UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ A VYBRANÉ SALUTOPROTEKTIVNÍ FAKTORY V PROFESNÍ DRÁZE UČITELŮ

Bakalářská diplomová práce

Obor studia: Sociologie-Andragogika

Autor: Karolína Pustějovská

Vedoucí práce: PhDr. Ondřej Skopal, Ph.D.

Olomouc 2021

Ochrana informací v souladu s ustanovením § 47b zákona o vysokých školách, autorským zákonem a směrnicí rektora k Zadání tématu, odevzdávání a evidence údajů o bakalářské, diplomové, disertační práci a rigorózní práci a způsob jejich zveřejnění. Student odpovídá za to, že veřejná část závěrečné práce je koncipována a strukturována tak, aby podávala úplné informace o cílech závěrečné práce a dosažených výsledcích. Student nebude zveřejňovat v elektronické verzi závěrečné práce plné znění standardizovaných dotazníků chráněných autorským zákonem (záznamový arch, test/dotazník, manuál). **Plné znění dotazníků může být pouze přílohou tištěné verze závěrečné práce.** Zveřejnění je možné pouze po dohodě s autorem nebo vydavatelem.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma *„Další vzdělávání a vybrané salutoprotektivní faktory v profesní dráze učitelů“* vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne. …….. Podpis ……

Poděkování

Děkuji PhDr. Skopalovi, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, za konzultaci a trpělivost při odpovídání na mé dotazy. Také děkuji doc. PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D. za ochotné poskytnutí dotazníku USE a klíče k vyhodnocení dat.

Anotace

Jméno a příjmení:	*Karolína Pustějovská*
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	*Sociologie-Andragogika*
Obor obhajoby práce:	*Andragogika*
Vedoucí práce:	*PhDr. Ondřej Skopal, Ph.D.*
Rok obhajoby:	*2021*

Název práce:	Další vzdělávání a vybrané salutoprotektivní faktory v profesní dráze učitelů
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá učiteli prvního stupně a v tomto kontextu salutoprotektivními faktory (především self-efficacy) a dalším vzděláváním. Cílem práce je identifikovat problémovou oblast (subškálu s nejmenším hrubým skórem) týkající se self-efficacy u těch učitelů prvního stupně, kteří dosahují nejnižší míry self-efficacy. Teoretická část vymezuje salutoprotektivní faktory, především self-efficacy a učitele, jejich další vzdělávání a profesní dráhu. Empirická část pracuje se sesbíranými daty a odpovídá na otázku: v jaké oblasti (subškále) self-efficacy skórují učitelé Moravskoslezského kraje nejméně? Výsledky popisují self-efficacy učitelů prvního stupně v Moravskoslezském kraji.
Klíčová slova:	Další vzdělávání učitelů, self-efficacy, profesní dráha učitelů, učitel prvního stupně
Title of Thesis:	Further education and selected salutoprotective factors in the professional career of teachers
Annotation:	Bachelor's thesis deals with primary school teachers and in this context with salutoprotective factors (especially self-efficacy) and further education. The aim of this work is to identify the problem area (subscale with the lowest score) related to self-efficacy in those first-grade teachers who achieve the

	lowest level of self-efficacy. The theoretical part defines salutoprotective factors, especially self-efficacy and teachers, their further education and career. The empirical part works with the collected data and answers the question: In which area (subscale) of self-efficacy do teachers of the Moravian-Silesian Region score the least? The results describe the self-efficacy of first-grade teachers in the Moravian-Silesian Region.
Keywords:	Further teacher education, self-efficacy, career of teachers, first-grade teacher
Názvy příloh vázaných v práci:	Dotazník
Počet literatury a zdrojů:	47
Rozsah práce:	59 s. (83 485 znaků s mezerami)

Obsah

Úvod ... 8

Teoretická část ... 10

1 Psychologie zdraví ... 10

1.1 Salutoprotektivní faktory ... 10

1.2 Stres ... 12

1.3 Syndrom vyhoření ... 13

2 Self-efficacy ... 15

2.1 Sociálně-kognitivní teorie Alberta Bandury ... 15

2.2 Co je to self-efficacy ... 16

2.2.1 Zdroje self-efficacy ... 16

2.2.2 Mediační procesy self-efficacy ... 18

2.2.3 Přínosy vyššího self-efficacy ... 19

2.3 Teacher self-efficacy ... 19

2.3.1 Rozvoj teacher self-efficacy ... 21

2.3.2 Teacher self-efficacy a jeho proměny ... 21

3 Profesní dráha učitele ... 23

3.1 Učitel prvního stupně ... 23

3.2 Učitel, zdraví a self-efficacy ... 24

3.3 Profesní dráha ... 25

3.4 Začínající učitelé ... 28

4 Další vzdělávání učitelů ... 30

4.1 Dokumenty ČR ... 31

4.2 Kariérní řád ČR ... 33

Empirická část 35

5 Výzkumný cíl a výzkumné otázky 36

6 Výzkumná strategie 38

7 Výzkumný soubor 39

7.1 Výběr vzorku 39

7.2 Popis výběrového souboru 39

8 Výsledky – popis a interpretace 41

Diskuze 51

Závěr 53

Literatura 55

Seznam zkratek

Seznam obrázků, grafů a schémat

Seznam tabulek

Seznam příloh

Přílohy

Úvod

Vzdělávání a škola je jedním z témat, ke kterému má snad každý co říct a velmi často se stává centrem zájmu nejrůznějších výzkumů. Zkoumání jsou podrobovány školy, studenti i učitelé. Vzdělávání nás provází celý náš život, proto jsou výsledky těchto studií a výzkumů velmi přínosné, abychom své vzdělání mohli stále zdokonalovat.

Od dětství jsem byla přesvědčena, že budu jednou učitelkou. Ačkoliv jsem krapet odbočila, profese učitele je stále ve středu mého zájmu. Jejich práce je velmi důležitá, záslužná, ale rozhodně také náročná. Ne nadarmo se syndrom vyhoření spojuje právě s touto profesí. Na přednáškách z psychologie jsem se dozvěděla o salutoprotektivních činitelích, což jsou psychologické faktory, které jsou pro naše zdraví prospěšné. Začala jsem se tedy zajímat, jak jsou na tom učitelé v kontextu těchto faktorů.

Tématem této bakalářské práce jsou učitelé, jejich profesní dráha a další vzdělávání, a to v souvislosti se self-efficacy (což je jeden ze salutoprotektivních faktorů). Vybrala jsem si učitele prvního stupně z důvodu jednoduššího oslovování této kategorie. Výzkum jsem odvodila od dotazníku učitelského self-efficacy, který mi byl poskytnut, a jeho jednotlivých subškál.

Cílem práce je identifikovat problémovou oblast týkající se self-efficacy u těch učitelů prvního stupně, kteří dosahují nejnižší míry self-efficacy. Problémovou oblastí je myšlena subškála, kde bude dosaženo nejméně bodů. Tato identifikace by měla být přínosná pro další vzdělávání učitelů. Mohla by pomoci určit, ve které oblasti si učitelé tolik nedůvěřují, a proto by se jejich další vzdělávání či jejich další rozvoj měl zaměřit právě na tyto oblasti.

V teoretické části vymezuji psychologii zdraví, do které spadají salutoprotektivní faktory a poté konkrétněji self-efficacy. Dále se věnuji profesní dráze učitele a dalšímu vzdělávání.

V empirické části provádím kvantitativní výzkum pomocí dotazníkového šetření s učiteli prvního stupně základních škol v Moravskoslezském kraji. Jelikož je cílem práce identifikace určité subškály, stanovila jsem si hlavní výzkumnou otázku: v jaké oblasti (subškále) self-efficacy skórují učitelé Moravskoslezského kraje nejméně? Data dále analyzuji na základně výzkumných hypotéz, které jsem si stanovila.

Teoretická část

1 Psychologie zdraví

V první kapitole vymezím salutoprotektivní faktory a přiblížím psychologii zdraví jako takovou. Psychologie zdraví je obor, který studuje faktory, které ovlivňují zdraví, a s tím související i nemoc. Schwarzer říká, že zkoumá role „psychických faktorů při udržování dobrého zdravotního stavu, při prevenci nemocí, při zvládání negativních zdravotních stavů (emocí) (…)“ (Schwarzer In Křivohlavý, 2001, s. 24). Jedním z témat tohoto oboru jsou i salutoprotektivní faktory.

Slovo „salutoprotektivní“ si můžeme přeložit jako ochraňující zdraví. Salutor je tedy „faktor posilující zdraví, působící proti stresu“ (Vokurka & Hugo, 2015, s. 903). z tohoto tvrzení si lze odvodit, že tyto faktory souvisejí s psychickou pohodou, která přispívá k co nejlepšímu fungování jedince. Stojí tedy za to se na tyto faktory zaměřit a poznat je trochu blíže.

1.1 Salutoprotektivní faktory

Psychologii zdraví se u nás věnuje např. Jaro Křivohlavý. Ten ve své knize hovoří o faktorech, které jsou pro zdraví prospěšné a pomáhají ho podporovat. Jeho výčet čítá například cvičení nebo sociální oporu (Křivohlavý, 2001). Dále v práci bude pozornost zaměřena na kategorii osobnostních charakteristik, které hrají roli při zvládání stresu a budeme se věnovat pěti salutoprotektivním faktorům, o kterých se v tomto kontextu nejčastěji mluví.

Prvním faktorem je locus of control a podrobně jej zpracoval J. Rotter. Ten rozlišoval dva extrémy: lidi s interním locus of control a ty s externím. Při tomto rozdělení uvažoval nad tím, kam člověk situuje příčiny svých úspěchů či neúspěchů a zda považuje tyto příčiny za ovlivnitelné (Gavora et al., 2020). Lidé s interním „ohniskem“ řídí své jednání zevnitř, berou v potaz své

schopnosti a dovednosti. Lidé s externím locus of control nechávají řešení těžkostí na vnějších činitelích či okolnostech. Stojí-li tedy před nějakou náročnou situací, očekávají, že to za ně někdo vyřeší, či zasáhne osud. Příčiny jsou pro ně neovlivnitelné, jedná se třeba o smůlu a oni předpokládají, že s tím nemohou nic dělat (Křivohlavý, 2001). Od self-efficacy se liší tím, že nejde o to, jak jedinec vnímá své vlastní schopnosti, ale jak vnímá výsledky své činnosti, zda jsou podmíněny jeho silami nebo externími faktory, zda je schopen je ovlivnit (Gavora, et al., 2020).

Druhým faktorem je resilience. Tím je myšlena odolnost člověka, která má „podobu kontinua a navíc: neprojevuje se ve všech oblastech života ve stejném stupni“ (Gavora et al., 2020, s. 23). To znamená, že nemůžeme říct, že tento jedinec je odolný proti jakémukoliv stresu. Člověk může jinak snášet např. zátěž týkající se pracovní oblasti a jinak problémy v osobním životě. To, do jaké míry je „odolný“, se také může lišit s věkem, s tím, co už prožil. Tato charakteristika také souvisí se self-efficacy, které člověku pomáhá zvládat zátěžové situace.

Třetím je hardiness. Jeho složkami jsou: přesvědčení o vlastních možnostech zvládat dění, výzva a osobní zaujetí. Jedinci s optimálním hardiness jsou aktivními účastníky dění, kteří se, pro ně smysluplným činnostem věnují naplno a jdou za stanoveným cílem i napříč překážkám (Paulík, 2010). Lidé s vyšším hardiness se o sebe lépe starají, využívají účinnější strategie řešení problémů a lépe se vypořádávají s těžkostmi (Křivohlavý, 2001).

Čtvrtým je optimistický náhled. Scheier a Carver definují optimismus jako „osobnostní charakteristiku, která charakterizuje lidi, již (obecně) očekávají, že výsledek dění, jehož jsou účastni, bude kladný“ (Scheier & Carver In Křivohlavý, 2001, s. 76). Byl proveden výzkum mezi studenty a bylo zjištěno, že studenti, kteří vykazovali vyšší míru tohoto optimismu, zažívali při

zkouškách méně napětí a také že využívají spíše strategie zaměřené na problém než např. strategie únikové (Křivohlavý, 2001).

