

ZKUŠENOSTI SE ZJIŠŤOVÁNÍM INTERAKČNÍCH STYLŮ UČITELŮ NA 2. STUPNI ZŠ¹

Josef Lukas

Katedra psychologie FSS MU v Brně

Abstrakt: *Stat' je věnována zjišťování interakčních stylů učitelů 2. stupně základních škol. Úvodní část článku shrnuje základní teoretická východiska: systémové chápání komunikace ve třídě a pojetí interpersonálního chování učitele, které je jedním ze stěžejních faktorů, ovlivňujících úspěšnost vzdělávání. Interpersonální chování (interakční styl) učitelů bylo zjišťováno pomocí dotazníku QTI (Questionnaire on Teacher Interaction), vytvořeného holandskými vědci pod vedením prof. T. Wubbese, kteří adaptovali pro školní prostředí Learyho Dotazník interpersonální diagnózy. Hlavním cílem studie bylo zjištění a popis souvislostí a podmínek, které by umožnily širší využívání dotazníku QTI na základních školách. Empirická část studie tedy především shrnuje tato zjištění a vede k závěru, že po definitivní adaptaci pro 2. stupeň ZŠ může dotazník QTI sloužit jako vhodná screeningová metoda pro zjišťování okamžité zpětné vazby, kterou poskytnou žáci svému učiteli, a zároveň pro zjišťování sebereflexe učitelova interakčního stylu.*

Klíčová slova: *interpersonální chování; interakční styl; učitel na základní škole; dotazník QTI*

Úvod

V západoevropském kulturním prostředí projde téměř každý člověk nějakým typem školní výuky. Téměř všichni se tedy v určitém období svého života setkáváme pravidelně a poměrně intenzivně s učiteli. Cílem školní docházky však není pouze získání poznatků a dovedností, škola je také výrazným místem socializace jedince. Na osobnosti a chování učitele záleží stejně jako na jeho znalostech. Dítě si ve škole vytváří vztahy nejen se svými vrstevníky, ale také s učiteli, jako reprezentanty jiného typu autority, než s jakou se setkávají v osobách svých rodičů. Učitel tedy není jen tím, kdo zprostředkovává vědění, ale je zároveň vzorem chování, předává žákům své pojetí hodnot, které by se mělo shodovat s hodnotami obecně přijímanými společností.

Aby tedy byla škola místem, které „pozná“ žáky v kladném slova smyslu, je zapotřebí dobrých učitelů. Mnoho badatelů, ať již spíše pedagogicky, či psychologicky zaměřených se snažilo zjistit, jak by měl vypadat dobrý učitel. Snahy o vymezení toho, jaký by měl učitel být, co je pro něj nejdůležitější, se ubíraly různými směry. Zpočátku byl kladen důraz právě na odbornou způsobilost, poté se psychologové pokoušeli o deskripci osobnosti učitele, hledali ty vlastnosti, které jsou pro jeho profesi podstatné. Pozdější pohledy na roli učitele začaly klást důraz na jeho interakci a komunikaci se žáky, pozornost se přesouvala od sledování učitele samotného k učiteli jako součásti systému třídy.

¹ Příspěvek byl prezentován na konferenci *Novinky v pedagogické a školní psychologii 1995-2005*, Zlín, 25.– 27. srpna 2005.

Teoretická východiska zkoumání interpersonálního chování učitele

Jakákoliv členění komunikace ve školním prostředí do různých úrovní (např. do obsahové a vztahové, nebo do interpersonální a skupinové úrovně) mají význam pouze pro snadnější pochopení dění ve třídě, protože všechny úrovně komunikace jsou navzájem těsně propojeny. Komunikaci a interakci ve třídě tak nelze zkoumat pouze v určité „vypreparované“ rovině, stejně jako nelze zevšeobecnit pouze vliv učitelovy osobnosti nebo osobností jednotlivých žáků. Výuková komunikace a interakce má povahu složitého *systemu*, ve kterém musíme brát v potaz jednak aspekt osobností jednotlivých účastníků komunikace, jednak síť vzájemných vztahů mezi těmito účastníky. Systémové pojetí komunikace vychází z prací tzv. paloaltské školy, reprezentované P. Watzlawickem, G. Batesonem či D. Jacksonem. Tito autoři zdůrazňují především pragmatický aspekt komunikace, tedy vše, co se týká *chování* účastníků interakce.

Systémový přístup se stal východiskem pro zkoumání komunikace ve třídě pro skupinu vědců z univerzity v Utrechtu (Wubbels, Brekelmansová, Créton, Hooymayers et al.), kteří se odklonili od tradičních východisek zkoumání, omezených pouze určitým hlediskem, kdy na jedné straně mohla stát zkoumání zaměřená na některé aspekty osobnosti učitele, na straně druhé například, sice již komplexnější, ale opět jednostranně („exaktně“) zaměřená interakční analýza výuky. Créton, Wubbels, Hooymayers (1993) zdůraznili, že pro porozumění průběhu výuky a výchovy na školách, zjednodušeně tomu, jak učitel učí a jak se žáci učí, je třeba znát celý „ekologický“ systém, veškeré souvislosti, ve kterých výukový proces probíhá.

Při zkoumání učitele a jeho chování vycházíme především z toho, že každé chování je komunikací. Interpersonální chování jako takové bývá charakterizováno různými způsoby, na tomto místě zmíníme hlavní dva. V tradičním chápání např. u Argyla (1967) je interpersonálním chováním vše, co probíhá při kontaktu mezi (nejčastěji dvěma) jedinci, a převážně *není* ničím více, než tím, jak se k sobě tyto subjekty „chovají“, jak spolu komunikují; přitom osobnosti účastníků této komunikace jejich interpersonální chování ovlivňují.

