

SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI UČITELE JAKO DŮLEŽITÉ DETERMINANTY EFEKTIVNÍ INTERAKCE UČITEL–ŽÁK VE VÝUCE ANGLIČTINY NA STŘEDNÍ ŠKOLE

PETR DVOŘÁK

S rostoucím významem angličtiny nejen jako cizího, ale i jako mezinárodního dorozumívacího jazyka je stále větší pozornost věnována efektivitě cizojazyčné výuky. Příspěvek předkládá dílčí výsledky výzkumu, který přispívá k objasnění problematiky cizojazyčné výuky zkoumáním působení psychosociálních faktorů na efektivitu edukační interakce ve výuce angličtiny komunikační metodou. První část příspěvku stručně charakterizuje komunikační metodu v edukační interakci ve výuce angličtiny, aktéry této interakce a roli sociálních dovedností v profesní kompetenci učitele angličtiny. Druhá část prezentuje vybrané výsledky výzkumu edukačního stylu učitelů angličtiny a analýzu konkrétní interakce v jejich vyučovacích hodinách. Výsledky přináší podnětná zjištění týkající se působení sociálních dovedností učitele na efektivitu edukační interakce ve výuce angličtiny komunikační metodou.

Klíčová slova: sociální dovednosti; komunikační metoda; cizojazyčná výuka; angličtina; edukační interakce; edukační styl; edukační vztah; edukační řízení

Úvodem

Současná doba je často označována jako éra komunikace a současná společnost jako „společnost vědění“. V dnešním globalizovaném světě roste význam ovládnutí cizích jazyků, zejména angličtiny. Společenské změny zároveň vedou ke změnám v nahlížení na učitelskou profesi (např. Helus, 2007; Štětovská, 2011). Učitel cizího jazyka musí obstát v mnohavrstvých interakcích cizojazyčné výuky, efektivně vstupovat, účastnit se a usměrňovat komunikační aktivity a poskytovat neustálou podporu žákům v učení se a osvojování si cílového jazyka. Provázanost sociálních dovedností s jazykovou výukou lze sledovat na několika úrovních a v různých souvislostech: jde o kurikulární dokumenty pro cizojazyčnou výuku (Lisabonské strategie, 2000; Memorandum o porozumění, 2006 atd.), české kurikulární dokumenty (např. Rámcové vzdělávací programy), pedagogicko-psychologická paradigmatu představovaná humanistickými přístupy k cizojazyčné výuce (Rogers, Freiberg, 1998; Moskovitzová, 1978) či koncept rozvoje jedince L. S. Vygotského (Vygotský, 2004; Kozulin et al., 2004), ve kterém hraje klíčovou úlohu dospělý – učitel při rozvíjení poznatků (ale též kognitivních procesů) i dovedností žáků (intelektové i sociální povahy). Lingvisticko-didaktické paradigma je tvořeno funkčně komunikačním přístupem k jazyku (Hymes, 1979; Richard-Amatová, 2010) a z něj vycházející komunikační metodou (Richards, Rodgers, 1986).

1. Edukační interakce učitel–žák ve výuce středoškolské angličtiny komunikační metodou

V cizojazyčné výuce komunikační metodou je učení se cizímu jazyku chápáno jako osvojování lingvistických prostředků k výkonu různých druhů funkcí (Richards, Rodgers, 1986). Role učitele a žáka se v cizojazyčném prostředí mění v závislosti na přístupu k vyučování, učení a osvojování jazyka. Lee a VanPatten uvádějí, že v tradičním pojetí cizojazyčné výuky je učitel autoritativním přenašečem informací a žák receptivní nádobou. S příchodem komunikační metody je učitel poskytovatelem komunikačních příležitostí a jeho důležitým úkolem je vstupovat do interakcí se žáky (Lee, VanPatten, 2003). Jedna z nejdůležitějších rolí učitele angličtiny je role poskytovatele cílového jazyka. Komunikační metoda úzce propojuje jazyk s jeho užitím v sociálním prostředí, v našem případě se školní třídou a interakčními procesy v ní probíhajícími (Choděra, 2006; Richard-Amatová, 2010; Scrivener, 2011).

Charakteristickým rysem dospívání je budování vlastní identity, vlastního „já“. Obzvláště v cizojazyčné výuce komunikační metodou je vztah mezi učitelem a žáky poněkud užší, učitel v komunikačních aktech vyjadřuje své názory a postoje na rozličná témata, předkládá konkrétní vzorce chování. Je poskytovatelem a modelem komunikace v cílovém jazyce (Betáková, 2010; Ellis, 1994; Choděra, 2006; Krashen, 1989; Richard-Amatová, 2010) a v pojetí Vygotského (1976) je důležitým dospělým. Efektivita cizojazyčného vyučování a celého edukačního procesu je výrazně závislá na učiteli. *„Čím víc však učitel porozumí interakci, čím lépe je učitel vybaven vědomostmi, dovednostmi i zkušenostmi, tím lépe a s větší jistotou může do těchto interakcí a sociálních vztahů vstupovat, aktivně v nich působit a případně je ovlivňovat ve prospěch rozvoje žáků a efektivitě vzdělávání“* (Gillernová, Šírová, 2012, s. 14).

