

INTERPERSONÁLNÍ STYL UČITELŮ:  
TEORIE, DIAGNOSTIKA A VÝSLEDKY  
VÝZKUMŮ

Jiří Mareš, Peter Gavora

**Anotace:** Přehledová studie sestává z pěti částí. Nejprve jsou stručně vyloženy hlavní směry ve výzkumu učitele a zvláštnosti učitelovy výukové interakce a komunikace. Potom je podrobněji rozebrána teorie osobnosti založená na Learyho modelu interpersonálního chování jedince, včetně pedagogické aplikace této teorie, jak ji navrhli a výzkumně ověřili badatelé z univerzity v Utrechtu vedení T. Wubbelsem. Třetí část přibližuje diagnostické metody vycházející z teorie učitelova interpersonálního chování: standardizované pozorování učitele ve vyučovací hodině a dotazník QTI (Questionnaire on Teacher Interaction) s jeho různými verzemi pro žáky, ředitele, fakultní učitele ap. Čtvrtá shrnuje výsledky výzkumů učitelova interpersonálního chování, které byly získány pomocí zmíněných diagnostických metod. Přibližuje poznatky o determinátech učitelova interpersonálního chování, např. pohlaví, etnický původ, délka pedagogické praxe, zvláštnosti vyučovacího předmětu, zvláštnosti postupných ročníků, sociálního klimatu školní třídy apod. Pátá část diskutuje o limitech těchto metod, které se používají pro diagnostiku učitelova interpersonálního chování.

**Klíčová slova:** učitel, interpersonální chování, Learyho model osobnosti, učitelův interpersonální styl, diagnostické metody, standardizované pozorování, dotazník QTI, výzkum na školách.

## Vývojové směry

Odedávna si laici a v posledním století i odborníci kladli otázku: Čím se vyznačuje kvalitní učitel?

V 19. století se předpokládalo, že dobrý učitel, tedy „efektivní učitel“ (řečeno souborou terminologií), je především dobrý a široce vzdělaný člověk, vážený občan, který se obětavě věnuje mládeži. Očekávalo se od něj, že je velmi morální, přátelský a nadšený pro šíření kultury a vzdělanosti.

Ve 20. století se učitel stal předmětem vědeckého bádání a stojí za zmínku, že pedagogicko-psychologický výzkum učitele několikrát změnil své akcenty.

Nejprve se psychologové soustředili na **osobnostní rysy**, tedy **dispozice** jedinců pro učitelské povolání (flexibilita, samostatnost a nezávislost, přátelskost, umírněnost při po-

suzování druhých lidí, absence agresivních rysů atp.). Např. Ryans identifikoval u souboru učitelů základních a středních škol tři velké skupiny vlastností: 1. chápající, přátelský proti distancovaný, egocentrický, 2. odpovědný, organizační, systematický proti vyhýbavý, neplánovitý, chaotický, 3. podnětný, imaginativní, originální proti tupý, rutinní, konformní (cit. podle Kerlinger 1972, s. 652–655). Potom se pozornost přesunula na jedincovy postoje jako možného prediktoru kvalitního učitele, které se odvozovaly z jeho projevů empatie, péče o druhé ap.

Dalším krokem byl zájem o **učitelovo chování, jednání** přímo ve vyučovací hodině, které odstartovalo na konci 40. let 20. století. V centru pozornosti byly vyučovací aktivity učitele, zatímco aktivity žáků stály spíše stranou. Prostředkem bylo standardizované

sledování průběhu vyučovací hodiny. Výzkum spoléhal především na vnějšího, nezaujatého pozorovatele dění v hodině, který přicházel z prostředí mimo školu. Jeho nálezy byly ještě doplňovány dotazníkovým šetřením či rozhovorem. Na otázky odpovídal převážně učitel.

Pokračováním této linie výzkumů byly studie, které se soustředily na učitelovy typické postupy při výuce, na jeho vyučovací strategie nebo jejich souhrn – **učitelův vyučovací styl** (Bennett 1975). V Československu tento směr výzkumu reprezentovaly práce J. Pelikána, et al. (1973). Výzkumy učitelova vyučovacího stylu obvykle akcentovaly psychodidaktický pohled na práci učitele ve vyučovací hodině a mapovaly, jak učitel obvykle postupuje a jakých výsledků přitom dosahuje. Zajímaly se o jeho způsob kladení otázek, způsob organizování a řízení práce žáků v hodině, způsob odměňování a trestání žáků, učitelovu práci s učivem, postupy při motivování žáků, učitelův způsob zkoušení a hodnocení žáků atd. Srovnávaly učitele, identifikovaly různé vyučovací styly a zkoumaly jejich efektivitu. Využívaly jak dotazníků, tak standardizovaného pozorování. Hlavní osobou, která dávala podklady ke stanovení učitelova vyučovacího stylu, byl učitel sám.

Později se objevily výzkumy, které se nezajímaly jen o to, jak probíhá výuka, co konkrétně dělá učitel, ale studovaly, **proč** učitel jedná určitým způsobem, které důvody ho k tomu vedou. Jde o výzkumný proud, který zkoumá učitelovy subjektivní pedagogické názory, jeho pedagogické přesvědčení; jinak řečeno: způsob učitelova pedagogického myšlení a rozhodování (Clark; Peterson 1986). Jeden z možných souhrnných názvů zní: učitelova individuální koncepce vyučování (Gavora 1990) nebo **učitelovo pojetí výuky** (Mareš; Slavík; Svatoš; Švec 1996). Zde je výzkumným prostředkem dotazník,

posuzovací škála, projektivní metoda, rozhovor. Hlavní osobou, která charakterizuje učitelovo pojetí výuky, je učitel sám.

Na rozdíl od tradiční pedagogiky a pedagogické psychologie, které se léta zajímaly především o krátkodobé a později i dlouhodobé **výsledky výuky**, se začaly prosazovat v 60. letech 20. století výzkumy, které lze stručně charakterizovat jako výzkumy typu **proces-produkt**. Badatelé se zajímali o to, které průběhové, procesuální zvláštnosti výuky výrazněji ovlivňují výsledky žáků.

Tady už nestačilo zkoumat jen aktivity učitele. Výzkumní pracovníci se proto snažili studovat, co se děje *mezi* učitelem a žáky při výuce, jak na sebe vzájemně reagují. Začali zkoumat jejich vzájemné působení, jejich **interakci**. Prostředkem jim bylo standardizované pozorování průběhu interakce – interakční analýza. Nastal rozmach různě složitých formálních jazyků pro popis a rozbor interakce učitel-žáci ve vyučovací hodině.

V zásadě šlo o dvě podoby interakční analýzy. Jedna kódovala průběh dění ve vyučovací hodině přímo, živě a potom se nasbírala data analyzovala. K neznámějším systémům patří Flandersova interakční analýza (Flanders 1970) a její modifikace. Druhá stavěla na zprostředkovaném pozorování, na nahrávce, zvukovém či audiovizuálním záznamu dění v hodině. Záznam se přepsal do protokolu a teprve písemný protokol se detailně analyzoval. K neznámějším systémům tohoto typu patří Bellackova analýza (Bellack, et al. 1966). Zpočátku se výzkum spoléhal především na vnějšího, nezaujatého pozorovatele dění v hodině (badatel, mladý vědecký pracovník, technik). Později, když už interakční analýza přestala být jen výzkumnou záležitostí a vstoupila do přípravy budoucích učitelů, ji začali využívat učitelé z fakult připravujících učitele, cviční učitelé, spolužáci budoucích učitelů, tedy lidé, kteří byli úžeji spjatí se školou.

V Československu byly vyzkoušeny obě podoby interakční analýzy. Postupy, které vycházely z přímého pozorování průběhu interakce (Mareš 1975, Furman; Zelina 1986, Kozoň; Peštuková 1986) i postupy, které se opíraly o zprostředkované pozorování (Tollingerová 1971, 1972, Kantorková-Bártková 1981, Gavora, et al. 1988). V souvislosti s tím bylo třeba řešit technické aspekty nahrávání průběhu interakce (Svatoš 1993) a podobu výzkumného protokolu o průběhu interakce (Mareš; Gavora 1985). Přehled domácích výzkumů v této oblasti podali např. Mareš (1981), Mareš a Křivohlavý (1995), Š. Švec (2002).

Kromě naznačených přístupů se v odborné literatuře setkáváme ještě s dalším, u nás téměř neznámým přístupem. S předchozím pojetím má společné to, že se zajímá, jak se učitel v hodinách chová a proč se asi tak chová, které zvláštnosti učitele stojí v pozadí. Zajímají ho vztahy mezi výukovou interakcí a komunikací na jedné straně a *osobnostními* zvláštnostmi učitele na straně druhé. Jde mu však nejen o mezilidskou interakci v jedné či několika vyučovacích hodinách, nýbrž o interakční chování *typické* pro daného učitele ve většině pedagogických situací. Mluvíme o **interpersonálním stylu učitele**.

Cíle této **přehledové studie** proto jsou: 1. popsat východiska teorie osobnosti Learyho založené na interpersonálním chování, 2. popsat pedagogické aplikace této teorie, jak je navrhli a ověřili badatelé z holandského Utrechtu, 3. detailně analyzovat teorii učitelova interpersonálního chování ve výukové interakci, 4. podat přehled diagnostických metod učitelova interpersonálního chování, 5. podat přehled výzkumných výsledků, které byly zjištěny pomocí metod opírajících se o teorii učitelova interpersonálního chování ve výuce, 6. diskutovat limity metod, které z této teorie vycházejí.

## Zvláštnosti výukové interakce a komunikace

Autoři, kteří se snaží o popis a analýzu dění při výuce, snaží se k výzkumu přistoupit z určitých, přesně definovaných pozic. Holandská badatelé, kteří se na univerzitě v Utrechtu seskupili kolem prof. T. Wubbelse, zvolili systémový přístup (Wubbels; Créton; Holvast 1988, Créton; Wubbels; Hooyman 1993). Vyšli z předpokladu, že není možné izolovaně zkoumat zvláštnosti učitelovy osobnosti ani jeho chování během vyučovací hodiny, ani nelze hledat individuální motivy při vysvětlování situací, které při výuce nastávají.

Uchopili výukovou interakci a komunikaci jako ucelený systém, na jehož fungování se podílejí všichni aktéři, tj. učitel, jednotliví žáci i celá třída. Tento systém se vyznačuje vzájemnou provázaností jednotlivých prvků a změna jednoho nejen způsobí změny v ostatních prvcích, ale zpětně působí i na prvek, který změnu původně odstartoval. Vzájemná komunikace mezi učitelem a žáky se tedy nejen *skládá* z určitých typů chování, ale také *determinuje* určité typy chování. Všechny složitější systémy – včetně výukové interakce a komunikace – bývají odolné vůči změnám.

