

UNIVERZITA KARLOVA  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA PSYCHOLOGIE

*Souvislost edukačního stylu učitele  
s vnímanou akademickou účinností žáků ZŠ*

**Teze disertační práce**  
Doktorský studijní program Sociální psychologie

Autor: PhDr. Mgr. Tomáš Komárek  
Školitel: PhDr. Mgr. Simona Horáková Hoskovcová, Ph.D.

## **Teoretická východiska disertačního projektu**

Bandura definuje **vnímanou osobní účinnost** jako přesvědčení člověka o své schopnosti řídit události, které ovlivňují jeho život (Bandura, 1997). Toto přesvědčení zásadním způsobem formuje lidské jednání. Pokud lidé nevěří, že mohou ovlivňovat výsledky své činnosti, stanovují si nízké cíle a vyhýbají se náročným úkolům. Naopak lidé se silnou vírou v osobní účinnost si stanovují vyšší cíle a náročné úkoly přijímají jako výzvu. Míra vnímané osobní účinnosti určuje, kolik úsilí člověk vloží do daného úkolu, jak dlouho vytrvá navzdory různým překážkám a jak bude odolávat nepříznivým situacím, které ho potkají (Pajares, 1996). V mé disertační práci se zaměřuji na školní prostředí, kde je v souvislosti s vnímanou osobní účinností přesnější hovořit o **vnímané akademické účinnosti** (dále jen VAÚ), kterou Pajares a Schunk (2001) definují jako přesvědčení žáka o jeho schopnosti uspět v školní úkolové situaci na požadované úrovni.

**Edukační styl učitele** je vymezen **dimenzí vztahu** učitele k žákům a **dimenzí řízení**. Tyto dvě základní charakteristiky spoluurčují celkovou efektivitu učitelova pedagogického působení na žáky, resp. školní třídu (Gillernová, 2013). Gillernová rozlišuje několik kombinací edukačního vztahu a edukačního řízení:

- Silné řízení v kombinaci s kladným edukačním vztahem,
- silné edukační řízení a záporný, střední či rozporný vztah,
- rozporné či střední řízení v kombinaci s kladným edukačním vztahem,
- rozporné či střední řízení a záporný, střední či rozporný vztah,
- slabé edukační řízení s kladným vztahem,
- slabé řízení a záporný, střední či rozporný vztah.

Teoretickou oporu pro můj záměr zkoumat souvislost VAÚ žáků a edukačního stylu učitele čerpám především z Bandurova vymezení čtyř hlavních zdrojů vnímané osobní účinnosti, mezi něž Bandura (1997) řadí:

1. Zážitek úspěchu při vyrovnávání se s překážkami (mastery experiences),
2. učení pozorováním sociálních modelů,
3. sociální přesvědčování (social persuasion),
4. omezení stresových situací (a naopak vyhledávání takových, u nichž pravděpodobněji dosáhneme úspěchu).

Je zřejmé, že ve školním kontextu může všechny tyto zdroje ovlivňovat učitel. Učitel má k dispozici celou řadu postupů a metod, kterými může podpořit žáka, aby zažíval úspěch, nachází se v roli sociálního modelu (ať v pozitivním nebo negativním smyslu), komunikačními dovednostmi působí na žáky ve smyslu sociálního přesvědčování a v optimálním případě svými sociálními dovednostmi přispívá k omezení stresových situací při výuce. Můžeme tedy předpokládat, že tyto zdroje souvisí se vztahem učitele k žákům. Bude-li učitelův vztah k žákům vnímán žáky jako negativní, bude to mít pravděpodobně vliv i na to, jak žáci takového učitele vnímají jako sociální vzor, do jaké míry budou důvěřovat jeho snahám o sociální přesvědčování a jak takto vnímaný učitel přispěje k omezení stresových situací.

Tomu odpovídají i výsledky výzkumů z posledních let, které zdůrazňují význam vztahu učitele a žáků. Zejména se prokázalo, že podpůrný vztah učitele k žákům může pozitivně ovlivnit zájem žáků o učební aktivity a jejich celkovou výkonnost (Hughes a kol., 2008), kladný postoj žáků ke škole (Baker a kol., 1997; Lee, Croninger, 2001), rozvoj jejich seberegulace a vnímané osobní účinnosti (Ryan, Patrick, 2001) nebo sebedůvěru a motivaci studentů ke studiu (Marchant, Paulson, a Rothlisberg, 2001). Jiní výzkumníci naopak zjistili, že konfliktní vztahy mezi učiteli a žáky posilují nežádoucí projevy chování žáků (Birch, Ladd, 1997).

## **Cíle výzkumného projektu**

**Prozkoumání možné souvislosti edukačního stylu učitele a VAÚ žáků považují za hlavní výzkumný cíl empirické části disertace. Druhým cílem práce bylo porovnání obou hlavních proměnných u žáků ze dvou typů škol.** Jedná se o standardní základní školy a základní školy, v nichž je využíván výukový program „Začít spolu“ vycházející z principů konstruktivistické pedagogiky (Krejčová, Kargerová, 2011). Výuka v těchto třídách má ve srovnání s běžnou výukou zcela odlišnou strukturu. Žáci se učí v takzvaných centrech, tedy pěti až šesti členných skupinách. Vyučovací den probíhá v tematických blocích tím způsobem, že se během jednoho dne žáci věnují například pouze českému jazyku, výtvarné výchově nebo matematice. V průběhu jednoho týdne se žáci vystřídají v pěti tematických blocích (Krejčová, Kargerová, 2011).

Předpokládal jsem, že se ve školách se systémem „Začít spolu“ projeví výraznější vztah mezi edukačním stylem učitele a VAÚ žáků než ve standardních školách. Učitelé pracující podle systému „Začít spolu“ totiž programově podporují pozitivní vztahy s žáky i VAÚ žáků.

