



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra anglistiky

Rigorózní práce

Soubor publikovaných článků

Vypracoval: Mgr. Petr Dvořák, Ph.D.

České Budějovice 2016

Prohlašuji, že svoji rigorózní práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své rigorózní, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

30. 05. 2016

Petr Dvořák

Abstrakt

Cílem předkládaného souboru publikovaných článků je charakterizovat sociální dovednosti učitele jako součást jeho profesní kompetence a vymežit jejich význam ve výuce angličtiny komunikační metodou v edukačních interakcích ve školní třídě.

Teoretickými východisky výzkumů, jejichž výsledky jednotlivé články předkládají, jsou funkčně komunikační přístup k jazyku a z něj vycházející komunikační metoda. Pozornost je věnována procesům interakce, komunikace a cizojazyčnému diskurzu ve školním prostředí s akcentem na cizojazyčnou výuku dospívajících. Na základě specifik cizojazyčné edukační interakce konkretizujeme sociální dovednosti učitele a vymezujeme sociálně-dovednostní aspekty cizojazyčné edukační interakce.

Zjištění výzkumů prezentovaných v předkládaných článcích se týkají zejména žákovské reflexe edukačního stylu učitelů angličtiny a edukačního působení učitele v konkrétní třídní interakci. Výzkum je rovněž zacílen na analýzu vybraných sociálně-dovednostních aspektů edukační interakce a diskurzu ve výuce angličtiny komunikační metodou. Konkrétně se jedná o žákovské a učitelské iniciace komunikace, otázky a distribuci komunikačních příležitostí.

Klíčová slova: edukační styl učitele, interakce a komunikace ve školní třídě, diskurz školní třídy, učení a osvojování cílového jazyka, komunikační metoda ve výuce angličtiny, sociální dovednosti učitele, sociálně-dovednostní aspekty cizojazyčné výuky.

Abstract

The aim of the collection of published articles is to define the requisite social skills of the English language teacher as a part of his/her professional competence, in the context of communicative language teaching in classroom interactions between English teachers and adolescent pupils.

The theoretical preliminaries of the research whose findings are presented in the articles are the functional communicative approach to language and communicative language teaching. The attention is paid to the processes of interaction, communication and classroom discourse at school with an emphasis on foreign language teaching. We try to specify social skills of the English teacher and define social-skill aspects of foreign language educational interactions.

The findings of the research presented in the articles concern mainly the educational style of English teachers and English teachers' behaviour in particular classroom interactions. The research is also focused on selected social-skill aspects of classroom discourse within communicative language teaching, specifically, pupils' and teachers' initiations of communication, questions, and the distribution of communication opportunities.

Key words: teacher's educational style, classroom interaction, communication and discourse, communicative language teaching, social skills, social-skill aspects of foreign language teaching, learning, acquisition.

Obsah

1. Úvod – komentář k předkládaným článkům	4
2. Sociální dovednosti učitele jako důležité determinanty efektivní interakce učitel – žák ve výuce angličtiny na střední škole	6
Edukační interakce učitel – žák ve výuce středoškolské angličtiny komunikační metodou	6
Výzkum edukačních interakcí učitel – žák ve výuce angličtiny komunikační metodou	8
Cíle výzkumu.....	8
Metody výzkumu.....	8
Výzkumný soubor a jeho popis.....	8
Výzkum edukačního stylu učitelů angličtiny.....	9
Sběr a zpracování dat	10
Výsledky výzkumu edukačního stylu učitelů angličtiny	10
Výzkum konkrétní interakce učitel – žák ve výuce angličtiny	13
Sběr a zpracování dat ve druhé části výzkumu.....	14
Výsledky výzkumu konkrétní interakce učitel – žák ve výuce angličtiny pomocí TIVT	14
Diskuze a závěr.....	17
Literatura	17
3. Supporting English Acquisition Through the Teacher’s Social Skills	21
Introduction	21
Theoretical preliminaries.....	21
Interaction and discourse in foreign language learning	21
Participants of educational interaction – students and teachers.....	22
Teacher’s social skills and their educational style	23
Research into English teachers’ social skills and their impact on the target language interaction, communication and discourse.....	23
The aims and methods of the research.....	23

Research design.....	23
Research into educational styles	24
Research findings into educational styles of English teachers	25
Analysing discourse in selected ELT classroom interactions	26
The findings related to particular ELT interactions	27
Conclusion	29
References	30
4. Učitel angličtiny „expert“ z pohledu středoškoláků.....	34
Ideální metoda? Ale kdeže, učitel a jeho studenti jsou ti, o koho tady běží.....	34
Výzkum učitele angličtiny „experta“ z pohledu středoškoláků	35
Závěrem.....	36
Zdroje	36
5. Závěr – komentář k předkládaným článkům	38
6. Aplikace pro pedagogickou praxi – komentář k předkládaným článkům	39

1. Úvod – komentář k předkládaným článkům

Soubor předkládaných dvou článků a jedné kapitoly v knize lze chápat jako dílčí výsledky longitudinálního interdisciplinárního výzkumu efektivity cizojazyčné výuky, v tomto případě výuky angličtiny dospívajících (2.st ZŠ – střední školy). Výzkum je zaměřený zejména na vliv edukačního stylu učitele a jeho sociálních dovedností na cizojazyčnou interakci, komunikaci a diskurz a procesy učení a osvojování cílového jazyka.

Z mezioborovosti výzkumu vycházejí i jeho paradigmaty a teoretická východiska. Pedagogicko-psychologický rámec předkládaného souboru článků tvoří humanistické přístupy ke vzdělávání, zejména Rogersovo humanistické (1998) pojetí školy a Moskowitsová (1978) humanistické pojetí cizojazyčné výuky. Dalším zdrojem inspirace pro hledání cest k rozvoji interakce učitele a žáka v cizojazyčném vyučování je koncept L. S. Vygotského zóny aktuálního a zóny proximálního vývoje (Vygotský, 2004; Kozulin, 1998; Kozulin et al, 2004), ve které hraje klíčovou úlohu dospělý – učitel při rozvíjení poznatků (ale i 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) s klíčovým akcentem na interakci (Krashen, 1989; Mackey, 2007; Richard-Amatová, 2010). Vše v souladu s cíli Rady Evropy, Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a Rámcových vzdělávacích programů (literatura viz. předkládané články).

První článek nazvaný „Sociální dovednosti učitele jako důležité determinanty efektivní interakce učitel – žák ve výuce angličtiny na střední škole“ předkládá dílčí výsledky výzkumu, které přispívají k objasnění problematiky cizojazyčné výuky zkoumáním psychosociálních faktorů na efektivitu edukační interakce ve výuce angličtiny. Výsledky přináší podnětná zjištění týkající se působení sociálních dovedností učitele na efektivitu edukační interakce ve výuce angličtiny komunikační metodou.

Druhým článkem je kapitola v knize pojmenovaná „Supporting English Acquisition Through The Teacher’s Social Skills“. Výsledky výzkumu uvedené v této studii demonstrují nakolik sociální dovednosti učitele a jeho edukační styl determinují interakci a komunikaci a facilitují osvojování cílového jazyka žáky. Pozornost je věnována klíčovým aspektům třídního diskurzu – iniciacím komunikace, otázkám, zpětné vazbě a dále pak poměru komunikace učitel/žák a komunikace v mateřském/cílovém jazyce.

V závěrečném článku „Učitel angličtiny z pohledu středoškoláků“ jsou pedagogické veřejnosti představeny výsledky výzkumu edukačních stylů učitelů angličtiny na gymnáziích a středních odborných školách. Provedený výzkum přináší zjištění, jak si studenti představují svého „ideálního“ učitele angličtiny a nakolik se jejich představy ztotožňují s jejich skutečnými učiteli.

Interdisciplinarity předkládaných článků (ale i didaktiky cizích jazyků jako takové) odpovídá i publikování jednotlivých článků. Článek „Sociální dovednosti učitele jako důležité determinanty efektivní interakce učitel – žák ve výuce angličtiny na střední škole“ byl publikován v recenzovaném periodiku Psychologie pro Praxi 1–2/2016, ročník LI, vydávaném v Karolinu Katedrou psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, ISSN 1803-8670. Druhý předkládaný článek „Supporting English Acquisition Through The

Teacher's Social Skills" je kapitolou v knize „Learner Corpora and English Acquisition“ editovaný Monikou Černou, Jaroslavou Ivanovou a Šárkou Ježkovou a vydaný Univerzitou Pardubice v roce 2015, ISBN 978-80-7395-946-3. Závěrečný článek „Učitel angličtiny z pohledu středoškoláků“ byl publikován v příloze časopisu Řízení školy - Speciálu pro střední školy, 6/2015, nakladatelství Wolters Kluwer, ISSN 1214-8679.

2. Sociální dovednosti učitele jako důležité determinanty efektivní interakce učitel – žák ve výuce angličtiny na střední škole

Anotace

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 psycho-sociálních 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 usměřňovat 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 paradigmatata představovaná humanistickými přístupy k cizojazyčné výuce (Rogers, 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 komunikativním přístupem k jazyku (Hymes, 1979; Richard-Amatová, 2010) a z něj vycházející komunikativní metodou (Richards, Rodgers, 1986).

