

Komunikace ve školní třídě a žákovské učení¹

Martin Sedláček, Klára Šed'ová

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta

Abstrakt: V textu řešíme otázku, zda charakter výukové komunikace ovlivňuje žákovské učení v humanitních předmětech. Autoři představují dotazník zjišťující charakteristiky výukové komunikace spolu s ukazateli percipovaného žákovského učení a prezentují výstupy z analýzy dat na vzorku 256 žáků druhého stupně základních škol v Jihomoravském kraji. Výsledky ukazují, že charakteristiky výukové komunikace velmi významným způsobem ovlivňují subjektivně hodnocené žákovské učení, přičemž se jako nejdůležitější faktor ukazuje žákovská angažovanost v komunikaci.

Klíčová slova: výuková komunikace, percipované učení, jasnost, kredibilita učitele, žákovská angažovanost

Communication in the Classroom and Students' Learning

Abstract: This study examines whether the nature of educational communication influences student learning in humanistic subjects or not. It is based on a questionnaire which inquires as to what the features of educational communication and indicators of perceived learning are. The study surveys the results of an analysis of data coming from 256 lower secondary school students who study in the South Moravian Region. The results show that features of educational communication significantly influence perceived learning and that the most important variable is students' participation in communication.

Keywords: classroom communication, perceived learning, teacher clarity, teacher credibility, students' engagement

DOI: 10.14712/23363177.2015.73

Tato studie se koncentruje na otázku, zda charakter výukové komunikace ovlivňuje žákovské učení v humanitních vyučovacích předmětech. Přesvědčení, že interakce a komunikace mezi učitelem a žáky má významný vliv na vzdělávací výsledky žáků, je jedním ze základních axiomů pedagogické vědy.² Jak uvádějí Kersen-Griep et al. (2006), interpersonální komunikace je vždy tím, co brzdí či facilituje žákovské učení. Proto také kontinuálně existuje snaha empiricky ověřit, jaké efekty ve vztahu k žákovskému učení generují různé typy interakčních strategií či komunikačních postupů učitele, přičemž se různí způsoby, jimiž jsou konceptualizovány jak interakce, tak učení.

¹ Tento text je výstupem z projektu GA ČR: „GA13-23578S“ financovaného Grantovou agenturou České republiky.

² Viz např. Šalamounová (2014); Šed'ová et al. (2014).

Co se týče empirického uchopení interakcí mezi učitelem a žáky, jsou v našem prostředí poměrně dobře známy například práce týkající se tzv. interpersonálního stylu učitele³ (viz Gavora, Mareš, & Den Brok, 2003; Mareš & Gavora, 2004). Ten je charakterizován jako stabilizovaná tendence učitele jednat se žáky s jistou mírou vřelosti či odstupu (dimenze proximity) a zároveň s jistou mírou dominantnosti či submisivnosti (dimenze vlivu). Den Brok et al. (2003) zkoumali souvislost mezi interpersonálním stylem učitele⁴ a výsledky žáků v didaktických testech ve fyzice a v angličtině. Výsledky ukázaly pozitivní vliv vyšší míry dominance na výsledky v testech (ačkoli jen ve fyzice) a pozitivní vliv vyšší míry proximity na citový vztah žáků ke sledovanému předmětu.

Jiným pokusem o hledání interakčních proměnných, které facilitují učení, je tzv. dynamický model vzdělávací efektivity⁵ (Creemers & Kyriakides, 2008; Panayiotou et al., 2014), který se soustřeďuje na rovinu práce učitele ve školní třídě a stanovuje osm různých charakteristik učitelského chování, jež mají vliv na vzdělávací výsledky žáků.⁶ Výsledky srovnávacího empirického výzkumu realizovaného v šesti různých evropských zemích potvrdily korelaci mezi skóry, jichž sledovaní žáci dosáhli v testech z matematiky a přírodních věd, s některými sledovanými faktory na straně učitelů (Panayiotou et al., 2014).

V této studii chceme přispět k výše naznačeným výzkumům. V českém vzdělávacím kontextu ověřujeme vztahy mezi způsobem, jímž učitel interaguje se žáky, a učením žáků. Cílem příspěvku je: 1) představit vlastní dotazník výukové komunikace pro žáky, při jehož konstrukci byly využity výzkumné nástroje vyvinuté v rámci proudu výzkumu výukové komunikace (viz níže); 2) předložit výsledky ozřejmující, zda a v jaké míře vybrané charakteristiky komunikačního chování učitele a žáků ovlivňují percipované žákovské učení.

1 Teoretický rámec: výuková komunikace a percipované učení

Jako konceptuální rámec volíme proud známý jako výzkum výukové komunikace⁷, jenž se začal rozvíjet na severoamerických univerzitách v sedmdesátých letech minulého století.⁸ Pro tuto linii výzkumů je typická snaha identifikovat konkrétní typy komunikačního chování, vlastností a charakteristik učitelů i jejich studentů či žáků a sledovat vliv těchto proměnných na komunikaci. Metodologicky jde nejčastěji

³ Interpersonal teacher behaviour.

⁴ Ten byl měřen pomocí dotazníku, v němž žáci referovali o chování svého učitele.

⁵ Dynamic model of educational effectiveness.

⁶ Jde o následující položky: poskytování orientace žákům (objasňování cílů jednotlivých aktivit), strukturování učiva, kladení otázek, modelování myšlenkových postupů učitelem, aplikace (dostatečná míra procvičování učiva), management času, vytváření kvalitního učebního prostředí, hodnocení žákovských výkonů.

⁷ Instructional communication research.

⁸ Mezi lídry tohoto proudu patří například James C. McCroskey, Virginia P. Richmond, Joseph L. Chesebro, Patricia Kearney a další.

o dotazníková šetření založená na subjektivních výpovědích zúčastněných aktérů (nejčastěji vysokoškolských studentů) o průběhu výukové komunikace (Myers, 2010). Operacionalizace charakteristik výukové komunikace, kterou v této studii používáme, vychází z tradice výzkumu výukové komunikace.

Druhým klíčovým konstruktem našeho výzkumu je učení žáků ve škole. Operacionalizace procesů učení patří k problematickým oblastem pedagogických věd. V zásadě lze vysledovat dva dominantnější proudy měření učení. Tradiční přístup je založen na vzdělávacích výsledcích, resp. na jejich testování prostřednictvím standardizovaných testů. Tento postup je považován za objektivní, je však diskutabilní, do jaké míry lze kontrolovat různé proměnné, jimiž jsou naměřené výsledky ovlivňovány (domácí příprava, rodinné zázemí apod.). Jinou možností je použít jako indikátor učení subjektivní hodnocení výsledků i procesu samotnými aktéry. Jde o tzv. percipované učení (srov. McCroskey, Richmond, & McCroskey, 2006). Toto pojetí sejevilo pro náš výzkumný záměr jako vhodnější (viz níže).

1.1 Výuková komunikace: vybrané charakteristiky

V našem výzkumu uvažujeme o dvou vnitřně strukturovaných faktorech na straně učitele a jednom stěžejním faktoru na straně žáků. Všechny sledované faktory se uplatňují ve vzájemné komunikaci, nejde tedy o stabilizované a objektivizované charakteristiky účastníků komunikace (typu věk, pohlaví či rodinné zázemí), nýbrž o rysy komunikačních aktů, jež mají procesuální povahu a ustavují se v průběhu vzájemné interakce mezi zúčastněnými aktéry (učitelem a žáky).