Kromě stability a oboplné ovlivnitelnosti svých prvků se výuka vyznačuje také vzájemným vyjednáváním. Obě skupiny aktérů (učitelé a žáci) od počátku sondují, co si mohou vůči druhé straně dovolit, zkoušejí různé typy chování, až se systém ustálí. Stabilita sama může být pozitivním jevem, neboť zabraňuje excesům a dovoluje všem předvídat, co asi nastane. Může být však také negativním jevem, neboť může vést k váhání nad změnou, v duchu bonmotu, že každá změna bývá změnou k horšímu. Stabilita může blokovat jiné vnímání a hodnocení partnera, nastolení jiných vzájemných vztahů, jiných typů vzájemné interakce, a tím i změnu k lepšímu.

Protože holandské badatelé přistoupili k výukové interakci a komunikaci jako k provázanému systému, museli rezignovat na zkoumání jednotlivých výukových situací, jednotlivých vyučovacích hodin. Z této nové perspektivy vlastně neexistuje pevný „začátek“ a pevný „konec“ interakce, neboť vzájemná setkání učitele a žáků probíhají neustále, jejich vztahy se proměňují a vyvíjejí v čase. Vše se odehrává v měnícím se sociálním kontextu; aktéři berou v úvahu (byť v rozdílné míře) minulost a do jisté míry předjímají budoucnost. V centru badatelského zájmu při zkoumání výukové interakce a komunikace leží učitel a jeho chování vůči žákům. Důvodem je nejen jeho sociální role, ale také skutečnost, že hlubší reflexi a z ní plynoucí možné změny lze snadněji navodit u jedince než u desítek jedinců.

### Teorie osobnosti založená na interpersonálním chování

Holandské badatelé začali hledat konkrétní teorii, která by jim dovoľovala zkoumat interpersonální chování učitele. Dohodli se, že by měla splňovat šest kritérií. Byly jimi (modifikované podle Wubbels; Créton; Levy; Hooymayers 1993):

1. Umožnit badatelům pozorování a analýzu interpersonálního chování učitelů.
2. Položit základy pro zkonstruování takového měrného nástroje, který by dovolil shromažďovat data o interpersonálním chování.
3. Vytvořit „formální jazyk“ pro popis vzájemných vztahů mezi učitelem a žáky.
4. Pomoci badatelům, aby si uvědomili různé charakteristiky vzájemné komunikace při výuce (např. symetričnost, komplementaritu, nemožnost nekomunikovat, nevšímavost k určitým situacím, paradoxnost některých pokynů, metakomunikovaní).

vání). To jim pak dovolí lépe porozumět vlivům, kterými na sebe vzájemně působí učitelé a žáci.

5. Uspadnit učitelům jejich profesionální vývoj tím, že by se opíral jak o rozvoj jejich kompetencí, tak rozvoj jejich osobnosti.
6. Vysvětlit vztah mezi krátkodobým „molekulárním“ chováním učitele a jeho dlouhodobým interpersonálním stylem. Studium přehledové monografie, která shrnovala tehdejší systémy pro pozorování, popis a analýzu dění ve výuce (Simon; Boyer 1974), nevedlo k nalezení takové teorie (a z ní odvozené metody), kterou potřebovali. Většina vytvořených systémů se zabývala o učitelovy metodické postupy při výuce (plánování, výklad, hodnocení), příp. o jeho postupy při řízení třídy.

Hledali tedy dál a obrátili se ke zkušenostem klinických psychologů. Zaujal je model amerického psychologa T. Learyho, který situoval osobnost do centra interpersonálního chování. Leary předpokládal, že způsoby, jimiž jedinec komunikuje s druhými lidmi, vypovídají o zvlátnostech jeho osobnosti. Existují prý dvě důležité hnací síly, které ovlivňují jedinecovo interpersonální chování: redukování strachu a udržení sebeúcty. Když člověk komunikuje s druhými lidmi, snaží se (ať už vědomě nebo nevědomě) volit takové chování, které mu umožňuje vyhnout se obavám a mít sám ze sebe dobrý pocit. Konkrétní způsoby chování se však liší od jedince k jedinci a navíc závisí i na osobnostních zvlátnostech komunikujícího partnera.

Leary tvrdil, že chování člověka bývá konzistentní – v podobných situacích se chová obdobným způsobem. V interpersonálním chování se tedy projevují trvalejší vlastnosti člověka. Rozdíl mezi lidmi spočívá v míře, v jaké jsou schopni vyhnout se strachu a zachovat si vnitřní jisto-

tu. Setkáme se s lidmi, kteří se v dané situaci chovají spíše autoritativně, prosazují své, zatímco jiní preferují podřízené chování, spíše se přizpůsobí ostatním. Jeden člověk se může v dané situaci chovat přátelsky, zatímco jiný je z této situace smutný, až nešťastný.

Pokud se jedinci určitý typ chování osvědčí (pomůže mu redukovat jeho obavy a posílí jeho sebeúctu), bude se v dalších takových situacích chovat obdobně, aby příznivý efekt zopakoval či prodloužil. Tím si nacvičuje určité – pro něj typické – způsoby komunikování s lidmi (*patterns of communication*). Tyto způsoby komunikování ovšem závisí také na osobnostních zvlátnostech těch lidí, kteří s ním vstupují do interakce.

Můžeme tedy říci, že podle Learyho se osobnostní zvlátnosti daného člověka projevují v jeho konkrétním verbálním a non-verbálním chování. Analýzou projevů verbálního a neverbálního chování, tak jak se objevují v mezilidské interakci a komunikaci, se prý můžeme dobrat poznání osobnosti daného člověka.

Leary byl psychoterapeut a potřeboval diagnostikovat osobnostní zvlátnosti svých klientů na základě jejich interakce s druhými lidmi. Leary a jeho spolupracovníci proto analyzovali stovky dialogů mezi terapeutem a klientem i skupinových diskusí (ať už s klinickým či jiným zaměřením). Výroky, které v nich zazněly, rozdělili do různých typů interpersonálního chování. Pak je okolovali a pokusili se je kategorizovat. Nejprve dospěli k 16 typům, potom jejich počet zredukovali na osm. Těchto 8 typů uspořádali do dvoudimenzionálního systému (Leary 1957); v grafické podobě tvoří výseče a označují se jako sektory.

Jednu dimenzi dvoudimenzionálního systému nazvali **proximita** (*proximity*) a vymezili ji dvěma krajními póly „odpor“ (*opposition*) a „kooperace“ (*cooperation*), dru-

hou dimenzi pak nazvali **vliv** (*influence*), příp. **moc** (*power*) s krajními póly „dominance“ (prosazování se) a „submise“ (podřizování se). První dimenze označená jako proximita představovala míru spolupráce nebo naopak uzavřenosti u komunikujících jedinců. Leary pro toto kontinuum také používal označení osa „sympatie-nepřátelství“.

Learyho přístup inspiroval další badatele, kteří vytvářeli také dvoudimenzionální systémy, ale s jiným označením hlavních os: srdečnost a direktivnost (Dunkin; Biddle 1974) nebo status a solidarita (Brown 1985).

Základním znakem tohoto modelu je **komplementarita**. Je-li jedinec dominantní a přitom nepřátelský, pak v interakci pravděpodobně vyvolává u partnera submisivitu a současně nepřátelství (a naopak). Je-li někdo dominantní a současně přátelský, pak to u partnera pravděpodobně vyvolává submisivitu a přátelství (a naopak). Dalším znakem této teorie je **symetrie**, která je známa i z prací teoretika mezilidské komunikace Watzlawicka. Je-li jedinec dominantní a vstřícný, pravděpodobně vyvolává u druhého člověka dominantní a opačné chování (např. přisnost). Je-li jedinec submisivní a vstřícný, může u druhého člověka pravděpodobně navozovat submisivní a opačné chování (např. nespokojenost). Pochopitelně existují i jiné typy symetrického chování (podrobněji viz Watzlawick; Bavelas; Jackson 1999). Právě uvedená tvrzení – znovu opakujeme – vycházejí z teoretického modelu: tedy realitu zjednodušují, schematizují. Jde o stochastickou záležitost. Jedinci se v běžné mezilidské interakci nechovají vždy podle teoretických předpokladů.

Rovina mezi dvěma osami Learyho modelu může být vyplněna dalšími, jemnější formulovanými osobnostními zvlátnostmi, které se dají uspořádat do kruhu. Proto



se Learyho model také nazývá **interpersonální kruh** nebo **interpersonální cirkumplex**.<sup>1</sup>

Pro diagnostiku zvláštností jedincovy osobnosti na základě jeho interpersonálního chování vytvořil Leary speciální dotazník, který dovoluje změřit zmiňované dvě dimenze osobnosti a podrobněji charakterizovat osm dílčích proměnných. Dotazník dostal označení ICL (*Interpersonal Adjective Checklist*). Byl přeložen i do češtiny a poskytnut odborné veřejnosti podnikem Psychodiagnostické a didaktické testy v Bratislavě (Kožený; Ganický 1976).

Learyho model interpersonálního chování se dočkal širokého praktického uplatnění. Kromě klinické psychologie se začal používat při analýze chování manažerů, při manželském poradenství atp. (Lonner 1980).

Jednou ze zajímavých aplikací Learyho modelu je pedagogická aplikace. Bez úprav ověřovali nosnost Learyho modelu také čeští autoři. U učitelů v činné službě ho zkoušel Mlčák (1996a,b), u budoucích učitelů tělesné výchovy Kocourek (1996). Hlubší a propracovanější přístup zvolili holandští autoři. Vložili ho v dalších oddílech této studie.

### Pedagogické aplikace teorie interpersonálního chování

Psychologický model, který byl propracován pro klinické účely, nelze mechanicky přenést do oblasti výchovy a vzdělávání, musí se transformovat. Learyho model zaujal, jak už jsme výše zmínili, holandské badatele na Univerzitě v Utrechtu. Wubbels, Brekelmansová, Créton, Hooymayers a další začali tento model upravovat pro pedagogické účely, aby byl použitelný ve vý-

ukové interakci a komunikaci. Práce započaly na konci 70. let 20. století (Wubbels; Créton; Hooymayers 1987, Wubbels; Levy 1991, Wubbels; Levy 1993, Brekelmans; Wubbels; Levy 1993, den Brok 2001 aj.).

Zastavme se krátce u termínu **interakce**. V pedagogice jím rozumíme vzájemné působení lidí, ovlivňování člověka člověkem. Interakce je vždy oboustranná, zúčastňují se jí učitel i žáci, chování jedné strany ovlivňuje chování druhé strany.