V případě druhého způsobu vymezení tvoří chování a osobnost jednotu, interpersonální chování tak již není pouze jednou úrovní komunikace, ale nejdůležitějším projevem osobnosti jedince. Interpersonálním chováním tedy budeme dále rozumět „chování, jež je pozorovatelně, vědomě či symbolicky ve vztahu k jinému reálnému, modálnímu či představovanému jedinci.“ (Kožený, Ganický, 1978, s. 1) Z premisy, že interpersonální chování tvoří osobnost, vycházel také T. Leary. V pojetí Learyho je osobnost mnoháúrovňovým systémem všech zjevných, vědomých i nevědomých interpersonálních projevů jedince (Kožený, Ganický, 1978). Hlavním cílem takto chápané osobnosti jedince je snaha o *redukci úzkosti*. Člověk se snaží ve svém interpersonálním chování vyhnout situacím, které zvyšují jeho úzkost, a naopak se snaží chovat tak, aby dosáhl optimální úrovně sebeúcty. Každá interakce s sebou přináší buď zvyšování úzkosti nebo posilování self- esteem, proto se jedinec snaží vyhledávat a upevňovat takové vzorce chování, které byly v interakcích s ostatními „úspěšné.“ Pokud už se nemůže vyhnout situacím, které zvyšují jeho úzkost, vytváří si také pro ně vzorce svého interpersonálního chování. Různé vzorce pro různé situace se pak stávají relativně stabilními a právě tím vlastně začínají být charakteristikami jeho osobnosti, protože tak se ostatním (i sobě samému) *jeví* v těchto situacích. Hovoříme o tzv. interakčním modelu osobnosti, v němž lze chování a prožívání (jakožto výrazy osobnosti a zároveň zdroje jejího utváření) chápat jako výsledek interakce mezi osobou a situací, přičemž mezi jedincem a situací existuje vzájemná závislost (srov. Dvořáček, 1978). Dle Learyho se tedy osobnost jedince utváří v průběhu interpersonálních vztahů.

Vycházejí ze svého systémového pojetí komunikace ve třídě adaptovali Wubbels a jeho spolupracovníci Learyho pojetí interpersonálního chování pro školní prostředí, a základní principy svého přístupu shrnuli v monografii z roku 1993 (editované Wubbelsem a Levym). Do českého a slovenského prostředí pak tento přístup převedli Mareš a Gavora (Gavora, Mareš, den Brok, 2003, Mareš, Gavora, 2004), již dříve byl bez podstatných úprav popsán Gálem (1996).

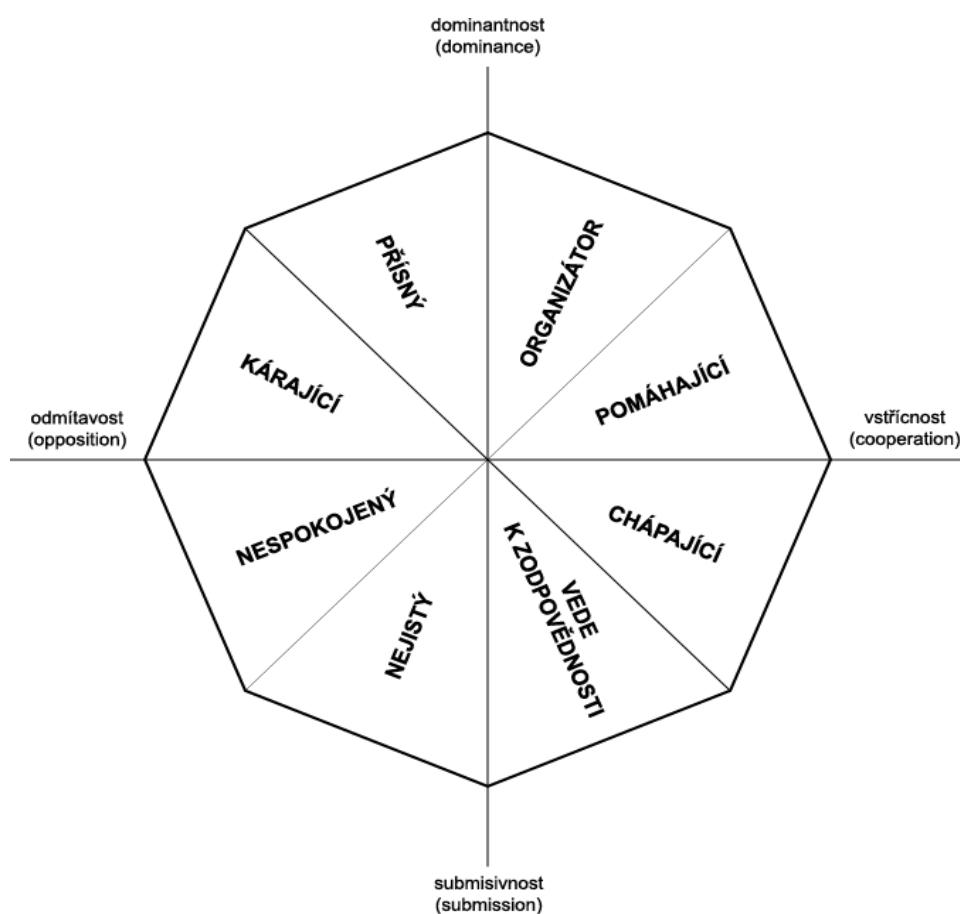
Základem pro popis chování učitele se stává souřadnicový systém Learyho modelu interpersonálního chování, který umožňuje mimo jiné grafické znázornění základních interakcí probíhajících mezi jedinci. Chování (způsoby komunikace) všech účastníků jakékoliv interakce lze zaznamenat do tohoto systému a odvodit z něj míru spolupráce mezi nimi a také míru „kontroly“ interakce- tedy to, kdo určuje její průběh. Kontrolu interakce zobrazujeme na vertikální ose Learyho modelu, s krajními póly dominantnost a submisivnost. Pro popis chování učitele vyplývá z umístění na této ose míra jeho vlivu na třídu- lze vlastně zjistit, jaký styl vedení učitel uplatňuje, zda dává žákům větší prostor, nebo zda je více autoritativní, vyžaduje kázeň. Na vodorovné ose „blízkosti“ pak nacházíme krajní polohy odpor a kooperace. Umístění učitele na této ose naznačuje jeho „blízkost“ k žákům, zda s nimi spolupracuje nebo zda si od nich udržuje určitý odstup, vystupuje rezervovaně, odměřeně. Názvy pólů odpor a kooperace nevyjadřují v našem prostředí přesně styl přístupu učitele k žákům, proto Mareš a Gavora (2004) nahradili doslovný překlad českými ekvivalenty, které lépe vystihují charakter chování zjišťovaného na ose „blízkosti“, krajními body tedy jsou odmítavost a vstřícnost.