Při volbě faktorů na straně učitele jsme vycházeli z prací autorů z okruhu výzkumu výukové komunikace, kteří jako klíčové identifikovali jasnost a kredibilitu učitele. Co se týče faktorů na straně žáků, rozhodli jsme se sledovat komunikační angažovanost žáků coby participaci žáků na pedagogické komunikaci ve třídě. Níže popíšeme obsah jednotlivých faktorů a jejich komponent.

Jasnost

Jasnost⁹ bývá definována jako schopnost učitele prezentovat informace takovým způsobem, aby jim žáci rozuměli (Frymier & Weser, 2001). Učitel, jehož komunikační postupy se vyznačují jasností, je schopen explicitně organizovat učební obsah tak, aby jej žáci dokázali integrovat do svých myšlenkových schémat (Chesebro & McCroskey, 2001). Jasnost má za následek snadnější přijímání, zpracovávání, uchovávání a vybavování si informace (Titsworth & Mazer, 2010). Na úrovni konkrétního komunikačního chování jsou za postupy vedoucí k dosažení jasnosti – na základě empirického studia chování učitelů – považovány například následující: adekvátní tempo komunikace, logický postup krok za krokem, informování žáků o výukových cílech, užívání relevantních příkladů, kladení otázek žákům, odpovídání na otázky žáků apod. (Hines et al., 1985), zdůrazňování hlavních myšlenek, zapisování klíčo-

⁹ Teacher clarity.

86 vých výrazů na tabuli, opakování obtížných pasáží, poukazování na praktické aplikace (Murray, 1983).

Existuje řada studií, které dokládají vliv jasnosti na další komunikační proměnné a rovněž na některé indikátory žákovského učení. Pozitivní souvislost mezi jasností a kognitivním učením doložili Land (1981), Hines et al. (1985), Chesebro a McCroskey (2001), Chesebro (2003), Comadena et al. (2007) aj. Další autoři prokázali, že vyšší míra jasnosti vyvolává pozitivní vztah k učiteli a vyučovanému předmětu – viz např. Avtgis (2001), Chesebro a McCroskey (2001), Chesebro (2003), Mottet et al. (2008), Zhang a Huang (2008).

V uvedených studiích je jasnost operacionalizována buď do podoby pozorovatelných prvků chování učitele, které jsou zaznamenávány v průběhu výuky externím hodnotitelem (strukturované pozorování), nebo do podoby škál, v nichž sami žáci vypovídají o tom, do jaké míry učitel používá postupy vedoucí k dosažení jasnosti a do jaké míry jsou pro ně komunikované obsahy skutečně srozumitelné (srov. Chesebro & Wanzer, 2006).

Kredibilita učitele

Kredibilita učitele je dána tím, v jaké míře jej žáci vnímají jako důvěryhodného (McCroskey & Teven, 1999). Tento koncept sahá až k aristotelovské tradici – Cooper (1932) s odkazem na Aristotela uvádí, že řečník je vnímán jako důvěryhodný, pokud obecenstvo pozitivně hodnotí jeho inteligenci, charakter a dobré úmysly. Přenesena do školního prostředí se kredibilita učitele zkoumá od sedmdesátých let minulého století.

Kredibilita je vnímána jako komplexní koncept, který je složen z různých z dílčích dimenzí. Výčet těchto dimenzí se u různých autorů liší (srov. Myers & Martin, 2006). McCroskey, Holdridge a Toomb (1974) identifikovali jako klíčové dimenze charakteru a kompetentnosti učitele, v pozdějších studiích (např. Teven & McCroskey, 1997) je jako významná komponenta kredibility deklarována rovněž péče, kterou učitel věnuje svým žákům. Jednoduše řečeno, důvěryhodnost učitele se opírá o pocit žáků, že je učitel expertem ve svém oboru, má morální kvality a jedná v zájmu žáků (Gray et al., 2011). Faktor kredibility proto sytí v našem pojetí komponenty (dimenze): *kompetentnost učitele*¹⁰, *charakter učitele*¹¹ a *blízkosti učitele*¹². Výzkumy věnované kredibilitě učitele poukazují na to, že tato učitelská charakteristika ovlivňuje všechny komunikační události. Pokud žáci nevnímají učitele jako kredibilního, jsou méně ochotni mu naslouchat a nechat se jím ovlivnit (Banfield, Richmond & McCros-

¹⁰ Je-li učitel vnímán jako kompetentní, znamená to, že žáci mají pocit, že ví, o čem mluví. Je zkušený a je expertem v oblasti, kterou vyučuje (Teven & McCroskey, 1997). Škály k měření kompetentnosti učitele obsahují adjektiva typu inteligentní, informovaný, chytrý, vzdělaný, vyškolený apod. (srov. Myers & Martin, 2006).

¹¹ Dimenze charakteru postihuje vnímání učitele jako morálního vzoru a osoby pevných zásad (McCroskey, Holdridge, & Toomb, 1974). Mezi charakteristiky, jež bývají takovým učitelům připsovány, patří čestnost, poctivost, morálnost, autentičnost, zásadovost.

¹² Konečně komponenta blízkosti ukazuje, jak těsný vztah má učitel se svými žáky. Dimenze obsahuje indikátory jako citlivost vůči potřebám žáků, zájem o ně, chápavost, altruismus směrem k žákům a zodpovědnost za ně (McCroskey & Teven, 1999).

key, 2006). Již iniciační výzkum McCroskeyho, Holdridge a Toomba (1974) ukázal, že existuje značná korelace mezi vnímáním učitele jako kredibilního (především v dimenzi kompetentnosti) a schopností žáků zapamatovat si látku, kterou učitel prezentuje. Tuto tezi potvrzují i novější výzkumy. Například výzkum Graye et al. (2011) byl zaměřen na to, do jaké míry si žáci osvojí znalosti s persvazivním podtextem (kurikulum se týkalo redukce rizikového sexuálního chování) – výsledky ukázaly, že čím je učitel vnímán jako více kredibilní (ve všech dimenzích), tím lépe si žáci osvojí předkládané poznatky a ztotožní se s nimi. Metaanalýza 51 různých empirických studií v této oblasti provedená Finem et al. (2009) konstatovala, že dopad kredibility na žákovské učení je značný, přičemž komponenta blízkosti funguje nejen jako součást konceptu kredibility, ale též jako samostatný konstrukt. V tomto článku proto sledujeme každou komponentu kredibility samostatně.

Angažovanost žáků ve výukové komunikaci

Až dosud jsme uvažovali o faktorech na straně učitelů, nyní přesuneme pozornost k žákům. Rovněž oni mohou významně ovlivnit průběh výukové komunikace, a to především mírou své ochoty a připravenosti se do této komunikace zapojit. V zahraniční literatuře se uvažuje primárně o produktivním zapojení žáků do komunikace ve třídě. Jde o to, že žáci hlasitě hovoří¹³ a ostatní (včetně učitele) jim naslouchají. V tomto smyslu se hovoří o participaci na komunikaci¹⁴ (Molinari & Mameli, 2013). Koncept angažovanosti je ovšem širší, zahrnuje vedle dimenze produktivní též dimenzi receptivní – to znamená, že žáci jsou angažováni také tehdy, když pozorně sledují komunikaci ve třídě, vyhodnocují obsah zpráv, přemýšlejí o tom, co bylo řečeno (Šed'ová & Švaříček, 2010).

