

STUDIA PAEDAGOGICA

ROČNÍK 29 / ČÍSLO 1 / ROK 2024

MASARYKOVA
UNIVERZITA

STUDIA PAEDAGOGICA

ROČNÍK 29 / ČÍSLO 1 / ROK 2024

2024

MASARYKOVA
UNIVERZITA

Studia paedagogica při vydávání spolupracují se sekci Emerging Researchers
při Evropské asociaci pedagogického výzkumu (EERA).

© Masarykova univerzita, 2024
Citace: *Studia paedagogica* 29, 1, 2024

ISSN 2336-4521 (online)

OBSAH

Karel Paulík, Karel Rečka: Inventář ke zjišťování pracovní spokojenosti učitelů	5
Kristýna Šejnohová, Stanislav Michek, Martin Chvát: Aktivity profesního rozvoje pohledem učitelů druhého stupně základních škol: sekundární analýza dat TALIS	25
Jakub Vlček: Vize a realita při výběru a přijímání nových učitelů: perspektivy pedagogických lídrů a začínajících učitelek	57
Jakub Pivarč: Postoje učitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání.....	81
Jana Stará, Tereza Krčmářová, Juliana Crespo Lopes: Prožívání státních závěrečných zkoušek studenty a reflexe tohoto prožívání jejich učiteli	107

CONTENTS

Karel Paulík, Karel Rečka: Inventory to Determine Teacher Job Satisfaction	5
Kristýna Šejnohová, Stanislav Michek, Martin Chvál: Professional Development Activities from the Perspective of Lower Secondary School Teachers: A Secondary Analysis of TALIS Data	25
Jakub Vlček: Vision and Reality in the Recruitment and Hiring of New Teachers: The Perspective of Pedagogical Leaders and Novice Teachers	57
Jakub Pivarč: Attitudes of Primary School Teachers Toward Inclusive Education	81
Jana Stará, Tereza Krčmářová, Juliana Crespo Lopes: Students' Experience of the Final State Exams and Their Teachers' Perception of This Experience	107

STUDIE

INVENTÁŘ KE ZJIŠŤOVÁNÍ PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI UČITELŮ

INVENTORY TO DETERMINE TEACHER JOB SATISFACTION

Karel Paulík^a, Karel Rečka^a

^a Filozofická fakulta, Ostravská univerzita

ABSTRAKT

Příspěvek představuje původní metodu k měření pracovní spokojenosti učitelů. Metoda zahrnuje jedenáct položek hodnocených na pětibodové odpovědní škále a měří dvě dimenze pracovní spokojenosti: spokojenost s učitelskou profesí jako takovou a spokojenost na stávajícím pracovišti (škole). Nástroj byl ověřen na souboru 3 136 učitelů a vykazuje přijatelné psychometrické vlastnosti. Součástí příspěvku je aplikace dostupná online umožňující odhad faktorových skóreů na základě finálního modelu.

KLÍČOVÁ SLOVA

pracovní spokojenost; učitel; inventář; faktorová analýza

ABSTRACT

The article presents an original method for measuring teacher job satisfaction. The method consists of 11 items rated on a five-point response scale and measures two dimensions of job satisfaction: satisfaction with the teaching profession itself and satisfaction with the current workplace (school). The tool was validated in a sample of 3,136 teachers and showed acceptable psychometric properties. We present a free online application that enables the estimation of factor scores based on the final model.

KEYWORDS

job satisfaction; teacher; inventory; factor analysis

KORESPONDUJÍCÍ AUTOR

Karel Paulík, Filozofická fakulta, Ostravská univerzita, Katedra psychologie, Reální 5, 701 03 Ostrava
e-mail: karel.paulik@osu.cz

Úvod

Výčet autorů, kteří zdůrazňují důležitost profese učitele pro kvalitu vzdělávání, by sám o sobě přesáhl možnosti jednoho článku. Role učitele, který je vedle rodiny závažným aktérem formování znalostí i dovedností a chování i morálního rozvoje dětí, je ve výchově mladé generace přes všechny změny ve školním vzdělávání stále považována za nezastupitelnou. Nároky spojené s výkonem učitelské profese se dále v důsledku aktuálních proměn role učitele zvyšují. Podílejí se na skutečnosti, že je učitelství řazeno ke značně stresujícím profesím (Kot'a, 2011; Štětovská & Skalníková, 2004; Řehulka, 2016). Pro splnění profesních očekávání a požadavků, které mívají potenciál překročit adaptační kapacitu učitele a přerůst na úroveň stresu (Paulík, 2017), jsou potřebné určité osobní i objektivní organizační podmínky. Zmíníme-li se alespoň o některých základních subjektivních předpokladech, lze k nim řadit vedle profesních kompetencí (včetně dispozic ke zvládnutí pracovní zátěže) pracovní angažovanost příznačnou mimo jiné zaujetím svou prací, elánem či ochotou a schopností aktivně přispívat k řešení vznikajících problémů i nad rámec stanovených povinností (Paulík, 2017) anebo hodnocení vlastní práce jako dobře řízené a organizované, smysluplné a uspokojivé (Paulík, 1999).

K podstatným organizačním předpokladům naplnění učitelské role můžeme řadit vedle vhodného složení (po odborné i osobnostní stránce) pedagogického sboru také jeho stabilitu, kterou narušují např. předčasné odchody učitelů z profese (atrice) založené na vlastním rozhodnutí. Tyto odchody se podílejí na nedostatku kvalitních učitelů v řadě zemí (Kostelecká et al., 2023).

1 Pracovní spokojenost učitelů

V našem článku se zaměřujeme na zjišťování pracovní spokojenosti, která je v psychologii práce a organizace považována za důležitý fenomén s organizačními, zdravotními i ekonomickými konsekvencemi (Bowling et al., 2011; Riggio, 2018). Obsáhlý přehled teorií pracovní spokojenosti přináší např. Kollárik et al. (2011). Fenomén pracovní spokojenosti budí pozornost sám o sobě jako podstatná charakteristika prožívání učitelů i v souvislosti s řešením řady problémů v teorii i praxi (OECD, 2020).

Spolu s dalšími konstrukty založenými na subjektivním hodnocení práce a podmínek jejího výkonu (jako je např. subjektivní pracovní zátěž, smysl práce, pracovní angažovanost) se pracovní spokojenost řadí k faktorům, které významně souvisejí s celkovým přístupem učitelů k práci. To se jeví jako evidentní jak intuitivně, tak na základě výzkumů zaměřených na příslušné konstrukty. Přestože vztah spokojenosti a pracovní výkonnosti v obecné rovině není přímý (Judge et al., 2001; Paulík, 1999), je zřejmé reálný předpo-

klad, že „od učitelů silně nespokojených v oblasti práce se jistě nedá očekávat, že budou velmi úspěšní či užiteční ve svém povolání“ (Průcha, 2002, s. 78).

Pracovní spokojenost rovněž patří k faktorům souvisejícím s ochotou setrvat v profesi či na pracovišti. I když někteří autoři zabývající se touto otázkou mezi příčiny atrice pracovní spokojenost učitelů explicitně neuvádějí (Kostelecká et al., 2023; Rozkocová & Urbánek, 2017), její podíl je zde implicitně zahrnut jako prožitkový korelát hodnocení práce a pracovních podmínek, který ovlivňuje rozhodování učitelů o setrvání v profesi, což podporují i další studie (Paulík, 2007).

Pracovní spokojenost je také důležitou součástí fenoménu *wellbeing* (Diener & Biswas-Diener, 2008) považovaného mimo jiné za podstatnou charakteristiku zdraví i kvality života (Kebza, 2005). Pracovní spokojenost je studována v rozmanitých souvislostech, přičemž různí autoři poukazují na její pozitivní vztah k utváření pocitu smysluplnosti práce a pracovní angažovanosti (Paulík, 2017) a záporný vztah k rozvoji exhaustivního syndromu vyhoření (*burnout*) (Smetáčková et al., 2019) či tendencím k odchodu z profese, případně z dané školy (Paulík, 2007).

Pro naše účely můžeme vyjít z vymezení pracovní spokojenosti učitele jako zážitkového jevu s hédonickou (libou, či nelibou) dimenzí „založeného na kognitivním hodnocení jedince: (a) jeho celkové situace (generalizované, agregované) v profesi vycházející z bilance kladů a záporů; (b) jeho aktuální situace a různých dílčích složek výkonu profese“ (Paulík, 2012, s. 139). Hodnocení se opírá o porovnání očekávání učitele s realitou, jejíž součástí může být i komparace vlastní situace a situace jiných lidí či profesních skupin a také hodnocení náročnosti vlastní práce. Očekávání je ovlivňováno řadou okolností, jako jsou např. osobnostní dispozice, hodnoty, zvyklosti apod.

Pro zjišťování pracovní spokojenosti existuje množství metod. Ve výzkumu tohoto fenoménu u učitelů se využívají metody vytvořené přímo pro ně jako např. TSS – Teaching Satisfaction Scale (Ho & Au, 2006) nebo TJSS – Teacher Job Satisfaction Scale (Pepe et al. 2017) a metody určené pro různé profese bez specifikace jako např. MSQ – Minnesota Satisfaction Questionnaire (Weiss et al., 1967a), Job Descriptive Index (JDI; Smith et al., 1969) nebo u nás zavedená škála Práce a zaměstnání, která je součástí Dotazníku životní spokojenosti (Fahrenberg et al., 2001).

Jeden z autorů této studie se zabývá pracovní spokojeností učitelů řadu let. Před více než dvaceti lety začal ve výzkumu používat vlastní inventář s pracovním názvem Hodnocení spokojenosti učitelů (HSU), který byl publikován v knize o pracovní spokojenosti učitelů (Paulík, 1999). Od té doby tuto metodu používají i další badatelé a studenti v rámci kvalifikačních prací (Baudiš, 2016; Čapek, 2010; Slezáčková & Škrabská, 2013; Štětovská & Skalníková, 2004 a další). Autor byl opakovaně žádán o poskytnutí údajů o její validizaci či standardizaci metody.

Cílem tohoto příspěvku je dotažení zmíněné metody do psychometricky přijatelné podoby včetně jejího konceptuálního rámce a její předložení odborné veřejnosti k použití ve výzkumu. Domníváme se, že o využití této poměrně jednoduché původní metody zaměřené přímo na pracovní spokojenost učitelů by mohl být v odborných kruzích zájem.

2 Popis nástroje

Náš inventář vychází z původního záměru sledovat pracovní spokojenost učitelů v širším kontextu – v souvislostech s některými dalšími jevy, jako je pracovní zátěž, důležitost přičítaná učitelství nebo hodnocení některých znaků vlastní osoby a zdravotního stavu (Paulík, 1995). Položky byly založeny jednak na přímém dotazu na určitou proměnnou, jak je v podobných výzkumech celkem běžné (Travers & Cooper, 1996), jednak zjišťovaly spokojenost nepřímo s využitím hypotetické možnosti nové volby profese nebo školy.

Položky týkající se spokojenosti s učitelskou profesí byly voleny na základě vlastní zkušenosti i s ohledem na odbornou literaturu (Pierce & Molloy, 1990). Postupem času jsme inventář zaměřovali zejména na pracovní spokojenost. Na základě položkové analýzy byly vyřazeny položky, které sdílely s ostatními položkami minimální množství rozptylu a korelovaly s nimi pouze velmi slabě. Zbýlých 11 položek spolu významně koreluje a sdílejí přijatelné množství rozptylu. Položky 5–11 jsou uvozeny stejnými slovy („Na škole, kde právě působím, jsem...“). Na všechny položky mohou respondenti odpovídat pomocí pětibodové škály. Kompletní podobu dotazníku lze nalézt v příloze 1.

3 Popis výzkumného souboru

Soubor pro ověření metody tvořilo celkem 3 136 učitelů. K účasti na výzkumu byli získáni přímo autory na různých odborných a vzdělávacích akcích pro učitele či poučenými studenty v letech 2016–2019. Všichni odpovídali na otázky metodou „tužka papír“. Přibližně dvě třetiny ($n = 1982$, 63 %) souboru tvořily ženy, jednu třetinu muži ($n = 1154$, 37 %). Přes tisíc učitelů ($n = 1094$, 35 %) působil na prvním stupni základní školy, na druhém stupni základní školy 569 (18 %). Na střední škole vyučovalo 1 473 (47 %) respondentů, z toho 210 (7 %) na gymnáziu. Věk respondentů se pohyboval od 20 do 70 let s průměrem 41,2 let ($SD = 10,4$). Uváděné trvání praxe bylo v rozpětí méně než 1 rok po 49 let s průměrem 15,7 let ($SD = 10,7$). Popis souboru z hlediska pohlaví, věku i délky praxe v závislosti na typu školy, kde učitel pracuje, ukazuje tabulka 1.

Tabulka 1

Popis souboru z hlediska pohlaví, věku a délky praxe v závislosti na typu školy

Proměnné	1. stupeň základní školy		2. stupeň základní školy		Střední škola		Gymnázium	
	<i>n</i> / <i>M</i>	% / <i>SD</i>	<i>n</i> / <i>M</i>	% / <i>SD</i>	<i>n</i> / <i>M</i>	% / <i>SD</i>	<i>n</i> / <i>M</i>	% / <i>SD</i>
Pohlaví								
Muž	279	26	185	33	587	46	103	49
Žena	815	74	384	67	676	54	107	51
Věk	41,0	10,5	41,5	10,1	41,1	10,4	41,9	10,4
Délka praxe	16,6	10,8	17,7	10,8	13,8	10,4	17,0	10,5

Pozn.: Věk i délka praxe jsou uvedeny v letech. Pro pohlaví jako kategoričnou proměnnou jsou uvedeny absolutní (*n*) a relativní (%) četnosti, pro věk a délku jako kvantitativní proměnné jsou uvedeny průměry (*M*) a směrodatné odchylky (*SD*).

4 Statistická analýza dat

Data byla zpracována v programu R verze 4.0.2 (R Core Team, 2017) s využitím následujících balíčků: readxl verze 1.3.1 (Wickham & Bryan, 2019) pro import dat; dplyr verze 1.0.8 (Wickham et al., 2022) pro manipulaci s daty; psych verze 2.2.5 (Revelle, 2017) pro základní položkovou analýzu; lavaan verze 0.6–12 (Rosseel, 2012) pro odhad strukturních modelů (včetně explorační a konfirmační faktorové analýzy) a faktorových skóru; ggplot2 verze 3.3.5 (Wickham, 2009) a pro tvorbu grafů; a tidySEM verze 0.2.3 (van Lissa, 2022) pro tvorbu strukturních diagramů.

Dále byla provedena explorační faktorová analýza. Počet faktorů k extrakci byl určen pomocí Hornovy paralelní analýzy, jejíž podstatou je porovnání hodnot vlastních čísel z pozorovaných dat se simulovanou distribucí vlastních čísel nekorelovaných proměnných, která vznikne náhodným resamplingem původních dat (Auerswald & Moshagen, 2019). Pro odhad strukturních modelů (explorační i konfirmační faktorová analýza) byl použit estimátor MLR (robust maximum likelihood), protože poskytuje relativně nezkršené a precizní odhady faktorových nábojů i korelací mezi faktory v případě ordinálních indikátorů se čtyřmi a více kategoriemi (Li, 2016).

Jako indexy shody s daty uvádíme χ^2 -test modelu, comparative fit index (CFI), root mean square error of approximation (RMSEA) a standardized root mean square residual (SRMR). χ^2 -test ověřuje exaktní shodu s daty a u větších vzorků (nad 200 případů) je téměř vždy signifikantní. CFI je měřítkem zlepšení shody s daty ve srovnání s nulovým modelem, předpokládajícím nulové kovariance mezi proměnnými; vyšší hodnota CFI znamená lepší shodu s daty, přičemž hodnoty 0,90 a více jsou obvykle považovány za

přijatelné. RMSEA je měřítkem toho, nakolik se předkládaný model odchy-
luje od modelu, který by se dokonale shodoval s daty; nižší hodnoty tedy
znamenají lepší shodu s daty a hodnoty 0,08 nebo 0,10 a nižší jsou obvykle
považovány za přijatelné. SRMR je standardizovaným měřítkem toho, na-
kolik se korelace predikované modelem odchylojí od pozorovaných, ale na
rozdíl od RMSEA či SRMR nezahrnuje žádnou penalizaci za komplexitu
modelu; nižší hodnoty znamenají lepší shodu s daty a hodnoty 0,08 a nižší
jsou obvykle považovány za přijatelné. Pro přehled indexů shody s daty a dis-
kuzi o užívaných cutoffech viz např. Kenny (2020) nebo Xia & Yang (2019).

5 Deskriptivní statistiky

Nejprve byly vypočteny základní deskriptivní statistiky položek. Tabulka 2
ukazuje průměry a směrodatné odchylky položek, koeficienty šikmosti, špi-
čatosti a obtížnosti (popularity) a také odhad sdíleného rozptylu, korigovanou

Tabulka 2

Základní statistiky položek

Položky (zkráceno)	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Skew</i>	<i>Kurt</i>	<i>p</i>	SMC	<i>r</i>	Četnosti odpovědí (%)				
								O1	O2	O3	O4	O5
Zaměstnání	3,65	0,82	-0,89	0,39	0,66	0,42	0,58	1	12	17	62	8
Výběr učitelství	3,28	1,14	-0,14	-0,80	0,57	0,39	0,51	6	20	30	27	17
Výběr školy	3,64	1,10	-0,42	-0,62	0,66	0,31	0,56	3	13	27	31	26
Důležitost učitelství	4,09	0,83	-0,78	0,54	0,77	0,13	0,33	1	3	17	45	34
Žáci	3,43	0,85	-0,57	-0,27	0,61	0,25	0,48	1	15	28	50	5
Kolegové	3,87	0,77	-0,69	0,85	0,72	0,26	0,51	1	5	19	57	18
Nadřizení	3,62	0,99	-0,68	0,07	0,65	0,34	0,57	3	11	23	47	16
Rodiče žáků	3,22	0,82	-0,24	0,09	0,56	0,17	0,37	2	14	47	33	4
Materiální vybavení	3,09	1,07	-0,07	-0,82	0,52	0,31	0,43	6	27	28	31	8
Prostředí	3,50	1,01	-0,42	-0,52	0,62	0,37	0,57	2	16	24	42	14
Plat	2,30	1,02	0,49	-0,50	0,32	0,23	0,50	24	39	22	13	2

Pozn.: $n = 3136$. Položky byly bodovány na škále od 1 do 5. *Skew* = šikmost, *Kurt* = špičatost, *p* = obtížnost (popularity) položky, SMC = odhad podílu sdíleného rozptylu (čtverec více-
násobné korelace se všemi ostatními položkami jako prediktory a danou položkou jako zá-
vislou proměnnou), *r* = korigovaná korelace položky se zbytkem škály. O1 až O5 označují
jednotlivé odpovědní kategorie.

