

Vnímaná zdatnosť (*self-efficacy*) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi¹

Peter Gavora^a, Jana Majerčíková^b

^a Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Centrum výzkumu

^b Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogických vied a štúdií

Redakci zasláno 13. 2. 2012 / Do tisku přijato 10. 4. 2012

Abstrakt: V štúdiu predkladáme výskum vnímanej zdatnosti učiteľa (*self-efficacy*) na vzorke slovenských učiteľov základných škôl v dvoch oblastiach: v oblasti vyučovania a v oblasti spolupráce s rodičmi. Vo výskume boli použité dva výskumné nástroje: 16 položková slovenská verzia dotazníka TES autorov Gibsonovej a Demba a 24-položkový dotazník na meranie vnímanej zdatnosti učiteľa spolupracovať s rodičmi (ZdUR), ktorý bol vyvinutý autormi tejto štúdie. Korelácia medzi ZdUR a prvou dimenziou TES bola 0,58 a medzi ZdUR a druhou dimenziou TES bola len 0,01. Učítelia základných škôl na Slovensku (n = 152) skórovali vyššie vo všetkých dimenziách ZdUR ako v dimenziách TES s výnimkou vnímanej zdatnosti angažovať rodičov do aktivít školy. Aby sa zistili diagnostické možnosti obidvoch dotazníkov, z výskumného súboru boli vybratí štyria učítelia, ktorí sa ukázali odlišní z hľadiska vnímanej zdatnosti pre vyučovanie a pre spoluprácu s rodičmi.

Kľúčové slová: vnímaná zdatnosť učiteľa, vyučovanie, rodičovské zapojenie, spolupráca s rodičmi, dotazník TES, dotazník ZdUR

1 Úvod

Predmetom tohto príspevku je jeden z kľúčových pojmov týkajúcich sa profesijných vlastností učiteľa, a to jeho vnímanej zdatnosti. Cieľom príspevku je skúmanie vnímanej zdatnosti v dvoch oblastiach práce učiteľa – v oblasti vyučovania a v oblasti spolupráce s rodičmi, ktoré chápeme ako súvisiace, ale koncepcne a obsahovo odlišné. V rámci výskumu sa sústreďujeme na empirické uchopenie týchto dvoch oblastí vnímanej zdatnosti s použitím výskumného nástroja validovaného (TES), resp. vytvoreného (ZdUR) pre slovenské edukačné prostredie. Prinášame dáta o úrovniach tejto vnímanej zdatnosti podľa sebahodnotenia súboru učiteľov na Slovensku v obidvoch oblastiach. Okrem hromadných údajov uvádzame aj možnosti individuálneho diagnostikovania vnímanej zdatnosti učiteľov.

¹ Príspevok vznikol s podporou výskumného projektu VEGA č. 1/0026/11 pod názvom *Profesijná zdatnosť učiteľa vo vzťahu k jeho vybraným charakteristikám*.

2 Teoretický rámec

Výkon každého človeka je podmienený viacerými činiteľmi. Okrem vedomostí, zručností a schopností sú to predovšetkým motivačné činitele. Tvoria „energizujúci“ faktor, podnecujú ostatné činitele, ktoré pôsobia na výkon človeka. Za posledných 30 rokov psychologický a pedagogický výskum rozpracoval ďalšiu charakteristiku človeka, ktorá významne pôsobí na jeho výkon. Je to vnímanie vlastných potencialít pre výkon – je to to, ako človek hodnotí a oceňuje svoje schopnosti podmieňujúce danú činnosť. Je to vyjadrenie, nakoľko je človek presvedčený podať optimálny výkon za daných pracovných podmienok. Ak človek posudzuje potenciality pre svoj výkon vysoko, má tendenciu podávať dobrý výkon. Platí to aj naopak: ak posudzuje svoje potenciality skôr nízko alebo dokonca negatívne, jeho výkon býva spravidla slabý – a to aj v tom prípade, keď má rozvinuté vedomosti, zručnosti a schopnosti, ktoré si daný výkon vyžaduje. Je to preto, lebo nedokáže tieto danosti aktivovať. Nejde však len o kvalitu danej činnosti, ale i o ich voľbu. Ľudia s lepším vnímaním svojich potencialít majú tendenciu vykonávať náročnejšie úlohy, nastavovať si pre seba vyššie ciele a dlhšie zotrvať v snažení ich dosiahnuť (Bandura, 1997).

Vnímaná zdatnosť (*self-efficacy*)² je koncept, ktorý vybudoval Albert Bandura v rámci svojej socio-kognitívnej teórie (Bandura, 1997). Vnímaná zdatnosť je to, ako človek posudzuje svoje potenciality pre danú činnosť. Je to „úsudok ľudí o svojich potencialitách organizovať činnosť a vykonávať ju na dosiahnutie určitého typu výkonu“ (Bandura, 1986, s. 391).

Vnímaná zdatnosť je bázovým vybavením človeka v mnohých oblastiach života. Bandura (1997) vo svojej monografii uvádza viaceré sféry, kde vnímaná zdatnosť ovplyvňuje výkon činnosti alebo jej kvalitu. Je to napr. oblasť zdravia (odvykanie fajčenia, zmena stravovacích návykov), psychických stavov (zvládanie choroby, depresí), zamestnania (pracovný výkon) a šport. Medzi tieto oblasti patrí aj oblasť vzdelávania v škole. Tu možno hovoriť o vnímanej zdatnosti učiteľa, kolektívu učiteľov, riaditeľa školy, poradenského pracovníka a žiaka. V tejto štúdii sa budeme zaoberať len vnímanou zdatnosťou učiteľa.