Pátým je self-efficacy. Ve své práci jsem se rozhodla zaměřit především na tento faktor, jelikož se v literatuře setkáme i s tzv. teacher self-efficacy, tedy přímo vztaženého na učitele. Tento pojem nám pomůže lépe pochopit, co vše může mít vliv na práci učitele, co je přínosné a kde leží zdroje tohoto faktoru.

1.2 Stres

Salutoprotektivní faktor je tedy ten, co je zdraví přínosný, působící proti stresu. Definice stresu ale není jednotná. Navíc se může jednat o tzv. „špatný stres" nebo „dobrý stres". Já využiji charakteristiku od Vinaye, který vidí stres jakožto „události ohrožující jedince a podněcující fyziologické a behaviorální reakce (…)" (Vinay, 2007, s. 19). Zaměřím se na distres, což je stres s negativními účinky, tzv. „špatný stres".

Tento stres se může projevovat ve třech elementárních oblastech: emoční, behaviorální a fyziologické oblasti. Ve fyziologii se stres může manifestovat jako bušení srdce, pocení dlaní, sucho v hrdle a další. Mezi dlouhodobější projevy se řadí bolesti hlavy, žaludku, únava a vyčerpanost. v emocích se stres může krátkodobě projevit jako pochybnosti, problémy se soustředěním a zrychlenou myslí. Při dlouhodobém vystavení se jedná o podrážděnost, pocity méněcennosti a další. v chování (behaviorální oblast) se zátěž může projevit zapomnětlivostí, plačtivostí, vztekem či netrpělivostí (Míček & Zeman, 1992). Negativní projevy stresu mohou negativně působit i na výkon jednotlivce. Netrpělivost, podrážděnost a vyčerpanost výkon např. učitele může rozhodně zhoršit.

To, jak člověk reaguje na stres, probíhá ve třech fázích. První je fáze aktivace, ve které si jedinec zátěž uvědomuje a spouští obranné reakce. Ve druhé fázi se jedinec snaží nalézat strategie ke zvládnutí, či zmírnění stresu. v poslední fázi

dochází buď ke zvládnutí zátěže, nebo k rozvoji poruch (Vágnerová In Jeklová & Reitmayerová, 2006). Pokud tedy člověk nemá správné obranné reakce, či účinné strategie ke zvládání stresu, může to vyústit až třeba k velmi známému syndromu vyhoření.

Stres se tedy může negativně projevovat hned v několika oblastech lidského života. Ovlivňuje naše tělesné zdraví, naši psychiku i způsob myšlení. Míček a Zeman (1992) se zmiňují o tom, jak tento distres působí na učitele a jeho mezilidské vztahy. v jeho důsledku může učitel nahlížet na ostatní více negativně, což může ústit i v problémy v osobních vztazích a v následující pocity osamělosti. Řadí zde i soutěživost, která může směřovat až k agresivitě a vyhledávání konfliktů. Stresovaný učitel se také zaměřuje spíše na sebe, z centra jeho soustředění se žák vytrácí.

Stres je tedy v tomto kontextu brán jako negativní činitel. v mnoha pracích, které se věnují stresu, najdeme kapitolu i o tzv. syndromu vyhoření, kterému se bude tato práce dále věnovat.

1.3 Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření bývá nejčastěji spojován s tzv. pomáhajícími profesemi, jako jsou lékaři či záchranáři. Dále se stále více vyskytuje u povolání vyžadující každodenní mezilidský kontakt, kam spadají i učitelé. Jako první ho definoval Freudenberger a to jako „vyhasnutí motivace a stimulujících podnětů v situaci, kde péče o jedince a neuspokojivý vztah jsou příčinou, že práce nepřináší očekávané výsledky“ (Freudenberger In Jeklová & Reitmayerová, 2006, s. 7). Jednou z jeho hlavních příčin jsou právě zátěžové situace, jako je např. stres. Stresory, tedy podněty způsobující stres, mohou být pro učitele např. studenti s poruchami chování, problémy ve vztahu s rodiči žáka, nebo konflikty mezi kolegy (Skaalvik & Skaalvik 2007). Stresory jsou samozřejmě individuální, takže každý považuje za stresující něco jiného, a odlišná je také intenzita stresoru.

Nejčastěji se stádia vyhoření vymezují takto: zapálení pro věc, vystřízlivění, první frustrace, apatie, úplné vyhoření (Kebza & Šolcová, 2003). v literatuře nalezneme i tzv. rizikové faktory pro vznik vyhoření. Ty se dělí na vnější a vnitřní. Mezi ty vnější se řadí zaměstnání, rodina nebo třeba i společnost. K vnitřním bychom zařadili soutěživost, nízké sebehodnocení, silné vnímání neúspěchu a další (Jeklová & Reitmayerová, 2006). Zde je tedy evidentní, že také to, jak na sebe jedinec nahlíží, má výrazný podíl na tom, zda a jak se syndrom vyhoření projeví. To, jak jedinec vnímá sám sebe, je i podstatou self-efficacy, o kterém budeme hovořit později.

Mezi nejčastější projevy syndromu vyhoření se řadí: vyčerpání (tělesné i emoční), únava, deprese, popudlivost, negativní postoj k práci. K rozvoji toho syndromu může vést např. ztráta ideálů, kdy čerstvý absolvent plný nadšení vstupuje do zaměstnání, kde je však postaven tváří v tvář s tzv. šokem z reality. Dále se může jednat o workoholismus, neschopnost říct ne, příliš vysoké osobní nároky, či přespříliš mnoho cílů (Jeklová & Reitmayerová, 2006). Ztrátou ideálů mohou tedy velmi jednoduše být postiženi začínající učitelé, kteří se teprve začínají seznamovat s tím, jak to ve škole reálně chodí. Velmi rychle totiž získávají stejné povinnosti, jaké mají učitelé, kteří učí několik let. Porovnáním začínajících učitelů a těch s delší praxí se bude také zabývat výzkumná část této práce, v kontextu s jejich self-efficacy.

Mezi protektivní faktory týkající se syndromu vyhoření patří: resilience (odolnost), pestrost práce, time-management, interní locus of control a také self-efficacy (Kebza & Šolcová, 2003). Resilience a locus of control už byly zmíněny výše. Jedná se tedy o salutoprotektivní faktory, stejně tak jako self-efficacy, kterému bude věnována další kapitola.

2 Self-efficacy

Tato kapitola bude věnována již konkrétnímu salutoprotektivnímu činiteli, a to self-efficacy. Právě tomuto bude v této práci dáno nejvíce prostoru. s označením „self-efficacy“ přišel Albert Bandura, který mimo jiné rozpracoval sociálně-kognitivní teorii, ze které self-efficacy pramení. Ta bude v krátkosti v této kapitole vysvětlena. Dále bude text zaměřen na to, co to vlastně self-efficacy je, jaké jsou jeho zdroje a skrze jaké procesy se projevuje. Pozornost bude věnována také už konkrétně tzv. učitelskému self-efficacy, jaké jsou jeho přínosy či možnosti rozvoje.

2.1 Sociálně-kognitivní teorie Alberta Bandury

Albert Bandura je zakladatelem sociálně-kognitivní teorie. Prvotní myšlenky autor označoval jako sociální učení, poté rozpracoval sociálně-kognitivní teorii. Tato teorie úzce souvisí i se self-efficacy, jelikož to je jeden z jejích klíčových pojmů (Lippke, 2017). Sociálně kognitivní teorie je založena na modelu triadického recipročního determinismu, což znamená, že existují 3 faktory, které na sebe navzájem působí. Bandura nenahlížel na lidské chování jako na pouhý výsledek vlivů vnějšího prostření a zároveň také odmítal pohled na chování jako důsledek pouze vnitřních dispozic člověka (Janoušek, 1992). Jeho teorie tedy v podstatě propojuje obě oblasti.

Model triadického recipročního determinismu charakterizuje Bandurovo chápání lidského jednání. Pojem triadické znázorňuje, že podstatnou roli hrají tři skupiny faktorů: B (behavior) jakožto chování, P (personal) jakožto ta osoba sama a její charakteristiky (kognitivní atd.) a E (environment) jakožto vnější prostředí. Tyto tři skupiny na sebe vzájemně působí, objevuje se zde reciprocita, a to ústí v determinismus, výsledný efekt (Janoušek, 1992). Bandura upozorňuje, že tyto tři determinanty však nepůsobí stejnou silou. Ta se může lišit v závislosti na aktivitách či okolnostech (Bandura, 1997). Bandura

se tedy snaží porozumět tomu, proč člověk jedná tak, jak jedná pomocí tohoto modelu a tří již zmíněných faktorů.

Základem Bandurova učení je tedy tato teorie. v další podkapitole se podíváme na self-efficacy, což je pojem, jehož je Bandura autorem.

2.2 Co je to self-efficacy

Albert Bandura definuje self-efficacy jako víru ve vlastní schopnosti organizovat a provádět kroky potřebné k dosažení daných úspěchů (Bandura, 1997). Nejedná se tedy o faktor, který bychom mohli jako vnější pozorovatelé měřit. Jde o to, jak se vidí či vnímá sám sebe, ten konkrétní jedinec. v literatuře se lze setkat s několika možnostmi překladu tohoto slova. Např. Janoušek (1992) hovoří o tzv. sebeuplatnění. Gavora (2012) to zase pojímá jako tzv. vnímanou zdatnost. Gavora také říká, že self-efficacy „určuje, jak se lidé cítí, jak myslí, jak sami sebe motivují a jak se chovají“ (Gavora et al., 2020, s. 17).

Co je to tedy self-efficacy. Bandura (1997) o tomto činiteli hovoří jako o klíčovém faktoru v generativním systému lidské kompetence, to značí, že jedinec může podávat odlišný výkon a jednat jinak (adekvátně, lépe či hůře) za jiných podmínek, což závisí na fluktuaci jeho víry ve vlastní účinnost (efficacy). Self-efficacy tedy přispívá k úspěšnému výkonu jedince.

Považuji za důležité zdůraznit, že self-efficacy však není zcela objektivní nástroj, jak měřit efektivitu učitele, jelikož zde jde o to, jak se sami učitelé vnímají. Přesto byla výzkumy dokázána souvislost mezi učitelovým vyšším self-efficacy a lepšími úspěchy žáků.

2.2.1 Zdroje self-efficacy

Již bylo vymezeno to, co self-efficacy je. Nyní bude pozornost věnována tomu, odkud vlastně pochází, co jsou jeho hlavní zdroje.

Self-efficacy je tvořeno čerpáním informací ze čtyř hlavních zdrojů: autentická zkušenost (mastery experience), zástupná zkušenost, přesvědčování o

dostatečných schopnostech a úsudek o vlastním fyziologickém stavu (Janoušek, 1992).

Prvním je pozitivní zkušenost se zvládnutím situace (mastery experience). Jedná se o nejefektivnější zdroj, protože poskytuje velmi autentický důkaz o tom, zda jedinec zvládne shromáždit vše potřebné pro to, aby uspěl (Bandura, 1997). Významnou roli zde hraje jak úspěch, tak i selhání. Aby bylo jedincovo self-efficacy odolné, vyžaduje to vytrvalou snahu. Člověk nepotřebuje pouze úspěchy, ale měl by zažívat i překážky a těžkosti. To mu pomůže naučit se překonávat je, nevzdávat se a měnit neúspěch v úspěch. Jedinec pochopí, že úspěch vyžaduje vytrvalou snahu (Bandura, 1997).

Druhým je nepřímá, zprostředkovaná zkušenost. Jedince zde srovnává své výsledky s výsledky činností jiných lidí. Pro mnoho činností neexistuje určitá absolutní míra přiměřenosti. Lidé tak nevědí, jak si stojí. Musí tedy odhadnout své schopnosti pomocí srovnání s jinými lidmi. Když jsou lidé úspěšnější než ostatní (například dosáhnou lepšího výsledku v testu), self-efficacy se zvyšuje. Lidé také vyhledávají „modely" lidí, kteří mají takové schopnosti, které by oni sami chtěli mít (Bandura, 1997).