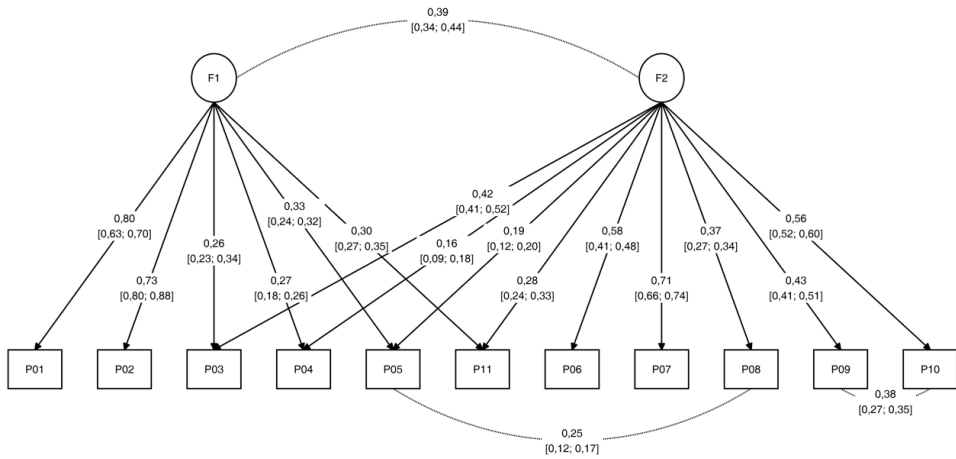
korelaci položky se zbytkem škály a četnosti jednotlivých odpovědních kategorií. Jak můžeme vidět, obtížnost (popularita) položek se pohybovala v rozmezí od 0,32 (položka 11, plat) po 0,77 (položka 4, důležitost učitelství). Žádná z položek tedy nebyla extrémně snadná ani obtížná. Absolutní hodnota koeficientů šikmosti a špičatosti byla u všech položek nižší než jedna, distribuce odpovědí na položky tedy nebyly nijak extrémně šikmé ani špičaté. Faktorová analýza totiž předpokládá, že zdrojem sdíleného rozptylu mezi položkami je soubor latentních proměnných, a pokud tedy určité položky s ostatními nesdílejí žádný rozptyl, nemohou měřit tytéž latentní proměnné.

6 Faktorová analýza

Položky inventáře byly podrobeny explorační faktorové analýze. Abychom mohli výsledný model nezávisle ověřit na novém souboru dat, byla tato analýza provedena pouze u souboru mužů a výsledný model byl nakonec ověřen u souboru žen. K určení počtu faktorů k extrakci byla použita Hornova paralelní analýza a inspekce sutinového grafu. Obě tyto metody jednoznačně nasvědčovaly dvoufaktorovému řešení, proto byly extrahovány dva faktory. Výsledný explorační faktorový model ovšem vykazoval poměrně nižší shodu s daty, $\chi^2(34, n = 1154 \text{ mužů}) = 416,01, p < 0,001, CFI = 0,860, RMSEA = 0,099$ (90 % CI [0,090; 0,107]), SRMR = 0,048.

Na základě analýzy reziduálních korelací, modifikačních indexů a významu položek byly proto povoleny korelace mezi rezidui dvou párů položek, a to položek 5 a 8 a položek 9 a 10. To, proč spolu tyto položky korelovaly silněji, než by vysvětloval efekt dvou latentních proměnných, lze vysvětlit poměrně jednoduše. Položky 5 a 8 hovoří o spokojenosti s žáky a rodiči žáků, ale je pravděpodobné, že se vztahy s žáky promítají do vztahů s rodiči žáků – nebo naopak, že se vztahy s rodiči promítají do vztahů s žáky. Položky 9 a 10 se významově překrývají, protože „materiální vybavení“ je součástí „prostředí“ školy. Po povolení těchto reziduálních korelací již vykazoval výsledný model přijatelnou shodu s daty, $\chi^2(32, n = 1154 \text{ mužů}) = 275,38, p < 0,001, CFI = 0,911, RMSEA = 0,081$ (90 % CI [0,073; 0,090]), SRMR = 0,040.

Pro dosažení parsimonního modelu jsme postupně fixovali nesignifikantní ($p < 0,005$) náboje položek na nulu. Ve finálním modelu tak měly položky 1 a 2 náboje pouze na faktor 1, položky 6 až 10 pouze na faktor 2 a položky 3 až 5 a 11 náboje na obou faktorech. Tento model byl nejdříve odhadnut na souboru mužů, kde vykazoval přijatelnou shodu s daty, $\chi^2(37, n = 1154 \text{ mužů}) = 285,34, p < 0,001, CFI = 0,909, RMSEA = 0,076$ (90 % CI [0,068; 0,084]), SRMR = 0,043.



Obrázek 1

Finální model (standardizované řešení)

Pozn.: $\chi^2(37, n = 3136) = 426,50, p < 0,001, CFI = 0,938, RMSEA = 0,058$ (90 % CI [0,053; 0,063]), $SRMR = 0,031$. Všechny zobrazené koeficienty jsou statisticky významné na úrovni $p < 0,001$. V hranatých závorkách jsou uvedeny 95% intervaly spolehlivosti. Faktor F1 reprezentuje spokojenost s učitelstvem jako profesí, faktor F2 spokojenost s pracovištěm. Položky začínají písmenem „P“ (P01 = spokojenost se zaměstnáním, P02 = pravděpodobnost opakovaného výběru učitelství, P03 = pravděpodobnost opakovaného výběru stejné školy, P05 = důležitost učitelství, P05 = spokojenost se žáky, P06 = spokojenost s kolegy, P07 = spokojenost s nadřízenými, P08 = spokojenost s rodiči žáků, P9 = spokojenost s materiálním vybavením, P10 = spokojenost s prostředím, P11 = spokojenost s platem).

Následně jsme model ověřili na vzorku žen, kde rovněž vykazoval dobrou shodu s daty, $\chi^2(37, n = 1982 \text{ žen}) = 283,35, p < 0,001, CFI = 0,934, RMSEA = 0,058$ (90 % CI [0,052; 0,064]), $SRMR = 0,032$. U celkového vzorku vykazoval model také dobrou shodu s daty, $\chi^2(37, n = 3136) = 426,50, p < 0,001, CFI = 0,938, RMSEA = 0,058$ (90 % CI [0,053; 0,063]), $SRMR = 0,031$.

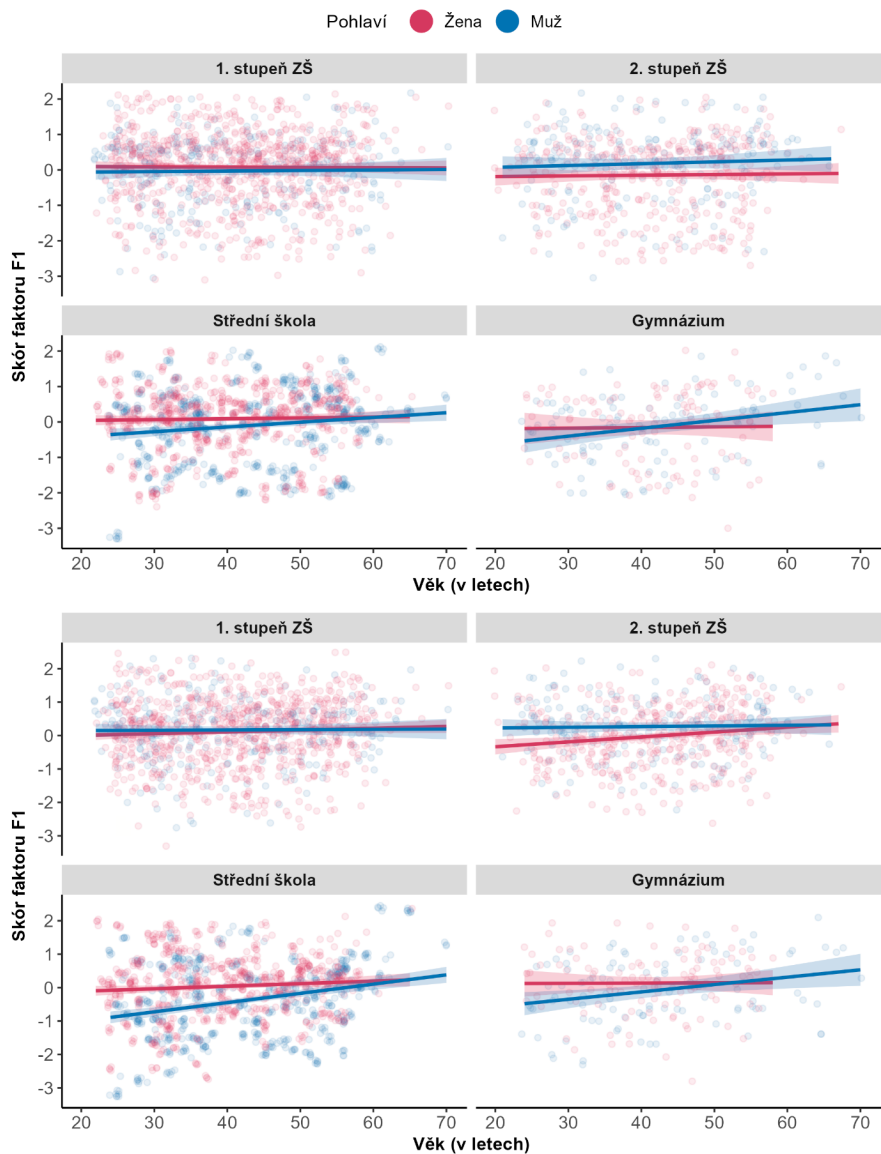
Strukturu a standardizované koeficienty modelu ukazuje obrázek 1. Podle vzorce faktorových nábojů jednotlivých položek je možné prohlásit, že faktor F1 postihuje spokojenost respondentů s tím, že se stali učiteli (a nevěnují se nějaké jiné profesi). Nejsilnější náboj u tohoto faktoru měla přitom položka 1, která se táže přímo na to, nakolik je respondent spokojen se svou profesí učitele. Faktor F2 reprezentuje spokojenost s pracovištěm, to znamená spokojenost respondentů s prací a situací na škole, na které právě pracují. Nejsilnější náboje u tohoto faktoru měly položky týkající se spokojenosti s nadřízenými, kolegy a prostředím školy, což jsou všechny aspekty pracovní spokojenosti, které je možné změnit přechodem na jiné pracoviště (školu), aniž by byla nutná změna profese.

7 Efekt pohlaví, věku a školy na faktorové skóry

Nakonec jsme odhadli skóry všech respondentů na obou faktorech pomocí regresní metody (DiStefano et al., 2009). Tato metoda využívá lineárně regresního modelu pro predikci faktorových skóre (ty jsou závislými proměnnými) a odpovědi na jednotlivé položky jsou chápány jako prediktory. Váhy jednotlivých prediktorů jsou vypočteny tak, že se inverzní kovariační matice položek násobí maticí faktorových nábojů a kovariancí mezi faktory. Výsledné odhady faktorových skóre tak zohledňují nejen to, jak dobrým indikátorem je daná položka (jak silný má faktorový náboj), ale také korelaci mezi položkami a mezi faktory, což maximalizuje validitu (determinaci, korelaci s latentními proměnnými) takto odhadnutých skóre (DiStefano et al., 2009; podrobněji viz Grice, 2001).

Odhad reliability faktorových skóre činil 0,79 pro první faktor a 0,76 pro druhý faktor. Faktorové skóry jsme následně použili jako závislé proměnné v lineárně regresních modelech s pohlavím, věkem a školou (a všemi interakcemi) jako prediktory. Celkově vysvětlovaly tyto prediktory přibližně pouze 2 % rozptylu skóre faktoru 1, $R^2 = 0,018$, adj. $R^2 = 0,013$, $F(15; 3120) = 3,83$, $p < 0,001$, a přibližně 6 % rozptylu skóre faktoru 2, $R^2 = 0,062$, adj. $R^2 = 0,057$, $F(15; 3120) = 13,68$, $p < 0,001$.

Obrázek 2 ukazuje závislost faktorových skóre na škole, pohlaví a věku graficky. Jak můžeme vidět, u učitelů na prvním stupni základní školy se průměrné (predikované) hodnoty obou faktorů příliš neodchylovaly od nuly (střední hodnoty celkového souboru) a pohlaví i věk měly jen zanedbatelný efekt. Na druhém stupni základní školy měli muži mírně nadprůměrné skóry faktoru 1, zatímco ženy mírně podprůměrné, ale věk zde měl na skóry faktoru 1 jen zanedbatelný efekt; také na faktoru 2 měli muži mírně nadprůměrné skóry, zatímco u žen byl patrný efekt věku (mladší ženy měly mírně podprůměrné skóry, starší ženy mírně nadprůměrné skóry na faktoru 2). Pokud jde o střední školy, zdá se, že zejména u mužů zde měl efekt věk: mladší muži vykazovali mírně podprůměrné skóry na faktoru 1 a výrazně podprůměrné skóry na faktoru 2; u žen byl efekt věku slabší (mladší ženy vykazovaly průměrné skóry na obou faktorech, zatímco starší ženy mírně nadprůměrné). Konečně speciálně v případě gymnázií vykazovaly ženy mírně podprůměrné skóry na faktoru 1 a mírně nadprůměrné skóry na faktoru 2 bez ohledu na věk; u mužů měl na rozdíl od žen opět efekt věk: mladší muži vykazovali mírně podprůměrné, zatímco starší muži mírně nadprůměrné skóry obou faktorů.



Obrázek 2

Závislost faktorových skóre na škole, pohlaví a věku

Pozn.: Faktor F1 reprezentuje spokojenost s učitelstvím jako profesí, faktor F2 spokojenost s pracovištěm. ZŠ = základní škola. Vystínované oblasti vyznačují 95 % intervaly spolehlivosti regresních přímk.

8 Diskuze

Důležitost informací o pracovní spokojenosti učitelů, chápanou ve shodě s řadou autorů jako prožitkový jev založený na subjektivním hodnocení pracovní situace, je zřejmá z řady důvodů, o nichž jsme se zde zmiňovali, spíše rámcově.

K měření pracovní spokojenosti učitelů lze použít z množství existujících metod ty, které jsou určeny primárně pro učitele, i ty, které nejsou profesně specifické a měří pracovní spokojenost u různých profesí.

Příkladem metod profesně specifických může být Teaching Satisfaction Scale (TSS; Ho & Au, 2006) nebo Teacher Job Satisfaction Scale (TJSS; Pepe et al. 2017). TSS je krátká, pětipoložková škála, která se zaměřuje pouze na spokojenost se samotnou profesí učitele (v jaké míře je učitel spokojen s tím, že je učitelem). TJSS je také poměrně krátká škála, ale zaměřuje se na spokojenost s ostatními lidmi, s nimiž učitel v rámci své profese přichází v kontakt, konkrétně na spokojenost se spolupracovníky, spokojenost s žáky a spokojenost s rodiči žáků. Na rozdíl od TSS a TJSS má naše škála širší zaměření, protože měří jak spokojenost s učitelstvím samotným, tak spokojenost s podmínkami výkonu této profese.

Mezi obecné dotazníky pracovní spokojenosti patří např. Job Descriptive Index (JDI; Smith et al., 1969), Job In General (JIG; Ironson et al., 1989) nebo Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ; Weiss et al., 1967a). JDI měří několik dimenzí pracovní spokojenosti, např. spokojenost s prací samotnou, s platem, s možnostmi kariérního postupu a vývoje, s nadřizovanými a se spolupracovníky. Oproti našemu inventáři je delší, obsahuje celkem 72 položek; každá položka představuje jedno adjektivum a respondent má rozhodnout, zda dané adjektivum (např. „podněcující“) vystihuje např. jeho spolupracovníky. JIG je zkrácenou verzí JDI. Zahrnuje celkem 18 položek a je zaměřen na měření obecné pracovní spokojenosti, nikoli na jednotlivé fazety pracovní spokojenosti.

MSQ je komplexní multidimenzionální dotazník pro měření pracovní spokojenosti u pracovníků různých profesí, tedy nejen učitelů. Obsahuje celkem 100 položek rozdělených do 20 subškál (včetně např. spokojenosti s platem a odměnami, s možností uplatnit své schopnosti, s kariérním postupem nebo se spolupracovníky). Existuje také zkrácená verze MSQ (Weiss et al., 1967b) zahrnující pouze 20 položek. Vyplnění této zkrácené verze je pochopitelně pro respondenty méně náročné, ale nezachycuje pracovní spokojenost v takové komplexitě jako původní delší verze. Náš dotazník má blíže k této zkrácené verzi, neboť také zahrnuje menší množství položek, ale více se zaměřuje na specifické aspekty spokojenosti s prací u učitelů, např. spokojenost s žáky a rodiči žáků; MSQ takto specifické položky neobsahuje.

V současnosti bohužel neexistuje oficiální česká adaptace těchto metod. Jedinou oficiální metodou používanou v Česku, která zahrnuje měření pracovní spokojenosti (není ale zaměřena přímo na učitele) prostřednictvím jedné ze subškál, je Dotazník životní spokojenosti (DŽS; Fahrenberg et al., 2001). Jedná se o dotazník měřící deset oblastí životní spokojenosti včetně spokojenosti s prací a zaměstnáním a spokojeností s finanční situací, přičemž každá ze subškál DŽS obsahuje sedm položek. Na rozdíl od našeho dotazníku se jedná o metodu dostupnou pouze komerčně, která je určena obecné populaci a neměří jen spokojenost pracovní, ale např. i spokojenost se zdravím, s trávením volného času či s vlastní osobou a také obecnou životní spokojenost.

Uvedené výsledky tedy svědčí pro použitelnost naší metody ke zjišťování pracovní spokojenosti učitelů v praxi. Znalost stavu v této oblasti může znamenat důležitou základnu pro snahu vedení školy při hledání cest ke zvyšování pracovní spokojenosti, případně k předcházení nárůstu nespokojenosti učitelů na dané škole. Kromě toho je mohou naše výsledky (aniž bychom je chtěli přeceňovat) přispět i k dalšímu prohloubení úvah o možném ovlivňování pracovní spokojenosti v individuálních případech.