Například učitel přestane vykládat, odmlčí se a zadívá se na žáka, který nedává pozor. Ostatní žáci zpozorní a všichni se otáčejí na spolužáka, který si ničeho nevšiml a dál se zabývá něčím, co s výukou nesouvisí. Vtom ho nejbližší sedící spolužáci upozorní, že je středem pozornosti učitele i třídy. Žák zaregistruje pohledy učitele i spolužáků a začne se věnovat výuce. Učitel – aniž slovně žáka napomenul – opět pokračuje ve výkladu.

Takovýto relativně samostatný úsek interakce nazýváme **interakční epizoda**. Během 45minutové vyučovací hodiny vzniká množství různých epizod. Někdy trvají krátce, jindy déle. Interakce má svoji verbální, ale i nonverbální podobu; komunikuje se slovy, ale i pohledem, mimikou, gesty atd.

Verbální a nonverbální projev odráží vlastnosti učitele – jistý druh projevu naznačuje, že učitel je přátelský, že vychází žákům v ústřety, další že je nejistý, často váhá, zdráhá se něco rozhodnout a podobně. V interakci je proto potřebné rozlišovat zjevnou, povrchovou rovinu a rovinu hlubší, která poukazuje k osobnostním zvláštnostem učitele.

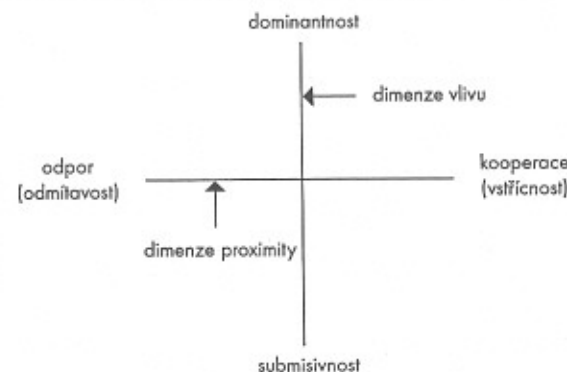
Každý učitel inklinuje k určitému způsobu interakce; ten u něho převládá v různých interakčních epizodách, takže můžeme hovořit o jeho interpersonálním chování ve výukové interakci, zkráceně o jeho inter-

akčním stylu. **Interakční styl** učitele je relativně stabilní charakteristika učitele v různých situacích, v různých hodinách; můžeme říci, že vypovídá o jeho zvláštnostech, že ho reprezentuje. To, že interakční styl učitele je relativně trvalá charakteristika, značně pomáhá žákům, protože jim umožňuje předvídat činnost učitele a připravit se na ni, příp. takovou činnost svým chováním u učitele vyvolat. Chování učitele se jim stává předpověditelné, naplňuje jejich očekávání.

V modelu výzkumníků z Utrechtu se interpersonální chování učitele v interakci dá znázornit pomocí dvou os, podobně jako

v Learyho modelu (viz obr. 1). Vertikální osa nese označení *vliv* a její krajní póly jsou dominantnost (D) a submisivnost (S). Tato osa vyjadřuje, do jaké míry učitelovo chování při výukové interakci určuje, determinuje chování žáků. Jinak řečeno: do jaké míry si učitel ve vyučovacích hodinách udržuje moc nad třídou, nebo se této moci vzdává a ponechává žákům možnost více zasahovat do dění. Na horizontální ose, která nese název *proximita*, jsou krajními póly odpor (O) a kooperace (C). Tato osa vyjadřuje, do jaké míry je učitelovo chování při výuce vůči žákům odmítavé nebo naopak přátelské, se snahou o spolupráci.

Obr. 1: Model učitelova interpersonálního chování v interakci se žáky (cit. podle Wubbels; Créton; Hooymayers 1987)



Při tvorbě české a slovenské verze Wubbelsovy aplikace Learyho teorie na pedagogické jevy jsme se rozhodli změnit označení krajních pólů horizontální dimenze – proxi-

mity. Místo dvojice odpor-kooperace jsme zvolili póly **odmítavost** a **vstřícnost**.<sup>2</sup> Zdá se nám, že modifikované označení lépe vyjadřuje míru, v níž je učitel vůči žákům

<sup>2</sup> Původní, anglické označení této osy je *opposition* versus *cooperation*. Při adaptaci jsme vycházeli z toho, že v naší pedagogické terminologii je kooperace širší pojem. Veškerá interakce učitele je kooperací, nelze říci, že by učitel se žáky (alespoň do určité míry) nekooperoval. Proto jsme toto označení nepoužili a zavedli jsme výraz, který (podle našeho názoru) lépe odpovídá obsahu osy – „vstřícný“. Podobně jsme postupovali při označení druhé strany osy. Označení „odporující“ jsme nahradili výrazem „odmítavý“.

Překlad Learyho modelu a Dotazníku interakčního stylu učitele, který z něho vychází, uskutečnil na Slovensku před lety Jozef Gál (1995). Držel se však původní terminologie.

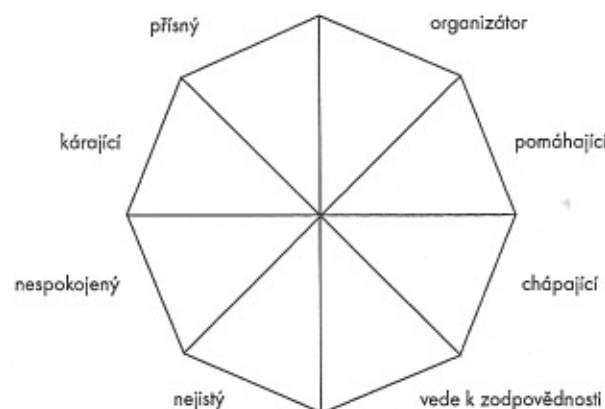
neprístupný, uzavřený, anebo naopak vychází žákům v ústřety, chápe je, pomáhá jim, když mají problémy.

Ukazuje se, že ani označení vertikální dimenze, tj. dimenze vlivu, není úplně bez problémů. Potíže nečiní ani tak pól dominantnosti, který v pedagogickém kontextu má své oprávnění, nýbrž pól označovaný Wubbelsem v linii learyovské tradice jako *submisivnost* učitele, tedy podřidivost. Za toto upozornění děkujeme anonymnímu recenzentovi našeho článku. Přemýšleli jsme tedy, jak slovně vyjádřit specifickou zmíněného pólu učitelova chování v pedagogických situacích. Zdá se, že řešením by bylo upravit označení dimenze vlivu na dvojici **domi-**

**nantnost a tolerantnost**. Vystihovalo by to lépe míru, s níž učitel otevírá prostor pro žákovskou činnost; v extrémních případech ustupuje tlaku žáků. V tomto přehledu sice pracujeme s původním označením, ale do budoucna se nám úprava terminologie zdá užitečná. Především se tím řadě nedorozumění.

Podobně jako v Learyho modelu také Wubbels se spolupracovníky jemněji rozčlenili rovinu vymezenou dvěma základními osami. Vytvořili osmiúhelník, přičemž každý z osmi „dílků“, osmi trojúhelníků (nazvali je **sektory**) reprezentuje jednu specifickou vlastnost učitele, tak jak se projevuje v jeho interakci se žáky. Rámcovou představu dává obr. 2.

Obr. 2: Osm sektorů Wubbelsova, et al. modelu učitelova interpersonálního chování v interakci



Pořadí sektorů v osmiúhelníku není náhodné. Chování učitele popisované sousedními sektory je bližší, příbuznější než chování popisované vzdálenějšími sektory. Např. je-li učitel vůči žákům přátelský (sektor *pomáhající*), je pravděpodobné, že do jisté míry dokáže žáky i vyslechnout (sektor

*chápač*). Zdánlivě nelogicky vypadá vztah sousední dvojice dole na obr. 2: učitel vede žáky k zodpovědnosti a učitel je nejistý. Uvědomme si však, že společným jmenovatelem je určitá učitelova tolerance. Učitel se „drží stranou“, otevírá prostor pro žákovskou činnost (i když pokaždé z jiného důvodu);

pak se už rýsuje společný základ obou sektorů. Podrobnější charakteristiky těchto dvou sektorů (a pochopitelně i všech dalších) naleznou zájemci v tab. 1.

Nejmenší vztah mají k sobě protilehlé sektory, které spolu koreluji negativně. Učitel, který ví o všem, co se ve třídě děje (sektor *organizátor*), pravděpodobně nemůže být zároveň váhavý (sektor *nejistý*). Sektory, kte-

ré leží vůči sobě kolmo, v pravém úhlu (nazýváme je ortogonální), mají nulovou korelaci.

Názvy sektorů na obr. 2 sice naznačují, co si pod nimi má asi čtenář představit, ale přesto je lépe charakterizovat obsah jednotlivých proměnných detailněji. Současně uvedeme, jak se vztahují ke krajním pólům modelu (tab. 1).

Tab. 1: Proměnné v modelu učitelova interpersonálního chování vůči žákům (modifikované podle Wubbels; Créton; Levy; Hooymayer 1993, s. 16)

poř. číslo proměnné	anglické označení	české označení	blíže charakteristika proměnné
1.	DC (dominance, cooperation) <i>leadership</i>	DV (dominantnost, vstřícnost) <b>organizátor vyučování</b>	Upozorňuje, co se bude dít; vede, organizuje, přikazuje, zadává úkoly, určuje postup, stanovuje podobu situací ve vyučovací hodině, vysvětluje, usměrňuje pozornost
2.	CD (cooperation, dominance) <i>helping friendly</i>	VD (vstřícnost, dominantnost) <b>pomáhající žákům</b>	Pomáhá, projevuje zájem, připojuje se k probíhajícímu dění, chová se přátelsky nebo ohleduplně, taktně, dokáže žertovat
3.	CS (cooperation, submission) <i>understanding</i>	VS (vstřícnost, submisivnost) <b>chápač</b>	Se zájmem naslouchá, projevuje empatii, dává najevo důvěru a pochopení, přijímá omluvu, hledá způsoby, jak urovnat spory, je trpělivý, je ovládnutý
4.	SC (submission, cooperation) <i>student responsibility/freedom</i>	SV (submisivnost, vstřícnost) <b>vede žáky k zodpovědnosti</b>	Dává prostor pro samostatnou práci; čeká, až se třída odreaguje, dává volnost, svobodu spolu s odpovědností, respektuje návrhy žáků
5.	SO (submission, opposition) <i>uncertain</i>	SO (submisivnost, odmítavost) <b>nejistý</b>	Drží se stranou, nezasahuje do dění; omlouvá se, že vyčkává, jak věci dopadnou; připouští, že chyba může být v něm samotném
6.	OS (opposition, submission) <i>dissatisfied</i>	OS (odmítavost, submisivnost) <b>nespokojený</b>	Čeká na ticho, zvažuje důvody pro a proti, vyžaduje klid, dává najevo nespokojenost; tváří se mrzutě, zamračené, nevrle; stále se vptává, kritizuje
7.	OD (opposition, dominance) <i>admonishing</i>	OD (odmítavost, dominantnost) <b>kárající</b>	Bývá rozzlobený, dovede si žáky „podat“, bývá podrážděný, vztekly; rád zakazuje, upozorňuje na chyby, kárá, trestá
8.	DO (dominance, opposition) <i>strict</i>	DO (dominantnost, odmítavost) <b>přísný</b>	Drží žáky zkrátka, kontroluje je, přísně je přezkuzuje, hodnotí, známkuje; vynutí si ve třídě ticho, udržuje v hodinách klid; je přísný, trvá na dodržování pravidel a předpisů

