

Odlišnosti ve vnímání interakčního stylu učitelů tělesné výchovy¹

Marcela Janíková

Katedra pedagogiky sportu FSS MU

Abstrakt: Studie se zabývá problematikou interakčního stylu učitelů tělesné výchovy na 2. stupni ZŠ. Teoretickým východiskem je Learyho teorie interpersonálního chování, na jejímž základě byl sestaven Dotazník interakčního stylu učitele (QTI). Tento dotazník byl distribuován učitelům tělesné výchovy ($n = 19$) a jejich žákům ($n = 889$) ve třech krajích ČR (Jihomoravský, Zlínský, Olomoucký). Výsledky studie se vztahují k odlišnostem ve vnímání učitelů sebou samými a ve vnímání učitelů jejich žáky, k genderovým odlišnostem ve vnímání interakčního stylu učitele, k odlišnostem v závislosti na délce praxe učitele a k odlišnostem daným povahou vyučovacího předmětu, v jehož rámci byla výzkumná studie realizována.

Klíčová slova: interpersonální chování, interakční styl, vnímání, Learyho teorie interpersonálního chování učitele, Dotazník interakčního stylu učitele (QTI), tělesná výchova

1 Úvodem

Interakce mezi učitelem a žákem je spjata nejen s jejich vzájemnými vztahy a s učivem, ale také s učitelovou interpretací chování žáka a žákovskými interpretacemi chování učitele (srov. Janoušek, 1981, s. 17). Vnímání (percepce) druhého člověka je důležitým aspektem komunikace. Frindte (2001, s. 27) uvádí, že lidé jednají na základě významů věcí, které jim sami připisují. To znamená, že nejednají na základě „objektivních“ charakteristik situace, ale na základě toho, jak tuto situaci sami vnímají, definují a interpretují. Navenek se toto vnímání projevuje v učitelově interakčním stylu, jenž se stal předmětem námi realizované výzkumné studie.

Cílem předkládané studie je identifikovat odlišnosti ve vnímání interakčního stylu učitelů tělesné výchovy na 2. stupni základní školy. V první části studie je představena *Learyho teorie interpersonálního chování*, která tvoří základ *Dotazníku interakčního stylu učitele*, jenž byl v předkládané studii použit. Následně

¹ Studie vznikla za podpory výzkumného projektu GA ČR 406/08/P252 Typologie učitelů tělesné výchovy z hlediska jejich interakčních vzorců.

jsou prezentovány výsledky vztahující se k odlišnostem ve vnímání učitelů sebou samými a ve vnímání učitelů jejich žáky, k genderovým odlišnostem ve vnímání interakčního stylu učitele, k odlišnostem v závislosti na délce praxe učitele a k odlišnostem daným povahou vyučovacího předmětu, v jehož rámci byla výzkumná studie realizována.

2 Teoretická východiska

Learyho teorie interpersonálního chování

Pojem interpersonální chování bývá nejčastěji vymezován jako vše, co probíhá při kontaktu mezi dvěma a více jedinci. Chování učitele a chování žáků je vymezeno jejich sociálními rolami, ale současně je ovlivňováno jejich individuálními vnitřními motivy a pobídkami, např. specifickými očekáváními úspěchu a neúspěchu, aspekty normativními i pojetím sebehodnocení. Učitel se chová také v souladu se svými představami o tom, co je v dané situaci přiměřené, co osobně preferuje a pozitivně hodnotí a co je pro něj naopak nepříjemné.

Chování učitele vůči jednotlivým žákům, ale i vůči celé třídě se postupně rozvíjí v jejich vzájemné interakci během výuky. Jak často vstoupí učitel s žákem do interakce, jak intenzivně prací od něj očekává, jak mu v jeho učební činnosti pomáhá a zejména jak ho za jeho dosažené výkony chválí, oceňuje či kárá, to vše závisí na učitelově očekávání úspěchu žáka při učení (srov. Man a Prokešová, 1994, s. 12). Zatímco jeden učitel bude k prospěchově slabším žákům shovívavější, druhý může tyto žáky zesměšňovat. To znamená, že každý učitel má specifický přístup k takovým žákům, má jiný interakční styl.

V prezentovaném příspěvku je interakční styl založen na teorii interpersonálního chování od amerického psychologa Timothy Learyho (srov. Mareš, Gavora, 2004). Ten vycházel z předpokladu, že jedincovo interpersonální chování ovlivňují dvě síly: 1. *redukce strachu*, kdy se jedinec snaží (vědomě či nevědomě) při komunikaci s druhým jedincem zvolit takové interpersonální chování, které mu umožní vyhnout se situacím, jež u něho vyvolávají pocit obav, strachu a úzkosti; 2. *udržení sebeúcty*, kdy se jedinec při interakci s jiným jedincem snaží chovat tak, aby měl sám ze sebe „dobrý pocit“, aby si zachoval takovou míru sebeúcty, která odpovídá jeho představám a požadavkům.

Chování jedinců při redukci strachu, ale i při udržování sebeúcty se u každého liší. Nemalou roli zde hrají i osobnostní zvláštnosti komunikujícího partnera. Leary tvrdil, že jedinec se v podobných situacích chová obdobným způsobem

(chování je konzistentní). Rozdíly mezi jedinci tedy spočívají v míře, v jaké redukuje strach a udržují si sebeúctu. To znamená, že v určité situaci se bude jeden člověk chovat přátelsky, druhý bude nervózní, jeden může být dominantní, druhý se přizpůsobí atd.

Konzistentnost chování dále spočívá v tom, že pokud jedinec v dané situaci použije určitý typ chování, který se mu osvědčí, příště v obdobné situaci použije obdobné chování. Jedinec si tak pro různé interakce v různých situacích vytváří a popřípadě upevňuje či modifikuje vzorce svého interpersonálního chování. Tyto vzorce chování a komunikace se pak v daných situacích stávají relativně stabilními, a to na základě naučeného „úspěchu“ či „prohry“, které jedinec pocítil svým chováním při interakci s jiným jedincem v určité situaci. Postupně se začínají promítat do charakteristiky jedince a ostatní ho v daných situacích vnímají tímto způsobem. Jestliže jsou tyto vzorce relativně stabilní, pak mluvíme o tzv. interakčním stylu. Interakční styl se pak projevuje v konkrétním verbálním a neverbálním chování jedince.

Leary se svými spolupracovníky provedl analýzu mnoha výroků svých pacientů, na jejichž základě vytvořili nejdříve 16 typů interpersonálního chování. Později tento počet zredukovali na 8 typů, a to tak, že sloučili sousední proměnné, které si byly povahově blízké. Těchto osm typů interpersonálního chování je znázorněno výsečemi (tzv. sektory), které leží na těchto osách v rámci interpersonálního kruhu, který je rozdělen na dvě dimenze – 1. proximita; 2. vliv, příp. moc (více viz Mareš, Gavora, 2004).