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 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 komunikativní 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 efektivitu 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 a kol., 2012; Segrin, Givertzová, 2003; Švec, 1998). V edukačních procesech chápeme sociální dovednosti jako učením získané předpoklady pro naplňování adekvátních školních interakcí, pro přiměřené poznávání a ovládání 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, zvládání 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 profesionální kompetence (Bidlová, 2005; Čáp, 2001; Gillernová, Šírová, 2012; Švec, 1998). Sociální dovednosti tvoří 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 dekódovat signály verbální a neverbální komunikace, jejich sdílení a usměrňování ve prospěch efektivního vyjednávání významu.

Výzkum edukačních interakcí učitel – žák ve výuce angličtiny komunikační metodou

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 žáků 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**.

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 zprostředkované 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, Najvarová, Janík, Šebestová, 2011, s. 161).

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 17 – 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.

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 skóre každé ze čtyř komponent představuje kvantitativní údaj, je neváženým součtem bodového hodnocení příslušných položek každé komponenty. Čím vyšší hodnota hrubého skóre 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 (tabulka 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.

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

Tabulka 1 - Kombinační kategorie edukačních charakteristik interakce učitele a žáka

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.

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.

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 2 - Analýza edukačního vztahu učitele B

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)

Tabulka 3 - Analýza edukačního vztahu učitele C

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, zejména to platí pro dívky.

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 4 - Analýza edukačního řízení učitele B

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%

Tabulka 5 - Analýza edukačního řízení učitele C

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:

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)

Tabulka 6 - Analýza edukačních stylů učitele B

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.

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)

Tabulka 7 - Analýza edukačních stylů učitele C

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.

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 polaritě 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 zaznamatelných 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 polaritě 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 polaritě je stanoven podle vzorce:

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

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, s. 217).

Index interakce podle vzorce:

$$I_i = \frac{(\sum Os + \sum Ps) - (\sum Pn + \sum On)}{N},$$

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, s. 217).

Index odezvy lze vypočítat podle vzorce: $I_{od} = \frac{\sum Nr}{N}$,

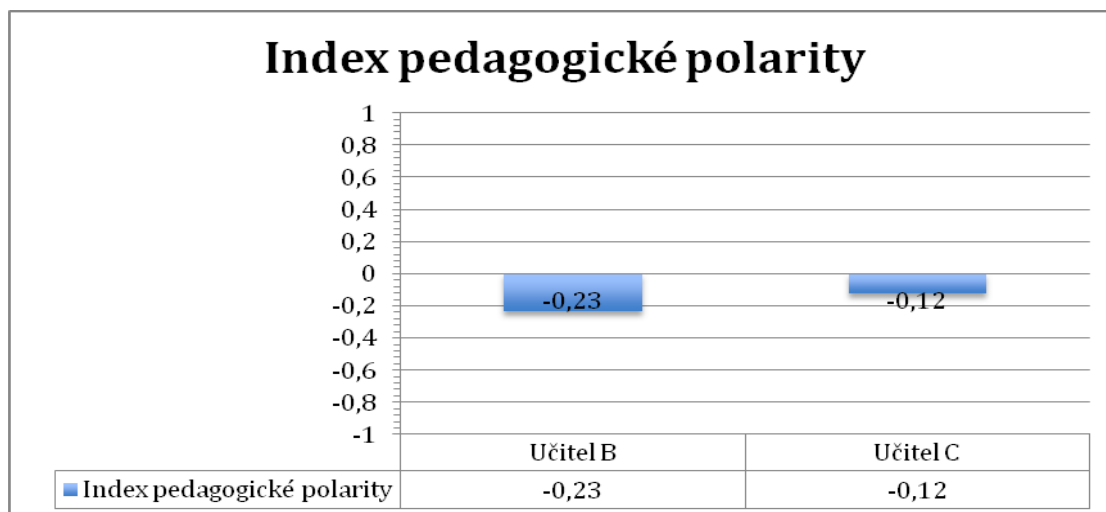
kde $\sum Nr$ je součtem všech neutrálních reakcí a $\sum N$ je součtem všech zjištěných reakcí. Hodnoty se pohybují od 0 do +1, čím je hodnota vyšší, tím svědčí o menším vlivu učitele, o větší lhostejnosti žáků k jeho působení a naopak (Pelikán, 2011, s. 218).

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.

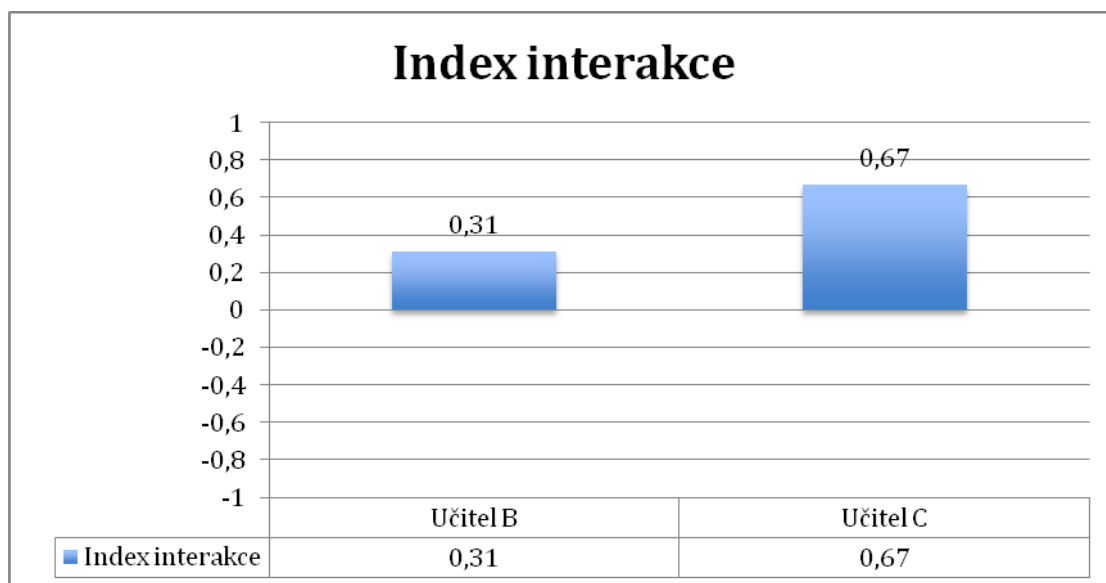
Výsledky výzkumu konkrétní interakce učitel – žák ve výuce angličtiny pomocí TIVT

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).



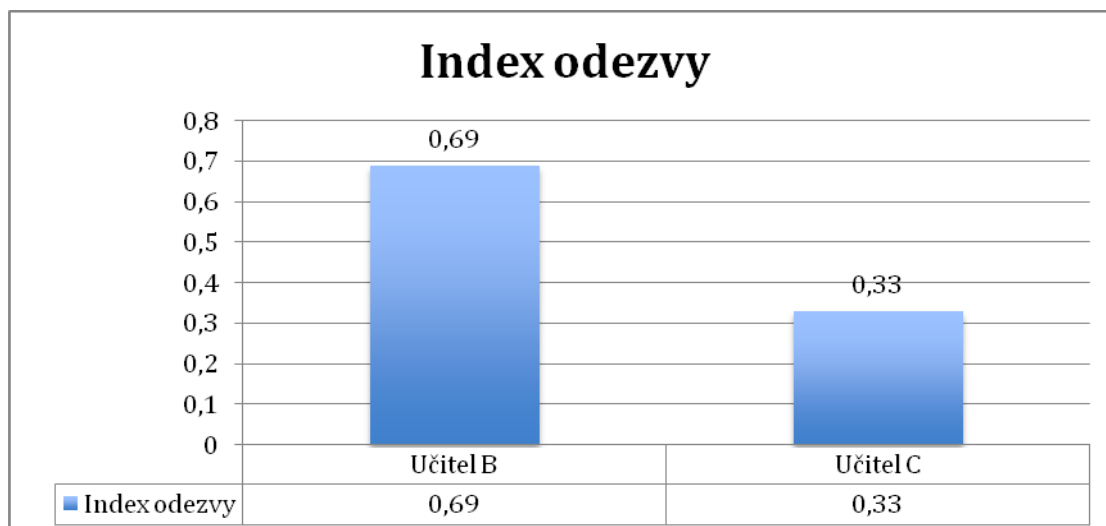
Graf 1 - Index pedagogické polarity

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.



Graf 2 - Index interakce

Index interakce (graf 2) ukazuje žakovské 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 žakovské 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 – sledování 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 učiteli 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. Shrme-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 polaritě. 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 polaritě. 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, Lucie. *Discourse and interaction in English language teaching*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010, 315 s. ISBN 978-807-2904-778.

BIDLOVÁ, Eva. *Sociální dovednosti učitele a možnosti jejich rozvíjení*. Nепublikovaná disertační práce. FF UK Praha, 2005.

ČÁP, Jan. Psychologie výchovy. In: ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, pp. 245-362. ISBN 80-7178-463-x.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994, vii, 824 s. Oxford applied linguistics. ISBN 01-943-7189-1.