Za faktory efektivního vyučování považujeme sociálně psychologické dispozice učitele jako schopnost srozumitelně prezentovat učivo, učitelovu citovou zralost, motivování žáků či způsobilost orientovat se v interakčních sekvencích se žáky a z jejich reakcí čerpat zpětnou vazbu pro svou pedagogickou činnost (Bidlová, 2005). Skutečnost, že cizí jazyk je prostředkem i cílem učení, výrazná dovednostní povaha cizojazyčné komunikace působí na všechny složky profesní kompetence učitele cizích jazyků – oborové, didaktické, diagnostické a sociální povahy. Sociální dovednosti se projevují v efektivitě komunikace (např. Bidlová, 2005; Fontana, 1994; Gillernová, Krejčová, 2012; Segrin, Gevertzová, 2003; Švec, 1998). V edukačních procesech chápeme sociální dovednosti jako učením získané předpoklady pro naplňování adekvátních školních interakcí, pro přiměřené poznávání a ovládnání sebe i druhých a pro komunikaci a jednání s ostatními sociálními partnery v edukačním školním prostředí (Gillernová, 2009). Vedle základních druhů sociálních dovedností jako je humánní vztah k žákům, empatie, porozumění, snaha pomoci a kladný emoční vztah (Čáp, 2001), lze doplnit dovednost chovat se autenticky, akceptovat druhé, spolupracovat s druhými, rozpoznávat a analyzovat sociální situaci, v níž druhý potřebuje pomoc (Švec, 1998), dále naslouchání, odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních, podporování sebekontroly a seberegulace, rozvíjení sebedůvěry, porozumění neverbálním projevům jedince, respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí, rozvíjení zodpovědnosti za sebe a za sociální prostředí, umění pochválit, vedení ke spolupráci, zvládnání konfliktních situací (Gillernová, 2009).

Z uvedené konkretizace sociálních dovedností je evidentní, jakého významu tyto dovednosti nabývají v cizojazyčné výuce: učitelé i žáci se setkávají s různými typy „jinakosti“, ať už kulturní, náboženské, politické či názorové. Výuka komunikační metodou klade velké nároky na schopnost otevřeně vyjadřovat, hodnotit a přijímat názory druhých, umět se vcítit do vnímání a chápání ostatních, diagnostikovat příčiny úspěchu/neúspěchu, rozkrýt důvody, proč žáci nekomunikují, umět nalézat podnětná témata komunikačních aktivit. Efektivní učitel cizího jazyka musí rovněž vynikat neutuchající touhou hledat a aplikovat nové didaktické postupy a metody. Tento typ výuky klade rovněž velké nároky na reflexi vlastní práce, na potřebu být si jistý sám sebou, schopnosti vyrovnat se s vlastními chybami a čelit kritice. Z toho, co zde bylo řečeno, vyplývá, že sociální dovednosti jsou nedílnou součástí učitelovy profesní kompetence (Bidlová, 2005; Čáp, 2001; Gillernová, Šírová, 2012; Švec, 1998). Sociální dovednosti netvoří pouhý doplněk ostatních skupin profesních dovedností (oborových, didaktických či diagnostických), ale jsou přímo předpokladem jejich efektivního a tvořivého naplňování (Gillernová, 2009). Pro cizojazyčnou výuku lze pojetí sociálních dovedností sumarizovat jako způsobilost kódovat a dekodovat signály verbální a neverbální komunikace, jejich sdílení a usměrňování ve prospěch efektivního vyjednávání významu.

2. Výzkum edukačních interakcí učitel–žák ve výuce angličtiny komunikační metodou

2.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je analyzovat interakce mezi učitelem a žáky během vyučování angličtiny a objasnit roli **sociálních dovedností učitele v edukační interakci učitel–žák ve výuce angličtiny komunikační metodou na střední škole**. Výuka angličtiny jako cizího jazyka komunikační metodou je interpersonálně náročná, interakčně bohatá, vyžadující celou škálu oborových, diagnostických, didaktických i sociálních dovedností učitele. V první části výzkumu zkoumáme sociální dovednosti učitele v rámci jeho edukačního stylu. Edukační či vyučovací styl leží v samém srdci interpersonálního vztahu mezi žákem a učitelem (Wright, 1987). Důležitou proměnnou vyučovacího stylu učitele jsou právě sociální dovednosti. Jejich rozvíjením se samotný edukační styl učitele může příznivě rozvíjet či měnit (Gillernová, Šírová, 2012). Výsledky výzkumů provedených na druhém stupni základních škol a vybraných typech škol středních poukazují, že nejvíce je žáky oceňováno působení učitelů charakterizované silným edukačním vedením a příznivým vztahem (Čáp, 2001; Gillernová, 2009; Krejčová, 2011; Kyriacou, 2007). Ve druhé části výzkumu se zaměřujeme na analýzu třídní interakce v cizojazyčné výuce a zjišťujeme, **jak se učitelův edukační styl odráží v konkrétní interakci s žáky a jak je jeho edukační působení žáky přijímáno**.

2.2 Metody výzkumu

Výzkumný projekt má kvantitativně-kvalitativní povahu. První část empirického šetření byla realizována formou dotazníkového šetření, druhá využívá metodu strukturovaného pozorování, zaměřeného na předem stanovené druhy a kategorie jevů (Gavora, 2010). Empirické šetření směřované ke dvěma středoškolským učitelům angličtiny mělo

charakter výzkumu kvalitativního. Design výzkumu učitelů lze chápat jako případovou studii. Nepřímé pozorování bylo zprostředkováno videozáznamem z důvodu jeho nesporných přínosů: „*spolehlivost, trvanlivost, komplexnost a bohatost videodat, a také fakt, že umožňují kombinaci kvalitativních a kvantitativních přístupů, interaktivní a multiperspektivní analytické postupy*“ (Najvar et al., 2011, s. 161).