Na základě zmínovaných výsledků se zdá, že u učitelů je vhodné počítat s určitými souvislostmi pracovní spokojenosti u obou jejích faktorů, které jsme sledovali (spokojenost s profesí učitele jako takovou a spokojenost s podmínkami na škole, kde je učitel zaměstnán). V tomto smyslu jsme zaznamenali efekt stupně školy (podle věku žáků), pohlaví (podle toho, jak se sami respondenti na základě vlastního svobodného rozhodnutí zařadili) a věku učitelů na pracovní spokojenost. K podobným závěrům dospěli i někteří zahraniční autoři (Toropova et al., 2021; Travers & Cooper, 1996), ovšem je třeba vzít v potaz, že výsledky různých výzkumů nevyznívají vždy zcela konzistentně. Navíc pozorované efekty jsou ve většině případů poměrně malé. Tak tomu bylo i u našeho výzkumu, kde se u učitelů na prvním stupni základní školy efekt věku ani pohlaví významněji neprojevil. Na druhém stupni byli muži poněkud spokojenější s učitelskou profesí než ženy (spokojenost mužů byla mírně nadprůměrná, zatímco u žen mírně podprůměrná). Věk přitom měl jen zanedbatelný efekt. Také ve spokojenosti s pracovištěm měli muži mírně nadprůměrné hodnoty. U žen zde byl patrný efekt věku (mladší ženy měly mírně podprůměrné skóry, starší ženy mírně nadprůměrné).

V případě učitelů na středních školách se zdá, že zejména u mužů měl určitý efekt věk: mladší muži vykazovali poněkud nižší spokojenost (mírně podprůměrné skóry) s učitelskou profesí i s pracovištěm (výrazněji podprůměrné skóry). Tento efekt však pravděpodobně mohl být důsledkem zejména toho, že mezi respondenty se vyskytla menší skupina mladších mužů s velmi nízkou spokojeností a také menší skupina starších mužů, u nichž byla patrná vysoká spokojenost. U žen byl efekt věku slabší (mladší ženy vykazovaly průměrné skóry v obou faktorech, zatímco starší ženy mírně nadprůměrné).

Konečně pokud jde o gymnázia, tak zde vykazovaly učitelky poněkud nižší (mírně podprůměrné skóry) spokojenost s učitelstvím a lehce zvýšenou (mírně nadprůměrné skóry) spokojenost s pracovištěm bez ohledu na věk. U mužů se na rozdíl od žen vliv věku na pracovní spokojenost i spokojenost s pracovištěm do jisté míry projevil (mladší muži vykazovali mírně podprůměrné, zatímco starší muži mírně nadprůměrné skóry obou faktorů).

Zvážíme-li tedy na závěr, co je možné s ohledem na naše zjištění dělat pro zlepšení pracovní spokojenosti učitelů, můžeme se inspirovat řadou námětů různých autorů (Paulík, 1999; Průcha, 2002). V návaznosti na naše výsledky se jeví jako přijatelná možnost opřít se např. o přehled postupů navržených autory Grawitzch et al. (2006) na základě analýzy čerpající z mnoha odborných zdrojů. Důležité je sledovat průběžně a systematicky vývoj individuální pracovní spokojenosti učitelů na škole a zaměřit se na konkrétní příčiny zvýšené nespokojenosti. Jednání s učiteli je vhodné vést diskrétně a respektovat důvěrnost jejich sdělení. Dále je vhodné neopomíjet otázky adekvátního vybavení (prostory, pomůcky), otázky jasného vymezení rolí či náročnosti pracovních úkolů a jejich distribuce (možný pocit nespravedlnosti rozdělení úkolů). Důležité je rovněž vytvářet podmínky pro osobní rozvoj učitelů (poskytovat potřebné relevantní informace, možnosti dalšího vzdělávání) a pro jejich zapojení do rozhodování o podstatných záležitostech školy, oceňovat vynaložené pracovní úsilí a dosažené výsledky, podporovat rovnováhu mezi pracovními úkoly a mimopracovním životem (*work-life balance*) a také pozitivní mezilidské vztahy (hledat např. konstruktivní řešení případných interpersonálních problémů atd.).

9 Přednosti a limity našeho dotazníku

Náš dotazník má několik předností. Je volně dostupný a relativně časově nenáročný (jeho vyplnění by mělo zabrat okolo dvou minut), neboť zahrnuje dohromady pouze jedenáct položek. Obsahuje položky specificky zaměřené na profesi učitele a učitelství, a má tudíž vyšší zjevnou validitu pro populaci učitelů. Navíc poskytuje možnost snadného, automatického převedení hrubých skórů na skóry vážené prostřednictvím online aplikace, přičemž vychází z norem rozsáhlého souboru učitelů základních a středních škol (přes 3 000 osob) a produkuje i korigované hodnoty vážených skórů vzhledem k typu školy, věku a pohlaví. V neposlední řadě umožňuje kromě odhadu celkové pracovní spokojenosti učitelů také odhad dvou faktorů pracovní spokojenosti, a to spokojenosti s učitelstvím a spokojenosti s pracovištěm, které odpovídají teorii pracovní spokojenosti předpokládající, že pracovní spokojenost sestává z dvou obecných dimenzí, a to tzv. vnitřní (*intrinsic*) a vnější (*extrinsic*) pracovní spokojenosti (viz např. Bektaş, 2017).

Jedním z limitů dotazníku je poněkud nižší reliabilita (odhad reliability faktorových skóre činí 0,79 pro první faktor a 0,76 pro druhý faktor). To lze vysvětlit větší obsahovou rozmanitostí položek, neboť každá z nich se táže na poněkud jiný aspekt pracovní spokojenosti. Ačkoli by bylo možné dosáhnout vyšší reliability užším zaměřením dotazníku (např. pouze na spokojenost s žáky nebo spokojenost s platem), domníváme se, že by tím utrpěla obsahová validita dotazníku. Navíc pokud by byly položky obsahově příliš podobné, mohlo by to vést k pocitu monotonie na straně respondentů a sklonu „ulehčit“ si vyplnění dotazníku shodnou odpovědí na všechny otázky nebo většinu z nich. Vyšší reliability by také bylo možné dosáhnout vyšším počtem položek, ale to by vedlo k větší časové náročnosti na vyplnění. Za další limit dotazníku lze považovat to, že je méně komplexní než např. MSQ, který měří až dvacet dimenzí (fazet) pracovní spokojenosti. Opět je však nutné myslet na to, že našim cílem bylo vytvořit krátkou škálu měřící pracovní spokojenost učitelů, nikoli multifazetový dotazník, který by sice měřil pracovní spokojenost ve větší šíři, ale zároveň by byl dlouhý a časově i interpretačně náročný.

Literatura

- Auerswald, M., & Moshagen, M. (2019). How to determine the number of factors to retain in exploratory factor analysis: A comparison of extraction methods under realistic conditions. *Psychological Methods, 24*(4), 468–491.
<https://doi.org/10.1037/met0000200>
- Baudiš, J. (2016). *Pracovní spokojenost učitelů středních a vyšších policejních škol Ministerstva vnitra České republiky* [dizertační práce]. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
<https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/83790>
- Bektaş, Ç. (2017). Explanation of intrinsic and extrinsic job satisfaction via Mirror Model. *Business & Management Studies: An International Journal, 5*(3), 627–639.
<https://doi.org/10.15295/bmij.v5i3.118>
- Bowling, N. A., Eschleman, K. J., & Wang, Q. (2011). A meta-analytic examination of the relationship between job satisfaction and subjective well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 83*(4), 915–934.
<https://doi.org/10.1348/096317909X478557>
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Blackwell Publishing.
- DiStefano, C., Zhu, M., & Mindrilă, D. (2009). Understanding and using factor scores: Considerations for the applied researcher. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 14*(20), 1–11.
<https://scholarworks.umass.edu/pare/vol14/iss1/20>, <https://doi.org/10.7275/da8t-4g52>

- Fahrenberg, J., Myrtek, M., Schumacher, J., & Brähler, E. (2001). *Dotazník životní spokojenosti* (K. Rodná, & T. Rodný, Trans.). Testcentrum.
- Grawitch, M. J., Gottschalk, M., & Munz, D. C. (2006). The path to a healthy workplace: A critical review linking healthy workplace practices, employee well-being, and organizational improvements. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 58(3), 129–147. <https://doi.org/10.1037/1065-9293.58.3.129>
- Grice, J. W. (2001). Computing and evaluating factor scores. *Psychological Methods*, 6(4), 430–450. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.6.4.430>
- Ho, C.-L., & Au, W.-T. (2006). Teaching satisfaction scale: Measuring job satisfaction of teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 172–185. <https://doi.org/10.1177/0013164405278573>
- Ironson, G. H., Smith, P. C., Brannick, M. T., Gibson, W. M., & Paul, K. B. (1989). Construction of a job in general scale: A comparison of global, composite, and specific measures. *Journal of Applied Psychology*, 74(2), 193–200. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.2.193>
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376–407. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.3.376>
- Kezba, V. (2009). *Psychosociální determinanty zdraví*. Academia.
- Kenny, D. A. (June 5, 2020). *Measuring model fit*. <http://www.davidakenny.net/cm/fit.htm#RMSEA>
- Kollárik, T., Letovancová, E., & Výrost, J. (2011). *Psychológia práce a organizácie*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Kostecká, Y., & Valášková Vincejová, E. (2023). Odchody učitelů z profese: přehledová studie. *Orbis Scholae*, 17(1), 1–33. <https://doi.org/10.14712/23363177.2023.5>
- Koťa, J. (2011). Učitelství – kontinuita v proměnách a proměny v kontinuitě. In B. Lazarová (Ed.), *Pozdní sběr. O práci zkušených učitelů* (s. 29–44). Paido.
- Li, C.-H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48(3), 936–949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Paulík, K. (1995). *Pracovní zátěž vysokoškolských učitelů*. Ostravská univerzita.
- Paulík, K. (1999). *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostravská univerzita.
- Paulík, K. (2007). Učitelství – stres a potřeba změny. In I. Sarmány-Schuller (Ed.), *Metanoia-Harmónia člověka: 25. Psychologické dni: Zborník príspevkov* (s. 249–253). Stimul.
- Paulík, K. (2012). Job satisfaction and stress among teachers. *The New Educational Review*, 30(4), 138–149.

- Paulík, K. (2017). Některé psychologické souvislosti hodnocení smyslu vlastní práce učitelů. *Studia paedagogica*, 22(3), 9–24.
<https://doi.org/10.5817/SP2017-3-2>
- Pepe, A., Addimando, L., & Veronese, G. (2017). Measuring teacher job satisfaction: Assessing invariance in the teacher job satisfaction scale (TJSS) across six countries. *Europe's Journal of Psychology*, 13(3), 396–416.
<https://doi.org/10.5964/ejop.v13i3.1389>
- Pierce, C. M. B., & Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary schools teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60(1), 37–51.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1990.tb00920.x>
- Průcha, J. (2002). *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Portál.
- R Core Team. (2017). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria.
<https://www.R-project.org>
- Revelle, W. (2017). *psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research*. Northwestern University.
<https://CRAN.R-project.org/package=psych>
- Riggio, R. E. (2018). *Introduction to industrial/organizational psychology* (7th ed). Routledge.
- Rosseeel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36.
<https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Rozkovicová, A., & Urbánek, P. (2017). Fluktuace učitelů: vybrané zahraniční teorie a výzkumné přístupy. *Studia paedagogica*, 22(3), 25–40.
<https://doi.org/10.5817/SP2017-3-3>
- Řehulka, E. (2016). *Zdraví – učitelé – škola*. Masarykova univerzita.
- Slezáčková, A., & Škrabská, S. (2013). Vztah silných stránek charakteru s životní a pracovní spokojeností učitelů a studentů pedagogiky. *Klinická psychologie a osobnost*, 2(1), 27–44.
- Smetáčková, I., Viktorová, I., Pavlas Martanová, V., Pachová A., Francová V., & Štech, S. (2019). Teachers between job satisfaction and burnout syndrome: What makes difference in Czech elementary schools. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2287.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02287>
- Smith, P. C., Kendall, L., & Hulin, C. L. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement: A strategy for the study of attitudes*. Rand McNally.
- Štětsovská, I., & Skalníková, M. (2004). Sociální opora v kontextu proměn role učitele. In A. Vališová, M. Rymes, & K. Riegel (Eds.), *Rozvoj české společnosti v Evropské unii IV* (s. 105–119). Matfyzpress.
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021) Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Travers, C. J., Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in teaching profession* (1st Ed.). Routledge.

- van Lissa, C. J. (2022). *tidySEM: Tidy structural equation modeling*.
<https://CRAN.R-project.org/package=tidySEM>
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W. & Lofquist, L. H. (1967a). Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*, 22, 120.
https://vpr.psych.umn.edu/sites/vpr.umn.edu/files/files/monograph_xxii_-_manual_for_the_mn_satisfaction_questionnaire.pdf
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967b). Minnesota Satisfaction Questionnaire—Short form. *APA Psyc Tests*.
<https://doi.org/10.1037/t08880-000>
- Wickham, H. (2009). *ggplot2: Elegant graphics for data analysis*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-0-387-98141-3>
- Wickham, H., & Bryan, J. (2019). *readxl: Read excel files*.
<https://CRAN.R-project.org/package=readxl>
- Wickham, H., François, R., Henry, L., Müller, K., & Vaughan, D. (2022). *dplyr: A grammar of data manipulation*.
<https://CRAN.R-project.org/package=dplyr>
- Xia, Y., & Yang, Y. (2019). RMSEA, CFI, and TLI in structural equation modeling with ordered categorical data: The story they tell depends on the estimation methods. *Behavior Research Methods*, 51(1), 409–428.
<https://doi.org/10.3758/s13428-018-1055-2>

Příloha 1

V následujících položkách, prosím, vyznačte kroužkem u jednotlivých položek možnost nejlépe vystihující Vaši vlastní situaci.

1. Se svým zaměstnáním jako učitel(ka) jsem:

1 velmi nespokojen(a)	2 spíš nespokojen(a)	3 ani spokojen(a), ani nespokojen(a)	4 spíš spokojen(a)	5 velmi spokojen(a)
-----------------------	----------------------	--------------------------------------	--------------------	---------------------

2. Kdybych si mohl(a) znovu vybrat životní povolání, volil(a) bych opět učitelství:

1 velmi nepravděpodobně	2 málo pravděpodobně	3 přibližně 50 : 50	4 dost pravděpodobně	5 velmi pravděpodobně
-------------------------	----------------------	---------------------	----------------------	-----------------------

3. Při zcela volném výběru bych si za své působiště vybral(a) stávající školu:

1 velmi nepravděpodobně	2 málo pravděpodobně	3 přibližně 50 : 50	4 dost pravděpodobně	5 velmi pravděpodobně
-------------------------	----------------------	---------------------	----------------------	-----------------------

4. V rámci svého celého života považuji učitelství za:

1 naprosto nedůležité	2 spíš nedůležité	3 středně důležité	4 dost důležité	5 velmi důležité
-----------------------	-------------------	--------------------	-----------------	------------------

Na škole, kde právě působím, jsem

5. se žáky	1 velmi nespokojen(a)	2 spíš nespokojen(a)	3 ani spokojen(a), ani nespokojen(a)	4 spíš spokojen(a)	5 velmi spokojen(a)
6. s kolegy	1 velmi nespokojen(a)	2 spíš nespokojen(a)	3 ani spokojen(a), ani nespokojen(a)	4 spíš spokojen(a)	5 velmi spokojen(a)
7. s nadřízenými	1 velmi nespokojen(a)	2 spíš nespokojen(a)	3 ani spokojen(a), ani nespokojen(a)	4 spíš spokojen(a)	5 velmi spokojen(a)
8. s rodiči žáků	1 velmi nespokojen(a)	2 spíš nespokojen(a)	3 ani spokojen(a), ani nespokojen(a)	4 spíš spokojen(a)	5 velmi spokojen(a)
9. s materiálním vybavením	1 velmi nespokojen(a)	2 spíš nespokojen(a)	3 ani spokojen(a), ani nespokojen(a)	4 spíš spokojen(a)	5 velmi spokojen(a)
10. s prostředím	1 velmi nespokojen(a)	2 spíš nespokojen(a)	3 ani spokojen(a), ani nespokojen(a)	4 spíš spokojen(a)	5 velmi spokojen(a)
11. s platem	1 velmi nespokojen(a)	2 spíš nespokojen(a)	3 ani spokojen(a), ani nespokojen(a)	4 spíš spokojen(a)	5 velmi spokojen(a)

Příloha 2

Aplikace pro odhad faktorových skóre

Protože odhad faktorových skóre na základě finálního modelu prezentovaného na obrázku 1 by byl pro běžného uživatele velmi obtížný, vytvořili jsme vlastní aplikaci, která tento proces usnadňuje. Tato aplikace je dostupná online prostřednictvím následujícího odkazu <https://fssmuni.shinyapps.io/HSU_R1/>.

Prostředí aplikace (viz obrázek 3) je velmi jednoduché a uživateli stačí učinit čtyři kroky: (1) stáhnout si tabulku v Excelu; (2) doplnit do ní potřebné údaje o respondentech (pohlaví, věk, typ školy a odpovědi na položky dotazníku HSU 1R); (3) nahrát vyplněnou tabulku do aplikace; a (4) stáhnout si novou tabulku s doplněnými odhady. Pokud vše proběhne správně, v nové tabulce uživatel nalezne kromě původních sloupců také nové sloupce se standardními skóre, které jsou vypočteny na základě srovnání s našimi daty chápanými jako normativní soubor.

Hodnocení spokojenosti učitelů – HSU 1R

1. Vyplňte tuto tabulku v Excelu.

↓ Stáhnout

2. Nahrajte vyplněnou datovou matici

Procházet... Vložte soubor

3. Stáhněte si doplněná data

↓ Stáhnout doplněná data

Obrázek 3

Prostředí aplikace pro odhad faktorových skóre

Sloupce označené $zscore_F1$, $zscore_F2$ a $zscore_F3$ obsahují z-skóre, které mají z definice průměr = 0 a směrodatnou odchylku = 1, takže je možné chápat jako měřítko toho, o kolik směrodatných odchylek od průměru normativního vzorku se daný skóre odchyluje, např. z-skóre = +1 by znamenal skóre o jednu směrodatnou odchylku nad průměrem normativního souboru, z-skóre = -1 by znamenal skóre o jednu směrodatnou odchylku pod průměrem normativního souboru.

Sloupce označené *perc_F1*, *perc_F2* a *perc_F3* uvádějí percentily. Ty vyjadřují podíl učitelů z normativního vzorku, kteří dosáhli stejného nebo nižšího skóru jako daný učitel, a mohou se tedy pohybovat pouze v rozmezí 0 až 1. Percentil = 0,90 by např. znamenal, že asi 90 % učitelů z normativního vzorku dosáhlo stejného nebo nižšího skóru a jen 10 % skóru vyššího.

Faktor F1 reprezentuje spokojenost s učitelstvím jako profesí, faktor F2 spokojenost s pracovištěm a faktor F3 celkovou pracovní spokojenost (průměrem obou předchozích faktorů).