Třetí zdroj je v podstatě založen na sociálním přesvědčování. Víra ve schopnosti jedince a podpora od blízkého okolí přispívají k dobrému self-efficacy. Tyto informace nejčastěji nacházíme ve zpětné vazbě. Tato hodnotící zpětná vazba má schopnost self-efficacy jak zlepšit, tak i zhoršit (Bandura, 1997).

Čtvrtým je hodnocení vlastního fyziologického stavu (somatika, emoce). Zde se jedná o somatické informace založené na fyziologickém a emocionálním stavu. Tyto informace jsou především důležité v oblastech zahrnujících fyzickou námahu nebo třeba zvládání stresu. Averzivní myšlenky ohledně jedincovy neschopnosti či stresové reakci mohou u něj vyvolat zvýšený stres,

a to má za následek přesně to, čeho se obával. Fyziologické stavy ale nejsou samy o sobě diagnózou o self-efficacy. Tyto informace self-efficacy ovlivňují až prostřednictvím jejich kognitivního zpracování (Bandura, 1997).

2.2.2 Mediační procesy self-efficacy

Self-efficacy tedy ovlivňuje i to, jak se lidé chovají. Bandura (1977) říká, že tak činní skrze čtyři psychologické procesy. Jedná se o procesy kognitivní, motivační, afektivní a selektivní.

Prvním jsou kognitivní procesy. Self-efficacy ovlivňuje myšlení jedince, což může výkon zlepšit i zhoršit. Lidé s vyšším self-efficacy nahlížejí na situace jako na dosažitelné příležitosti, vizualizují si úspěšné scénáře, což jim slouží jako vodítko k dosažení cíle (Bandura, 1997).

Druhým jsou motivační procesy. Self-efficacy zde hraje klíčovou roli v samoregulaci motivace. Lidé řídí své jednání a motivují se tím, že se snaží předvídat, mají nějaké představy o tom, co dokážou (Bandura, 1994).

Třetím jsou afektivní procesy. Self-efficacy ovlivňuje, kolik stresu jedinci zažívají tváří v tvář obtížím. To, jak lidé věří ve vlastní schopnosti se zvládáním stresorů, ovlivňuje jejich míru úzkosti. Ti, kteří věří, že se nezvládnou postavit překážkám, zažívají vyšší nárůst úzkosti. Prostředí považují za plné hrozeb a tyto hrozby zveličují. Toto neefektivní myšlení zvedá jejich hladinu stresu (Bandura, 1994).

Čtvrtým jsou selektivní procesy. To, jakým směrem se bude život jedince ubírat, je také ovlivněno aktivitami a prostředím, které si lidé vybírají. Lidé se vyhýbají činnostem a situacím, o kterých se domnívají, že jsou nad jejich síly. Naopak rádi se ujmou náročných činností, které považují za zvládnutelné. Lidé činí mnoho rozhodnutí a tím si kultivují odlišné kompetence a zájmy, které určují jejich život. Lidé s vyšším self-efficacy například uvažují o širokém

spektru profesí, kterým by se mohli věnovat. Také se o ně více zajímají a lépe se připravují, což ústí ve větší úspěšnost. (Bandura, 1994).

2.2.3 Přínosy vyššího self-efficacy

Míra self-efficacy je tedy individuální. Záleží na zkušenostech, podpoře od okolí a dalších faktorech, které byly vysvětleny v předchozích odstavcích. Mít však vyšší míru self-efficacy přináší určité výhody. Bandura (1944) poskytuje výčet benefitů, které vyšší self-efficacy přináší. Tito jedinci mají dostatek síly ustát náročné překážky i neúspěchy. Vyšší self-efficacy je také spojováno s vyšším úspěchem inovací.

Shrnutí by mohlo být takové: vyšší self-efficacy přispívá k úspěchům jedince a k jeho osobní pohodě. Na překážky, které mu stojí v cestě, nahlíží jako na výzvy, ne hrozby. Nesnaží se jim tedy vyhnout a vytrvale usiluje o jejich překonání. Setká-li se s neúspěchem, je schopen se z něj zotavit a pokračovat dále. Tento přístup je velmi efektivní a přináší úspěchy, snižuje stres a náchylnost k depresím.

Jedinci, kteří mají self-efficacy nižší, tedy nedůvěřují tolik svým schopnostem, se naopak obtížným situacím snaží vyhýbat, jelikož je považují za ohrožující. Nejsou také tolik ambiciózní a mají potíže s vytrváním u již stanovených cílů. Uvažují negativně a rychle se vzdávají. Tito lidé snadněji podléhají stresu a depresím (Bandura, 1994).

Měli bychom tedy usilovat o to si zvyšovat si své self-efficacy, abychom mohli těžit z těchto mnoha výhod.

2.3 Teacher self-efficacy

V literatuře nalezneme i tzv. teacher self-efficacy, tedy self-efficacy aplikováno konkrétně na profesi učitele. Nejširší pojetí teacher self-efficacy by se dalo definovat jako víra učitelů v jejich schopnost ovlivňovat oceňované výsledky studentů (valued student outcomes) (Wheatley, 2005). Lukášová píše: „Self-

efficacy učitelů je přesvědčení o jejich schopnostech a dovednostech jako pedagogů“ (2015, s. 68).

Gavora (2008) říká, že tento pojem se sestává ze dvou složek: učitelovo přesvědčení o jeho schopnostech (personal teaching efficacy) a možnosti vyučování vnímané učitelem (general teaching efficacy). Personal teaching efficacy znázorňuje víru učitele v jeho schopnosti ovlivnit chování žáků a jejich učení. General teaching efficacy vyjadřuje to, jak učitel vnímá možnosti vyučování. Jedná se o míru zásluh, které si připisuje, nebo faktory, na které nemá vliv, jako je například rodina žáka (Gavora, 2008).

Má-li učitel vyšší míru self-efficacy, nebojí se využívat náročnější vyučovací postupy, častěji volí skupinovou práci, více se věnuje slabším žákům a lépe také odolává tlakům prostředí (Gavora, 2012). Tito učitelé také věří, že náročné studenty je možné vzdělávat skrze správné techniky a více snahy. Věří, že mohou mít vliv i na nemotivované studenty (Bandura, 1997).

Jak již bylo řečeno, self-efficacy přináší učiteli mnoho benefitů, to však není vše. Výzkumy také dokázaly, že teacher self-efficacy má vliv i na výsledky studentů. Klem a Connell (2004) v jejich výzkumu propojují podporu od učitele a úspěch žáka. Podmínky pro úspěšnost žáka vymezují takto: vysoké standardy, smysluplné kurikulum, profesionální vzdělávací komunita, vzdělávací prostředí přizpůsobené osobě, a hlavně podpora ze strany učitelů. Studenti od svých učitelů potřebují cítit podporu, musí mít pocit, že úkoly, jež jim učitel zadává, jsou relevantní a přínosné. Vyžadují respekt, možnost činit rozhodnutí, ale také jasnou strukturu.

Můžeme tedy vidět, že na učitele jsou kladeny velké nároky a že učitel má sílu ovlivnit i žákovu úspěšnost. Mimo jiné i proto by měl usilovat o co nejlepší výkon, průběžně se vzdělávat a také pracovat na svém self-efficacy.

2.3.1 Rozvoj teacher self-efficacy

Self-efficacy tedy není konstantním faktorem, ale může se proměňovat. Už bylo také řečeno, jak moc může být vyšší self-efficacy pro jedince přínosné. Otázkou tedy je, jak lze self-efficacy zvýšit. Některé výzkumy říkají, že tak lze činit pomocí intervencí. Výzkum na toto téma provedli Çelebi, Krahé, a Spörer. Zkoumali německé studenty učitelství. Ti se zúčastnili třídenního intenzivního školení, ve kterém se zaměřovali na: zdraví a spokojenost se životem, osobní silné a slabé stránky, seberegulaci a vyčerpání, odborné způsobilosti a rozvoj kompetencí. Po absolvování školení studenti vykazovali vyšší míru self-efficacy než kontrolní skupina (Çelebi et al., 2020).

Zajímavý výzkum také provedli Ross a Bruce (2007). Ti navrhli program profesního rozvoje, který se zaměřoval na teacher self-efficacy, konkrétně na již zmíněné čtyři zdroje, jak je vymezil Bandura (pozitivní zkušenost…). Tato studie je také zajímavá tím, že byla využita kontrolní skupina. Zjistili, že jejich program účinek měl, avšak statisticky významný byl pouze v oblasti důvěry učitele v to, jak řídit/vést studenty, jeho management. v ostatních oblastech také nastalo zvýšení, nebylo však statisticky významné. Jako důležitý prvek jejich programu označili dva způsoby, kterými usilovali o zvýšení učitelovy pozitivní zkušenosti (mastery experience). Jednalo se o dovednosti posílit diskuse ve třídách pomocí bohatých úkolů a simulací. Zadruhé se snažili o redefinici úspěchu, kde zdůrazňovali, že budování vědomostí žáka (student knowledge construction) je nejdůležitějším kritériem úspěšnosti učitele.

2.3.2 Teacher self-efficacy a jeho proměny

Byl proveden výzkum zabývající se teacher self-efficacy a spokojeností s prací. Autoři se mimo jiné zaměřili i na délku praxe jednotlivých učitelů. Zjistili, že teacher self-efficacy bylo ovlivněno roky zkušeností v nelineárním vztahu. Zvyšovalo se v ranné a střední fázi kariéry učitelů a zase klesalo ve fázi pozdní (Klassen & Chiu, 2010).

Zajímavý pohled poskytli i autoři Hoy a Spero (2005), kteří se ptali, jak se self-efficacy mění v prvních letech práce učitele. Zdůrazňují, že jeden z nejdůležitějších zdrojů self-efficacy je pozitivní zkušenost především během studia a v začátkách kariéry. Jejich výsledky ukazují výrazný nárůst self-efficacy během studia, ale jeho pokles při nástupu do zaměstnání a během úvodních let. Různá míra self-efficacy během prvních let souvisela s mírou podpory, kterou začínající učitelé obdrželi. Začínající učitelé s vyšší mírou self-efficacy nacházeli větší uspokojení ve své práci, měli pozitivnější přístup a pociťovali méně stresu. Proč self-efficacy kleslo při nástupu do zaměstnání vysvětlují takto: první rok poskytuje učitelům možnost utvořit si představu o svých schopnostech. Začínající učitelé někdy podceňují složitost a komplexnost učitelské profese. Může se objevit zklamání z toho, jakým učitelem je, a jakým by chtěl být.

Výzkumy na toto téma jsou převážně kvantitativní. Kvalitativní výzkum však může nabídnout hlubší pohled do této problematiky a třeba i pomoci identifikovat přínosné faktory, které mohou napomoci zvýšit self-efficacy u začínajících učitelů. Výsledky jednoho takové výzkumu zdůraznily, že učitelské self-efficacy je ovlivňováno interakcí s mentory, učiteli, vrstevníky a žáky. Zejména mentoři mohou ovlivnit tuto míru pomocí modelování práce a poskytování zpětné vazby (Charalambous et al., 2007).

Lze si povšimnou, že ve výzkumech učitelského self-efficacy jsou často zdůrazňováni právě začínající učitelé. Diskutuje se o jejich podpoře a možnostech, jak lze self-efficacy zvýšit. Self-efficacy se také v průběhu profesní dráhy proměňuje, a proto bude další kapitola věnována právě profesní dráze učitelů.

3 Profesní dráha učitele

Tato kapitola je zaměřena na učitele, konkrétně tedy učitele prvního stupně, a jeho profesní dráhu. Učitelé vykonávají náročnou profesi a musí se také vypořádávat se stresem. v průběhu své kariéry nabývají nových zkušeností a může se měnit i jejich vyrovnávání se se zátěží. Právě s povoláním učitele se také velmi často spojuje tzv. syndrom vyhoření, jak již bylo zmíněno. Nyní bude představeno, kdo to vlastně učitel je a jak jeho profesní dráha teoreticky vypadá.