2.3 Výzkumný soubor a jeho popis

V této studii je prezentovaná část výzkumu rozsáhlejšího výzkumného šetření, které proběhlo na dvou středních školách – gymnáziu a střední odborné škole – a kterého se zúčastnilo celkem 5 učitelů angličtiny a jejich 64 žáků. Zde uvádíme analýzu působení dvou učitelů gymnázia, jejichž edukační styl byl žáky percipován nejrozdílněji z celé skupiny sledovaných učitelů:

Učitel B – muž, 29 let, 4 roky pedagogické praxe, aprobovaný, nerodilý mluvčí cílového jazyka, učitel ve 2. ročníku čtyřletého gymnázia (8 žáků, z nich 7 dívek ve věku od 17 do 18 let). Učitel C – muž, 30 let, 7 let pedagogické praxe, aprobovaný, rodilý mluvčí cílového jazyka, učitel ve 3. ročníku čtyřletého gymnázia (14 žáků, z nich 11 dívek ve věku od 18 do 20 let).

Angličtina je v obou třídách prvním cizím jazykem a jazyková úroveň podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky je B1 a B2.

2.4 Výzkum edukačního stylu učitelů angličtiny

Výuka angličtiny komunikační metodou je interakčně bohatá a vyžaduje od učitele vytvářet podnětné komunikační příležitosti, které jsou realizovány za neustálé podpory a povzbuzování učitele. Zároveň však učitel musí naplňovat vzdělávací cíle a klást na žáky požadavky, které žáky stimulují a vedou k jejich rozvoji. Míra těchto požadavků má jít ruku v ruce s určitou mírou autonomie a volnosti, která poskytuje žákům jistou komunikační svobodu v cizojazyčném vyučování. Vhodným nástrojem zjišťování edukačního stylu učitele je tedy dotazník Žák o učiteli (ŽoU), vytvořený Gillernovou (2009) a jejími spolupracovníky na katedře psychologie FF UK v Praze. Dotazník vychází z dimenzionálního modelu interakce dospělých a dětí, sleduje jak dimenzi edukačního vztahu (projevy kladné a záporné komponenty), tak dimenzi edukačního řízení (sestavující z komponenty požadavků a volnosti), pracuje s vyjádřením samotných žáků, s tím jak na ně konkrétní učitel působí. Těžiště dotazníku tvoří 60 položek – vyjádření a tvrzení popisujících konkrétní situaci, která charakterizuje různé interakce učitele a žáka. Na čtyřbodové škále likertovského typu označí žák variantu, která podle něj nejlépe vyjadřuje to, jak on sám reflektuje konkrétního učitele. Ke každé ze čtyř uvedených komponent (kladné a záporné v dimenzi edukačního vztahu a komponentách požadavků a volnosti v dimenzi edukačního vedení) se vztahuje 15 položek dotazníku. Hrubý skór každé ze čtyř komponent představuje kvantitativní údaj, je neváženým součtem bodového hodnocení příslušných položek každé komponenty. Čím vyšší hodnota hrubého skóru se objeví, tím výraznější jsou projevy dané komponenty. Při zpracování výsledků dotazníku lze získat kombinaci jednotlivých komponent v obou dimenzích také kategoriální proměnné vymezující dimenzi edukačního vztahu a dimenzi edukačního řízení. Uvedený postup směřuje k definování modelu šesti edukačních stylů učitele (tab. 1). Z hlediska dimenze edukačního vztahu tento model rozlišuje kladný vztah – s výraznějšími projevy kladné komponenty, ostatní formy edukačního vztahu (non-kladný) s převažujícími charakteristikami záporného

vztahu. Rozdělení kategorií edukačního řízení rozlišuje silné a střední řízení – s vyššími hodnotami požadavků, rozporné řízení – zahrnující vysokou nebo nízkou míru požadavků i volnosti zároveň, slabé řízení – s převažujícími projevy komponenty volnosti.

Tabulka 1 *Kombinační kategorie edukačních charakteristik interakce učitele a žáka*

Edukační charakteristiky interakce učitele a žáka	Kladný vztah	Non-kladný vztah
Silné a střední řízení	1	2
Rozporné řízení	3	4
Slabé řízení	5	6

2.5 Sběr a zpracování dat

Dotazníky byly distribuovány ve školních třídách na gymnáziu v únoru 2012. Žáci reflektovali působení konkrétního učitele angličtiny, dotazník byl distribuován autorem této studie za přítomnosti hodnoceného učitele. Žáci vyplňovali dotazníky anonymně a datová ztráta nepřevýšila 1,5 %. Veškeré zpracování dat probíhalo mimo školu, ve které žáci dotazníky vyplňovali. Data byla analyzována porovnáním jednotlivých skupin aritmetickým průměrem, mediánem a směrodatnou odchylkou. Porovnání dat bylo provedeno mezi jednotlivými učiteli na příslušných školách a studenty, bylo také přihlédnuto k pohlaví studenta. Vyhodnocení bylo provedeno statistickými výpočty v programu MS Office.

2.6 Výsledky výzkumu edukačního stylu učitelů angličtiny

Na základě hrubého skóru kladné a záporné komponenty lze stanovit edukační vztah, který vyjadřuje kvalitu jedné z dimenzí edukační interakce učitele a žáků. Tabulky 2 a 3 ukazují, jak byli sledovaní učitelé reflektováni v této kvalitativní proměnné – rozlišujeme záporný, rozporný a střední edukační vztah, který pak sloučíme od vztahu tzv. non-kladného, kladný vztah je uveden samostatně.

Z tabulky 2 vyplývá, že nadpoloviční většina dívek hodnotí učitelův edukační vztah jako jiný než kladný, a to nejen jako střední, ale i jako záporný. Jediný chlapec ve skupině hodnotí edukační vztah jako střední. Tabulka 3 dokladuje, že většina žáků hodnotí edukační vztah učitele C jako kladný, jen jedna dívka ho hodnotí jako střední.