FONTANA, David. *Social skills at work*. New York: Routledge, 1994, xi, 93 p. ISBN 18-543-3015-2.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GILLERNOVÁ, Ilona a Eva ŠÍROVÁ. Sociální dovednosti ve prospěch edukačních aktivit. In: GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, pp. 55-63. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024734729.

GILLERNOVÁ, Ilona. *Edukační interakce dospělých a dětí*. Nepublikovaná habilitační práce. FF UK Praha, 2009.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 280 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.

HYMES, Dell H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, Christopher a Keith JOHNSON. *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979, pp. 5-26. ISBN 019437078x.

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2006, 209 s. ISBN 80-200-1213-3.

KOZULIN, Alex. *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, xiii, 477 p. ISBN 05-215-2883-6.

KRASHEN, Stephen D. *Language acquisition and language education*. London: Prentice Hall International, 1989, 146 s. English language teaching. ISBN 01-352-2764-X.

KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 226 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4734-743.

KYRIACOU, Chris. *Essential teaching skills*. 3rd ed. Cheltenham, U.K.: Nelson Thornes, 2007, iv, 150 p. ISBN 978-074-8781-614.

LEE, James F a Bill VAN PATTEN. *Making communicative language teaching happen*. 2nd ed. Boston: McGraw-Hill, c2003, xix, 300 p. McGraw-Hill second language professional series. ISBN 00-736-5517-1.

Lisabonské strategie. 2000. Dostupné z http://ec.europa.eu/ceskarepublika/abc/policies/art2377_cs.htm [cit. 2014-12-07].

Memorandum o prozumnění. Aplikace.msmt.cz/vedaavyzkum/.../mou_cz_6rp_final.doc [cit. 2015-01-10].

MOSKOWITZ, Gertrude. *Caring and sharing in the foreign language class: a sourcebook on humanistic techniques*. Boston, Mass.: Heinle, c1978, xiv, 343 s. ISBN 08-384-2771-5.

NAJVAR, Petr, Veronika NAJVAROVÁ, Tomáš JANÍK a Simona ŠEBESTOVÁ. *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 24. ISBN 9788073152222.

Rámcový vzdělávací program pro obor středního odborného vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. Dostupné z <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-os> [cit. 2015-01-10].

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, 100 s. ISBN 978-808-7000-113. Dostupné z <http://www.nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/rvp-pro-gymnazia> [cit. 2015-01-10].

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

RICHARD-AMATO, Patricia A. *Making it happen: from interactive to participatory language teaching : evolving theory and practice*. 4th ed. White Plains, NY: Pearson Education, c2010, xv, 599 p. ISBN 01-323-6137-X.

RICHARDS, Jack C a Theodore S RODGERS. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. New York: Cambridge University Press, 1986, viii, 171 p. ISBN 05-213-1255-8.

ROGERS, Carl Ransom a Jerome H FREIBERG. *Sloboda učit' sa*. Modra: Persona, 1998, 431 s. ISBN 80-967-9800-6.

SCRIVENER, Jim. *Learning teaching: the essential guide to English language teaching*. 3rd ed. Oxford: Macmillan Education, 2011. ISBN 978-023-0729-827.

SEGRIN, Chris a Michelle GIVERTZ. Methods of Social Skills Training and Development. In: BURLESON, Edited by John O. Greene and Brant R. *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. Hoboken: Lawrence Erlbaum Associates, 2003, pp. 135-176. ISBN 1410607135.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, xviii, 267 s. ISBN 80-244-0404-4.

ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998, 178 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, sv. 70. ISBN 80-210-1937-9.

ŠTĚTOVSKÁ, Iva. Proměny světa školy. In Gillernová, Ilona, Milan Rymeš a Vladimír Kebza. *Psychologické aspekty změn v české společnosti. Člověk na přelomu tisíciletí*. I. vyd, Praha: Grada 2011. ISBN 978-80-247-2798-1.

VYGOTSKÝ, Lev Semenovič. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. 1. vyd. Překlad Miluše Sedláková. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976, 363 s. Knižnice psychologické literatury.

VYGOTSKÝ, Lev Semenovič a Jan PRŮCHA. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 135 s. Psychologie (Portál). ISBN 80-717-8943-7.

WRIGHT, Tony. *Roles of teachers and learners*. New York: Oxford University Press, 1987, xi, 164 p. ISBN 01-943-7133-6.

3. Supporting English Acquisition Through the Teacher's Social Skills

Introduction

In this paper we aim to analyse aspects of Foreign Language Learning (FLL) which may either facilitate or hinder the learning and acquisition processes. We would like to specifically concentrate on the aspects influenced by the teachers and their classroom management, as well as modification of interactional processes that influence Second Language Acquisition (SLA).

The generally accepted approach based on Hymes's theory of communicative competence closely connects language with its use in social context. The fact that communicative language teaching is directly linked to it underscores its primary function, namely the interaction within which teaching takes place. To study the efficiency of English Language Teaching (ELT), it seems necessary to research interactions within which the language acquisition occurs. This close link between interaction and FLA has been emphasized by numerous authors (e.g. Allwright & Bailey, 1991; Betáková, 2010; Ellis, 1994; Hall & Verplaetse, 2000; Lynch, 1996; Mackey, 2007; Richard-Amato, 2010; Scrivener, 2011; Shumin, 2002). Most of them agree that interaction creates opportunities for learning, provides learners with the target language (language input in Krashen's (1989) view) and facilitates communication of meaning. Interaction also simulates target-language environment, creates opportunities for language use, enhances acquisition, and leads to language production (language output in Krashen's (1989) preliminaries

Theoretical preliminaries

Interaction and discourse in foreign language learning

Since interaction is crucial, it should be present in the classroom setting. The classroom is at the centre of our attention as teaching, learning, and language acquisition all occur there. Acquisition and learning are also the result of interactions between the Teacher (T) and the Students (S). In FLL it is important for the teacher to manage the interaction in the classroom, so that each learner is actively involved. All learners should be given the opportunity to learn through interaction (Allwright & Bailey, 1991). The classroom represents a social arena (Dörnyei, 2009) in which the language is being acquired. This environment provides the learners with social context that facilitates learning (e.g. Ellis, 1993; Littlewood, 1981; Dörnyei, 2009).

Discourse is understood to be language in context, as agreed by numerous authors (Cook, 1989; Hatch, 1992; McCarthy, 1991), in our case in the context of ELT classroom-based communication. Language plays an important role as it represents both the means and the end-goal of interaction (McCarthy, 1991). This type of discourse is of a specific type as it serves educational aims. Traditionally, the teacher is the dominant player who decides who will speak and for how long. The traditional model of classroom interaction is referred to as IRE (initiation – response – evaluation), alternatively described as IRF (initiation – response – feedback or follow-up, see Cullen, 2002). Interaction is initiated by the T's questions or instructions, followed by learner response or reaction, and concluded in the final stages by the

T's feedback which has an irreplaceable role and can focus on both the form and meaning (e.g. Sinclair & Coulthard, 1975; Sinclair & Brazil, 1982; Mehan, 1985; Cazden, 2001).

Participants of educational interaction – students and teachers

Foreign language interaction and discourse, and consequently the whole effectiveness of foreign language teaching and learning, are significantly influenced by the main participants – teachers and students. The interaction reflects the functional communicative approach to language and communicative language teaching. From the socio-psychological perspective, the roles of teachers and students are asymmetric but complementary. The teacher is the leader in the educational processes (e.g. Gillernová, 2009; Helus, 2007; Mothejzиковá, 1988; Wright, 1987). Cazden (2001) asserts that the asymmetry is defined by teachers distributing the right and obligation to speak. Lee and VanPatten (2003) emphasise that the teacher is a supplier of communicative opportunities and his/her role is to interact with students. According to constructivist theories, however, the teachers are not mentors but facilitators. They provide the students with the target language enabling communication, thus creating conditions for language acquisition. This is highlighted by numerous authors (Harmer, 2007; Lee & VanPatten, 2003; Richard-Amato, 2010; Williams & Burden, 1997).

The contemporary approach to teaching works with the concept of the teacher-expert (e.g. Gillernová, 2013; Pířová, 2010; Williams & Burden, 1997) who possesses a wide range of professional skills including the subject-specific ones – in this case the target language. The teacher is supposed to create conditions for optimal acquisition of knowledge and skills and become engaged not only in the content of teaching (the target language and its methodology) but also in the social milieu.

In FLL literature, the period of adolescence is marked as being crucial to learning success (Ellis, 1994; Podrápská, 2011; Richard-Amato, 2010). Although theories posited by Dörnyei (2009), Ellis (1994), and Littlewood (1984) assert that individual FL learners at an older age might evince worse results in pronunciation, there appear to be no significant differences in other language areas. As for grammar, adolescent students reach better results than children due to their higher cognitive maturity such as metalinguistic knowledge, a wider range of learning techniques and problem-solving skills, their higher capacity of abstraction, concentration and goal orientation. Ellis (1994) emphasises that rather than the age of students there are other decisive factors, such as the quantity and quality of language input, social milieu, motivation and others, that may play a key role in the success rate. Moskowitz (1978) sees one of the key characteristics of adolescents in their identity search for self-acceptance. If the adolescent students' needs do not correspond with the school requirements, their motivation, interest and performance fall, and their behaviour changes (Eccles et al., 1993, in Krejčová, 2011).