Vnímaná zdatnosť nevystupuje ako izolovaná vlastnosť človeka. Ukazuje sa, že má blízky vzťah ku konceptom, ako je *locus of control*, sebaaponímanie

² *Self-efficacy* je pojem, ktorý sa neprekladá ľahko a jeho označenie je rozkolísané. Niektorí psychológovia ho prekladajú aj ako vlastná účinnosť, osobná zdatnosť, vlastná efektívnosť.

a sebaocenenie. Rozdiel medzi vnímanou zdatnosťou a nimi však existuje. V prípade týchto konceptov ide skôr o vlastnosti človeka uplatňujúce sa všeobecnejšie, kým osobne vnímaná zdatnosť je situačne špecifická, uplatňuje sa v konkrétnej situácii, pri konkrétnej činnosti, pri riešení špecifických úloh. Sebaopínanie a sebaocenenie sú všeobecnejšie koncepty – môžu sa síce týkať určitej oblasti, ale tá je orientovaná širšie ako osobne vnímaná zdatnosť. Napríklad úspešnosť riešenia matematických príkladov žiakmi mala vyššiu koreláciu s osobne vnímanou zdatnosťou ako so sebaopínaním v matematike (Pajares, 1996, s. 554).

Profesijná zdatnosť učiteľa je jeho presvedčenie o schopnosti niečo vo svojom povolání dosiahnuť, bez ohľadu na jeho skutočné kompetencie. Obsahuje také parametre, ako je schopnosť ovplyvňovať výkon žiakov, ich disciplínu, prospech, schopnosť riešiť učebné problémy žiaka v škole a pod. Vnímaná zdatnosť ovplyvňuje učiteľa v jeho rozhodovaní o tom, čo a ako bude v triede konať. Je to teda významná autoregulačná vlastnosť človeka. Ak je jeho vnímaná zdatnosť veľmi dobrá, je pravdepodobné, že bude voliť náročnejšie postupy, bude vytrvalejší a odolnejší a to aj vtedy, keď bude čeliť prekážkam a ťažkostiam. Vysoká vnímaná zdatnosť sa prejavuje voľbou náročnejších úloh, vysokým stupňom nasadenia a dobrým emocionálnym naladením (Pajares, 1996).

Výskumy vnímanej zdatnosti učiteľov na rôznych stupňoch a typoch škôl viedli k záverom, ktoré zhrňajú Henson (2001), Tschannen-Moran a Woolfolk Hoy (2001) a Ross a Bruce (2007). Učiteľ s vysokou úrovňou vnímanej zdatnosti:

- častejšie volí náročnejšie vyučovacie postupy ako učiteľ, ktorý je presvedčený o svojej slabej profesijnej zdatnosti;
- lepšie odoláva tlakom prostredia;
- má tendenciu dávať žiakom viac problémových úloh než úloh, v ktorých žiaci uplatnia len reprodukciu vedomostí;
- venuje viac času tomu, aby doviedol žiaka k správnym odpovediam na otázky (napríklad, keď žiak nevie spočiatku odpovedať, a nevyvolá hneď namiesto neho žiaka, ktorý odpoveď pozná);
- používa častejšie skupinovú prácu než učitelia s nízkou mierou profesijnej zdatnosti;

- obyčajne sa venuje viac slabším žiakom ako jeho kolegovia s nízkou mierou profesijnej zdatnosti.

Vyučovaním sa však činnosť učiteľa nekončí. Dôležitou súčasťou jeho práce je rozvíjanie spolupráce s rodičmi. Pôsobenie učiteľa v tejto oblasti je tiež regulované vnímanou zdatnosťou. Je to presvedčenie o tom, do akej miery je učiteľ schopný využiť potenciál rodiny vo vzdelávaní a v prístupe ku konkrétnemu žiakovi a celej škole. Je preto dôležité uvažovať nielen o vnímanej zdatnosti učiteľa pre vyučovanie, ale aj pre spoluprácu s rodičmi. Existujú silné dôvody, kvôli ktorým by mal učiteľ rozvíjať svoj vzťah k rodine žiaka a zapájať rodičov do aktivít školy. Ak môžeme profesijnú zdatnosť učiteľa interpretovať ako jeho presvedčenie o schopnostiach, ktoré ho predurčujú k úspechom v plnení istých úloh, potom je predpoklad, že táto zdatnosť ovplyvní aj jeho spoluprácu s rodičmi.

Na rozdiel od vnímanej zdatnosti učiteľa pre vyučovaciu činnosť, ktorá je veľmi dobre preskúmaná, v oblasti vnímanej zdatnosti pre spoluprácu s rodičmi sme zaznamenali veľmi málo výskumov. Tie zdokumentovali, že vnímaná zdatnosť učiteľa má vplyv na výkon učiteľa a sprostredkovane aj na prospievanie žiakov v škole (Hoover-Dempsey et al., 2002; Garcia, 2004; Barnyak & McNelly, 2009).

V tejto štúdii spájame pohľad na dve oblasti činnosti učiteľa – na oblasť vyučovania a na oblasť spolupráce s rodičmi. V zornom uhle bude koncept vnímanej zdatnosti učiteľa ako silný determinant činnosti v oboch oblastiach, ktorý rozhoduje o voľbe, úrovni a kvalite týchto činností.

3 Výskum

Cieľom tohto výskumu bolo porovnať sebahodnotenie učiteľov v dvoch oblastiach vnímanej zdatnosti – v oblasti vyučovania a v oblasti spolupráce s rodičmi. Chceli sme získať odpovede na otázku, či existujú rozdiely v sebahodnotení učiteľa v týchto oblastiach, a to jednak vcelku, jednak v rámci dimenzií, ktoré obsahujú použité výskumné nástroje. Zaujímala nás nielen úroveň týchto zdatností, ale aj vzťahy oboch uvedených oblastí vnímanej zdatnosti. Okrem pohľadu na výsledky výskumného súboru ako celku bolo cieľom zamerať sa aj na diagnostické možnosti použitých nástrojov a u vybratých učiteľov-jednotlivcov ukázať zhody a rozdiely v ich vnímanej zdatnosti v oboch zisťovaných oblastiach.

3.1 Výskumné nástroje

Vnímaná zdatnosť sa štandardne skúma škálovanými dotazníkmi, v ktorých učiteľ hodnotí svoje vlastnosti (pozri prehľad niektorých dotazníkov in Gavora, 2011). V tomto výskume sme použili dva dotazníky. Pre oblasť vnímanej zdatnosti učiteľa pre vyučovaciu činnosť to bol dotazník *Teacher Efficacy Scale* a pre druhú oblasť to bol dotazník *Zdatnosť učiteľa spolupracovať s rodičmi*.