ZAČÍNÁJÍCÍ VÝZKUMNÍCI

AKTIVITY PROFESNÍHO ROZVOJE POHLEDEM UČITELŮ DRUHÉHO STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL: SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA DAT TALIS

PROFESSIONAL DEVELOPMENT ACTIVITIES FROM THE PERSPECTIVE OF LOWER SECONDARY SCHOOL TEACHERS: A SECONDARY ANALYSIS OF TALIS DATA

Kristýna Šejnohová^a, Stanislav Michek^b, Martin Chvál^a

^a Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

^b Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové

ABSTRAKT

Učitelé jsou heterogenní skupinou nejen z hlediska věku a délky praxe, ale i z hlediska vzdělávacích potřeb a aktuální profesní úrovně. Předkládaná výzkumná studie se věnuje vybraným aspektům profesního rozvoje českých učitelů druhého stupně základních škol v jednotlivých fázích jejich profesní kariéry. Pro sekundární analýzy jsme využili data z mezinárodního výzkumu TALIS z let 2013 a 2018 a data Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV) z roku 2015. Zajímalo nás, jak vybraní učitelé hodnotí vliv aktivit profesního rozvoje, obdržené zpětné vazby vůči vybraným aspektům své výuky, jak často spolupracují se svými kolegy a v jaké míře vnímají bariéry pro svou účast na profesním rozvoji. A to vše s ohledem na věk a délku pedagogické praxe. Z výsledků vyplývá, že čím starší a zkušenější učitelé jsou, tím pozitivněji hodnotí vliv aktivit profesního rozvoje na svůj styl výuky. Zároveň čím mladší a méně zkušení učitelé jsou, tím více překážek vnímají pro svou účast na těchto aktivitách. Učitelé oceňující přínos aktivit profesního rozvoje také mají tendenci více spolupracovat se svými kolegy. V závěru textu formulujeme doporučení pro další výzkum a zodpovědné řízení profesního rozvoje učitelů na různých úrovních – na úrovni ředitelů škol a úrovni vzdělávací politiky.

KLÍČOVÁ SLOVA

profesní rozvoj; učitel druhého stupně základní školy; sekundární analýza; TALIS

ABSTRACT

Teachers are a heterogeneous group in terms of age and length of practice and also in terms of educational needs and current professional level. This study focuses on selected aspects of professional development among Czech lower secondary school teachers at various stages of their careers. For the secondary analyses, we used data from the Teaching and Learning International Survey (TALIS) from 2013 and 2018 and data from the National Institute for Further Education survey from 2015. We were interested in how selected teachers evaluated the impact of professional development activities and received feedback on particular aspects of their teaching, in how often they collaborated with their colleagues, and to what extent they perceived barriers to their participation in professional development. All this relates to their age and the length of their teaching experience. Our findings showed that older and more experienced teachers more positively rated the influence of professional development activities on their teaching style. At the same time, younger and less experienced teachers perceived more obstacles to their participation in these activities. Teachers appreciating the benefits of professional development activities also tended to collaborate more with their colleagues. We formulate recommendations for further research and responsible management of the professional development of teachers at different levels – at the levels of school headteachers and educational policies.

KEYWORDS

professional development; lower secondary school teacher; secondary analysis; TALIS

KORESPONDUJÍCÍ AUTORKA

Kristýna Šejnohová, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha
e-mail: sejnohovak@gmail.com

Úvod

Hattie (2009) ve své studii zjistil, že největší vliv na výsledky učení žáků mají učitelé¹. Na jiném místě Hattie (2009, s. 126) dále zmiňuje, že nejdůležitější je kvalita učitele a povaha vztahu mezi učitelem a žákem. Marzano (2000, s. 81) na téma předpokládaných dopadů školy a učitele na výsledky žáků dospívá k závěru, že „výjimečný výkon ze strany učitelů nejen kompenzuje průměrné výkony na úrovni školy, ale dokonce i neefektivní výkony na úrovni školy“. Jelikož učení žáků nejvíce ovlivňují učitelé, roste snaha zajistit, aby učitelé podávali výjimečné výkony a byli co nejvíce efektivní. K tomu

¹ Pojmy žák, učitel, kolega a ředitel jsou používány ve smyslu rodově neutrální pedagogické kategorie a rozumí se jimi označení žáků i žákyň, učitelů i učitelek, kolegů a kolegyň, ředitelů i ředitelek.

přispívá personální politika školy, která by měla zvýšit kvalitu učitelského týmu a následně i efektivitu školy. Součástí personální politiky školy je i profesní rozvoj. Česká školní inspekce (ČŠI) na základě komplexní inspekční činnosti na školách vyhodnotila, že pouze 5 % škol dosahuje výborné úrovně v péči o profesní rozvoj pedagogů, zatímco přibližně ve čtvrtině škol jej hodnotila jako nedostatečný nebo vyžadující zlepšení (Pražáková, 2021). V návaznosti na to není překvapivé doporučení pro základní školy (ZŠ) od České školní inspekce (ČŠI), které klade důraz na pedagogické řízení ve škole, poskytování zpětné vazby učitelům vztahující se k pedagogickému procesu, ale také individuální podporu v rámci rozvoje profesních kompetencí s ohledem na potřeby školy (Zatloukal et al., 2022).

S ohledem na heterogenitu učitelů vyvstává otázka, jak se k danému tématu učitelé vztahují a jak k němu přistupují. Cílem této studie je popsat, jak učitelé druhého stupně základních škol (ZŠ) hodnotí vybrané aspekty aktivit profesního rozvoje v letech 2013 a 2018, a to s ohledem na jejich věk a délku pedagogické praxe, a jaké bariéry vnímají pro účast na těchto aktivitách.

1 Profesní rozvoj učitelů v modelu řetězce hodnot

Ve výzkumech týkajících se řízení lidských zdrojů ve školách narůstá trend soustředit se na kontext procesů personálních činností (Runhaar, 2017) a na vazbu k cílům organizace (Knies & Leisink, 2014). K porozumění tomu, jak řízení lidských zdrojů (příp. personální činnosti) v konkrétních školách přispívá k realizaci cílů škol, navrhuje Boselie (2014) využít z teorie managementu řetězec hodnot. Řetězec hodnot poprvé navrhl Porter (1985), aby popsal, jak se hodnota pro zákazníka shromažďuje v řetězci činností, které vedou ke konečnému produktu nebo službě. Je založen na procesním pohledu na organizace, totiž na myšlence vidět výrobní (nebo servisní) organizaci jako systém tvořený subsystemy, z nichž každý obsahuje vstupy, transformační procesy a výstupy (srov. Kaplinsky & Morris, 2001). Model řetězce hodnot v řízení lidských zdrojů tvoří soubor po sobě jdoucích kroků, které vedou k realizaci cílů organizace: od počátečního návrhu cílů v personální oblasti až po uskutečnění cílů konkrétním pracovníkem organizace. Model řetězce hodnot umožňuje s ohledem na kontext, ve kterém se systém řízení lidských zdrojů odehrává, popsat vazbu mezi systémem řízení lidských zdrojů a cíli/výstupy organizace (v našem případě školy) prostřednictvím výsledků jednotlivců působících v organizaci.

Toto východisko využijeme pro popis širšího kontextu profesního rozvoje učitele ve škole. Vycházíme přitom z přehledové studie Tuytens et al. (2020), kteří zobrazují hodnocení učitelů pomocí modelu řetězce hodnot. V tomto modelu (viz obrázek 1) je politika a praxe profesního rozvoje na škole ovliv-

něna více faktory: makrofaktory země (např. obecná ekonomická situace, sociální kontext); institucionálním kontextem škol (např. legislativa, politika, vliv odborů, kulturní faktory); vnitřním kontextem školy (např. velikost školy, socioekonomický status školy, stupeň školy, platy učitelů); charakteristikou učitelů (např. věk, pohlaví, kvalifikace, profesní zkušenosti, charakter, délka pedagogické praxe).

V samotné škole je politika a praxe profesního rozvoje v interakci s vedením školy (např. vize; styl vedení: pedagogický, transformativní či charismatický; charakteristika vedoucích pedagogických pracovníků) a s výsledky řízení lidských zdrojů projevujících se v dovednostech učitelů, v jejich motivaci (včetně jejich spokojenosti), v příležitostech a v chování učitelů.

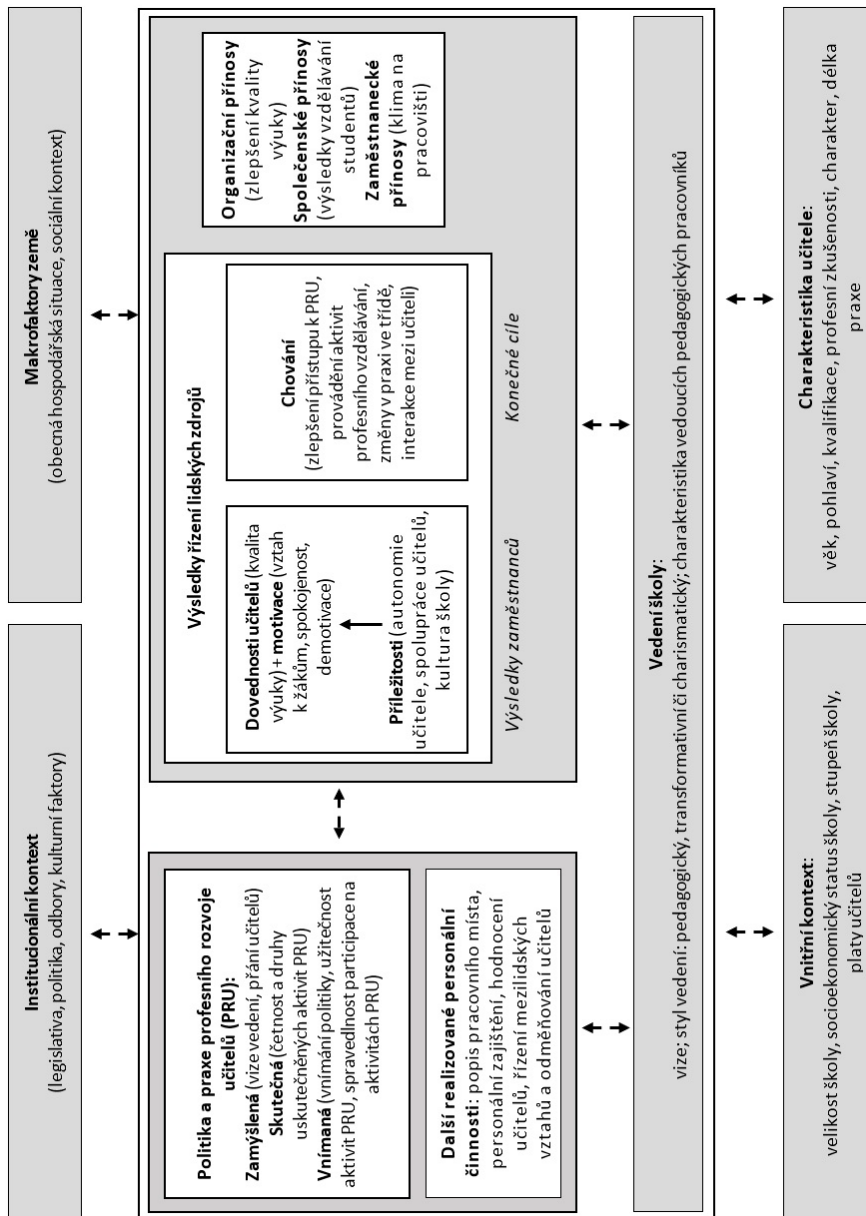
Efektivní řízení lidských zdrojů může přinášet benefity nejen pro samotnou organizaci (např. zlepšení kvality výuky), ale i pro společnost (např. výsledky učení žáků) nebo zaměstnance (např. klima na pracovišti).

Profesní rozvoj učitelů souvisí s dalšími realizovanými personálními činnostmi. Vychází z popisu pracovního místa a z hodnocení učitelů, je ovlivňován potřebou personálního zajištění určitých činností, ochotou učitelů ke spolupráci a nastaveným systémem odměňování.

Samotná politika a praxe profesního rozvoje mohou být trojího druhu: 1) zamýšlené, které chce vedení školy a které si přejí učitelé; 2) skutečné, projevující se v četnosti a druhích uskutečněných aktivit profesního rozvoje; a 3) vnímané učiteli například v oblasti politiky profesního rozvoje, užitečnosti aktivit a spravedlnosti participace na aktivitách profesního rozvoje.

2 Kariérní cyklus aneb profesní etapy učitele

Ačkoli panuje všeobecná shoda na důležitosti celoživotního učení a profesní rozvoj je jeho významným prostředkem, Louws et al. (2017) poukazují na problematiku současného nastavení příležitostí k profesnímu rozvoji pro učitele, které často nereflktuje potřebu diferencovaných učebních cílů. Přítomné diferenciací vzdělávacích potřeb vyplývá především z osobnostních charakteristik učitelů a kontextu jednotlivých škol. Zde s odkazem na prezentovaný model řetězce hodnot profesního rozvoje učitelů (Tuytens et al., 2020) můžeme navazovat na výzkum profesního života učitele a na několik modelů, které rozlišují různé stupně či cykly, jimiž mohou učitelé během své kariéry procházet (Eros, 2011; Lukas, 2011). Ucelenější přehled teorií a modelů v průběhu vývoje kariéry učitele zpracoval Lukas (2011), který mimo jiné konstatuje, že nejvíce reflektovanou částí učitelovy kariéry je jeho začátek, pozdějším obdobím již není věnován dostatek pozornosti (srov. Kwee, 2020). Další přehled nabízí Fessler a Rice (2010), kteří zpracovali vývoj teorií



Obrázek 1
 Model řetězce hodnot profesního rozvoje učitelů

Zdroj: Tuytens et al. (2020)

a různých modelů kariérního cyklu učitelů v historické perspektivě. Zároveň zde popisují trendy, které mohou ovlivňovat výzkum tohoto fenoménu v budoucnosti (jako jsou hodnotová orientace nových generací nebo jejich kariérní očekávání), a dodávají podněty pro další výzkum.

Jedním z prvních komplexních modelů věnujících se kariéře učitele v celé jeho kontinuitě je Hubermanův model (Huberman, 1989), který obsahuje sedm stupňů. Tyto stupně jsou rozděleny na základě různé délky praxe. Jak autor zmiňuje, tyto stupně jsou reverzní a ne každý učitel během své kariéry projde všemi stupni. Na tento model navázal Day (2012, s. 12–13), který na základě dosavadních teoretických modelů profesního života učitelů a výzkumu v rámci projektu VITAE došel k návrhu šesti fází, kterými učitelé, ne vždy lineárně, procházejí:

1. Fáze profesního života 0–3: Angažovanost: podpora a výzva
 - a) Rozvíjení smyslu pro účinnost
 - b) Snížený pocit účinnosti
2. Fáze profesního života 4–7: Identita a účinnost ve třídě
 - a) Udržení silného pocitu identity, self-efficacy a efektivity
 - b) Udržení identity, účinnosti a efektivity
 - c) Identita, účinnost a efektivita jsou ohroženy
3. Fáze profesního života 8–15: Řízení změn v roli a identitě: rostoucí napětí a přechody
 - a) Trvalé zapojení
 - b) Odpoutanost/ztráta motivace
4. Fáze profesního života 16–23: Tenze v pracovním životě: výzvy pro motivaci a angažovanost
 - a) Další kariérní postup a dobré výsledky vedly ke zvýšené motivaci/angažovanosti
 - b) Udržení motivace, angažovanosti a efektivity
 - c) Pracovní zátěž/konkurenční napětí/stagnace kariéry vede ke snížení motivace, angažovanosti a efektivity
5. Fáze profesního života 24–30: Výzvy k udržení motivace
 - a) Trvale silný smysl pro motivaci a angažovanost
 - b) Udržení se, ale ztráta motivace
6. Fáze profesního života 31+: Udržení/úpadek motivace, schopnost vyrovnat se se změnami, odchod do důchodu
 - a) Udržení závazku
 - b) Unavenost a pocit bezvýchodnosti

V této studii vycházíme z modelu Daye (2012), protože se v našich analýzách zajímáme komplexně o všechny etapy profesního života učitele a daný model se jeví jako optimální pro srovnání s našimi výstupy.

Terminologie profesního rozvoje odkazuje na různorodé spektrum aktivit (Richter et al., 2011; Starý et al., 2012), které pomáhají zkvalitňovat profesní kompetence pedagogických pracovníků. V kontextu profesního rozvoje učitelů Kašparová et al. (2015) popisují potenciál zpětné vazby (kterou učitel získává od vedení a kolegů ve škole) v souvislosti se sebedůvěrou učitele, která je spojena s posilováním pozitivního klimatu školy. Klima školy je klíčové pro nastavení podmínek pro spolupráci učitelů, a tedy sociální učení mezi jednotlivými aktéry (Kasíková, 2003; Lazarová, 2005). Spolupráce je předním tématem v oblasti výzkumu profesního rozvoje, jelikož podporuje přestování kultury učení a vznik učících se komunit, které mají podpůrnou a stimulační roli (Kwakman, 2003). Kwakman (2003) shrnuje 13 faktorů, které ovlivňují učení učitelů, a organizuje je do tří skupin, které představují: 1) osobnostní faktory, 2) kontextuální faktory (pracovní prostředí) a 3) faktory související s prací. Absence či nenaplnění těchto faktorů souvisejí s překážkami, které učitelé vnímají v kontextu jejich profesního rozvoje. Výzkum mezi tyto překážky nejčastěji řadí časovou náročnost a kolizi programů s pracovním rozvrhem, finanční náročnost nebo rodinné závazky (Fang et al., 2021; Cherrington & Wansbrough, 2010; Zhang et al., 2020). Obdobné vnímané překážky (nedostatek financí, zahlcení jinými úkoly a obavy ze sdílení potíží) uvádí Smetáčková a Vozková (2021) mezi českými učiteli a jejich profesním sdílením.

3 Metoda a popis dat

3.1 Výzkumné otázky

Dosud realizované sekundární analýzy ČŠI poukazují na rozdíly v názorech učitelů podle délky jejich praxe. Učitelé s praxí delší 6 let uvádějí nižší spokojenost s pracovním prostředím a častěji nesouhlasí s výhodami učitelského povolání (Lebeda et al., 2021, s. 30). Tyto výsledky společně s poznatky o vývoji učitele během jeho profesní dráhy (viz Day, 2012) směřují k nutnosti diferenciaci přístupu k profesnímu rozvoji mezi učiteli na základě jejich odlišných potřeb v rámci různých životních fází, ve kterých se zrovna nacházejí.