In this process of self-identity formation, teachers play a significant role – prevalently in communicative FL teaching (Ellis, 1994; Harmer, 2007; Choděra, 2006; Lee & VanPatten, 2003; Lynch, 1996; Richard-Amato, 2010; Scrivener, 2011). Teachers become model adults for their students. According to Vygotsky's (1976) concept, they accompany the students into the zone of proximal development. The students spend most of their time at school, and their teachers are at hand (Krejčová, 2011). Positive T-S relationships are sources of further development within the meaning of adequate socialization (Scales, Benson & Manes, 2006, in Krejčová, 2011; Vágnerová, 2000). FL students in particular are open to their teachers and

tend to communicate personal information to them expecting that they will be heard and their communicative acts will be respected.

Teacher's social skills and their educational style

Teachers' activities place demands on a wide range of professional skills of a complex character (Kyriacou, 2007; Švec, 2002). Various kinds of the teachers' activities correspond with particular skills supporting their realization. We recognize the following division of the teacher's skills: subject-specific skills, teaching skills, diagnostic skills, and social skills (Gillernová, 2013).

Kozulin (1998) stresses that novel approaches are influenced by social requirements typical of modern society. The students' development is influenced by formal and informal education (including the hidden curriculum). Their learning success is not mere knowledge accumulation but the development of general and specific cognitive strategies.

The cognitive strategies in the target language interactions are closely linked to social functions and social milieu, in this case the classroom environment. The teacher's social skills play a crucial role in this process. Social skills are understood as being "the ability to interact with other people in a way that is both appropriate and effective" (Segrin & Givertz, 2003, p. 136). A wide range of the T's social skills (empathy, listening, acceptance, encouragement, etc.) is reflected in his/her educational style. Wright (1987) defines educational style as a whole complex of the teachers' attitudes and behaviour used to create optimal conditions for learning. He emphasizes that "educational style lies at the heart of the interpersonal relationship between the teacher and the learner" (p. 68).

Research into English teachers' social skills and their impact on the target language interaction, communication and discourse

The aims and methods of the research

The main research question is: *What is the impact of the teacher's social skills on the processes of FL interaction, communication and discourse at secondary school level?* The ensuing research study is of mixed methods - a qualitative/quantitative character. Its first part investigates (with the help of a questionnaire) how students perceive the educational style of their English teachers along the dimensions of the *educational relationship* and the *educational management*, both of which reflect the range of the teacher's social skills. Its second part explores selected crucial aspects of classroom FL interaction, communication and discourse by means of an analysis of videotaped instructional sequences, i.e. typological interaction analysis (TIA, Pelikán, 2011). In the final part of the paper the findings of the two research parts are discussed, and their interrelationships considered.

Research design

The research sample consisted of five conveniently selected teachers and 64 of their pupils, all attending the most common types of secondary schools, namely grammar school (teachers A, B, and C) and vocational school (teachers D and E). Teacher A is a qualified English teacher, a female, 53 years old, with 22 years of teaching practice, a non-native speaker of English.

Teacher B is a qualified English teacher, a male, 29 years old, with four years of teaching practice, a non-native speaker of English. Teacher C is a qualified teacher of English, a male, 38 years old, with seven years of teaching practice, a native speaker of English. Teacher D is a qualified teacher of English, a female, 40 years old, with sixteen years of teaching practice, a non-native speaker of English. Teacher E is a qualified teacher of English, a female, 35 years old, with four years of teaching practice, a non-native speaker of English.

The teachers' classes included in this research consisted of:

- Teacher A: fourteen students, six girls, eight boys, aged 18 -19 years, English as a first foreign language, B2 level according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2001).
- Teacher B: eight students, seven girls, one boy, aged 17 – 18 years, English as a first foreign language, B1 level according to CEFR.
- Teacher C: fourteen students, eleven girls, three boys, aged 18 – 20, English as a first foreign language, B2 level according to CEFR.
- Teacher D: fourteen students, ten girls, four boys, aged 17 – 18 years, English as a first foreign language, B1 according to CEFR.
- Teacher E: fourteen students, twelve girls, two boys, aged 18 - 19 years, English as a first foreign language, B1 level according to CEFR.

Research into educational styles

The teachers' educational styles reflect selected aspects of T-S interaction (social skills in particular). Gillernová, Krejčová (2012) emphasize that “social skills are crucial variables of the teacher's educational style” (p.62).

This research study was carried out in cooperation with the Department of Psychology, Faculty of Arts, Charles University, Prague, through a questionnaire titled “Student about Teacher” (for details see Gillernová, in Mertin & Krejčová et al., 2012, pp. 274–283). In the questionnaire the students first defined an ideal teacher of English, and then reflected on their actual teacher's behaviour in two variables – the *educational relationship* and the *educational management*. The questionnaire was construed for students aged twelve and older, assigned by this paper's author, and filled in anonymously.

The goal of the research focused on students' perceptions of their teachers' educational style as measured by the two above-mentioned variables, both of which reflect social skills. The *educational relationship* refers to the teacher's positive and negative displays of behaviour (emotional characteristics such as empathy, listening, acceptance or misunderstanding of the students' behaviour, educational needs, etc.). On the basis of combination of positive and negative components, the questionnaire defined four types of this relationship: negative, inconsistent, medium (these three are marked as non-positive), and positive. On the basis of two further components – managerial requirements and freedom – the questionnaire defined four types of the *educational management*: weak, inconsistent, medium, and strong. The *educational management* refers to the teacher's requirements, feedback and control. The combination of the two dimensions – the *educational relationship* and the *educational management* – formed the T's educational style. The questionnaire distinguishes six types of the T's educational styles as shown in Table 1:

Educational style /educational characteristics of teacher – pupil interaction	Positive educational relationship	Non-positive educational relationship
Strong and medium educational management	1	2
Inconsistent educational management	3	4
Weak educational management	5	6

Table 1 - Types of educational styles

Research findings into educational styles of English teachers

In agreement with previous research studies (Gillernová, 2009; Krejčová, 2011), the findings have demonstrated that students prefer strong *educational management*. Secondary school students require that their teachers provide them with enough tasks to meet their educational needs. They also prefer English lessons with clear goals, structure, and control. Students prefer that their teachers use innovative teaching methods and satisfy their desire to learn the target language. The results for all the teachers analysed in terms of the educational management were similar: 92.9% pupils perceive the educational management of teacher A as strong, 87.5% for teacher B, 64.3% for teacher C, 100% for teacher D, and 71.4% for teacher E. On the basis of statistical calculations, the educational management of all the teachers analysed was perceived as strong.

The dimension of the *educational relationship* was perceived by the students with distinctive differences. Although the students stated that they require encouragement, support, praise and acceptance, as well as other positive displays of the T's behaviour, not all of their teachers satisfied their requirements. 50% of the students perceived the *educational relationship* of teacher A as positive and 50% as medium. 50% of the students perceived the relationship of teacher B as medium, 37.5% as positive, and 12.5% as negative. The most positive assessment in this respect went to teacher C: 92.9% students perceived it as being positive, 7.1% as medium. Teacher D was perceived similarly: 92.9% students graded it as positive, 7.1% students as inconsistent. 71.4% students perceived the relationship of teacher E as positive, 14.3% as medium, 7.1% as inconsistent, and 7.1% as negative. On the basis of statistical calculations, the educational relationship of teachers C, D, E was perceived as positive, while the educational relationship of teachers A and B was perceived as medium.

Using the two variables – the *educational management* and the *educational relationship* – the educational styles of the teachers analysed could be defined. The educational style of teachers C, D, and E could be characterized by positive educational relationship and strong educational management (type 1), whereas the educational style of teachers A and B could be characterized by medium educational relationship and strong educational management (type 2).

Analysing discourse in selected ELT classroom interactions

In this part of the study we wanted to ascertain if the quality of interactions, as well as the distribution of the target language and the mother tongue, were influenced by psychological factors, especially the T's educational style and their social skills.

This will be demonstrated via an analysis of the ELT classroom discourse, in particular of several selected aspects of T-S interaction. We attempted to find out if the three move structure, traditionally referred to as IRE or IRF (Cullen, 2002), is still common in secondary schools. This study focuses in detail on the initiation of interaction, asking whether the T's educational style influences it, on the distribution of communication opportunities, and on the types of questions posed by the teachers.