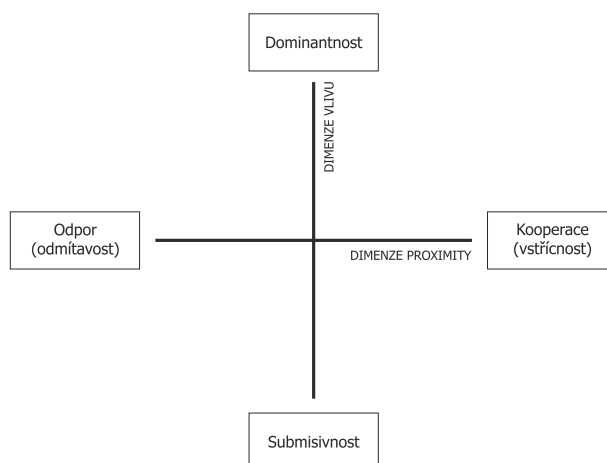
Leary vytvořil podle výše uvedené teorie dotazník, který by diagnostikoval zvláštnosti jedincovy osobnosti na základě jeho interpersonálního chování. Tento dotazník se označuje jako ICL (Interpersonal Adjective Checklist). Z klinické praxe se rozšířil také do školní praxe. Modifikaci pro pedagogické účely provedli holandské výzkumníky z Utrechtu (Wubbels, Levy et al., 1993).

Modifikace Learyho modelu pro pedagogické prostředí

Wubbels, Levy et al. (1993) vycházejí ze *systémového přístupu*, tzn. interakci a komunikaci ve výuce chápou jako ucelený systém, jehož prvky, tj. učitel, jednotliví žáci, celá třída a jejich chování a jednání, nelze zkoumat izolovaně. Interakce a komunikace ve výuce patří k systémům, které jsou odolné vůči změnám. To znamená, že jsou z větší míry stabilní. Rozhodujícím činitelem v interakci a komunikaci ve výuce je učitel a jeho chování vůči žákům. Každý učitel inklinuje k určitému typu chování a komunikace, který u něho převládá

v různých interakčních epizodách. Učitelovo interpersonální chování (stejně jako u Learyho pacientů) je možné znázornit pomocí dvou os, které představují dvě dimenze:

- Vertikální osa je označena jako vliv, jejími krajními póly jsou *dominantnost* a *submisivnost* (tolerantnost)². Vyjadřuje, do jaké míry učitelovo chování při výukové interakci určuje, determinuje chování žáků, neboli 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.
- Horizontální osa je označena jako proximita, jejími krajními póly jsou *odpor* (odmítavost) a *kooperace* (vstřícnost)³. Vyjadřuje, do jaké míry je učitelovo chování při výuce vůči žákům odmítavé nebo naopak přátelské, se snahou o spolupráci.

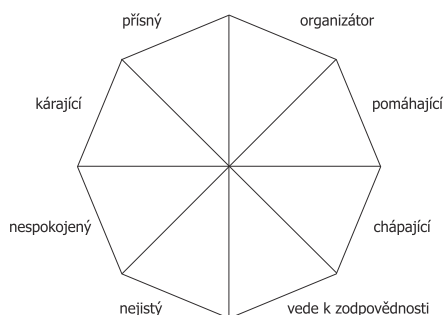


Obr. 1: Model učitelova interpersonálního chování v interakci se žáky (Mareš, Gavora, 2004, s. 107)

² Označení dominantnost-submisivnost není zcela bez problémů. Mareš a Gavora (2004, s. 108) uvažují do budoucna o tom, že by terminologii upravili na dominantnost–tolerantnost, což by lépe vystihovalo míru, s níž učitel otevírá prostor pro žákovskou činnost.

³ Mareš a Gavora (2004, s. 107) se při tvorbě české a slovenské verze Wubbelsovy aplikace Learyho teorie na pedagogické jevy rozhodli změnit označení krajních pólů horizontální dimenze (proximity). Místo dvojice odpor-kooperace zvolili z terminologických důvodů dvojici odmítavost-vstřícnost.

Podobně jako v Learyho modelu jemněji rozčlenili Wubbels et al. (1993) rovinu vymezenou těmito základními osami. Vznikl tak osmiúhelník. Každý z osmi trojúhelníků, které se nazývají sektory, reprezentuje jednu specifickou vlastnost učitele tak, jak se projevuje v jeho interakci se žáky.



Obr. 2: Osm sektorů modelu interpersonálního chování učitele (Mareš, Gavora, 2004, s. 108)

Pořadí sektorů v osmiúhelníku není náhodné. Nejbližší vztah k sobě mají sektory, které leží vedle sebe. Naopak nejmenší vztah mají sektory, které leží naproti sobě (korelují spolu negativně). Sektory, které leží vůči sobě kolmo (v pravém úhlu), mají nulovou korelaci. Tento osmiúhelník je třeba vnímat nejen jako osmiúhelník, ale také jako dvě osy, na kterých je těchto osm sektorů postavených. Například o velmi dobrém organizátorovi lze říci, že je dominantní, protože sektor *organizátor* leží na ose vlivu u pólu dominantnost.

Navržený model je vědecký, tj. popisuje a analyzuje interpersonální chování učitelů ve výuce. Není to model normativní, který by určoval, jak se má učitel chovat, neposuzuje typy chování, tedy který je horší či lepší. Učitel se ocitá v řadě pedagogických situací, na které může zareagovat kterýmkoli způsobem a tento způsob může být přijatelný. V některých situacích je například třeba, aby učitel žáky pokáral anebo jim ukázal, že něco neví, něčím si není jistý. Autoři den Brok, Levy et al. (2002, cit. dle Mareš, Gavora, 2004, s. 110) uvádí, že „většina učitelů používá takový styl komunikace, který zahrnuje (byť v různých proporcích) všech osm typů chování“.

3 Stav poznání problematiky

Zahraniční a domácí výzkumy učitelova interpersonálního stylu

Výzkumy učitelova interpersonálního stylu v zahraničí přehledně mapují Mareš a Gavora (2004, s. 115-120). Jak sami autoři uvádějí, nejedná se o kompletní shrnutí všech uskutečněných výzkumů učitelova interpersonálního stylu. Z výzkumných nálezu vybíráme ty, které se vztahují k rozdílům ve vnímání učitelova interakčního stylu:

