PSYCHOLOGIE
elektronický časopis ČMPS

2018, roč. 12, č. 4
Přehledové studie

UČITELSKÁ KOLEKTIVNÍ EFFICACY[1]

Anna Vozková

Abstrakt
Tento článek se věnuje poměrně novému konceptu učitelské kolektivní efficacy, který je zatím méně výzkumně ukotven, ale dosavadní studie ho považují za potencionálně velmi užitečný v pedagogickém prostředí. Potýká se však s určitými koncepčními a metodologickými obtížemi. Cílem je nejprve představit teoretické pozadí v konceptu self-efficacy a učitelské self-efficacy, která je starším a zatím více zkoumaným konstruktem a měla velký vliv na utváření učitelské kolektivní efficacy. Hlavní důraz je kladen na objasnění teoretických obtíží, které jsou historicky spojeny s učitelskou self-efficacy a které částečně ovlivnily i kolektivní efficacy například skrze používané dotazníky. Dále jsou shrnuty dosavadní definice a pojetí učitelské kolektivní efficacy a také důležité výzkumy a jejich výsledky. Ty se týkají například spojení s učitelskou self-efficacy a vlivu kolektivní efficacy na žáky a žákyně, jednotlivé učitele i celý učitelský sbor. Zmíněny jsou i dosavadní používané dotazníky. V závěru jsou navrhnuty možnosti, kam směřovat budoucí výzkum učitelské kolektivní efficacy a které hlavní obtíže je nutné překonat.

Klíčová slova: self-efficacy, vyučující, kolektivní efficacy, učitelský sbor

TEACHER COLLECTIVE EFFICACY

Abstract
This article introduces relatively new concept of teacher collective efficacy. This concept hasn't gained strong support in research yet but results of existing studies indicate its potential to be useful in educational environment. However, there are some conceptual and methodological issues linked to teacher collective efficacy. First purpose of this article is to introduce theoretical background of self-efficacy and teacher self-efficacy, which is an older and more researched concept with large impact on the development of teacher collective efficacy. Main accent is put on explanation of theoretical issues, that are historically linked with teacher self-efficacy and that partly influenced teacher collective efficacy for example due to used questionnaires. The main part summarizes present definitions and approaches to teacher collective efficacy and important researches. Existing researches are concerned in relation of teacher self-efficacy and teacher collective efficacy and its influence on students, individual teachers or whole teaching staff. Another important part deals with existing measurements of teacher collective efficacy. The conclusion of this article is a proposal for direction of future research and what kind of major problems is necessary to overcome.

Key words: *self-efficacy, teachers, collective efficacy, teaching staff*

Došlo: 16. 1. 2018
Schváleno: 7. 1. 2019

[1] Studie byla finančně podpořena z projektu GAČR 16-21302S.

Úvod

Následující článek je věnován konceptu *učitelské kolektivní efficacy*[2] (collective teacher efficacy), který u odborné veřejnosti teprve získává více pozornosti. Na rozdíl od učitelské self-efficacy je dosud málo teoreticky a výzkumně ukotven. Několik prvních výzkumů však ukazuje, že se může jednat o užitečný konstrukt pro pedagogickou a školní psychologii, pro školní praxi a práci vyučujících. Počet studií, které jej zahrnují jako důležitý faktor, stále stoupá.

Tento přehled si klade několik cílů. Primárně chce seznámit čtenáře s poměrně novým konceptem a shrnout dosavadní výsledky poznání v oblasti učitelské kolektivní efficacy. Zatím existující výzkumy nezmapovaly tento konstrukt dostatečně komplexně. Mezi výzkumníky není jasná shoda na tom, jaké oblasti by měl zahrnovat, ani jakými metodami by měl být ideálně měřen, a často jsou tak využívány metody, které se jeví problematicky. Proto je dalším z cílů upozornit na možné obtíže a navrhnout, kterým směrem by se mohl výzkum dále ubírat.

Tyto problémy jsou často spojeny s učitelskou self-efficacy, z níž učitelská kolektivní efficacy významným způsobem vychází a na niž navazuje. Orientace v tématu individuální učitelské self-efficacy se jeví jako velmi významná a proto je jí věnována poměrně rozsáhlá část tohoto článku.

Vzhledem k relativně malému počtu dosavadních výzkumů byly vybrány a zařazeny články od vzniku konceptu (tzn. od 90. let minulého století) do května 2017. Hlavním kritériem pro výběr bylo pouze to, aby jedna z proměnných ve výzkumu byla učitelská kolektivní efficacy, případně kolektivní efficacy spojená se školním prostředím. Pro vyhledání byly použity databáze EBSCO, ScienceDirect, platforma ResearchGate a vyhledávač Google Schoolar. Sekundární citace jsou uvedeny pouze ojediněle, pokud byl přístup k primárnímu zdroji komplikovaný. Celkem bylo vybráno přibližně dvacet článků s tématem učitelské kolektivní efficacy, u nichž byla provedena kvalitativní komparační analýza následujících oblastí: definice, teoretické ukotvení konceptu, způsoby měření a vztah k dalším proměnným. Jejím cílem bylo zjistit, jak ke konceptu přistupují různí autoři, zda je mezi nimi možné najít určitou shodu a dosavadní zjištěná propojení s dalšími koncepty. Z důvodu omezeného rozsahu článku nejsou uvedeny všechny články, s nimiž autorka pracovala.