Dotazník TES

Dotazník *Teacher Efficacy Scale* (TES) autorov Gibsonovej a Demba (1984) je najfrekvencovanejším nástrojom na zisťovanie vnímanej zdatnosti učiteľa vo vyučovacej oblasti. Použili ho v desiatkach zahraničných výskumov i v niekoľkých štúdiách na Slovensku (Gavora, 2009, 2011; Šuverová, 2011) a v Českej republike (Greger, 2011). Dotazník má jednoduchú štruktúru – meria dve dimenzie profesijnej zdatnosti vnímanej učiteľom. V dotazníku hodnotia respondenti výroky na šesťbodovej škále od „vôbec nesúhlasím“ po „úplne súhlasím“. Čím je vyššie bodové skóre, tým je vnímaná zdatnosť lepšia.

Tento americký dotazník sme adaptovali na slovenské edukačné prostredie v predchádzajúcom výskume (Gavora, 2011). Dotazník má 16 položiek. V Tabuľke 1 uvádzame názvy dimenzií, príklady položiek, vysvetlenú varianciu³ a vypočítanú reliabilitu dotazníka TES. Obidve dimenzie dotazníka sú relatívne nezávislé. Medzi nimi sme zistili koreláciu⁴ len 0,18 (štatisticky významné na hladine 5 %), čo ukazuje, že učiteľ môže mať vysoké presvedčenie o svojich schopnostiach, ale nemusí veriť v možnosť, že svojim vyučovaním ovplyvní nepriaznivé činitele súvisiace so žiakom.

³ Vysvetlená variancia je percento variancie vysvetlené daným faktorom a je to základný ukazovateľ úspešnosti získavania faktorov z dát. Čím je toto percento vyššie, tým je faktor „úspešnejší“.

⁴ Pri tomto a ďalších výpočtoch korelácií ide o Pearsonovo r.

Tabuľka 1

Dotazník Teacher Efficacy Scale (TES). Základné edumetrické údaje.

Dimenzie	Príklad položky	Vysvetlená variancia v %	Reliabilita (alfa)
1	Učiteľovo presvedčenie o svojich schopnostiach vyučovať	24,9	0,81
2	Potenciality vyučovania vnímané učiteľom	12,7	0,61

Dotazník Zdatnosť učiteľa spolupracovať s rodičmi

Tento dotazník (ďalej pre stručnosť len ZdUR) zisťuje vnímanú zdatnosť učiteľa pre túto činnosť. Vytvorili sme ho na účely tohto výskumu. Skladá sa z 24 položiek, pri tvorbe ktorých sme sa inšpirovali typológiami angažovania rodičov do práce školy Joyce Epsteinovej (Epstein & Salinas, 2004) a Terryho Bulla (1989). Ďalej sme čerpali z kontaktov s učiteľmi a z našej aktívnej činnosti v školských samosprávnych orgánoch. Dotazník má šesťstupňové položky,⁵ v ktorých učitelia vyjadrovali mieru dôvery v svoje schopnosti uskutočňovať konkrétnu činnosť zameranú na rozvoj spolupráce s rodičmi. Krajné body škály mali znenie „nijaké schopnosti“ a „veľké schopnosti“. Údaje dotazníka sme podrobili faktorovej analýze, ktorá priniesla 5 faktorov. V Tabuľke 2 uvádzame názvy dimenzií, príklady položiek, vysvetlenú varianciu a vypočítanú reliabilitu dotazníka. Bližšie údaje o validácii podáva štúdia Majerčíkovej a Gavoru (v tlači). Dotazník sa tiež použil pri výskume začínajúcich a uvádzajúci učiteľov (Majerčíková, 2011). Plnú verziu dotazníka poskytnú autori na požiadanie.

⁵ V overovacej verzii bola použitá škála 0–5 bodov. Pre potreby porovnávania s dotazníkom TES sme dáta pri analýze konvertovali na škálu 1–6 bodov, teda na škálu totožnú s TES. Nešlo o zmenu počtu polôh škály, len o posun.

Tabuľka 2

Dotazník Zdatnosť učiteľa spolupracovať s rodičmi (ZdUR). Základné edumetrické údaje.

Dimenzie	Príklad položky	Vysvetlená variácia v %	Reliabilita (alfa)
1 Schopnosť radiť rodičom vo veciach výchovy v rodine	...objasniť rodičom dôsledky nevhodnej výchovy v rodine.	37,8	0,89
2 Schopnosť presvedčať rodičov podporiť školu	...primäť rodičov, aby mi pomohli pri organizačnom zabezpečení akcií v škole.	11,4	0,91
3 Schopnosť informovať o prospievaní dieťaťa	...neustále využívať všetky možnosti, ako prezentovať výsledky žiakov ich rodičom.	8	0,87
4 Schopnosť vysvetliť fungovanie školy ako organizácie	...rodičom vysvetliť, ako funguje rada školy.	7,6	0,88
5 Schopnosť byť transparentný voči rodičom	...vytvoriť dostatok príležitostí na to, aby mohli rodičia pozorovať v škole to, o čo prejavia záujem.	5,9	0,83
Spolu		70,6	0,91

3.2 Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 152 učiteľov. Išlo o učiteľov základných škôl z Bratislavy, miest strednej veľkosti a malých obcí na Slovensku. Prevažnú väčšinu súboru tvorili ženy (85,5 %); učitelia prvého a druhého stupňa ZŠ boli zastúpení približne v rovnakom pomere. Prevažovali učitelia s praxou nad 11 rokov (89,9 %). Výskumný súbor hodnotíme ako dostupný (*convenient sample*).

3.3 Výsledky

V nasledujúcich častiach uvedieme celkové výsledky získané obidvomi dotazníkmi, potom budeme analyzovať údaje podrobnejšie, vrátane vzťahov medzi výsledkami získanými z oboch výskumných nástrojov. Základné údaje ukazuje Tabuľka 3.