- a) Rozdíly ve vnímání učitelova interpersonálního stylu mezi žáky a učiteli – potvrdilo se, že učitelé sami sebe vnímají příznivěji, než jak je vnímají jejich žáci. A to zejména v těchto proměnných: přímá interakce se žáky, diferencování mezi žáky, orientování žáků na úkoly, navozování pořádku a vysvětlování pravidel chování, interpersonální vztahy mezi učiteli a žáky.
- b) Rozdíly v učitelově interpersonálním stylu dané pohlavím – ve vzorku slovenských žáků a učitelů byly zjištěny dva statisticky významné rozdíly. Ženy byly hodnoceny jako lepší organizátorky než muži a současně měly nižší skóre v proměnné nejistota oproti mužům. Tyto nálezy byly překvapivé, neboť lepší organizace výuky a větší sebejistota se předpokládala spíše u mužů. To lze interpretovat tak, že žáci od mužů očekávali vyšší dominanci a vstřícnost, takže skutečné chování učitelů-mužů je zaskočilo a tento nesoulad mezi očekáváním a realitou vyjádřili nižším skórem.
- c) Rozdíly v učitelově interpersonálním stylu dané délkou učitelovy pedagogické praxe – v holandském výzkumu se pomocí dotazníku QTI sledovaly tři pohledy na změnu učitelova interpersonálního chování v závislosti na délce pedagogické praxe: pohledy žáků na učitele, pohledy učitele na sebe samotné a představa učitele o jakémsi ideálním interpersonálním stylu učitele. Ukázalo se, že 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. Po desátém roce praxe se tato hodnota stabilizuje. Z pohledu žáků má dominantnost učitelů stejný vývojový trend (má však nižší hodnoty, než uvádějí učitelé), po desátém roce praxe však žáci uvádějí, že ještě mírně stoupá, až se vlastně přiblíží hodnotám uváděným učiteli. Co se učitelovy vstřícnosti vůči žákům týče, ta začíná na relativně vysokých hodnotách a v průběhu let se příliš nemění, jen velmi mírně klesá. Žáci se domnívají, že učitelova vstřícnost je poněkud nižší, než uvádějí učitelé. Ide-

ální představa o učitelově vstřícnosti vůči žákům je velmi vysoká a učitelé se s délkou praxe od ní spíše vzdalují.

- d) Rozdíly v učitelově interpersonálním stylu dané vyučovacími předměty – 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 byli za nejdominantnější a nejméně vstřícné učitele označeni učitelé cizích jazyků. Žáci v korejských školách označili za direktivní, přísné, neposkytující žákům volnost, ani jim nedávající odpovědnost učitele přírodovědných předmětů.

V České republice a na Slovensku zkoumali Gavora, Mareš, den Brok (2003) interakční styl u 18 vybraných učitelů gymnázií na Slovensku, kteří byli hodnoceni 490 žáky. Miková (2006) ve své disertační práci pomocí *Dotazníku interakčního stylu učitele* diagnostikovala interakční styl u 83 budoucích učitelů 1. stupně ZŠ a vytvořila jejich typologii v závislosti na komunikaci a interakci.

Výzkumy interakce a komunikace ve výuce tělesné výchovy

Piéron (2005) ve své přehledové studii uvádí, že pozorování specifického učitelova chování ve výuce tělesné výchovy má více než padesátiletou historii. V průběhu půl století byly v rámci výzkumu výuky tělesné výchovy realizovány analýzy zaměřené např. na reciproční chování učitele a žáků, na specifčnost prostředí v tělesné výchově a jeho srovnání s prostředím v naukových předmětech, na vztah mezi zpětnou informací poskytovanou učitelem a odpovědí žáka. Pozorování chování žáků přineslo mj. překvapující zjištění, že pohybové činnosti nejsou hlavním druhem projevu žáka. Proto se další výzkumy zaměřily také na rozdíly v chování žáků ve vztahu k učebním cílům, učivu nebo vyučovacím strategiím (volně podle Piérona, 2005). Rozvinutou oblast dále představuje zkoumání didaktických řídicích stylů, které se rozvíjí v návaznosti na teorii spektra didaktických stylů (Mosston, Ashworth, 2002), a procesuálně orientované videostudie výuky tělesné výchovy (Curtner-Smith et al., 1995).

Jak jsme prezentovali v naší předchozí studii (Janíková a kol., 2008), počátky výzkumu činnosti učitele a žáků v české tělesné výchově spadají do 70. let minulého století. Rozvoji zkoumání didaktické interakce pro didaktiku založenou na činnostním přístupu v tělesné výchově přispěla zejména práce Dobrého a kol. (1997). Zkoumala se také dynamika vyučovacích a učebních činností a možnosti samostatného rozhodování žáků v různých didaktických stylech. Navazující práce se zaměřily na ovlivňování vyučovacích činností učitele pomocí zpětné

informace, na ověřování uplatnění didaktických řídicích stylů ve výuce nebo na vymezení činnostního profilu učitele a jeho profesních kompetencí. V současné době se rozvíjí výzkum založený na analýze videozáznamu jako je tomu např. v *CPV videostudii tělesné výchovy* (Janíková a kol., 2008).

Přestože byla v zahraničí i u nás realizována řada výzkumů komunikace a interakce ve výuce tělesné výchovy, dle nám dostupných informací⁴ nebyl *Dotazník interakčního stylu učitele* (resp. *Questionnaire on Teacher Interaction*) uplatněn v žádném z nich. Výjimkou je pouze výzkum provedený Kocourkem (1996), který na základě původního Learyho dotazníku ICL zjišťoval u studentů a absolventů Fakulty tělesné výchovy a sportu UK v Praze obecné tendence v jejich interakčním chování. Ukázalo se, že existuje „výrazná logická souvislost mezi stupněm verbálně vyjadřovaného zájmu o učitelskou profesi a Learyho interakční typologií“ (s. 44). Tento autor rovněž longitudinálně (1988–1992) u studentů (od prvního po závěrečný ročník) zjišťoval, do jaké míry je sociálně interakční zaměřenost osobnosti záležitostí vyhraněnou či nikoli. Výsledky ukázaly, že více než 50 % respondentů svoji původní orientaci nezměnilo. Lze tedy předpokládat, že již při příchodu na vysokou školu jsou tendence k interakčnímu chování v základních rysech stabilizovány (s. 46).

Příspěvkem k výzkumu interakčního stylu učitele ve výuce tělesné výchovy je také předkládaná studie.

4 Vlastní výzkumná studie

Cíl výzkumu a výzkumné otázky

V realizovaném kvantitativním výzkumu jsme se zaměřili na odlišnosti ve vnímání interakčního stylu učitelů tělesné výchovy na 2. stupni základní školy. Hledali jsme odpověď na tyto výzkumné otázky:

1. Jak sami sebe (co se interakčního stylu týče) vnímají učitelé a jak je vnímají jejich žáci?
2. Ve kterých sektorech interakčního stylu jsou největší odlišnosti ve vnímání učitelů sebou samými a jejich žáky?
3. Ve kterých sektorech se liší vnímání učitelů s různou délkou praxe od vnímání jejich žáků?

⁴ Prohledávána byla databáze ERIC a databáze dostupná na webových stránkách <http://hk.humankinetics.com/JTPE/searchresults.cfm>.

4. Ve kterých sektorech se liší vnímání učitelek a učitelů od vnímání jejich žáků?

V souvislosti s tím byla hledána odpověď na otázku, jaké jsou možnosti využití *Dotazníku interakčního stylu učitele* při výzkumu v tělesné výchově.