3.1 Učitel prvního stupně

Průcha v Pedagogickém slovníku definuje učitele jako osobu „podněcující a řídící učení jiných osob“ (2013, s. 326). Tato definice je jen jednou z mnoha. Vorlíček píše, že učitelem je „osoba, která se profesionálně zabývá výchovou a vzděláváním žáků různých druhů škol, je k tomu stanovených způsobem kvalifikována a určitou institucí nebo jednotlivcem pověřena“ (Vorlíček, 2000, s. 118). K definici bychom mohli využít i vymezení smyslu učitelství, což, dle Koti, je „účast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a uvádění nových generací do světa dospělých“ (2007, s. 15). Syntézou těchto definic si lze udělat obecnou představu o tom, kdo vlastně učitelem je. Je dobré ale také mít na mysli, že kategorie učitele je vnitřně diferenciována. Rozlišovat můžeme učitele například dle stupně a druhu školy. v práci se budu zabývat konkrétně učiteli prvního stupně základních škol.

V literatuře najdeme, že primární vzdělávání zahrnuje věk dítěte od 5 (6) do 10 (12) let. Primární vzdělávání zaujímá klíčovou roli v rámci vzdělávání v průběhu celého života, jelikož kultivuje základy, na kterých později jedinec staví (Spilková, 2010). Cíle základního vzdělávání jsou v zákonu definovány takto:

Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004a, s. 10277).

Učitelé tedy mají za úkol rozvíjet dovednosti dětí v nejrůznějších směrech, což je beze sporu úkol náročný. Čím dál více jsou také na učitele kladeny úkony spojeny nejen se vzděláváním dětí, ale také s jejich výchovou, která v minulosti spadala spíše do kontextu rodiny.

Více povinností pochopitelně souvisí s větší náročností a třeba i stresem. v další podkapitole bude dán do spojitosti učitel, stres a jeho zdraví.

3.2 Učitel, zdraví a self-efficacy

Učitelé, jako i mnozí jiní pracovníci, jsou vystavováni stresu, zátěži a pojmy jako syndrom vyhoření se s nimi dávají do kontextu velmi často. Daniel (1999) se v jednom ze svých výzkumů zaměřil na zátěž jak v učitelské profesi, tak i v jiných, které vyžadují nepřetržitou komunikaci s klienty (lékaři, policisté…). Došel k závěru, že úroveň zátěže je u zkoumaných skupin stejná, avšak učitelé jsou zajímaví tím, že vykazují nižší stupeň spokojenosti se svou prací.

Danielův (1999) další výzkum je již zaměřen přímo na učitele a jejich zátěž. Porovnává mezi sebou učitele základních škol, speciálních škol, středních škol a odborné asistenty. Nejvyšší hodnoty, co se týče zátěže, vykazují právě učitelé základních škol. Ti ve všech jednotlivých částech (emocionální vyčerpanost, odosobnění, osobní neúspěch, kardiovaskulární příznaky, zažívací příznaky) dosahovali nejvyšších hodnot.

To, jaké má člověk self-efficacy může ovlivnit i způsob, jakým stres zvládá. Byl proveden výzkum zaměřující se na self-efficacy a dopady stresu na duševní

zdraví. Autoři došli k závěru, že self-efficacy funguje jako určitý „nárazník“ (buffer) v kontextu zvládání stresu. Také zdůrazňují, že jelikož self-efficacy lze ovlivňovat, mělo by se stát cílem zlepšování (treatment) (Schönfeld et al., 2016). Toto je jeden z důvodů, proč bylo pro výzkumnou část vybráno právě self-efficacy, konkrétně tedy to učitelské.

Výzkumy byly realizovány i v českém prostředí. „Vyšší self-efficacy souvisela s pozitivním copingem. Vyučující s vyšší self-efficacy a pozitivními copingovými strategiemi reportovali slabší projevy vyhoření“ píše Smetáčková a její tým (Smetáčková et al., 2019, s. 401). Souvislost mezi self-efficacy a vyhořením potvrzují i Skaalvik a Skaalvik, kteří také vyvinuli škálu měřící teacher self-efficacy. Ti však zdůrazňují to, že vztah mezi těmito konstrukty je pravděpodobně vzájemný. To znamená, že ačkoliv self-efficacy může ovlivňovat míru vyhoření, stejně tak vyhoření může ovlivnit míru self-efficacy. Jeden ze zdrojů self-efficacy jsou předchozí zkušenosti (mastery experience). Úspěšné zvládání situací se však může v důsledku emočního vyčerpání snížit, a to může vést k nižšímu self-efficacy (Skaalvik & Skaalvik 2007). Self-efficacy je tedy brát komplexně a uvědomit si, že ačkoliv se během života může zvyšovat, stejně tak může dojít i k jeho snížení.

Stejně jako self-efficacy, ani to, jak konkrétní učitel zátěž zvládá není konstantní. Tyto dva faktory spolu navíc souvisí. v průběhu učitelova života a kariéry se mění. v následující práci bude tedy věnována pozornost profesní dráze učitele a jejím jednotlivým fázím.

3.3 Profesní dráha

Ať už se mluví o jakékoliv profesi, stejně jako v životě bychom zde mohli vyčlenit jednotlivé části či fáze. v životě je to třeba dětství, dospělost a stáří. Když však mluvíme o určitém zaměstnání, hovoříme o tzv. profesních drahách. Profesní dráhy bychom mohli definovat jako „určité ustálené cykly

profesního vývoje u všech jedinců dané skupiny“ (Průcha, 2002b, s. 23), v našem případě učitelů.

Jednotlivé etapy zahrnují: volbu učitelské profese, profesní start, adaptaci, stabilizaci a vyhasínání (Průcha, 2002b). Obecně se předpokládá, že kvalita učitelovy práce stoupá společně v dosahováním vyšších etap dráhy.

Fáze „volby učitelské profese“ zahrnuje uchazeče o studium, tedy jednotlivce, kteří se rozhodnout, že by se chtěli dát na dráhu učitele. Můžeme se zde zabývat například motivací uchazečů nebo obecně procentuálním zájmem. Průzkum MŠMT z roku 2009 zjistil, že pokud by museli volit znovu, většina učitelů by si vybrala stejnou profesi. Avšak 4 z 10 učitelů by volili jinak. Jako důvody pro výběr tohoto povolání učitelé uváděli: zájem o práci s dětmi, potřeba svobody a tvořivosti a „možnost zůstat duševně mladý“. Jako nejpodstatnější důvod proti byl uváděn velký stres a zátěž (MŠMT ČR, 2009b). Když byli učitelé požádáni, aby zhodnotili kvalitu přípravy na vysokých školách, negativně hodnotili to, že je škola neučí, jak v praxi zvládat kázeňské problémy a také to, jak látku co nejefektivněji podat. Jako nedostatečnou či nekvalitní hodnotili také praxi ve školách (MŠMT ČR, 2009b). Tento bod je zajímavý, protože jak už bylo řečeno, jeden ze zdrojů self-efficacy je pozitivní zkušenost (mastery experience), kterou by uchazeči mohli získávat právě praxí. Není-li však praxe kvalitní, či dostatečná, studentům toto schází.

Druhá fáze zahrnuje tzv. profesní start. v této souvislosti mluvíme o začínajících učitelích. Dle Alana jsou pro tuto fázi charakteristické následující rozpory: „mezi znalostmi a zkušenosti pracovníka, mezi osobními aspiracemi pracovníka a zájmy organizace a mezi aktuálním postavením pracovník a hodnocením perspektivy, která se před ním otevírá“ (Alan In Průcha, 2002a, s. 2008). Jak je toto období dlouhé není ustálené. Někteří zastávají názor, že začátečníkem je učitel, který má do 3 let praxe. Jiní zase říkají, že zde nalezneme učitele v prvních 5 letech praxe (Průcha, 2002a). Především

učitelům, kteří teprve začínají svou kariéru, bude věnována pozornost ve výzkumné části.

V období stabilizace se již hovoří o učiteli expertu. Problém však je vymezit, kdy se tak stává. Tento přechod je velmi individuální, nejsme schopni jednoznačně určit, za kolik let k němu dochází, či zda se tak činní stejně u mužů a žen. Většinou je toto období však zasazeno po prvních pěti letech praxe učitele (Průcha, 2002a).

Konečnou etapou je období zahrnující „vyhasínajícího učitele". Zde se hovoří o učitelích s praxí 20-30 let, okolo jejich 50. roku života. Tito jedinci měli příležitost během tolika let praxe získat mnoho zkušeností, a tak jsou pokládání za nejzkušenější. Také se ale pozoruje, že zde narůstá efekt vyhasínání a také se zvyšuje jejich konzervativnost (Průcha, 2002a). Na tuto skupinu učitelů bude také podán bližší pohled ve výzkumné části.

Výše uvedené ale rozhodně není ustálené schéma profesní dráhy. v literatuře se můžeme setkat i s jiným členěním. Huberman v roce 1989 publikoval svou studii a představil profesní životní cyklus učitelů (professional life cycle of teachers). Jeho první stádiem je stádium přežití a objevování. Učitel se snaží skloubit počátečním nadšení s pochybnostmi o sobě samotném. Druhé stádium, které zasazuje do 4-6 let praxe, je období stabilizace. Zde se učitel buď své profesi zaváže nebo ji opustí. Ve středu své kariéry (7-18 let praxe) se učitel potýká s obdobím experimentování nebo přehodnocení voleb. Zde jedinci bilancují a zpochybňují své volby. v pokročilé fázi kariéry (19-30 let praxe) přichází období vyrovnanosti, které se vyznačuje větší sebedůvěrou. Na konci kariéry (31-40) učitelé přichází do fáze uvolnění, která se vyznačuje buď vyrovnaností, nebo zklamáním a zahořknutím (Huberman In Klassen & Chiu, 2010). Ačkoliv jednotlivé fáze jsou zasazeny do jiných období (dle let praxe), jejich popis je velice podobný.

Z těchto schémat je jasné, že profesní dráha učitele není pouhým lineárním zlepšováním všech jeho schopností. Učitelům hrozí vyhoření, o kterém již byla řeč v předchozí kapitole. z hlediska této práce je zajímavé podívat se, jak souvisí self-efficacy s profesní dráhou učitele, respektive jak moc se liší dle praxe. Zda se, že to, co učitelé vnímají, že zvládají, se v průběhu kariéry liší či mění. Tomuto se bude z větší části věnovat výzkumná část.

3.4 Začínající učitelé

V této podkapitole bude podán bližší pohled na začínající učitele, protože právě oni hrají významnou roli ve výzkumné části. Ve fázi profesního startu mohou začínající učitelé narazit na mnoho překážek. Stává se, že části těchto učitelů je hned z počátku dána odpovědnost i za velmi náročné činnosti, jako např. třídnictví. Kalhous a Horák v roce 1996 provedli výzkum zaměřující se na začínající učitele. Identifikují problémy jako např. opomíjení funkce uvádějícího učitele, či podceňování přípravy na výuku. Hovoří se zde o možném řešení problémů projektem Učitel MŠMT ČR, který zahrnuje uvádějící učitele, zkoušky způsobilosti a atestační řízení (Kalhous & Horák, 1996). Projekt Učitel je jen jeden z projektů MŠMT, zaměřující se na tuto problematiku. v další kapitole budou stručně představeny další a pozornost bude věnována především kariérnímu řádu, který mimo jiné otázku začínajícího učitele a jeho těžkostí řeší.

Na problém začínajícího učitele poukazuje i Průcha. Ve většině povolání je pracovník při vstupu do nového zaměstnání postupně zaučován. U učitelské profese tomu však tak není. Od prvního dne má začínající učitel stejné povinnosti jako všichni ostatní, alespoň tedy v České republice (Průcha, 2002a). Chybí zde tedy nějaký typ zaučení, uvedení, adaptace. Podíváme-li se např. na oblast personalistiky, uvidíme, že tam je otázka uvedení nového zaměstnance do firmy hojně diskutovaná. Tzv. onboarding je velkým tématem a snaha co nejlépe začlenit a adaptovat nového zaměstnance je jedním z klíčů

k úspěšnosti. Je tedy zajímavé podívat se na tento problém v oblasti školství a na to, jak je, či není řešen. Toto bude popsáno v následující kapitole.