## Výzkumné hypotézy

V empirické části práce byly pomocí kvantitativních statistických metod testovány následující výzkumné hypotézy:

- 1) Mezi edukačním vztahem učitele a VAÚ žáků existuje vzájemná závislost.*
- 2) Mezi edukačním řízením učitele a VAÚ žáků existuje vzájemná závislost.*
- 3) Mezi VAÚ žáků ze tříd řízených alternativním způsobem a VAÚ žáků ze tříd řízených standardním způsobem existuje rozdíl.*
- 4) Mezi edukačním vztahem učitelů z alternativně zaměřených tříd a edukačním vztahem učitelů ze tříd řízených standardním způsobem existuje rozdíl.*
- 5) Mezi edukačním řízením učitelů z alternativně zaměřených tříd a edukačním řízením učitelů ze tříd řízených standardním způsobem existuje rozdíl.*

## Struktura výběrového souboru

**Ve třídách standardního typu bylo sebráno celkem 563 platných dotazníků, ve třídách s programem „Začít spolu“ 333 platných dotazníků.** Výsledný výzkumný vzorek tedy sestává z celkem **896 žáků z 20 základních škol z 6 krajů ČR.** Standardní školy jsou zastoupeny 11 školami, škol se systémem „Začít spolu“ je celkem 9.

Z hlediska pohlaví je výběrový vzorek relativně vyrovnaný. **Tvoří ho 481 chlapců (53,7%) a 415 dívek (46,3%). Průměrný věk respondentů je 11 let,** což odpovídá pátým ročníkům ZŠ, v nichž výzkum probíhal.

## **Metody použité ve výzkumné části**

### **Children Self-Efficacy Scale (CHSE)**

Jedná se o soubor sebeposuzovacích škál, měřících VAÚ žáků, jejichž autorem je Bandura (2006). V originální verzi mají respondenti k dispozici stoupňovou stupnici (0-100%), na níž vyjadřují přesvědčení, že zvládnou určitou situaci. Cronbachovo alfa se pohybuje v rozmezí 0,76-0,81. CHSE je komplexní nástroj, z něhož můžeme pro měření specifických oblastí použít jen vybrané škály. Dotazník jsem převzal v podobě upravené pro výzkumný projekt „*Tranzitorní momenty v životě dítěte a dospívajícího*“, realizovaného na Katedře psychologie FF UK (Horáková Hoskocová, Krejčová, 2016).

### **Myself as a learner scale (MALS)**

Mezi nástroje měřící VAÚ jsem zařadil také sebeposuzovací škálu MALS (Burden, 1998). MALS obsahuje 20 položek a 5 stupňů odpovědí pro zjištění různých aspektů sebepojetí žáka. Minimální hrubý skóre je 20 bodů, maximální 100 bodů. Metoda je standardizovaná pro žáky ve věku od 9 do 16 let a je schopna rozlišit děti s průměrným, vysokým i nízkým sebepojetím. Dotazník se nejvíce zaměřuje na zjišťování vnímání pozitivních nároků, které škola na dítě klade.

### **Interakce učitele a žáků**

Pro měření edukačního stylu učitele jsem použil dotazník „**Interakce učitele a žáků**“ (INUZ), jehož autorkami jsou Gillernová s Krejčovou (2011). INUZ je v současnosti jediným dotazníkem testovaným na české populaci, pomocí něhož můžeme zjišťovat různé edukační styly učitelů. Metoda obsahuje šedesát položek, rozdělených do čtyř subškál, tvořících dvě základní dimenze edukačního stylu. Dotazník prošel statistickou analýzou, která potvrdila jeho validitu a reliabilitu, avšak nebyl celkově standardizován (Gillernová, Krejčová, 2011).

## Výsledky

### **Souvislost edukačního stylu učitele a VAÚ žáků**

Výsledky regresní analýzy ukazují, že **nejsilnějším prediktorem VAÚ žáka je jeho prospěch** – lepší prospěch je asociován s vyšší VAÚ. Nevíme ovšem, jaká je zde kauzalita – žáci mohou mít lepší prospěch, protože mají vyšší VAÚ nebo mají vyšší VAÚ, protože mají lepší prospěch (tj. vědí, že jsou schopní). Podle Bandurova triadického recipročního modelu ovšem můžeme předpokládat, že tento vztah bude reciproční.

VAÚ je také asociována s tím, jak žák hodnotí požadavky a mírnost učitele: **čím větší požadavky u učitele vidí ve srovnání s průměrem třídy a čím nižší mírnost u učitele vnímá ve srovnání s průměrem třídy, tím je jeho VAÚ vyšší**. Kromě toho je s VAÚ asociována i průměrná míra požadavků učitele – **třídy učitelů s vyššími požadavky mají spíše vyšší VAÚ**. Nabízí se zde proto interpretace, že vztah VAÚ a hodnocení požadavků a mírnosti učitele je spíše na individuální úrovni (žáci s vyšší VAÚ vnímají učitele jako více požadující a méně mírné než ostatní). To může reflektovat jak specifický přístup učitelů k těmto žákům, tak specifické vlastnosti žáků – např. jejich schopnosti lépe ocenit pedagogické působení učitele. Kromě toho se ale zdá, že **do určité míry s VAÚ souvisí i celková úroveň požadavků učitele – čím méně požadavků, tím nižší VAÚ**.