This part of the research was carried out by the method of indirect structured observation on the basis of TIA (Pelikán, 2011). It focuses on ten-minute teaching sequences of the most intensive T-S interaction (sequences with the highest number of communication turns between the teacher and the students). TIA enables researchers to sort the teacher's displays of behaviour into 25 segments classified into three categories – dominant, neutral or interactive – while dividing the students' reactions into four categories – potential students' agreement, open students' agreement, potential students' disagreement, and open students' disagreement. The three types of the teacher's behaviour reflect a wide range of T's social skills, as applied in each particular interaction. On the basis of the three segments we can form an index of interaction which is then calculated according to the following mathematical formula:

$$I_i = \frac{(\sum Os + \sum Ps) - (\sum Pn + \sum On)}{N},$$

where I_i is the index of interaction, $\sum Os$ are all open students' agreements, $\sum Ps$ are all potential students' agreements, $\sum Pn$ are all students' potential disagreements, $\sum On$ are all students' open disagreements, and N are all students' reactions. The continuum of interaction is from -1 (extremely negative students' responses to the teacher's behaviour) to +1 (unequivocally positive responses to the teacher's behaviour).

Apart from the research into the level of interaction using TIA, we decided to analyse the following aspects of ELT discourse and interaction within the ten-minute sequences defined by TIA:

- communication turns;
- teachers' initiations;
- students' initiations;
- teachers' questions;
- students' questions;
- teachers' feedback;
- students' feedback;
- teacher/student ratio in the target language communication.

The findings related to particular ELT interactions

First, the findings of the level of T-S classroom interaction as recorded by TIA will be presented.

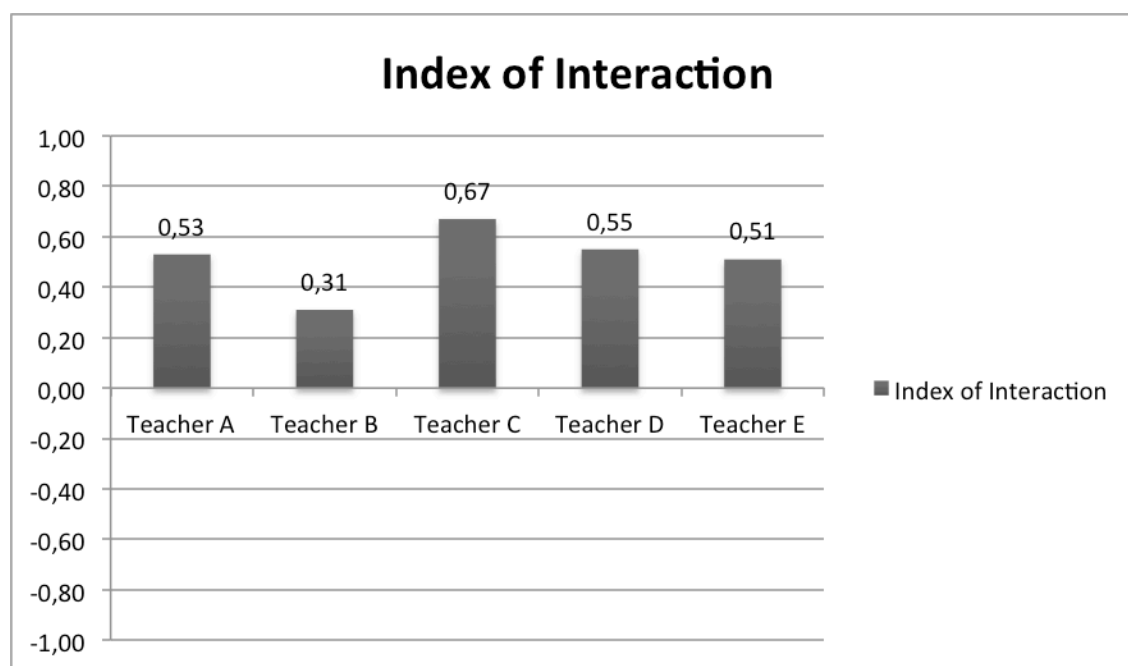


Chart 1 - Index of interaction analysed

As can be seen from Chart 1, all the teachers analysed are in positive figures, which means the students' positive acceptance. The differences between the individual teachers are not extreme. The most positively accepted teacher was teacher C, the least positively accepted one was teacher B. It needs to be emphasized that the higher the index of interaction is, the more interest the students have in the processes of foreign language interaction and communication. The lower the index is, the less willingness there is among the students to participate. The findings into the crucial aspects of ELT discourse are shown in Table 2:

Aspects of classroom discourse/Teacher	Teacher A	Teacher B	Teacher C	Teacher D	Teacher E
Communication turns	100	92	93	52	68
Teacher's initiations	36	34	29	17	29
Students' initiations	0	0	3	6	2
Teacher's questions	58	50	19	13	33
Students' questions	0	0	2	6	2
Students' answers	47	46	45	21	31
Teacher's answers	0	0	1	5	2
Teacher's feedback	47	42	36	15	31
Students' feedback	0	0	1	2	0

Table 2 - Discourse analysis

As far as the T-S talk ratio and the types of interaction are concerned, it can be observed that all the five lesson sequences possess similar features. One of the aspects that can be gleaned at first sight is the T's dominant role. In this respect, all five interactional sequences represent the traditional structure of interaction referred to as IRE or IRF where the teachers initiate and allocate turns while the students respond, with the teachers then providing feedback. Whereas in the lessons of teachers A and B there were no occurrences of students' initiations, in the lessons of teachers C, D, and E several such initiations were marked. It also became evident that the communication at the grammar school (teachers A and B) was more dynamic than at the vocational school, mainly due to a much higher number of communication turns.

This research study has produced a number of useful findings that can be applied during teaching practice. Although the number of T's initiations was relatively balanced, the number of their questions posed was significantly different. It is to be noted that teacher A asked 58 questions within 36 initiations during the ten-minute teaching sequence, i.e. almost six questions per minute. Similar figures were derived for teacher B. Furthermore, teachers A and B had to pose more than double the number of questions to get the same number of students' answers as teacher C. Fewer teacher's questions and more students' answers means that the teacher had given more time to students to think and formulate their answers. It also confirms that more than one student reacted to each T's question – which in turn provides more target language speaking opportunities.

As far as the teacher's feedback is concerned, there was evidence that the students were provided with a substantial quantity of feedback. Its quality, along with other aspects of classroom discourse (types of questions, for example), was analysed as well but cannot be presented in this paper due to the length limitations.

The research findings reveal that the students in the lesson sequences of teachers C, D, and E did not hesitate to pose questions. Moreover, teachers C and D's students were frequently providing the teachers with feedback on their questions.

The study also analysed the teacher/student talk ratio and English/mother tongue ratio. For this part, a VIP computer programme developed by the Department of Psychology of Faculty of Arts, Charles University, Prague, was used. The computer programme enables to precisely record not only the quantity of the selected phenomena, but also their length.

The study of the use of the target language versus the mother tongue showed that teachers B and C did not use Czech at all. In the teacher A's interactional sequence there were three occurrences of Czech (the teacher translated three English words into Czech). Teacher D used Czech five times (three times for word translation and twice for giving instructions). Teacher E used Czech six times (translating two English words and four sets of instructions). To summarize, it is positive to state that the total English/Czech ratio of each individual teacher in the ten-minute interactional sequences analysed did not exceed four per cent of communication in Czech.

Discourse/ Participants	Discourse A	Discourse B	Discourse C	Discourse D	Discourse E
Teacher	0:07:08	0:06:45	0:05:15	0:02:19	0:04:06
Students	0:01:06	0:01:46	0:02:37	0:01:15	0:00:57
Total	0:08:14	0:08:31	0:07:52	0:03:34	0:05:03

Table 3 - Time of verbal communication in the target language

As far as the teacher/student talk ratio is concerned, Table 3 shows the T's dominant role in the discourse in all five lesson segments. The figures show the amount of verbal communication in the target language realized by the teachers and the students in the ten-minute interactional sequences. It has been found that a significantly higher volume of communication in English was recorded in the grammar-school lessons. It has also become evident that the total time of students' communication in discourses A and D is comparable, while their teachers' volume of communication considerably differs. In discourse A the T's talk took up more than two thirds of the sequence under study. The highest volume of students' talk in the target language was marked in the teacher C's lesson – of all the lessons analyzed, his teacher/student talk ratio appeared to be the best balanced.

Conclusion

The research process has resulted in a number of useful findings, all relevant to pedagogical practice. The students have agreed that an optimal educational style for the teacher of English can be characterized by positive *educational relationship* and strong *educational management*. Hence the teachers included in the research sample were evaluated according to criteria relevant to those variables. In general the students perceived the teachers' *educational management* as being strong, which tends to correspond positively to their developmental needs and educational requirements. On the other hand, the *educational relationship* was assessed differently: only three of the five teachers were classified as having a positive educational relationship, while the other two were assessed as having a medium educational relationship – implying that the students indicated that these teachers displayed more of negative behaviour, and a lower level of positive reinforcement. Such behaviour indicates less developed teacher's social skills. The teachers whose educational style was perceived as medium received a higher rate of negative reactions in each particular interaction. In the video segments these teachers displayed a limited range and number of interactive traits. They also asked an enormous number of questions – their number and manner of asking prevented the students from responding. The results have proven that any relationship other than what we define as a positive educational relationship tends to dampen the students' efforts to communicate.