V rámci proudu výzkumu výukové komunikace (viz výše), jímž se v této studii primárně inspirujeme, se objevují dva příbuzné koncepty: ochota komunikovat¹⁵ a ochota naslouchat¹⁶. Ochota komunikovat je chápána jako predispozice k tomu vstoupit do komunikace (iniciovat ji), nebo se jí naopak vyhnout (McCroskey & Richmond, 2006). Je to do značné míry osobnostní charakteristika, předpokládá se, že za nízkou ochotou komunikovat stojí ostýchavost, introverze nebo pocity úzkosti (McCroskey, 1992). Žáci s vyšší mírou ochoty komunikovat se ve třídě hlásí nebo bez vyzvání odpovídají, žáci s nižší mírou ochoty komunikovat nejsou takto iniciativní, avšak odpovídají na otázky učitele, pokud jsou k tomu přímo vyzváni, žáci s velmi nízkou ochotou komunikovat potom neodpovídají ani na přímé dotazy (McCroskey & Richmond, 2006).

Koncept ochoty naslouchat se uplatňuje především v rámci studií zaměřených na rétorické dovednosti, které nejsou nutně vázány na školní prostředí (Richmond & Hickson, 2001). Jeho podstatou je odhad míry, v níž posluchač věnuje pozornost

¹³ Odpovídají na otázky, sami otázky kladou, komentují repliky ostatních, souvisle vypráví nebo verbálně prezentují výsledky své práce.

¹⁴ Classroom participation.

¹⁵ Willingness to communicate.

¹⁶ Willingness to listen.

88 obsahu zpráv za různých podmínek – od ideálních, kdy se komunikace odehrává v klidném prostředí, řečník má příjemné osobní charakteristiky a strukturovaným způsobem sděluje zajímavou zprávu, jež není v dramatickém nesouladu s míněním recipienta, až po podmínky zcela opačné (hlučné prostředí, nesympatický řečník, roztržitěná organizace sdělení, nudné podání, sdělení odporuje postojům recipienta). Lidé s vysokou ochotou naslouchat jsou ti, kteří i v nepříznivých podmínkách věnují danému sdělení pozornost (Richmond & Hickson, 2001).

Ke všem uvedeným konceptům – žákovská angažovanost, participace na komunikaci, ochota komunikovat i ochota naslouchat – existuje evidence o tom, že mají potenciál ovlivnit průběh i efekty výukové komunikace (Chesebro, 2002). Produktivní i receptivní zapojení do komunikace ve třídě je podstatným znakem kvalitní výuky.

V odborné literatuře existuje rovněž konstrukt, který je do značné míry inverzní, a tím je komunikační vyhýbavost.¹⁷ Komunikační vyhýbavost je definována jako individuální míra obav z reálné nebo anticipované komunikace s jinými osobami, která má za následek zábrany do této komunikace vstupovat (McCroskey & Richmond, 2006). Výzkumná evidence svědčí o tom, že komunikační vyhýbavost má ve vztahu k žákovskému učení negativní efekty (Joyce et al., 2006).

1.2 Percipované učení

Při zkoumání efektů výukové komunikace je třeba vyřešit otázku, jakým způsobem indikovat, zda a v jaké míře dochází na straně žáků k učení. Měření parametrů žákovského učení obecně představuje problematickou kapitolu pedagogického výzkumu. Dominantním přístupem je bez diskuze testování výsledků žáků. Dokladem je mimo jiné důraz kladený na testování ve vzdělávacích politikách v národním i mezinárodním kontextu. Testy přinášejí relativně objektivní informace o dosaženém stavu vědomostí i dovedností u každého testovaného respondenta. Na druhou stranu řada autorů dlouhodobě poukazuje na kritická místa této výzkumné metody (srov. Štech, 2011 aj.). Když pomíneme problematickost obsahu samotných testových úloh, což je alfa a omega úspěšnosti celé měřící metody, pak k častým výtkám patří velké množství zásadních intervenujících vlivů. Standardizované znalostní testy mohou totiž indikovat řadu jiných faktorů, než je výsledek samotného učení například ve vyučovací hodině (především domácí práci, charakteristiky rodinného zázemí žáků). Přestože existují postupy, jak tyto vlivy na vzdělávací výsledky eliminovat (např. vážení vzorku, víceúrovňové modelování a další), mnozí výzkumníci hledají alternativní metody k měření výsledků učení.

Významným přístupem je v tomto kontextu využití sebehodnotících měřících nástrojů (srov. McCroskey et al., 2006; Metcalfe, 2009; Caspi & Blau, 2011; Barzilai & Blau, 2014). Tento způsob měření bývá označován jako zjišťování *percipovaného učení*.¹⁸ Indikátorem učení je retrospektivní žákovské sebehodnocení v různých aspektech vlastního učení. Výhodou metody je jiný než statistický způsob eliminace

¹⁷ Communication apprehension.

¹⁸ Percieved learning.

vlivu prostředí. Druhým a pro naši studii zásadnějším benefitem metody je možnost měřit výsledky učení bez ohledu na konkrétní obsah. Respondent může hodnotit své učení a pokroky, kterých dosáhl, v různých předmětech. To vytváří podmínky pro realizaci výzkumného šetření se záběrem napříč školními předměty, neboť tvorba testů se srovnatelnou obtížností úloh by byla metodologicky velmi obtížná.

Validita konstruktů percipovaného učení je dlouhodobě diskutována. Mnozí upozorňují, že metoda nedodává výsledky o tom, zda si respondenti osvojili učební obsah správně. Na druhou stranu mnohé studie ukazují, že respondenti různých věkových populací jsou docela dobře schopni nejen monitorovat své vlastní pokroky v učení, ale i věrohodně srovnávat dosaženou úroveň ve srovnání s ostatními (srov. Metcalfe, 2009).

Percipované učení tedy vyjadřuje sebehodnocení zkušenosti respondenta s učním nějakého obsahu. Může být definováno jako soubor přesvědčení a pocitů vztahových k učení, které již proběhlo. Vedle prostého vyjádření, zda se dotazovaný naučil v dané lekci málo nebo více, se při tomto měření používá také odhad tzv. kognitivní ztráty.¹⁹ Jde o odhad rozdílu mezi aktuálně naučeným a tím, co by se respondent mohl – podle svého mínění – naučit pod vedením ideálního učitele (Richmond, Gorham, & McCroskey, 1987).

Validitu percipovaného učení ověřovali například Chesebro a McCroskey (2000). Podařilo se jim přesvědčivě dokumentovat korelaci obou metod měření výsledků učení, tj. testování výsledků a percipovaného kognitivního učení. Respondenti z řad vysokoškoláků participovali v experimentálních lekcích a následně vyplňovali jak škály percipovaného kognitivního učení a kognitivní ztráty, tak byli vystaveni testu znalostí obsažených v dané lekci. Výsledky ukázaly, že subjektivní percepce učení je v přesvědčivé shodě s výsledky znalostních testů.

2 Metodologie: otázky, vzorek, data

Řada výše citovaných výzkumů dokládá vztah mezi jednotlivými dílčími charakteristikami výukové komunikace a žákovským učním. Přesvědčení o tom, že kvalita vzdělávání je založena na kvalitě výukové komunikace, není nijak nové a dlouhodobě poutá výzkumnou pozornost. Existuje však jen málo pokusů o syntetické zapojení různých charakteristik výukové komunikace do jednoho modelu, který by zároveň vypovídal o efektech ve formě žákovského učení.