Z tohoto základního dvoudimenzionálního modelu vychází osmisektorový klasifikační systém (viz. obrázek 1). Charakteristika typů interpersonálního chování v jednotlivých sektorech klade důraz především na jejich vztah k učitelovu chování k žákům. Zároveň lze říci, že ve srovnání s Learyho znázorněním kategorií chování nejsou v modelu modifikovaném na školní prostředí brány v potaz vyloženě krajní, maladaptivní formy chování.

Významným nástrojem pro zjišťování učitelova interpersonálního chování (stylu) je dotazník QTI (*Questionnaire on Teacher Interaction*), který byl postupně vytvořen na základě Learyho Dotazníku interpersonální diagnózy (*Interpersonal Check List- ICL*) v osmdesátých letech minulého století holandskými autory (Wubbels et al.), kteří zjistili, že ICL není vhodný pro zkoumání chování učitelů. Problematický byl především ve formulování některých položek, kterým žáci ne zcela přesně rozuměli. Také možné odpovědi pouze *ano* či *ne* u jednotlivých položek (jen přítomnost nebo nepřítomnost určité charakteristiky učitele) nebyly pro žáky vhodné- těžko se jim hledala jednoduchá odpověď. Vývoj dotazníku popisují Mareš a Gavora (2004). Při zpracování QTI pro jednotlivé učitele nám vychází 8 kompletních škál, které jsou zaneseny do osmivektorového grafu. Každá škála nabývá určité hodnoty od 0 do 4, přitom hodnota 0 signalizuje nepřítomnost daného chování a hodnota 4 znamená, že je přítomno vždy. Sektory, odpovídající určitému chování, bývají obvykle vyšrafovány a tím nám vzniká výsledný profil učitelova komunikačního stylu.

Dosud jsme nezdůraznili, že žádný učitel se nebude nacházet pouze v jednom sektoru, protože reaguje na rozdílné situace a rozdílné žáky. Učitelé používají všechny způsoby chování, některé ve větší, jiné v menší míře, a tím si vytvářejí svůj osobitý komunikační styl. Gavora et al. (2003) používají termín interakční styl učitele, který je podle nich jeho relativně stabilní charakteristikou, dobře ho reprezentuje a značně pomáhá žákům v předvídání učitelova chování.

**Obrázek 1 : Klasifikační systém interpersonálního chování modifikovaný pro školní prostředí
(upraveno dle Mareš, Gavora, 2004)**



Výzkum interpersonálního chování učitelů na 2. stupni ZŠ

Primárním cílem naší studie bylo ověřování využitelnosti dotazníku QTI na 2. stupni základních škol při hodnocení učitelova interakčního stylu. Vycházeli jsme ze zkušeností Gavory et al. (2003) s jejich adaptací QTI pro Slovensko a také z některých výzkumů interakčního stylu učitele uskutečněných v zahraničí (viz. např. Lukas, 2004, Mareš, Gavora, 2004). Na základě hlavních zjištění z těchto výzkumů jsme stanovili dva základní předpoklady, které nám mohou pomoci při ověřování využitelnosti QTI.

1. Předpokládali jsme, že při hodnocení učitele bychom neměli nalézt významný rozdíl ve vnímání jeho interakčního stylu různými třídami, protože jak poznamenávají den Brok et al. (2002), výsledky, získané pomocí QTI, příliš nezávisí na věku, učebních schopnostech či jiných charakteristikách žáků ve třídě.
2. Ve vnímání interakčního stylu učitele jím samotným a jeho žáky pravděpodobně budou existovat rozdíly, byť dle zjištění Gavory et al. (2003) tyto rozdíly ale často nemusí být statisticky významné.

Zjišťování interakčního stylu jsme prováděli u šesti učitelek 2. stupně základní školy Masarova 11 v Brně. Délka jejich učitelské praxe byla v rozmezí od necelého roku až po 31

let (konkrétní délky praxe: 1, 6, 6, 13, 15, 31). Vzhledem k počtu učitelů a složení učitelského sboru je tento vzorek reprezentativní pouze pro danou školu, avšak pro jedno z prvních ověřování praktického využití dotazníku QTI v našem školním prostředí se nám jeví zkoumaný vzorek dostatečný.

Obecná pravidla pro využívání QTI zmiňují Wubbels et al. (1993):

- dotazníky musí být administrovány nejméně 10 žákům ve třídě
- QTI nemá být využíván více jak jednou za rok
- administrace dotazníku nemá probíhat v prvních týdnech školního roku, protože během nich se teprve utváří interakční styl učitele vzhledem ke konkrétní třídě
- charakteristika celkového interakčního stylu učitele musí být zjišťována nejméně u dvou různých tříd.

V souladu s těmito pravidly byla každá učitelka z našeho vzorku hodnocena dvěma třídami žáků, které učí, přitom v každé ze tříd bylo průměrně 19,8 žáka (nejméně bylo 13 a nejvíce 25 žáků ve třídách). Celkově se hodnocení učitelů zúčastnilo 237 žáků z jedné 6. třídy, tří 7., dvou 8. a dvou 9. tříd (některé třídy hodnotily více učitelek).