Zkoumaný soubor

Předkládaná studie byla realizována v rámci postdoktorského projektu GP406/08/P252 *Typologie učitelů tělesné výchovy z hlediska jejich interakčních vzorců* (Janíková, 2008), v synergii s projektem *CPV videostudie tělesné výchovy* (Janíková a kol., 2008). Účastnilo se jí 19 učitelů tělesné výchovy, z toho 9 žen a 10 mužů. Délka praxe jednotlivých učitelů se pohybovala v rozmezí od 3 do 45 let. 17 učitelů bylo aprobováno pro výuku tělesné výchovy na základní škole, 2 učitelé v době realizace výzkumu studovali obor tělesná výchova na vysoké škole (tab. 1).

Tab. 1: Přehled jednotlivých učitelů zapojených do výzkumu

učitel	A	B	C	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
pohlaví	z	z	z	m	m	m	m	m	z	z	z	z	z	z	m	m	m	z	m
let praxe	31	9	23	4	20	29	5	5	14	4	10	3	13	12	6	45	4	6	12

Výzkumný nástroj, administrace a zpracování dat

V rámci výzkumné studie byl použit *Dotazník interakčního stylu učitele* (Gavora, Mareš, den Brok, 2003), který vznikl modifikací dotazníku *Questionnaire on Teacher Interaction* (Wubbels, Levy, 1993). Dotazník interakčního stylu učitele se skládá z 64 škálových položek; převažují stručné několikaslovné položky, jako např.: Je trpělivý, Dává nám možnost rozhodovat o věcech týkajících se třídy, Působí nejistě. Jednotlivé položky náleží do jednoho z osmi sektorů (organizátor, napomáhající, chápající, vede k zodpovědnosti, nejistý, nespokojený, kárající, přísný). Na každou položku může respondent vyjádřit svůj názor na pětistupňové škále od 0 (nikdy) do 4 (vždy). Odpovědi na položky, které patří do jednoho sektoru, se sečtou a vydělí se počtem položek ze sektoru (vznikne tak průměr). Získaný údaj (nabývá hodnoty od 0 do 4) vypovídá, do jaké míry je určitý sektor naplněn. Čím je údaj vyšší (blíží se 4), tím častěji se chová učitel daným způsobem (např. v sektoru přísný získáme údaj 3, to znamená, že učitel je k žákům přísný). Údaje ze všech sektorů lze znázornit pomocí grafu, který

je koncipován jako osmiúhelník. Každý výsek osmiúhelníku, tzv. sektor, reprezentuje jednu specifickou vlastnost učitele tak, jak se projevuje v jeho interakci se žáky. Z grafu je patrný interakční styl učitele zjištěný na základě dotazníku.

Podobně jako Gavora, Mareš, den Brok (2003) jsme pomocí Cronbachova koeficientu alfa určili reliabilitu jednotlivých sektorů pro náš zkoumaný soubor (tab. 2). Zatímco u uvedených autorů se Cronbachovo alfa jednotlivých sektorů pohybuje od 0,84 do 0,95, v našem výzkumu se hodnoty koeficientu pohybují od 0,56 do 0,86, což sice nejsou hodnoty vysoké, nicméně někteří autoři (Fraser, 1989)⁵ je považují za přijatelné. Vyšší hodnoty Cronbachova koeficientu alfa u Gavory a kol. (2003) jsou patrně způsobeny tím, že v jejich souborech byli zahrnuti učitelé různých vyučovacích předmětů, kdežto v našem souboru jsou jen učitelé tělesné výchovy.

Tab. 2: Cronbachův koeficient alfa pro jednotlivé sektory Dotazníku interakčního stylu učitele

	Tato studie		Gavora a kol. (2003)
	žáci	učitelé	
Organizátor	0,66	0,57	0,93
Napomáhající	0,67	0,76	0,93
Chápající	0,86	0,61	0,92
Vede k zodpovědnosti	0,61	0,69	0,84
Nejistý	0,77	0,59	0,91
Nespokojený	0,69	0,70	0,89
Kárající	0,64	0,84	0,95
Přísný	0,68	0,56	0,91

Prezentovaná výzkumná studie je realizována ve volné návaznosti na dříve provedené interakční výzkumy v tělesné výchově (Dobry a kol., 1997; Jansa, 1987; Mužík, 1991; Svoboda, Kocourek, 1987 apod.). Volba použití *Dotazníku interakčního stylu pro učitele* při výzkumu v tělesné výchově nebyla náhodná. Tělesná výchova má totiž svá specifika, jako např. vyšší podíl neverbální komunikace oproti verbální. Učitel a žáci vstupují do komunikačního a interakčního procesu v různorodém prostředí (např. tělocvična, hřiště, plavecký bazén) a za

⁵ Standardizací dotazníku QTI pro 2. stupeň základních škol se rovněž zabýval i Lukas a Šerek (2009), u nichž se reliabilita jednotlivých sektorů měřená pomocí Cronbachova alfa pohybovala od 0,92 do 0,97. Tato verze dotazníku nebyla v době realizace naší studie k dispozici.

odlišných prostorových podmínek s různým vybavením (náčiní a nářadí). Jde o to zjistit, jak se tato specifika promítají do učitelova interakčního stylu.

Výzkum byl realizován v květnu a červnu 2008 po telefonické domluvě s učiteli. Dotazníky byly zaslány poštou a distribuovány prostřednictvím jednotlivých učitelů. Návratnost dotazníků vyplněných od učitelů byla 100%, tzn. obdrželi jsme všech 19 dotazníků zpět. Z 950 zaslaných dotazníků pro žáky (každý učitel obdržel 50 dotazníků pro své žáky) se nám vrátilo 903 dotazníků (95% návratnost), z toho 14 dotazníků bylo vyřazeno pro formální nedostatky (např. nevyplněná druhá strana dotazníku nebo některé položky). Do zpracování byly zařazeny celkem 889 dotazníků od žáků.

Při statistickém zpracování byly použity studentův t-test pro nezávislé výběry, reliabilita byla zjišťována pomocí koeficientu Cronbachovo alfa.

Výsledky

Odlíšnosti ve vnímání učitelů sebou samými a jejich žáky

Ve vnímání učitelů sebou samými jsme se nejprve zaměřili na rozdíly, jak sebe vnímají jednotliví učitelé a jak je vnímají všichni jejich žáci dohromady (tab. 3). Jako kritérium pro stanovení rozdílů jsme použili zjištěné hodnoty, které se od sebe liší o více než o 0,5 škálové hodnoty.