4 Další vzdělávání učitelů

V této kapitole bude věnována pozornost dalšímu vzdělávání učitelů. Nejprve bude vymezeno, o co se jedná a co o tom říká zákon. Dále bude věnován prostor významným dokumentům v České republice a na závěr bude rozebrán kariérní řád (který byl před pár lety projednáván) a jeho hlavní myšlenky.

Mluví-li se o učitelích a jejich vzdělávání, existují dvě oblasti. Jedná se o přípravu profesní, která zahrnuje studium učitelství. Druhou oblastí je profesní rozvoj, který pokrývá praxe, které jedinec absolvuje, jeho samostudium a další vzdělávání (Kohnová, 2004). Tato práce se soustřeďuje především na oblast druhou, tedy profesní rozvoj učitele.

Hoeben sepsal pět nejvíce zdůrazňovaných cílů. Jedná se o „1) zdokonalování profesních dovedností učitelů, 2) vnitřní rozvoj škol, 3) zdokonalování vyučovacího a učebního procesu, 4) zavádění inovací a změn ve vzdělávání, 5) osobnostní vývoj učitelů“ (Hoeben In Kohnová, 2004, s. 62). Další vzdělávání má tedy jak funkci rozvojovou, tak standardizační. Standardizační znamená, že usiluje o udržení určité úrovně. Funkce rozvojová v sobě skrývá inovace a změny, které chceme zavést (Kohnová, 2004).

Další vzdělávání v České republice upravuje Zákon o pedagogických pracovnících. Pedagogický pracovník je nadřazený pojem, pod který spadá učitel, vychovatel, speciální pedagog, asistent pedagoga a další. Tito pracovníci mají povinnost dalšího vzdělávání, jehož organizaci má na starost ředitel školy. Ten tak činní v souladu s příslušným odborovým orgánem a bere v potaz jak potřeby konkrétního pracovníka, tak školy. Toto vzdělávání se může uskutečňovat jak ve vzdělávacích institucích, jako je třeba vysoká škola či jiná organizace s potřebnou akreditací, tak samostudiem. Na samostudium má pracovník k dispozici volno čítající 12 pracovních dnů

a pobírá náhradu platu (Zákon č. 563/2004 Sb., 2004b). Můžeme rozlišovat tři druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovnících: studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů a studium k prohlubování odborné kvalifikace (Vyhláška č. 317/2005 Sb., 2005).

Mluvíme-li o formálně uznatelném dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, tak to se realizuje v zařízeních akreditovaných MŠMT. Může se jednat o instituce státní či soukromé. Významnou státní institucí je Národní institut pro další vzdělávání či Národní ústav pro vzdělávání. Soukromých organizací je celá řada a nabízejí nejrůznější kurzy.

V roce 2009 agentura Faktum provedla Analýzu předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce. Mezi učiteli zjišťovali odpovědi na otázky ohledně jejich profese a další vzdělávání. Mezi největší zápory profese učitelé uváděli stres a nízký plat. v analýze se autoři zaměřili i na další vzdělávání, které většina učitelů za důležité považuje. „Pro sedm z deseti je nabídka těchto kurzů dostatečná a dvě třetiny učitelů se kurzů dalšího vzdělávání aktuálně účastní. Důvodem pro účast v těchto kurzech je nejčastěji potřeba zvyšování kvality práce a obecný zájem o obor“ (MŠMT ČR, 2009b, s. 10). Zájem o to se dále vzdělávat tedy učitelům podle popsaného výzkumu nechybí. I proto je velmi důležité zaměřit se nejen na propagaci dalšího vzdělávání, ale i samotnou podobu a strukturu.

4.1 Dokumenty ČR

V České republice se v průběhu let publikovalo mnoho dokumentů, které se snaží upravit oblast dalšího rozvoje učitelů. Dále v textu bude stručně představen asi nejznámější dokument, tzv. Bílá kniha.

Důležitým dokumentem v oblasti školství je Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha z roku 2001. Jedná se o „systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu“ (MŠMT ČR, 2001, s. 7). Jedná se tedy o takový základ, na kterém by se měly zakládat již konkrétní plány. v této publikaci jsou také zveřejněny Hlavní strategické linie vzdělávací politiky v České republice. z kontextu této práce je zajímavý především cíl č. 5: „Proměna role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků“ (MŠMT ČR, 2001, s. 87). Tento cíl si dává za úkol posilovat postavení pedagogických pracovníků, tvoření podmínek pro kariérní růst a zlepšování podmínek pro jejich další vzdělávání. „Cílem je vytvořit provázaný systém přípravného a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, včetně jejich kariérního a platového postupu a učinit tak pedagogické povolání atraktivní pro kvalitní a schopné muže a ženy“ (MŠMT ČR, 2001, s. 94-95). Klíčovými slovy je zvýšení atraktivnosti profese a vytvoření provázaného systému.

Ministerstvo školství také vydalo Analýzu naplnění cílů (MŠMT ČR, 2009a), které byly publikovány v Bílé knize. Hodnocení tohoto cíle je takové, že nebyl naplněn. Kariérní postup nesouvisí s kvalitou výuky a provázaného systému se nepodařilo dosáhnout. Vize z Bíle knihy tedy zůstala nenaplněnou a nedostatky mimo jiné také v dalším vzdělávání učitelů přetrvaly.

Ministerstvo školství rozhodlo o vytvoření pracovní skupiny, která vypracovala tzv. Standard kvality profese učitele. Na tomto standardu by měl být vystaven profesní růst, jelikož nastiňuje žádoucí stav, kterého lze dosáhnout za předpokladu vytvoření systémové podpory učitelů a zvyšování kvality jejich práce (MŠMT ČR, 2009c). Toto byl mimo jiné tedy krok směrem k naplnění cíle, který byl stanoven v Bílé knize. Základním kamenem je tedy systematizovat podporu učitelů ve smyslu jejich dalšího vzdělávání

a zvyšování kvalifikace. Oblast dalšího vzdělávání učitelů se v hledáčku nachází už delší dobu. Snaha najít odpovědi na otázky, jak to dělat co nejlépe, stále přetrvává. v další podkapitole proto bude věnována pozornost Kariérnímu řádu, o němž se před pár lety vedly diskuze.

4.2 Kariérní řád ČR

V České republice se již od roku 2012 pracovalo na přípravě kariérního řádu učitele. Jeho zavedení se stalo jednou z priorit MŠMT v roce 2017. O přijetí této novely zákona o pedagogických pracovnících se hlasovalo, ale sněmovna jej nepřijala. Přesto zde budou představeny jeho základní myšlenky.

Na stránkách MŠMT je publikován přehled nejdůležitějších bodů tohoto řádu. Základem kariérního řádu je definování tří stupňů standardu učitele. Učitel se postupně posouvá do vyššího stupně a tím dosahuje i na větší finanční odměny.

První stupeň zahrnuje adaptační období, ve kterém se začínající učitel bude nacházet 2 roky. Je zde také definována role uvádějícího učitele, který slouží jako průvodce a poskytuje začínajícímu učiteli podporu. Na konci tohoto období proběhne hodnocení a při úspěšném absolvování se učitel může posunout do dalšího stupně.

Druhý stupeň je určen učitelům, kteří: úspěšné absolvovali první stupeň, mají profesní kompetence v souladu se standardem učitele pro druhý stupeň, nebo úspěšně projdou atestačním řízením pro druhý stupeň.

Aby se učitel mohl přesunout do třetího stupně musí: mít splněnou délku pedagogické praxe (10 let), mít profesí kompetence odpovídající standardu učitele pro třetí stupeň (nadstandartní výkon, zejména v práci se žáky) a odvádět více práce nebo úspěšně absolvovat atestační řízení (MŠMT ČR, 2017).

Kariérní řád měl tedy představovat jakousi „cestu“, kterou učitel v průběhu své kariéry kráčí. z pohledu této práce je důležité hlavně tzv. adaptační období. Tato fáze by poskytla větší podporu začínajícím učitelům a usnadnila jim tedy start kariéry. Již byla řeč o self-efficacy a jeho zdrojích, což je také zástupná zkušenost. Zde Bandura hovořil mimo jiné také o modelech, což jsou lidé, kteří mají takové schopnosti, jež by konkrétní jedinec chtěl mít. v kontextu kariérního řádu by proto mohli být tzv. uvádějící učitelé velmi podstatní.

Empirická část

Na úvod výzkumné části se podívejme blíž na problematiku vzdělávání učitelů a jejich self-efficacy. Pracovníci ve školství, zejména učitelé tvoří skupinu, které se často věnují výzkumy. Velmi často se hovoří o učitelích a syndromu vyhoření. Ten bývá nejčastěji spojován s pomáhajícími profesemi jako například záchranáři, avšak učitelé jsou tímto jevem také velmi ohroženi a jejich práce na ně dokáže vyvíjet mnoho stresu. Každý jedinec samozřejmě stres zvládá jinak.

Zajímavé ale je podívat se na tuto problematiku očima self-efficacy. To má každý individuální a v průběhu let se mění. Výzkumy však ukazují, že učitelé s jeho vyšší mírou pracují efektivněji a lépe zvládají stres. Vyšší self-efficacy je tedy v učitelství žádoucí a dá se určitými způsoby zlepšovat. Takovým způsobem by mohlo být například vzdělávání v oblastech, kde to učitelům nejvíce chybí. Právě od tohoto se odvíjí i cíl práce, který bude následně přestaven.

Podnětem pro můj výzkum byl i Dotazník učitelského self-efficacy (USE) doc. Smetáčkové, který jsem nalezla při zpracování teoretické části. Dotazníků měřících self-efficacy je několik, avšak byly převzaty z jiných zemí, přeloženy a pak využívány k provádění výzkumů i v České republice. Dotazník doc. Smetáčkové byl však upraven tak, aby odpovídal českým podmínkám. Nalezneme v něm i subškály, které jednotlivé otázky zařazují do určitých obecnějších oblastí. Můžeme si dát tedy do kontextu, kde učitelé dosahují nejméně bodů.

5 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Cílem práce je identifikovat problémovou oblast týkající se self-efficacy u těch učitelů prvního stupně, kteří dosahují nejnižší míry self-efficacy. Práce se zaměřuje na vybrané sulutoprotektivní faktory (self-efficacy) a učitele prvního stupně základních škol v různých fázích profesní dráhy. Cílem je identifikovat problémovou oblast, která by mohla vyžadovat další vzdělávání. Self-efficacy souvisí s efektivitou učitelů a také s jejich psychickou odolností, vliv na něj mají mimo jiné zkušenosti (získané během let praxe). Také se domnívám, že toto téma není v ČR dostatečně prozkoumáno. Proto jsem se rozhodla věnovat se této problematice v mé bakalářské práci.

Jelikož mě zajímala především identifikace možných problémových oblastí a další porovnání výsledků, vyvodila jsem z toho hlavní výzkumnou otázku. Ta zní takto: v **jaké oblasti (subškále) self-efficacy skórují učitelé Moravskoslezského kraje nejméně?** Dále jsem si položila vedlejší otázky: Kteří učitelé dosahují nejnižšího self-efficacy? Jak jsou na tom učitelé v Moravskoslezském kraji se self-efficacy celkově? Souvisí self-efficacy s délkou praxe? z těchto otázek jsem si stanovila následující hypotézy:

H1: Učitelé s kratší praxí skórují celkově méně v dotazníku USE než ti s praxí delší.

H2: Praxe učitele významně ovlivňuje skórování v jednotlivých subškálách.

Obě hypotézy vychází z poznatků o zdrojích self-efficacy. O těch už byla zmínka v teoretické části. Jedná se o autentickou zkušenost (mastery experience), zástupnou zkušenost, přesvědčování o dostatečných schopnostech a úsudek o vlastním fyziologickém stavu (Janoušek, 1992). v teoretické části už byl také zmíněn výzkum, který došel k závěru, že teacher self-efficacy je ovlivněno roky zkušeností v nelineárním vztahu (Klassen & Chiu, 2010).