Model, o kterém mluvíme, je **model vědecký**. Snaží se vystihnout, popsat a analyzovat interpersonální chování učitelů ve výukové interakci. *Není* to model **normativní**, neříká tedy, jak se má člověk v roli učitele chovat, neříká, že jeden typ chování je lepší a druhý horší. Výstižně to připomínají autoři modelu (den Brok; Levy, et al. 2002), když říkají: Učitelé se mohou zachovat kterýmkoli z osmi typů chování a může to být chování akceptovatelné. Jsou situace, v nichž je vhodné, aby učitel dal najevo nespokojenost

nebo ukázal, že si v něčem není jistý anebo žáky pokáral. Zdá se, že většina učitelů používá takový styl komunikace, který zahrnuje (byť v různých proporcích) všech osm typů chování.

Výše popsaný model se dá podle jeho autorů rovněž použít pro charakteristiku osobnostních **zvláštností žáků**, tak jak se projevují ve výukové interakci a komunikaci (viz tab. 2). Autoři už však nezavádějí speciální označení jednotlivých žákovských typů, jako tomu bylo v případě učitelů.

Tab. 2: **Proměnné v modelu žákova interpersonálního chování ve výuce**  
(modifikovaně podle Wubbels; Créton; Levy; Hooymayer 1993, s. 17)

poř. číslo proměnné	české označení	blíže charakteristika proměnné
1.	DV (dominantnost, vsťřicnost)	Řídí diskusi ve skupině, je iniciátorem debat, připravuje referáty, vystoupění před třídou
2.	VD (vsťřicnost, dominantnost)	Odpovídá na učitelovy otázky, pomáhá spolužákům, bývá učitelem ve třídě oporou, spolupracuje
3.	VS (vsťřicnost, submisivnost)	Naslouchá učiteli, projevuje zájem o výuku, hledá způsoby jak urovnat spory, bere v úvahu všechny souvislosti
4.	SV (submisivnost, vsťřicnost)	Pracuje samostatně, pasivně naslouchá, při výuce dává pozor, plní všechny učitelovy pokyny
5.	SO (submisivnost, odmítavost)	Drží se stranou dění, podvoluje se tlaku, souhlasí, smíjuje se s nutností, bývá ochotný, poslušný
6.	OS (odmítavost, submisivnost)	Mívá často špatnou náladu, bývá nevrlý; mívá připomínky, námitky; bývá nespokojený, často si na něco stěžuje
7.	OD (odmítavost, dominantnost)	Porušuje stanovená pravidla, kritizuje, snaží se odlišit od spolužáků; bývá nedůtklivý, podrážděný, vztekavý
8.	DO (dominantnost, odmítavost)	Rád křičí, ječí, huláká; mění si pravidla po svém, vyrušuje; bývá hrubý, drzý, sprostý

Model učitelova interpersonálního chování byl ověřován ve školní praxi (zpočátku v Holandsku, USA, Austrálii, Izraeli) a nakonec byl předložen odborné veřejnosti v podobě monografie (Wubbels; Levy 1993).

### Terminologické problémy

Tak, jak se rozvíjela výše zmíněná teorie, jak se jí zmocňovali další badatelé, začali do ní vnášet nové prvky a upravovali ji. Jedním z důsledků bylo, že se proměňovala i základní terminologie. Tab. 3 naznačuje nejfrekventovanější termíny.

Tab. 3: **Terminologická různost klíčových pojmů**

anglický termín	možný český překlad	autoři používající daný termín
<i>teacher's interpersonal behavior, interpersonal teacher behavior</i>	učitelovo interpersonální chování	Wubbels; Levy (1993), Stolarchuk; Fisher (1998), Fisher; Rickards; Newby (2001) Henderson; Fisher; Fraser (2000), Newby; Fisher (2000), Lourdesamy; Khine (2001), Brok, et al. (2002), Goh; Fraser (2000), Scott; Fisher (2002)
<i>teacher's communicative style</i>	učitelův komunikativní styl	Wubbels; Créton; Hooymayers (1992), Brekelmans; Levy; Rodriguez (1993), Coulson; Killen (1996), Harkin; Turner (1997), Kremer-Hayton; Wubbels (1993)
<i>teacher communicator style</i>	učitelův komunikátorský styl	Sallinen-Kuparinen (1992)
<i>interpersonal communication style</i>	interpersonální komunikační styl	Brok, et al. (2002)
<i>teacher interaction style</i>	učitelův interakční styl	Krogh; Thomsen (1995)
<i>teacher interaction behavior</i>	učitelovo interakční chování	Fisher; Rickards; Newby (2001)
<i>(teacher) interpersonal and intrapersonal communication patterns</i>	učitelovy interpersonální a intrapersonální komunikační vzorce	McGill (1996)

Z tab. 3 je zřejmé, že v terminologii dominují dvě podstatná jména – chování a styl; dále přídavná jména naznačující souvislost s děním odehrávajícím se *mezi* dvěma a více lidmi – interpersonální, komunikační, komunikativní.

### Diagnostické metody

Podle tvůrců teorie učitelova interpersonálního chování lze toto chování diagnostikovat v zásadě dvěma způsoby: standardizovaným pozorováním a dotazníkovým šetřením.

**Standardizované pozorování** učitelova chování v hodině se dá provádět třemi poněkud odlišnými postupy.

1. Model se převede do podoby záznamového archu. Pozorovatel je osobně přítomen v hodině, a jakmile učitel změní typ svého chování (chování „přejde“ z jednoho sektoru do druhého), pozorovatel

tuto změnu zaznamená do archu, zařadí ji do příslušného sektoru.

2. Pozorovatel je osobně přítomen v hodině, nezachycuje však celý její průběh, ale bere pouze časové vzorky. Zaznamenává učitelovy aktivity do příslušného sektoru v pravidelných intervalech, např. každých 30 sekund nebo každou minutu.

3. Pozorovatel není osobně přítomen v hodině, ale průběh hodiny je nahráván. Pořizuje se zvuková nahrávka nebo audiovizuální nahrávka celé hodiny. Ta se pak s odstupem času analyzuje a každá učitelova věta nebo nonverbální chování se kóduje a zaznamenává do jednoho z osmi sektorů.

Tak lze různými postupy zjistit rozsah aktivit, které spadají do každého z 8 sektorů, a určit, který sektor či které sektory jsou pro daného učitele dominující. Pochopitelně se tato diagnostika opírá o nevelký počet vyu-



čovacích hodin. Dovoluje zkoumat jen učitelovo „molekulární“ chování, tedy postupy, jimiž učitel zřejmě řeší určité interakční epizody, navozuje určitý vztah se žáky apod. Pomocí standardizovaného pozorování *nemůžeme* diagnostikovat „molární“ chování učitele, jeho interpersonální styl, který je trans-situacní a týká se chování ve všech hodinách.

Druhou diagnostickou metodou je **dotazníkové šetření**. Holanští autoři vyšli z principu Learyho dotazníku ICL – *Interpersonal Adjective Checklist* a vytvořili dotazník pro pedagogické účely. Nazvali ho *Questionnaire on Teacher Interaction* – QTI. Holandská verze vznikala postupně. Byla ověřována a opakovaně revidována na základě různých ústních odpovědí na nabízené otázky, na hodnotících soudech skupin žáků a učitelů a na důkladné statistické analýze získaných odpovědí. Každý výrok, o němž se předpokládalo, že by mohl být součástí dotazníku, byl korelován se všemi dalšími výroky v dotazníku. Byly vybrány ty výroky, které vysoce korelovaly s proměnnou, do níž měly obsahově patřit, a velmi málo (nebo negativně) korelovaly s opačnými proměnnými v modelu interpersonálního chování.

Dotazník i model interpersonálního chování prošly určitým vývojem, než se ustálily do dnešní podoby.

Nejprve autoři identifikovali pomocí exploratorní faktorové analýzy individuálních dat u 2407 žáků ze 111 tříd čtyř dimenze (Créton; Wubbels 1984). Potom pomocí konfirmatorní faktorové analýzy individuálních dat u stejného vzorku identifikovali tři dimenze (Wubbels; Créton; Brekelmans; Hooymaners (1987). Ke dvěma nezávislým dimenzím se dopracovala Brekelmansová (1989) pomocí exploratorní faktorové analýzy agregovaných dat u vzorku 45 tříd (583 žáků)

a 206 tříd (5082 žáků), jakož i Wubbels; Levy (1991) pomocí exploratorní faktorové analýzy individuálních i agregovaných dat u vzorku 66 holandských tříd (1606 žáků) a 65 amerických tříd (1105 žáků).

Dotazník QTI tedy diagnostikuje osm proměnných, které odpovídají osmi sektorům modelu. Počet položek, kterými se ptáme na každou proměnnou, se liší podle jazykové verze dotazníku. Každá položka předkládá respondentovi jedno tvrzení a respondent odpovídá pomocí pětistupňové numerické škály; posuzuje frekvenci výskytu určitého chování na stupnici od 0 (nikdy) po 4 (vždy). Dotazník obvykle vyplňují žáci, které daný učitel vyučuje; mohou si ho však vyplnit (formou sebeposouzení) i učitelé sami.

V původní holandské verzi měl celý dotazník 77 položek, přičemž jednotlivé proměnné byly zjišťovány 9–11 položkami. Konkrétně 9 položek měly 4 proměnné: vede žáky k zodpovědnosti, nejistý, kárající, přísný; 10 položek měly 3 proměnné: organizátor vyučování, pomáhající žákům, chápající; 11 položek měla 1 proměnná – nespokojený.

Jak přibývalo praktických aplikací, rozšiřoval se počet verzí dotazníku QTI, nejen pokud jde o jazyk (vznikaly různé národní verze), ale také v délce dotazníku (vznikaly též zkrácené verze). Jednotlivé verze se lišily též svými psychometrickými parametry. Stručný přehled podává tab. 4.