Stejné oblasti byly analyzovány i u učitelské self-efficacy, články byly vyhledány ve stejných zdrojích, opět od počátku zkoumání konceptu (od 70. let minulého století) do května 2017. V tomto případě byl výběr vzhledem k mnohem většímu počtu studií více selektivní, celkem autorka pracovala přibližně se třiceti studiemi věnovanými učitelské self-efficacy. Pro zařazení byly rozhodujícím kritériem použité metody a pojetí učitelské self-efficacy, vzhledem k časté záměně mezi učitelskou self-efficacy a konceptem *locus of control*. Zařazeny byly ty články, které se kloní k učitelské self-efficacy v pojetí Alberta Bandury, případně jsou zde zmíněny metodologické obtíže dané studie. Část věnovaná učitelské self-efficacy rozhodně není úplným přehledem, snaží se však podat komplexnější pohled na dosavadní poznání a zmiňuje některé důležité studie v této oblasti.

Jednotlivé studie pocházejí z různých zemí, výsledky výzkumů tak mohou odrážet i určité sociokulturní odlišnosti a jiné vzdělávací systémy. Ne všechny výsledky je tak možné považovat za platné i v České republice a proto se jeví jako důležité zkoumat koncept učitelské kolektivní učitelské efficacy i v českém vzdělávacím prostředí. Rozdíly je možné demonstrovat

[2] V českém prostředí zatím není koncept ani žádný z jeho překladů příliš ustálen a stejně jako u self-efficacy se objevují různé možnosti, např. *vnímané kolektivní sebeuplatnění* (Výrost & Slaměník, 2008), *kolektivní vnímaná účinnost* (Gillernová a kol., 2011) nebo *kolektivní uplatnění* (Janoušek, 1992).

například na výzkumu autorů Skaalvik a Skaalvik (2007, str. 613), kteří uvádějí, že v norských školách *nyní většina učitelů pracuje v týmech a sdílí zodpovědnost za větší skupinu žáků. Individuálně pracují v menších skupinách a s většími skupinami pak pracují v páru.* To je situace, která je zatím ještě vzdálená prostředí českých škol, kde převažuje praxe jednoho učitele pracujícího s celou třídou.

Kromě platnosti výsledků jednotlivých studií ztěžuje tato situace i převádění dotazníků do našeho prostředí. O vytvoření dotazníku měřícího učitelskou self-efficacy se ve své studii pokusily Smetáčková a kol. (2017), studie se soustředila zatím pouze na vytvoření dotazníku, který by byl dostatečně teoretiky ukotven a zároveň by bylo možné ho dobře použít v českém školství. Z výsledku studie vyplývá, že psychometrické vlastnosti dotazníku se jeví jako velmi dobré.

Koncept self-efficacy

Self-efficacy je součástí tzv. teorie sociálního učení, kde je řazena mezi seberegulační procesy. Ty mají vliv na naše vnímání, myšlení, prožívání i chování (Bandura, 1979, 1991). Self-efficacy[3] je přesvědčení lidí o jejich schopnostech, které jsou nutné k dosažení určitých výkonů, toto přesvědčení má vliv na události v jejich životě. Není však důležité pouze to, jaké schopnosti jedinec vnímá sám u sebe, důležitou roli hraje i to, zda je přesvědčen, že je dokáže použít a za jakých okolností (Bandura, 1994, 1997).

Lidské fungování ovlivňuje self-efficacy skrz čtyři hlavní procesy - kognitivní, motivační, afektivní a selektivní (Bandura, 1994). Silný vliv má například na schopnost jedince koncentrovat se na úkol i během obtížných podmínek. Dále na úsilí, které jedinec vkládá do vyřešení daného úkolu a na jeho schopnost vytrvat, i když se objeví překážky nebo na míru pociťované úzkosti a negativních emocí (Bandura, 1993, 1994, 1997).

Častou námitkou, která se v souvislosti se self-efficacy objevuje, je její podobnost a možnost záměn s dalšími konstrukty. Po tento článek[4] je důležitý především Rotterův koncept *locus of control,* který se zaměřuje na jedincovo vnímání okolních událostí a míru, s jakou je může ovlivnit, neboli rozlišení tzv. externí a interní kontroly. Reálně však neexistují pouze tyto extrémní typy, ale objevují se v různých stupních (Rotter, 1966).

Odlišnost zde je poměrně zřejmá, protože locus of control se na rozdíl od self-efficacy netýká primárně schopností. Oba koncepty se vzájemně doplňují a existuje mezi nimi vztah, což ve své studii naznačují např. Sagone a Caroli (2014).

Učitelská self-efficacy

Self-efficacy není jednotným konceptem všeobecně platným pro všechny oblasti lidského fungování. Část vědecké obce se shoduje na existenci tzv. *obecné self-efficacy* (*General Self-efficacy*), která podle nich může být užitečná v méně specifických kontextech (více např. výzkumy Scholz & kol., 2002, Luszczynska & kol., 2005). Hlavní shoda však panuje v tom, že self-efficacy by měla být brána především jako oblastně specifická charakteristika. To znamená, že jedinec má odlišnou míru self-efficacy v různých oblastech svého fungování.

[3] V tomto článku je jednotně používáno anglické označení self-efficacy, protože v české terminologii zatím pro koncept neexistuje ustálený překlad. V literatuře se můžeme setkat s různými možnostmi, k častějším patří např. *vnímaná vlastní účinnost* (Gillernová a kol., 2011), *vnímaná osobní účinnost* (Hoskovcová, 2006), *vnímaná osobní zdatnost* (Mareš & Gavora, 1999 dle Mareš, 2013).