Proto i nás zajímalo, jak ovlivňuje délka pedagogické praxe v kombinaci s věkem učitele jeho hodnocení vybraných aspektů aktivit profesního rozvoje. Komplexně se zaměřujeme na všechny jednotlivé skupiny učitelů v rámci jejich profesního kontinua a vzájemně je porovnáváme. Výzkumné otázky jsou formulovány takto: Jaký je vztah mezi věkem, délkou učitelské praxe a 1) učitelem oceňovanou užitečností aktivit profesního rozvoje pro vlastní

výuku; 2) učitelem oceňovaným pozitivním vlivem ve škole získávané zpětné vazby; 3) mírou profesní spolupráce mezi učiteli; 4) vnímáním překážek pro účast na vlastním profesním rozvoji?

K řešení těchto výzkumných otázek jsme přistoupili vytvořením vlastní kategorizace učitelů v datech TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2013 a 2018 a datech Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV) podle kombinace jejich věku a délky praxe a dále vytvořením vlastních obsahových indexů, a to výběrem relevantních položek z dotazníkových baterií uvedených výzkumů ve vztahu k položeným výzkumným otázkám. Dále uvádíme obecný popis datových souborů, námi vytvořené kategorie učitelů, způsob operacionalizace obsahových indexů a použité statistické procedury.

3.2 Charakteristika datových souborů

Pracovali jsme s datovými soubory TALIS 2013 a 2018. Jako doplňkový zdroj informací jsme využili data z šetření NIDV z roku 2015. Nejdříve popíšeme charakteristiku datového souboru a sběru dat TALIS, následně popíšeme charakteristiku a sběr dat v rámci šetření NIDV a užití těchto dat v rámci naší studie.

Šetření TALIS zkoumá prostředí, ve kterém probíhá učení, a pracovní podmínky učitelů ve školách. Informace jsou sbírány pomocí dotazníků v tištěné formě (záložní způsob administrace) či v online podobě (hlavní způsob administrace) (OECD, 2019a). Tyto dotazníky jsou určeny výběrovému souboru učitelů (stupeň ISCED 2) a ředitelům škol, na kterých tito učitelé působí. Reprezentativní výběr zahrnuje v každé zemi přibližně 200 škol a 20 učitelů v každé škole, minimální požadovaný podíl účastníků se škol byl 75 % z výběru. Do šetření TALIS 2013 bylo zapojeno 220 škol a 3 219 učitelů, v roce 2018 to bylo 219 škol a 3 447 učitelů v ČR. Z obou datových souborů jsme vyčlenili pro analýzy data učitelů druhého stupně ZŠ (tudíž nejsou zahrnuta data učitelů nižších stupňů gymnázií, která rovněž spadají do mezinárodní klasifikace ISCED 2). Velikost datových souborů činila: u TALIS 2013, $n = 2\,346$ (73 % z celkového souboru) a u TALIS 2018, $n = 2\,517$ (73 % z celkového souboru).

NIDV realizoval v roce 2015 dotazníkové šetření s cílem přispět k poznání v oblasti profesního rozvoje učitelů, přičemž konstrukce dotazníku byla mimo jiné inspirována šetřením TALIS z roku 2013. Cílová skupina respondentů byla rozšířena mimo skupinu ISCED 2. Bylo osloveno celkem 14 852 učitelů, kteří byli součástí databáze NIDV, jelikož se v minulosti účastnili aktivit dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) pořádaných NIDV (Michek, 2016). Dotazník vyplnilo 2 472 respondentů, což činilo 16,7% návratnost. Pro účely naší analýzy jsme opět pracovali pouze s kategorií učitelů druhého stupně základních škol: $n = 428$ (17 % z celkového sou-

boru). S uvedeným datovým souborem jsme pracovali pouze v rámci analýzy vnímání překážek mezi učiteli pro účast na jejich profesním rozvoji, a to díky identické položce s TALIS dotazníkem, jež umožňuje náhled na vývoj dat v mezidobí sběru TALIS dat.

3.3 Kategorizace učitelů z hlediska věku a délky praxe

Pro zodpovězení výzkumných otázek jsme v rámci datových souborů vytvořili vlastní pracovní kategorizaci učitelů na základě kombinace jejich věku a délky pedagogické praxe (viz tabulku 1). Kategorizace byla inspirována původním návrhem kariérního řádu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT), který však v roce 2017 nebyl přijat. Návrh počítal s třístupňovým standardem učitele, který rozlišoval první dvouleté adaptační období, následně druhý kariérní stupeň, přičemž po sedmi letech pedagogické praxe by se učitel mohl přihlásit k atestačnímu řízení pro zařazení do třetího stupně (Řízení školy, 2017). Na základě práce s daty reflektujeme trend (viz Fessler & Rice, 2010), kdy do učitelské profese vstupují lidé starší 30 let, což do budoucna může ovlivňovat (a posilovat) i aktuální novela zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Tabulka 1

Vlastní kategorizace učitelů podle věku a délky praxe

Kategorie	Počet let praxe ve školství	Věk
1	do 2 let praxe	do 30 let včetně
2	do 10 let praxe	do 35 let včetně
3	do 10 let praxe	36–45 let
4	11 let praxe a více	36–45 let
5	11 let praxe a více	46–55 let
6	11 let praxe a více	56 a více
7	ostatní	

Zastoupení respondentů a velikost našeho datového souboru (učitelé druhého stupně ZŠ) v rámci jednotlivých kategorií (počet a procentuální zastoupení v jednotlivých datových souborech) představuje tabulka 2. Vzhledem k nízkému zastoupení respondentů u kategorií 1 a 7 (viz tabulku 2) budou prezentovány některé výsledky pouze pro kategorie 2 až 6, které mají vyšší výpovědní hodnotu.

Tabulka 2

Zastoupení respondentů v rámci jednotlivých kategorií

Kategorie	2013 TALIS		2015 NIDV		2018 TALIS	
1	44	2 %	6	2 %	132	5 %
2	455	19 %	58	15 %	375	15 %
3	150	6 %	25	7 %	232	9 %
4	564	24 %	86	23 %	570	23 %
5	635	27 %	134	35 %	650	26 %
6	399	17 %	56	15 %	480	19 %
7	97	4 %	14	4 %	66	3 %

3.4 Operacionalizace indexů

V datových souborech TALIS 2013 a 2018 byly vytvořeny tři indexy (v závorce je počet položek 2013, 2018): učitelovo hodnocení pozitivního vlivu profesního rozvoje s dopadem na výuku (7, 7); učitelovo hodnocení pozitivního vlivu ve škole získávané zpětné vazby (5, 6); učitelovo hodnocení profesní spolupráce (8, 8). Čtvrtý index zaměřený na bariéry v profesním rozvoji byl vytvořen shodně na datech TALIS 2013, 2018 i datech NIDV. Jelikož byly dotazníky v rámci šetření TALIS v průběhu let obměněny (což vnímáme jako krok ke zkvalitňování samotného výzkumného nástroje, nicméně to znesnadňuje porovnání výsledků mezi lety), jednotlivé indexy nejsou vždy tvořeny z identických dotazníkových položek (především u indexů profesního rozvoje a zpětné vazby, kde jsou položky jiné; u indexů profesní spolupráce jsou použity stejné položky).

Popisné charakteristiky indexů představuje tabulka 3. Konkrétní formule, čísla položek a použité Likertovy škály jsou uvedeny v příloze 2. Přesné znění a zasazení do kontextu dotazníku je dohledatelné v dotaznících zveřejněných na stránkách České školní inspekce. Výběr položek pro dané indexy učinili sami autoři této studie z širší nabídky položek v rámci dotazníkové baterie. Řídili jsme se relevancí obsahového zaměření položek a psychometrickým ověřením vnitřní konzistence indexů (viz tabulku 3).

Index profesního rozvoje TALIS 2013 byl vytvořen průměrem sedmi škálových položek (učitelé na čtyřstupňové škále oceňovali dopad na prohloubení faktických znalostí a vědomostí, pedagogických kompetencí, postupů hodnocení výsledků vzdělávání žáků, přístupů k individualizovanému učení apod.), zatímco v datech TALIS 2018 byl index vytvořen součtem sedmi dichotomických orientovaných více na učitele: *aktivita profesního vzdělávání vycházela z mých předchozích vědomostí, uzpůsobila se potřebám mého osobního rozvoje, probíhala delší dobu, zúčastnila se jí většina kolegů ze školy* apod.).

Index zpětné vazby byl vytvořen z dat TALIS 2013 průměrem pěti škálových položek (učitelé na čtyřstupňové škále oceňovali dopad zpětné vazby, ze strany školy v oblasti jejich faktických znalostí a vědomostí ve vyučovaných předmětech, způsobu organizace práce se třídou, výukových postupů apod.). Oproti tomu index u TALIS 2018 byl vytvořen součtem šesti dichotomických položek (učitelem označených jako vlivných na vlastní výuku ve vztahu k prohloubení faktických znalostí a vědomostí, pedagogických schopností, vedení třídy apod.).

Index profesní spolupráce byl vytvořen průměrem² z osmi identických škálových položek v obou datových souborech TALIS 2013 a 2018 (učitelé na šestistupňové škále vyjadřovali frekvenci vybraných činností profesní spolupráce).

Tabulka 3

Popisné charakteristiky indexů

	N	Průměr	Směrodatná odchylka	Min	Max	Cronbachovo alfa
TALIS 2013						
Index profesního rozvoje	1675	2,99	0,53	1	4	0,811
Index zpětné vazby	2249	2,44	0,70	1	4	0,916
Index profesní spolupráce	2338	3,68	0,78	1	6	0,747
TALIS 2018						
Index profesního rozvoje	1912	3,53	1,57	0	7	0,700
Index zpětné vazby	1823	3,37	1,57	0	6	0,784
Index profesní spolupráce	2492	3,57	0,78	1	6	0,763

Poslední index, propojující datové soubory TALIS 2013, TALIS 2018 a NIDV 2015, *Index bariéry profesního rozvoje* byl vytvořen průměrem sedmi škálových položek identických ve všech souborech. Popisné charakteristiky tohoto indexu uvádí tabulka 4, znění položek je v příloze 2.

² V rámci naší studie používáme operacionalizaci indexu profesní spolupráce výpočtem průměru příslušných dotazníkových položek (viz přílohu 2), ačkoliv oficiální datové soubory tyto indexy obsahují. Ty jsou spočteny složitějším analytickým postupem (OECD, 2014, s. 155–157; OECD, 2019b, s. 210–212) s transformací na normální rozdělení se středem 10 a směrodatnou odchylkou 2. Vzhledem k tomu, že korelační koeficienty námi spočítaného indexu s indexy TCOOPS (TALIS 2013) a T3COOP (TALIS 2018) jsou v obou datových souborech 0,98, pokládáme náš přístup za oprávněný, a dokonce výhodný pro snazší interpretaci při vzájemném porovnávání dosažených výsledků v těchto indexech.

Tabulka 4

Popisné charakteristiky Indexu bariér profesního rozvoje

Index bariéry profesního rozvoje	N	Průměr	Směrodatná odchylka	Min	Max	Cronbachovo alfa
TALIS 2013	2335	2,06	0,46	1	4	0,669
NIDV 2015	429	2,14	0,44	1	4	0,616
TALIS 2018	2478	2,03	0,45	1	4	0,835

3.5 Statistické analýzy

Statistické analýzy jsme realizovali ve volně dostupném softwaru Jamovi. Při tvorbě indexů byla realizována položková analýza s kontrolou vnitřní konzistence vytvářených indexů pomocí Cronbachova alfa i McDonaldova omega. Pro popisné výsledky byly krom aritmetických průměrů a směrodatných odchylek spočteny i 95% intervaly spolehlivosti průměrů, které se promítly i do grafické prezentace výsledků. V programu SPSS (IBM, 2021) byly průměrné výsledky kontrolovány výpočtem bez i s učitelskými vahami. Rozdíl ve výsledcích byl minimální (max 0,08 v průměrech u použitých indexů, viz přílohu 1) a věcně nevýznamný, proto jsou dále všechny výsledky prezentovány jako nevážené. U sledovaných závislostí indexů na věku a délce praxe se ukázalo, že závislosti nejsou lineární. Proto byla orientačně použita i jednorozměrná analýza rozptylu ANOVA pro porovnání výsledků v indexech mezi jednotlivými kategoriemi, přičemž v těchto analýzách byly vynechány kategorie 1 a 7 (viz tabulku 2) pro nízký počet respondentů v těchto kategoriích. Pomocí korelačního koeficientu³ jsme si rovněž všimli vzájemných souvislostí mezi použitými indexy za účelem lepšího porozumění výsledkům.

4 Výsledky

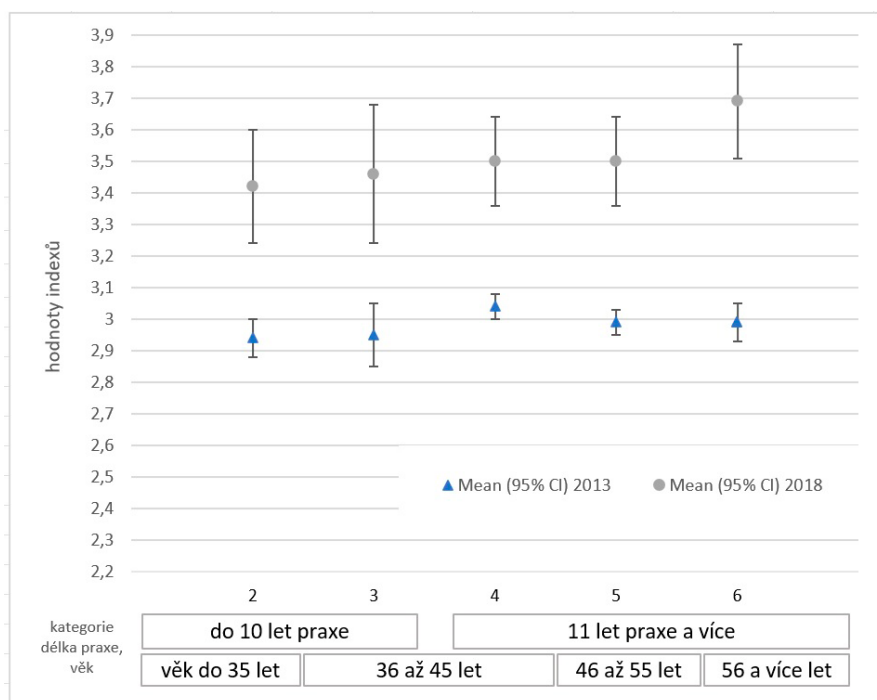
Výsledky budou představeny v pořadí jednotlivých výzkumných otázek.

1) *Jaký je vztah mezi délkou učitelské praxe, věkem učitele a učitelem oceňovanou užitečností aktivit profesního rozvoje pro vlastní výuku, učitelem oceňovaným pozitivním vlivem ve škole získávané zpětné vazby a mírou profesní spolupráce mezi učiteli?* V obou datových souborech (TALIS 2013 a 2018) se ukázalo, že starší a zkušenější učitelé hodnotí pozitivněji přínos aktivit profesního rozvoje než jejich mlad-

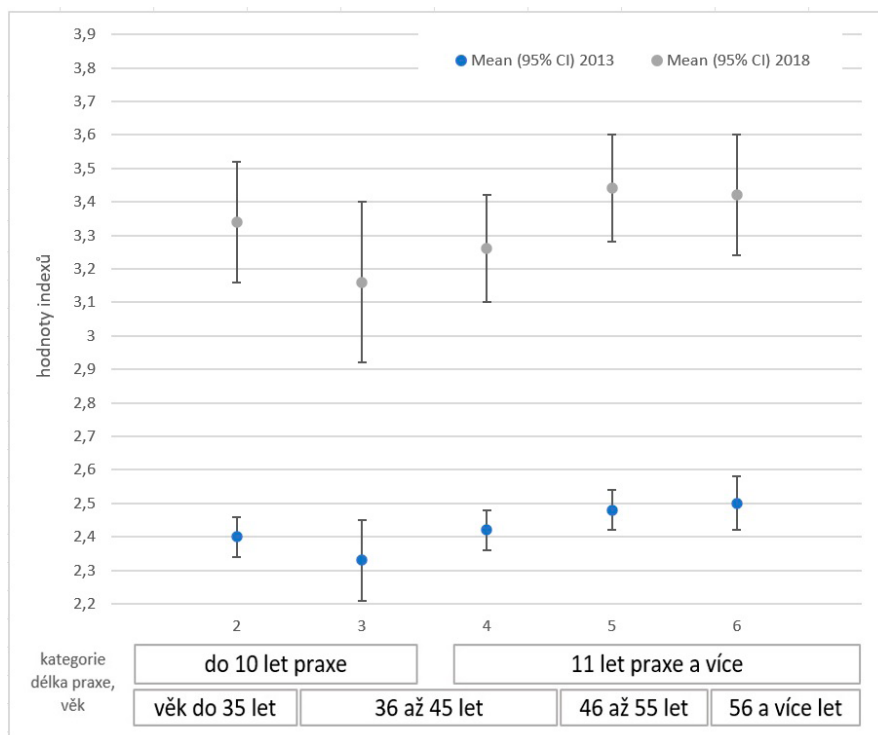
³ Prezentujeme výsledky Pearsonova korelačního koeficientu. Kontrolovány byly též výsledky pomocí Spearmanova koeficientu, věcně vycházely shodné hodnoty.

ší kolegové. Přínos pozitivního vlivu obdržené zpětné vazby je obecně napříč věkovými kategoriemi hodnocen jako spíše malý. Korelační analýza mezi indexy ukázala vzájemné – spíše slabší, ale logické – souvislosti.