V tabulce jsou uvedeny verze, které jsou použitelné na 2. a 3. stupni škol a bylo možné o nich získat alespoň některé bližší údaje. Víme však, že existují další jazykové verze: hebrejská, ruská, slovinská, švédská a finská (Wubbels; Levy; Brekelmans 1997).<sup>3</sup> Nedávno vznikla verze čínská (Xin; Lin 2000), na české verzi se pracuje.

Tab. 4: Různé verze dotazníku QTI pro učitele 2. a 3. stupně školy

jazyková verze/země	autoři	celkový počet položek dotazníku	reliabilita v případě, že jednotkou je žák (Cronbachova alfa)	reliabilita v případě, že jednotkou je třída (Cronbachova alfa)	procento dotazníkem vysvětleného rozptylu
holandská	Créton; Wubbels (1984), Wubbels, et al. (1987), Brekelmans (1989), Brekelmans, et al. (1990), Wubbels; Levy (1991)	77	0,69 – 0,95	0,84 – 0,97	20 – 80 %
holandská	Van Amelsvoord (1993, 1999), Setz, et al. (1993), Brekelmans, et al. (2000)	48	0,59 – 0,90	0,75 – 0,95	autoři neuvádějí
anglická/USA	Wubbels; Levy (1991, 1993), Levy, et al. (1993), den Brok (2001)	64	0,72 – 0,90	0,80 – 0,95	17 – 59 %
anglická/USA	Wubbels; Levy (1993)	40	údaje nejsou dostupné		
anglická/Austrálie	Fisher, et al. (1995, 1997), Kent, et al. (1995), Rickards, et al. (1998, 2000), Rawnsley (1997), Evans (1998)	48	0,63 – 0,88	0,73 – 0,96	13 – 48 %
dánská	Krogh; Thomsen (1995)	17 pouze 6 proměnných	autoři neuvádějí	autoři neuvádějí	autoři neuvádějí
francouzská	Lapointe; Pilote; Legault (1999)	32	autoři neuvádějí	autoři neuvádějí	autoři neuvádějí
korejská	Lee; Fraser (2001)	48	autoři neuvádějí	0,55 – 0,81	autoři neuvádějí
slovenská	Gavara; Mareš; den Brok (2003)	64	0,65 – 0,86	0,84 – 0,95	83 %

Kromě toho vznikly verze pro jiné stupně a typy škol.

**Verze pro 1. stupeň základních škol** je označována jako QTI-E (*Questionnaire on Teacher Interaction – Elementary*). Diagnostikuje všech osm proměnných pomocí 48 položek (Goh; Fraser 2000). Na každou položku se odpovídá jen třístupňovou škálou (od

„málokdy“ po „velmi často“). Dotazník byl ověřován u žáků 5. ročníku. Reliabilita v případě, že jednotkou je žák, se pohybovala od 0,50 do 0,78; v případě, že jednotkou je třída, od 0,73 do 0,91.

**Verze pro vysoké školy** nese označení USCLES – *University Social Constructivist Learning Environment Survey* (Fisher;

<sup>3</sup> Obecně lze říci, že jsme nenašli výzkum, který by zkoumal (např. s využitím bilingválních žáků a učitelů), nakolik jsou dvě jazykové verze téhož dotazníku QTI skutečně ekvivalentní. Autoři jen poznamenávají, že exaktní skalární ekvivalence holandské a americké verze nebyla doložena, a proto nelze přímo zkoumat rozdíly v učitelově interpersonálním chování mezi dvěma zeměmi (Levy; Créton; Wubbels 1993, s. 30–31).

Taylor; Fraser 1996). Kombinuje proměnné ze dvou již existujících diagnostických metod: tři proměnné vybírá z dotazníku CLES (*Constructivist Learning Environment Survey*) zjišťujícího sociální klima při výuce a tři proměnné z dotazníku QTI (*Questionnaire on Teacher Interaction*). Z posledně zmíněného dotazníku vybírá jen první tři z osmi proměnných a poněkud upravuje jejich označení: vedení, empatie, ochota pomáhat. Dotazník jako celek má 36 položek (šest pro každou proměnnou) a respondent odpovídá pomocí pětistupňové numerické škály.

Ze stejného modelu vycházejí i verze, které se nezajímají primárně o běžného učitele.

**Verze pro fakultní učitele nebo cvičné učitele,** kteří vedou pedagogickou praxi budoucích učitelů a rozebírají s nimi jejich přípravu hodiny i jejich výstupy, vznikla v Izraeli v hebrejském jazyce a potom byla přeložena do angličtiny (Kremer-Hayon; Wubbels 1993). Dotazník má název *Questionnaire on Supervisor Interaction* – QSI a vyplňují ho budoucí učitelé. Diagnostikuje všech osm proměnných pomocí 61 položek. Na každou položku se odpovídá pomocí pětistupňové škály od nikdy po vždy. Dotazník byl ověřován u 113 budoucích učitelů. Reliabilita se pohybovala od 0,57 do 0,83. Dotazníkem vysvětlené procento rozptylu činilo 67 %.

**Verze pro ředitele škol,** kteří vedou učitelský sbor a rozhodují o chodu školy, vznikla rovněž v Izraeli (Kremer-Hayon; Wubbels 1993) v hebrejském jazyce a potom byla přeložena do angličtiny. Dotazník má název *Questionnaire on Principal Interaction* – QPI a vyplňují ho ti učitelé, jimž ředitel šéfuje. Dotazník diagnostikuje všech osm proměnných pomocí 62 položek. Na každou položku se odpovídá pomocí pětistupňové škály od nikdy po vždy. Dotazník má dvě verze: jedna zjišťuje ředitelovo aktuální chování, druhá pak to ředitelovo chování, které by si učitelé přáli, které by preferovali. Do-

tažník byl ověřován u 96 učitelů prvního stupně základní školy spolu s dotazníkem učitelovy spokojenosti s klimatem školy.

Reliabilita dotazníku QPI se pohybovala od 0,69 do 0,86. Faktorová analýza identifikovala nikoli dva, ale tři faktory, které dohromady vysvětlily 85 % rozptylu. Autoři odůvodňují toto překvapivé zjištění tím, že existence třetího faktoru je artefaktem; vyplývá prý z chyb měření, podobně jako tomu bylo v začátcích vývoje dotazníku QTI.

V dostupné literatuře jsme našli i verzi, která se pouze inspirovala původním modelem a původním dotazníkem QTI. Je určena jen pro jeden vyučovací předmět.

**Verze pro výuku angličtiny jako vyučovacího jazyka** pro učitele, kteří vyučují dospívající po skončení povinné školní docházky, tedy ve věku 16–19 let. Verze je označována jako *Communication Styles Questionnaire* – CSQ. Vychází z původního dotazníku QTI o 48 položkách. Vybírá z nich 27 a doplňuje je mnoha dalšími. Mění označení hlavních dimenzí: místo vlivu používá termín kontrola a řízení (*control*), místo proximity používá srdečnost (*warmth*). Diagnostikuje osm proměnných, z nichž jen některé korespondují s původním dotazníkem QTI: učitel s vysokými nároky, organizátor, chápající, podporující žákovu autonomii, trpělivý, nejistý, nespokojený, autoritativní. Nový dotazník má celkem 75 položek (Harkin; Turner 1997, Harkin; Davis; Turner 1999). Na každou položku se odpovídá pětistupňovou škálou (od nikdy po vždy). Dotazník byl ověřován u 358 žáků a 30 učitelů.

**Praktické aplikace dotazníku QTI pro žáky a učitele.** Zájemci o rutinní používání dotazníku QTI by měli vzít v úvahu tato doporučení Brekelmansové (1989):

- dotazník by se měl žákům zadávat jen jednou ročně, ne častěji;
- pro posouzení jednoho učitele by měly dotazník vyplnit *nejméně* dvě třídy,

v nichž dotyčný učitel vyučuje; v každé třídě by mělo dotazník vyplnit *nejméně* 10 žáků, aby údaje získané o daném učiteli byly reliabilní.

Ze stručného doporučení Brekelmansové není úplně jasné, zda autorka požaduje, aby výběr tříd a žáků byl záměrný, nebo náhodný. Domníváme se, že by mělo jít o náhodný výběr.

**Validita dotazníku QTI.** Je známo, že dosáhnout vysoké reliability je sice záležitost pracná, ale otázka spíše technického rázu. Mnohem náročnější je dosáhnout vyhovující validity dotazníku. Dosáhnout stavu, kdy můžeme kladně odpovědět na otázku: měří daná metoda to, co měřit má, a ne něco jiného?

Pokud jde o konstruktovou validitu, lze říci, že naprostá většina velkých výzkumů v různých zemích s různými školskými systémy a kulturními zvláštnostmi potvrdila existenci dvou základních dimenzí dotazníku – proximity a vlivu.

Pokud jde o souběžnou validitu, zdá se, že údaje získané dotazníkem QTI velmi těsně korelují s údaji, které byly získány dotazníky měřícími psychosociální klima, které daný učitel ve třídě svým stylem chování vyvolává (podrobnosti jsou uvedeny níže). Proměnné, které měří dotazník QTI, také těsně korelují s žákovskými postoji k učení a do jisté míry i s žákovskými výkony v těch předmětech, které daný učitel vyučoval (detaily jsou uvedeny níže).

## VÝZKUMY UČITELOVA INTERPERSONÁLNÍHO STYLU

Od konce 70. let, kdy dotazník QTI vznikl, byl použit v mnoha výzkumech, k různým účelům, v různých zemích, v ruz-

ných kulturních a školských kontextech. Ne všechny údaje z výzkumů jsou publikovány v dostupných časopisech, ne všechny údaje jsou dostupné alespoň na internetu. Proto níže uvedený přehled neaspíruje na kompletní shrnutí všech uskutečněných výzkumů učitelova interpersonálního stylu, jeho „módního“ interpersonálního chování. Sami autoři modelu a dotazníku (pokud je nám známo) se o to od publikování své souhrnné monografie v r. 1993 ještě v časopisech nepokusili.<sup>4</sup>

**Rozdíly ve vnímání učitelova interpersonálního stylu mezi žáky a učiteli.** Obecně se dá říci, že statisticky významné rozdíly existují: učitelé vnímají sami sebe příznivěji, vidí se „v lepším světle“, než je vidí jejich žáci. Jedním z důvodů je, že učitelé a žáci sledují rozdílné cíle, liší se i mírou vzhledu a porozumění pedagogickým situacím. Učitelé se hodnotí příznivěji mj. v těchto proměnných: přímá interakce se žáky, diferencování mezi žáky, stimulování jejich badatelské aktivity (Fraser 1986), orientování žáků na úkoly, navozování pořádku a vysvětlování pravidel chování (Fraser; Wubbels 1995), interpersonální vztahy mezi učiteli a žáky (Wubbels; Brekelmansová; Hooyemayers 1992). Tyto rozdíly zřejmě nesouvisí příliš se školským systémem, neboť byly zjištěny v Holandsku, USA, Austrálii i Izraeli.