[4] Další častěji zmiňované konstrukty jsou například *sebepojetí* (self-concept), *sebevědomí* (self-esteem) a *sebedůvěra* (self-confidence).

Pro pochopení a objasnění učitelské kolektivní efficacy je nutné se nejprve krátce věnovat individuální učitelské self-efficacy, která její podobu významně ovlivnila. Výzkumníci z ní často vycházejí a k měření učitelské kolektivní efficacy používají její upravené dotazníky.

Historický vývoj učitelské self-efficacy

Učitelská self-efficacy není novým moderním konceptem, začátek jejího měření se datuje do 70. let minulého století. V rámci výzkumů RAND Corporation byl pojmenován a měřen tzv. *učitelský pocit účinnosti* (teacher sense of efficacy, později zkráceno na teacher efficacy) (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Ten byl měřen pouhými dvěma položkami, které měly zhodnotit přesvědčení učitele o jeho schopnosti ovlivnit studentské výsledky vzhledem k jeho vlastním postupům a vlivu domácího prostředí na studenty a studentky (Dellinger a kol., 2008).

Tyto dvě položky zněly (Armor a kol., 1976, str. 31):

1) Když na to dojde, tak učitel skutečně nemůže udělat mnoho, protože většina studentské motivace a výkonů je závislá na jeho domácím prostředí.

2) Pokud se budu skutečně snažit, mohu se dostat i k nejnáročnějším nebo nejméně motivovaným studentům.

I přes to, že tyto první studie jsou často citované v souvislosti s učitelskou self-efficacy, je nutné upozornit na problém, který spočívá v tom, že silně vycházely z teorie locus of control. Používané termíny jako je učitelský pocit účinnosti, učitelská účinnost a učitelská self-efficacy následně vedly k tomu, že ve velké části výzkumů, které následovaly později, docházelo k problematické konceptualizaci, nejednotnosti a spojování dvou odlišných konstruktů (Dellinger a kol., 2008).

Konstrukt označovaný od 70. let jako učitelská účinnost je odlišný od učitelské self-efficacy, která vychází z teorie Alberta Bandury (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Učitelská účinnost je většinou definována jako učitelské přesvědčení v možnost ovlivnit výsledky studentů. Studentský výkon je však ovlivněn mnohem více faktory než jen schopnostmi učitele a přesvědčením o nich, což je základem učitelské self-efficacy (Dellinger a kol., 2008).

Konceptualizace učitelské sel-efficacy

Pravděpodobně i kvůli počátečním obtížím a záměnám stále není ani učitelská self-efficacy pojímána jednotně. Uvést proto definici, kterou by bylo možné považovat za všeobecně přijímanou, není možné. V některých rysech je však možné najít podobnosti a vytvořit určitou smíšenou definici:

Učitelská self-efficacy je přesvědčení o schopnostech, které jsou nutné k organizaci a vykonání aktivit vedoucích k naplnění daných vzdělávacích cílů a k ovlivnění výsledků vzdělávání u studentů, a to i u těch, které je náročné motivovat, nebo mají nějaké obtíže.

Tato definice vychází z pojetí: Skaalvik a Skaalvik (2007), Dellinger a kol. (2008), Armor a kol. (1976), Tschannen-Moran, Hoy a Hoy (1998), Tschannen-Moran a Woolfolk-Hoy (2001) a Friedman a Kass (2002).

Shoda mezi výzkumníky panuje v tom, že učitelská self-efficacy je multidimenzionální konstrukt, menší shoda už však panuje v tom, které dimenze by do něj měly být zařazeny.

Pro ilustraci je možné uvést například dva novější modely:

a) Tschannen-Moran a Woolfolk-Hoy (2001) navrhly novější koncepci se třemi oblastmi: zapojení studentů, vzdělávací strategie a zvládání třídy.
b) Skaalvik a Skaalvik (2007) provedli analýzu, na jejímž základě navrhli šest dimenzí: schopnost vysvětlit látku a instruovat žáky, přizpůsobení se individuálním potřebám, motivace, disciplína, kooperace s kolegy a rodiči, zvládání změn.

Vztah učitelské self-efficacy k dalším proměnným

I přes definiční problémy s tímto konceptem a celkovou nejednotnost výzkumníků se však učitelská self-efficacy ukazuje jako důležitý a užitečný konstrukt. Otázkou samozřejmě zůstává, nakolik mohou být výsledky výzkumů směrodatné a průkazné, máme-li na paměti, že ne vždy je jisté, že měří stejné pojetí. Například Ross (1994) ve své metaanalýze učitelské účinnosti (která stále někdy bývá zaměňována s učitelskou self-efficacy) zjistil, že studie, které do ní zařadil, využívaly někdy velmi odlišné nástroje měření, a je proto možné, že měřily odlišné dimenze a některá srovnávání mezi nimi tak mohou být nevhodná.

Jedním z nejvýznamnějších zkoumaných vztahů je souvislost s úspěšností žáků, kterou ukázal už jeden z prvních výzkumů učitelské účinnosti (Armor a kol., 1976) a dále ji potvrdily i metaanalýzy zaměřené na učitelskou účinnost a self-efficacy (Klassen & Tze, 2014; Ross, 1994). Dále ovlivňuje i učitele samotné, například má vliv na motivaci a vytrvalost vyučujícího (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001), na pracovní spokojenost (Klassen & Chiu, 2010), významně také souvisí se syndromem vyhoření (Brown, 2012).