Tabuľka 3

Deskriptívne údaje z dotazníkov

Dotazníky	Aritmetický priemer	Minimum	Maximum	Smerodajná odchýlka
TES – Učiteľovo presvedčenie o svojich schopnostiach vyučovať	4,52	2,80	6,00	0,65
TES – Potenciality vyučovania vnímané učiteľom	3,88	1,67	6,00	0,87
ZdUR – Vnímaná zdatnosť učiteľa spolupracovať s rodičmi	4,82	2,79	5,83	0,66

Výsledky dotazníka TES

Dotazník TES má dve dimenzie, ktoré zisťujú dve diametrálne odlišné vlastnosti (dokazuje to ich vzájomná nízka korelácia pri validácii dotazníka: 0,18), a preto ich uvádzame separátne. Nemožno ich zlučovať, ako sme to urobili pri dotazníku ZdUR, ktorého dimenzie, naopak, dobre korelujú. Prvá dimenzia TES mala vyšší aritmetický priemer ako druhá. Učitelia viac dôverujú svojim schopnostiam riadiť vyučovanie, vysvetľovať žiakom učivo, regulovať disciplínu v triede a podobne (prvá dimenzia TES) než kompenzovať nepriaznivé externé faktory súvisiace s učením sa žiaka, ako je nízka motivácia, slabé schopnosti žiakov a podobne (druhá dimenzia TES). Tento výsledok nie je prekvapením. Zistili sme ho aj pri našom predchádzajúcom výskume učiteľov základných škôl (Gavora, 2011), v Českej republike ho potvrdil Greger (2011). Opakovane ho preukázali výskumníci v zahraničí, napr. Woolfolková a Spero (2005) v USA, Cerit (2010) v Turecku a Wertheimová s Leyserovou (2002) v Izraeli. Výsledok sa potvrdil v súboroch učiteľov základných a stredných škôl a aj u študentov učiteľstva. Pri veľkých súboroch učiteľov sa aritmetický priemer v prvej dimenzii pohybuje nad stredovou polohou škály (teda nad 3,5 b.). Aritmetický priemer druhej dimenzie môže byť nižší – takto to bolo aj v spomínanom výskume Gregera (2011), ktorý zisťoval vnímanú zdatnosť pomocou TES u rozsiahleho súboru učiteľov fyziky v 8. ročníku ZŠ v ČR.

Výsledky dotazníka ZdUR

Dotazník ZdUR mal aritmetický priemer skóre 4,82 b., čo je vysoko nad stredovou polohou šesťstupňovej škály použitej v dotazníku. To znamená, že skúmaní učitelia v priemere veľmi dôverujú svojim schopnostiam pracovať

s rodičmi v rôznych sférach spolupráce. Rozpätie skóre bolo od 2,79 (jeden učiteľ) do 5,83 b. (traja učiteľia). Distribučná krivka skóre je silne naklonená k vyšším bodovým hodnotám.

Na rozdiel od výskumov, ktoré sa sústredili na vnímanú zdatnosť učiteľa pre vyučovanie, nemáme k dispozícii mnoho skúmaní zameraných na vnímanú zdatnosť učiteľa pre rozvoj spolupráce s rodičmi, s ktorými by sme mohli porovnať naše dáta. Výnimkou je výskum Garciovej (2004), ktorá použila vlastný výskumný nástroj. Žiaľ, výsledky nepodáva vo forme aritmetických priemerov, ale korelácií.

Vzťah medzi vnímanou zdatnosťou učiteľa pre vyučovaciu činnosť a pre spoluprácu s rodičmi

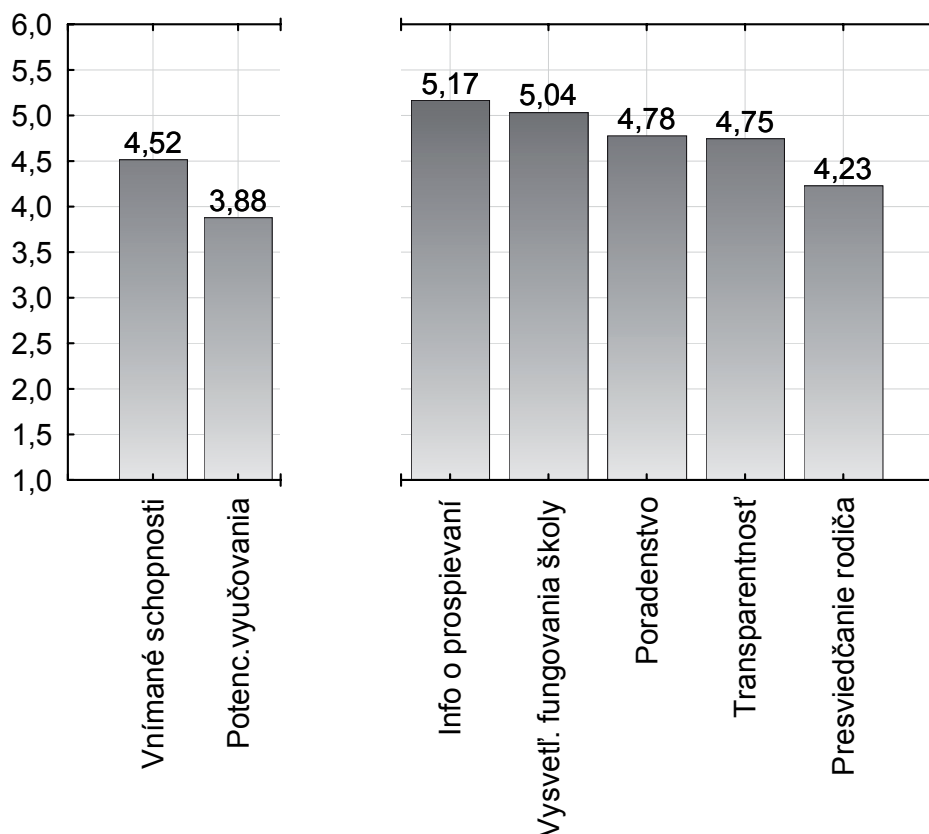
Keďže obidva dotazníky mali zhodnú šesťbodovú škálu, výsledky medzi nimi môžeme vzájomne porovnať. Ako ukazuje Tabuľka 3, skóre v dotazníku ZdUR bolo vyššie než skóre prvej dimenzie dotazníka TES. To znamená, že učiteľia viac dôverujú svojim schopnostiam pracovať s rodičmi ako v svojej schopnosti vzdelávať a vychovávať žiakov. Tento výsledok nie je prekvapením, pretože učiteľ rodičov viac informuje, menej ovplyvňuje a formuje, čo je menej náročná činnosť. Informovať rodiča, radiť mu alebo mu vysvetľovať fungovanie školy si podľa všetkého nevyžaduje také vysoké profesijné schopnosti ako schopnosti vyučovať. Dotazník ZdUR mal podstatne vyššie skóre, než bolo skóre v druhej dimenzii dotazníka TES. To opäť nie je prekvapením, keďže zvládanie činností, ktoré meria ZdUR, nie je zrejme také ťažké, ako sú činnosti, ktoré sme zisťovali druhou dimenziou dotazníka TES. Schopnosť prekonávať činitele, ako je nepriaznivé domáce prostredie žiaka, ktoré zisťovala druhá dimenzia TES, si vyžaduje zrejme vyššie schopnosti, než pôsobiť na rodičov. Tomu zodpovedalo aj hodnotenie dôvery skúmaných učiteľov k svojim schopnostiam v týchto oblastiach.