Použili jsme českou pracovní verzi dotazníku QTI, tak jak ji připravili Mareš a Gavora v roce 2000. Pracovní (zkušební) verze QTI pro učitele i verze pro žáky má 116 položek, na rozdíl od definitivní verze americké nebo slovenské, které mají položek pouze 64. Větší množství položek slouží především k tomu, aby mohlo být zjištěno, které z nich budou vhodnější pro pozdější adaptaci dotazníku. U každé položky, která nějakým způsobem charakterizuje chování učitele, vyjadřují probandí svůj názor na pětibodové číselné škále v rozsahu od 0 do 4 (0 znamená nepřítomnost daného chování, 4 jeho stálou přítomnost). V pracovní verzi se na rozdíl od definitivních 64 položkových dotazníků (a také na rozdíl od původního Learyho ICL) nachází také možnost odpovědi „N“ - nemohu se vyjádřit.

V našem výzkumu jsme používali verze QTI pro žáky a pro učitele (sebeuposuzující). Obě verze jsou v podstatě shodné, liší se pouze způsobem formulování tvrzení v jednotlivých položkách. Žákům je dotazník administrován hromadně v rámci vyučování, u učitelů záleží více na situaci. Mohou jej vyplňovat buď přímo ve třídě souběžně se žáky, nebo (v našem případě) samostatně ve svých kabinetech.

Výsledky, jejich interpretace a diskuse

Ukázalo se, že sebehodnocení interpersonálního chování učitelů a jejich vnímání žáky vykazuje poměrně velké rozdíly. Také odlišná percepce učitelova interakčního stylu rozdílnými třídami byla z našich výsledků patrná (podrobné výsledky viz. Lukas, 2004). Primárním cílem tohoto výzkumu bylo rámcově zjistit, jaké jsou vhodné podmínky pro administraci QTI, jaká omezení s sebou nese tato metoda při zjišťování interakčního stylu učitelů nebo do jaké míry bude reálné rozsáhlejší využívání dotazníku QTI v běžné praxi. Chtěli jsme také poskytnout některé podněty a reflexi konkrétních zkušeností s používáním QTI pro následnou adaptaci dotazníku pro české základní školy.

Při interpretaci výsledků a jejich diskusi budeme vycházet mimo jiné ze skutečnosti, že námi používaný dotazník je pouze pracovní verzí, která teprve čeká na konečné ověření svojí reliability a konstruktové validity. Jinými slovy, nevíme zcela přesně, do jaké míry česká pilotní verze dotazníku QTI opravdu zjišťuje interakční styl učitele. Také velikost našeho výzkumného vzorku neumožňuje do větší míry zobecňovat jednotlivé výsledky tohoto výzkumu. Podotýkáme však, že o výsledky, ve smyslu konkrétních doporučení konkrétnímu učiteli či (na základě nich) potvrzování předpokladů, vycházejících ze zahraničních zkušeností, šlo až na druhém místě.

Naše orientační předpoklady se v konkrétních výsledcích z větší části nepotvrdily. Percepce učitelova interpersonálního stylu jím samotným a žáky se podle předpokladů lišily,

učitelé se vnímali pozitivněji. Rozdíly však byly převážně statisticky velmi významné, v některých případech se sebereflexe a reflexe učitele rozcházely značně. Pokud odhlédneme od možné „nedokonalosti“ měřícího nástroje, důvody těchto rozdílů lze v zásadě nalézt jak na straně učitelů, tak i na straně žáků. O omezeních a nepřesnostech ve vnímání učitelova chování na straně žáků budeme podrobněji hovořit později, nyní se zaměříme na učitele samotné. První z důvodů, proč se učitelé „nadhodnocují“ jsme obecně zmínili v teoretické části a mohli bychom jej označit jako důvod *vnitřní*. Je jím potřeba zvyšování učitelova self-esteem a redukce úzkosti snižováním kognitivní disonance mezi skutečným a požadovaným (ideálním) chováním. Učitelé se snaží vidět svůj interpersonální styl „v lepším světle“ jednak *vědomě*, kdy vlastní nadhodnocení může sloužit i k reálnému přibližování se k ideálnímu chování. Učitel se tedy vidí lépe, protože by takový ve skutečnosti chtěl být. *Nevědomé* nadhodnocování vychází spíše z nepřesné percepce sebe sama, učitelům v tomto případě chybí náhled. Ze svého hlediska se o vlastním interpersonálním chování vyjadřují pravdivě, protože se tak *skutečně* vidí. K získání interpersonálního náhledu u těchto učitelů je zpětná vazba od žáků nezbytná.

Pro nadhodnocování sebe sama existují i pragmatičtější důvody, které bychom mohli označit jako *vnější*. I když učiteli sdělíme, že konkrétní výsledky jeho hodnocení kromě něj nikdo další na škole znát nebude, přesto se obává vyjadřovat své názory na vlastní interpersonální chování otevřeněji. Dokonce pokud i bude mít učitel adekvátní interpersonální náhled a bude si vědom svých slabých míst, z obavy před možností nějakého blíže nespecifikovaného sankcionování jeho nedostatků je raději nesdělí.

Předpoklad, že nebudou významné rozdíly mezi hodnocením jednoho učitele různými třídami, vycházející z výzkumů holandských autorů (Wubbels et al., 1993) se u našeho vzorku učitelů také nepotvrdil. Důvody mohou vycházet opět z nedostatečné validity pracovní verze QTI pro základní školy, lze však nalézt i důvody obecnější, zahrnující některá nepřesná zjednodušení v teoretických východiscích. V této souvislosti bychom chtěli upozornit v prvé řadě na skutečnost, že i když je interakční styl učitele chápán jako relativně stabilní a do značné míry nezávislý na věku či jiných charakteristikách žáků, jeho skutečné, žáky vnímané atributy se mohou v jednotlivých třídách lišit. Tak jako je jiný každý žák, má i každá třída svá specifika. Systém každé jednotlivé třídy, jehož součástí jsou konkrétní žáci a jejich učitel, se konstruuje svým svébytným postupem, komunikace v něm je charakterizována pro něj typickými sdílenými významy, vzniká konkrétní sociální klima této třídy (srov. např. Lašek, 2001, Gavora, 2003).