V neposlední řadě má učitelská self-efficacy vliv i na další aktéry ve škole, podle dostupných výzkumů například existuje vztah mezi učitelskou self-efficacy a pozitivním vztahem s rodiči (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Učitelská kolektivní efficacy

Bandura hovoří o tom, že lidé nejsou nezávislé jednotky, ale všichni jsme součástí určitého sociálního systému, v rámci něhož musíme spolupracovat. Vnímanou kolektivní efficacy (*perceived collective efficacy*) pak definuje jako *skupinové přesvědčení ve společné schopnosti, které jsou nutné k organizaci a k provedení aktivit vedoucích k určitému výsledku* (Bandura, 1997, str. 477).

Toto přesvědčení není pouze souhrnem schopností jednotlivých členů, protože na fungování a výkony skupiny má výrazný vliv i její dynamika. Tu ovlivňuje například struktura skupiny, její vedení a vzájemné interakce. Skupiny s teoreticky stejnými schopnostmi u všech jedinců pak mohou v závislosti na své dynamice dosáhnout velmi odlišných výsledků (Bandura, 1997, 2000).

Definice učitelské kolektivní efficacy je o něco složitější. Jde spíše o nový koncept, definice stále se tedy vyvíjí. Autoři se odkazují buď ke všeobecné definici kolektivní efficacy dle Bandury uvedené výše, nebo využívají jednu z prvních a často citovaných definic od Goddard a kol. (2000, str. 480), podle nichž je učitelská kolektivní efficacy *vnímání učitelů, že úsilí, které učitelský sbor jako celek vyvine, bude mít pozitivní efekt na studenty*.

Podobný kolektiv autorů tuto definici později upravil tak, že učitelská kolektivní efficacy odkazuje *k přesvědčení učitelů ve škole, že učitelský sbor jako celek dokáže organizovat a uskutečnit činnosti, které jsou nutné k dosažení pozitivního vlivu na studenty* (Goddard a kol., 2004, str. 4).

Není však primárně důležité, zda bychom objektivně jako vnější pozorovatelé shledali, že učitelský sbor skutečné má takové schopnosti a výsledky. Objektivita v tomto případě není rozhodující. Důležité je, že pro učitele je toto vnímání realitou, což má vliv na jejich skutečné chování (Tschannen-Moran & Barr, 2004).

Akademický optimismus

Ve spojitosti s učitelskou kolektivní efficacy se jeví jako důležité zmínit také další poměrně nový koncept, tzv. *akademický optimismus*. Dle výzkumů se ukazuje jako zastřešující konstrukt pro tři následující: důraz na studijní výsledky, učitelská self-efficacy nebo kolektivní efficacy a důvěra učitelů v rodiče a studenty. Tyto tři koncepty jsou si podobné například ve své funkci nebo v tom, že všechny mohou mít pozitivní vliv na úspěchy studentů a studentek. Společně pak mohou vytvářet pozitivní školní prostředí, které sed dá označit jako *akademický optimismus* (Hoy a kol., 2006).

Akademický optimismus začíná být zkoumán i v českém prostředí. Straková a kol. (2017, str. 414) ve svém článku uvádějí, že *koncept akademického optimismu považují za mimořádně nosný a je podle nich možné ho dobře adaptovat pro české prostředí*, o což se pokusili ve své studii. Uvádějí mimo jiné, že je možné rozlišovat kolektivní a individuální akademický optimismus, přičemž v českém prostředí se podle nich jeví jako vhodnější využívat koncept individuální. Například proto, že čeští vyučující vykazovali menší ochotu vyjadřovat se k práci svých kolegů a kolegyň.[5] Využití individuálního konceptu může být překážkou ve výzkumu vztahu akademického optimismu a učitelské kolektivní efficacy v České republice, jinak se ale jedná o jeden z možných a velmi zajímavých směrů v budoucích studiích.

Vztah k učitelské self-efficacy

Mezi učitelskou self-efficacy a kolektivní efficacy existuje vztah, který je podpořen jak teoreticky tak výzkumně. Podle Bandury (1997) mají oba koncepty podobné zdroje, slouží podobným funkcím a působí skrze podobné procesy.

Pozitivní vztah mezi nimi naznačují různé výzkumy (např. Goddard & Goddard, 2001), zatím však nebyla nalezena shoda v tom, jak tento vztah funguje. Někteří výzkumníci se domnívají, že učitelská self-efficacy je významně ovlivněna kolektivní efficacy (Hoy & Woolfolk, 1993 in Goddard & Goddard, 2001). Je však také možné, že se jedná o vzájemný, reciproční vztah (Goddard a kol., 2004).

Bandura (1998) se domnívá, že pro efektivní fungování jedinců ve skupině je klíčové, aby ovládali potřebné schopnosti a měli vysokou individuální self-efficacy. Skupina, v níž by jedinci pochybovali o svých schopnostech, by pravděpodobně nebyla příliš efektivní. Vztah mezi těmito konstrukty je tedy zatím spíše nejasný, je ale velmi pravděpodobné, že se jedná o odlišné konstrukty, které mohou mít rozdílný vztah ke školnímu kontextu (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

[5] S podobnou tendencí se setkala i autorka tohoto článku, více viz diplomová práce (Vozková, 2017).

Zdroje učitelské kolektivní efficacy

Zdroje, které mohou zvýšit nebo snížit osobní self-efficacy, jsou všeobecně známé. Patří k nim zkušenost se zvládnutím úkolu[6], zprostředkovaná zkušenost, sociální přesvědčování a somatické či emoční stavy (Bandura, 1994).