Z tohoto tedy vyplývají hypotézy, že zkušenosti, které učitelé v průběhu let načerpávají, ovlivňují self-efficacy (jak celkově, tak i v jednotlivých oblastech).

6 Výzkumná strategie

K provedení výzkumu jsem se rozhodla použít kvantitativní dotazníkové šetření. Využila jsem Dotazník učitelské self-efficacy (USE) vytvořený Smetáčkovou, Vozkovou a Topkovou (2017). Paní docentku Smetáčkovou jsem emailem oslovila a ona mi jej ochotně, i se všemi potřebnými informacemi, poskytla. Dále v práci bude více rozvedeno, proč jsem se rozhodla právě pro tento dotazník.

Pro výzkumy self-efficacy se velmi často používá nástroj s názvem TES (teacher efficacy scale), který vyvinuli Gibson a Dembo (Gavora, P., Mareš, J., Svatoš T. & Wiegerová, A., 2020, s. 64). Tento dotazník na Slovensku validoval Gavora (2008), o kterém již byla zmínka v předchozím textu.

V roce 2017 vyšla empirická studie zabývající se vývojem a pilotáží škály učitelské self-efficacy (dotazník USE). Autorkami tohoto článku jsou Smetáčková, Vozková a Topková (2017). Tato škála byla vyvinuta, aby odpovídala českým vzdělávacím podmínkám a mohla být použita také pro české základní školy. z těchto důvodů jsem paní docentku Smetáčkovou oslovila a požádala o poskytnutí tohoto dotazníku.

Dotazník zahrnuje 45 položek a můžeme jej rozdělit na 7 subškál: pedagogický přístup, žákovská rozmanitost, spolupráce s rodiči, udržování disciplíny, vliv na chod školy, kolegiální spolupráce a profesní seberozvoj. Výsledky byly interpretovány dle klíče poskytnutého paní docentkou.

Tento dotazník jsem doplnila o další doplňující otázky o respondentech. Rozhodla jsem se jej distribuovat online a oslovit školy e-mailem. Nerozhodla jsem se tak z důvodu epidemiologické situace v Česku, i když jinak by mi to ani nebylo dovoleno, ale z předpokladu, že ředitelé škol budou ochotnější jej předat dále, jelikož to pro ně bude pohodlnější a jednodušší.

7 Výzkumný soubor

Pro svůj výzkum jsem si vybrala učitele prvního stupně. Rozhodla jsem se provádět jej pouze v Moravskoslezském kraji, jelikož z něj pocházím. v rejstříku škol a školských zařízení jsem si vyfiltrovala základní školy v Moravskoslezském kraji a získala jsem seznam 446 škol.

Co se týče učitelů základních škol, v tomto kraji jich nalezneme 7 633 (zde jsou započítání učitelé ZŠ celkově, první i druhý stupeň), z toho 6 444 tvoří ženy (ČSÚ, 2021), což je přibližně 84 %. Zde můžeme vidět trend feminizace učitelské profese (Bendl, 2002). Bendl ve svém článku zabývající se touto problematikou uvádí data z roku 2000/2001 a píše, že na základních školách tvoří ženy 84,41 % ze všech učitelů (Bendl, 2002). Zajímavé je, že za 20 let se toto číslo téměř nezměnilo.

Jako cílový počet respondentů pro svůj vzorek jsem si po zvážení způsobu oslovování, dotazníkové metody a aktuální situace zvolila 100 respondentů.

7.1 Výběr vzorku

K výběru vzorku jsem použila seznam základních škol v Moravskoslezském kraji. Pomocí generátoru náhodných čísel jsem provedla náhodný výběr a označila tak 80 škol, které jsem poté oslovila. Jelikož jsem však neobdržela mnoho odpovědí, stejným způsobem jsem v druhé vlně dalších 65 škol. Vzhledem k malému množství odpovědí jsem se rozhodla provést i třetí vlnu, kde jsem napsala 55 školám. Celkově tedy bylo osloveno 200 škol, tedy 45 % škol z Moravskoslezského kraje.

7.2 Popis výběrového souboru

Jak již bylo výše uvedeno, osloveno bylo 200 základních škol v Moravskoslezském kraji. s kladnou odpovědí mi odepsalo 17 škol, s negativní 6 škol a 177 škol se neozvalo vůbec. Jelikož jsem ale odkaz na

dotazník posílala již v oslovovacím mailu, nemůžu s jistotou říct, z kolika škol respondenti byli, jelikož jej mohli přeposlat, vyplnit a pouze neodpovědět.

Celkem jsem získala 116 respondentů, z toho 106 žen a 10 mužů. Ženy tedy tvoří 91 % mých respondentů, což se, dle charakteristiky základního souboru, dalo očekávat. Věkový průměr výběrového vzorku je 47 let. Nejvíce respondentů (40 %) jsem získala ze škol, kde na prvním stupni mají 101-200 žáků. Naopak nejméně (3 %) ze škol velkých, kde mluvíme o 401 a více žácích.

Tabulka 1: Základní údaje o respondentech

Počet respondentů		
Ženy	Muži	Celkem
106	10	116
91 %	9 %	100 %

Celkový počet žáků na 1. stupni				
méně než 100	101-200	201-300	301-400	401 a více
31	46	24	12	3
27 %	40 %	21 %	10 %	3 %

Věk					
20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	Průměrný věk
8	13	34	54	7	47,47
7 %	11 %	29 %	47 %	6 %	

Délka praxe							
0 až 5	6 až 10	11 až 15	16 až 20	21 až 25	26 až 30	31 až 35	36 a více
11	7	10	15	18	22	17	16
9 %	6 %	9 %	13 %	16 %	19 %	15 %	14 %

8 Výsledky – popis a interpretace

Nyní se budu věnovat popisu a interpretaci dat. Pro zpracování dat a některé výpočty byl využit program Excel. Statistické testování bylo provedeno v programu Statistica. Nejprve se v této kapitole podívám na celkový výsledek šetření, tedy průměrný skór a interpretuji jej. Poté se zaměřím na jednotlivé hypotézy a na závěr představím odpověď na hlavní výzkumnou otázku.

Základní výsledek

Dotazník USE rozděluje výsledky do 4 možných kategorií: nízká, střední vyšší a vysoká míra self-efficacy. v tabulce 2 můžeme vidět, jak jsou na tom učitelé prvního stupně z tohoto dotazníkového šetření. Většina z nich (54 %) se svým skóre umístila v kategorii vysoká USE, 45 % pak v kategorii vyšší USE a pouze 1 % v kategorii střední USE. Nízkého USE nedosáhl nikdo z dotazovaných.

Tabulka 2: Kategorie USE

Kategorie	Počet respondentů	Procentuálně
nízká USE	0	0 %
střední USE	1	1 %
vyšší USE	52	45 %
vysoká USE	63	54 %

Vypočtený průměr z hrubých skórů respondentů je 181,06, což se již řadí do kategorie vysoké míry self-efficacy. Tento výsledek lze porovnat s průměrem ze studie Smetáčkové (2017). Respondenti v jejím výzkumu dosáhli průměrného hrubého skóru 170 bodů, o čemž autorky píšou: „Zjištěnou hodnotu lze považovat za poměrně vysokou a lze ji interpretovat tak, že čeští vyučující mají poměrně dobrou důvěru ve vlastní profesní dovednosti“ (Smetáčková et al., 2017, s. 35). Respondenti v šetření prezentovaném v této práci dosáhli průměru ještě vyššího. Lze to tedy interpretovat také tak, že učitelé prvního stupně z Moravskoslezského kraje, kteří odpovídali na tento dotazník, mají dobrou důvěru ve vlastní profesní dovednosti.

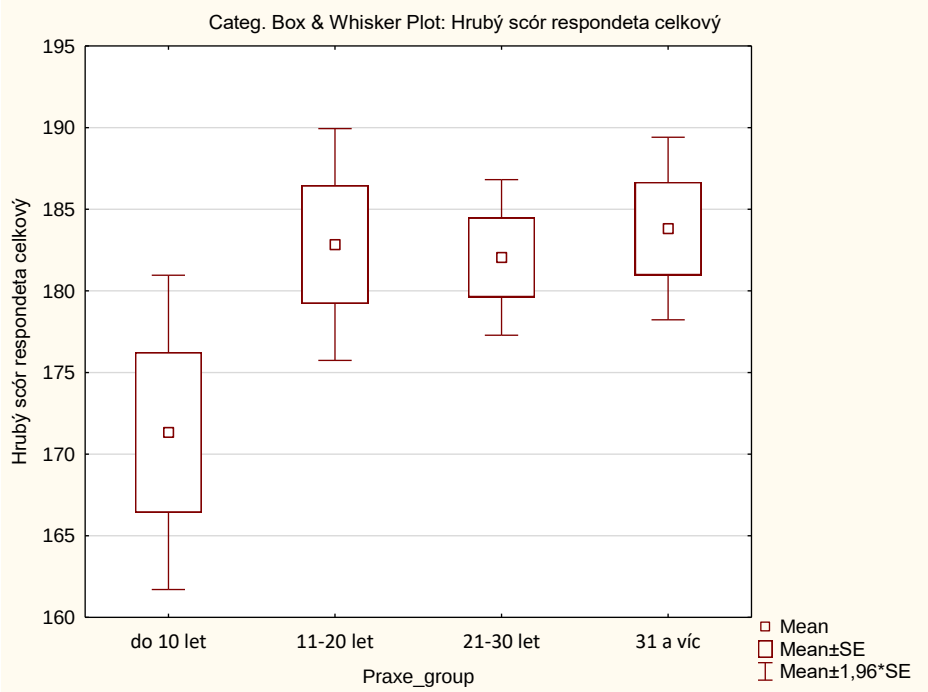
H1: Učitelé s kratší praxí skórují celkově méně v dotazníku USE než ti s praxí delší.

Tato hypotéza je založena na tom, že začínající učitelé mají méně zkušeností než ti, kteří už mnoho let vyučují. Bude tedy ověřováno, zda praxe učitele hraje roli v tom, jakého celkového hrubého skóru v dotazníku dosahují.

Stanovila jsem si nulovou hypotézu, že praxe nehraje roli ve skórování v dotazníku USE. v programu Statistica jsem provedla test normality dat pomocí N-P grafu (normální pravděpodobností graf) a S-W testu. Na hladině významnosti 0,05 jsem nezamítla nulovou hypotézu o normalitě dat (p=0,62) a pro ověření hypotézy tedy zvolila analýzu rozptylu. Ověřila jsem další předpoklad pro použití testu ANOVA a to ověření nulové hypotézy o shodě rozptylů, kde p=0,60, takže tuto nulovou hypotézu jsem také nezamítla a pokračovala k samotnému testu. Nulová hypotéza H_0 říká, že střední hodnoty hrubého skóru jednotlivých skupin praxe jsou stejné. Tato hypotéza však zamítnuta nebyla.

Hypotéza č. 1 mého dotazníkového šetření tedy nebyla přijata. Střední hodnoty (průměry) celkového hrubého skóru jednotlivých skupin učitelů rozdělených dle praxe se statisticky významně neliší. z krabicového grafu č.1 však můžeme vidět, že nejnižší střední hodnoty hrubého skóru dosahují učitelé s nejkratší praxí a nejvyšší ti s praxí nejdelší.

Graf 1: Celkový hrubý skór dle praxe



Při hlubším zkoumání jsem si položila otázku, co jde tedy zkušenějším učitelům lépe? v programu Statistika jsem tedy provedla K-W testy pro jednotlivé otázky podle faktoru praxe. Jako statisticky významné ($p < 0,05$) byly označeny tyto otázky: Q10, Q11, Q12, Q18, Q23, Q25 a Q36. To znamená, že byla zamítnuta nulová hypotéza o shodě středních hodnot (mediánů) v jednotlivých kategoriích dle praxe. Úplné znění otázek a vypočtené p hodnoty lze vidět v tabulce 3.