Pakliže učitelé oceňují pozitivní vliv aktivit profesního rozvoje na svou výuku, existuje zde slabší korelace s tím, kdy tito učitelé současně oceňují i pozitivní změny ve výuce na základě obdržené zpětné vazby (r „2013“ = 0,21; „2018“ = 0,23). Tito učitelé také uvádějí čtenější profesní spolupráci (r s indexem profesního rozvoje „2013“ = 0,16; „2018“ = 0,21; r s indexem zpětné vazby „2013“ = 0,34; „2018“ 0,24). Překvapivé pro nás byly výsledky testů ANOVA (u indexu spolupráce $p < 0,05$ v obou datových souborech; u indexu zpětné vazby $p < 0,05$ v roce 2013, v roce 2018 $p = 0,18$; u indexu profesního rozvoje v obou letech $p > 0,05$), ve kterých (téměř ve všech sledovaných indexech, jak v letech 2013, tak 2018) bylo vždy nejnižší hodnocení (hodnocen přínos jednotlivých indexů) zaznamenáno u kategorie 3, již vnímáme jako potenciálně nejvíce ohroženou skupinu učitelů (ve věku 36–45 let s praxí do 10 let), viz obrázky 2 až 4. Je otázkou, proč právě tato skupina



Obrázek 2
Index profesního rozvoje

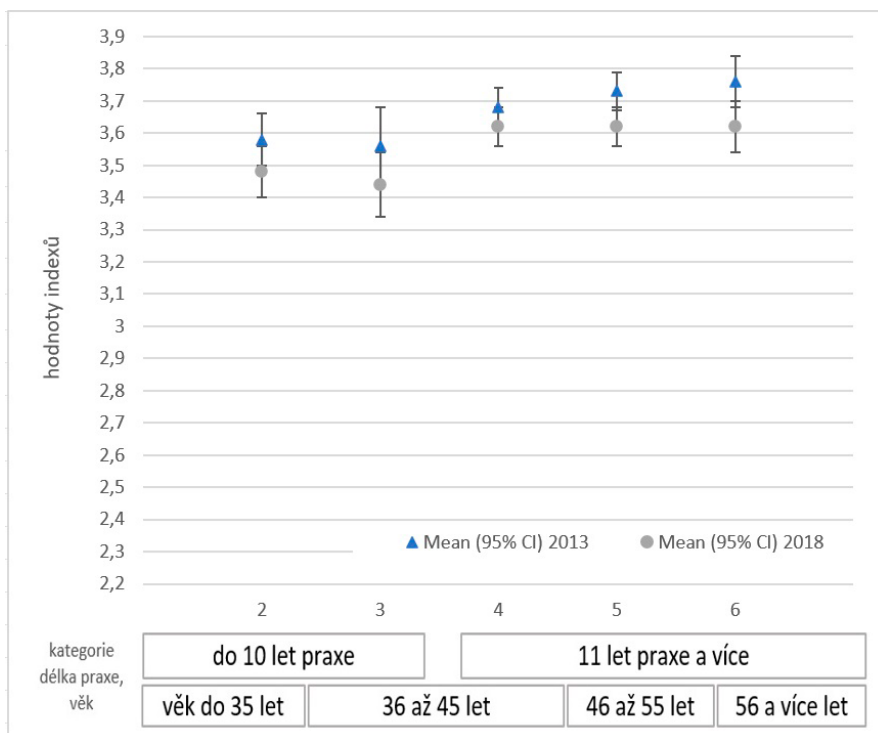


Obrázek 3

Index zpětné vazby

vykazuje nejmenší spokojenost a jaké proměnné toto hodnocení ovlivňují. To může být podnětem pro další výzkumná šetření.

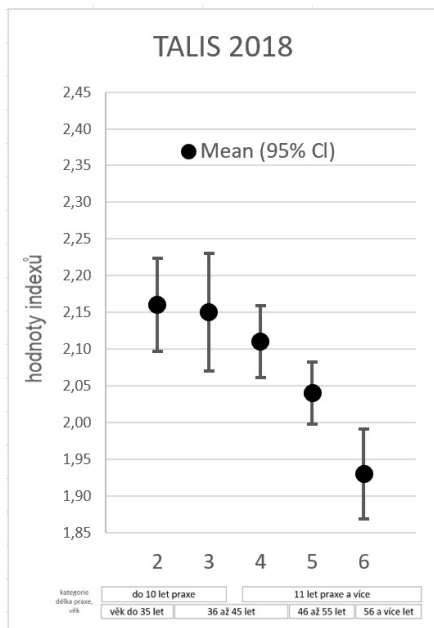
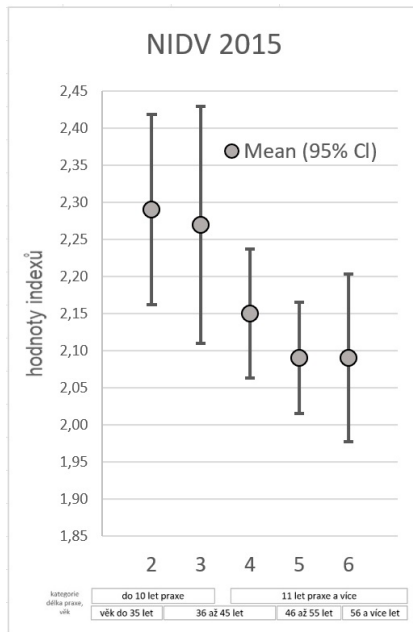
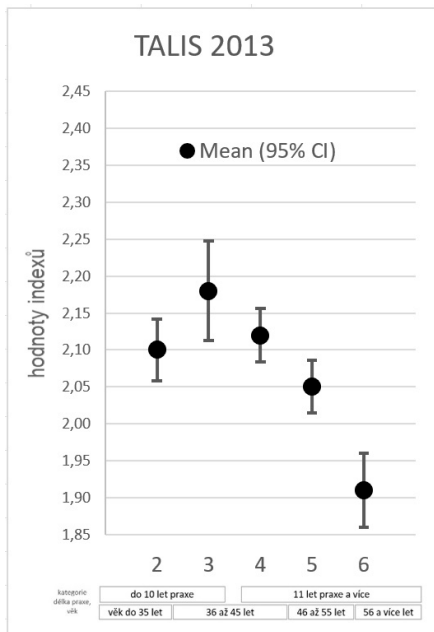
Tabulky s přesnými číselnými výsledky jednotlivých indexů obsahuje příloha 1. Pakliže data ukazují, že proměnné věk a délka pedagogické praxe učitele ovlivňují jeho hodnocení přínosu aktivit v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, můžeme očekávat i rozdílný přístup učitelů k těmto aktivitám, kde mohou sehrávat roli rozdílné potřeby, zkušenosti učitele atd.



Obrázek 4

Index profesní spolupráce

2) *Jaký je vztah mezi délkou učitelské praxe a vnímáním překážek pro účast na profesním rozvoji mezi učiteli?* V rámci všech tří datových souborů najdeme identický index se stejnými položkami, který se vztahuje k vnímaným překážkám v souvislosti s účastí na aktivitách profesního rozvoje (viz tabulku 4 a přílohu 2). Výsledky přinesly pozitivní zjištění, a to, že všechny tři datové soubory ukazují jednoznačný klesající trend (viz obrázek 5). S rostoucím věkem a délkou učitelské praxe učitelé vnímají méně překážek pro jejich účast na aktivitách profesního rozvoje. Důležité je také zmínit, že celkově učitelé nevnímají uvedené překážky jako významné pro účast na profesním rozvoji. Ve všech třech souborech vidíme shodu na tom, že učitelé uvádí kolizi s pracovním rozvrhem jako hlavní překážku pro účast na aktivitách profesního rozvoje, i přestože § 24 zákona o pedagogických pracovnících (563/2004 Sb.) vymezuje až dvanáct volných pracovních dní pro účely dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.



Obrázek 5

Analýza rozptylu u jednotlivých datových souborů – vnímání překážek

Pozn.: Rozdíly mezi daty TALIS a NIDV jsou dané odlišným výběrem vzorku, tedy jeho strukturou. Obdobný trend pozorujeme u všech tří datových souborů.

5 Diskuze

5.1 *Diskuze výsledků ve vztahu k jiným studiím*

Zjištění z šetření TALIS 2013 a 2018, že starší a zkušenější učitelé hodnotí pozitivněji přínos aktivit profesního rozvoje na styl výuky než jejich mladší kolegové, je do jisté míry v rozporu se zjištěními z belgické studie Delvaux et al. (2013). V této studii naopak přínosnost aktivit profesního rozvoje hodnotili častěji mladší učitelé, kteří je na rozdíl od jejich starších kolegů potřebují k tomu, aby se profesionalizovali. Zkoumání tohoto rozporu by mohlo být předmětem dalších šetření.

Jak již bylo zmíněno, výzkum věnuje do značné míry pozornost především začínajícím učitelům, a to i z důvodu prevence jejich předčasného opouštění profese. Odpovídá tomu i první fáze profesního života učitele podle Daye (2012), kde může růst, nebo naopak klesat učitelův pocit účinnosti. Jsou popsány rozdílné potřeby a přístupy k profesnímu rozvoji mezi začínajícími a zkušenými učiteli (Brody & Hadar, 2013; Okas et al., 2014). Vhodná podpora prostřednictvím profesního rozvoje pro začínající učitele je klíčová, např. systém uvádějícího učitele, mentoring nebo podpora na úrovni profesního sdílení (Brody & Hadar, 2013; Kwok et al., 2022).

U učitelů v nejvyšších fázích profesního života rozeznává Day (2012) také dva protipóly, kde vedle vytrvání a silné angažovanosti může sílit ztráta motivace a únava u učitelů, tudíž i odchod do důchodu. Lazarová et al. (2011) v rámci výzkumu zkušených učitelů druhého stupně ZŠ nad 50 let uvádí několik faktorů ovlivňujících jejich profesní výkon, které jsou popsány na třech úrovních: individuální, institucionální a celospolečenské. Individuální úroveň je spojena především se sebejistotou, která se opírá o vlastní zkušenosti a dovoluje zkušeným učitelům improvizovat, umožňuje jim odstup a nadhled, na druhou stranu popisuje rostoucí pocit odpovědnosti u zkušených učitelů. Na institucionální úrovni je důležité sladit nižší ambice starších učitelů s ambicemi jejich mladších kolegů v podpoře pozitivního a přátelského klimatu. Dále pracovat se zkušenými učiteli, kteří mají chuť předávat své zkušenosti mladším kolegům (a dle našich výstupů jsou to také ti, již nejvíce oceňují přínos zpětné vazby). Na celospolečenské úrovni je klíčová otázka systémových změn a jejich komunikace učitelům, která je s ohledem na zkušenosti starších učitelů zásadní.

Potenciálně nejvíce nespokojenou (se svým profesním rozvojem) skupinou učitelů jsou ti ve věku 36–45 let s praxí do 10 let. To může být dáno jejich profesní a životní rolí. Z hlediska praxe jsou to ti, kteří již nejsou začínajícími učiteli a zapracovali se do profese. Day (2012) pro toto profesní období předkládá dvě možné varianty: učitelé mohou udržovat silný pocit identity a s ní související (sebe)účinnost a efektivitu ve třídě, nebo naopak je jejich profesní identita v ohrožení, a učitelé tak mohou ztrácet motivaci a odpou-

távat se od profese. Doplňme, že Huberman (1989) se ve své studii zabýval odlišností v této fázi u učitelů a učitelek, což patrně také souvisí s jejich životní rolí v tomto věku. Většina žen již má zkušenost s péčí o narozené děti, s kterými byly doma, zatímco většina mužů se věnovala zabezpečení rodiny a do jisté míry rozvoji kariéry. Day (2012) dále popisuje, že v následném období bude mít především pracovní prostředí vliv na motivaci a angažovanost učitele (přesněji pozitivní zkušenosti vedou k posílení nebo udržení angažovanosti, naopak zátěž a konkurenční napětí budou snižovat motivaci a angažovanost učitele).

V obou studiích se jedná o období, které lze označit „v půli“ či uprostřed kariéry (*mid-career teachers*). Booth et al. (2021) na základě přehledové studie, sekundární analýzy dat TALIS 2018 Velké Británie a dat získaných z ohniskových skupin charakterizuje učitele v této fázi profesní dráhy jako učitele, kteří vstupují do své „střední kariéry“, a to po přibližně pěti letech v praxi. Tato skupina prochází obdobím konkurujících si priorit v pracovním a osobním životě. Toto období je spojené s profesní a osobní krizí, kdy učitelé musejí skloubit svoji profesní roli s osobním životem, dále mohou zastávat nejednoduchou roli rodičů, mohou procházet partnerskou krizí, která podle demografických statistik často ústí v rozvod. Dále Booth et al. (2021) dospívají k závěru, že učitelé uprostřed kariéry se zdají být méně homogenní skupinou než začínající učitelé, kteří mají relativně konzistentní potřeby rozvoje, i když s individuálními a kontextovými variacemi souvisejícími s vyučovaným předmětem či předměty, fází, školou a osobními potřebami a aspiracemi. Jde o poměrně heterogenní skupinu, jejíž potřeby profesního rozvoje jsou různé, založené na individuálních ambicích, motivacích, odbornosti, okolnostech a širších životních orientacích. Pravděpodobně se budou lišit i způsoby, jimiž se učitelé v půli kariéry rozhodují nebo volí účast na aktivitách profesního rozvoje. Proto by profesní vzdělávání určitě mělo odpovídat potřebám této vnitřně diferencované skupiny učitelů. Obecně by pedagogický výzkum neměl opomíjet tuto skupinu učitelů, a naopak přicházet s doporučeními, jako je to v případě začínajících či seniorních učitelů.

To, že přínosnost zpětné vazby na škole napříč věkovými kategoriemi je hodnocena jako spíše malá, může souviset s charakterem zpětné vazby, která byla vymezena v dotaznících TALIS např. jako hospitace ve výuce, debata o kurikulu či o vzdělávacích výsledcích žáků, ať už získané z neformálních rozhovorů nebo více formálním a systematickým způsobem. Příčiny lze nalézt v nedostatečně rozvinutých přístupech hodnocení při získávání zpětné vazby formálním způsobem, např. při pravidelných ročních hodnoticích rozhovorech či v rámci pohospitačních rozhovorů. V takovém případě jde o dovednost poskytnutí zpětné vazby hodnotiteli, která je výpovědí o tom, že na školách nejsou dostatečně vytvořené systémy evaluace

učitelů (viz Delvaux et al., 2013), nejsou podporovány profesní učitelské komunity (Vescio et al., 2008) nebo nemusí být v učitelstevských sborech vhodné klima (viz Urbánek et al., 2014) ke sdílení zpětné vazby či mohou být učitelstevské sbory balkanizovány (viz Stoll, 1998).

Výsledky může vysvětlovat fakt, že v České republice jsou rozmanité školy, co se týče stylů vedení a kompetencí ředitelů. To je dáno tím, že ve srovnání s evropskými zeměmi mají ředitelé v českém prostředí vysokou míru autonomie škol (viz např. Müllner, 2013). Pokud jde o styl vedení, rozlišujeme pedagogický či transformativní styl (viz Dvořák & Trunda, 2017; Hallinger, 2003). Rozdílná úroveň kompetencí u ředitelů je dána profesními znalostmi, dovednostmi a postoji k řízení školy. Jak uvádí Derrington a Brandon (2019), pěstování kultury kontinuálního učení a rozvoje podporuje diferencovaný přístup k supervizi a evaluaci učitele, které zároveň zohledňují různé potřeby, aspirace a podmínky učitelů, a to v závislosti k jejich profesní fázi. Je zřejmé, že ve školách, kde vedení školy vytváří systém profesního rozvoje (tj. dochází k průniku osobních cílů a cílů školy, profesní rozvoj je organizován a jsou pro něj vytvářeny podmínky, včetně sledování efektivity profesního rozvoje), se vytvářejí také podmínky pro užitečnou zpětnou vazbu učitelů (systém evaluace učitelů). S tím úzce souvisí vhodné školní klima a profesní spolupráce mezi kolegy. Ve školách, kde se učitelům lépe pracuje a profesionalizují se, mají také učitelé zájem participovat na aktivitách profesního rozvoje (viz vnitřní kontext škol; Tuytens et al., 2020).

5.2 *Limity výzkumu*

Je nutné zmínit limity realizované analýzy, které vycházejí z charakteru datových souborů, se kterými jsme pracovali. U souborů dat TALIS 2013 a 2018 je bohužel omezené srovnávání v čase, a to vzhledem k obměně dotazníků. Zejména jde o odlišné hodnocení efektivity profesního rozvoje (v datech TALIS 2013 šlo o hodnocení efektivity profesního rozvoje s ohledem na výuku a práci se studenty, zatímco v datech TALIS 2018 se jednalo spíše o hodnocení samotných aktivit profesního rozvoje). Naopak hodnocení profesní spolupráce je v obou datových souborech shodné, hodnocení užitečnosti zpětné vazby je podobné. Data NIDV 2015 mají menší výpovědní hodnotu než datové soubory TALIS 2013 a 2018, jejichž vzorek představuje reprezentativní výběr. Nicméně data NIDV dokreslují stav v mezidobí šetření TALIS a vývoj mezi šetřeními TALIS výpověďmi učitelů, kteří se účastnili aktivit v rámci svého profesního rozvoje skrze vzdělávací nabídku NIDV. Stejně tak pro kategorie 1 a 7 v datech TALIS a NIDV platí menší zastoupení v rámci vzorku, tudíž i menší spolehlivost a výpovědní hodnota u těchto dvou kategorií, proto jejich výsledky neuvádíme.

6 Závěr a doporučení

Na základě našich zjištění z realizovaných sekundárních analýz dat TALIS a NIDV, v kombinaci s výstupy prezentovaných výzkumů a dalších zdrojů formulujeme následující doporučení pro oblast profesního rozvoje na úrovni ředitelů ZŠ, vzdělávací politiky a výzkumu.

V souladu s dřívějšími doporučeními (Zatloukal, et al., 2021) je důležité, aby se ředitelé škol osobně a odborně rozvíjeli ve všech oblastech pedagogického vedení školy a řízení pedagogického procesu, a to včetně kultury autoevaluace na školách, a tím posilovali své profesní kompetence (mj. hodnocení učitelů, podpora spolupráce učitelů a řízení mezilidských vztahů na pracovišti, odměňování učitelů, vzdělávání učitelů atd.). Z našich zjištění k tomu doporučujeme, aby se ředitelé škol seznamovali s výzkumnými zjištěními týkajícími se profesního rozvoje učitelů, empaticky a citlivěji využívali poznatky při personální práci s učiteli. Dále aby pečlivěji vyhodnocovali efektivitu aktivit a kurzů profesního rozvoje ve spolupráci s učiteli, kteří je absolvovali. Konkrétní akce, kurz či činnost, které vyhovují jednomu učiteli, jenž dokáže tyto nové poznatky integrovat do své pedagogické praxe, mohou znamenat přínos na úrovni výsledků jeho žáků (tj. efektivní aktivita profesního rozvoje). Nicméně to ještě neznamená, že obdobná akce bude se stejným efektem vyhovovat jeho kolegovi, který má odlišnou délku pedagogické praxe a věk, potažmo celému učitelskému sboru.

Vzdělávací politika by měla věnovat pozornost hned několika úrovním. Na úrovni krajské politiky ČŠI doporučuje v tematické zprávě, kde hledala společné znaky vzdělávání v úspěšných ZŠ (Zatloukal et al., 2021), aby zřizovatelé věnovali vysokou pozornost výběru ředitele školy ve vazbě na jím představenou vizi školy a kompetence v oblasti pedagogického vedení, utváření kultury vnitřního prostředí školy a vztahů mezi aktéry, personální politiky a řízení lidských zdrojů. Vzhledem k nízkým požadavkům státu na pozici ředitele školy (zdravotní způsobilost, trestní bezúhonnost, příslušná délka pedagogické či odborné praxe, splnění funkčního studia v rozsahu 100 hodin do dvou let od jmenování do funkce ředitele) jsou tato doporučení srozumitelná a logická – ČŠI u škol s horšími výsledky ve vzdělávání (Zatloukal et al., 2021) identifikovala tyto typické znaky: proměny leadershipu a vize školy, byrokratický leadership bez důrazu na vzdělávací výsledky žáků anebo častější změny aktérů školy – vyšší fluktuaci ředitelů a učitelů.