Súvislosti medzi obidvomi dotazníkmi ukazujú hodnoty korelačných koeficientov. Medzi skóre ZdUR a skóre prvej dimenzie TES je korelácia 0,58, čo je stredne silný vzťah. Na druhej strane dotazník ZdUR koreloval s druhou dimenziou TES len 0,01, čo ukazuje, že ide o vlastnosti, ktoré sú od seba dosť vzdialené. Výsledok nie je prekvapením a možno ho pripísať koncepcnej neujasnenosti tejto druhej dimenzie (viac o tom Gavora, 2011).

Naše výsledky môžeme porovnať s dátami Garciovej (2004), ktorá zisťovala vnímanú zdatnosť učiteľa spolupracovať s rodičmi pomocou vlastného do-

tazníka a porovnávala ho s výsledkami dotazníka TES. Výskumný súbor tvorili učitelia základných škôl na Floride. V jej výskume sa zistili podobné vzťahy ako v našich dátach: prvá dimenzia TES korelovala s dotazníkom vnímanej zdatnosti učiteľa spolupracovať s rodičmi 0,44, zatiaľ čo druhá dimenzia TES korelovala záporne, a to len $-0,25$. Obidva výskumy na rôznych súboroch učiteľov základných škôl teda ukázali podobné tendencie. Vnímaná zdatnosť učiteľa pre vyučovacie činnosti (prvá dimenzia TES) a pre rozvoj spolupráce s rodičmi sú podobné činnosti a existuje tendencia, že učiteľ, ktorý veľmi vysoko hodnotí svoju zdatnosť v prvej menovanej oblasti, si dosť dôveruje aj v druhej menovanej oblasti – a vice versa.

Výsledky podľa jednotlivých dimenzií obidvoch dotazníkov



Obrázok 1. Aritmetické priemery dimenzií dotazníka TES (prvé dva stĺpce) a dotazníka ZdUR (zvyšných 5 stĺpcov). Názvy dimenzií sú skrátené.

Obrázok 1 znázorňuje aritmetické priemery dimenzií v obidvoch dotazníkoch zostupne – čím je nižší priemer, tým učiteľ hodnotil svoje schopnosti menej

priaznivo. Dotazník TES má dve dimenzie; výsledky medzi nimi sme interpretovali vyššie. Dotazník ZdUR má päť dimenzií, ktoré pokrývajú jednotlivé oblasti spolupráce učiteľa s rodičmi. Položky dotazníka žiadajú od učiteľa hodnotenie schopnosti vykonávať činnosti v konkrétnych oblastiach. Obrázok prezrádza, že aritmetické priemery klesajú so vzrastajúcou náročnosťou činností, ktoré má učiteľ vykonávať, a teda s vyššími požiadavkami kladenými na schopnosti učiteľa. Informovať rodičov o prospievaní žiakov alebo o tom, ako funguje organizácia školy (napríklad o cieľoch rady školy alebo o fungovaní školskej jedálne) nie je také ťažké, ako radiť rodičom v otázkach domácej výchovy. Radiť rodičom nie je také náročné, ako byť transparentný voči nim (napríklad pozývať rodičov do školy alebo na svoje vyučovanie). Najťažšia činnosť je presviedčať rodičov pomáhať škole organizačne, svojimi zručnosťami, profesionálnymi schopnosťami, materiálne alebo finančne. Preto si v tejto činnosti učiteľ najmenej dôveruje, čo je dôvod, že táto dimenzia získala najnižšie skóre zo všetkých piatich dimenzií.

K objasneniu obtiažnosti jednotlivých činností učiteľa a k nim sa viažucich schopností pomôže porovnanie s výsledkami dotazníka TES. Ako ukazuje Obrázok 1, všetky dimenzie ZdUR okrem poslednej v poradí (Presviedčanie rodičov podporovať školu) mali vyššie skóre ako dimenzie dotazníka TES. Inými slovami, učitelia hodnotili svoje potenciality vyučovať nižšie ako potenciality pracovať s rodičmi. Podľa všetkého hodnotia aj vyučovacie činnosti náročnejšie a namáhavejšie ako činnosti, ktorými realizujú spoluprácu s rodičmi. Iným dôvodom môže byť skutočnosť, že zodpovednosť učiteľa sa primárne viaže na výkony a prospievanie dieťaťa v škole. Učiteľ síce nezodpovedá za rodiča, za kvantitu i kvalitu jeho participácie v školskom prostredí, ale kontinuita školy a rodiny je pre dieťa výhodná.