Tabulka 2 *Analýza edukačního vztahu učitele B*

Edukační vztah učitele B	Non-kladný	Kladný	Celkem
Dívky	50,0 % (4)	37,5 % (3)	87,5 % (7)
Chlapci	12,5 % (1)	0,0 % (0)	12,5 % (1)
Celkem	62,5 % (5)	37,5 % (3)	100,0 % (8)

Tabulka 3 *Analýza edukačního vztahu učitele C*

Edukační vztah učitele C	Non-kladný	Kladný	Celkem
Dívky	7,1 % (1)	71,4 % (10)	78,6 % (11)
Chlapci	0,0 % (0)	21,4 % (3)	21,4 % (3)
Celkem	7,1 % (1)	92,9 % (13)	100,0 % (14)

Druhou proměnnou, kterou lze získat při zpracování výsledků dotazníku, je dimenze edukačního řízení, která je výsledkem kombinace komponenty požadavků a volnosti. Rozlišujeme řízení slabé, rozporné, střední a silné. Jednotlivé formy edukačního řízení, které reflektují žáci sledovaných učitelů, uvádějí tabulky 4 a 5. Žáci vnímají edukační řízení učitele B (tab. 4) převážně jako silné a nejsou zde signifikantní rozdíly mezi dívkami a chlapci. Edukační řízení učitele C (tab. 5) není oproti učitelu B vnímáno tak jednoznačně, to zejména platí pro dívky.

Tabulka 4 Analýza edukačního řízení učitele B

Edukační řízení učitele B										
	Slabé		Rozporné		Střední		Silné		Celkem	
Dívky	0	0,0 %	1	12,5 %	0	0,0 %	6	75,0 %	7	87,5 %
Chlapci	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	1	12,5 %	1	12,5 %
Celkem	0	0,0 %	1	12,5 %	0	0,0 %	7	87,5 %	8	100,0 %

Tabulka 5 Analýza edukačního řízení učitele C

Edukační řízení učitele C										
	Slabé		Rozporné		Střední		Silné		Celkem	
Dívky	2	14,3 %	1	7,1 %	2	14,3 %	2	42,9 %	11	78,6 %
Chlapci	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	0	21,4 %	3	21,4 %
Celkem	2	14,3 %	1	7,1 %	2	14,3 %	2	64,3 %	14	100,0 %

Kombinací obou dimenzí, edukačního vztahu a edukačního řízení, vymezujeme typy edukačních stylů (tab. 1), z nichž každý vyjadřuje poněkud odlišné podmínky pro edukační interakci učitele a žáků. Učitele B (tab. 6) a C (tab. 7) žáci vnímají odlišně:

Tabulka 6 Analýza edukačních stylů učitele B

Edukační styl	Učitel B			
		D	Ch	Celkem
		7	1	8
Kladný vztah a silné řízení	1	42,9 % (3)	0,0 % (0)	37,5 % (3)
Záporný, střední a rozporný vztah a silné řízení	2	42,9 % (3)	100,0 % (1)	50,0 % (4)
Záporný, střední a rozporný vztah a rozporné a střední řízení	4	14,3 % (1)	0,0 % (0)	12,5 % (1)

Edukační styl učitele B je hodnocen nejen typem 1 a 2, ale i typem 4. Větší variabilitu v hodnocení vykazují i v tomto případě dívky.

Tabulka 7 Analýza edukačních stylů učitele C

Edukační styl		Učitel C		
		D	Ch	Celkem
		11	3	14
Kladný vztah a silné řízení	1	72,7 % (8)	100,0 % (3)	78,6 % (11)
Záporný, střední a rozporný vztah a rozporné a střední řízení	4	9,1 % (1)	0,0 % (0)	7,1 % (1)
Kladný vztah a slabé řízení	5	18,2 % (2)	0,0 % (0)	14,3 % (2)

Zatímco chlapci hodnotí edukační styl učitele C konzistentně jako kladný se silným řízením, dívky se ve svém hodnocení liší a jedna ho hodnotí jako styl jiný než kladný s rozporným či středním řízením a dvě jako kladný se slabým řízením.

Shrneme-li výsledky výzkumu edukačního stylu učitelů, vysokého pásma kladné komponenty edukačního vztahu dosahuje v průměrných hodnotách učitel C, učitel B dosahuje středního pásma této komponenty. Co se týká záporné komponenty, učitel C dosahuje nízkého pásma a učitel B pásma středního. Celkově se tedy učitel B řadí na spodní hranici středního edukačního vztahu a učitel C do kladného edukačního vztahu. Co se týká edukačního řízení, vysokého hrubého skóru komponenty požadavků dosahuje jak učitel B tak C. Nízkého hrubého skóru komponenty volnosti dosahuje učitel B a středního učitel C. Edukační styl učitele B se vyznačuje středním edukačním vztahem a silným edukačním řízením, učitele C je edukační styl charakteristický kladným edukačním vztahem a silným edukačním řízením.

Popis výsledků edukačního stylu učitelů B a C v reflexi žáků představuje základní situaci, ve které probíhají edukační interakce učitelů a žáků, která je důležitá pro posouzení jejich efektivity ve výuce angličtiny. Další část výzkumu tyto skutečnosti podrobněji analyzuje.