- Učitel A se shodně se žáky vnímá jako dobrý organizátor a jako málo nejistý. Na rozdíl od žáků se vnímá více jako napomáhající a chápající. Žáci vnímají učitele jako mírně nadprůměrného co se týče vedení k zodpovědnosti, kdežto učitel se v tomto sektoru vnímá velmi vysoko. Rozdíl byl v také míře nespokojenosti a ve frekvenci kárání; žáci vnímají učitele více nespokojeného než on sám sebe a vnímají ho jako více kárajícího než on si o sobě myslí. Zajímavé výsledky přináší sektor „přísný“. U tohoto učitele, stejně jako u většiny dalších, platí, že se vnímá přísnější, než ho vnímají žáci.
- U učitele B patří k nejvíce hodnoceným sektorům sektor napomáhající, chápající a vede k zodpovědnosti. Ačkoliv i u těchto sektorů se vnímá učitel příznivěji, než ho vnímají jeho žáci. Shodné vnímání mají učitel i žáci v sektoru organizátor. Zajímavé je, že učitel se nevnímá nejistě, ale žáci ho v některých situacích jako nejistého vnímají. Totéž lze říci i o kárání – učitel se oproti žákům vnímá jako málo kárající. Opačné hodnoty jsou u sektoru nespokojený a přísný. Zde naopak učitel o sobě tvrdí, že je více nespokojený a že je více přísný, než jak ho vnímají žáci.

- U učitele C panuje téměř ve všech sektorech shoda v tom, jak se vnímá učitel a jak ho vnímají žáci. Jediný rozdíl je v sektoru nejistý, kde se učitel domnívá, že je méně nejistý, než jak ho posuzovali žáci.
- Naopak u učitele E jsou téměř ve všech sektorech rozdíly ve vnímání učitele a žáků. Učitel se vnímá jako dobrý organizátor, jako napomáhající, chápající, vedoucí k zodpovědnosti, jako málo nejistý, ne příliš nespokojený a nedomnívá se, že by často káral žáky. Žáci vnímají v uvedených sektorech učitele opačně. Jediná shoda panuje v sektoru přísný, kdy učitel i žáci ho vnímají jako ne příliš přísného.
- Pro učitele F lze použít téměř stejný popis jako pro učitele E. V sektorech organizátor, napomáhající, chápající, vede k zodpovědnosti se rovněž vnímá lépe, než jak ho vnímají jeho žáci. Učitel se oproti žákům vnímá jako málo nejistý, nespokojený a kárající. Míra přísnosti je shodná jak u učitele, tak u žáků.
- Také učitel G má obdobný popis jako učitel E a F. Oproti žákům se vnímá jako dobrý organizátor, jako napomáhající, chápající, méně již jako ten, kdo žáky vede k zodpovědnosti. I tento učitel se nevnímá příliš nejistě, nespokojeně a kárající, zatímco žáci ho vnímají v těchto sektorech intenzivněji. O tomto učiteli se dá říci, že je přísný; rozdíly ve vnímání přísnosti u samotného učitele a u žáků jsou nepatrné.
- Nejvíce plněným sektorem u učitele H je sektor napomáhající – panují zde shody jak ze strany učitele, tak i ze strany žáků. Tento učitel se cítí jako průměrný organizátor, jako chápající i jako vedoucí k zodpovědnosti. U posledně zmíněného sektoru je však rozdíl ve vnímání učitele a žáků, kteří učitele vidí jako průměrně vedoucího k zodpovědnosti. Ne příliš velké rozdíly jsou také ve vnímání nejistoty a v kárání. Naopak učitel se vnímá jako více nespokojený, než jak ho vnímají žáci. Rovněž se vnímá jako více přísný, než je tomu u žáků.
- Učitel I se vnímá ve většině sektorů stejně, jako ho vnímají žáci. Je dobrým organizátorem, pomáhá žákům, chápe je (u tohoto sektoru ho žáci vnímají dokonce intenzivněji než on sám sebe), snaží se vést je k zodpovědnosti, občas bývá nejistý, někdy kárá. Vnímá se jako více nespokojený, než jak ho vnímají žáci, a vnímá se jako více přísný.
- Pro učitele J je zajímavé, že se oproti žákům vnímá výrazně přísněji, více nejistě a domnívá se, že více kárá. V sektoru vede k zodpovědnosti se

vnímá lépe než žáci. Jinak je dobrým organizátorem, napomáhá, chápe žáky. Shoda ve vnímání učitelem i žáky panuje v míře nespokojenosti.

- U učitele K je nejvýraznější rozdíl v míře nejistoty. Sám sebe vidí jako téměř vždy jistého, kdežto žáci ho vidí více nejistého. Ne příliš významný je rozdíl ve vnímání v sektoru organizátor, chápající a vede k zodpovědnosti, kdy učitel se v těchto sektorech vnímá lépe, než ho vnímají žáci. Tento učitel se vnímá a je vnímán jako napomáhající; shoda panuje také v sektoru přísnost a nespokojenost.
- Učitel L se v „příznivých“ sektorech vnímá méně dobře než žáci; ti ho vidí jako dobrého organizátora, napomáhajícího, chápajícího. Naopak v míře nespokojenosti, kárání a přísnosti se učitel vnímá intenzivněji než žáci. V sektoru vede k zodpovědnosti a nejistý panuje ve vnímání učitele i žáků shoda.
- Učitel M se vnímá jako velmi napomáhající a chápající, je ale také dobrým organizátorem a snaží se vést žáky k zodpovědnosti. Kromě sektoru organizátor se jeho vnímání mírně liší od vnímání žáků. Občas je nejistý a vnímá se přísněji, než ho vnímají žáci. Naopak se domnívá, že ne příliš kárá; žáci ho však vnímají jako občas kárajícího. Tento učitel není příliš nespokojený.
- Učitel N se shodně s žáky vnímá jako dobrý organizátor; shodují se také v tom, že učitel není příliš nespokojený a příliš nekárá. Žáci vnímají učitele jako více napomáhajícího a chápajícího než on sám sebe. Naopak učitel se vnímá jako více vedoucí k zodpovědnosti, jako více přísný a méně nejistý.
- U učitele O jsou patrné rozdíly ve všech sektorech. Učitel se oproti žákům lépe vnímá v organizaci, v napomáhání, v chápání i ve vedení k zodpovědnosti. Naopak žáci ho více vnímají jako nejistého, nespokojeného, často kárajícího, ale nevnímají ho jako tolik přísného, jak on sám sebe.
- Pro učitele P platí podobné rozdíly jako pro učitele O. Vnímá se oproti žákům lépe v sektorech organizátor, napomáhající, chápající a vede k zodpovědnosti. Oproti žákům se vnímá jako dost přísný. Naopak žáci ho více vnímají jako nejistého, nespokojeného a jako poměrně často kárajícího.
- Rozdíly jsou také patrné u učitele Q, zejména v organizaci, pomoci, chápání a vedení k zodpovědnosti, kde se učitel vnímá výrazně lépe, než ho vnímají žáci. Přestože je tento učitel přísný, sám sebe vnímá přísněji než žáci. Naopak žáci ho více vnímají jako nejistého, nespokojeného a jako často kárajícího.