### **Rozdíly ve VAÚ žáků ve standardních školách a školách „Začít spolu“**

Analýza dat získaných z dotazníků MALS a CHSE prokázala statisticky významný, ale malý rozdíl ( $p < 0,05$ ) mezi VAÚ žáků standardních škol a žáků škol „Začít spolu“. Mann-Whitneyho U test (tabulka č. 1) zjistil sice signifikantní, ale rovněž zanedbatelný rozdíl mezi oběma skupinami. K podobným závěrům dospěla také analýza dat dotazníku CHSE: ve všech škálách tohoto dotazníku mají nepatrně vyšší průměrný bodový zisk žáci „Začít spolu“, z výsledku Mann-Whitneyho U testu ale můžeme vyčíst, že se opět jedná o velmi nízké hodnoty (tabulka č. 2).

test	HS MALS
Mann-Whitney U	82886,500
Z	-2,900
p	,004
r	<b>-0,10</b>

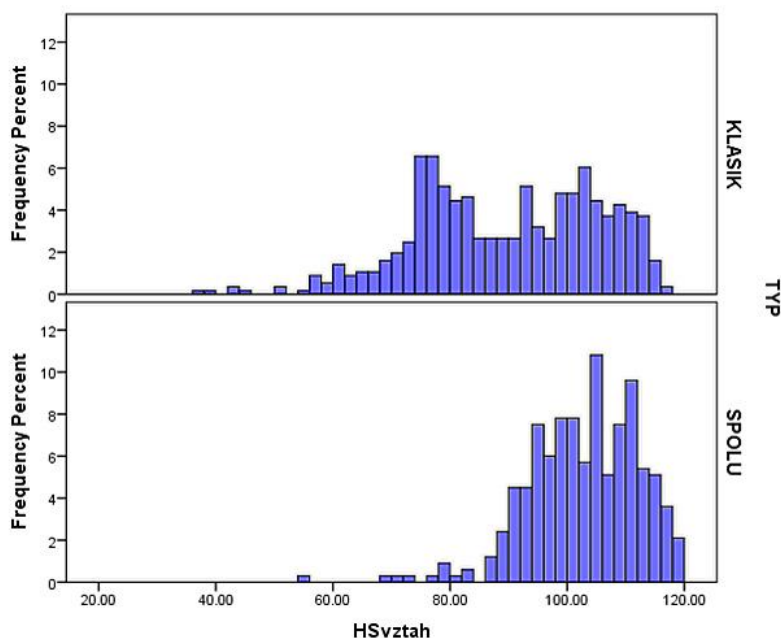
Tabulka č. 1 – Rozdíly mezi hrubými skóry škál dotazníku MALS v obou typech škol.

	HS CHSE1	HS CHSE2	HS CHSE3
Mann-Whitney U	83118,000	82824,500	88940,000
Z	-2,840	-2,938	-1,287
p	,005	,003	,198
r	<b>-0,09</b>	<b>-0,10</b>	<b>-0,04</b>

Tabulka č. 2 – Rozdíly mezi hrubými skóry škál dotazníku CHSE v obou typech škol.

### Rozdíly ve vnímání učitele ve standardních školách a školách „Začít spolu“

Srovnání žáků v obou typech škol prokázalo, že žáci „Začít spolu“ vnímají vztah k učiteli **pozitivněji** než žáci ze standardních tříd, což je dobře patrné z histogramu č. 1. Podobný rozdíl se projevil také ve škále „Záporný vztah“ (INUZ). Zde se ukázalo, že žáci ze „Začít spolu“ vnímají své učitele méně negativně než žáci ze standardních tříd (viz tabulka č. 3).



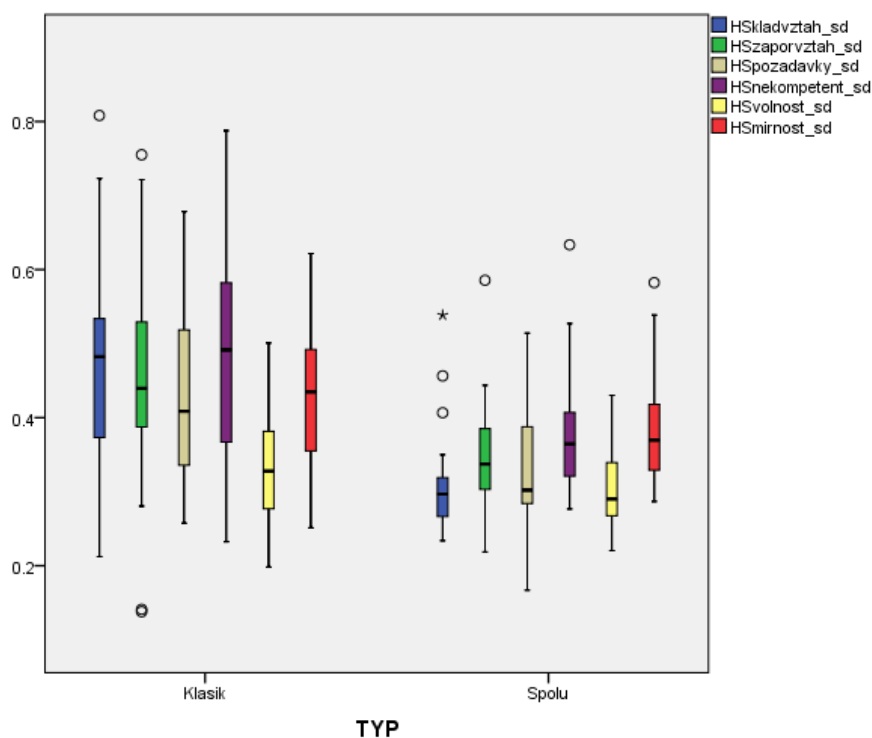
Histogram č.1 – Porovnání hrubých skóre ve škále VZTAH ve standardních školách a školách „Začít spolu“.

test	HS Vztah celkový	HS Kladný vztah	HS Záporný vztah	HS Požadavky	HS Volnost	HS Nekompetentnost	HS Mírnost
Mann-Whitney U	48074,500	67506,500	47842,500	67173,000	72316,000	71459,000	83732,000
Z	-12,202	-7,017	-12,269	-7,105	5,733	-5,989	-2,686
p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,007
r	<b>-0,41</b>	<b>-0,23</b>	<b>-0,41</b>	<b>-0,24</b>	<b>0,19</b>	<b>-0,20</b>	<b>-0,09</b>

Tabulka č. 3 – Rozdíly mezi hrubými skóry škál dotazníku INUZ v obou typech škol.