Tabulka 3: Statisticky významné otázky

Číslo otázky	Posuzované tvrzení (Jsem přesvědčený, že dokážu…)	p hodnota
Q10	Navázat a udržet spolupráci s rodiči dětí s problémy v prospěchu či chování.	0,036
Q11	Ovlivňovat rozhodnutí, která jsou činěna ve škole	0,037
Q12	Prosadit u vedení a u kolegů změny, ke kterým jsou zpočátku skeptičtí.	0,047
Q18	Přimět i ty nejméně spolupracující děti, aby dodržovaly stanovená pravidla.	0,045
Q23	Přizpůsobovat průběh a náplň hodiny nečekaným změnám.	0,001
Q25	Rozvrhnout obsah předmětu tak, aby se stihlo probrat vše, co je ve vzdělávacím programu.	0,025
Q36	Vysvětlit rodičům otázky týkající se chodu školy, když jim nejsou srozumitelné.	0,037

Q10 a Q36 (spolupráce s rodiči)

Otázky Q10 a Q36 se týkají komunikace s rodiči. Učitelé s delší praxí mají za sebou více zkušeností s těmito interakcemi, např. v rámci třídních schůzek. v průběhu profesní dráhy učitelé tyto zkušenosti akumulují, a proto je srozumitelné, že oni sami budou přesvědčeni, že tyto činnosti velmi dobře zvládají. Nemůže zde však mluvit o lineární závislosti (viz. tabulka 4). Podíváme-li se na kategorii „často“, vidíme, že v prvních třech skupinách s narůstající praxí a akumulujícími se zkušenostmi roste i počet těch, kteří tuto odpověď zvolili. v poslední skupině, tedy těch s největší praxí, však zase dochází k pádu. Zde bychom si to mohli vysvětlit i pomocí schématu profesní dráhy učitelů dle Hubermana, jak již bylo zmíněno v teoretické části. Ten říkal, že ke konci kariéry přichází fáze uvolnění, která se může vyznačovat buď vyrovnaností, nebo zklamáním a zahořknutím (Huberman In Klassen & Chiu, 2010).

Tabulka 4: Kontingenční tabulka – Q10 dle praxe

Q10	Praxe do 10 let	Praxe 11-20 let	Praxe 21-30 let	Praxe 30 a více let
1 (nikdy)	1	0	0	0
Sloupcová %	5,56 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
2 (zřídka)	2	0	1	2
Sloupcová %	11,11 %	0,00 %	2,50 %	6,06 %
3 (někdy)	7	4	9	8
Sloupcová %	38,89 %	16,00 %	22,50 %	24,24 %
4 (často)	6	14	26	15
Sloupcová %	33,33 %	56,00 %	65,00 %	45,45 %
5 (vždy)	2	7	4	8
Sloupcová %	11,11 %	28,00 %	10,00 %	24,24 %

Q11 a Q12 (vliv na chod školy)

Otázky Q11 a Q12 se týkají vlivu na chod školy. Učitelé s kratší praxí nemusí být se školou tak seznámeni. Mohou teprve zjišťovat co jak je a jak to vlastně chodí. Učitelé, kteří na škole působí delší dobu mohou mít větší přehled, a i lepší kontakty, co se týká ostatních. Podíváme-li se na otázku Q12 v tabulce 5, tak v kategorii „často“ (4) můžeme vidět zase trend postupného stoupání a poté pádu, který byl již popsán.

Tabulka 5: Kontingenční tabulka – Q12 dle praxe

Q12	Praxe do 10 let	Praxe 11-20 let	Praxe 21-30 let	Praxe 30 a více let
1 (nikdy)	0	1	0	1
Sloupcová %	0,00 %	4,00 %	0,00 %	3,03 %
2 (zřídka)	5	6	2	4
Sloupcová %	27,78 %	24,00 %	5,00 %	12,12 %
3 (někdy)	11	7	20	18
Sloupcová %	61,11 %	28,00 %	50,00 %	54,55 %
4 (často)	2	10	17	8
Sloupcová %	11,11 %	40,00 %	42,50 %	24,24 %
5 (vždy)	0	1	1	2
Sloupcová %	0,00 %	4,00 %	2,50 %	6,06 %

Q23 a Q25 (pedagogický přístup)

Otázky Q23 a Q25 se týkají pedagogického přístupu. Jedná se o to, jak učitelé věří, že jsou schopni si naplánovat hodinu, vše rozvrhnout a přizpůsobit plánu, a i reagovat na změny. Zajímavá je z tohoto pohledu otázka Q23, která mluví o přizpůsobování se nečekaným změnám.

Porovnáme-li kategorie těch s nejmenší praxí a těch s největší praxí v tabulce 6, vidíme, že odpověď „vždy" volí více ti s praxí delší (22,22 % x 60,61 %). Toto je velmi zajímavé, jelikož vezmeme-li zase v potaz Hubermanovo schéma profesní dráhy, kde se konečná fáze kariéry vyznačuje zahořknutím či vyrovnaností, dalo by se předpokládat, že mladší učitelé budou více flexibilní a budou spíše zkoušet nové věci něž ti starší. Jak už jsem psala v části věnované profesní dráze učitele, ke konci profesní dráhy se pozoruje, že zde narůstá efekt vyhasínání a také se zvyšuje konzervativnost učitelů (Průcha, 2002a). z tohoto důvodu je vyhodnocení této otázky velmi zajímavé, jelikož v této oblasti si důvěřuje více učitelů s delší praxí než ti začínající.

Tabulka 6: Kontingenční tabulka – Q23 dle praxe

Q23	Praxe do 10 let	Praxe 11-20 let	Praxe 21-30 let	Praxe 30 a více let
1 (nikdy)	0	0	0	0
Sloupcová %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
2 (zřídka)	0	1	0	0
Sloupcová %	0,00 %	4,00 %	0,00 %	0,00 %
3 (někdy)	7	2	4	1
Sloupcová %	38,89 %	8,00 %	10,00 %	3,03 %
4 (často)	7	10	18	12
Sloupcová %	38,89 %	40,00 %	45,00 %	36,36 %
5 (vždy)	4	12	18	20
Sloupcová %	22,22 %	48,00 %	45,00 %	60,61 %

H2: Praxe učitele významně ovlivňuje skórování v jednotlivých subškálách.

Aby byla tato hypotéza potvrzena, je potřeba nalézt statisticky významný rozdíl u všech sedmi subškál. Provedla jsem testování statistických hypotéz pomocí analýzy rozptylu pro hrubé skóry dosažené v jednotlivých subškálách dle faktoru délka praxe. Nulová hypotéza tedy říká, že střední hodnoty hrubého skóru v dané subškále jednotlivých skupin dle praxe se neliší.

V tabulce 7 můžeme vidět, které subškály byly označeny jako statisticky významné a na základě jaké p hodnoty. Jedná se o subškálu 1 (pedagogický přístup), subškálu 3 (spolupráce s rodiči) a subškálu 5 (vliv na chod školy), což znamená, že zde došlo k zamítnutí nulového hypotézy o shodě středních hodnot.

Tabulka 7: Statisticky významné subškály

Název subškály	p hodnota
Subškála 1: Pedagogický přístup	0,047
Subškála 2: Žákovská rozmanitost	0,42
Subškála 3: Spolupráce s rodiči	0,03
Subškála 4: Udržování disciplíny	0,14
Subškála 5: Vliv na chod školy	0,04
Subškála 6: Kolegiální spolupráce	0,45
Subškála 7: Profesní seberozvoj	0,63

Subškála 1 (p=0,047) se týká pedagogického přístupu, tedy jak moc si učitelé věří, že jsou schopni naplánovat hodinu, vše rozvrhnout a přizpůsobit plánu či reagovat na změny. Do této subškály spadají otázky Q23 a Q25, které již byly okomentovány v hypotéze č. 1, jelikož byly označeny za statisticky významné.

Subškála 3 (p=0,036) se týká toho, co si učitelé o sobě myslí ohledně spolupráce s rodiči. Zde spadají otázky Q10 a Q36, které jsem již okomentovala. Tady vidíme, že učitelé s větší praxí si spíše o sobě myslí, že dokážou dobře spolupracovat s rodiči žáků než ti s kratší praxí.

Subškála 5 (p=0,04) se věnuje vlivu na chod školy. Zde spadají otázky Q11 a Q12, které již byly komentovány. Vidíme, že učitelé s větší praxí spíše věří, že mohou mít vliv na dění ve škole něž ti s praxí kratší.

Jelikož za statisticky významné byly označeny pouze 3 subškály ze 7, hypotéza tedy nebyla přijata.

Hlavní výzkumná otázka: v jaké oblasti (subškále) self-efficacy skórují učitelé Moravskoslezského kraje nejméně?

Cílem práce je identifikovat tu oblast, ve které učitelé skórují nejméně, mohla by proto být vnímána jako problémová, a to by poskytlo další poznatky např. pro další vzdělávání učitelů.

Z jednotlivých subškál byl vytvořen průměr hrubého skóru. Jelikož však mají subškály různý počet položek, provedla jsem přepočet, aby bylo možné výsledky srovnávat (v tabulce 8 je tato hodnota označena jako „relativní průměr"). z provedeného dotazníkového šetření vyplynulo, že učitelé prvního stupně skórují nejméně v subškále „vliv na chod školy". Druhý nejhorší výsledek byl v subškále „profesní seberozvoj". v tabulce 8 také vidíme seřazení jednotlivých oblastí dle výsledků, kde nejlépe je na tom subškála obsahující otázky na pedagogický přístup. Tato subškála již byla komentována v kontextu hypotézy o praxi učitele a jeho skórování v jednotlivých oblastech dotazníku, jelikož byla označena jako statisticky významná.

Tabulka 8: Subškály USE

Název subškály	Počet položek	Průměr	Relativní průměr *(průměr/počet položek)*	Pořadí
Subškála 1: Pedagogický přístup	12	55,04	4,59	1.
Subškála 2: Žákovská rozmanitost	12	47,60	3,97	4.
Subškála 3: Spolupráce s rodiči	7	27,45	3,92	5.
Subškála 4: Udržování disciplíny	5	20,09	4,02	3.
Subškála 5: Vliv na chod školy	4	14,72	3,68	7.
Subškála 6: Kolegiální spolupráce	3	12,44	4,15	2.
Subškála 7: Profesní seberozvoj	2	7,72	3,86	6.

Z dotazníkového šetření mezi 116 učiteli prvního stupně v Moravskoslezském kraji tedy vyplynulo, že učitelé nejméně důvěřují vlastním schopnostem v oblasti vlivu na chod školy. Naopak nejlépe na tom jsou v oblasti jejich pedagogického přístupu, na který se dotazník ptal otázkami na výukový program, zadávání úkolů, rozvrhování obsahu předmětu atd. Na tyto věci

jsou učitelé připravováni na vysoké škole. Jedná se např. o schopnosti a dovednosti, jak co nejlépe předat obsah. Podíváme-li se na tabulku 9 znázorňující průměrné celkové hrubé skóry v jednotlivých subškálách, vidíme, že v subškále 1 (pedagogický přístup) můžeme zaznamenat mírný nárůst průměrného hrubého skóru. Nejnižší je tedy u kategorie učitelů s nejkratší praxí, největší u učitelů s praxí nejdelší. Tomuto bylo věnováno více pozornosti již v předchozí části.

Tabulka 99: Subškály a praxe

Praxe	Subškála 1	Subškála 2	Subškála 3	Subškála 4	Subškála 5	Subškála 6	Subškála 7
Do 10 let	54,78	47,35	27,24	20,02	14,76	12,40	7,72
11-20 let	54,85	47,47	27,31	20,13	14,77	12,34	7,62
21-30 let	54,93	47,46	27,39	20,05	14,65	12,38	7,70
31 a více let	54,95	47,50	27,33	20,02	14,72	12,43	7,71

Nejméně učitelé skórují v oblasti vliv na chod školy. Na tuto oblast se dotazník ptal otázkami o ovlivňováni rozhodnutí, prosazení změn a vyjádření názoru co se týče školy. v tabulce 9 je to subškála 5. Zde největšího průměrného hrubého skóru dosahují první dvě kategorie učitelů dle praxe, tedy ti, co učí maximálně 20 let. v dalších dvou kategoriích, kde se nachází učitelé s praxí delší, je pak tato průměrná hodnota menší.