Všechny tyto zdroje jsou pravděpodobně důležité i u kolektivní efficacy, jejich fungování je však zatím mnohem méně prozkoumáno. Pravděpodobně i zde má nejdůležitější úlohu zkušenost se zvládnutím úkolu, což ve svém výzkumu potvrdil Goddard (2001). Minulé úspěchy, které vyučující ve škole zažili, zvyšují jejich přesvědčení o schopnostech učitelů v dané škole, zkušenosti s neúspěchem ho naopak snižují.

Druhým zdrojem jsou tzv. zprostředkované zkušenosti/pozorování. Dutton a Freedman (1985 in Goddard a kol., 2004) poukazují na praxi některých amerických škol, které pozorují jiné školy a následně se od nich inspirují. To je podle nich forma zprostředkovaného učení, která může být stejně efektivní jako přímé učení.

Zdroj v podobě tzv. sociálního přesvědčování může mít různé podoby, mohou to být různé workshopy, rozhovory nebo formy zpětné vazby, které mohou vyučující povzbudit v jejich úsilí. U posledního zdroje, kterým jsou somatické a emoční stavy, je možné předpokládat, že stejně jako jedinec reaguje na stres, reaguje na něj i organizace a může tak být ovlivněna nálada v celé škole. Pokud má učitelský sbor silnou kolektivní efficacy, je schopen zvládnout stresové události a na jeho fungování se to nijak viditelně neprojeví (Goddard a kol., 2004).

Znalost zdrojů je velmi důležitá, protože skrze tyto zdroje je možné učitelskou kolektivní efficacy posílit a využít tyto informace při dalším vzdělávání vyučujících nebo při práci s učitelskými sbory, bohužel se zatím jedná o velmi málo prozkoumanou oblast.

Vliv učitelské kolektivní efficacy na výsledky škol

Stejně jako individuální self-efficacy má i učitelská kolektivní efficacy vliv na výkony a úspěchy žáků, což v jednom z prvních výzkumů učitelské kolektivní efficacy ověřil Bandura (1993). Podle něho kolektivní efficacy ovlivňuje úspěšnost škol. Víra učitelů v to, že jsou schopni jako učitelský sbor pozitivně ovlivnit vzdělávání svých žáků, souvisí s reálnými školními výkony. Goddard (2001) dále zjistil, že pro odhad výkonové úspěšnosti školy není tak důležitá shoda na učitelské kolektivní efficacy ve škole (konsenzus mezi učiteli), ale spíše celoškolní průměr kolektivní efficacy.

Goddard a kol. (2004) se domnívá, že je možné vysvětlit vztah mezi učitelskou kolektivní efficacy a výkony studentů tím, že pokud je skupina přesvědčena o tom, že má dostatečně dobré schopnosti, vytvoří se určitá skupinová norma a očekávání úspěchu. To posunuje členy skupiny, podporuje je v jejich úsilí a zároveň vytváří tlak na skupinový výkon. Nejvýrazněji se toto může projevit u nových vyučujících, kteří od začátku zažívají, že normou je vysoká snaha a úspěchy.

V souvislosti s výkonem žáků a učitelskou kolektivní efficacy bývá často zmiňován socioekonomický status žáků a žákyň, který sám o sobě může významně ovlivňovat výkony studentů (Tschannen-Moran & Barr, 2004). Z existujících studií je patrné, že mezi těmito třemi proměnnými je komplikovaný vztah. I přes to, že vyšší procento dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí může vést k větším absencím, nižší kolektivní efficacy a k horším výkonům (Bandura, 1993), nemusí tento vztah platit na všech školách stejně.

[6] Překlad byl přejat od Hoskovcové (2006).

V některých případech existují i školy, kde učitelé věří svým schopnostem, dokážou pak studenty namotivovat bez ohledu na jejich zázemí a dosahují dobrých výsledků (Bandura, 1993). Také podle výsledků Tschannen-Moran a Barr (2004) kolektivní efficacy učitelů nekorelovala vždy se socioekonomickým statusem. Je pravděpodobné, že na výkony žáků mají vliv obě proměnné dohromady. Zajímavý výsledek, který se objevil v jejich studii, se týká možnosti zvýšení učitelské kolektivní efficacy a následného zlepšení výsledků žáků bez ohledu na socioekonomický status. Z výsledků totiž vyplynulo, že největší vliv nezávisle na socioekonomickém statusu měla kolektivní efficacy na výsledky testů psaní. Autorky se domnívají, že je možné, že učitelé měli více možností vzdělávat se v oblasti psaní, což dokládají i tím, že v dané oblasti se v něm učitelé více vzdělávají od doby, co byly zavedeny speciální postupové testy na psaní.

Učitelská kolektivní efficacy a její vliv na učitele

Další zkoumanou oblastí je vliv kolektivní efficacy na konkrétního vyučujícího. Je možné předpokládat, že některé školy mají pozitivní vliv na učitele, zatímco jiné ho bohužel mohou ovlivnit negativně (Goddard a kol., 2004).

Je pravděpodobné, že učitelská kolektivní efficacy ovlivňuje pracovní závazek učitele, což potvrzují například Ware a Kitsantas (2007). Jejich studie je však problematická, použité metody nejsou dostatečně korektně navržené pro měření učitelské kolektivní efficacy. Výsledky z ní jsou však poměrně zajímavé, protože se ukázalo, že závazek učitele se zvyšuje, pokud vyučující cítí podporu od vedení a má možnost více rozhodovat. Vztah s kolektivní efficacy nicméně potvrdily i výsledky Lee, Zhang a Yin, (2011), v tomto případě k učitelskému závazku vůči studentům.