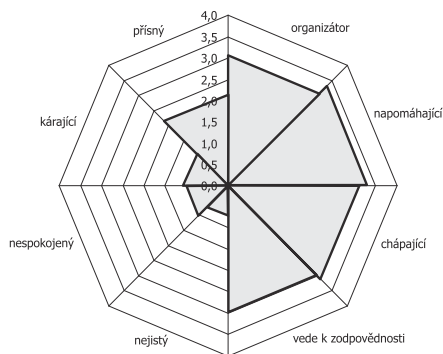
- Učitel R sebe vnímá jako méně zdatného organizátora, než jak ho vnímají žáci. Shoda panuje v sektorech napomáhající, chápající a vede k zodpovědnosti. Naopak učitel se výrazněji více vnímá jako nejistý, jako nespokojený než, jak ho vnímají žáci. Domnívá se také oproti žákům, že častěji kárá a že je přísnější.
- U učitele S jsou výrazné rozdíly ve vnímání hned v několika sektorech. Učitel se oproti žákům vnímá jako lepší organizátor, jako velmi často pomáhající, velmi chápající a často vedoucí k zodpovědnosti. Vnímá se také přísněji, než ho vnímají žáci. Naopak žáci se oproti učiteli domnívají, že je hodně nespokojený a hodně kárá. Na sektoru nejistoty se učitel i žáci shodnou.
- Učitel T se shodně s žáky vnímá jako dobrý organizátor, napomáhající, jako občas nejistý a nespokojený. Naopak se oproti žákům domnívá, že je více chápající a výrazný rozdíl je i ve vedení k zodpovědnosti. Rovněž se vnímá jako přísnější. Naopak žáci se domnívají, že je častěji kárá.

Tab. 3: Průměry jednotlivých sektorů ve vnímání učitele sebe sama a všech jeho žáků dohromady

	Organizátor		Napomáhající		Chápající		Vede k zodpovědnosti		Nejistý		Nespokojený		Karájící		Přísný	
	U	Ž	U	Ž	U	Ž	U	Ž	U	Ž	U	Ž	U	Ž	U	Ž
A	3,25	3,03	3,75	3,13	3,63	3,15	3,63	2,60	0,71	0,77	0,75	1,03	0,89	1,21	2,63	1,46
B	2,75	2,96	3,63	3,08	3,63	3,05	3,25	2,66	0,00	0,79	1,13	0,98	0,44	1,25	2,63	1,72
C	2,75	2,96	3,00	3,10	3,00	3,06	2,88	2,50	0,43	0,92	0,88	0,98	1,44	1,23	1,88	1,59
E	2,75	1,85	3,75	2,37	3,25	2,47	3,00	2,18	0,57	1,69	0,63	1,59	0,67	1,78	1,75	1,63
F	3,75	2,61	3,75	2,52	3,63	2,73	2,88	2,34	0,29	1,00	0,25	1,34	0,22	1,75	1,88	1,86
G	3,00	2,39	3,63	2,32	3,00	2,06	2,50	1,90	0,57	1,03	0,75	1,51	0,56	1,90	2,13	2,03
H	2,63	2,58	3,00	3,01	2,88	2,80	2,88	2,44	0,86	1,13	1,88	1,13	1,89	1,51	2,13	1,49
I	2,88	2,87	3,25	3,07	2,88	3,01	2,50	2,57	0,71	0,84	1,38	0,90	1,33	1,11	2,38	1,53
J	3,25	3,05	3,25	3,11	3,00	2,94	2,75	2,16	1,00	0,74	1,38	1,02	1,78	1,43	2,75	1,80
K	3,13	2,88	2,88	2,82	3,00	2,76	2,75	2,31	0,14	0,89	1,00	1,20	1,44	1,67	1,88	1,89
L	2,75	3,07	2,88	3,27	2,88	3,27	2,50	2,66	0,71	0,70	1,50	0,92	1,00	0,94	1,75	1,23
M	3,25	3,08	3,88	3,40	3,63	3,18	3,00	2,56	1,00	0,70	0,50	0,73	0,44	1,02	1,75	1,13
N	3,13	3,20	3,25	3,55	3,00	3,51	3,13	2,96	0,29	0,56	0,75	0,76	0,78	0,80	1,63	1,25
O	3,00	2,31	3,38	2,38	2,63	2,20	2,88	2,17	1,00	1,60	1,38	1,65	1,33	1,91	2,50	1,72
P	3,30	2,17	3,88	3,23	3,25	2,99	3,00	2,70	0,71	1,11	0,88	1,11	0,78	1,39	2,50	1,46
Q	3,75	2,70	3,75	2,44	3,63	2,47	3,00	2,18	0,14	1,03	0,63	1,22	1,00	1,77	2,50	2,08
R	2,75	3,25	3,25	3,48	3,00	3,32	2,50	2,72	1,80	0,63	1,13	0,66	1,67	0,93	1,63	1,33
S	3,25	2,74	3,63	2,78	3,50	2,60	3,50	2,59	1,14	1,43	1,25	1,88	1,89	2,19	2,63	2,18
T	3,00	2,93	3,25	3,08	3,38	2,99	3,50	2,65	1,00	1,07	1,13	1,09	0,78	1,29	2,25	1,69
φ	3,07	2,77	3,42	2,95	3,20	2,87	2,95	2,47	0,67	0,98	1,00	1,14	1,07	1,43	2,17	1,64

Analýza poukázala na odlišnosti v jednotlivých sektorech u jednotlivých učitelů. Graf 1 znázorňuje, jak se celkově vnímá všech 19 učitelů tělesné výchovy. Nejvíce naplněným sektorem je sektor napomáhající. Dále se učitelé vnímají jako velmi chápající, jako velmi dobří organizátoři a často se snaží žáky vést k zodpovědnosti. Vnímají se také jako poměrně přísní. Občas kárají a jsou nespokojeni; vyznačují se také poměrně nízkou mírou nejistoty. Z grafu 2 je patrné, jak učitelé vnímají všichni žáci dohromady. Ve vnímání učitelů i žáků existují nepatrné, ale i výrazné rozdíly. Žáci jsou ve vnímání učitelů v sektorech organizátor, napomáhající, chápající a vede k zodpovědnosti mírně zdrženlivější. Žáci učitele vnímají jako hodně napomáhající, hodně chápající, jako dobré organizátory i tak, že se snaží je vést k zodpovědnosti. Jak už bylo uvedeno výše, učitelé se vnímají přísněji, než je vnímají žáci. Naopak žáci se domnívají, že je učitelé často kárají a že jsou občas nespokojeni. Výrazný rozdíl je v míře nejistotě, kdy žáci vnímají učitele jako poměrně nejisté.