Jeden učitel je součástí několika rozdílných systémů tříd a tak i přesto, že jeho interpersonální chování je chápáno jako více určující prvek, svoji roli v konečné podobě systému třídy sehrávají i žáci. Z tohoto úhlu pohledu jde podle nás úvaha o stabilním interakčním stylu učitele, byť podpořená některými empirickými zjištěními, proti systémovému chápání výukové komunikace. Pokud je každá třída jedinečným systémem, tak i konkrétní podoba interakčního stylu učitele bude vzhledem k této třídě jedinečná. K podpoření tohoto tvrzení přispívají i některé dílčí zkušenosti z našeho výzkumu. Při administraci dotazníku QTI učitelkám došlo k situacím, že se některé respondentky ptaly, vzhledem ke které třídě mají své odpovědi v dotazníku vztahovat, tady i ony samy si byly vědomy toho, že projevy jejich interpersonálního chování nejsou v rozdílných třídách stejné.

Na tomto místě považujeme za vhodné zmínit specifika věkového složení vzorku žáků, kteří v našem výzkumu hodnotili své učitele. Bez zohlednění těchto specifíků při samotném výzkumu i při interpretaci výsledků v něm zjištěných, nemusíme také získat adekvátní obraz interakčního stylu učitelů. Žáci z našeho výzkumného vzorku navštěvovali 2. stupeň základní školy (6. až 9. třída), nacházeli se tedy ve středním školním věku. Dle novějšího, sociálně psychologického pohledu na vývojová stádia jedinců, který chápe adolescenci široce, jako celé období mezi dětstvím a dospělostí (zahrnuje druhou dekádu

života), tak tito žáci spadají do fáze časné adolescence (srov. Macek, 1999). Ta je charakterizována především pubertálními změnami, dochází k výrazným posunům v oblasti hormonální a tělesné obecně- jedinec se během tohoto období v podstatě změní z dítěte v téměř dospělého (ovšem pouze po fyzické stránce, dané možností reprodukce). Ne tak jednoznačně popsatelem vývojem však prochází žáci středního školního věku v oblasti emocionální a sociální. Navíc u různých žáků procesy dospívání nezačínají ve stejnou dobu a postupují s různou rychlostí i intenzitou.

V oblasti emocionální se u žáků může vyskytovat emoční labilita, střídání nálad. Žáci tedy mohou být jednu chvíli nadšeni pro cokoli, co jim učitel nabídne, jindy mu dávají najevo svůj nezáměr, byť by se snažil sebevíc. Vzhledem k tomu, že školní třída často tvoří, i přes logickou existenci vnitřních rozporů, určitou více méně homogenní skupinu, ve které nacházíme tendenci ke konformitě, dokáže i menší (vlivnější) část třídy ovlivnit ostatní. Učitel se potom může zdát, že celá třída dokáže být někdy v jeho hodinách zaujatá výukou, jindy mu všichni připadají jakoby „mimo sebe“, nedokáží se na nic soustředit. Emoční labilita a s ní související kolísání pozornosti a snadnější unavitelnost žáků potom podle Štefanoviče (1967) klade i určité požadavky na učitele, který by se měl z těchto důvodů snažit podávat výklad zajímavě a být také ohleduplný a trpělivý vzhledem k žákům.

Žáci středního školního věku procházejí také výraznými změnami v oblasti sociální. Vztahy časných adolescentů k vrstevníkům i k autoritám (rodina, učitelé) se mění. Žáci více nacházejí oporu ve vrstevnických vztazích, uvolňuje se emocionální vazba na rodinu a začíná výrazněji převládat vliv sekundární socializace ve škole. Nás však zajímají především změny vztahu žáků k učitelům, jehož autorita již není brána bez výhrad jako u dětí na počátku školní docházky. Vzhledem k upevňování sebepojetí žáků, k získávání vědomí vlastní hodnoty se objevují z jejich strany pokusy o získání větší rovnoprávnosti ve vztahu s učitelé. Žákům středního školního věku tak nestačí autorita učitele „nastavená“ v systémech tříd, nyní se již učitel musí snažit ji potvrdit přiměřenou mírou dominantnosti i celkovými projevy osobnosti (interakčním stylem).

Z probíhajících změn u žáků středního školního věku vyplývají i důsledky pro žákovské hodnocení učitele pomocí námi používaného dotazníku QTI, (i pro hodnocení obecně). Výsledky dotazníkového šetření mohou být ovlivněny určitou emoční labilitou probandů v tom smyslu, že bude záležet při samotném zjišťování interakčního stylu na momentálním subjektivním stavu žáků. Vzhledem ke zmiňované konformitě a také zvýšené vnímavosti a citlivosti jednotlivců na převládající náladu ostatních se mohou projevit důsledky emoční lability i u třídy jako celku. Zjištěný obraz interpersonálního stylu učitele tedy může odrážet momentální „náladu“ třídy, případně ještě ovlivněnou situačně, např. v nedávné době proběhnuvšími neshodami mezi žáky a učitelem. Také možná zvýšená egocentričnost žáků se může odrážet v jejich hodnocení učitele- žáci jsou zaměřeni více na sebe a jejich vnímání druhých (dospělých) tak může být zkreslováno.

Oblast měnících se vztahů k autoritě také může mít vliv na obraz interakčního stylu učitele. Žáci objevují „sílu vlastního rozumu“ (Macek, 1999) a začínají být kritičtější k učitelé, chápou negativněji kompromisy, ke kterým dospívá. Zvýšená míra kritičnosti se může projevit v podceňování učitele v určitých oblastech jeho interakčního stylu. Např. v sektoru *nejistý* může být žákovské hodnocení poměrně přísné, protože žáci mohou brát kompromisy učitele ve vztazích k nim nebo i jiným dospělým jako výraz nejistoty. Žáci středního školního věku si jsou často „jistí“ tím, co je správné, vidí „jasná“ řešení různých problémů, a pokud jejich řešení učitel nedokáže pochopit a realizovat, může se stávat v očích svých žáků nejistým.