### Srovnání škol na úrovni učitelů

Výše uvedené výsledky vycházejí ze srovnání standardních škol a škol s programem „Začít spolu“ jako dvou nezávislých výběrů. Zajímavý pohled na odlišnosti mezi oběma typy škol se nabízí při **srovnávání na úrovni učitelů**. V tomto typu analýz bylo zjištěno, že **žáci ze tříd „Začít spolu“ jsou ve vnímání svých učitelů více jednotní**, a to jak ve škálách zkoumajících vztah učitel – žák, tak v ostatních škálách dotazníku INUZ (s výjimkou škály „Mírnost“, kde jsou rozdíly menší). V krabicovém grafu č. 1 můžeme dobře vidět rozdíl ve variabilitě hodnocení učitelů z pohledu žáků v obou typech škol.



Krabicový graf č.1 – Variabilita v hodnocení jednotlivých učitelů na škálách INUZ.



## Diskuse

### Souvislost edukačního stylu učitele a VAÚ žáků

Jediná vzájemná vazba mezi edukačním stylem učitele a VAÚ se projevila v tom, že žáci, kteří učitele hodnotí jako více požadujícího, než je průměr v dané třídě, mají vyšší VAÚ. Analogicky žáci, kteří hodnotí učitele jako mírnějšího, než je průměr ve třídě, mají nižší VAÚ. Také v tomto specifickém případě se ale jedná o slabou vzájemnou závislost. Je tedy velmi pravděpodobné, že korelační analýzou zjištěné vztahy byly syceny jinými neznámými faktory.

Tento závěr považuji za překvapivý. V teoretické části uvádím několik teoretických předpokladů, které nasvědčovaly tomu, že určitou míru vzájemné závislosti mezi edukačním stylem učitele a VAÚ žáků můžeme ve výsledcích očekávat. Navíc máme k dispozici zahraniční studie, které tuto souvztažnost již výzkumně prokázaly (Ryan, Migley, 1998; Malecki, Demaray, 2003; Patrick, Kaplan, Ryan, 2007; Tyler, Boelter, 2008). V některých případech sice výsledek nebyl nijak výrazný, alespoň slabá korelace se ale potvrdila (Dorman, Adams, 2004; Alkharusi a kol., 2014). Ačkoliv se většina dohledaných výzkumů přiklání v existenci vztahu mezi různými aspekty stylu učitelovy práce a VAÚ žáků, najdou se i takové práce, které tuto souvislost neprokázaly (Mercer a kol., 2011). Výsledek mého výzkumu tedy není zcela výjimečný.

Hlavní příčinu nejednotných závěrů vidím v tom, že pedagogické působení učitele můžeme studovat v mnoha aspektech a z různých perspektiv. Tomu odpovídá i různorodost výzkumných nástrojů, s nimiž se setkáváme u zahraničních studiích, prezentovaných v předchozích kapitolách. Každý z těchto dotazníků akcentuje jiné komponenty učitelovy práce, které mohou více či méně souviset s VAÚ žáků. Pro interpretaci výsledků proto považuji za klíčové, znovu se podívat na zvolené výzkumné nástroje, zejména pak na dotazník Interakce učitele a žáků (INUZ).

Škála dotazníku INUZ „kladný vztah“ obsahuje například následující tvrzení popisující chování učitele: „Často se s námi směje.“ „Povídá si s žáky i o tématech, která se netýkají vyučování.“ „Má smysl pro humor, umí legraci dělat i přijímat.“ „Když žáka něco trápí, snaží se mu porozumět.“ „V jeho vyučovacích hodinách je příjemná atmosféra.“ „Když něčemu nerozumím, bez obav se zeptám.“ Učitel, který získá vysoký hrubý skóre v této škále, usiluje o vstřícnost, přívětivost, vzájemný respekt, tedy v podstatě o vytváření pozitivního

klimatu ve třídě. Položky škály „negativní vztah“ jako: „*Dovede žáky zesměšňovat.*“ „*Křičí na žáky.*“ „*Je náladový, má-li špatnou náladu, je nepříjemný.*“ „*Z jeho hodin mám strach, protože je při nich nepříjemná atmosféra.*“, naopak popisují učitele, jehož edukační styl je charakterizován povýšeným chováním a nepřívětivostí.

Výsledky výzkumu tedy můžeme interpretovat tak, že ani snaha učitele o přívětivost a vstřícnost na straně jedné, ani učitelovy negativní projevy na straně druhé, nepůsobí nijak významně na míru VAÚ jeho žáků. Baterie použitých nástrojů měřících míru VAÚ přitom zahrnuje celou škálu specifických oblastí VAÚ žáků, od přesvědčení o vlastních schopnostech při psaní písemných prací, až po zvládnání vztahů mezi spolužáky. U žádného z měřených aspektů VAÚ se ale neprojevila souvislost s výše popsányi projevy chování učitele.

Podobně projevy edukačního stylu učitele popsané ve škálách „požadavky“ či „volnost“ jako například: „*Vymýšlí pro žáky stále nové úkoly.*“ „*Dokáže vytvořit prostředí, ve kterém se dobře pracuje.*“ „*Většinou známkuje dosti mírně.*“ nebo „*Podporuje spolupráci žáků v různých úkolech.*“ korelovaly velmi slabě s mírou VAÚ žáků.

Závěry výzkumu ale neznamenají, že by se prokázala vzájemná nezávislost edukačního stylu učitele a VAÚ. Tato nezávislost se týká pouze projevů chování učitele uvedených v dotazníku INUZ.