2.7 Výzkum konkrétní interakce učitel–žák ve výuce angličtiny

Ve druhé části výzkumu odpovíme na otázky: Jak se učitelův edukační styl odráží v jeho konkrétní interakci s žáky a jak je jeho edukační působení žáky přijímáno? Konkrétněji: Do jaké míry je učitelovo působení dominantní a do jaké míry kooperativní, tj. podporující vzájemnou interakci se žáky? Jak žáci přijímají učitelovy projevy chování, do jaké míry jsou jejich reakce na učitelovo působení kladné či záporné? Jaká je míra vlivu učitele a jaká je žakovská odezva na učitelovo působení? Pro výzkum třídních interakcí jsme zvolili Typologicko interakční výzkumnou techniku (TIVT) vytvořenou J. Pelikánem (2011) jako pozorovací techniku pro zjišťování vybraných proměnných pedagogického působení učitele na žáka. Tato technika vykazovala solidní hodnoty reliability a obsahové validity (koeficient reliability byl pro index interakce naměřen od 0,61 a pro index pedagogické polarity a interakce až po 0,79) a byla pro náš výzkum vhodná. Cenné je, že jde o pozorování v přirozených podmínkách školních interakcí mezi učitelem a žáky. TIVT sleduje jevy rozčleněné do 25 pozorovaných a jednoduše zaznamenaných segmentů, tříděných do 3 kategorií charakterizujících konkrétní typ chování učitele. Prvních 10 položek charakterizuje dominantní chování učitele, dalších 5 položek projevy jeho neutrálního chování a následujících 10 položek charakterizuje segmenty kooperativního chování učitele. Těchto 25 sledovaných projevů chování učitele

je zachyceno v záznamovém archu na vertikále, na horizontále jsou zaznamenány reakce žáků na chování učitele, a to jak ve verbální, tak v neverbální podobě.

Pro potřeby výzkumu jsme pozorování zjednodušili a nerozlišovali, zda byl kontakt zaměřen na jednotlivce nebo celou třídu. Reakce jsou klasifikovány následujícím způsobem:

- S – otevřený, zjevný souhlas, potenciální souhlas,
- Nr – neutrální reakce, nezájem, apatie,
- N – potenciální nesouhlas, otevřený nesouhlas, odpor,
- Nč – neurčeno (pozorovateli se nepodařilo reakci zachytit).

Zjištěním četností kooperativních a dominantních kontaktů lze vytvořit souhrnné tzv. indexy pedagogické polariry charakterizující převažující typ pedagogického působení učitele na kontinuu mezi polaritami dominantního a kooperativního přístupu, dále index interakce zařazující na druhé straně reakce žáků na kontinuu od jednoznačného souhlasu až po naprosté odmítání učitele a index odezvy, jež nás informuje o tom, jakou odezvu vyvolává učitel v žácích, aniž stanoví, zda jde o odezvu pozitivní nebo negativní.

Index pedagogické polariry je stanoven podle vzorce:

$$I_{pp} = \frac{(\sum D - \sum I)}{N}$$

kde $\sum D$ je součtem všech dominantních, $\sum I$ pak součtem všech kooperativních kontaktů a N je celkový součet všech pozorovaných kontaktů (včetně neutrálních). Kontinuum se pohybuje od -1 (krajně kooperativní) do $+1$ (krajně dominantní) typ jednání učitele (Pelikán, 2011).

Index interakce podle vzorce:

$$I_i = \frac{(\sum O_s + \sum P_s) - (\sum P_n + \sum O_n)}{N}$$

kde byl součet všech nesouhlasných reakcí odečtený od součtu všech souhlasných reakcí a lomen součtem všech kontaktů (tedy i neurčených). Tento součet reakcí se tedy rovnal součtu všech kontaktů z předcházejícího vzorce. Kontinuum se opět pohybuje od -1 (krajně negativní reakce žáků) po $+1$ (jednoznačné přijetí žáky) (Pelikán, 2011).

Index odezvy lze vypočítat podle vzorce:

$$I_{od} = \frac{(\sum Nr)}{N}$$

kde $\sum Nr$ je součtem všech neutrálních reakcí a $\sum N$ je součtem všech zjištěných reakcí. Hodnoty se pohybují od 0 do $+1$, čím je hodnota vyšší, tím svědčí o menším vlivu učitele, o větší lhostejnosti žáků k jeho působení a naopak (Pelikán, 2011).

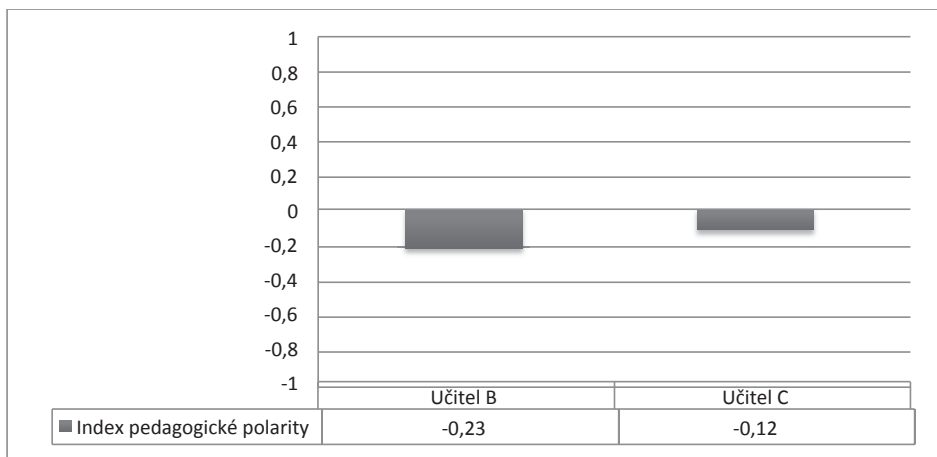
2.8 Sběr a zpracování dat ve druhé části výzkumu

Základním postupem získávání dat pro metodu TIVT je participační pozorování doplněné analýzou videozáznamů dvou běžných hodin angličtiny sledovaných učitelů B a C. Výzkum byl realizován v únoru 2012. Kameraman společně s autorem této práce natáčeli celou vyučovací hodinu angličtiny sledovaných učitelů, přičemž kameraman natáčel ze zadní části třídy především učitele a autor této práce především žáky z přední části školní třídy. Pro přesnost a validitu hodnocení záznamů byly analyzovány oba videozáznamy ze dvou kamer odděleně, dále byl vytvořen i videozáznam spojující záznamy z obou kamer.