Při administraci dotazníku žákům jsme zjistili, že i když řada autorů (den Brok, 2002, Wubbels, Levy, 1993) stanovuje podmínky pro využívání QTI u učitelů, zabývá se tím, jak co nejlépe získat informace o interakčním stylu přímo od učitelů, bývá opomíjeno specifikování

podmínek pro žáky. Obecná podmínka anonymity žáků při hodnocení učitele je sice zmiňována, ale bližší, konkrétnější předpoklady pro úspěšné získávání reflexe učitelů od žáků jsme, alespoň v dostupných pramenech, nenašli. Proto bychom, na základě praktických zkušeností a také výše zmíněných teoretických specifik středního školního věku, shrnuli několik doporučení, týkajících se administrace QTI žákům.

1. Anonymitu hodnocení je třeba žákům vícekrát zdůraznit, ubezpečit je také, že ani vyplněné dotazníky se do rukou učitelů nedostanou.

2. Učitel, který je hodnocen by neměl být přítomen ve třídě, protože pokud je stále žákům „na očích“, mohou se vyskytnout problémy s otevřeností jeho posuzování žáky. Tyto první dvě námi zjištěné podmínky potvrzuje jeden z faktorů ovlivňujících hodnocení učitelů, tak jak jej prezentovali Marsch a Roche (1997, cit. dle Mareš, Ježek, 2002) Ti konstatovali, že žáci hodnotí učitele příznivěji (tedy ne zcela podle skutečnosti), pokud musí dotazník podepsat a také pokud je hodnocený učitel ve třídě.

3. Administrování dotazníků by mělo probíhat spíše v dopoledním vyučování, protože jeho poměrně velký rozsah vyžaduje soustředěnou pozornost žáků.

4. Ze stejného důvodu by neměla určitá třída hodnotit různé učitele ve stejný den, jednak se zvyšuje únava žáků, ale také jim hodnocení učitelé mohou „splývat“. Vyplňování jednoho dotazníku, které trvá okolo 30 minut, přitáhne žakovu pozornost, protože je pro něj nové a zajímavé, každé další, bezprostředně následující opakování již tyto atributy začíná pozbývat.

5. Domníváme se, že pro získání informací, odpovídajících více skutečnosti, bychom měli i pečlivě vážit, které vyučovací předměty administrací dotazníku nahrazujeme. Pokud žáci místo velmi oblíbeného předmětu vyplňují obsáhlý dotazník, jejich ochota zamýšlet se nad ním je menší.

6. Nestací sdělit jednoduché pokyny pro vyplňování dotazníků (nestací zopakovat instrukci z jeho záhlaví), ale je třeba žáky motivovat, vysvětlit jim, proč se vlastně tomuto dotazníku věnují. Potřebu znát smysl své práce žáci sami pociťovali, protože i během administrace se vyskytovaly jejich dotazy na to, k čemu vlastně dotazník bude. Mělo by jim být zdůrazněno, že pokud možno objektivním a nezáujatým hodnocením mohou pomoci nejen učitelům, aby lépe učil, ale především sami sobě, aby se ve škole mohli cítit lépe.

7. Při administraci bychom také měli sledovat (případně i zaznamenávat) „ekologické“ podmínky, za nichž hodnocení probíhalo- např. situační faktory mohou být důležité při interpretaci výsledků.

8. I když je uváděno (Wubbels et al., 1997), že dotazník QTI se má využívat jedenkrát za rok, vliv situačních faktorů by bylo možné snížit opakovanou administrací ve stejném roce, s přiměřeným časovým odstupem. Dostatečnost jedné administrace za rok zdůvodňují holanďští autoři opět z hlediska učitele, totiž že se jeho interpersonální styl v tomto období nemění. Avšak z hlediska *zjišťování* tohoto stylu, tak jak jej vidí žáci by možnost opakované administrace byla vítaná - je však otázkou dalších výzkumů, zda by bylo možné a vhodné k tomuto způsobu potvrzování jednorázového hodnocení přistoupit.

9. Za zvážení též stojí používání numerických škál u položek dotazníku, protože hodnocení pomocí nich může, zvláště u mladších probandů, připomínat známkování (1- 4). Např.

„čtyřka“ tak může pro některé žáky znamenat (bez ohledu na označení v dotazníku *vždy*) „špatné“, kdežto „jednička“ (znamenající nepřítomnost daného chování) zase „dobré“ hodnocení. Původní americká verze využívá škálu A, B, C, D, E, ke které se číselné hodnoty přiřazují až při zpracování dotazníku.

Doposud jsme se zabývali především *způsobem administrace* QTI, na předchozích řádcích jsme prezentovali doporučení pro administraci žákům, avšak každá metoda s sebou nese také určitý *způsob zpracování* dat pomocí ní získaných. V této souvislosti by ke zvýšení praktické využitelnosti dotazníku QTI mohla přispět jeho počítačová verze. Vzhledem k tomu, že stále více škol je vybaveno dobrými počítačovými učebnami a žáci obecně přistupují k výpočetní technice vcelku kladně, zjednodušila by se jednak administrace dotazníků, ale ještě větší měrou právě jejich zpracování, které je samo o sobě poměrně časově náročné. Pro školního psychologa či pro jinou osobu, pověřenou pravidelnějším a rozsáhlejším zjišťováním interakčního stylu učitelů pomocí QTI, by bez počítačové verze představovalo vyhodnocování dotazníků značnou pracovní zátěž a je tedy sporné, zda by zvláště větší školy vůbec k používání QTI byly ochotny přistoupit. Výstupem by byly přehledné osmisektorové grafy, ze kterých by bylo možné zjistit přibližný interakční styl učitele a rozdíly v jeho sebereflexi i reflexi od žáků, a které by mohly být podkladem pro další práci s interpersonálním chováním určitých učitelů.