Další více zkoumanou oblastí je učitelská kolektivní efficacy jako determinanta pracovní spokojenosti (Caprara a kol., 2003a, 2003b). Zde existuje také spojení s učitelskou self-efficacy, čímž se zabývali Stephanou a kol. (2013). Ti zjistili, že učitelská self-efficacy pravděpodobně ovlivní kolektivní efficacy a ta následně ovlivní pracovní spokojenost. Vyšší kolektivní efficacy a pracovní spokojenost byla v jejich výzkumu také spojena s intenzivnějšími pozitivními emocemi. Stejně tak souvisí učitelská kolektivní efficacy s pracovním stresem. Klassen (2010) zjistil, že učitelské hodnocení kolektivní efficacy vztahující se ke studentské disciplíně významně ovlivňovalo účinky stresu způsobeného chováním žáků na pracovní spokojenost učitelů.

Učitelská kolektivní efficacy a její další propojení se školou

Proč může být zjištění učitelské kolektivní efficacy pro školu významné? Zatím existuje poměrně málo výzkumů, které by se primárně zabývaly učitelskou kolektivní efficacy. V rámci teoretického pojetí tak, jak ho uvádí Bandura (1998), ve školách, v nichž panuje vysoká kolektivní efficacy, je snaha více překonávat překážky, něco měnit. Kolektivní efficacy také ovlivňuje společné cíle skupiny, kterých se snaží v budoucnu dosáhnout.

Učitelská kolektivní efficacy může mít vliv na různé procesy, které jsou ve škole přítomné, například na soudržnost a podporu mezi učiteli (Ross a kol., 2004). Může ovlivnit spolupráci a příznivé školní klima (Tschannen-Moran & Barr, 2004). Spolupráce učitelů na zlepšení školy má následně vliv i na výsledky studentů (Goddard a kol., 2004).

S kolektivní efficacy také souvisí tzv. *učitelské vedení*, které lze popsat jako chování učitele, který navazuje vztahy s ostatními učiteli, bojuje s překážkami a snaží se spojit úsilí celé školy

za účelem zlepšení studentských výsledků. Jedná se o neformální vůdce, kteří pomáhají ostatním, sdílí své nápady a takzvaně dělají něco navíc. Výsledky Derringtona a Angelle (2013) naznačují, že existuje silný vztah mezi učitelskou kolektivní efficacy a mírou učitelského vedení ve škole (počtem takových učitelů ve škole).

Také existuje vztah mezi učitelskou kolektivní efficacy a vedením školy. V souvislosti s tím Kurt, Duyar a Calik (2011) zkoumali tzv. vedení zaměřené na změnu (transformational leadership). Tento přístup klade důraz na emoce a hodnoty a snaží se podporovat rozvoj druhých a inspirovat je. Podle autorů ředitelé, kteří mají tento typ vedení, prokazují svým učitelům respekt, čímž se zvyšuje vnímaná loajalita k řediteli. Tento typ vedení také podle jejich výsledků zvyšuje kolektivní efficacy učitelů.

Další spíše sociologický výzkum se zajímavými výsledky provedli Plank a kol. (2008) mezi studenty (nejedná se tedy o učitelskou kolektivní efficacy). Výzkum se týkal poničeného okolí a sociálních problémů. Autoři se snažili zjistit, jaký vliv na sociální problémy ve škole (jako je vyhrožování, násilí a další problémové chování) má poničené okolí, kolektivní efficacy a strach. Z výsledků vyplynulo, že pokud je vyšší kolektivní efficacy, snižuje se počet sociálních problémů. A naopak nízká kolektivní efficacy vedla k více poničenému okolí. Dále se ukázalo, že strach ovlivňuje nepřímo skrze kolektivní efficacy sociální problémy. Podle autorů je možné to vysvětlit tak, že větší strach snižuje ochotu lidí nebo jejich schopnosti udržet soudržnost, společnou snahu a společenskou kontrolu nad určitými místy, čímž se zvyšuje pravděpodobnost agresivního chování.

Způsoby měření a existující dotazníky

Propojení individuální učitelské self-efficacy a kolektivní efficacy je velmi silně patrné právě ve způsobech měření. Výzkumníci často využívají dotazníky pro měření učitelské self-efficacy, které přeformulují a případně dále upraví, aby vznikl dotazník pro kolektivní efficacy.

Podle Bandury (1997, str. 478-479) existuje primárně několik způsobů, jak měřit kolektivní efficacy: jako *souhrn individuálních přesvědčení* (souhrn přesvědčení jednotlivých členů o jejich individuálních schopnostech), jako *souhrn skupinových přesvědčení* (co jedinci dokážou společně jako skupina) nebo *skupinové hodnocení* (shoda skupiny na určité míře účinnosti). Bandura (1997) uvádí, že pro měření kolektivní efficacy jsou lepší první dva přístupy, protože i když jedinec hodnotí své individuální schopnosti, nemůže se zcela odstřihnout od sociálního systému a promítne se tak do toho i hodnocení skupinových procesů.

Goddard a kol. (2004) se domnívají, že efektivním způsobem měření kolektivní efficacy je získání průměrného výsledku jedincova vnímání skupiny, tedy druhý přístup. Na jeho základě byl vytvořen *Dotazník učitelské kolektivní efficacy* (Collective Teacher Efficacy Scale, Goddard a kol., 2000), který vznikl z dotazníku individuální učitelské self-efficacy TES od Gibsona a Demba (z jeho zkrácené verze, která má 16 položek).