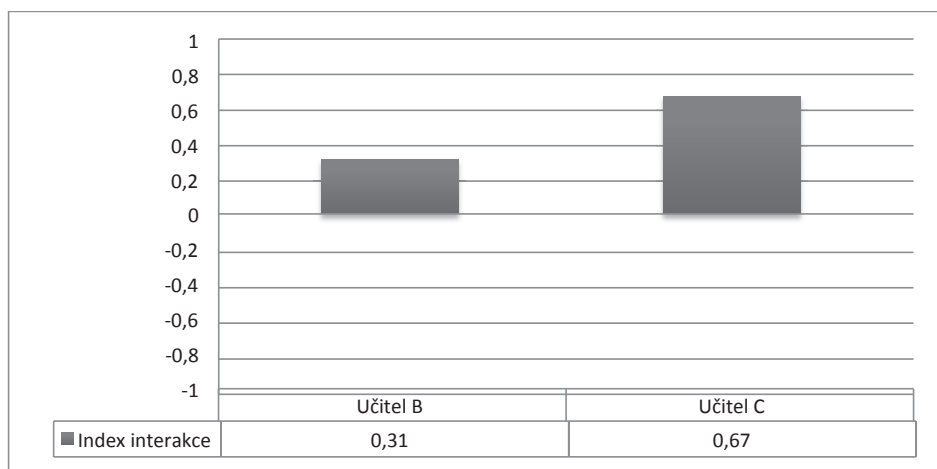
Natáčení probíhalo v jiné dny než pondělí a pátek a v jiné vyučovací hodiny než první a poslední. V našem výzkumu obě kamery natáčely celou vyučovací hodinu a pro výzkum bylo vybráno 10 minut, ve kterých byla interakce mezi učitelem a žáky nejintenzivnější. Při analýze jsou sledované jevy zaznamenávány čárkovací metodou do záznamového archu. Analýzu provádí dva na sobě nezávislí a proškolení hodnotitelé, kteří posléze výsledky porovnají, a je žádoucí dosáhnout minimálně 90% shody. Jednotky, na kterých se hodnotitelé neshodnou, jsou označeny jako neurčené.

2.9 Výsledky výzkumu konkrétní interakce učitel – žák ve výuce angličtiny pomocí TIVT

Analýzou videozáznamů jednotlivých hodin angličtiny jsme získali zastoupení jednotlivých typů kontaktů a reakcí, ze kterých byly vytvořeny souhrnné indexy pedagogické polarity, interakce a odezvy pro učitele B a C (graf 1, 2, 3).



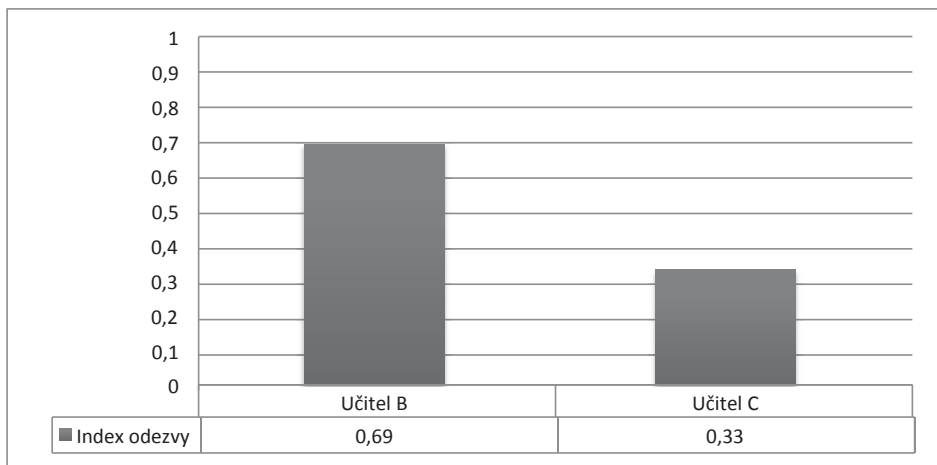
Graf 1 Index pedagogické polarity



Graf 2 Index interakce

Z grafu 1 je patrné, že analyzovaní učitelé se pohybují v záporných hodnotách, což do určité míry reflektuje požadavky cizojazyčné výuky, s dostatečným množstvím kooperativních kontaktů učitele, ale zároveň silným vedením. Výrazně vyšší míru kooperace vykazuje učitel B, což značí vyšší počet kooperativních kontaktů.

Index interakce (graf 2) ukazuje žákovské reakce na učitelovy kontakty. Výsledky ukazují, že oba sledovaní učitelé se nachází v kladných hodnotách indexu, což značí pozitivní přijetí učitelových kontaktů (stylů interakce) ze strany žáků. Rozdíly mezi oběma sledovanými učiteli však dosahují poměrně vysokých hodnot. Zaznamenané pozitivní žákovské reakce na kontakty učitele C vykazují více jak dvojnásobné hodnoty než u učitele B.



Graf 3 *Index odezvy*

Index odezvy značí míru vlivu učitele. Jak je zřejmé z grafu 3, jeho hodnoty se pohybují na škále od 0 do +1, přičemž čím vyšší je hodnota, tím byl naměřen větší počet neutrálních reakcí žáků, z čehož vyplývá menší vliv učitele a větší lhostejnost žáků k učitelovu působení. Nejnižších hodnot ze sledovaných učitelů dosahuje učitel C, což vypovídá o nejvyšší míře jeho vlivu a nejnižší míře neutrálních reakcí žáků. Nejvyšší hodnota byla naměřena u učitele B, což vypovídá o nejmenším vlivu a zvýšené lhostejnosti žáků k jeho působení.