S věkem žáků v našem výzkumném vzorku souvisí i některá zjištění, týkající se obsahové i formální stránky tvrzení v jednotlivých položkách dotazníku QTI. Námi používaná pracovní verze byla téměř shodná s původní nezkrácenou verzí dotazníku, kterou využili při adaptaci do slovenského prostředí Gavora et al. (2003). Autoři prováděli adaptaci dotazníku QTI na gymnáziích a jedním z jejich hlavních metodologických problémů bylo, že se studenti v dotazníku vyhýbali vyjádření názoru na své učitele užíváním možnosti „N“ (nemohu se vyjádřit) u jednotlivých položek, proto z konečné verze byla tato možnost vyřazena. Při administrování dotazníků našemu vzorku jsme žáky nabádali, aby možnost „N“ využívali pouze pokud opravdu nevědí, jak se k danému tvrzení vyjádřit. Vzhledem k procentu chybějících odpovědí u některých konkrétních položek se domníváme, že naši probandi se uchýlovali k odpovědi „N“ často u položek, u kterých si nebyli jisti především *obsahem* daného tvrzení - nevěděli, na co se jich vlastně ptáme. To potvrzuje i skutečnost, že na téměř ty samé položky se žáci pravidelně během administrace ptali, chtěli vědět, co znamená určité slovo nebo co je danou otázkou míněno. I přes vysvětlování slov či vět, kterým žáci nerozuměli, se u položek se „sporným“ obsahem objevuje větší množství odpovědí „N“. Např. vůbec největší procento těchto odpovědí se objevuje u položky 111 (Je puntičkář), která byla minimálně jednou v každé třídě objasňována, přesto 12,2% žáků na ni neodpovědělo.

Častým problémem také byly položky uvozené slovním spojením „myslí si, že...“, žáci se u nich ptali, jak mají vědět, co si učitel myslí. U položek takto začínajících se také objevilo vyšší procento chybějících odpovědí. V podobném rozsahu se žáci nemohli vyjádřit ke tvrzením, která měla posuzovat *náročnost* učitele. Domníváme se, že u těchto dvou typů položek vypovídá větší množství „N“ odpovědí o obtížnějším chápání jejich obsahu žáky středního školního věku. Časní adolescenti teprve rozvíjí svoji schopnost empatie („co si asi myslí druhý“), pravděpodobně i zvýšená egocentričnost může do jisté míry bránit zabývání se tím, co si myslí jiní lidé. Také vzhledem k faktu, že časná adolescence je obdobím, kdy se teprve rozvíjí abstraktní myšlení, jsou obsahy některých tvrzení v dotazníku méně přístupné pochopení žáky - např. právě srovnání nároků, které učitel klade (vnitřně) na sebe a na žáky.

Některé položky dotazníku sice byli žáci reálně schopni odpovědět po obsahové stránce, ovšem bránila jim v tom *forma* (slovní vyjádření) těchto položek. Námi použitá verze QTI obsahovala některá slova a slovní spojení, která se běžně v aktivní slovní zásobě

současných žáků středního školního věku pravděpodobně nevyskytují, nebo která ještě nechápou zcela přesně. Pokud žáci nevědí, na co přesně odpovídají, snižuje se tím validita celé metody. Časté dotazy žáků tedy směřovali např. k významu slov „mlží“, „bazíruje“, „pichlavé poznámky“ nebo i „je taktní“. Ne všechny tyto položky měly větší procento chybějících odpovědí, čehož však bylo často dosaženo opakovaným vysvětlováním významu slov v té samé třídě.

Zjistili jsme tedy, že ještě před definitivní adaptací verze dotazníku QTI pro střední školní věk bude pravděpodobně zapotřebí přizpůsobit některé z položek po obsahové a formální stránce vývojovému stupni žáků tohoto věku. Pracovní verze QTI, kterou jsme použili v našem výzkumu, je tak aplikovatelná bez podstatnějších změn při adaptaci pro středoškolské a vysokoškolské prostředí.

Den Brok et al. (2002) pro *celkové* hodnocení učitele považují za důležité doplnění výsledků z QTI pomocí jiných metod. I my se, po prvních zkušenostech se zjišťováním interpersonálního chování učitelů, kloníme k názoru, že QTI není, jako *jediný* nástroj, pro posuzování učitelů dostačující. Předpokládáme, že by měl sloužit především jako *screeningová metoda*. V okamžiku, kdy by pomocí něj byly prokázány výrazné rozdíly v sebereflexi učitele a jeho percepce žáky, by bylo vhodné využít dalších metod, které by mohly přesněji určit, jak tyto rozdíly vznikají. („Výraznost“ rozdílů by se měla spíše zjišťovat na základě norem stanovených rozsáhlejšími výzkumy interakčního stylu než poněkud zjednodušující statistickou signifikantností rozdílů.) Jestli budou z větší části splněny podmínky pro administraci QTI učitelům a také žákům, a tím bude možné relativně vyloučit vliv situačních či jiných náhodných faktorů ovlivňujících žákovská hodnocení, pokud pak výsledky zjištěné pomocí QTI prokáží výrazné rozdíly mezi sebereflexí učitele a jeho reflexí žáky, s největší pravděpodobností by se v tomto okamžiku učitelovo sebehodnocení příliš ztotožňovalo s jeho ideálem, výrazně by se odlišovalo od jeho skutečného interakčního stylu - chyběl by adekvátní interpersonální náhled učitele.