V této studii pracujeme s daty z rozsáhlého terénního výzkumu s názvem „Komunikace ve školní třídě“, který byl zaměřen na zkoumání výukové komunikace na druhém stupni základní školy. Data byla sbírána v průběhu školního roku 2010/2011.²⁰ Cíl celého výzkumného projektu byl nastaven poměrně široce. Šlo o to popsat, jakým způsobem probíhá výuková komunikace mezi učitelem a žáky v humanitních

¹⁹ Cognitive loss.

²⁰ Blíže k metodologii celého výzkumného šetření viz Šed'ová et al. (2012).

90 předmětech²¹ v prostředí druhého stupně základní školy. V této studii hledáme odpověď na výzkumnou otázku, *jaký vliv mají na subjektivně percipované učení žáků v humanitních předmětech vybrané charakteristiky výukové komunikace*. Využíváme přitom data z dotazníku distribuovaného vzorku žáků druhého stupně základních škol.

Výzkumnou populací byli žáci druhého stupně základních škol v Jihomoravském kraji. Výběr výzkumného vzorku byl vícestupňový, ze seznamu úplných základních škol kraje byly nejdříve náhodně vybrány čtyři školy. V každé škole jsme vybrali ze seznamu učitelů příslušných předmětů čtyři učitele. U každého učitele pak byla stejným způsobem vybrána jedna třída.²² Ve výsledku jsme měli k dispozici žáky 16 tříd (4 školy), celkem 304 žáků. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 256 respondentů – vždy šlo o všechny žáky daných tříd, kteří byli toho dne ve škole přítomni. Základní charakteristiky vzorku shrnuje tabulka 1.

Tabulka 1 Základní charakteristiky vzorku

		Podíl %	N
Pohlaví	muži	48	122
	ženy	53	134
Ročník ZŠ	7	39	101
	8	47	119
	9	14	36
Sídlo školy	město	50	128
	malé město	25	65
	vesnice	25	63
Předměty	český jazyk	48	124
	dějepis	25	64
	občanská výchova	27	68
Celkem		100	256

Poznámka: Součty v jednotlivých kategoriích se nemusejí rovnat celkovému N nebo 100 % v důsledku chybějících odpovědí, případně zaokrouhlování.

Dotazník byl konstruován s cílem měřit výše představené konstrukty. Při operacionalizaci jednotlivých proměnných jsme vycházeli z měřicích škál užívaných v rámci proudu výzkumu výukové komunikace, které byly opakovaně publikovány.²³ V souhrnu je uvádějí také Mottet, Richmondová a McCroskey (2006). Položky všech adaptovaných baterií jsou žáky hodnoceny na stupnici od „určitě nesouhlasím“ (1) po „určitě souhlasím“ (5). Negativně formulované položky byly překódovány. Vyšší skóre

²¹ Šlo o vyučovací předměty český jazyk a literatura, dějepis, občanská výchova.

²² Vybírali jsme vždy ze seznamu tříd od sedmého ročníku. Záměrně jsme vynechali šesté ročníky. Důvodem bylo, že sběr dat byl prováděn v prvním pololetí, žáci tudíž dosud nebyli plně adaptováni na druhý stupeň základní školy.

²³ Dostupné z www.jamesmccroskey.com; <http://www.as.wvu.edu/~richmond/>.

tedy indikuje vyšší úroveň naučení (percipované učení) nebo vyšší úroveň komunikačních faktorů (angažovanost, jasnost atd.). Dotazník vyplňovali žáci bezprostředně po ukončení vyučovací hodiny s učitelem, k jehož komunikačním charakteristikám a postupům se v dotazníku vyjadřovali. Dostali tedy instrukci myslet na konkrétního učitele a vyjadřovat své postoje k jeho výuce. V položkách zjišťujících efekty učení měli žáci za úkol vyjádřit, co se naučili v předcházející hodině, případně co se naučili při výuce daného učitele. Toto zadání jsme zvolili proto, že je konkrétní a snadno uchopitelné. Domnívali jsme se, že vyjadřovat se ke komunikaci s učitelem ve škole obecně by pro žáky v tomto věku bylo příliš obtížné a v konečném důsledku zavádějící (neboť komunikaci s různými učiteli nepochybně hodnotí různě). Dotazník byl připraven v několika variantách podle toho, v jakém předmětu byl distribuován a jaké bylo pohlaví respondentů. Srozumitelnost upravených položek jsme ověřovali prostřednictvím předvýzkumu, který byl realizován na dvou základních školách Jiho-moravského kraje.²⁴

Dotazník se skládal ze dvou částí. První zahrnovala 14 položek vztahujících se ke konceptu percipovaného učení. Druhá část obsahovala 27 položek, seskupených do 5 subškál: komunikační angažovanost (7 položek), komunikační jasnost (5 položek), kompetentnost učitele (5 položek), charakter učitele (5 položek) a blízkost učitele (5 položek). Přesné znění jednotlivých položek uvádíme dále v oddílu 3.2.

Jednodimenzionalitu subškál (baterií položek) jsme ověřovali na základě faktorové struktury obou částí dotazníku. Protože použitý nástroj vznikl složením mnoha baterií z různých standardizovaných nástrojů, zvolili jsme explorační faktorovou analýzu s cílem poznat strukturu použitých položek. Zařazování položek do extrahovaných faktorů bylo usměrňováno třemi kritérii: 1) faktorové sycení položek muselo dosáhnout minimálně hodnoty 0,45; 2) vyřazeny byly položky, které dosáhly nasycení větší než 0,3 ke dvěma faktorům; 3) zařazení položky do faktoru dává z konceptuálního hlediska význam a umožňuje interpretaci.

Pro odhad vlivu sledovaných faktorů výukové komunikace na efekty výuky v podobě percipovaného učení používáme vícenásobnou lineární regresní analýzu – metodu Stepwise (Forward), která nám umožňuje maximalizovat predikci závislé proměnné s pokud možno co nejmenším počtem relevantních nezávislých proměnných. Z důvodu většího počtu regresorů používáme pro interpretaci upravený koeficient determinace (adjusted R²), který při predikci odstraňuje uměle navýšené hodnoty způsobené počtem proměnných, které vstupují do regresní analýzy. Použitou metodou byla *stepwise multiple regression* čili postupná vícenásobná regrese, kterou jsme aplikovali samostatně pro každou dimenzi učení. Podstatou metody je výpočet prováděný v několika krocích, kdy v každém kroku je přidávána jedna z nezávislých proměnných, která vysvětluje v kombinaci a v součtu s již dříve zařazenými proměnnými největší možné procento variability vysvětlované proměnné. Metoda končí, když jsou dosud nevybrané nezávislé proměnné statisticky nevýznamné na zvolené hladině významnosti.

²⁴ Šlo o jiné školy než ty, které byly následně zahrnuty do vlastního výzkumu.

3 Dotazník

V první fázi studie ověřujeme faktorovou strukturu obou částí dotazníku. Před faktorovou analýzou byla na základě grafického rozložení ověřována normalita dat. Korelace položek byla sledována prostřednictvím Kaiser-Meyer-Olkinova (KMO) testu a Bartlettova testu sféricity.

3.1 Explorační faktorová analýza: percipované učení

KMO test byl 0,89 a Bartlettův test sféricity byl signifikantní. Splnění těchto předpokladů umožňuje posouzení struktury položek explorační faktorové analýzy. Pro extrakci faktorů byla použita metoda maximální věrohodnosti. Analýza potvrdila, že položky této části dotazníku vysvětluje pouze jeden faktor, neboť vlastní hodnota (eigenvalue) byla ≥ 1 pouze u prvního faktoru, který vysvětluje 49,7 % variability položek. Faktor je sycen 7 položkami, jejichž sycení bylo větší než 0,45.²⁵ Zprůměrováním položek jsme vytvořili index, jehož vnitřní konzistenci jsme ověřovali testem reliability. Cronbachovo α škály percipovaného učení mělo hodnotu 0,86.