Diskuze

V této části se souhrnně zabývám výsledky z empirické části a dávám je do širších souvislostí. Zabývám se například strukturou výběrového souboru či porovnání s jiným šetřením.

Tato práce se věnuje self-efficacy, což je jeden ze salutoprotektivních činitelů, a to konkrétně v oblasti učitelství prvního stupně. Při prohledávání odborných zdrojů jsem narazila na několik možných verzí původně Bandurova dotazníku, které lze pro měření self-efficacy použít. Jednalo se o zahraniční zdroje, proto jsem se rozhodla využít dotazník Smetáčkové, Vozkové a Topkové (2017), který byl sice vyvinut nedávno a nebylo s ním zatím provedeno tolik výzkumů, zato byl upraven tak, aby odpovídal českým podmínkám.

Dotazník byl rozeslán na základní školy v rámci Moravskoslezského kraje. z oslovených škol však pouze 17 potvrdilo přeposlání jejím učitelům. Celkově převládali respondenti s delší praxí. Jednotlivé kategorie tedy nebyly vyvážené, což by mohlo vést ke zkreslení výsledku, jelikož hypotézy se zaměřovaly na porovnání dle praxe. Co se týče celkového hrubého skóru, tak většina respondentů se umístila do kategorií „vyšší“ či dokonce „vysoké self-efficacy“. Kategorii „střední self-efficacy“ obsadil pouze jeden respondent a v oblasti „nízké self-efficacy“ nenajdeme nikoho. Téměř žádná obsazenost dvou spodních kategorií také mohla vést ke zkreslení výsledků, jelikož na otázky odpovídali spíše ti učitelé, kteří mají poměrně dobrou víru ve vlastní schopnosti. Ti, kteří ve své schopnosti tolik nevěří se nemuseli pro jeho vyplnění rozhodnout.

Dotazníkové šetření realizované v rámci této bakalářské práce lze porovnat s výzkumem Smetáčkové (2017), kde byla při pilotáži škály realizovaná kvantitativní studie, které se zúčastnilo 518 učitelů. Na rozdíl od šetření

popsaného v této práci se však jednalo o vyučující z prvního i druhého stupně v rámci celé České republiky. Průměrný skór byl 170 bodů, tedy menší než ten z šetření v rámci této práce (181 bodů), kterého se však účastnilo pouze 116 učitelů.

Hlavním cílem práce byla identifikace problémové oblasti (subškály), což bylo naplněno. Budoucí výzkumy by se následně mohly zaměřit již podrobněji na tyto oblasti a pokusit se je více konkretizovat. Tyto poznatky by také mohly být využity v rámci dalšího vzdělávání učitelů, a to tedy pomoci jejich zaměření. Vyšší self-efficacy v učitelství přináší výhody, a proto bychom měli usilovat o co největší zlepšení či podporu toho činitele.

Závěr

Tato bakalářská práce se zabývala profesní dráhou a dalším vzděláváním učitelů prvního stupně v kontextu self-efficacy s cílem identifikovat problémovou oblast týkající se self-efficacy u těch učitelů prvního stupně, kteří dosahují nejnižší míry self-efficacy.

Práce dosáhla naplnění stanoveného cíle, a to především skrze hlavní výzkumnou otázku (doplněnou hypotézami), která zněla takto: v jaké oblasti (subškále) self-efficacy skórují učitelé Moravskoslezského kraje nejméně? Identifikovanou oblastí se stala subškála „vliv na chod školy". Přínosné je ale i celkové seřazení škál dle skóru. Tyto data komplexně přináší informace o tom, které oblasti učitelé vnímají, že je v nich jejich vlastní zdatnost nejmenší.

Ke stanovení, kteří učitelé tedy dosahují nejnižší míry self-efficacy, pomohly dvě stanovené hypotézy. Obě braly v potaz praxi učitele, jedna v kontextu celkového hrubého skóru, druhá s ohledem na subškály.

První hypotéza zněla takto: učitelé s kratší praxí skórují celkově méně v dotazníku USE než ti s praxí delší. Bylo provedeno statistické testování a zjištěno, že střední hodnoty hrubého skóru self-efficacy jednotlivých skupin učitelů rozdělených dle praxe se statisticky významně neliší. Tato hypotéza tedy potvrzena nebyla. I přesto zde data poskytla zajímavé informace, jelikož nejvíce se od sebe lišily skupiny učitelů s praxí nejkratší a s praxí nejdelší.

Znění druhé hypotézy bylo následující: praxe učitele významně ovlivňuje skórování v jednotlivých subškálách. Pro ověření této hypotézy bylo provedeno statistické testování každé subškály zvlášť. Bylo zjištěno, že střední hodnoty hrubých skórů v dané subškály se statisticky významně liší dle faktoru praxe pouze v následujících subškálách: v subškále 1 (pedagogický přístup), subškále 3 (spolupráce s rodiči) a subškále 5 (vliv na chod školy).

Jelikož se však jedná pouze o 3 ze 7 subškál, nebyla tato hypotéza také potvrzena.

Zajímavé závěry poskytl i rozbor jednotlivých otázek, zase dle faktoru délky praxe. Otázky označené jako významné spadaly do subškál, které byly za statisticky významné označeny. Oblasti, ve kterých vnímají zkušenější učitelé vlastní zdatnost jako větší než ti nejméně zkušení, se týkaly toho, jak vnímají prosazování změn ve škole, zda jsou schopni spolupráce s rodiči, zda jsou schopni vymáhat jasně stanová pravidla ve třídě, naplánovat si průběh hodiny či se přizpůsobovat změnám.

Všechna tato data komplexně přinášejí informace o tom, kterou oblast učitelé vnímají, že je zde jejich vlastní zdatnost nejmenší a o kterou skupinu učitelů se jedná. Jde především o učitelé s kratší praxí, kterým byla v této práci věnována také větší pozornost. MŠMT se snažilo zajistit jejich podporu např. Kariérním řádem, se kterým souvisí pojmy „adaptační období“ a „uvádějící učitel“. Novela ale schválena nebyla. Výsledky z této práce lze využít např. při navrhování vzdělávacích akcí v rámci dalšího vzdělávání učitelů. z tohoto důvodu považuji toto téma za andragogické.

Literatura

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (s. 71-81). New York: Academic Press. https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf

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

Bendl, S. (2002). Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. *Pedagogická orientace, 4*, 19-35.

ČSÚ. (2021). *Základní vzdělávání*. https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt&pvo=VZD15&z=T&f=TABULKA&katalog=30848&str=v228&u=v228__VUZEMI__100__3140

Daniel, J. (1999). Zátaž učiteľa na rôznych stupňoch škôl. In E. Řehulka & O. Řehulková (Eds.), *Učitelé a zdraví 2.* (s. 55-60). Brno: AV ČR. Psychologický ústav

Gavora, P. (2008). Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). *Pedagogika, LVIII*(3), 222–235.

Gavora, P., & Majerčíková, J. (2012). Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. *Pedagogická orientace*, *22*(2), 205–221. http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2012-2-205

Gavora, P., Mareš, J., Svatoš T., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II.* Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Hoy, W. A., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. Teaching and Teacher Education, *21*(4), 343–356. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007

Charalambous, Y., Philippiou, G., & Kyriakides, L. (2007). Tracing the development of preservice teachers' efficacy beliefs in teaching mathematics during fieldwork. *Educational Studies in Mathematics*, *67*(2), 125-142. https://doi.org/10.1007/s10649-007-9084-2

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

Jeklová, M., & Reitmayerová, E. (2006). *Syndrom vyhoření*. Vzdělávací institut ochrany dětí.

Joshi, V. (2007). *Stres a zdraví*. Portál.

Kalhous, Z., & Horák, F. (1996). K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika, 3,* 245-255.

Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)* (2., rozš. a dopl. vyd). Státní zdravotní ústav.

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. https://doi.org/10.1037/a0019237

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, *74*(7), 262-273. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x

Kohnová, J. (2004). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.

Koťa, J. (2007). Učitelství jako povolání. In A. Vališová & H. Kasíková (Eds.), *Pedagogika pro učitele* (s. 15-26). Grada

Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Portál.

Lazarides, R., & Warner, L. M. (2020). Teacher Self-Efficacy. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.890

Lippke, S. (2017). Self-Efficacy Theory. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Cham: Springer international Publishing (s. 1–6). https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1167-1

Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání.* Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Marsh, H. W., Pekrun, R., Parker, P. D., Murayama, K., Guo, J., Dicke, T., & Arens, A. K (2019). The murky distinction between self-concept and self-efficacy: Beware of lurking jingle-jangle fallacies. *Journal of Educational Psychology*, *111*(2), 331–353. https://doi.org/10.1037/edu0000281

Míček, L., & Zeman, V. (1992). *Učitel a stres*. Masarykova univerzita.

MŠMT ČR. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Tauris

MŠMT ČR. (2009a). *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice.* http://www.vzdelavani2020.cz/clanek/13/knihovna-koncepci/analyza-naplneni-cilu-bileknihy

MŠMT ČR. (2009b). *Faktum – Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce.* https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu

MŠMT ČR. (2009c). *Standard kvality profese učitele v otázkách a odpovědích.* http://www.msmt.cz/standarducitele/standard-v-otazkach-a-odpovedich

MŠMT ČR. (2017). *Kariérní řád — Profesní rozvoj pedagogických pracovníků*. http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad

Paulík, K. (2010). *Psychologie lidské odolnosti*. Grada.

Průcha, J. (2002a). *Moderní pedagogika*. Portál. Doplnit vydání

Průcha, J. (2002b). *Učitel: současné poznatky o profesi.* Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník.* Praha: Portál.

Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, *101*(1), 50-60. https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60

Schönfeld, P., Brailovskaia, J., Bieda, A., Zhang X. C., & Margraf, J. (2016) The effects of daily stress on positive and negativemental health: Mediation through self-efficacy. *International Journal of Clinical and Health Psychology, (16)*1, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.08.005

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

Smetáčková, I., Topková, P., & Vozková, A. (2017). Vývoj a pilotáž škály učitelské self-efficacy. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, *7*(2), 26-46. http://dx.doi.org/10.11118/lifele2017070226

Smetáčková, I., Viktorová, I., Štech, S., Pavlas-Martanová, V., Páchová, A., Francová, V., & Ptáček, R. (2019). Syndrom vyhoření a jeho souvislost u vyučujících na českých základních školách. *Československá Psychologie*, *63*(4), 386-401.

Spilková, V. (2010). Pojetí, smysl a základní orientace primárního (elementárního) vzdělávání. In Z. Kolláriková & B. Pupala (Eds.), *Předškolní a primární pedagogika =: Predškolská a elementárna pedagogika* (s. 141-160). Praha: Portál

Vinay, J. (2007). *Stres a zdraví*. Portál.

Vokurka, M., & Hugo, J. (2015). *Velký lékařský slovník* (10. aktualizované vydání). Maxdorf.

Vorlíček, C. (2000). *Úvod do pedagogiky.* Jinočany: H & H

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. (2005). https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=317/2005&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, *21*(7), 747–766.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004a). https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004%20&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (2004b). https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004%20&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

Seznam zkratek

ANOVA – Analysis of Variance (analýza rozptylu)

K-W test – Kruskal-Wallisův test

MSK – Moravskoslezský kraj

S-W test – Shapiro-Wilkův test

USE – učitelské self-efficacy

Seznam obrázků, grafů a schémat

Graf 1: Celkový hrubý skór dle praxe 43

Seznam tabulek

Tabulka 1: Základní údaje o respondentech 40
Tabulka 2: Kategorie USE 41
Tabulka 3: Statisticky významné otázky 44
Tabulka 4: Kontingenční tabulka – Q10 dle praxe 45
Tabulka 5: Kontingenční tabulka – Q12 dle praxe 45
Tabulka 6: Kontingenční tabulka – Q23 dle praxe 46
Tabulka 7: Statisticky významné subškály 47
Tabulka 8: Subškály USE 49
Tabulka 9: Subškály a praxe 50

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník

Přílohy

Příloha č. 1: Dotazník

Plné znění dotazníku je přílohou pouze tištěné verze bakalářské práce