Shrneme-li výsledky druhé části výzkumu zaměřené na výzkum edukační interakce ve výuce angličtiny komunikační metodou, vykazují oba sledovaní učitelé B i C příznivé hodnoty v indexu pedagogické polarity, tj. vysoké míry kooperace. Hodnoty jejich pedagogické polarity jsou v záporných číslech (−0,23 pro učitele B a −0,12 pro učitele C), což značí převažující kooperativní projevy chování. Další sledovanou kategorií byl index interakce – sledovaní učitelé se pohybují v kladných hodnotách, což je příznivé pro cizojazyčnou výuku, protože to značí kladné přijetí učitelových kontaktů. Výrazně pozitivní přijetí jsme zaznamenali u učitele C (index 0,67), což pravděpodobně souvisí s příznivější reflexí žáků projevovaného edukačního vztahu.

Ve třetí kategorii, která měří index odezvy, tzn. míru vlivu učitele, dosahuje nejvyšších hodnot učitel B, což značí nejvyšší míru lhostejnosti ze strany žáků. Naopak nejnižší hodnotu vykazuje učitel C. Tento výsledek znamená nejvyšší míru vlivu na žáky a nejmenší

míru jejich lhostejnosti k jeho působení ze sledovaných učitelů. Domníváme se, že se tak opět potvrzují v případě učitele C příznivé projevy kladného edukačního vztahu.

Porovnáním všech tří kategorií získáváme zajímavé výsledky. Z důvodu vyšší míry pedagogické polarity u učitele B, to znamená nejvyššího počtu kooperativních projevů chování, by se dalo předpokládat, že bude dosahovat i vyšší míry indexu interakce a nižší míru indexu odezvy. Nicméně je tomu právě naopak. V obou kategoriích dosahuje ze všech sledovaných učitelů nejméně pozitivní výsledky. Oproti tomu učitel C, který vykazuje také nízkou míru indexu pedagogické polarity (kooperativní projevy chování převažují nad dominantními), dosahuje nejvyšších hodnot v indexech interakce i odezvy. U učitele C byla rovněž zaznamenána vyšší různorodost jednotlivých 10 jevů tvořících kategorii kooperativních projevů chování učitele než u učitele B. Z 10 typů bylo v analyzovaném úseku zaznamenáno 6 typů u učitele C (shovívavost, pochvala, souhlas, akceptace, participace, zájem o žáky, humor), u učitele B jen 4 (pochvala, akceptace, participace, humor). U učitele C byl rovněž zaznamenán výrazně vyšší počet projevů humoru (10) oproti učitelu B (3). Z výsledků lze usuzovat, že učitelovy kooperativní projevy chování, jejich četnost a různorodost do značné míry ovlivňují vnímání učitelova edukačního působení ze strany žáků. Kooperativní projevy učitelova chování, které lze v mnohém propojit právě s jeho sociálními dovednostmi, rovněž výraznou měrou determinují míru zapojení žáků do cizojazyčné interakce, a tím i celou efektivitu cizojazyčné edukace.

Diskuze a závěr

Výsledky dokladují, že výuka cizího jazyka komunikační metodou je psychosociálně složitá aktivita, ve které nestačí pouze žákům poskytovat dostatečný počet komunikačních příležitostí. Jak ukazují výsledky výzkumu, u obou uváděných učitelů byla zaznamenána vysoká míra kooperativních projevů chování učitele vybízejících k cizojazyčné komunikaci, ovšem jejich akceptace ze strany žáků byla značně odlišná. V indexu interakce, který odráží žákovské reakce na učitelovy kontakty od krajně negativních reakcí až po jednoznačné přijetí, dosahuje nejnižší hodnoty učitel B a nejvyšší hodnoty učitel C. Učitel B je tedy nejméně pozitivně přijímán žáky a naopak učitel C nejlépe ze skupiny sledovaných učitelů. Učitel C dosahuje také nejnižší hodnoty v indexu odezvy, která značí nejvyšší míru vlivu učitele ze skupiny sledovaných učitelů. Naopak nejvyšší hodnoty, tj. největší míru neutrálních reakcí žáků a tím pádem nejmenší vliv, vykazuje učitel B. Jsou tak doplněny či rozvinuty výsledky dotazování žáků na edukační styly učitele. Shrneme-li uvedená zjištění, učitel C, jehož edukační vztah byl žáky vnímán velmi pozitivně, vykazuje nejpříznivějších hodnot v indexu interakce i odezvy a druhé nejlepší hodnoty v indexu pedagogické polarity. Naopak učitel B, který byl žáky reflektován nejméně příznivě v dimenzi edukačního vztahu v námi sledované skupině učitelů, vykazuje nejméně pozitivní hodnoty v indexu interakce a indexu odezvy, ovšem nejpříznivějších hodnot v indexu pedagogické polarity. Z uvedených zjištění se jeví žádoucí si klást otázku, co je příčinou skutečnosti, že nejvyšší naměřený počet kooperativních projevů chování u učitele B nevede k výrazně lepším výsledkům v indexech interakce a odezvy. Kooperativní chování by mělo vést k pozitivním žákovským reakcím a stimulovat jejich komunikační aktivitu v cizím jazyce. Tento předpoklad se však u učitele B nenaplnuje. Uvedená zjištění lze připsat složitosti edukačních vztahů a procesů v školních interakcích. Ukazuje se, že

sociální dovednosti učitele, které tvoří jednu ze stěžejních složek edukačního stylu učitele, významným způsobem determinují edukační interakci učitel–žák ve výuce angličtiny jako cizího jazyka komunikační metodou a tím i efektivitu celého procesu učení a osvojování cílového jazyka.