Pro podrobnější rozbor učitelova interakčního stylu by bylo možné využít např. polostrukturované rozhovory, vedené nejlépe školním psychologem, protože ten učitele na dané škole již částečně zná a může si snáze získat jejich důvěru. Rozhovory by se měly zaměřit na učitelovo interpersonální chování v jednotlivých sektorech, bylo by tak možné v osobním kontaktu zjistit např. proč působí učitel na své žáky nejistým dojmem, jaké má důvody k nespokojenosti či proč nedokáže správně pochopit své žáky, když se mu pokoušejí něco sdělit. Obecně by bylo v rozhovorech možné identifikovat učitelovy základní komunikační vzorce (byť komunikace s dospělými a se žáky je poněkud odlišná). Rozhovory by mohly eliminovat hlavní nedostatek dotazníku QTI (dotazníků obecně), totiž že jím sice s určitou přesností zjistíme *jak* se učitel chová, ale nic se nemůžeme dovědět o tom *proč* se tak chová.

Závěr

Tato studie se zabývala méně obvyklým pohledem na osobnost učitele, jako důležitého činitele v sekundární socializaci jedinců. Vycházejí z teorie psychologa T. Learyho jsme osobnost učitele chápali více jako produkt jeho interakce a komunikace se žáky, než jako sumu jeho vnitřních osobnostních rysů. Takto pojímaná osobnost učitele je důležitým prvkem v systému třídy, má v něm určující roli, avšak s ohledem na systémové pojetí komunikace ve škole je i ona ovlivňována osobnostmi žáků.

Zabývali jsme se především ověřováním použitelnosti dotazníku QTI (*Questionnaire on Teacher Interaction*) v podmínkách našich základních škol, snažili jsme se o pilotní výzkum pro definitivní adaptaci tohoto dotazníku pro české školy. Dotazník může sloužit právě k diagnostikování učitelova interakčního stylu, tedy k zjišťování toho, do jaké míry lze určitého učitele považovat za „dobrého“. Pro praktické užívání QTI na školách jsme na základě teoretických východisek i zjištění z našeho výzkumu stanovili některé hlavní předpoklady, které jsou pro administraci QTI, zpracování dat v něm získaných a jejich interpretaci důležité. Navázali jsme na holandské vědce, věnující pozornost hlavně podmínkám pro samotné učitele, a soustředili jsme se více na podmínky pro žáky, které mají dle nás neméně důležitou roli pro zajištění dostatečné vypovídací hodnoty výsledků dotazníkového šetření.

Domníváme se, že, po adaptaci dotazníku pro české základní školy a při dodržování většiny podmínek pro žáky i učitele, může QTI sloužit jako vhodný nástroj získávání okamžité zpětné vazby od žáků pro učitele, stejně tak k zjišťování sebereflexe učitelova interakčního stylu. Pro praktické využívání QTI o něm uvažujeme v první řadě jako o screeningové metodě, identifikující rozdíly v percepci interakčního stylu učitele jím samotným a jeho žáky. Poznatky získané pomocí QTI pak mohou sloužit například pro školní psychology jako podklad pro přesnější diagnostikování konkrétních nedostatků u učitelů a pro následnou intervenční činnost. Možnost běžného a rozsáhlejšího používání QTI lze zvýšit vytvořením jeho počítačové verze, která by usnadnila jak administraci, tak vyhodnocování výsledků.

Prameny:

- Argyle, M. (1967). *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. Harmondsworth: Penguin Books.
- den Brok, P., Brekelmans, M., Levy, J. Wubbels, T. (2002). Diagnosing and improving the quality of teachers' interpersonal behaviour. *The International Journal of Educational Management*, 16, 4/5, 176-185. S taženo 23. 3., 2004, dostupné z databáze ProQuest.
- Créton, H., Wubbels, T., Hooymayers, H. (1993). A Systems Perspective on Classroom Communication. In Wubbels, T., Levy, J. (Eds.). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. London: The Falmer Press, s. 1- 12.
- Dvořáček, V. (1978). *Vztah interpersonálního stylu, sociálně- podnětových charakteristik osobnosti a pocitově- zaměřenostního syndromu*. Nepublikovaná disertační práce, Filosofická fakulta UJEP, Brno.
- Gál, J. (1996). *Interpersonálne vzťahy učiteľ- žiak vo vzdelávaní*. Banská Bystrica: Metodické centrum.
- Gavora, P. (2003). *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského
- Gavora, P., Mareš, J., den Brok, P. (2003). Adaptácia Dotazníku interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 55, 2, 156- 145.
- Kožený, J., Ganický, P. (1978). *Dotazník interpersonální diagnózy- ICL*. Bratislava: Psychodiagnostica n. p.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Levy, J., Créton, H., Wubbels, H. (1993). Perceptions of Interpersonal Teacher Behavior. In Wubbels, T., Levy, J. (Eds.). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. London: The Falmer Press, s.29- 45.
- Lukas, J. (2004). *Interpersonální chování učitele- jeho sebereflexe a reflexe žáky*. Nepublikovaná diplomová práce, Fakulta sociálních studií MU, Brno.
- Macek, P. (1999). *Adolescence*. Portál: Praha.
- Mareš, Jan, Ježek, S. (2002). Metafora klimatu ve školním prostředí a žákovské hodnocení učitelů. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 37, 2, 134- 147.
- Mareš, J., Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*, 54, 2, 101-128.
- Mareš, J., Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Štefanovič, J. (1967). *Psychológia vzťahu medzi učiteľom a žiakom*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Watzlawick, P., Bavelasová, J. B., Jackson, D. D. (1999). *Pragmatika lidské komunikace*. Hradec Králové: Konfrontace.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Hooymayers, H. (1993). Comparison of Teachers' and Students' Perceptions of Interpersonal Teacher Behavior. In Wubbels, T., Levy, J. (Eds.). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. London: The Falmer Press, s. 64- 80.
- Wubbels, T., Levy, J. (Eds.). (1993). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. London: The Falmer Press.
- Wubbels, T., Levy, J., Brekelmans, M. (1997). Paying Attention to Relationships. *Educational Leadership*, 54, 7, 82- 86. Staženo 20. 3., 2004, dostupné z databáze ProQuest.