On the other hand, those teachers whose pro-socializing manner of expression was evaluated as being primarily positive achieved a higher level of interactions. The students' reactions appeared to be more positive and more frequent. These teachers posed fewer questions, and instead tended to give the students more time to think and formulate their answers. In relation to the number of questions, they tended to receive more answers than the teachers who posed a higher number of questions. All the five interactional sequences represent a typical traditional structure of interaction referred to as IRE or IRF where the teacher initiates communication, students respond, and the teacher provides feedback. The teachers whose

educational relationship was perceived as positive, recorded several students' attempts at initiating communication, including questions and feedback.

As far as the target language/the mother tongue talk ratio is concerned, it could be observed that more than 95% of the communication in each particular interactional sequence, whether by the teachers or the students, was carried out in English. As far as the teacher/student talk ratio is concerned, most of the communication in the target language was performed by the teacher. Nevertheless, the highest level of student communication was recorded in the instruction of one particular teacher whose educational relationship received the highest evaluation.

To sum up, it can be concluded that social skills play a decisive role among the language teacher's professional competences. Like the target language, these skills are considered to be both the tool and the end goal of teaching. They influence classroom interactions, and therefore also the processes that lead to the acquisition of a foreign language. The findings of this research study have confirmed that "language is socially constructed. Language use, social roles, language learning, and conscious experience are socially situated, negotiated, scaffolded, and guided" (Ellis & Larsen–Freeman, 2006, p. 572).

References

- Allwright, D., & Bailey, K. (1991). *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Bellack A., Kliebard, H., Hyman, R., & Smith, F. (1966). *The Language of the Classroom*. New York: Teachers' College Press.
- Betáková, L. (2010). *Discourse and Interaction in English Language Teaching*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Brown, G., & Wragg, E. C. (1993). *Questioning*. London: Routledge.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
- Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Cullen, R. (2002). Supportive Teacher Talk. *ELT Journal*, 52(3), 117-127.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dvořák, P. (2014). *Sociální dovednosti učitelů angličtiny v edukačních interakcích na středních školách*. (doctoral dissertation, available from Filozofická fakulta UK Praha).

Elliott, P. (2007). Communication in the Classroom. In V. Brooks, I. Abbott & L. Bills (Eds.). *Preparing to teach in secondary schools: a student teacher's guide to professional issues in secondary education* (pp. 100 – 112). New York: Open University Press.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, N., & Larsen-Freeman, D. (2006). Language Emergence: Implications for Applied Linguistics – Introduction to the Special Issue. In: *Applied linguistics* (pp. 559 – 589). London: Oxford University Press.

Gillernová, I. (2009). Edukační interakce rodičů a dětí a její proměny v reflexi dospívajících. *Československá psychologie*, 53(3), 209-223.

Gillernová, I. (2013) Edukační styly učitelů. In: *Řízení školy* 10/2013 (pp. 30 – 36). Praha: Wolters Kluwer.

Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.

Hall, J. K., & Verplaetse, L. S. (2000). The Development of Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction. In: J. K. Hall & L. S. Verplaetse (Eds.). *Second and foreign language learning through classroom interaction* (pp. 1- 22). Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman.

Hatch, E., & Long, M. H. (1980). Discourse Analysis, What's That? In D. Larsen-Freeman (Ed.). *Discourse Analysis in Second Language Research*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Hatch, E. M. (1992). *Discourse and language education*. New York: Cambridge University Press.

Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.

Hymes, D. H. (1979). On Communicative Competence. In: Ch. Brumfit & K. Johnson (Eds.). *The communicative approach to language teaching* (pp. 5 – 26). Oxford: Oxford University Press.

Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: a sociocultural approach to education*. Cambridge: Harvard 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*. Cheltenham, U.K.: Nelson Thornes.

Lee, J. F. & VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen*. Boston: McGraw-Hill.

- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: an introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning: language-acquisition research and its implications for the classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Mackey, A. (2007). The Role of Conversational Interaction in Second Language Acquisition. In: A., Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: a series of empirical studies* (pp. 1 – 28). New York: Oxford University Press.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Mehan H. (1985). The structure of classroom discourse. In T. Van Dijk (Ed.). *Handbook of Discourse Analysis* (Volume 3 – Discourse and Dialogue). London: Academia Press.
- Mertin, V., & Krejčová, L. et al. (2012) *Metody a postupy poznávání žáka*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and sharing in the foreign language class: a sourcebook on humanistic techniques*. Boston, MA: Heinle.
- Mothejšiková, J. (1988). *Methodology for TEFL teachers*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classrooms*. London: Prentice Hall.
- Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Píšová, M. (2010). Učitel - Expert. Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. In: *Pedagogika* 3 – 4/2010 (pp. 243 – 253), LX. Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, AV ČR.
- Podrápská, K. (2011). Celoživotní osvojování cizích jazyků na příkladu výuky u dospělých. In: V. Janíková et al. (Eds.), *Výuka cizích jazyků* (pp. 160 – 177). Praha: Grada.
- Richard-Amato, P. A. (2010). *Making it happen: from interactive to participatory language teaching: evolving theory and practice*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching: the essential guide to English language teaching*. Oxford: Macmillan Education.
- Segrin, C., & Givertz, M. (2003). Methods of Social Skills Training and Development. In: J. O. Greene & R. Brant (Eds.). *Handbook of Communication and Social Interaction Skills* (pp. 135 – 176). Hoboken: Lawrence Erlbaum Associates.

Shumin, K. (2002). Factors to Consider: Developing Adult EFL Students' Speaking Abilities. In: J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice* (pp. 204 – 211). Cambridge: Cambridge University Press.

Sinclair, J., & Brazil, D. (1982). *Teacher Talk*. Oxford: Oxford University Press.

Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.

Švec, V. (2002). *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido.

Thornbury, S. (1996). Teachers Research Teacher Talk. *ELT Journal*, 50(4).

Tsui, A. B. M. (1995). *Introducing Classroom Interaction*. Penguin English.

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.

Vygotsky, L. S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. XXXX: Routledge.

Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wragg, E. C., & Brown, G. (2001). *Questioning in the Secondary School*. London: Routledge/Falmer.

Wright, T. (1987). *Roles of teachers and learners*. New York: Oxford University Press.<

4. Učitel angličtiny „expert“ z pohledu středoškoláků

V komunikační éře, jak je naše doba často označována, je znalost angličtiny považována téměř za nutnost. Ovšem výsledky mnoha výzkumů, výsledky státní maturity z angličtiny i nářky mnohých absolventů různých typů středních škol ukazují nespokojenost s osvojenou úrovní angličtiny. Tato skutečnost však přináší více otázek než odpovědí. Jedna z možných cest hledání řešení začíná u hlavních aktérů cizojazyčné výukové interakce – středoškolských studentů a jejich učitelů angličtiny. Námi provedený výzkum přináší zjištění, jak si studenti představují „ideálního“ učitele angličtiny a nakolik se jejich představy ztotožňují s jejich skutečnými učiteli.

Ideální metoda? Ale kdeže, učitel a jeho studenti jsou ti, o koho tady běží

Hledání „ideální“ metody pro výuku cizích jazyků probíhá již od nepaměti. Od přímé metody aplikované ve starověkém Římě jsme prošli přes metody nepřímé, zejména gramaticko-překládovou, abychom se víceméně vrátili na počátek v podobě metody komunikační. Tato metoda doporučená Radou Evropy doznala v našem prostředí velkého rozmachu zejména v porevoluční době. Nicméně v současnosti je víceméně jasné, že žádná metoda cizojazyčnou výuku „nespasí“ a celá řada autorů (např. Brown, 2002; Harmer, 2007) uvádí, že neustále hledání metody či přístupu se vyčerpalo a nazývají tak současnou situaci jako „po-metodovou fázi“. Záchranu nepřinášejí ani výdobytky technologického pokroku – počítače či dnes tak módní tablety. Moudrý učitel tyto technologie bere jako pomocníky a nezotročuje jimi své studenty ani sám sebe, a ještě moudřejší ředitel netlačí učitele k jejich používání, protože by rád vyhověl nátlaku rodičů či prodejců techniky.

Chceme-li, aby výuka cizího jazyka byla efektivní, je třeba se ni podívat skrz samotného učícího se tomuto jazyku. Porozumění problematice cizojazyčné výuky vyžaduje podle Ellise zodpovězení následujících otázek:

1. Jak se žáci učí cizí jazyk?
2. Proč se u žáků liší, jakou rychlostí se cizí jazyk učí?
3. Proč většina žáků selhává v dosahování plné kompetence v cílovém jazyce? (Ellis, 1994)

Z uvedených otázek je patrné, že pro efektivní výuku angličtiny dospívajících je nezbytné vyjít z jejich vývojových a vzdělávacích specifík a potřeb. Moskowitzová (1978) jako jednu z klíčových charakteristik adolescentů a mladých lidí vůbec vidí v jejich hledání vlastní identity a sebepřijetí. Moderní přístupy ke vzdělávání založené na humanistických principech (Rogers, 1969, a další) zdůrazňují, že člověk se učí jen to, co považuje pro sebe za důležité, co odpovídá jeho projektu vlastní identity. V procesu vytváření vlastní identity učitelé hrají důležitou roli. Jsou poskytovateli cílového jazyka a často názorově-postojovým vzorem. Učitelé jsou pro své studenty důležitými dospělými, jejichž úkolem je v cizojazyčné výuce dospívající povzbuzovat, aby spíše vyjadřovali své myšlenky a zážitky než aby odpovídali na abstraktní učební aktivity. Uvedená edukační specifika dospívajících korespondují s již zmiňovanou komunikační metodou ve výuce angličtiny. Tuto metodu zde chápeme v širším významu jako přístup zastřešující různé metody, postupy a techniky vedoucí ke schopnosti efektivně komunikovat v cílovém jazyce v reálných životních situacích tak, jak komunikační jazykové vyučování charakterizují Richards a Rodgers:

1. Jazyk je systém k vyjadřování významu;
2. primární funkce jazyka je interakce a komunikace;
3. struktura jazyka reflektuje jeho funkční a komunikační užívání;
4. základní jednotky jazyka nejsou pouze jeho gramatické a strukturální jednotky, ale kategorie funkčního a komunikačního významu v diskurzu (Richards, Rodgers, 1986).