Aby bola táto interpretácia metodologicky čistá, je potrebné uvažovať o ďalších aspektoch, ktoré tu vstupujú do hry. V dotazníkoch TES a ZdUR hodnotili učitelia svoje potenciality pre prácu s rodičmi, ale nie konkrétne činnosti, ktoré s rodičmi uskutočňujú. Nemáme k dispozícii zistenia o tom, ako efektívne tieto činnosti v skutočnosti vykonávajú. Je možné, že ich vykonávajú, veľmi úspešne, ale je tiež možné, že ich vykonávajú neefektívne, alebo sa im dokonca vyhýbajú, pretože sú náročné alebo im na ne nezostáva čas. Výsledky z dotazníka TES, ktoré zhŕňajú Henson (2001), Tschannen-Moran a Woolfolk Hoy (2001) a Ross a Bruce (2007), poskytli dôkazy, že učitelia, ktorí veľmi dôverujú svojim schopnostiam, majú skutočne tendenciu

učiť náročnejšie, venovať sa slabším žiakom, používať problémové úlohy a pod. Pri týchto výskumoch autori pozorovali činnosti učiteľa vo vyučovaní a dali ich do vzťahu s vnímanou zdatnosťou vyučovať, ktorú zisťovali pomocou dotazníka. Pri skúmaní vnímanej zdatnosti učiteľa pre spoluprácu s rodičmi je však ťažšie získať priame validačné dôkazy. Pozorovať učiteľa pri kontaktoch s konkrétnym rodičom alebo skupinami rodičov je náročnejšie. Ide o širokú škálu komunikácie tvárou v tvár a tiež elektronickej alebo listovej komunikácie. Učiteľ sa kontaktuje s rodičom v rôznych situáciách: v triede, kabinete, mimo školy, niekedy v domácnosti rodiny. Barnyaková a McNellyová (2009) urobili inventár týchto činností učiteľa a dospeli k číslu 54. Kvôli náročnosti výskumu učiteľových činností sa preto výskumníci uchýľujú k dotazníkom, v ktorých žiadajú, aby učiteľ sám zhodnotil frekvenciu činností, ktoré uskutočňuje s rodičmi (napr. Hoover-Dempsey et al., 2002). Lenže v tomto je istá metodologická pasca: jedna subjektívne hodnotená vlastnosť učiteľa, t.j. vnímaná zdatnosť sa validuje inou subjektívnou vlastnosťou – učiteľom deklarovanou správou o spolupráci s rodičmi.

Je však poučné preskúmať aj takéto zistenia. Barnyaková a McNellyová (2009) zisťovali frekvenciu rôznych činností v rámci spolupráce učiteľa s rodičmi a porovnali ich s názormi učiteľov o efektívnosti týchto činností. Nešlo o vnímanú zdatnosť učiteľov (t.j. o dôveru k vlastným potencialitám), ktorú sme skúmali my, ale o podobnú charakteristiku. Pri takmer všetkých činnostiach spolupráce s rodičmi vykazovali učitelia nižšie hodnotenie (frekvenciu), ako pri presvedčení o tom, aké efektívne sú tieto činnosti. Najväčšie rozdiely medzi dvojicami *frekvencia činnosti – vnímaná efektívnosť činnosti* boli pri poskytovaní informácií rodičom vo forme bulletinu, poradenských hárkov (*tip sheet*), zhotovovaní harmonogramu denných aktivít a pod. Tie považovali za málo efektívne. Naopak, najmenšie rozdiely boli v oblasti poskytovania rád rodičom, keď má dieťa študijné problémy prostredníctvom individuálnych konzultácií, písomných správ o prospievaní, telefonických rozhovorov a pod. V činnostiach označovaných ako dostupnosť učiteľa rodičom (pred vyučovaním, po vyučovaní, po dohode, prostredníctvom mailu) zaznamenali autorky dokonca aritmetický priemer frekvencie činností vyšší než aritmetický priemer odhadovanej efektívnosti týchto činností.

4 Individuálne rozdiely medzi učiteľmi

Výhodou výskumných štúdií je, že prinášajú údaje za celý výskumný súbor – obyčajne vyjadrený v podobne aritmetických priemerov alebo iných centrálnych mier. Týmto spôsobom má výskumník k dispozícii údaje, ktoré vypovedajú o veľkej skupine ľudí, v ideálnom prípade o celej populácii. Tieto údaje však zakrývajú mnohé špecifiká, ktoré sa vyskytujú v každom súbore učiteľov. Každý učiteľ je však osobitý, a to sa prejavuje aj v oblasti vnímanej zdatnosti. U učiteľov môžeme predpokladať zhody, ale aj veľké rozdiely v tom, ako si dôverujú v jednotlivých sférach vnímanej zdatnosti. V niektorej oblasti môžu mať vysokú dôveru v svoje schopnosti, v inej nízku. Túto tézu dokumentujeme na obrázku 2⁶ u štyroch učiteľov, ktorých sme vybrali z výskumného súboru. Zároveň tým overujeme diagnostické (teda nie výskumné) vlastnosti použitých dotazníkov.

Už krátky pohľad na krivky grafu ukazuje, že medzi učiteľmi sú rozdiely, a to jednak v dimenziách dotazníka TES, jednak v dimenziách dotazníka ZdUR. Učiteľ 1 kopíruje vzťahy medzi dimenziami, ktoré sme zistili v celom súbore učiteľov. Skóre v prvej dimenzii TES je vyššie ako v druhej dimenzii. Hodnoty v dotazníku ZdUR klesajú od dimenzie Informovanie o prospievaní po Presvedčanie učiteľa s výnimkou Poradenstvo, kde je mierne vyššia hodnota.