**Rozdíly v učitelově interpersonálním stylu dané pohlavím.** U vzorku amerických žáků a učitelů souviselo pohlaví učitele pouze s dimenzí „vliv“, nikoli s dimenzí „proximity“. Žáci vnímali ženy v roli učitele jako dominantnější než muže (Levy; Créton; Wubbels 1993).

Ve vzorku slovenských žáků a učitelů gymnázií byly zjištěny dva statisticky

<sup>4</sup> Určitá zobecnění lze najít v obtížně dostupné habilitační práci den Broka (2001).



významné rozdíly. Ženy byly hodnoceny jako lepší organizátorky než muži a současně měly nižší skóre v proměnné nejistota oproti mužům. Oba nálezy jsou v jistém smyslu nečekané, protože se u mužů předpokládá, že výuku lépe organizují a jsou sebejistější (Gavora, et al. 2003).

Jak tato zjištění interpretovat? Je možné, že žáci očekávali od mužů vyšší dominanci a vstřícnost, takže skutečné chování učitelů-mužů je zaskočilo; nesoulad mezi očekáváním a realitou pak vyjádřili nižším skórem u mužů.

**Rozdíly v učitelově interpersonálním stylu dané délkou učitelovy pedagogické praxe.** Obecně lze říci, že je stále ještě málo empirických výzkumů, které by longitudinálně sledovaly proměny učitele během jeho profesionální kariéry. Jsou k dispozici jen modelové představy etap, jimiž učitelé pravděpodobně procházejí. Např. model předpokládající osm vývojových etap má tuto podobu: 1. pregraduální příprava, 2. uvádění do profese, 3. vytváření kompetencí, 4. nadšení a profesionální rozvoj, 5. frustrace z učitelského povolání, 6. stabilita a stagnace, 7. slábnutí, 8. odchod z profese (Christensen, et al. 1983, Fesser 1985). Změny, jimiž učitelé během profesionální kariéry procházejí, lze s určitým zjednodušením připsat buď změnám spíše spontánním (zrání učitele), anebo změnám cíleně vyvolaným (vnější intervenční zásahy). Nás budou zajímat spíše ty první.

Holandský transverzální výzkum zkoumal pomocí dotazníku QTI změny učitelova interpersonálního chování v závislosti na délce pedagogické praxe. Soubor učitelů v činné službě byl rozdělen do pěti skupin (1–5 let praxe, 6–10 let, 11–15 let, 16–20 let, 21 a více let). Sledovaly se tři pohledy: pohledy žáků na učitele, pohledy učitele na sebe samotné a představa učitele o jakémsi ideálním interpersonálním stylu učitele.

Zdá se, že učitelovo profesionální zrání v čase způsobuje daleko výraznější změny v dimenzi „vliv“ než v dimenzi „proximita“. Konkrétně: při vstupu do praxe je učitelova dominantnost relativně nízká, ale během prvních deseti let celkem plynule stoupá, až dosáhne relativně vysokých hodnot, ale stále nižších, než je představa učitelů o její ideální podobě. U učitelů s přibližně deseti letou praxí se její hodnota stabilizuje a v podstatě se udržuje neměnná až do vyššího věku. Z pohledu žáků má dominantnost učitelů stejný vývojový trend (jen její hodnoty jsou poněkud nižší, než uvádějí učitelé sami o sobě). Po 10. roce praxe dominantnost učitele uváděná jeho žáky ještě mírně stoupá, až se přiblíží hodnotám uváděným učiteli.

Dimenze „proximita“ má odlišný průběh v čase. Učitelova vstřícnost vůči žákům začíná na relativně vysokých hodnotách a v průběhu let se příliš nemění, jen velmi mírně klesá. Ideální představa o učitelově vstřícnosti vůči žákům je neobyčejně vysoká a během profesionální kariéry se od ní učitelé spíše vzdalují. Z pohledu žáků je učitelova vstřícnost po celé období poněkud nižší, než uvádějí učitelé sami o sobě; má však obdobně velmi mírně klesající trend.

Autoři výzkumu interpretují oba vývojové trendy tak, že celá dimenze „proximita“ (tedy i její půl označovaný jako „vstřícnost“) odráží mnohem výrazněji osobnostní zvláštnosti učitel než druhá dimenze „vliv“. Učitelův vliv (a zejména jeho půl označovaný jako „dominantnost“ učitele) je zřejmě výrazněji determinován konkrétními podobami výukové interakce učitel-žáci než osobností učitele (Breklemans; Créton 1993).

**Rozdíly v učitelově interpersonálním stylu dané vyučovacími předměty.** U amerického vzorku souvisel učitelův styl pouze s dimenzí „vliv“. Američtí učitelé humanitních předmětů byli vnímáni jak žáky, tak

učiteli jako nejméně dominantní, zatímco učitelé matematiky a cizích jazyků jako nejvíce dominantní. U holandského vzorku vyšli jako nejdominantnější a nejméně vstřícní učitelé cizích jazyků. Konkrétně se lišili svou velkou přísností a velmi malým prostorem, který ponechávali pro studentovu svobodu a odpovědnost (Levy; Créton; Wubbels 1993).

V korejském vzorku byla srovnávána tři studijní zaměření na středních školách: přírodovědné, bez přírodovědných předmětů a ryze humanitní. Autoři zjistili, že učitelé přírodovědných předmětů byli svými žáky vnímáni jako direktivní, přísní, neposkytující žákům volnost, ani jim nedávající odpovědnost (Lee; Fraser 2001).

**Rozdíly v učitelově interpersonálním stylu dané postupným ročníkem.** U vzorku amerických žáků souvisel postupný ročník pouze s dimenzí „proximita“, nikoli s dimenzí „vliv“. Učitelé vyšších ročníků byli vnímáni svými žáky jako vstřícnější, kooperativnější. Lze to akceptovat za předpokladu, že žáci vyšších ročníků se chovají v hodinách klidněji, nevyžadují ze strany učitele tolik ukázkovacích zásahů. V holandském vzorku byli učitelé vyšších ročníků vnímáni svými žáky jako ti, kteří jim sice ponechávají více volnosti, ale vyžadují od nich samostatnost a odpovědnost. Zdá se, že zkušení učitelé přizpůsobují svůj interpersonální styl věkovým zvláštnostem žáků (Levy; Créton; Wubbels 1993).

**Vztah mezi učitelovým interpersonálním stylem a faktory sociálního klimatu třídy.** Výzkum studoval uvedené proměnné pomocí dotazníku QTI a nově vyvíjeného dotazníku nazvaného *Cultural Learning Environment Questionnaire* – CLEQ. Výzkum proběhl u australských žáků a učitelů druhého stupně základní školy v přírodovědných předmětech. Obě skupiny proměnných (měřené zmíněnými dotazníky) spolu

korelovaly. Velmi těsné vztahy byly identifikovány mezi proměnnými CLEQ a třemi interpersonálními styly: kárající, nespokojený, přísný. Nejméně výrazný byl vztah s proměnnou „vedení žáka k samostatnosti a odpovědnosti“.

Učitelé, kteří se jeví jako dobří organizátoři, navozovali ve třídách soulad mezi učením ve škole a učením doma. Jejich žáci měli tendenci přizpůsobit se ostatním, než aby hájili své vlastní stanovisko; preferovali učení nápodobou a rádi soutěžili. U učitelů, kteří se jeví jako chápající, jejich žáci častěji vyjadřovali své vlastní názory a nečekali na to, co si o tom myslí ostatní. U učitelů, kteří byli označováni jako pomáhající a přátelští, měli žáci pocit spravedlnosti, rádi spolupracovali, pocítovali soulad mezi učením ve škole a doma, dávali přednost učení nápodobou. U učitelů, kteří dávali svým žákům volnost a současně od nich vyžadovali určitou odpovědnost, byli žáci poměrně soutěživí a měli tendenci napodobovat to, co kolem sebe viděli. U učitelů, kteří preferovali kárání, žáci měli raději práci ve skupinách, častěji vyvolávali spory s učitelem, byli soutěživí a preferovali učení nápodobou. Pocítovali nesoulad mezi učením ve škole a učením doma. U učitelů, kteří byli označováni za přísné, žáci rovněž upřednostňovali učení ve skupinách, nechávali druhé, aby měli svůj názor, byli soutěživí, preferovali učení nápodobou a pocítovali soulad mezi učením ve škole a doma (Fisher; Waldrup 1999).

Jinak řečeno: pocit spravedlnosti posilovali v žácích ti učitelé, kteří byli vstřícní, pomáhali jim, zatímco učitelé, kteří jim dávali velkou volnost, tento pocit tlumili. Spolupráce a vstřícnost se častěji objevovala u učitelů, kteří byli buď dobří organizátoři, anebo si libovali v přísnosti či kárání žáků. Vlastní názor vyjadřovali častěji ti žáci, jejichž učitelé byli přátelští; naopak

tuto aktivitu tlumili buď učitelé, kteří rádi vše organizovali, řídili či byli přísní, anebo nejistí. Soutěživost navozovali u svých žáků častěji učitelé, kteří rádi organizovali, řídili či byli přísní, anebo učitelé nejistí nebo učitelé, kteří dávají žákům velkou volnost. Žáci uznávali ty učitele, kteří jim dávali volnost spolu s odpovědností, nebo učitele, kteří jim pomáhali, byli přátelští. V daném výzkumu (což je poněkud překvapující) si vážili i učitelé nejistých či káravých (Fisher; Waldrup 1999).

**Vztah mezi učitelovým interpersonálním stylem a etnickým původem učitelů i žáků.** Se stoupajícím pohybem osob mezi státy a vzrůstající kulturně-etnickou rozmanitostí některých států vzrůstá i zájem o kulturně-etnické souvislosti školního vzdělávání. Jeden z těchto výzkumů se soustředil na otázku, zda a jak ovlivňuje etnický původ učitelů i žáků jejich vnímání a hodnocení interpersonálního stylu učitelů (den Brok; Levy; Rodriguez, et al. 2002). Etnický původ byl určován na základě osobního stanoviska zúčastněných amerických učitelů a žáků. Badatelé dali na to, ke kterému etniku se aktéři sami hlásili. Výzkumu se zúčastnilo 26 učitelů a 1973 žáků 9.–12. ročníků. Z etnického hlediska bylo 10 učitelů – Američanů asijského původu, 16 učitelů hispánského původu. Ze zkoumaných žáků bylo 57 % bělochů, 15 % Američanů asijského původu, 13 % hispánského původu, 10 % Afroameričanů a 4 % indiánského původu; u zbývajících nebyl původ uveden. Tři čtvrtiny zkoumaných žáků se už narodilo v USA, zbytek zde žil nejméně 10 let. Žáci tedy byli socializováni v podmínkách americké společnosti.