Škála učitelské účinnosti – TES (Teacher Efficacy Scale) je jedním z nejpoužívanějších dotazníků učitelské účinnosti[7], který byl vytvořen v 80. letech. Obsahuje jak položky z RAND studií, tak i položky založené na Bandurově teorii. Původně obsahoval 30 položek, kvůli metodologickým obtížím byl později zkrácen na 16 a vznikla i 10položková verze. Sycení dvou

[7] Záměrně zde není používán termín učitelská self-efficacy, jak je uvedeno v předcházejících částech, tyto pojmy byly v minulosti často zaměňovány, ale jedná se o odlišné koncepty.

faktorů, které by měla škála obsahovat, však není podle výzkumů vždy konzistentní. (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Slovenskou verzi použil například Gavora (2011).

Kolektivní verze TES (CTES) vychází z koncepce učitelské individuální efficacy, která se skládá ze dvou oblastí: hodnocení kompetencí a analýza učitelských úkolů. Výsledný dotazník obsahoval v původní studii 21 položek a na základě faktorové analýzy měl pouze jeden faktor (Goddard a kol., 2000). Další výzkumné týmy jej dále upravovaly, např. Ross a kol. (2004) vybrali pouze 14 položek, které nejvíce sytily daný faktor.

Podle McCoache a Colberta (2010) měří dotazník dva koncepty – interní dimenzi (kompetence) a externí dimenzi (úkoly). Gibbs a Powell (2012) naopak hovoří o třech faktorech, které by měl obsahovat. Částečně to zdůvodňují tím, že jejich verze je upravená a tematicky zaměřená na problematické chování. Nalezené faktory označují jako učitelské schopnosti, motivace a zvládání externích vlivů.

Z výše uvedeného je patrné, že tento dotazník nemusí být zcela spolehlivým měřícím nástrojem, podle Klassena (2010) v něm došlo ke zmatení dvou konceptů, protože obsahuje i položky, které mapují externí kontrolu.

Tschannen-Moran a Barr (2004) se domnívají, že dotazník CTES by mohl uměle snižovat hodnocení kolektivní efficacy na školách s náročnějšími podmínkami. Vytvořili proto Škálu učitelského kolektivního přesvědčení (Collective Teacher Belief Scale), ta má 12 položek a dvě subškály: vzdělávací strategie a studentskou disciplínu. Opět se jedná o adaptaci dotazníku měřícího individuální učitelskou self-efficacy, konkrétně vznikl na základě Škály učitelského vnímání efficacy (Teacher Sense of Efficacy Scale – TSES – někdy označováno jako OSTES).

Dále vzniklo několik metod, které byly použity většinou pouze pro konkrétní výzkum, například *Teacher Efficacy Belief Scale – Collective form* ve své studii použili Derrington a Angelle (2013).

Závěr

Koncept učitelské kolektivní efficacy přináší jiný pohled na práci učitele, jenž v tomto pojetí není pouze samostatnou jednotkou v učitelském sboru, která by ovlivňovala jen sebe a své žáky a žákyně. Jeho zkoumání může přinést důležité odpovědi na otázky jako: Jak učitelský sbor jako celek může ovlivňovat žáky ve škole? Je socioekonomický status dětí ve škole hlavním faktorem, který ovlivňuje jejich výsledky a v jaké míře se zde mohou uplatit i jiné vlivy? Jak může učitelský sbor a vedení školy ovlivnit konkrétního učitele a jeho pracovní spokojenost? Jak podpořit soudržnost a spolupráci učitelského sboru?

Dosavadní výzkumy kolektivní efficacy se sice pokoušejí tyto otázky zodpovědět, zatím se však potýkají se dvěma základními problémy. Prvním z nich je pojetí učitelské kolektivní efficacy mezi různými výzkumníky, které se sice často v základních bodech shoduje, zároveň je ale možné najít i mnoho odlišnosti. To je částečně dáno historickým vývojem konceptu učitelské self-efficacy a jeho spojením či záměnou s konstruktem locus of control.

Druhou překážkou jsou dotazníky měřící učitelskou kolektivní efficacy, ty často vycházejí z dotazníků měřících učitelskou self-efficacy, čímž také přebírají obtíže těchto dotazníků. Zároveň je možné, že tímto způsobem dojde k vynechání některých důležitých oblastí, které by do nich měly být zařazeny.

Pro budoucí výzkumy se jeví jako jeden z nejdůležitějších úkolů sjednotit nejprve pojetí kolektivní efficacy, jasně ho vymezit tak, aby bylo v souladu s teorií self-efficacy, z níž vychází, a vytvořit vhodné nástroje měření, které by byly dostatečně validní i reliabilní. Tyto

nástroje by neměly být pouze překladem již existujících dotazníků, ale měly by být přizpůsobeny podmínkám českého školství, jak se o to u svého dotazníku individuální učitelské self-efficacy pokusily např. Smetáčková a kol. (2017). Jeví se jako velmi vhodné provést samostatný výzkum oblastí, které by do učitelské kolektivní efficacy měly být zařazeny vhledem k odlišnostem ve vzdělávacích systémech jednotlivých zemí.

Pokud budou tyto podmínky splněny, je možné dále pokračovat ve zkoumání vztahu učitelské kolektivní efficacy k dalším proměnným, například k akademickému optimismu. Další zkoumání se jeví jako potencionálně velmi užitečné. Nejen tím, co učitelská kolektivní efficacy pravděpodobně ovlivňuje, ale i tím že je proměnlivou charakteristikou, kterou je možné podpořit skrze její čtyři hlavní zdroje. Tím přináší teoreticky ukotvené možnosti, jak pracovat s učitelskými sbory.