3.2 Explorační faktorová analýza: faktory výukové komunikace

KMO test byl 0,91 a Bartlettův test sféricity byl signifikantní. Pro extrakci faktorů byla použita metoda maximální věrohodnosti s šikmou rotací oblamin, která dosahuje jednodušší struktury faktorů. V tomto případě je vhodná, protože předpokládáme, že faktory komunikace nejsou na sobě nezávislé. Explorační faktorová analýza položek nepotvrdila původně zamýšlených pět faktorů (konstruktů). Extrahováno bylo šest faktorů, které měly vlastní hodnotu 1. Šestifaktorový model vysvětloval 59,9 % variability všech položek dotazníku. Pět položek bylo vyřazeno. Jedna z nich neměla dostatečně silné faktorové sycení k žádnému extrahovanému faktoru, u čtyř položek došlo k vyřazení na základě dvojitého sycení (výroky měly koeficient nasycení větší než 0,3 ke dvěma faktorům). V tabulce 2 jsou prezentovány výsledky. Pro přehlednost uvádíme jen hodnoty koeficientu nasycení vyšší než 0,45. Kurzívou jsou označeny vyřazené položky. Na základě výsledků můžeme konstatovat, že vytvořená verze dotazníku je vysvětlitelná pomocí šesti faktorů, které jsou dostatečně syceny dvaadvaceti položkami. Zprůměrováním položek náležejících k jednotlivým extrahovaným faktorům jsme vytvořili indexy, jejichž vnitřní konzistenci jsme dále ověřili testem reliability (Cronbachovo α).

²⁵ Percipované učení bylo měřeno skrze vyjádření žáků k výrokům: *Mám pocit, že jsem se v této hodině hodně naučila. Mám pocit, že jsem se dnes v hodině češtiny nenaučila vůbec nic. V češtině se toho naučím víc než v jiných předmětech. V jiných předmětech se toho naučím víc než v češtině. Z dnešní hodiny jsem si toho hodně zapamatovala a bude pro mě snadné připravit se na písemku nebo na zkoušení. Mnohé z toho, co se naučím v češtině, můžu využít i v jiném předmětu.*

Tabulka 2 Faktorová struktura konstruktů komunikace (6 faktorů)

Název položky	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6
problém	0,70					
vztah	0,69					
chápavost	0,63					
nesvěřování	0,61					
spravedlnost	0,60					
<i>učitel zná odpověď</i>						
<i>příjemnost</i>						
<i>vzor</i>						
hlásím		0,75				
zeptám		0,69				
nenápadnost		0,46				
<i>sedím</i>						
expert II			0,72			
expert			0,57			
expert III			0,51			
neumí učit			0,49			
pochopeno				0,65		
jasné zadání				0,51		
jasné otázky				0,49		
neporozumění				0,48		
<i>složitě</i>						
pozornost					0,61	
sleduji					0,60	
pokyny					0,53	
dodrží						0,56
autorita						0,55
zásadovost						0,48

Explorační faktorová analýza v zásadě potvrzuje převzaté subškály měření výukové komunikace. Extrahovány byly faktory: blízkost učitele²⁶ (faktor 1), učitelova

²⁶ Výrok: *Tato učitelka nás chápe a rozumí nám. Kdybych měla nějaký problém, tato učitelka mě vyslechne a bude se mi snažit pomoci. Řekla bych, že mám s touto učitelkou dobrý vztah. Této učitelce nemá smysl s čímkoliv se svěřovat. Tato učitelka je velmi spravedlivá.* Cronbachovo alfa výsledné škály má hodnotu 0,85.

- 94 kompetence²⁷ (faktor 3), jasnost²⁸ (faktor 4) a charakter učitele²⁹ (faktor 6). Původní konstrukt komunikační angažovanosti se rozpadl do dvou faktorů. Nové faktory jsme pojmenovali aktivní komunikační angažovanost³⁰ (faktor 2) a pasivní komunikační angažovanost³¹ (faktor 5).

4 Výsledky

Cílem šetření bylo poznat, do jaké míry lze predikovat výsledky učení – v našem pojetí v podobě percipovaného učení – na základě stěžejních faktorů výukové komunikace. Pokud se podíváme na náš vzorek z hlediska výsledků percipovaného učení, zjistíme, že průměrná hodnota indexu učení je 3,2 ($\pm 0,8$). Pokud zvážíme, že střed indexu má hodnotu 3 (pro škálu 1 až 5), lze říci, že žáci vzorku hodnotí efekty svého učení v humanitních předmětech mírně pozitivně. V průměru se tak žáci vzorku přiklánějí k tvrzením, že se v hodinách humanitních předmětů něco naučí. Zajímavé přitom je, že mladší žáci hodnotí výsledky svého učení o něco kladněji než žáci starší (Pearsonovo $r = -0,18$; $p < 0,05$). Závislost sice není silná, podobný výsledek lze ale na příslušné hladině významnosti očekávat i v populaci. Průměrné hodnoty indexu percipovaného učení se signifikantně neliší u chlapců a dívek, významné rozdíly nejsou ani z hlediska předmětů či podle sídla školy.

Korelační analýza ukazuje poměrně silné asociace percipovaného učení se všemi sledovanými faktory komunikace. Výsledky shrnuje tabulka 3.

Tabulka 3 Hodnoty korelačních koeficientů faktorů komunikace k percipovanému učení

	Angažovanost aktivní	Angažovanost pasivní	Kompetence	Charakter	Blízkost	Jasnost
Percipované učení	0,65*	0,62*	0,56*	0,41*	0,64*	0,57*

Poznámka: Korelace označené * jsou významné na hladině $p < 0,05$.

²⁷ Výroky: *Domnívám se, že tato učitelka neumí učit. Učitelka je velmi vzdělaná ve svém oboru. Učitelka výborně rozumí látce, kterou vyučuje. Tato učitelka předmětu rozumí a dokáže to vysvětlit i nám.* Cronbachovo alfa výsledné škály má hodnotu 0,89.

²⁸ Výroky: *Látku, kterou nám učitelka vysvětlovala, jsem bez problémů pochopila. Vůbec jsem nerozuměla tomu, o čem učitelka mluvila. Bylo mi jasné zadání všech úkolů v hodině. Když učitelka pokládá otázky, je mi jasné, na co se ptá.* Cronbachovo alfa výsledné škály má hodnotu 0,74.

²⁹ Výroky: *Učitelka má svoje zásady, kterými se řídí. Co učitelka řekne, to taky dodrží. Tato učitelka má u žáků autoritu.* Cronbachovo alfa výsledné škály má hodnotu 0,72.

³⁰ Výroky: *V češtině se často hlásím. Když mě něco zajímá, klidně se na to učitelky zeptám. V češtině se snažím chovat nenápadně, aby mě učitelka nevyvolala.* Cronbachovo alfa výsledné škály má hodnotu 0,68.

³¹ Výroky: *V této hodině jsem většinu času dávala pozor. V češtině se snažím sledovat výklad učitelky, abych se něco naučila. V češtině se snažím co nejlépe plnit pokyny učitelky.* Cronbachovo alfa výsledné škály má hodnotu 0,77.