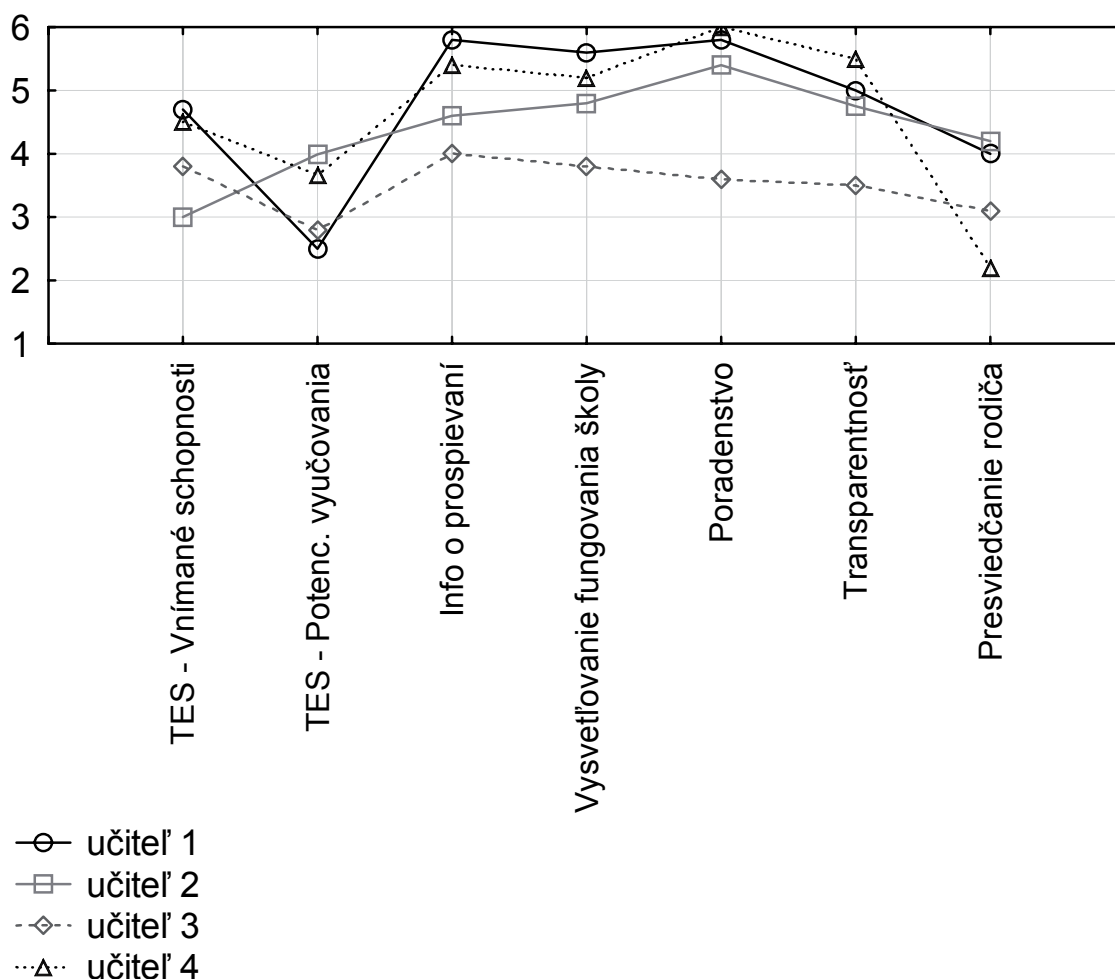
Učiteľ 2 má, naopak, vyššie skóre v druhej dimenzii TES ako v prvej. Viac si dôveruje v prekonávaní nepriaznivých podmienok vyučovania ako vo svoje vyučovacie schopnosti v porovnaní s väčšinou ostatných učiteľov v skúmanom súbore. Takýchto učiteľov bolo v skúmanom súbore len niekoľko a ich pozadie by si vyžiadalo podrobnejšie zisťovanie tvárou v tvár s týmito učiteľmi. Skóre v dimenziách ZdUR majú tiež atypické rozloženie. Informácie o prospievaní a Vysvetľovanie fungovania školy sú nižšie v pomere k ostatným dimenziám.

Učiteľ 3 kopíruje vzťahy medzi dimenziami, ktoré sú v celom súbore učiteľov, avšak jeho skóre je vo všetkých dimenziách obidvoch dotazníkov nižšie, ako je aritmetický priemer výskumného súboru. Je to učiteľ, ktorý pomerne málo dôveruje svojim profesijným schopnostiam.

Učiteľ 4 má najvyššie skóre v dimenzii Poradenstvo, ale v dimenzii Presvedčanie rodiča sa hodnotil hlboko pod úroveň výskumného súboru.

⁶ I keď je obvyklé používať čiarový graf na vyjadrenie priebehu, v tomto prípade sme po ňom siahli preto, lebo histogram sa ukázal byť menej prehľadný.

Táto diagnostická ukážka poukázala na možnosti jemnejšej analýzy vnímanej zdatnosti u učiteľov-jednotlivcov. Podobným spôsobom by bolo možné vytvoriť typológiu učiteľov podľa ich charakteristického zastúpenia skóre v jednotlivých dimenziách dôvery v svoje profesionálne schopnosti (s použitím zhlukovej analýzy). Diagnostikovanie pomocou dotazníka odhaľuje len rezultatívnu stránku vnímanej zdatnosti, ale neukazuje to, ako učiteľ dospel k danej úrovni vnímanej zdatnosti, ktoré faktory (vnútorné i vonkajšie) ho formovali a v čom vidí učiteľ možnosti alebo prekážky zlepšovania svojej vnímanej zdatnosti. Na tieto otázky možno získať odpovede inými diagnostickými metódami, než boli použité dotazníky, a to predovšetkým pomocou interview s učiteľom.



Obrázok 2. Individuálne rozdiely medzi štyrmi učiteľmi. Aritmetické priemery dimenzií dotazníka TES (prvé dva stĺpce) a dotazníka ZdUR (zvyšných 5 stĺpcov). Názvy dimenzií sú skrátané.