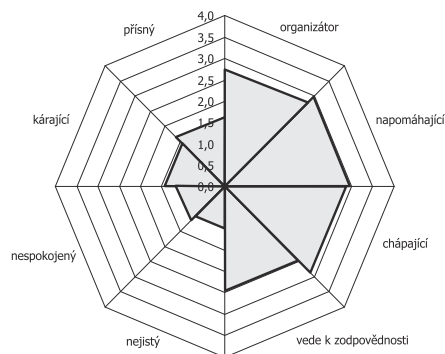
Uvedené odlišnosti mohou souviset s tím, jaké sociální vlivy působily na učitele v době jejich přípravy na profesi a jaké působí na žáky v současné době. Z toho se může odvíjet pojetí sociálních rolí, sebepojetí apod. Např. to, co učitel považuje za dobře míněnou, i když negativní zpětnou vazbu, mohou žáci vnímat jako kárání.



Obr. 3: Graf 1 – Graf škálových sektorů interakčního stylu učitele za všechny učitele

Odlišnosti dané délkou praxe

Při zkoumání odlišností v délce praxe učitelů jsme vycházeli ze tří skupin; první skupinu tvořili učitelé s délkou praxe 0 až 5 let (6 učitelů); druhou skupinu tvo-



Obr. 4: Graf 2 – Graf škálových sektorů interakčního stylu učitele za všechny žáky

řili učitelé s délkou praxe 6 až 15 let (8 učitelů) a třetí skupinu tvořili učitelé s délkou praxe více než 16 let (5 učitelů). Statisticky významné rozdíly se ukázaly jen ve druhé a třetí skupině. Učitelé s délkou praxe 6 až 15 let (druhá skupina) se domnívají, že své žáky vedou k zodpovědnosti (3,00), zatímco žáci je vnímají ve vedení k zodpovědnosti mírně nadprůměrně (2,57) ($t = 2,47$; $p < 0,01$). Významné rozdíly jsou také u sektoru 8 – přísný ($t = 2,81$; $p < 0,01$). Učitelé se vnímají jako poměrně přísní (2,25), kdežto žáci vnímají učitele jako mnohem méně přísné (1,67). Nejvíce statisticky významných rozdílů bylo nalezeno ve třetí skupině, tj. u učitelů s délkou praxe 16 a více let. Učitelé se vnímají jako poměrně dobří organizátoři (3,3) ($t = 2,11$; $p < 0,03$), domnívají se, že žákům pomáhají (3,58) ($t = 2,44$; $p < 0,01$) a že žáky vedou k zodpovědnosti (2,98) ($t = 2,50$; $p < 0,01$). Zatímco žáci vnímají své učitele mírně nadprůměrně v oblasti organizační (2,74), nápomoci (2,71) i v oblasti vedení k zodpovědnosti (2,31). Statisticky významné rozdíly se ukázaly i u sektoru 7 – kárající ($t = 2,13$; $p < 0,03$). Učitelé se vnímají jako málo kárající (0,82), kdežto žáci se domnívají, že frekvence kárání je u učitelů vyšší (1,57).

Genderové odlišnosti

Skupinu žen – učitelek tvořilo 9 respondentek, skupinu mužů – učitelů 10 respondentů. Zajímaly nás odlišnosti ve vnímání všech učitelek dohromady a všech jejich žáků a dále rozdíly ve vnímání všech učitelů dohromady a všech jejich žáků. Metodou t-testu jsme hledali statisticky významné rozdíly z hlediska 8 sektorů u skupiny učitelek a jejich žáků, potom u skupiny učitelů a je-

jich žáků. Zjistili jsme, že u skupiny učitelek a jejich žáků je statisticky významný rozdíl v sektoru 8 – přísný ($t = 2,68$, $p < 0,01$). Zatímco učitelky se ohodnotily jako poměrně přísné (2,06), žáci se domnívají, že jsou učitelky přísné jen občas (1,51). Zajímavějších výsledků bylo dosaženo u učitelů. Statisticky významné rozdíly byly shledány v šesti faktorech. Učitelé sebe vnímají jako velmi dobré organizátory (3,14), kdežto jejich žáci je vnímají jen jako poměrně dobré organizátory (2,61). Rovněž hodnoty u sektoru napomáhající ukázaly, že učitelé se o sobě domnívají, že žákům hodně napomáhají (3,53), kdežto mínění žáků je jiné (2,73). Obdobné výsledky se objevily i u sektoru chápající, kdy učitelé se vnímají jako vysoce chápající (3,2), zatímco žáci je chápou jen jako poměrně chápající (2,64). Podobně tomu je i v sektoru vede k zodpovědnosti, kdy učitelé se cítili, že žáky vedou k zodpovědnosti (2,96), žáci mají spíše lehce nadprůměrný pocit, že je učitelé vedou k zodpovědnosti (2,38). Zajímavé výsledky jsme získali u sektoru kárající, tam se odlišnost ve vnímání obrátila. Učitelé se domnívají, že téměř žáky nekárají (1,04), kdežto žáci si myslí, že je učitelé kárají více (1,65). Naopak učitelé sebe vnímají jako přísné (2,26), ale žáci nemají pocit, že by byli učitelé příliš přísní (1,77). Mezi skupinou učitelek a jejich žáků a skupinou učitelů a jejich žáků nebyly shledány žádné statisticky významné rozdíly.

Metodologické poznámky k použití Dotazníku interakčního stylu v tělesné výchově

Dotazník interakčního stylu učitele je používán převážně pro zkoumání učitelova interakčního stylu ve výuce přírodovědných předmětů, matematiky a jazyků. Jednou z našich výzkumných otázek bylo, jaké jsou možnosti využití *Dotazníku interakčního stylu učitele* při výzkumu v tělesné výchově.

Problémy spojené s reliabilitou (tab. 2) patrně indikují omezenou vhodnost tohoto výzkumného nástroje pro účely výzkumu v této oblasti. Svou roli patrně sehrává specifikum pedagogické činnosti učitele v tělesné výchově, která je čteně naplněna příkazy, organizačními iniciacemi, specifickým řízením učební činnosti, specifickými organizačními formami apod. Pro přesnější zjištění interakčního stylu učitele by bylo vhodné kombinovat metody kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Plánovaná analýza videozáznamů výuky tělesné výchovy je dalším krokem při řešení výše zmíněného projektu GA ČR.

5 Diskuze a závěry

Ve studii byla prezentována teoretická východiska interakčního stylu učitelů a výsledky výzkumu, v němž byl použit *Dotazník interakčního stylu* u učitelů tělesné výchovy na 2. stupni základní školy. Zaměřili jsme se na odlišnosti ve vnímání učitelů sebou samými a jejich žáky, a to z několika pohledů.

Ukázalo se, že sami učitelé se na rozdíl od jejich žáků vnímají lépe z hlediska organizace, pomoci, pochopení, vedení k zodpovědnosti a vnímají se jako více přísní. Zatímco žáci je vnímají jako více nejisté a více kárající. Nespokojenost byla vnímána u obou skupin zhruba stejně.