Tím se dostáváme na úroveň národní politiky, která by se měla zabývat problémy, kterým čelí vedení škol. ČŠI (Zatloukal et al., 2021, s. 86) popisuje existenci významných faktorů nepříznivě ovlivňujících kvalitu pedagogického řízení základních škol (např. administrativní náročnost práce, nedostatečný rozvoj v oblasti pedagogického řízení školy, nízký zájem uchazečů o pozici ředitele školy). Pokud bude realizován záměr Strategie 2030+

týkající se uceleného přípravného vzdělávání ředitelů, na které bude navazovat podpora a péče o profesní rozvoj ředitelů škol – včetně možnosti stáží na jiných školách, nastavení systému začínajících a uvádějících ředitelů, možnosti supervizí, koučinku apod. –, budou z toho těžit učitelé a potažmo i jejich žáci. Lze ocenit zvýšenou pozornost vzdělávací politiky vůči začínajícím učitelům, viz strategickou linii Strategie 2030+ (Fryč et al., 2020), dále v první polovině roku 2023 schválenou novelu zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, dle které ředitel od 1. 1. 2024 určí každému učiteli, který začal po 1. 1. 2022 vůbec poprvé vykonávat zaměstnání učitele, odpovídající délku adaptačního období a přidělí mu uvádějícího učitele. Nicméně i s odkazem na Lukase (2011) začínající učitelé představují pouze cca 16 % všech učitelů regionálního školství (učitelé s délkou praxe 0–4 let) a vzdělávací politika by se měla soustředit na podporu všech učitelů v celé délce profesionalizačního kontinua, tj. na podporu jak začínajících učitelů, tak těch v půli kariérní cesty a rovněž i seniorních učitelů.

Na základě našich výstupů chceme poukázat především na skupinu učitelů v půli kariéry, kteří mají délku praxe 5–15 let a tvoří nehomogenní skupinu v rozsahu cca 32 % všech učitelů. Booth et al. (2021) navrhuje čtyři široké a potenciálně se překrývající skupiny učitelů uprostřed kariéry: 1) kariérní lezci (*career climbers*; ti, kteří postupují po tradičním kariérním žebříčku do rolí vedoucích pedagogických pracovníků); 2) spokojení oddaní (*satisfied stalwarts*; do značné míry spokojení, často kvalifikovaní učitelé praktici, oddaní této profesi, bez úmyslu rozvíjet svou kariéru ve smyslu vedoucích rolí nebo povědomí o tom, jak toho dosáhnout); 3) zaměření na rodinu (*family focusers*; ti, kteří udržují nebo se snaží udržet dvojí zaměření na rodinný život a kariéru učitele); a 4) nespokojení zůstávající (*dissatisfied stayers*; ti s malými kariérními ambicemi, kteří vidí malou alternativu k výuce a jsou nespokojeni se svou rolí). Podpora profesního rozvoje každé ze čtyř skupin v půli kariéry by měla být odlišná. Pokud jsou nabídky aktivit profesního rozvoje pro všechny učitele v půli kariéry shodné, tak logicky musí být pro některou ze skupin neefektivní. Analogicky by měla být takto diferencovaná nabídka aktivit profesního rozvoje i pro učitele s praxí delší než 15 let. Ale do jaké míry budou tyto požadavky naplňovány v systému, kde volná ruka trhu nabízí často až nepřehlednou nabídku vzdělávacích obsahů (a to nejen pro pedagogické pracovníky, ale i ředitele škol)?

V současnosti je profesní rozvoj učitelů pod tlakem nabídky vzdělávacích agentur, které mají z pochopitelného podnikatelského zájmu tendenci zajistit co nejvíce účastníků kurzů a aktivit profesního rozvoje s vidinou co největšího zisku. K nim se přidávají i neziskové organizace, které v rámci fundraisingových aktivit získávají prostředky z veřejných zdrojů. Komerční i neziskové subjekty stimulují poptávku škol, uzpůsobují nabízené aktivity potenciálním finančním možnostem, ze kterých budou aktivity, kurzy

a činnost těchto subjektů dotovány. Finančními zdroji, ze kterých je hrazen profesní rozvoj učitelů, jsou: například příspěvek státu z prostředků ostatních neinvestičních výdajů, osobní poplatky účastníků, dotace nevládních organizací, podpora formou mezinárodních programů (projekty Evropského sociálního fondu, šablony), finanční prostředky soukromých nadací a jiné zdroje. V této souvislosti si klademe otázku, zdali u všech aktivit profesního rozvoje pedagogů ZŠ financovaných z peněz daňových poplatníků Evropské unie (EU) z výše uvedených zdrojů v celkové každoroční odhadované výši téměř 350 mil. Kč (více se věnujeme odhadu celkové každoroční částky financování profesního rozvoje v ČR v příloze 3) byla vyhodnocována efektivita z hlediska přínosů pro výsledky učení žáků (viz např. Garet et al., 2001; Vescio et al., 2008; Yoon et al., 2007). Vzhledem k tomu, že jsme takové informace nedohledali, pravděpodobně není kvalita a efektivita financovaných programů monitorována.

V neposlední řadě zde apelujeme na vzdělávací politiku se stále opomíjenou otázkou standardizace učitelské profese. V ČR schází již desítky let zmiňovaný standard učitele a standard ředitele školy (Strategie 2030+ hovoří o kompetenčním profilu učitele/ředitele) a kariérní systém pro pedagogické pracovníky a ředitele škol, který by stanovil jejich „jízdni řád“ a profesionalizoval český vzdělávací systém (k příčinám nepřijetí kariérního systému viz Michek & Spilková, 2021). Z hlediska systému v něm dále schází pro regionální školství možnost využití sabatiklu, tj. dlouhodobějšího volna pro učitele, který je v ČR možný pouze na vysokých školách v podobě tvůrčího volna (§ 76 zákona o vysokých školách). To umožňuje akademickým pracovníkům požádat o tvůrčí volno v délce šesti měsíců jedenkrát za sedm let. Efektivnost sabatiklu v akademickém prostředí vysokého školství popisují studie z univerzit v Izraeli, Novém Zélandu a USA (Davidson et al., 2010), z Německa (Rothland, 2013) a přehledová studie (Otto & Kroth, 2011). Vztahem sabatiklu k vyhoření z práce a fluktuaci mezi učiteli základní školy se v letech 1991–1992 v Izraeli věnovala studie Gazieli (1995), která zjistila velký dopad sabatiklu na posílení profesní image učitelů, snížení jejich pocitů pracovního vyhoření a úmyslů opustit své pracoviště nebo profesi.

V neposlední řadě navrhuje několik potenciálních směrů a témat pro další **výzkum**, které by zaplnily mezery v poznání českého kontextu. Nabízí se prozkoumat, jak různé skupiny učitelů ve střední fázi kariéry a seniorní učitelé vnímají školní podporu a podporu profesního rozvoje. To souvisí i s možným zkoumáním vztahů mezi různými modely podpory a rozvoje učitelů. Dále by mohla být prozkoumána nabídka a kvalita aktivit profesního rozvoje učitelů (zde se otevírá možnost spolupráce s učiteli a řediteli škol), zda a jak se ředitelé škol zabývají efektivností aktivit profesního rozvoje učitelů.

Literatura

- Booth, J., Coldwell, M., Müller, L.-M., Perry, E., & Zuccollo, J. (2021). Mid-Career teachers: A mixed methods scoping study of professional development, career progression and retention. *Education Sciences*, 11(6), 1–33.
<https://doi.org/10.3390/educsci11060299>
- Boselie, P. (2014). *Strategic human resource management: A balanced approach* (2nd Ed.). McGraw Hill.
- Brody, D. L., & Hadar, L. L. (2013). The interaction between group processes and personal professional trajectories in a professional development community for teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 145–161.
<https://doi.org/10.1177/0022487112466898>
- Davidson, O. B., Eden, D., Westman, M., Cohen-Charash, Y., Hammer, L. B., Kluger, A. N., Krausz, M., Maslach, C., O'Driscoll, M., Perrewé, P. L., Quick, J. C., Rosenblatt, Z., & Spector, P. E. (2010). Sabbatical leave: Who gains and how much? *Journal of Applied Psychology*, 95(5), 953–964.
<https://doi.org/10.1037/a0020068>
- Day, C. (2012). The new lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7–26.
<http://www.jstor.org/stable/23479560>
- Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G., & Van Petegem, P. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 36, 1–11.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.011>
- Derrington, M. L., & Brandon, J. (2019). *Differentiated teacher evaluation and professional learning: Policies and practices for promoting career growth*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-16454-6>
- Dvořák, D., & Trunda, J. (2017). *Pedagogické vedení škol: analytická zpráva*.
https://projekty.npi.cz/media/materialy/projekty/strategicke_uzeni/znalostni-databaze/analyticke_zpravy/ANALYZA_Pedag_vedeni.pdf
- Eros, J. (2011). The career cycle and the second stage of teaching: Implications for policy and professional development. *Arts Education Policy Review*, 112(2), 65–70.
<https://doi.org/10.1080/10632913.2011.546683>
- Fang, G., Chan, P. W. K., & Kalogeropoulos, P. (2021). Secondary school teachers' professional development in Australia and Shanghai: Needs, support, and barriers. *SAGE Open*, 11(3), 1–11.
<https://doi.org/10.1177/21582440211026951>
- Fessler, R., & Rice, E. (2010). Teachers career stages and professional development. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (third edition) (pp. 582–586). Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00656-4>
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťánková, M., Hrdlička, F., & kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. MŠMT.
https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
<https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Gaziel, H. H. (1995). Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 14(4), 331–338.
<http://dx.doi.org/10.1080/0260137950140406>
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352.
<https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Records*, 91(1), 31–57.
<https://doi.org/10.1177/016146818909100107>
- Cherrington, S., & Wansbrough, D. (2010). Evaluating New Zealand early childhood education professional development: Access, barriers and effectiveness. *International Research in Early Childhood Education*, 1(2), 29–41.
<https://doi.org/10.4225/03/5821083151c43>
- IBM. (2021). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0*. IBM Corp.
- Jamovi. (n.d.). *Jamovi: open statistical software for the desktop and cloud*.
<https://www.jamovi.org>
- Kaplinisky, R., & Morris M. (2001). *A handbook for value chain research*. International Development Research Centre (IDRC).
<https://www.scribd.com/document/52096652/Kaplinisky-y-Morris-A-handbook-for-value-chain-research>
- Kasíková, H. (2003). Učitel na cestě inovací. *Studia paedagogica*, 51(8), 47–67.
- Kašparová, V., Potužníková, E., & Janík, T. (2015). Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013. *Pedagogická orientace*, 25(4), 528–556.
<https://doi.org/10.5817/PedOr2015-4-528>
- Knies, E., & Leisink, P. (2014). Linking people management and extra-role behaviour: Results of a longitudinal study. *Human Resource Management Journal*, 24(1), 57–76.
<https://doi.org/10.1111/1748-8583.12023>
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149–170.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4)
- Kwee, Ch. T. T. (2020). The application of career theories in teachers' professional development and career decision: A literature review. *Universal Journal of Educational Research*, 8(9), 3997–4008.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080925>
- Kwok, A., Keese, J., Suárez, M., Mitchell, D., & Huston, D. (2022). Novice teacher vertical professional development? Exploring teachers' and coaches' beliefs throughout a two-year induction program. *Learning Environments Research*, 25(2), 255–270.
<https://doi.org/10.1007/s10984-021-09360-3>

- Lazarová, B. (2005). Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. *Pedagogika*, 55(2), 102–118.
- Lazarová, B. et al. (2011). *Pozdní sběr. O práci zkušených učitelů*. Paido.
- Lebeda, T., Lysek, J., Marek, D., Brusenbauch Meislová, M., Navrátilová, A., Soukop, M., Zymová, K., Zapletalová, M., Hájek, O., Zatloukal, T., Basl, J., Boudová, S., Andrys, O., Fólwarczný, R., Novosák, J., Daniel, S., & Pražáková, D. (2021). *Sekundární analýza TALIS 2018: Klíma sboru, problémové třídy a didaktické metody*. Česká školní inspekce.
https://www.csicr.cz/html/2021/Sekundarni_analyza_TALIS_2018/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1
- Louws, M. L., van Veen, K., Meirink, J. A., & van Driel, J. H. (2017). Teachers' professional learning goals in relation to teaching experience. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 487–504.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1342241>
- Lukas, J. (2011). Vývoj a kariéra učitele. In B. Lazarová et al., *Pozdní sběr. O práci zkušených učitelů* (s. 59–72). Paido.
- Marzano, R. J. (2000). *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Mid-continent Research for Education and Learning.
- Michek, S. (2016). Využití aktivit podporujících profesní rozvoj a vnímání jejich překážek učiteli základních a středních škol. *Pedagogika*, 66(4), 408–426.
<https://doi.org/10.14712/23362189.2016.316>
- Michek, S., & Spilková, V. (2021). Pád kariérního systému pro pedagogické pracovníky v roce 2017 – případová studie vzdělávací politiky. *Pedagogika*, 71(3), 323–350.
<https://doi.org/10.14712/23362189.2021.979>
- Müllner, J. (2013). *Evaluační v evropských vzdělávacích systémech* [disertační práce]. Univerzita Karlova.
- NIDV. (2015). *Kariérní systém pro učitele a pro ředitele*. Databáze výstupů projektů: Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost.
<https://database.op-vk.cz/Product/Detail/62703>
- OECD. (2014). *TALIS 2013: Technical report*.
<https://web-archiv.oecd.org/2020-04-30/273403-talis-technical-report-2013.pdf>
- OECD. (2019a). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*.
<https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2019b). *TALIS 2018: Technical report*.
https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf
- Okas, A., Schaaf, M., & Krull, E. (2014). Novice and experienced teachers' views on professionalism. *Trames. Journal of the Humanities and Social Sciences*, 18(68/63), 327–344.
<https://doi.org/10.3176/tr.2014.4.02>
- Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání. (2023, 18. května). *Průběžná evaluace implementace OP VVV*.
<https://opvv.msmt.cz/balicek-dokumentu/item1015364.htm>
- Otto, L. R., & Kroth, M. (2011). An examination of the benefits and costs of sabbatical leave for general higher education, industry, and professional-technical/community college environments. *Journal of STEM Teacher Education*, 48(3), 22–43.
<https://doi.org/10.30707/JSTE48.3Otto>

- Porter, M. E. (1985). *Competitive advantage: Creating and sustaining superior performance*. The Free Press.
- Pražáková, D. (2021, 10. května). *Profesní rozvoj učitelů v datech ČŠI. Řízení školy*.
www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/profesni-rozvoj-ucitelu-v-datech-csi.a-7752.html
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116–126.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.008>
- Rothland, M. (2013). Das Sabbatjahr für Lehrerinnen und Lehrer: Wer profitiert und in welcher Form? *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 551–574.
<https://doi.org/10.25656/01:11978>
- Runhaar, P. (2017). How can schools and teachers benefit from human resources management? Conceptualising HRM from content and process perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 639–656.
<https://doi.org/10.1177/1741143215623786>
- Řízení školy. (2017, 24. května). *Kariérní rád pro učitele: manažerské shrnutí*.
<https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/karierni-rad-pro-ucitele.a-2723.html>
- Smetáčková, I., & Vozková, A. (2021). Učitelské sdílení profesních zkušeností: aktuální pohled z českých škol. *Pedagogika*, 71(2), 177–198.
<https://doi.org/10.14712/23362189.2020.1858>
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Karolinum.
- Stoll, L. (1998). School culture. *School Improvement Network's Bulletin*, 9, 9–14.
<https://doi.org/10.18296/set.0805>
- Tuytens, M., Devos, G., & Vanblaere, B. (2020). An integral perspective on teacher evaluation: A review of empirical studies. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 153–183
<https://doi.org/10.1007/s11092-020-09321-z>
- Urbánek, P., Dvořák, D., & Starý, K. (2014). Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy. *Orbis scholae*, 8(1), 65–78.
<https://doi.org/10.14712/23363177.2015.5>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.
- Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (1998).
https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=111/1998%20&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy
- Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2004).
https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004%20&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

- Zatloukal, T., Andrys, O., Basl, J., Beneš, T., Bláhová, A., Bogdanowicz, R., Borkovcová, I., Boudová, D., Brabcová, E., Brusenbauch Meislová, M., Cipínová J., Coufalová, V., Čámský, P., Daniel, S., Dobalová, L., Drábek, P., Folwarczný, R., Francová, Fürstová, A., ... & Zymová, K. (2021). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021. Výroční zpráva České školní inspekce*. Česká školní inspekce.
[https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(4\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(4))
- Zatloukal, T., Andrys, O., Appel, M., Basl, J., Beneš, T., Bláhová, A., Borkovcová, I., Boudová, S., Brabcová, E., Brusenbauch Meislová, E., Cipínová, J., Colledani, M., Coufalová, V., Čámský, P., Daniel, S., Dobalová, S., Dvořák, J., Erhart, J., Fiedlerová, V., ... & Zymová, K. (2022). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022. Výroční zpráva České školní inspekce*. Česká školní inspekce.
[https://csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(5\)](https://csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(5))
- Zhang, S., Shi, Q., & Lin, E. (2020). Professional development needs, support, and barriers: TALIS US new and veteran teachers' perspectives. *Professional Development in Education*, 46(3), 440–453.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1614967>

Příloha 1

Porovnání výsledků u jednotlivých indexů bez užití učitelských vah

Index profesního rozvoje TALIS								
Kategorie	Bez učitelských vah 2013				Bez učitelských vah 2018			
	N	Mean	SD	SE	N	Mean	SD	SE
2	330	2,94	0,61	0,03	281	3,42	1,51	0,09
3	117	2,95	0,53	0,05	179	3,46	1,51	0,11
4	430	3,04	0,50	0,02	439	3,50	1,52	0,07
5	478	2,99	0,51	0,02	532	3,50	1,56	0,07
6	223	2,99	0,45	0,03	323	3,69	1,66	0,09

Index zpětné vazby TALIS								
Kategorie	Bez učitelských vah 2013				Bez učitelských vah 2018			
	N	Mean	SD	SE	N	Mean	SD	SE
2	432	2,40	0,71	0,03	277	3,34	1,56	0,09
3	143	2,33	0,68	0,06	176	3,16	1,56	0,12
4	536	2,42	0,70	0,03	411	3,26	1,53	0,08
5	619	2,48	0,67	0,03	475	3,44	1,63	0,08
6	386	2,50	0,72	0,04	321	3,42	1,54	0,09

Index profesní spolupráce TALIS								
Kategorie	Bez učitelských vah 2013				Bez učitelských vah 2018			
	N	Mean	SD	SE	N	Mean	SD	SE
2	455	3,58	0,77	0,04	372	3,48	0,79	0,04
3	149	3,56	0,71	0,06	229	3,44	0,79	0,05
4	563	3,68	0,77	0,03	565	3,62	0,75	0,03
5	632	3,73	0,78	0,03	647	3,62	0,77	0,03
6	397	3,76	0,82	0,04	475	3,62	0,81	0,04

Příloha 2

Popis položek jednotlivých indexů

Index profesního rozvoje

TALIS 2013: průměr 7 škálových položek, otázka 22; učitelé posuzovali pozitivní účinek na výuku u následujících oblastí profesního vzdělávání, pokud je obsahovalo. Nabídnuta byla škála 1 až 4, přičemž 1 = žádný, 2 = malý, 3 = střední, 4 = velký.