Jaké byly hlavní výsledky? Etnický původ žáků má sice malý vliv (tvoří necelé 1 % vysvětleného rozptylu), ale přesto statisticky významný vliv na žákovské vnímání učitelovy vstřícnosti a všech proměnných, kte-

ré s touto dimenzí souvisejí. Pokud se vzalo za základ hodnocení učitelů bílými žáky, pak studenti hispánského původu hodnotili své učitele nejvýše ve vstřícnosti; teprve za nimi následovali žáci asijského původu. To souhlasí s nálezy dalších výzkumů, že Hispánci přikládají značnou váhu těsným osobním vztahům, blízkosti, bezprostřednosti. Žákovské hodnocení učitelovy dimenze vstřícnosti (a proměnných, které s ní souvisejí, jako je pomáhající chování a chápající chování) bylo nejnižší u bělošských žáků, což zřejmě odpovídá jejich důrazu na individualitu a nedoceňování hodnoty skupinové práce.

Kromě dotazníku QTI byl ve výzkumu použit i rozhovor. Zjišťoval se mj. etnický podmíněný vztah žáků k autoritě a k tomu, co se nazývá odstupňování moci (*power distance*) v daném společenství. Žáci asijského i hispánského původu hodnotili své učitele výše v jejich organizačním a vůdcovském chování než žáci afroamerického původu. Potvrdilo se tedy, že respekt k autoritě a k centralizování moci jsou v prvních dvou společenstvích běžné a jsou ceněné.

Sám kulturně etnický původ učitele neměl příliš velký vliv na žákovské vnímání jeho interpersonálního stylu. Snad lze jenom dodat, že učitelé hispánského původu byli žáky vnímáni jako poněkud přátelštější a více pomáhající než učitelé asijského původu.

**Vztah mezi učitelovým interpersonálním stylem a žákovskými výkony.** Jeden z prvních výzkumů uskutečnila Brekelmansová u 1105 holandských žáků v 66 třídách 9. postupného ročníku. Soustředila se na žákovské výkony ve fyzice, které měřila pomocí mezinárodně používaného standardizovaného didaktického testu. Analýza ukázala, že asi 80 % rozptylu žákovských výsledků v testu nemůže škola *aktuálně* ovlivnit, neboť souvisí s rodinným zázemím a s předchozí žákovou historií pobytu ve škole i jeho předchozími výsledky. Zbývají-

cích 20 % podrobila detailní analýze a zjistila, že souvisí s příslušností ke konkrétní školní třídě (v Holandsku jsou tři typy sekundární školy, odlišné podle zájmu a schopnosti žáků). Není tedy divu, že 15 % z oněch 20 % připadlo na rozdíly ve schopnostech žáků a 5 % bylo rozmezí, v němž se může výrazněji uplatnit vliv učitele samotného. Z těchto 5 % celkem 3,5 % bylo možné vysvětlit učitelovým interpersonálním stylem chování. Brekelmansová proto zdůrazňuje: většina rozptylu žákovských výsledků v kognitivní oblasti, které učitel může nějak ovlivnit, souvisí se způsobem učitelova interpersonálního chování. (Přitom žákovské výkony v této studii nesouvisely nijak výrazně s dalšími proměnnými, jako jsou: různé typy používaných učebnic, cíle, které si učitel klade, vztahy mezi učitelem a žáky.)

Které typy učitelova interpersonálního chování navozovaly vysoké výkony žáků v didaktických testech z fyziky? Obecně lze říci, že žákovské výkony ovlivňuje mnohem více dimenze učitelova vlivu než dimenze proximity. Čím je učitel dominantnější, tím lepší výkony jeho žáci ve fyzice podávají. Vysoké výkony z fyziky byly registrovány u těchto typů učitelů: přísný, organizátor, pomáhající. Naopak nízké výkony se objevovaly u učitelů typu: dává žákům volnost a vede je k zodpovědnosti, nejistý, nespokojený (Brekkelmans, Wubbels, Levy 1993).

**Vztah mezi učitelovým interpersonálním stylem a žákovskými postoji k učení.** Právě citovaný výzkum Brekelmansové zkoumal také vliv učitelova interpersonálního chování na žákovské postoje k učení se fyzice. S příslušností ke konkrétní školní třídě v tomto případě souviselo 13 % rozptylu výsledků a z nich pak plných 9,1 % se dalo vysvětlit zvláštnostmi učitelova interpersonálního chování. Učitel tedy může daleko více ovlivňovat žákovské postoje k učení než žákovské výsledky v učení.

Pokud jde o dimenze interpersonálního chování, pak žákovské postoje mnohem více ovlivňuje dimenze proximity než dimenze vlivu. Čím je učitel vstřícnější, tím příznivější postoje k učení jeho žáci zaujmají. Které typy učitelů navozovaly kladné postoje žáků k učení se fyzice? Šlo o organizátory, dále o učitele pomáhající, chápající či dávající žákům volnost, ale vedoucí je k zodpovědnosti. Negativní postoje k učení se fyzice naopak navozovali učitelé přísní, káraví, nespokojení, či nejistí (Brekkelmans; Wubbels; Levy 1993).

**Vztah mezi učitelovým interpersonálním stylem, výkonem a postoji žáků.** V předchozím výkladu jsme referovali samostatně o žákovském výkonu a žákovských postojích. V reálném životě je ovšem těžké je oddělit, a proto některé výzkumy studují obě proměnné společně.

Výzkum u 39 učitelů matematiky a 1512 žáků 5. ročníků 13 singapurských základních škol pomocí různých statistických metod dospěl k těmto závěrům: lepší výkony v matematickém testu a současně kladnější postoje k učení vykazovali ti žáci, jejichž učitelé byli dobrými organizátory, pomáhali žákům a byli chápající. Slabé výkony a negativní postoje k učení měli žáci, jejichž učitelé byli nejistí (Goh; Fraser 2000).

Výzkum u 107 učitelů a 2243 žáků 1. ročníku dánských gymnázií (věk 16–17 let) se soustředil na kvalitu výuky fyziky. Autoři mj. zkoumali, zda učitelé ve svém pojetí výuky kladou důraz spíše na žáka, anebo na učivo. Rozlišili čtyři typy učitelů: 1. typ (velký důraz na žáka i na učivo), 2. typ (velký důraz na žáka, malý na učivo), 3. typ (malý důraz na žáka, velký na učivo), 4. typ (malý důraz na žáka i na učivo). Pomocí zkráceného dotazníku QTI (měl jen 6 míst osmi proměnných) studovali také interakční chování učitelů. Badatelé zjistili, že učitelé, kteří ve svém pojetí výuky kladou



důraz na žáka (1. a 2. typ), patří podle dotazníku QTI mezi učitele organizátory nebo učitele pomáhající žákům či učitele chápající žáky. Dánští autoři potvrzují, že také v jejich výzkumu žáci zmíněných učitelů podávali lepší výkony ve fyzice a měli příznivější postoje k učení než žáci jiných učitelových typů. Dánští badatelé proto prohlašují: otázka nestojí tak, že by nejlepší učitelé byli ti, jejichž výuka je orientována na žáka a dává mu volnost, nýbrž ti, kteří dokáží vytvořit speciální směr svobody pro žáky a profesionální autority učitele (Krogh; Thomsen 1995).

Náš výklad se soustředil především na diagnostiku a výzkumy mapující vztah učitelova interpersonálního chování k vybraným proměnným. Stranou jsme ponechali problematiku **intervenčních zásahů**. Ta je důležitá jak pro přípravu budoucích učitelů, tak pro další vzdělávání a výcvik učitelů v činné službě; zaslouhuje si samostatný článek.

### Limity modelu učitelova interpersonálního chování

Až doposud jsme se věnovali spíše neutrálnímu výkladu celého přístupu a připomínali určité výhody, které tento přístup přináší. Nyní je čas upozornit na některá omezení. Uvedený model byl vytvořen primárně pro klinické účely. Byl tedy cílen na hlubší poznání jedince a býval doplněn dalšími údaji.

Pro pedagogické aplikace Learyho modelu je nutné upozornit na tyto skutečnosti:

- model staví na předpokladu, že chování učitele poukazuje na jeho osobnostní zvláštnosti; autoři modelu však nespécifikují, jak tyto osobnostní zvláštnosti chápat: zda jako vrozené, obtížně měnitelné osobnostní rysy, anebo spíše jako dispozice, které lze během života rozvíjet, či naopak tlumit, přepracovávat;

- model staví na předpokladu, že chování učitele poukazuje na jeho osobnostní zvláštnosti; přitom učitelovo chování není úplně svobodné, volné, nemusí plně vypovídat o šíři osobnostních zvláštností daného jedince; je to chování v *sociální roli učitele*, který má na starost skupinu žáků a má předepsanu řadu povinností; to ho do jisté míry omezuje v repertoáru chování, má-li být toto chování společensky přijatelné a současně účinné;
- těžiště modelu spočívá v detailnějším zmapování učitelova chování; dozvíme se, jak se učitel obvykle chová; nedozvíme se však, proč se chová právě takto a ne jinak, které důvody ho teď vedou (nebo v minulosti dovedly) k tomuto převládajícímu typu chování; nedozvíme se o jeho názorech na učivo, na vyučovací metody, na hranice tolerovatelného chování, na pedagogické cíle, které sleduje, atd.; nedozvíme se o jeho subjektivním *pojetí výuky*;
- těžiště modelu spočívá v detailnějším zmapování učitelova chování; dozvíme se, jak se učitel obvykle, v průměru chová; nedozvíme se, zda se chová adekvátně specifickým pedagogickým situacím; máme na mysli situace, které lze třídit třeba podle tzv. rovin učitelova pedagogického působení, např. na rovinu režimového chování, sociálně integrativní činnosti apod. (Pelikán; Lukš 1973, Pelikán 1999) anebo podle tzv. modelů interakce učitel-žáci v hodině, např. modelu komunikativního, interaktivně-dialogického, konzultativně-pedagogického, imitačně-kooperativního, týmově kooperativního (Kulič 1981);
- těžiště modelu spočívá v detailním zmapování učitelova *aktuálního* chování, toho co v současnosti používá; nedozvíme se, které typy chování v minulosti vyzkoušel a proč je už nepoužívá;

• model staví na předpokladu, že chování učitele poukazuje na jeho osobnostní zvláštnosti; přitom právě ve školství existují různé vzdělávací a výchovné programy, různá pojetí vyučování, k nimž se daná škola či daný učitel hlásí; tyto *objektivní koncepce výuky* vyžadují, aby učitel používal spíše jedno spektrum chování a omezil do jisté míry druhé spektrum chování.