Cizojazyčná výuka směřující k efektivní komunikaci studentů v cílovém jazyce založena na principech pedagogického humanismu staví učitele do celé řady rolí. Učitel není autoritativním přenašečem informací, ale jak uvádějí Lee a VanPatten (2003), učitel je poskytovatelem komunikačních příležitostí a jeho důležitou rolí je integrovat. Učitel řídí, organizuje, vede, zodpovídá, ale zároveň vytváří pozitivní učební atmosféru. Ve shodě s Littlewoodem (1981) lze roli učitele v cizojazyčné výuce chápat jako vytváření komunikačních příležitostí na pozadí pocitu bezpečí a pocitu vlastní hodnoty. Z uvedených skutečností je jasné, že učitel takového interakčně bohatého předmětu jako je angličtina, ve kterém žáci komunikují řadu osobních sdělení, musí ovládat celou škálu různých dovedností. Vedle oborových dovedností, což je cílový jazyk, to musí být dovednosti didaktické, diagnostické a vzhledem k interpersonální povaze cizojazyčné výuky i dovednosti sociální. Učitel ovládající všechny uvedené profesní dovednosti je v současném pojetí učitelské profese označován jako učitel „expert“. Samozřejmě se jedná o jakýsi ideál, ke kterému by měla nejen příprava budoucích učitelů ale celý jejich profesní život směřovat.

Výzkum učitele angličtiny „experta“ z pohledu středoškoláků

Výsledky, které zde uvádíme, jsou součástí poměrně rozsáhlého výzkumu realizovaného od roku 2012 do současnosti, využívají celou řadu výzkumných metod jako je dotazníkové šetření, strukturované pozorování a další. V části výzkumu zaměřeného na učitele angličtiny „experta“ byl použit dotazník „Žák o učiteli“ vytvořený na Katedře psychologie FF UK (Gillernová, Krejčová, 2011) a upraven pro potřeby výzkumu cizojazyčné výuky. V tomto dotazníku žáci popisují „ideálního“ učitele angličtiny na základě celé řady položek, které jsou řazeny ke čtyřem komponentám vygenerovaných z projevů chování učitele: kladná komponenta (kladné projevy učitelova působení jako podpora, chválení, atd.); záporná komponenta (záporné projevy učitelova působení jako nadřazenost, nadávky, tresty atd.); komponenta požadavků a komponenta volnosti (jakou míru úkolů a jejich kontroly učitel od žáků vyžaduje). Kladná a záporná komponenta učitelova působení konstruují dimenzi edukačního vztahu a komponenta požadavků a komponenta volnosti konstruují dimenzi edukačního řízení.

Výzkum ukázal, že ideální učitel angličtiny z pohledu studentů vykazuje velmi vysoké hodnoty v komponentě kladného vztahu, tj. je trpělivý k žakovým nezdarům v učení se cizímu jazyku, dokáže neustále povzbuzovat a motivovat. Často se s žáky směje a jeho hodiny jsou emočně příjemné. Pro ideálního učitele angličtiny jsou typické nízké hodnoty v záporné komponentě edukačního vztahu, což znamená, že na žáky nekřičí, nezesměšňuje a neironizuje cizojazyčnou komunikaci žáků. Nepřipomíná jejich neúspěchy a chyby z dřívější doby, chybu bere jako přirozený jev v procesu osvojování si cizího jazyka. Studenti jsou citlivější k pozitivním a vřelým projevům učitelova chování, zatímco k záporným projevům učitelova chování projevují mírnou toleranci. Chlapci v tomto věku vykazují mírně vyšší potřebu kladného emočního vztahu ze strany učitele než dívky.

Vysoké hodnoty v komponentě požadavků ukazují, že žáci vyžadují, aby na ně učitel kladl požadavky, což koresponduje s překotným vývojem kognitivních funkcí v tomto věku. Studenti dále oceňují učitele, který inovuje výuku a uspokojuje jejich touhu učit se cílovému jazyku. Komponenta volnosti je žáky u ideálního učitele hodnocena středovými hodnotami, z čehož lze usoudit, že žáci vyžadují vysokou míru požadavků, ale zároveň očekávají od učitele určitou míru samostatnosti a autonomie.

Zjištění týkající se skutečných učitelů se v některých ohledech s představou ideálního učitele tak, jak si ho představují studenti, shodují a v některých rozcházejí. Co se týká dimenze edukačního řízení, naprostá většina sledovaných učitelů z pohledu žáků klade na žáky značné nároky, důsledně kontroluje zadané úkoly, inovuje výuku, vyžaduje přípravu, což je v souladu s edukačními a sociálními potřebami dospívajících. V dimenzi edukačního vztahu už tak jednoznačné výsledky nejsou. Zejména čeští nerodilí učitelé angličtiny jsou žáky hodnoceni méně příznivě v kategorii kladné komponenty edukačního vztahu. Žáci nepociťují dostatečnou podporu z strany učitelů při snaze komunikovat v cizím jazyce. Studenti by rovněž uvítali další projevy kladného vztahu učitele, zejména více humoru, trpělivosti se studentskými obtížemi při učení se cizímu jazyku, porozumění těmto obtížím, umění naslouchat, akceptace výpovědní hodnoty studentovy cizojazyčné komunikace a nikoliv přeceňování formální správnosti. Výzkum rovněž prokázal, že studenti hodnotí méně pozitivně své učitele na gymnáziích než na odborných školách. Výsledky dalších částí výzkumu jim víceméně dávají zapravdu. Výuka na gymnáziích bývá často předimenzovaná, a příliš zaměřená na výkonnostní stránku. Učitelé kladou při vzájemné interakci se studenty nadměrné množství otázek a nedávají dostatečný prostor žákům na jejich odpovědi. Vysoká míra učitelovy mluvy a velké množství jeho otázek demotivuje studenty samostatně iniciovat komunikaci a tím si cizí jazyk osvojovat. Rovněž zpětná vazba ze strany učitelů na cizojazyčnou komunikaci studentů je příliš strohá, emočně plochá a zaměřená na formu, nikoli na obsah samotné komunikace.

Závěrem

Naším cílem bylo přispět svou „troškou do mlýna“ k lepšímu pochopení toho, jak si studenti středních škol představují svého ideálního učitele angličtiny reflektujícího jejich věkovou a vzdělávací specifika. Výsledky výzkumu ukazují, že studenti „mají jasno“ v tom, jaký by měl jejich „ideální“ učitel angličtiny být a jaké dovednosti by měl ovládat. V každém případě by měl dávat najevo svůj kladný vztah a vytvářet pozitivní edukační klima. K překvapení některých škarohlídů, studenti nevolí nicnedělání v podobě dnes tak moderního ležení na koberci a neustálého sledování filmů v angličtině. Požadují řád, edukační vedení a požadavky ze strany učitele a projevují potřebu cizojazyčného vzdělávání. V některých případech by bylo přínosné se zamyslet nad následujícími otázkami: zdali jako učitelé pro námi vyučovaný předmět, v tomto případě angličtinu, nepřehlídíme samotné studenty a neupozaďujeme to, co studenti v cizím jazyce říkají na úkor toho, jak to říkají, a tím podporovat jejich zájem o cílový jazyk v horizontu celoživotního vzdělávání. Zdali jako ředitelé zejména gymnázií nemůžeme udělat více pro příjemné edukační prostředí na úkor soutěživosti a výkonové složky edukačního procesu.

Zdroje

BROWN, Douglas H. English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Toward Better Diagnostic, Treatment, and Assessment. In: RICHARDS, Jack C. a Willy A. RENANDYA.

Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, pp. 9-18.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press, 1994, vii, 824 s. Oxford applied linguistics. ISBN 01-943-7189-1.

Gillernová, Ilona a Lenka Krejčová. *Interakce učitele a žáků.* Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-87063-41-5.

HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching.* 4th edition. Harlow: Longman, 2007, 448 s. ISBN 978-140-5853-118.

LEE, James F a Bill VANPATTEN. *Making communicative language teaching happen.* 2nd ed. Boston: McGraw-Hill, c2003, xix, 300 p. McGraw-Hill second language professional series. ISBN 00-736-5517-1.

