikace ve vyučování

R. F. Bales (převzato z D. Krech, R. S. Crutchfield, E. L. Ballachey, 1968)

Jméno pozorovatele:

Datum pozorování:

Škola:

Třída:

Počet žáků ve třídě:

Vyučovací předmět:

	pozorovací kategorie (činnost učitele)	**četnost výskytu**
A	1. Projevuje solidaritu, zvyšuje status jiných, pomáhá, odměňuje.	
	2. Projevuje uvolnění napětí, žertuje, směje se, projevuje spokojenost.	
	3. Souhlasí, pasivně přijímá, má porozumění, shoduje a přizpůsobuje se	
B	4. Dává návrh, směrnici, která druhým ponechává samostatnost.	
	5. Poskytuje názor, mínění, hodnocení, analýzu, vyjadřuje cit, přání.	

	6. Poskytuje orientaci, informaci, opakuje, objasňuje, potvrzuje.	
C	7. Žádá orientaci, informaci, opakování, potvrzení.	
	8. Vyžaduje názor, mínění, hodnocení, analýzu, vyjádření dojmu.	
	9. Vyžaduje návrh, usměrnění, možné způsoby činnosti.	
D	10.Nesouhlasí, pasivně odmítá, je formální, odmítá pomoc jiným.	
	11.Vykazuje napětí, žádá o pomoc, stahuje se.	
	12.Projevuje antagonismus, znehodnocuje status jiných, prosazuje sám sebe.	

Pozn:

A) pozitivní reakce
B) reakce na řešení problémů; odpovědi
C) reakce na řešení problémů; otázky
D) negativní reakce