Pokud se tedy na každý z komunikačních faktorů díváme izolovaně, pak na výsledky percipovaného učení má největší vliv aktivní komunikační angažovanost ($r = 0,65$) a blízkost učitele ($r = 0,64$). Platí, že se vzrůstajícím pocitem vlastní aktivity v hodinách a dobrého vztahu k učiteli se zvyšuje i hodnocení v oblasti naučené látky. Faktory na straně učitele jsou v zásadě velmi podobné. Není překvapivé, že nejslabší vliv má vnímaný charakter učitele.

Je ale zřejmé, že faktory komunikace nepůsobí v reálné výuce izolovaně. Navzájem se podmiňují. Pro odhad vlivu extrahovaných faktorů jsme proto použili vícenásobnou lineární regresní analýzu. Linearitu vztahů a normální rozložení jsme ověřili pomocí bodového rozložení a analýzou reziduí. Pro kontrolu zjevné nebo i skryté multikolinearity jsme použili diagnostiku v programu SPSS 22. Jak ukazuje tabulka 4, všechny hodnoty koeficientů kolinearity (VIF a tolerance) jsou pod obecně přijímanými kritickými hodnotami, což naznačuje vhodnost použití regresní analýzy.³²

Tabulka 4 Testy multikolinearity

	Tolerance	VIF
angažovanost aktivní	0,64	1,55
angažovanost pasivní	0,65	1,52
blízkost učitele	0,61	1,65
jasnost	0,67	1,47
kompetence učitele	0,68	1,46
charakter učitele	0,61	1,24

Cílem analýzy bylo nalezení modelu, který bude nejlépe vysvětlovat, jak faktory výukové komunikace ovlivňují efekty učení měřené prostřednictvím percipovaného učení. Z korelační analýzy víme, že každý z faktorů komunikace izolovaně s výsledky percipovaného učení pozitivně souvisí. Metoda vícenásobné regrese v první řadě vyřadila jako nesignifikantní proměnou charakter učitele. Pokud izolujeme vliv ostatních faktorů komunikace, nemá vnímaný charakter učitele u žáka dopad na jeho pocit, že se v hodině něčemu naučil. Ostatní nezávislé proměnné jsou signifikantní, a mají tedy svůj podíl při vysvětlování variability percipovaného učení. Nabízí se tak pět modelů. Výsledky shrnuje tabulka 5.

³² Koeficient VIF (variable inflation factor) patří k používaným nástrojům detekce multikolinearity a zkoumání její intenzity. I když není exaktně znám rozsah přijatelných hodnot statistiky VIF, ustálilo se pravidlo, že hodnoty $VIF > 10$ signalizují přítomnost silné multikolinearity. Podobně hrubé pravidlo ukazatele tolerance říká, že hodnoty menší než 0,2 naznačují vhodnost vyřazení příslušné nezávislé proměnné z modelování (Kutner et al., 2004).

96 Tabulka 5 Výsledky modelů: percipované učení

Model	R	R2	Procento objasněné variability (adjusted R2)	Standardní chyba odhadu	Změna R2	Změna F	Změna p
1	0,76 ^a	0,57	57,1	0,57	0,57	287,47	0,000
2	0,81 ^b	0,66	66,1	0,51	0,09	57,36	0,000
3	0,84 ^c	0,71	70,3	0,48	0,04	31,05	0,000
4	0,85 ^d	0,72	72,3	0,46	0,02	16,33	0,000
5	0,86 ^e	0,74	73,4	0,45	0,01	10,14	0,002

1 a Prediktory: (konstanta), angažovanost aktivní

2 b Prediktory: (konstanta), angažovanost aktivní, blízkost

3 c Prediktory: (konstanta), angažovanost aktivní, blízkost, jasnost

4 d Prediktory: (konstanta), angažovanost aktivní, blízkost, jasnost, angažovanost pasivní

5 e Prediktory: (konstanta), angažovanost aktivní, blízkost, jasnost, angažovanost pasivní, kompetence

Model 1 je vystavěn pouze na faktoru aktivní komunikační angažovanosti žáka, který má největší podíl vysvětlené variance percipovaného učení (57 %). Přidáním faktoru pocítované blízkosti učitele (model 2) se vysvětlený podíl variance zvýší o 9 %, tj. na 66 %. Faktory pasivní angažovanost a trochu překvapivě také jasnost výkladu a kompetence učitele podíl vysvětlené variability zvýší vždy již nepatrně. Celkově vysvětlují všechny sledované faktory komunikace 73 % variance percipovaného učení. Je důležité zdůraznit, že se jedná, jak ukazuje poslední sloupec tabulky, vždy o signifikantní růst.

V dalším kroku se detailněji podíváme na poslední vzešlý model, který tedy poskytuje největší možnost predikce percipovaného učení. Podíl objasněné variability lze podle nás považovat za velmi slušný výsledek regresní analýzy. Zároveň připomínáme, že i tak zůstává 27 % variance percipovaného učení věcně neobjasněno. V tabulce 6 shrnujeme údaje o regresních koeficientech modelu.

Tabulka 6 Regresní koeficienty modelu 5

Prediktor	Beta	Stand. chyba	Stand. beta	t	Význ.	Parciální korelace
konstanta	-1,07	0,25		-4,17	0,000	
angažování aktivní	0,32	0,03	0,41	8,80	0,000	0,52
blízkost	0,21	0,04	0,22	4,76	0,000	0,31
jasnost	0,23	0,05	0,19	4,42	0,000	0,29
angažování pasivní	0,19	0,05	0,17	3,89	0,000	0,26
kompetence	0,18	0,05	0,13	3,18	0,002	0,21

Pro interpretaci sledovaného modelu percipovaného učení jsou pro nás nyní důležité zejména nestandardizované (první sloupec) a standardizované (třetí slou-

pec) koeficienty beta. Nestandardizované koeficienty slouží pro sestavení rovnice modelu. Výsledná regresní rovnice má tvar: Y (percipované učení) = $-1,07 + 0,32 \times X_1$ (aktivní angažovanost) + $0,21 \times X_2$ (blízkost učitele) + $0,23 \times X_3$ (jasnost výkladu) + $0,19 \times X_4$ (pasivní angažovanost) + $0,18 \times X_5$ (kompetence učitele). Na základě těchto koeficientů lze odhadovat výsledky percipovaného učení v humanitních předmětech. Hypotetické zvýšení hodnoty aktivní angažovanosti o jeden bod (příslušný index) znamená zvýšení hodnoty percipovaného učení o 0,32 bodu v pětistupňovém měřítku. Podobně lze interpretovat každý ze sledovaných komunikačních faktorů.

Jelikož byly všechny faktory měřeny na stejné stupnici, umožňuje rovnice vedle výše naznačené predikce výsledků i srovnání významu jednotlivých prediktorů. Přesnější srovnání čistého efektu faktorů vidíme také z údajů standardizovaných koeficientů. Z výsledků jednoznačně vyplývá, že pokud bychom extrahovali vliv dalších komunikačních faktorů, má na zvyšující se pocit naučeného v hodinách humanitních předmětů největší dopad vlastní komunikační aktivita v hodině. Ostatní faktory jsou v podstatě srovnatelné. V pořadí významu je druhým faktorem subjektivně vnímaný vztah k učiteli, dále vnímaná jasnost výkladu, pasivní angažovanost (pozornost v hodině) a kompetence učitele. Jak jsme uvedli výše, celkově vysvětlují tyto faktory výukové komunikace 73 % subjektivně hodnocených výsledků učení v humanitních předmětech na druhém stupni ZŠ.