LITTLEWOOD, William. *Communicative language teaching: an introduction.* New York: Cambridge University Press, 1981, x, 108 p. ISBN 05-212-8154-7.

MOSKOWITZ, Gertrude. *Caring and sharing in the foreign language class: a sourcebook on humanistic techniques.* Boston, Mass.: Heinle, c1978, xiv, 343 s. ISBN 08-384-2771-5.

RICHARDS, Jack C a Theodore S RODGERS. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis.* New York: Cambridge University Press, 1986, viii, 171 p. ISBN 05-213-1255-8.

ROGERS, Carl Ransom. *Freedom to learn: a view of what education might become.* Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, c1969, x, 358 s. Studies of the person. ISBN 06-750-9579-4.

5. Závěr – komentář k předkládaným článkům

Výzkum publikovaný v předkládaných člancích přinesl celou řadu podnětných zjištění. Žáci se jednoznačně shodují v tom, že optimální (efektivní) edukační styl učitele angličtiny je charakterizován kladným edukačním vztahem a silným řízením. Učitelé zahrnuti do našeho výzkumu byli žáky shodně reflektováni v dimenzi edukačního řízení – šlo o řízení silné. To je ve shodě s jejich vývojovými potřebami i vzdělávacími nároky. Avšak kladný edukační vztah žáci označili pouze u tří učitelů, střední edukační vztah reflektovali u zbývajících dvou učitelů angličtiny. Střední edukační vztah na rozdíl od kladného odkazuje na vyšší míru záporných a nižší míru kladných projevů učitelova chování v reflexi žáků. Ukázalo se, že převážná většina těchto projevů chování vychází z určité míry ne/osvojení sociálních dovedností. Nakolik učitel ovládá tyto dovednosti se odráží v žákovské percepci jeho edukačního vztahu, konstruuje jeho edukační styl a jak ukazují výsledky z dalších částí výzkumu, výrazně ovlivňuje interakci, komunikaci a diskurz školní třídy stejně jako individuální výsledky vyučování.

Učitelé, jejichž edukační vztah žáci označili jako střední, vykazují vyšší míru žákovských negativních reakcí a vyšší míru lhostejnosti k učitelovu působení. Rovněž u nich byla zjištěna omezenější škála kooperativních projevů chování. U uvedených učitelů byl zaznamenán ve sledovaném úseku vyučovací hodiny enormní počet otázek. Množství a způsob kladení otázek nedávaly žákům dostatečný prostor odpovědět a tím využít komunikativní příležitosti. Výsledky výzkumu ukazují, že jiný než kladný edukační vztah mezi učiteli a žáky eliminuje žákovské snahy komunikovat. Ve vyučování učitelů se středním edukačním vztahem nebyly zaznamenány žádné iniciace žáků.

Naopak učitelé, jejichž projevy prosociálního chování jsou v dimenzi edukačního vztahu hodnoceny kladně, dosahují vyšší míry interakce s žáky. Žákovské reakce na jejich projevy chování jsou pozitivnější a intenzivnější. V třídní komunikaci tyto učitelé kladou méně otázek a dávají žákům více času si promyslet a formulovat odpověď. V poměru k počtu otázek dostávají od žáků více odpovědí než učitelé, kteří kladou neúměrné množství otázek. Ve výuce učitelů s kladným edukačním vztahem byly zaznamenány žákovské iniciace komunikace, včetně žákovských otázek i zpětné vazby.

Výsledky výzkumu ukazují, že třídní diskurz vykazuje tradiční strukturu iniciace – reakce – zpětná vazba, přičemž učitel v naprosté většině iniciuje komunikaci, žák odpovídá a učitel poskytuje zpětnou vazbu. Míra komunikace v cílovém jazyce mezi učitelem a žáky je výrazně ve prospěch učitele. Gymnázia vykazují vyšší míru žákovské komunikace v cizím jazyce oproti středním odborným školám. Podobná zjištění jsou u učitelů při používání mateřského / cílového jazyka. Zejména učitelé na středních odborných školách mají tendenci občas používat k zadávání instrukcí mateřský jazyk.

6. Aplikace pro pedagogickou praxi – komentář k předkládaným článkům

Syntéza výsledků výzkumu předkládaných článků přináší celou řadu zjištění využitelných k lepšímu porozumění interakčním procesům ve výuce angličtiny, ale i dalších cizích jazyků. Tato zjištění nechceme a vzhledem k povaze výzkumu ani nemůžeme předkládat jako závazné direktivy. Chápeme je jako přínosné podněty k vyučovací praxi, které mohou:

- Přispět k lepšímu pochopení interakce učitel – žák ve výuce angličtiny.
- Napomáhat formovat pozitivní vztahy mezi učitelem a žáky, navozovat příznivé třídní klima.
- Vytvářet příznivé podmínky pro učení a osvojování cílového jazyka a vést k vyšší efektivitě jazykové výuky.

Podněty pro pedagogickou praxi se týkají několika aspektů interakce učitel – žák ve výuce cizímu jazyku. Nejprve uvádíme doporučení obecnějšího, pedagogicko-psychologického charakteru, zabývající se edukačním stylem učitele angličtiny, jeho projevy chování a do jaké míry tyto faktory ovlivňují třídní interakci ve výuce angličtiny. Pozornost rovněž věnujeme lingvisticko-didaktické stránce školní interakce učitel – žák. V této oblasti se zaměřujeme především na kvalitu a kvantitu komunikačních příležitostí pro žáky, otázek, zpětné vazby či práce s chybou.

Výzkumná zjištění vycházející z předkládaných článků lze vyjádřit v následujících bodech:

- Žáci jednoznačně preferují ve výuce angličtiny učitele s velmi pozitivním edukačním vztahem a silným edukačním řízením. Pokud učitel vytrvale projevuje svůj kladný vztah k žákům, ti pak vykazují určitou míru tolerance k mírným a sporadickým projevům žáky nefavorizovaného chování.
- Kombinace kladného edukačního vztahu a silného edukačního řízení tvoří edukační styl, který žáci hodnotí jako nejvhodnější a nejefektivnější pro cizojazyčnou výuku.
- Žáci shodně definují svého „ideálního učitele angličtiny“, ovšem při hodnocení jejich skutečného učitele vykazují signifikantní rozdíly. Jednotliví žáci vnímají odlišně pedagogické působení stejného učitele, což reflektuje celou řadu specifík těchto žáků. Je žádoucí, aby učitel reflektoval tyto odlišnosti ve vzdělávacích potřebách jednotlivých žáků a zohlednil je ve svém pedagogickém působení.
- Dívky preferují silnější edukační řízení než chlapci, naopak chlapci vykazují větší potřebu kladného edukačního vztahu. U dívek lze rovněž vysledovat větší variabilitu v hodnocení učitelů. Pro učitele to znamená větší nároky na jeho flexibilitu v jednání s jednotlivými žáky.
- Žáci, kteří hodnotí edukační vztah svého učitele pozitivněji, hodnotí i sami sebe lépe a komplexněji v tom, jak přispívají k interakci s učitelem.
- Učitelé, kteří mají pozitivnější edukační vztah k žákům, jsou lépe žáky přijímáni a vykazují i vyšší míru vlivu v třídních interakcích.
- Více otázek učitele neznamená více žákovských odpovědí a žákovské komunikace v cílovém jazyce obecně. Naopak, kladení otázek jedné po druhé, bez dostatečného

času pro žáky, aby si odpověď rozmysleli, vede k menšímu počtu odpovědí i menšímu počtu žáků participujících na komunikaci. Přemíra otázek a přesycení učitelovy komunikace může vést k negativnímu edukačnímu vztahu žáků k učiteli.

- Učitelé s kladným edukačním vztahem kladou méně otázek, dostávají více odpovědí od více žáků a žáci sami iniciují komunikaci. U učitelů se středním edukačním vztahem bylo zaznamenáno extrémní množství otázek a žádné iniciace žáků.
- Škála kooperativních projevů učitelova chování je značně omezená. Učitelé by měli více povzbuzovat, projevovat o žáky zájem a vnášet do výuky humor. Nutno též připomenout, že nejhůře hodnocenou stránkou cizojazyčné výuky je zajímavost vyučování.
- Poměr přímé komunikace v interakci mezi učitelem a žáky je výrazně v neprospěch žáků. Role učitele jako zprostředkovatele cílového jazyka vyžaduje pokud možno co největší komunikační aktivitu učitele. Zároveň by však měl učitel poskytovat žákům dostatek komunikačních příležitostí. Je na každém konkrétním učiteli cizího jazyka, jak se s těmito zdánlivě protichůdnými požadavky cizojazyčné výuky vyrovná a jaké podmínky pro učení a osvojování cílového jazyka vytvoří. Důležitým faktorem ovlivňujícím interakci učitel – žák a tím pádem i celou efektivitu cizojazyčného vzdělávání není ani věk učitele, jeho pohlaví či délka pedagogické praxe, ale profesní kompetence učitele, ve které učitelovy sociální dovednosti a úroveň jejich ovládnutí hrají důležitou roli.