LITERATURA

- Betáková, L. (2010). *Discourse and interaction in English language teaching*. Praha: UK.
- Bídllová, E. (2005). *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení*. Praha: FF UK.
- Čáp, J. (2001). Psychologie výchovy. In J. Čáp, J. Mareš (Eds.), *Psychologie pro učitele* (245–362). Praha: Portál.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fontana, D. (1994). *Social skills at work*. New York: Routledge.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gillernová, I., Šírová, E. (2012). Sociální dovednosti ve prospěch edukačních aktivit. In I. Gillernová, L. Krejčová (Eds.) (2012), *Sociální dovednosti ve škole* (55–63). Praha: Grada.
- Gillernová, I. (2009). *Edukační interakce dospělých a dětí*. Praha: FF UK.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Hymes, D. H. (1979). On Communicative Competence. In Ch. Brumfit, K. Johnson, *The communicative approach to language teaching* (5–26). Oxford: Oxford University Press.
- Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., Miller, S. M. (2004). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1989). *Language acquisition and language education*. London: Prentice Hall International.
- Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada.
- Kyriacou, Ch. (2007). *Essential teaching skills*. London: Nelson Thornes.
- Lee, J. F., Van Patten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen*. Boston: McGraw-Hill.
- Lisabonské strategie (2000). http://ec.europa.eu/ceskarepublika/abc/policies/art2377_cs.htm [cit. 2014-12-07].
- Memorandum o porozumění (2000). msmt.cz/vedaavyzkum/.../mou_cz_6rp_nal.doc [cit. 2015-01-10].
- Moskowitz, G. (1978) *Caring and sharing in the foreign language class: a sourcebook on humanistic techniques*. Boston: Heinle.
- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.
- Rámcový vzdělávací program pro obor středního odborného vzdělávání. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-os> [cit. 2015-01-10].
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-pro-gymnazia> [cit. 2015-01-10].
- Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Richard-Amato, P. A. (2010). *Making it happen: from interactive to participatory language teaching: evolving theory and practice*. New York: Pearson Education.
- Richards, J. C., Rodgers, T., S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Rogers, C. R., Freiberg, J., H. (1998). *Sloboda učit sa*. Modra: Persona.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching: the essential guide to English language teaching*. Oxford: Macmillan Education.
- Segrin, C., Gevertz, M. (2003). Methods of Social Skills Training and Development. In J. O. Greene, R. Brant (Eds.) (2003), *Handbook of Communication and Social Interaction Skills* (135–176). Hoboken: Lawrence Erlbaum Associates.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme (2002). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita.
- Štětovská, I. (2001). Proměny světa školy. In I. Gillernová, M. Rymeš, V. Kebza, *Psychologické aspekty změn v české společnosti. Člověk na přelomu tisíciletí* (135–152). Praha: Grada.

Vygotský, L. S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
Vygotský, L. S., Průcha J. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
Wright, T. (1987). *Roles of teachers and learners*. New York: Oxford University Press.

TEACHERS' SOCIAL SKILLS AS FUNDAMENTAL DETERMINANTS OF EFFICIENT INTERACTION BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS IN ENGLISH LESSONS AT SECONDARY SCHOOL

P. DVOŘÁK

ABSTRACT

English gets still more relevance as a foreign language as well as an international communication language and thus, the efficiency of its education has also gained more attention. The paper presents partial results of a research study which surveyed an impact of psycho-social factors on the efficiency of educational interactions in English lessons conducted by communication method. The first part of the paper summarizes main principles of the communication approach in English lessons, participants of such interactions, and a role of social skills as a part of professional competences of English teachers. The second part introduces results of English teachers' educational styles and an analysis of particular interactions in their lessons. The outcomes show how teachers' social skills affect educational interactions in English lessons conducted by communication method.

Keywords: social skills; communication method; foreign language learning; English; educational interaction; educational style; educational relationship; educational conduct

SOZIALE FÄHIGKEITEN DER LEHRER ALS WICHTIGE DETERMINANTEN DER EFFEKTIVEN LEHRER – SCHÜLER INTERAKTION IM ENGLISCHUNTERRICHT AN DER MITTELSCHULE

P. DVOŘÁK

ABSTRAKT

Mit der wachsenden Bedeutung von Englisch als Fremdsprache, die auch als internationale Sprache dient, wird zunehmende Aufmerksamkeit der Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts gewidmet. Der Beitrag stellt Teilergebnisse unserer Studie vor, die zur Klärung der Probleme des Fremdsprachenunterrichts beitragen will. Wir untersuchen die Wirkung von psychosozialen Faktoren auf die Effektivität der pädagogischen Interaktion im Englischunterricht, bei dem die Kommunikationsmethode benutzt wird. Der erste Abschnitt beschreibt kurz die Kommunikationsmethode der pädagogischen Interaktion im Englischunterricht, weiter werden die Akteure dieser Wechselwirkung vorgestellt und die Rolle der sozialen Kompetenzen in der Fachkompetenz der Englischlehrer diskutiert. Im zweiten Teil werden Ergebnisse der Studie zum Erziehungsstil der Englischlehrer präsentiert und Analysen von spezifischen Wechselwirkungen in ihrem Unterricht präsentiert. Ergebnisse liefern uns aufschlussreiche Informationen über die Auswirkungen von sozialen Kompetenzen der Lehrer auf die Effektivität der pädagogischen Interaktion im Englischunterricht.

Schlüsselwörter: soziale Kompetenz; Kommunikationsmethode; Fremdsprachenunterricht; Englisch; pädagogische Interaktion; Erziehungsstil; Bildungsmanagement

*Mgr. Petr Dvořák, Ph.D., Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, katedra anglistiky.
E-mail: pdvorak@pf.jcu.cz*