5 Limity studie

Výsledky prezentované v této studii považujeme zajímavé a přínosné. Z hlediska dalšího zkoumání výukové komunikace je však nezbytné upozornit na některá omezení popsaného postupu. V zásadě jde o limity trojího druhu.

Za prvé je důležité opět zdůraznit, že výsledky žákovského učení byly indikovány prostřednictvím sebehodnotícího měřicího nástroje. Nejde tedy o výsledky učení v podobě testované úrovně znalostí a dovedností. Uvědomujeme si limity postupu, na druhou stranu zahraniční zkušenost s těmito metodologickými přístupy nás opravňuje pokládat výsledky takového měření za důvěryhodné ukazatele učení žáků.

Druhé omezení se týká použitých analytických postupů. V této studii jsme vycházeli z exploračních přístupů. U faktorové analýzy bylo cílem nalézt strukturu použitých položek pro ověření jednodimenzionality percipovaného učení a tvorbu škál výukové komunikace. Konfirmační metoda v tomto ohledu nabízí přesnější výstupy v podobě detailního ověření modelu měřených faktorů a jejich vzájemných vztahů. Použitý dotazník byl sestaven z baterií různých nástrojů, neexistoval tak dostatečně podložený model pro ověření konfirmační faktorovou analýzou. Podobně při testování vztahů mezi faktory výukové komunikace a percipovaným učením by byl přínosnější postup založený na testování kauzálního modelu. Teorie nám nenabídlá jasná východiska, proto používáme deskriptivní postup vícenásobné regrese. Považujeme to za první krok pro další analýzy.

Třetí limit studie je spojen s výzkumným vzorkem. Šlo o vícestupňový výběr, kdy byly nejdříve vybrány školy. Existuje tak pravděpodobnost, že žáci ze stejné školy mají podobné charakteristiky. Z tohoto důvodu by bylo vhodné používat analytické postupy umožňující odlišit vlivy vztahující se k jednotlivci (žák) či skupině (škola). Malý počet zapojených škol nám v této studii ale neumožňuje použít adekvátnější hierarchické lineární modely.

6 Diskuse a závěr

V tomto příspěvku jsme představili vlastní šetření zjišťující charakteristiky výukové komunikace spolu s ukazateli žákovského učení. Předkládáme výsledky ozřejmující, zda a v jaké míře vybrané charakteristiky komunikačního chování učitele a žáků ovlivňují percipované žákovské učení v humanitních předmětech. Hlavním zjištěním patrně je, že data ukazují na zásadní význam komunikace na subjektivně vnímané učení. V získaném modelu percipovaného učení vysvětluje výuková komunikace 73 % variability. To je silné číslo, které zásadně legitimizuje výzkumnou pozornost věnovanou této oblasti. Jde o nálezy, který je zajímavý v kontextu současné české diskuse o kvalitě výuky a vzdělávání (viz např. Janík et al., 2012; Slavík & Janík, 2012; Zlatníček & Pešková, 2012; Janík et al., 2013). Zlatníček a Pešková (2012) nastolují otázku, jak určit komponenty, které ovlivňují kvalitu výuky. Máme za to, že tyto komponenty je možné identifikovat na základě empirického výzkumu – jestliže výuková komunikace determinuje úroveň percipovaného žákovského učení, jde nepochybně o jednu ze složek kvality výuky.

Z naší analýzy vzešel model pro percipované učení. Prim v něm hraje aktivní komunikační angažovanost. Naše výsledky ukazují, že na tom, jakým způsobem do komunikace vstupuje sám žák, záleží více, než na komunikačním chování učitele. Tento – z našeho hlediska velmi důležitý – nálezy nám umožnilo naše rozhodnutí zahrnout do analytických modelů (a do samotného dotazníkového nástroje) faktory jak na straně učitele, tak na straně žáků. Tím se naše studie odlišuje od výzkumů s podobným zaměřením, avšak orientovaným primárně na učitele (např. Den Brok et al., 2003; Wubbels & Brekelmans, 2005; Creemers & Kyriakides, 2008; Panayiotou et al., 2014). Rovněž v rámci proudu výzkumu výukové komunikace (viz např. Chesebro & McCroskey, 2001; Chesebro, 2003; Comadena et al., 2007; Mottet et al., 2008), jímž jsme se inspirovali, sice bývají faktory na straně žáka studovány, avšak jen zřídka paralelně s faktory na straně učitele.

Regresní model ukazuje, že zvýšení aktivní žákovské angažovanosti pozitivně souvisí s maximalizací subjektivně percipovaného učení. To vede k některým akademickým i praktickým závěrům. Akademický závěr zní, že budoucí výzkumná šetření by se měla koncentrovat na roli žáků ve výukové komunikaci. Praktický závěr zní, že pokud chceme posílit žákovské učení (a tím zvýšit kvalitu výuky), je třeba zvýšit zapojení žáků do komunikace. Neznamená to ovšem, že se umenšuje význam učitele. Je to totiž právě učitel, kdo vytváří žákům komunikační prostor a svými vlastními

komunikačními aktivitami jejich angažovanosti buď napomáhá, nebo ji utlumuje³³ (viz Šedřová & Švaříček, 2010). Ačkoli se tedy jako klíčové pro výsledky učení ukázalo komunikační chování žáků, platí, že učitel může pracovat na tom, aby toto chování bylo angažované. Nadále je tedy třeba studovat postupy učitelů, které vedou k posílení žákovské angažovanosti.

Literatura

- Andersen, P., & Andersen, J. (1982). Nonverbal immediacy in instruction. In L. Barker (Ed.), *Communication in the Classroom* (s. 98–120). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Avtgis, T. (2001). Affective learning, teacher clarity and student motivation as a function of attributional confidence. *Communication Research Report*, 18(4), 345–353.
- Banfield, S. R., Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (2006). The effect of teacher misbehaviors on teacher credibility and affect for teacher. *Communication Education*, 55(1), 63–72.
- Barzilai, S., & Blau, I. (2014). Scaffolding game-based learning: Impact on learning achievements, perceived learning, and game experiences. *Computers & Education*, 70, 65–79.
- Caspi, A., & Blau, I. (2008). Social presence in online discussion groups: testing three conceptions and their relations to perceived learning. *Social Psychology of Education*, 11(3), 323–346.
- Caspi, A., & Blau, I. (2011). Collaboration and psychological ownership: how does the tension between the two influence perceived learning? *Social Psychology of Education*, 14(2), 283–298.
- Chesebro, J. L. (2002). Student listening behavior. In J. L. Chesebro & J. C. McCroskey (Eds.), *Communication for teachers* (s. 8–18). Boston: Allyn & Bacon.
- Chesebro, J. L. (2003). Effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on student learning, receiver apprehension and affect. *Communication Education*, 28(1), 53–58.
- Chesebro, J. L., & McCroskey J. C. (1998). The relationship of teacher clarity and teacher immediacy with students' experiences of state receiver apprehension. *Communication Quarterly*, 46(4), 446–456.
- Chesebro, J. L., & McCroskey, J. C. (2000). The relationship between students' reports of learning and their actual recall of lecture material: A validity test. *Communication Education*, 49(3), 297–301.
- Chesebro, J. L., & McCroskey J. C. (2001). The relationship of teacher clarity and immediacy with student state receiver apprehension, affect, and cognitive learning. *Communication Education*, 50(1), 59–68.
- Chesebro, J. L., & Wanzer, M. (2006). Instructional message variables. In T. P. Mottet, V. P. Richmond, & J. C. McCroskey (Eds.), *Handbook of instructional communication* (s. 89–106). Boston: Allyn and Bacon.
- Cooper, L. (1932). *The rhetoric of Aristotle*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *Dynamics of educational effectiveness. A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3–4), 407–442.
- Fassinger, P. A. (1995). Professors' and students' perception of why students participate in class. *Teaching Sociology*, 24(1), 25–33.
- Finn, A. N., Schrodt, P., & Witt, P. L. (2009). A meta-analytical review of teacher credibility and its associations with teacher behaviors and student outcome. *Communication Education*, 58(4), 516–537.