Literatura:

Armor, D. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools.* Los Angeles: The Rand Corporation.

Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 248-287. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, *28*(2), 117-148. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*. Vol. 4. San Diego, CA: Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. In J. G. Adair, D. Belanger & K. L. Dion (Eds.), *Advances in psychological science*: *Vol 1. Personal, social and cultural aspects.* Hove, UK: Psychology Press.

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, *9*(3), 75-78. https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064

Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational and Child Psychology*, *29*(4), 47-63.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003a). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, *95*(4), 821-832. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L., & Rubinacci, A. (2003b). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitudes toward school. *European Journal of Psychology of Education*, *18*(1), 15-31. http://dx.doi.org/10.1007/BF03173601

Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, *24*(3), 751-766. https://doi.org/10.3102/0034654315626801

Derrington, M. L., & Angelle, P. S. (2013). Teacher leadership and collective efficacy: Connections and links. *International Journal of Teacher Leadership*, *4*(1), 1-13.

Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, *18*(6), 675-686. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6

Gavora, P. (2011). Measuring the self-efficacy of in-service teachers in Slovakia. *Orbis Scholae*, *5*(2), 79–94.

Gibbs, S., & Powell, B. (2012). Teacher efficacy and pupil behavior: The structure of teachers' individual and collective beliefs and their relationship with numbers of pupils excluded from school. *British Journal of Educational Psychology*, *82*(4), 564-584. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02046.x

Gillernová, I., Kebza, V., & Rymeš, M. (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí.* Praha: Grada.

Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, *93*(3), 467-476.

Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 807-818. https://doi.org./10.1016/S0742-051X(01)00032-4

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, *37*(2), 479-507. https://doi.org./10.2307/1163531

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, *33*(3), 3-13. https://doi.org./10.3102/0013189X033003003

Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, *109*(4), 877-896.

Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, *43*(3), 425-446.

Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, *36*(5), 385-398.

Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, *103*(5), 342-350. https://doi.org./10.1080/00220670903383069

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, *102*(3), 741-756.

Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, *12*, 59-76. https://doi.org./10.1016/j.edurev.2014.06.001

Kurt, T., Duyar, I., & Çalik, T. (2011). Are we legitimate yet? A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher self-efficacy and collective efficacy. *Journal of Management Development*, *31*(1), 71-86. https://doi.org./10.1108/0262171121

Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, *27*(5), 820-830. https://doi.org./10.1016/j.tate.2011.01.006

Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, *40*(2), 80-89. https://doi.org./10.1080/00207590444000041

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

McCoach, D. B., & Colbert, R. D. (2010). Factors underlying the collective teacher efficacy scale and their mediating role in the effect of socioeconomic status on academic achievement at the school level. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *43*(1), 31-47. https://doi.org./10.1177/0748175610362368

Plank, S. B., Bradshaw, C. P., & Young, H. (2008). An application of "broken-windows" and related theories to the study of disorder, fear, and collective efficacy in schools. *American Journal of Education*, *115*(2), 227-247. https://doi.org./10.1086/595669

Ross, J. A. (1994). *Beliefs That Make a Difference: The Origins and Impacts of Teacher Efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED379216.pdf

Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, *3*(3), 163-188. https://doi.org./10.1080/15700760490503689

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, *80*(1), 1-28.

Sagone, E., & De Caroli, M. E. (2014). Locus of control and academic self-efficacy in university students: The effects of self-concepts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *114*, 222-228. https://doi.org./10.1016/j.sbspro.2013.12.689

Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, *18*(3), 242-251. https://doi.org./10.1027//1015-5759.18.3.242

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, *99*(3), 611-625. https://doi.org./10.1037/0022-0663.99.3.611

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 1059-1069. https://doi.org./10.1016/j.tate.2009.11.001

Smetáčková, I., Topková, P. & Vozková, A. (2017). Vývoj a pilotáž škály učitelské self-efficacy. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání, 7*(2), 24-46. https://doi.org./10.11118/lifele2017070226

Stephanou, G., Gkavras, G. & Doulkeridou, M. (2013). The Role of Teachers' Self- and Collective-Efficacy Beliefs on Their Job Satisfaction and Experienced Emotions in School. Psychology, *4*(3a), 268-278. http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.43A040

Straková, J., Simonová, J., & Greger, D. (2017). Ověření konceptu akademického optimismu na českých školách druhého stupně povinného vzdělávání. *Pedagogická orientace*, *27*(3), 397-418.

Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, *3*(3), 189-209.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, *17*(7), 783-805. https://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, *68*(2), 202-248. https://dx.doi.org/10.2307/1170754

Vozková, A. (2017). *Kolektivní učitelská efficacy: Pilotní výzkum v prostředí českých základních škol*. Nepublikovaná diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova.

Výrost, J. & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.

Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, *100*(5), 303-310. https://dx.doi.org/10.3200/JOER.100.5.303-310

O autorce:
Mgr. Anna Vozková je studentkou doktorského oboru Pedagogické psychologie na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Pracovala jako školní psycholožka a nyní se věnuje terapeutické práci s dětmi s poruchou autistického spektra a výzkumným projektům. Zajímá se o oblast pedagogické, školní, sociální a vývojové psychologie.
Kontaktní údaje:
Adresa: Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, Magdalény Rettigové 4, Praha 1, 110 00.
Email: vozkova.anna@gmail.com

Vozková, A. (2018). Učitelská kolektivní efficacy. *E-psychologie*, *12*(4), 47-60.
https://doi.org./10.29364/epsy.331