Výsledky této části výzkumu mohly také ovlivnit některé vývojové aspekty žáků, z nichž sestával výběrový vzorek. Respondenti mého výzkumu byli záměrně vybráni v období přechodu na druhý stupeň ZŠ. Jedná se o složité období, v němž žáci prožívají celou řadu změn. Některé studie naznačují, že může docházet ke změnám školního klimatu směrem k prostředí méně podporujícímu osobnostní rozvoj žáků i jejich průběžnou výkonnost (Barber, Olsen, 2004). Jiní autoři zaznamenali celkové zhoršení přístupu žáků ke studiu, což se po přechodu na druhý stupeň projevilo ve zhoršení školních výsledků, sebepojetí, sociálních kompetencí, motivace i soustředěnosti (Eccles a kol., 1993; Little, Garber, 2000). Výzkum Brua a kol. (2010) odkryl souvislost mezi tím, jak žáci vnímají postupné snižování míry učitelovy podpory v průběhu studia základní školy a jejich vzrůstajícím věkem. Tito autoři zjistili, že čím starší žáci jsou, tím méně podpory ze strany učitele vnímají. Podrobnější analýza výsledků naznačuje, že se jedná o kontinuální dlouhodobý proces, v němž se neobjevuje nějaký prudký zlom po přechodu na druhý stupeň. Tento trend autoři připisují více vývojovým faktorům (prepuberta, puberta), než změně školního systému na druhém stupni. Vzhledem k tomu, že se respondenti mého výzkumu nacházeli právě v tomto období, mohla

být jejich percepce učitele ovlivněna i zmíněnými vývojové aspekty, což mohlo způsobit, že nevnímají tak silnou souvislost mezi VAÚ a edukačním stylem učitele.

Tuto interpretaci nepřímo potvrzuje i skutečnost, že studie, v nichž se prokázala silnější souvislost mezi VAÚ a edukačním stylem učitele, zvolily za probandy převážně starší jedince. Altová (2015) pracovala se studenty VŠ, Tyler a Boelterová (2008) nebo Ryanová a Migleyová (1998) se středoškoláky, Alkharusi a kol. (2014) se studenty ve věku 15 let. Je tedy možné, že žáci v průměrném věku 11 – 12 let čerpají své přesvědčení o vlastních schopnostech více z jiných zdrojů, než od svých učitelů a později se vliv učitele na VAÚ žáků zvyšuje. To je samozřejmě pouze hypotéza, kterou by bylo nutné prověřit. V tomto kontextu jsou zajímavé výsledky studie týmu Ruegerové, Maleckiové a Demarayové (2010). Autorky zkoumají složitou síť sociálních opor žáků (rodiče, spolužáci, kamarádi, sourozenci, učitelé) ve vztahu k jejich sebevědomí a schopnosti přizpůsobit se školnímu prostředí. Závěry tohoto výzkumu naznačují, že každý druh sociální opory má na žáky jinak silný vliv, přičemž nejsilnější souvislost byla shledána u rodičů, nejmenší právě u učitelů. Míra závislosti se navíc liší i podle pohlaví. Možnosti působení učitele na různé aspekty psychického života žáků tedy nemůžeme přeceňovat.

Skutečnost, že se působení učitele nemusí projevit ihned, že do hry navíc vstupují i další faktory, nám ukazují výstupy pětileté longitudinální studie Hughese a Chena (2011). Tito výzkumníci zjistili, že jedním z takových faktorů jsou vztahy mezi spolužáky, které působí jako mediátor mezi chováním učitele a VAÚ žáků. Tato souvztažnost se ale projevila až v dlouhodobé perspektivě. Statistická analýza ukázala, že se záměrné působení učitele na dobré vztahy v prvním roce výzkumu projevilo pozitivně v druhém roce ve vztazích mezi spolužáky, což následně ovlivnilo až ve třetím roce výzkumu VAÚ žáků.

Bylo by jistě možné uvažovat i o dalších interpretacích, proč se ve výzkumu nepotvrdil výraznější vztah mezi edukačním stylem učitele a VAÚ žáků. Jako nejdůležitější poznání z této části výzkumu považují zjištění, že samotná snaha učitele o dobré vztahy ve třídě, vyhýbání se negativním projevům vůči žákům nebo přiměřená náročnost požadavků, nemusí být pro rozvoj VAÚ žáků dostatečná. Pokud chce učitel naplňovat efektivně takový cíl, pravděpodobně musí mít ve svém rejstříku pedagogických intervencí více specifické sociální dovednosti, o nichž hovoří například Pajares (1996).

## Rozdíly mezi žáky ze standardních a alternativních tříd

Porovnání VAÚ žáků a edukačních stylů učitelů ve dvou typech základních škol považují za druhý hlavní výzkumný cíl mého disertačního projektu.

Dorman a Adams (2004) zjistili, že zatímco škály jejich dotazníku zaměřené na typické rysy výuky ve standardní škole vysvětlují celkově 14% - 38% variance, škály zaměřené na prvky konstruktivisticky orientované výuky vysvětlují zanedbatelné 1% procento variance VAÚ žáků. K jinému výsledku dospěla Altová (2015), která objevila vyšší míru VAÚ u studentů VŠ, kteří absolvovali konstruktivistickou výuku.

Závěry uvedených studií by nasvědčovaly tomu, že odlišné typy výuky ovlivňují různými způsoby VAÚ žáků. Výsledky mého výzkumu ale takovou hypotézu nepotvrzují. V následující tabulce jsou uvedeny pouze signifikantní výsledky srovnání obou skupin žáků v testech měřících různé aspekty VAÚ:

Mann-Whitney U	MALS	CHSE1	CHSE2
<i>r</i>	-0,10	-0,09	-0,10

Tabulka č. 4 – Srovnání VAÚ u obou skupin žáků

Rozdíly mezi mírou VAÚ u žáků standardních škol a žáků „Začít spolu“ jsou v uvedených škálách sice signifikantní, ale většinou zcela zanedbatelné. Je přitom pozoruhodné, že tato shoda panuje napříč všemi kategoriemi, ačkoliv se jedná o škály zaměřené na zcela odlišné aspekty VAÚ. Žáci z obou skupin mají téměř totožné výsledné hodnoty v dotaznících MALS i CHSE.