³³ Situace je o to komplikovanější, že týž učitel může některé žáky k participaci stimulovat a jiné od ní odrazovat, což vytváří ve školní třídě nerovné podmínky k učení.

- 100 Frymier, A. B., & Houser, M. L. (1999). The revised learning indicator scale. *Communication Studies*, 50(1), 1–12.
- Frymier, A. B., & Weser, B. (2001). The role of student predispositions on student expectations for instructor behavior. *Communication Education*, 50(4), 314–326.
- Gavora, P., Mareš, J., & den Brok, P. (2003). Adaptácia Dotazníku interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 55(2), 156–145.
- Gray, D. L., Anderman, E. M., & O'Connell, A. A. (2011). Associations of teacher credibility and teacher affinity with learning outcomes in health classrooms. *Social Psychology of Education*, 14(2), 185–208.
- Hines, C., Cruickshank, D., & Kennedy, J. (1985). Teacher clarity and its relationship to student achievement and satisfaction. *American Educational Research Journal*, 22(1), 87–99.
- Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., Lokajíčková, V., & Janko, T. (2012). Komponenty a charakteristiky zakládající kvalitu výuky: přehled výzkumných zjištění. *Orbis Scholae*, 6(3), 27–55.
- Joyce, J., Hassall, T., Montaño, J. L. A., & Anes, J. A. D. (2006). Communication apprehension and maths anxiety as barriers to communication and numeracy skills development in accounting and business education. *Education and Training*, 48(6), 454–464.
- Kelley, D. H., & Gorham, J. (1988). Effects of immediacy on recall of information. *Communication Education*, 37(3), 198–207.
- Kersen-Griep, J., Mae Gayle, B., & Preiss, R. W. (2006). Classroom interaction and educational outcomes. In B. Mae Gayle, R. W. Preiss, N. Burrell, & M. Allen (Eds.), *Classroom communication and instructional processes* (s. 129–147). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (Eds.). (1964). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II: The affective domain*. New York: McKay.
- Kutner, M. H., Nachtsheim, C. J., & Neter J. (2004). *Applied linear regression models*. McGraw-Hill Irwin.
- Mareš, J., & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*, 54(2), 101–128.
- McCroskey, J. C. (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, 40(1), 16–25.
- McCroskey, J. C., Holdridge, W., & Toomb, J. K. (1974). An instrument for measuring the source credibility of basic speech communication instructors. *The Speech Teacher*, 23(1), 26–33.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (2006). Understanding the audience: Students' communication traits. In T. P. Mottet, V. P. Richmond, & J. C. McCroskey (Eds.), *Handbook of instructional communication* (s. 51–66). Boston: Allyn and Bacon.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., & McCroskey, L. L. (2006). The role of communication in instruction: The first three decades. In B. Mae Gayle, R. W. Preiss, N. Burrell, & M. Allen (Eds.), *Classroom communication and instructional processes. Advances through meta-analysis* (s. 15–28). Mahwah: Lawrence Erlbaum Publishers.
- McCroskey, J. C., & Teven, J. J. (1999). Goodwill: A reexamination of the construct and its measurement. *Communication Monographs*, 66, 90–103.
- Metcalfe, J. (2009). Metacognitive judgments and control of study. *Current Directions in Psychological Science*, 18(3), 159–163.
- Molinari, L., & Marnell, C. (2013). Process quality of classroom discourse: Pupil participation and learning opportunities. *International Journal of Educational Research*, 62, 249–258.
- Mottet, T. P., Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (Eds.). (2006). *Handbook of instructional communication*. Boston: Allyn and Bacon.
- Mottet, T. P. et al. (2008). Instructional communication predictors of ninth-grade students' affective learning in math and science. *Communication Education*, 57(3), 333–355.
- Murray, H. G. (1983). Low-inference classroom teaching behaviours and student ratings of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 75, 138–149.

- Myers, S. A. (2010). Instructional communication. The emergence of a field. In D. L. Fasset & J. T. Warren (Eds.), *The SAGE handbook of communication and instruction* (s. 149–159). Los Angeles: Sage.
- Myers, S. A., & Martin, M. M. (2006). Understanding the source: Teacher credibility and aggressive communication traits. In T. P. Mottet, V. P. Richmond, & J. C. McCroskey (Eds.), *Handbook of instructional communication* (s. 67–88). Boston: Allyn and Bacon.
- Panayiotou, A. et al. (2014). Teacher behavior and student outcomes: Results of a European study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 73–93.
- Richmond, V. P., Gorham, J. S., & McCroskey, J. C. (1987). The relationship between selected immediacy behaviors and cognitive learning. *Communication Yearbook*, 10, 574–590.
- Richmond, V. P., & Hickson, M. (2001). *Going public: A practical guide to public talk*. Boston: Allyn & Bacon.
- Rodger, S., Murray, H. G., & Cummings, A. L. (2007). Effects of teacher clarity and student anxiety on student outcomes. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 91–104.
- Slavík, J., & Janík, T. (2012). Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. *Pedagogika*, 61(3), 262–286.
- Šalamounová, Z. (2014). (Re)konstruování školního vědeckého slovníku. *Studia paedagogica* 19(1), 9–42.
- Šed'ová, K., & Švaříček, R. (2010). Angažovanost žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogická orientace*, 20(3), 24–48.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2014). On the way to dialogic teaching: Action research as a means to change classroom discourse. *Studia paedagogica* 19(4), 9–43.
- Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Štech, S. (2011). PISA – nástroj vzdělávací politiky nebo výzkumná metoda? *Orbis scholae*, 5(1), 123–133.
- Teven, J. J., & McCroskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46(1), 1–9.
- Titsworth, S., & Mazer, J. P. (2010). Clarity in teaching and learning: Conundrums, consequences, and opportunities. In D. L. Fasset & J. T. Warren (Eds.), *The SAGE handbook of communication and instruction* (s. 241–262). Los Angeles: Sage.
- Witt, P. L., Wheelless, L. R., & Allen, M. (2004). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Monographs* 71, 149–154.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 6–24.
- Zhang, Q., & Huang, B. (2008). How does teacher clarity affect student learning? A multi-cultural test for the mediated effect. *Texas Speech Communication Journal*, 33(1), 10–19.
- Zlatníček, P., & Pešková, K. (2012). Vývoj nástroje pro posuzování vybraných komponent a charakteristik kvality výuky: aplikace v oblasti cizího jazyka. *Orbis Scholae*, 6(3), 57–76.

Mgr. Martin Sedláček, Ph.D., Ústav pedagogických věd
Filozofická fakulta, Masarykova univerzita
Arna Nováka 1, 602 00 Brno
msedlace@phil.muni.cz

doc. Mgr. Klára Šed'ová, Ph.D., Ústav pedagogických věd
Filozofická fakulta, Masarykova univerzita
Arna Nováka 1, 602 00 Brno
ksedova@phil.muni.cz