Statisticky významné rozdíly v závislosti na délce praxe byly u učitelů s délkou praxe 6 až 15 let zjištěny u vedení k zodpovědnosti a v přísnosti. V obou případech měli učitelé vyšší hodnoty než žáci. Ve skupině učitelů s délkou praxe 16 a více let, se ukázalo, že se učitelé oproti žákům vnímají jako lepší organizátoři, jako více napomáhající, více vedoucí k zodpovědnosti, kdežto žáci je vnímali jako více kárající.

U žen-učitelek se ukázalo, že se oproti svým žákům vnímají jako více přísné. U mužů-učitelů se zjistilo, že se na rozdíl od svých žáků vnímají jako lepší organizátoři, jako více pomáhající, více chápající, více vedoucí k zodpovědnosti a jako přísnější. Oproti tomu je jejich žáci vnímají jako více kárající. Gavora a kol. (2003) uvádí dva statisticky významné rozdíly mezi učitelkami a učiteli; ukázalo se, že ženy-učitelky jsou lepší organizátorky než muži-učitelé a že muži-učitelé jsou více nejistí než ženy-učitelky. Ve srovnání genderových odlišností v námi realizovaném výzkumu a ve výzkumu Gavory a kol. (2003) lze celkově konstatovat, že jsou výsledky co do odlišností žen-učitelek a mužů-učitelů podobné, jen v našem výzkumu jsou muži-učitelé vnímáni žáky jako více přísní, kdežto ve výzkumu Gavory a kol. (2003) jsou jako více přísné vnímány ženy-učitelky. Jinak panují větší či menší rozdíly mezi jednotlivými sektory u žen i mužů v našem výzkumu a ve výzkumu Gavory a kol. (2003).

Design předkládané studie neumožňuje vyhodnotit odlišnosti dané povahou vyučovacího předmětu, nicméně naše výsledky za výuku tělesné výchovy lze porovnat s výsledky Gavory a kol. (2003), kteří zkoumali, jak své učitele ($n = 18$) vnímali žáci ($n = 490$) gymnázií na Slovensku v naukových předmětech. Ve srovnání s našimi výsledky za učitele tělesné výchovy nebyly nalezeny výraznější odlišnosti; učitelé tělesné výchovy se žákům jeví jako o něco lepší

organizátoři, na druhou stranu byli více nejistí, více kárající a méně vedoucí k zodpovědnosti.

Literatura

- CURTNER-SMITH, M. D., KERR, I. D., KUESEL, K., CURTNER-SMITH, M. E. Pupil Behaviours in British Physical Education Classes: A Descriptive-Analytic Study. *International Journal of Physical Education*, 1995, roč. 32, č. 1, s. 16–23.
- DOBŘÝ, L., SVATOŇ, V., ŠAFAŘÍKOVÁ, J., MARVANOVÁ, Z. *Analýza didaktické interakce v tělesné výchově*. Praha: Karolinum, 1997.
- FRASER, B. J. *Assessing and improving classroom environment*. Perth: Curtin University, 1989.
- FRINDTE, W. *Einführung in die Kommunikationspsychologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2001.
- GAVORA, P., MAREŠ, J., DEN BROK, P. Adaptácia dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 2003, č. 2, s. 126-145.
- <http://hk.humankinetics.com/JTPE/searchresults.cfm>
- JANÍKOVÁ, M. Interakční vzorce ve výuce tělesné výchovy: Představení výzkumného projektu. In FRANIOK, P., KNOTOVÁ, D. (ed.) *Učitel a žák v současné škole*. Brno: MU, 2008, s. 105–111.
- JANÍKOVÁ, M., JANÍK, T., MUŽÍK, V., KUNDERA, V. CPV videostudie tělesné výchovy, sběr dat a zamýšlené analýzy. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 1, s. 93–114.
- JANOUŠEK, J. Interakce jako předmět výkladu a jako výkladový princip. In MAREŠ, J. (ed.) *Interakce učitel – žáci, učitel – studenti*. Hradec Králové: PdF, 1981, s. 17–22.
- JANSA, P. Deskripce a analýza činnosti učitelů a žáků 1. stupně základní školy. In *Tělovýchovný sborník*. Praha: Olympia, 1987, s. 175-198.
- KOCOUREK, J. Změny trendů interakčního citění studentů. *Pedagogická orientace*, 1996, č. 18/19, s. 43-48.
- LUKAS, J., ŠEREK, J. Předběžné výsledky standardizace dotazníku QTI (Questionnaire on Teacher Interaction) pro II. stupeň českých základních škol. In *Sociálne procesy a osobnosť 2008. Zborník z konferencie*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2009, s. 786-797.
- MAN, F., PROKEŠOVÁ, L. Chování učitele a jeho odraz ve výkonech žáka. *Pedagogika*, 1994, č. 1, s. 12-22.
- MAREŠ, J., GAVORA, P. Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*, 2004, č. 2, s. 101–128.
- MIKOVÁ, M. *Typologie budoucích učitelů v závislosti na jejich interakci a komunikaci. Disertační práce*. Brno: PdF MU, 2006.
- MOSSTON, M., ASHWORTH, S. *Teaching Physical Education*. San Francisco: Benjamin Cummings, 2002.
- MUŽÍK, V. *Analýza a ovlivňování didaktické interakce v tělesné výchově na 1. stupni základní školy. Kandidátská disertace*. Praha: FTVS UK, 1991.
- PIÉRON, M. Research on teaching physical activities and sport: paradigm and selected results. *Ital. J. Sport Sci*, 2005, roč. 12, č. 1, s. 4–17.

SVOBODA, B., KOCOUREK, J. Výzkum osobnosti a vyučovací činnosti učitele tělesné výchovy. In *Tělovýchovný sborník*. Praha: Olympia, 1987, s. 48-74.

WUBBELS, T., LEVY, J. (ed.) *Do you know what you look like? Interpersonal Relationships in Education*. London: The Falmer Press, 1993.

Autorka

PhDr. Marcela Janíková, Ph.D., Katedra pedagogiky sportu, Fakulta sportovních studií Masarykovy univerzity, Univeritní kampus Bohunice, Kamenice 5, 625 00 Brno, e-mail: janikova@fsps.muni.cz

Differences in perception of physical education teachers interaction style

Abstract: The paper deals with the interaction style of physical education lower-secondary teachers. It is based on Leary's Interpersonal Behavior Circle, which was used to develop the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI). This questionnaire was distributed to lower-secondary teachers of physical education (19) and to their pupils (889) in the regions of South Moravia, Zlin and Olomouc. The findings reflect the differences between the teachers' self-perception and the way the teachers are seen by the pupils, gender differences in the teachers' interaction styles and differences caused by the length of practice and the nature of the school subject in which the study was carried out.

Key words: interpersonal teacher behavior, interaction style, perception, Leary model for interpersonal teacher behavior, Questionnaire on Teacher Interaction (QTI), physical education