Další závěry srovnání obou typů tříd můžeme shrnout následovně:

- Mezi oběma skupinami žáků byl ve škálách zjišťujících vztah k učiteli zaznamenán poměrně výrazný rozdíl.
- Žáci ze tříd „Začít spolu“ hodnotí svůj vztah k učitelům jako více pozitivní a zároveň u svých učitelů vnímají méně negativních projevů než žáci ze standardních tříd.

- Ve standardních a alternativních školách se sice lišil způsob, jakým žáci vnímají míru učitelových požadavků a volnosti, rozdíly jsou ale v tomto ohledu zanedbatelné.

Za pozornost stojí i fakt, že se u žáků „Začít spolu“ projevilo ve vnímání vztahu k učiteli výrazně menší názorový rozptyl. Stručně řečeno, žáci „Začít spolu“ mají ke svým učitelům pozitivnější vztah a jsou také v tomto ohledu více jednotní než žáci standardních škol. Při porovnání variability odpovědí žáků obou typů škol ve škálách měřících VAÚ se ale významnější rozdíly neprojevily. Tím jsme vyloučili možnost, že by vyšší konzistentnost v hodnocení vztahu k učitelům u žáků „Začít spolu“ byla způsobena jinými schopnostmi těchto žáků při administrování dotazníků (např. vyšší soustředěností). Ačkoliv nás provedené analýzy neopravňují usuzovat na jednoznačnou kauzalitu, je pravděpodobné, že vyšší jednotnost žáků „Začít spolu“ při hodnocení svých učitelů je způsobena odlišným pedagogickým přístupem těchto učitelů.

Kromě samotného faktu, že se zde projevuje výrazný rozdíl mezi oběma skupinami, je tento výsledek důležitý i pro interpretaci závěrů prvního výzkumného cíle, tedy vztahu edukačního stylu učitele a VAÚ žáků. Jestliže má jedna skupina žáků odlišný vztah k učitelům, než skupina druhá, ale ani u jedné skupiny se neprojevuje souvislost mezi edukačním stylem učitele a VAÚ žáků, můžeme to chápat jako další argument pro zamítnutí hypotézy o vztahu mezi edukačním stylem učitele a VAÚ žáků.

Pozitivnější vnímání učitelů žáky „Začít spolu“ je v souladu s nálezy Havlínové (2003), jejíž srovnání vztahu učitele k žákům ve standardních a alternativních třídách vyznělo taktéž ve prospěch alternativních tříd. Závěry výzkumu Linkové (2000) naopak hovoří o tom, že mezi standardními a alternativními školami nejsou ve škálách mapujících klima třídy významné rozdíly.

Za nejcennější výsledek této části výzkumu považuji potvrzení předpokladu, že žáci „Začít spolu“ mají ke svým učitelům kladnější vztah a vnímají u nich méně negativních projevů než žáci ze standardních škol.

Ukazuje se tedy, že cílená podpora dobrých vztahů mezi učiteli a žáky, kterou můžeme považovat za jeden z hlavních rysů výukového programu „Začít spolu“, je do značné míry úspěšná. Jak ukázal můj výzkum, tento styl výuky ještě nemusí ovlivnit míru VAÚ žáků. Celá řada výzkumů uvedených v teoretické části ale prokázala, že pozitivní vztahy mezi učiteli a žáky mohou příznivě působit na jiné oblasti psychického života dětí. Žáci, kteří zažívají ke

svým učitelům bližší vztah, vykazují vyšší výkonnost, méně problémového chování a kvalitnější sociální dovednosti (Crosnoe, Johnson, Elder, 2004; Ladd, Burgess, 2001). Blízkost ve vztahu k učiteli může být také významným podpůrným faktorem pro žáky s problémy v adaptaci na školní prostředí (Berry, O'Connor, 2010) a pozitivně působí také na kvalitu školních výsledků žáků (Baker, 2006).

## **Závěr**

VAÚ žáků i edukační styly učitelů patří mezi dlouhodobě zkoumaná psychologická témata, jejich vzájemná souvislost ale nebyla doposud dostatečně prozkoumána. Předkládaná práce se pokusila vyplnit tuto mezeru a odpovědět na otázku, do jaké míry spolu tyto dva fenomény souvisí. Tento výzkumný záměr byl navíc rozšířen o srovnání škol se standardní výukou a alternativních škol s výukovým programem „Začít spolu“. Zajímalo mě, jak se oba typy škol mezi sebou liší v míře vnímané akademické účinnosti i v edukačních stylech učitelů. Obě hlavní výzkumné linie byly zkoumány v tranzitorním období mezi prvním a druhým stupněm ZŠ. Pro zkoumání edukačních stylů učitelů je toto období velmi výhodné, neboť žáci právě končí období, kdy prožili několik let v kontaktu s jedním učitelem a mohou tak velmi dobře posoudit jeho edukační styl. Podobné srovnání těchto dvou typů škol zatím nebylo v ČR realizováno.

Teoretická část disertační práce je členěna do dvou částí. První část shrnuje poznatky týkající se vnímané osobní účinnosti, na něž navazují kapitoly věnované vnímané akademické účinnosti. Druhý samostatný oddíl teoretické části pojednává o výchovných stylech v rodinách a edukačních stylech učitelů. Akcent je zde kladen na vztahovou rovinu interakce učitel – žák. Tento aspekt edukačního stylu je podrobně rozpracován v kontextu teorie attachmentu, jež v posledních letech významným způsobem prohloubila vnímání vztahu učitel – žák. Základní informace o edukačních stylech jsou obohaceny o kontext teorie komunikace, problematiku kulturní podmíněnosti výchovných stylů nebo o zamyšlení nad optimálním výchovným (edukačním) stylem. V závěru teoretické části je zařazeno pojednání o výchovných a edukačních stylech z historické perspektivy a kapitola věnovaná přehledu dosavadních výzkumů zkoumajících souvislost edukačního stylu učitele s akademickou účinností žáků.