5 Záver

Predmetom štúdie bolo empiricky preskúmať vzťah medzi dvomi oblasťami vnímanej zdatnosti učiteľa – vyučovacej oblasti a oblasti spolupráce s rodičmi. Ako ukázali dáta, vzťah medzi nimi je dosť tesný, to znamená, že učiteľ, ktorý si dostatočne dôveruje v prvej oblasti profesijnej zdatnosti má tendenciu si dosť dôverovať i v druhej oblasti. Je to preto, že obidve oblasti tvoria integrálnu súčasť práce učiteľa, ich vplyv je spojený a prispieva (priamo alebo prostredníctvom rodičov) k rozvoju učenia sa a výchovy dieťaťa. Výskumný súbor učiteľov základnej školy preukázal vyššie priemerné skóre vo vnímanej zdatnosti pre spoluprácu s učiteľmi ako pre vyučovacie činnosti. To naznačuje, že tieto vyučovacie činnosti si vyžadujú vyššie potenciality ako práca s rodičmi. Toto platí o všetkých dimenziách dotazníka ZdUR s výnimkou presvedčania rodičov angažovať sa do diania v škole. V tom si učitelia najmenej dôverujú. Je potrebné povedať, že učiteľ objektívne nemôže prekonať možnosti niektorých rodín, ako je nedostatok času pre spoluprácu so školou, nedostatok finančných alebo materiálnych prostriedkov na podporu školy, jeho neochotu alebo osobné dispozície niektorých rodičov. Pravdou je, že sa však má neustále pokúšať o zmenu negatívnych postojov niektorých rodičov k škole.

Deskriptívne údaje ukázali, aký je stav vnímanej zdatnosti výskumného súboru učiteľov základnej školy. Ďalšou dôležitou otázkou je, ako tento stav zlepšovať. Podľa Banduru (1997) je najsilnejším determinantom zlepšovania vnímanej zdatnosti úspešná prax učiteľa. Ďalšími faktormi sú sprostredkovaná skúsenosť – pozorovanie úspešnej praxe iných učiteľov, pozitívne oceňovanie kolegami a rodičmi, dobré emocionálne nastavenie učiteľa a dobrý fyzický stav. Učiteľ však potrebuje solídny teoretický základ, ktorý získava na učiteľskej fakulte a v ďalšom profesijnom vzdelávaní, ktorý podporuje dôveru jeho schopnostiam. Vzdelávanie študentov učiteľstva na Slovensku sa sústreďuje na poskytovanie teoretického základu hlavne oblast' vyučovania, na prípravu študentov rozvíjať efektívnu spoluprácu s rodičmi svojich žiakov nezostáva veľa priestoru. Absolventi učiteľskej prípravy síce disponujú primeraným teoretickým prehľadom o rodine, o zmenách, ktoré v jej štruktúre a demografickom správaní nastali v posledných dvoch desaťročiach. Zanedbávaná je však, podľa našej mienky, ich príprava voliť či vytvárať relevantné stratégie pre rozvíjanie vzťahu s rodičmi (ich základom sú komunikačné zručnosti učiteľa), rovnako schopnosť používať primerané komunikačné techniky, pomocou ktorých možno rodičov angažovať nielen do záležitostí vlastného dieťaťa, ale i celej školy.

Literatúra

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Barnyak, N. C., & McNelly, T. A. (2009). An urban school district's parent involvement: A study of teachers' and administrators' beliefs and practices. *The School Community Journal*, 19(1), 33–58.
- Bull, T. (1989). Home-school links: family-oriented or business-oriented? *Educational Review*, 41(2), 113–119.
- Cerit, Y. (2010). Teacher efficacy scale: The study of validity and reliability and preservice classroom teachers' self efficacy beliefs. *Journal of Theory and Practice in Education*, 6(1), 68–85.
- Epstein, J. L., & Salinas, K. L. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12–18.
- Garcia, D. C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement processes. Implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, 39(3), 209–315.
- Gavora, P. (2009). Profesijsná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. *Pedagogická revue*, 61(1–2), 19–37.
- Gavora, P. (2011). Measuring self-efficacy of in-service teachers in Slovakia. *Orbis scholae*, 5(2), 79–94.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
- Greger, D. (2011). *Jak čeští učitelé hodnotí vlastní efektivitu? Adaptace zahraničního dotazníku*. Referát na konferencii ČAPV, Brno.
- Henson, R. (2001). *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Paper at the annual meeting of the Educational Research Exchange. Texas A&M University, Texas. Dostupné z www.des.emory.edu/mfp/erekeynote.pdf.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P., & Peed, R. P. (2002). Teacher Involving Parents (TIP). Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843–867.
- Majerčíková, J., & Gavora, P. Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa rozvíjať spoluprácu s rodičmi. Konštrukcia výskumného nástroja (v tlači – rukopis zaslaný do redakcie Pedagogiky).
- Majerčíková, J. (2011). *Profesijsná zdatnosť začínajúceho učiteľa rozvíjať spoluprácu s rodičmi*. Referát na konferencii Učiteľovo myslenie a uvažovanie, Veľké Bílovice, 7.–9.12.2011.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50–60.
- Šuverová, S. (2011). *Úroveň profesijnej zdatnosti vnímanej študentmi špeciálnej pedagogiky*. Referát na konferencii Učiteľovo myslenie a uvažovanie, Veľké Bílovice, 7.–9. 12. 2011.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 783–805.

- Wertheim, CH., & Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 54–63.
- Woolfolk Hoy, A., & Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356.

Autori

Prof. PhDr. Peter Gavora, CSc., Univerzita Tomáše Bati,
Fakulta humanitných štúdií, Centrum výzkumu, Mostní 5136, 760 01 Zlín,
e-mail: gavora.p@gmail.com

PaedDr. Jana Majerčíková, PhD., Univerzita Komenského,
Pedagogická fakulta, Ústav pedagogických vied a štúdií, Račianska 59,
813 29 Bratislava, e-mail: janamaj@comergon.sk

Teacher self-efficacy in instruction and in parent involvement

Abstract: The study investigated self-efficacy of a sample of Slovak primary school teachers in two areas: area of instruction and area of parent involvement. Two instruments were used: the 16-item Slovak version of Teacher Efficacy Scale of Gibson and Dembo, and ZdUR, a 24-item scale to measure self-efficacy of teacher in parents' involvement, developed by authors of the present study. The correlation between scores of personal teaching efficacy dimension of TES and ZdUR was 0.58 and between general teaching efficacy of TES and ZdUR was only 0.01. Teachers in this sample had better scores in all dimensions of ZdUR than those of TES, with the exception of engaging parents in school activities. Scores of four teachers in TES and ZdUR were analysed to document the possibility of making the individual profiles of teacher self-efficacy.

Keywords: teacher self-efficacy, instruction, parent involvement, Teacher Efficacy Scale, ZdUR Questionnaire