### Limity metod používaných pro diagnostiku učitelova interpersonálního chování

Pokud se zastavíme u **standardizovaného pozorování** učitelových aktivit při vyučování, pak musíme připomenout několik obecnějších limitů:

- pozorování kladé značné nároky na důkladný výcvik pozorovatelů, aby bylo dosaženo uspokojivé úrovně shody mezi nimi, anebo shody jednoho pozorovatele s výcvikovým standardem,
- přímé pozorování je značně náročné na čas (vyžaduje navštívit řadu vyučovacích hodin) a na další zpracování dat,
- zprostředkované pozorování je značně náročné na technické zajištění záznamu vyučovacích hodin a velmi pracné na zpracování získaných dat (přepisování do protokolu, kódování dat apod.),
- standardizované pozorování zachycuje pouze ten repertoár chování, který učitel pozorovatelům *předvedl*; nemusí být totožný s repertoárem, který běžně v hodinách používá.

Pokud se budeme věnovat **dotazníkovému šetření**, pak je třeba upozornit na tato omezení:

- údaje o jednom učiteli vznikají zprůměrováním dat od různých žáků, kteří v dané třídě dotazník vyplnili; záleží tedy na tom,

nakolik soubor respondentů skutečně reprezentuje mínění *celé* třídy o daném učiteli; při menším počtu respondentů může převládnout názor jedné skupiny žáků, který není totožný s názorem celé třídy;

- učitel se nemusí chovat stejným způsobem ke všem žákům, tedy mohou existovat objektivně doložitelné rozdíly v názorech žáků na to, jaký vlastně učitel je;
- učitel se může chovat přibližně stejně ke všem žákům, ale jeho chování mohou jednotliví žáci subjektivně vnímat a hodnotit rozdílně; mohou tedy existovat subjektivně podložené rozdíly v názorech, jaký vlastně učitel je;
- autoři metody předpokládají, že žáci jsou schopni posoudit frekvenci výskytu určitých projevů učitelova chování; neřeší však otázku, vzhledem k čemu ji mají žáci posuzovat: vůči absolvovaným vyučovacím hodinám, vůči ostatním učitelům (více než, stejně jako, méně než...), vůči svému očekávání atp.; „kalibrování“ žákovských soudů může být také ovlivněno osobnostními zvláštnostmi žáků (chyba shovívavosti, chyba přisnosti), jakož i žákovskými zkušenostmi s tímto učitelem a s učiteli vůbec.

### Závěry

Přehledová studie upozornila na jeden z možných (u nás méně známých) přístupů ke zkoumání učitele a jeho aktivit ve vyučovací hodině. Přístup vychází ze svébytné psychologické teorie, která situuje osobnost do centra interpersonálního chování. Její autor, americký psycholog Leary, předpokládal, že způsoby, jimiž jedinec komunikuje s druhými lidmi, vypovídají o zvláštnostech jeho osobnosti. Zmíněná teorie zaujala holandské badatele seskupené kolem prof. T. Wubbelse z Univerzity v Utrechtu a ti se pokusili o pedagogické využití této teorie.



Jejich model interpersonálního chování učitele v interakci se žáky se dá popsat pomocí dvou os, podobně jako u Learyho. Vertikální osa nese označení *vliv* a její krajní póly jsou dominantnost a submisivnost. Tato osa vyjadřuje, do jaké míry si učitel ve vyučovacích hodinách udržuje moc nad třídou, nebo ji vzdává a ponechává žákům více svobody. Na horizontální ose, která nese název *proximita*, jsou krajními póly odmítavost a vstřícnost. Tato osa vyjadřuje, do jaké míry je učitelovo chování při výuce vůči žákům odmítavé, nebo naopak přátelské – se snahou o spolupráci. Podrobnější rozpracování základních dimenzí vedlo k osmi typům učitelova interpersonálního chování. Autoři rozlišili tyto učitelské typy: organizátory vyučování, pomáhající žákům, chápající žáky, dávající žákům prostor a současně je vedoucí k zodpovědnosti, nejisté učitele, nespokojené učitele, kárající učitele, přísné učitele.

Pro diagnostiku učitelova interpersonálního chování vytvořili holanští badatelé dvě základní metody – standardizované pozorování a speciální dotazník. Zejména dotazník QTI (*Questionnaire on Teacher Interaction*) doznal širokého uplatnění. Vznikly různé verze jazykové (včetně slovenské a dokončované české), verze pro různé stupně škol (základní, střední, vysoké) a verze pro diagnostiku interpersonálního chování běžných učitelů, dále cvičných a fakultních učitelů i ředitelů škol.

Naše přehledová studie se pokusila shrnout výsledky výzkumů za posledních 10 let. Zmínila rozdíly ve vnímání interpersonálního chování učitelů a jejich žáků, rozdíly dané pohlavím učitelů, délkou pedagogické praxe učitelů, vyučovacím předmětem, postupným ročníkem, složením třídy, etnickým původem učitelů a žáků, ale i sociálním klimatem třídy. Diskutovala též dopady určitého typu učitelova interpersonálního chování na výkony žáků i na jejich postoje k učení.

Studie se nevěnovala jen přínosům svébytného pohledu na učitelovo molekulární a hlavně molární chování ve vyučovacích hodinách – tedy na učitelův interpersonální styl. Analyzovala také limity celého teoretického modelu a limity metod, které z něho vycházejí.

Domníváme se, že představený přístup (jakkoli není univerzální) může doplnit spektrum pohledů na práci našich učitelů. Nabízí diagnostické i intervenční možnosti pro přípravu budoucích učitelů, pro práci s učiteli v činné službě, pro práci ředitelů, jakož i poradenských a školních psychologů.

*Studie vznikla v rámci Plánu vědecké a kulturní spolupráce Univerzity Karlovy v Praze a Univerzity Komenského v Bratislavě.*

#### Literatura:

- AMELSVOORD, J. van. Het lesgedrag van docenten zoals gepercipieerd door leerlingen (Teacher behavior as perceived by students). In BERGEN, T., et al. *De invloeden van de kwaliteit van instructie op de motivationele oriëntatie en de schoolcarrière van de leerlingen*. Nijmegen : VON/ITS, 1993, s. 5-26.
- AMELSVOORD, J. van. *Perspectief op instructie, motivatie en zelfregulatie : Perspectives on instruction, motivation and self-regulation*. Nijmegen : University Press, 1999.
- BELLACK, A.A.; KLIBARD, H.M.; HYMAN, R.T.; SMITH, F.L., Jr. *The Language of the Classroom*. New York : Columbia University, Teacher College Press, 1966.
- BENNETT, S.N. Teaching Styles : A Typological Approach. In CHANAN, O.; DELAMONT, S. (Eds.). *Frontiers of Classroom Research*. Windsor : NFER, 1975, s. 89-108.
- BREKELMANS, M. *Interpersoonlijk gedrag van docenten in de klas*. (Interpersonal Behavior of Teachers in the Classroom.) Utrecht : W.C.C., 1989.
- BREKELMANS, M.; CRÉTON, H. Interpersonal Behavior Throughout the Career. In WUBBELS, T.; LEVY, J. (Eds.). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. London : Falmer Press; Taylor and Francis, 1993, s. 81-102. ISBN 0750-70-217-6.
- BREKELMANS, M.; LEVY, J.; RODRIGUEZ, R. A typology of teacher communication style. In WUBBELS, T.; LEVY, J. (Eds.). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. London : Falmer Press; Taylor and Francis, 1993, s. 46-55.
- BREKELMANS, M.; SLEEGERS, P.; FRASSER, B. Teaching for Active Learning. In SIMONS, P.R.; LINDEN, J.L.; DUFFY, T. (Eds.). *New Learning*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2000, s. 227-242.
- BREKELMANS, M.; WUBBELS, T.; CRÉTON, H.A. A study of student perceptions of physics teacher behavior. *Journal of Research in Science Teaching*, 1990, 27, s. 335-350.
- BREKELMANS, M.; WUBBELS, T.; LEVY, J. Student Performance, Attitudes, Instructional Strategies and Teacher-Communication Style. In WUBBELS, T.; LEVY, J. (Eds.). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. London : Falmer Press; Taylor and Francis, 1993, s. 56-63. ISBN 0750-70-217-6.
- BROK, P.J. den. *Teaching and Students Outcomes : A Study on Teachers' Thoughts and Actions from an Interpersonal and a Learning Activities Perspective*. Utrecht, 2001. Habilitační práce. Universi-
- ty of Utrecht. ISBN 90-3932763-7.
- BROK, P.J. den.; LEVY, J.; RODRIGUEZ, R.; WUBBELS, T. Perceptions of Asian-American and Hispanic-American Teachers and their Students on Teacher Interpersonal Communication Style. *Teaching and Teacher Education*, 2002, 18, s. 447-467. ISSN 0742-051X.
- BROK, P. den.; LEVY, J.; WUBBELS, T.; RODRIGUEZ, M. Cultural Influences on Students' Perceptions of Videotapes Lessons. *International Journal of Intercultural Relations*, 2003, 27, s. 355-374. ISSN 0147-1767.
- BROWN, R. *Social Psychology*. London : Collier and Macmillan, 1985.
- CLARK, Ch.M.; PETERSON, P.L. Teachers' Thought Processes. In WITTRICK, M.C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York : Macmillan Publishing Comp., 1986, s. 255-296.
- COLL, R.; TAYLOR, N. How Do We See Ourselves? Measuring Perceptions of Teaching Style Using Questionnaire Teacher Interaction (QTI) Instrument. *Teaching and Learning*, 2000, 20, 2, s. 20-30.
- COLL, R.; TAYLOR, N.; FISHER, D.L. An Application of the Questionnaire on Teacher Interaction and College and University Classroom Environment Inventory in a Multicultural Tertiary Context. *Research in Science and Technological Education*, 2002, 20, 2, s. 165-183. ISSN 0263-5143.
- COULSON, M.; KILLEN, R. *The Relationship Between Teacher Clarity and Teacher Communication Style*. Referát přednesený na konferenci Australian Teaching Education Association 1996. Dostupný na: <<http://www.atea.schools.net.au/ATEA/96conf/coulson.htm>>.
- CRÉTON, H.; WUBBELS, T. *Oderproblemen van beginnende docenten*. (Order