Empirická část disertační práce představuje výzkumný projekt založený na kvantitativní analýze zkoumající souvislost vnímané akademické účinnosti s edukačním stylem učitelů a porovnání výše zmíněných typů škol v obou sledovaných aspektech.

Výsledky výzkumu lze shrnout následovně:

Potvrdila se statisticky významná souvislost mezi vnímanou akademickou účinností žáků a edukačním stylem jejich učitelů. Tato souvislost je ale velmi slabá. Význam učitele v tomto ohledu tedy není možné přeceňovat. Do určité míry na vnímanou akademickou účinnost žáků působí, celková mozaika faktorů vytvářejících přesvědčení žáka o svých schopnostech je ale mnohem širší. Zdá se, že se vnímaná akademická účinnost chová spíše jako relativně stabilní osobnostní charakteristika, což ji činí hůře přístupnou působení prostředí. Pomocí regresní analýzy se podařilo objevit některé specifické souvislosti mezi vnímanou akademickou účinností a edukačním stylem učitele, které neodhalila korelační analýza. Mezi nejvýznamnější výstupy regresní analýzy patří zjištění, že vnímaná akademická účinnost je asociována s tím, jak žák hodnotí požadavky a mírnost učitele (dva důležité aspekty edukačního stylu učitele). Čím vyšší požadavky a zároveň nižší mírnost žák u učitele vnímá ve srovnání s průměrem třídy, tím je jeho vnímaná akademická účinnost vyšší. Kromě toho je s vnímanou akademickou účinností asociována i průměrná míra požadavků učitele: ve třídách, v nichž má učitel na žáky vyšší požadavky, mají žáci spíše vyšší vnímanou akademickou účinnost. Nejsilnější vztah byl potvrzen – ve shodě s předchozími výzkumy – mezi vnímanou akademickou účinností žáků a jejich prospěchem. Zde se ukazuje relativně silná souvislost – čím lepší známky, tím vyšší akademická účinnost.

Srovnání žáků standardních škol a žáků ze tříd s výukovým systémem „Začít spolu“ prokázalo statisticky významný, ale malý rozdíl mezi vnímanou akademickou účinností v obou skupinách. Výrazný rozdíl mezi oběma výběrovými vzorky můžeme naopak pozorovat při porovnání vnímání učitelů z pohledu žáků obou skupin. Žáci „Začít spolu“ hodnotí vztah k učiteli pozitivněji než žáci ze standardních tříd. Ukázalo se také, že žáci ze tříd „Začít spolu“ jsou v percepci svých učitelů více jednotní. V hodnocení míry učitelových požadavků, volnosti, nekompetentnosti a mírnosti se obě skupiny téměř neliší (statistické analýzy zde odhalily statisticky významné ale pouze zanedbatelné rozdíly). Za překvapivé můžeme považovat zjištění, že žáci standardních škol vnímají u svých učitelů více mírnosti, ačkoliv se jedná o charakteristiku připisovanou tradičně spíše učitelům alternativních škol.

## Seznam použité literatury

- ALKHARUSI, Hussain, Said ALDHAFRI, Hilal ALNABHANI a Muna ALKALBANI. Classroom Assessment: Teacher Practices, Student Perceptions, and Academic Self-Efficacy Beliefs. *Social Behavior and Personality: an international journal*. 2014, 42(5), 835-855.
- ALT, Dorit. Assessing the contribution of a constructivist learning environment to academic self-efficacy in higher education. *Learning Environments Research*. 2015, 18(1), 47-67.
- BAKER, Jean A., Tara TERRY, Robert BRIDGER a Anne WINSOR. Schools as caring communities: A relational approach to school reform. *School Psychology Revie*. 1997, 26(4), 586-602.
- BAKER, Jean A. Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*. 2006, 44(3), 211-229.
- BANDURA, Albert. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company, 1997. ISBN 9780716728504.
- BANDURA, Albert. Guide for constructing self-efficacy scales. In PAJARES, Frank a Timothy C. URDAN (eds.) *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Greenwich: Information Age Publishing, 2006. ISBN 1-59311-367-6.
- BARBER, Brian K. a Joseph A. OLSEN. Assessing the Transitions to Middle and High School. *Journal of Adolescent Research*. 2004, 19(1), 3-30.
- BERRY, Daniel a Erin O'CONNOR. Behavioral risk, teacher–child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2010, 31(1), 1-14.
- BIRCH, Sondra H. a Gary W. LADD. The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*. 1997, 35(1), 61-79.
- BRU, Edvin, Tor STORNES, Elaine MUNTHE a Elin THUEN. Students' Perceptions of Teacher Support Across the Transition from Primary to Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2010, 54(6), 519-533.
- BURDEN, Robert. Assessing children's perceptions of themselves as learners and problem-solvers: The construction of the Myself-as-Learner Scale (MALS). *School Psychology International*. 1998, 19(4), 291-305.
- CROSNOE, Robert, Monica K. JOHNSON a Glen H. ELDER. Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships. *Sociology of Education*. 2004, 77(1), 60-81.
- DORMAN, Jeffrey a Joan ADAMS. Associations between students' perceptions of classroom environment and academic efficacy in Australian and British secondary schools. *Westminster Studies in Education*. 2004, 27(1), 69-85.
- ECCLES, Jacquelynne S., Carol MIDGLEY, Allan WIGFIELD, Christy Miller BUCHANAN, David REUMAN, Constance FLANAGAN a Douglas MAC IVER. Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*. 1993, 48(2), 90-101.
- GILLERNOVÁ, Ilona. Edukační styly učitelů. *Řízení školy: Odborný měsíčník pro ředitele škol*. 2013, 10(10), 30-36.



GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Interakce učitele a žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. Evaluační nástroje. ISBN 9788087063415.

HAVLÍNOVÁ, Miluše. Vybrané ukazatele kvality sociálního klimatu ve škole. In: CHRÁSKA, Miroslav, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Dana TOMANOVÁ. *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS : 14.-15. ledna 2003 Olomouc*. Brno: Konvoj, 2003, s. 204-201. ISBN 80-7203-064-5.

HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ Simona a Lenka KREJČOVÁ. Tranzitorní momenty v životě dítěte. In Morávková Krejčová L., Mertin V.: *Škola jako místo setkávání 2016 aneb učení je zábavné a inspirativní v každém věku*. Praha, Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2016, s. 19-27. ISBN 9788073086435.

HUGHES, Jan N., Wen LUO, Oi-Man KWOK a Linda K. LOYD. Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*. 2008, 1-14.

HUGHES, Jan N. a Qi CHEN. Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2011, 32(5), 278-287.

KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. 2.vyd. Praha: Portál, 2011. Step by step (Portál). ISBN 9788073679064.

LADD, Gary W. a Kim B. BURGESS. Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkages between Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment? *Child Development*. 2001, 72(5), 1579-1601.

LEE, Valerie E. a Robert C. CRONINGER. The elements of social capital in the context of six high schools. *Journal of Socio-Economics*. 2001, 30(2), 165-167.

LINKOVÁ, Marie. *Sociální klima školní třídy: Podkladová studie k řešení výzkumného úkolu "Reformní trendy v české škole"*. Katedra primární pedagogiky Ped. fak. UK, 2000.

LITTLE, Stephanie A. a Judy GARBER. Interpersonal and achievement orientations and specific stressors predicting depressive and aggressive symptoms in children. *Cognitive Therapy and Research*. 2000, 24(6), 651-670.

MALECKI, Christine a Michelle Kilpatrick DEMARAY. What Type of Support Do They Need?: Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School Psychology Quarterly*. 2003, 18(3), 231-252.

MARCHANT, Gregory J., Sharon E. PAULSON a Barbara A. ROTHLSBERG. Relations of middle school students perceptions of family and school contexts with academics achievement. *Psychology in the Schools*. 2001, 38(6), 505-519.

MERCER, Sterett, Leah NELLIS, Rebecca MARTÍNEZ a Megan KIRK. Supporting the students most in need: Academic self-efficacy and perceived teacher support in relation to within-year academic growth. *Journal of School Psychology*. 2011, 49(3), 323-338.

PAJARES, Frank. Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*. 1996, 66 (4), 543-578.

PAJARES, Frank a Dale H. SCHUNK. *Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement*. In RIDING, Richard J. a Stephen RAYNER. *Self perception*. Westport, Conn.: Ablex Pub., 2001. ISBN 1567505880.

PATRICK, Helen, KAPLAN, Avi a Alison RYAN. Early Adolescents' Perceptions of the Classroom Social Environment, Motivational Beliefs, and Engagement. *Journal of Educational Psychology*. 2007, 99(1), 83–98.

RYAN, Allison a Carol MIDGLEY. Why Do Some Students Avoid Asking for Help?: An Examination of the Interplay Among Students' Academic Efficacy, Teachers' Social-Emotional Role, and the Classroom Goal Structure. *Journal of Educational Psychology*. 1998, 90(3), 528-535.

RYAN, Alison a Helen PATRICK. The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement During Middle School. *American Educational Research Journal*. 2001, 38(2), 437-460.

RUEGER, Sandra Yu, Christine Kerres MALECKI a Michelle Kilpatrick DEMARAY. Relationship Between Multiple Sources of Perceived Social Support and Psychological and Academic Adjustment in Early Adolescence: Comparisons Across Gender. *Journal of Youth and Adolescence*. 2010, 39(1), 47-61.

TYLER, Kenneth a Christina BOELTER. Linking Black Middle School Students' Perceptions of Teachers' Expectations to Academic Engagement and Efficacy. *Negro Educational Review*. 2008, 59(1/2), 27-44.

## **Přehled publikační činnosti**

KOMÁREK, Tomáš, 2014. Vnitřní motivace k učení. In: *Škola jako místo setkávání 2014 aneb Myslím a cítím, tedy jsem: Sborník příspěvků z konference konané 11. dubna 2014*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014, s. 31-42. ISBN 978-80-7308-506-3.

KOMÁREK, Tomáš, 2015. 50 let výzkumů působení očekávání učitele na vztah k žákům. In: *Škola jako místo setkávání 2015 aneb Učíme se pro život, ne pro školu: Sborník příspěvků z konference konané 17. dubna 2015*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, s. 22-33. ISBN 978-80-7308-560-5.

KOMÁREK, Tomáš, 2015. Jak na nás působí naše očekávání? *Školní poradenství v praxi*. 2(5), 15-16.

KOMÁREK, Tomáš, 2016. Vztah učitel–žák z pohledu teorie attachmentu. In: KREJČOVÁ, Lenka a Václav MERTIN. *Škola jako místo setkávání 2016 aneb učení je zábavné a inspirativní v každém věku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, , s. 77-84. ISBN 978-80-7308-643-5.

KOMÁREK, Tomáš, 2016. K čemu je dobrý vztah mezi učiteli a žáky? *Školní poradenství v praxi*. 3(5), 22-23.

## **Účast na konferencích**

- Konference „Škola jako místo setkávání 2015“ – aktivní účast (příspěvek „Vztah učitel–žák z pohledu teorie attachmentu“)
- Konference „Učení pro život“ – Broumov, 21. - 22. září 2017 (příspěvek Sociální dovednosti učitelů v praxi)