- Prohloubení faktických znalostí a vědomostí v předmětech, které vyučují;
- pedagogické kompetence pro výuku mých předmětů;
- postupy hodnocení výsledků vzdělávání a úspěšnosti žáků;
- přístupy k individualizovanému učení;
- chování žáků a vedení třídy;
- výuka průřezových dovedností (např. řešení problémů, dovednost učit se);
- přístupy k rozvíjení všeobecných kompetencí potřebných pro budoucí zaměstnání nebo další studium).

TALIS 2018: součet 7 dichotomických položek, otázka 25; učitelé označovali činnosti profesního rozvoje, které podle nich měly nejpozitivnější vliv na styl jejich výuky.

- Vycházela z mých předchozích vědomostí;
- uzpůsobila se potřebám mého osobního rozvoje;
- probíhala delší dobu, např. několik týdnů i déle;
- konala se v mé škole;
- zúčastnila se jí většina kolegů ze školy;
- poskytovala možnosti kolaborativního učení;
- poskytovala mi příležitosti procvičit si a aplikovat nové postupy a poznatky v mé třídě.

Index zpětné vazby

TALIS 2013: průměr 5 škálových položek, otázka 30; učitelé posuzovali pozitivní vliv zpětné vazby v nabídnutých oblastech, jaké se jim ve škole dostává. Odpovídali na čtyřstupňové škále 1 až 4, přičemž 1 = žádná pozitivní změna, 2 = malá změna, 3 = střední změna, 4 = velká změna.

- Vaše faktické znalosti a vědomosti v hlavním předmětu (či více předmětech), který vyučujete;
- váš způsob organizace práce se třídou;
- vaše výukové postupy;
- vaše využívání výsledků hodnocení žáků k tomu, aby se lépe učili;
- vámi uplatňované metody při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

TALIS 2018: součet 6 dichotomických položek, otázka 30; učitelé posuzovali pozitivní vliv zpětné vazby, výběrem z nabídnutých oblastí.

- Prohloubení svých faktických znalostí a vědomostí v předmětech, které vyučují;
- pedagogické schopnosti pro výuku mého předmětu;
- využití hodnocení žáků za účelem zlepšení jejich učení;
- vedení třídy;
- metody výuky žáků se speciálními potřebami; metody výuky v multikulturním či vícejazyčném prostředí.

Index profesní spolupráce

Index byl vytvořen průměrem 8 škálových položek, které jsou identické v obou datových souborech TALIS 2013: otázka 33; TALIS 2018: otázka 32. Učitelé se vyjadřovali k frekvenci nabídnutých aktivit na šestistupňové škále: 1 = nikdy, 2 = jednou za rok nebo méně často, 3 = 2–4krát za rok, 4 = 5–10krát za rok, 5 = 1–3krát za měsíc, 6 = jednou za týden nebo častěji.

- Vyučuji týmově společně s jinými učiteli v těžké třídě;
- pozoruji výuku ostatních učitelů a poskytuji jim zpětnou vazbu;
- zapojuji se do společných aktivit napříč třídami a věkovými skupinami (např. do projektů);
- vyměňuji si učební materiály s kolegy;
- probírám s kolegy studijní pokroky konkrétních žáků;
- spolupracuji s ostatními učiteli v této škole s cílem zabezpečit stejné standardy při hodnocení pokroku žáků;
- účastním se společných porad;
- společně s kolegy pracujeme na svém profesním rozvoji.

Index bariéry profesního rozvoje

Index byl vytvořen průměrem 7 škálových položek, které jsou identické ve všech datových souborech TALIS 2013: otázka 27; NIDV 2015: otázka 8; TALIS 2018: otázka 27. Učitelé vyjadřovali míru souhlasu s následujícími výroky na čtyřstupňové škále: 1 = rozhodně nesouhlasím, 2 = nesouhlasím, 3 = souhlasím, 4 = rozhodně souhlasím.

- Nemám potřebné předpoklady (např. kvalifikaci, zkušenosti, odpracované roky);
- profesní vzdělávání je příliš finančně náročné;
- zaměstnavatel jej dostatečně nepodporuje;
- profesní vzdělávání koliduje s mým pracovním rozvrhem;
- nemám čas kvůli rodinným povinnostem;
- neexistuje žádná vhodná nabídka profesního vzdělávání;
- k účasti v aktivitách profesního vzdělávání nejsem nijak motivován/a.

Příloha 3

Stat' ke financování aktivit profesního rozvoje v ČR

Zjistit přesnou částku, která je v ČR každoročně vynakládána na profesní rozvoj učitelů není snadné, jednalo by se o samostatnou analýzu založenou na metodách desk research. Lze se však pomoci odhadu rámcově k této části přiblížit a poukázat, o jak rozsáhlé prostředky zejména z veřejných zdrojů získaných od daňových poplatníků ČR či ze zahraničí (např. projekty Evropského sociálního fondu či šablony) se jedná. Výdaje na DVPP lze hradit z ONIV. Dle Principů rozpisu rozpočtu přímých výdajů územních samosprávných celků regionálního školství na rok 2022 MŠMT poskytlo na ONIV celkový objem finančních prostředků ve výši 3,51 mld. Kč. 3 745 ZŠ (včetně ZŠ s MŠ) obdrželo pro rok 2022 na ONIV 1 426 mil. Kč (viz opět Principy rozpisu rozpočtu přímých výdajů regionálního školství územních samosprávných celků na rok 2022). Nutno však podotknout, že z ONIV jsou hrazeny výdaje školy na dopravu při akcích v rámci vzdělávání podle příslušného rámcového vzdělávacího programu (RVP), výdaje na učební pomůcky, výdaje na školní potřeby a na učebnice, pokud jsou podle školského zákona poskytovány bezplatně, a na činnosti, které přímo souvisejí s rozvojem škol a kvalitou vzdělávání, ale i náhrady platu za dočasnou pracovní neschopnost jakožto náklady vyplývající ze základních pracovněprávních vztahů. Vzhledem k tomu, že základní školy využívaly poskytované DVPP v rámci prostředků EU ze šablon, místních akčních plánů apod., odhadujeme, že na DVPP bylo v roce 2022 vynaloženo 100 mil. Kč.

Dle zprávy firmy Deloitte „Průběžná evaluace implementace OP VVV – Průběžná zpráva k 15. 3. 2023“ (Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání; 2023) lze odhadnout finanční prostředky na DVPP pro ZŠ. Ve zprávě se uvádí, že v první vlně šablon využilo DVPP v rozsahu 16 hodin 1 601 základních škol, DVPP v rozsahu 32 hodin využilo 1 078 základních škol. V první vlně základní školy mohly využívat také DVPP v rozsahu 56 hodin (384 základních škol) a 80 hodin (294 základních škol). Ve druhé vlně šablon mohly základní školy využívat DVPP v rozsahu 8 hodin a tuto možnost využilo 2 455 základních škol. Dále sdílení zkušeností pedagogů z různých škol prostřednictvím vzájemných návštěv, v první vlně využilo 751, v druhé vlně 642 a ve třetí vlně 541 základních škol. Profesní rozvoj pedagogů prostřednictvím supersupervize, mentoringu či koučingu využilo ve druhé vlně 181 základních škol. Z hlediska finančních prostředků bylo vynaloženo: v období 2016–2019 na šablony pro MŠ a ZŠ I 3 305 mil. Kč (výzvy 02_16_022 a 02_16_023), v období 2018–2022 na šablony II (MŠ a ZŠ) 6 023 mil. Kč (výzvy 02_18_063 a 02_18_064) a v období 2020–2023 na šablony III (MŠ a ZŠ) 3 063 mil. Kč (výzvy č. 02_20_080 a 02_20_081). Na základě infor-

mací poskytnutých Odborem administrace projektů regionálního školství MŠMT bylo na profesní rozvoj prostřednictvím zmíněných šablon financovaných z operačního programu Výzkum, vývoj, vzdělávání (OP VVV) každý rok v období 2016–2023 vynaloženo v průměru 122 mil. Kč (viz následující tabulku).

Prostředky vynaložené na Místní akční plány rozvoje vzdělávání prostřednictvím, ze kterých se také realizovaly aktivity DVPP a případně další aktivity DVPP financované z dalších výzev OP VVV, byly dle našeho odhadu v obdobné výši jako šablony. Celkově tedy mohlo být na profesní rozvoj pedagogů ZŠ v posledních sedmi letech v průměru každoročně vynaloženo 350 milionů Kč.

Tabulka: Finanční prostředky vynaložené ze Šablon I–III v období 2016–2023 na profesní rozvoj pedagogů ZŠ (na základě dat z MŠMT)

Typ profesního rozvoje pedagogů ZŠ	Šablony I 2016–2019 (Kč)	Šablony II 2018–2022 (Kč)	Šablony III 2020–2023 (Kč)	Celkem (Kč)
Vzdělávání pedagogických pracovníků	325 429 520	287 263 560		612 693 080
Tandemová výuka	31 197 800	35 762 200	30 242 490	97 202 490
Vzájemná spolupráce pedagogů	40 485 224	30 796 752		71 281 976
Sdílení zkušeností pedagogů z různých škol/školských zařízení prostřednictvím vzájemných návštěv	25 722 268	22 759 260	9 426 780	57 908 308
Vzdělávání pedagogického sboru	35 339 600	12 139 360		47 478 960
Zahraniční stáže pedagogických pracovníků			46 527 675	46 527 675
Ostatní aktivity profesního rozvoje pedagogů	26 540 622			26 540 622
Profesní rozvoj pedagogů prostřednictvím supervize/mentoringu/koučinku		10 792 086		10 792 086
Nové metody ve výuce/vzdělávání	4 328 485	3 179 268		7 507 753
Celkem	489 043 519	402 692 486	86 196 945	977 932 950

ZAČÍNÁJÍCÍ VÝZKUMNÍCI

VIZE A REALITA PŘI VÝBĚRU A PŘIJÍMÁNÍ NOVÝCH UČITELŮ: PERSPEKTIVY PEDAGOGICKÝCH LÍDRŮ A ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELEK

VISION AND REALITY IN THE RECRUITMENT AND HIRING OF NEW TEACHERS: THE PERSPECTIVE OF PEDAGOGICAL LEADERS AND NOVICE TEACHERS

Jakub Vlček^{a,b} 

^a Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

^b Národní institut SYRI

ABSTRAKT

V této studii se zabývám procesem výběru a přijímáním začínajících učitelů do českých škol. Výsledky vychází z analýzy kvalitativních hloubkových rozhovorů se šesti začínajícími učiteli, čtyřmi řediteli a dvěma zástupci, kteří přijali tyto učitelky ve školním roce 2022/2023 do škol. Na základě výpovědí těchto aktérů jsem hledal odpovědět na to, jaké postupy lídři používají při výběru nových zaměstnanců, jaké důvody vedou lídry k výběru vhodného kandidáta, jakou roli v tomto výběru hraje vize školy a jaká očekávání mají od nově přijímaných učitelů. Identifikuji různá pojetí vizí lídrů, kterými se při výběru učitelů řídí. Analýza dat přesto odhalila, že lídři se ve volbě učitelek rozhodovali především podle osobních sympatií a vzájemného souznění během přijímacího rozhovoru. Zároveň analýza ukázala, že očekávání lídrů nebyla učitelkami dostatečně pochopena. Tohle nepochopení postupem času vedlo učitelky k přehodnocení své role a jejich postavení ve škole. Mnohdy je vedlo i k otázkám, zda chtějí ve škole nadále zůstat, či školu opustit.

KLÍČOVÁ SLOVA

proces výběru učitelů; vedení školy; vize školy; začínající učitelé; šok z reality

ABSTRACT

In this study, I examine the process of recruiting and hiring novice teachers in Czech schools. The results are based on an analysis of qualitative in-depth interviews with six novice teachers and six pedagogical leaders who recruited these teachers to schools in the 2022/2023 school year. Based on the narratives of these participants, I sought to answer what practices leaders

use when selecting new teachers, what reasons leaders give for selecting a suitable candidate, what role the vision of the school plays in this selection process, and what expectations leaders have of newly hired teachers. I identify the different conceptions of leaders' visions that guide their teacher selection process. The data analysis reveals that leaders made their decisions in selecting the teachers under study mainly based on their personal sympathies and rapport during the recruitment interview. At the same time, the analysis revealed that the leaders' expectations were not sufficiently understood by the teachers. This lack of understanding over time led the teachers to re-evaluate their roles and their positions in the school, often influencing their thinking and often leading them to question whether they wanted to stay or leave the school.

KEYWORDS

teacher recruitment; school leaders; school vision; novice teachers; the shock of reality

KORESPONDUJÍCÍ AUTOR

Jakub Vlček, Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Arna Nováka 1, 602 00 Brno
e-mail: jakub.vlcek@phil.muni.cz

Úvod

Z mnohých zahraničních studií víme, že jedním z hlavních znaků dobré školy a výuky jsou kvalitní učitelé (Coleman et. al., 1966; Wilson, 2009; Coenen et al., 2018; Tamir, 2021). Tyto studie ukazují, že právě kvalitní učitelé mají vysoký vliv na výsledky žáků, a to především na jejich akademický výkon, motivaci a postoj k učení. Kromě příslušného pedagogického vzdělání (např. získané diplomy, absolvované kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků) a zkušenosti z praxe (srov. Wilson & Floden, 2003; Coenen et al., 2018), kterými by měl kvalitní učitel oplývat, řadí odborný diskurz mezi znaky kvalitního učitele i znalost různých didaktických metod a technik, které by tito učitelé měli využít k uspokojování různých sociálních, emocionálních a akademických potřeb žáků, tj. k podpoře jejich učení, myšlení a well-beingu (srov. Darling-Hammond, 2021; OECD, 2019). To, jak kvalitní učitelé na škole působí a vyučují, je v gesci vedení školy¹, které mimo organizaci, plánování obsahu, vzdě-

¹ Označení vedení školy se zkráceně používá pro skupinu osob ve škole, které odpovídají za vedení a řízení školy a přijímají rozhodnutí spojená s jejím fungováním (srov. Pol et al., 2009; Kašpárková et. al., 2015; Sedláček, 2020). V této studii budu tímto označením souhrnně myslet ředitele/ředitelky a jejich zástupce/zástupkyně. V některých částech textu je budu, stejně jako další autoři (Pol et al., 2009; Lazarová et al., 2015; Sedláček, 2020), označovat synonymním označením „lídři“ či s přívlastkem „pedagogičtí lídři“. Tyto osoby jsou zodpovědné za pedagogické vedení a fungování školy, které ovlivňuje její efektivitu a zejména výsledky vzdělávání žáků (srov. Sedláček, 2020; Federičová, 2019; Dvořák & Trunda, 2017).

lávání či získávání zdrojů zodpovídá i za personální rozhodování (OECD, 2018). Tato skutečnost klade nároky na vedení škol, které je zodpovědné za kvalitu vzdělávání žáků právě skrze zajištění kvalitních učitelů (srov. Diamond et al., 2022). Důležitým procesem je proto nábor učitelů, díky němuž si mohou pedagogičtí lídři vybrat takového učitelského kandidáta, který splňuje požadovanou kvalitu, odpovídá potřebám a vizi školy (Tamir, 2021). V českém kontextu existuje velmi omezené množství informací o tom, jakým způsobem probíhá proces výběru a přijímání učitelů do škol. Tato studie proto představuje sondu, jejímž cílem je zaplnit bílé místo, tedy zjistit a popsat, jak jsou v českém školním prostředí vybírání noví učitelé, jakým způsobem se v tomto výběrovém procesu projevuje vize pedagogických lídrů a jaká očekávání mají tito lídři od nově přijatých učitelů. Pro dosažení tohoto cíle byly využity analýzy rozhovorů s pedagogickými lídry a začínajícími učitelkami nově přijatými do škol.

1 Proces výběru a přijímání učitelů pohledem výzkumu

Proces výběru pracovníků je zásadní proces, který slouží k efektivnímu fungování organizace a přímo ovlivňuje to, jací v ní budou působit lidé (Smart, 1999). Cílem tohoto procesu je najít a vybrat nejvhodnějšího kandidáta pro dané pracovní místo. Proces přijímání učitelů představuje zásadní krok ve vytváření kvalitního vzdělávacího prostředí a má rovněž dopad na výsledky vzdělávání žáků (Foreman & Maranto, 2017). To ostatně dosvědčují i výsledky studie Schumachera et al. (2015), které říkají, že špatné rozhodnutí pedagogických lídrů o přijetí učitele do zaměstnání může vést ke špatným výsledkům žáků. Tato skutečnost tak ovlivňuje nejen samotné výukové procesy, ale také klima školy.

Tématu přijímání učitelů se v pedagogickém odborném diskurzu v posledních letech věnuje řada výzkumných, převážně zahraničních studií (např. Torres, 2023; Gagnon et al., 2022; Diamond et al., 2022; Perrone & Eddy-Spicer, 2021; Tamir, 2021 a další). Z českých zdrojů, které se dotýkají tématu přijímání učitelů lze například zmínit Šikýře et al. (2016) nebo zprávy České školní inspekce z mezinárodního šetření TALIS (např. Kašpárková et al., 2015). Cíle a záměry většiny těchto studií lze z hlediska zkoumaného předmětu rozdělit do dvou výzkumných směrů.

První směr věnuje pozornost tomu, jaká je podoba přijímacího řízení a jaké praktiky pedagogičtí lídři volí k tomu, aby pro svou školu vybrali nejvhodnějšího kandidáta (viz Abernathy et al., 2001; Torres, 2023; Perrone & Eddy-Spicer, 2021; Feldman & Costa, 2021; Jabbar, 2018; Stier & Schneider, 2007; Ryan & Tippins, 2004; Theel & Tallero, 2004; Šikýř et al., 2016). Výsledky těchto šetření ukazují, že proces výběru učitelů zahrnuje několik klíčových metod a postupů, které mají za úkol poskytnout komplexní pohled

na kompetence uchazečů. Patří mezi ně například analýza životopisů a motivačních dopisů, která umožňuje zhodnotit akademickou kvalifikaci, zkušenosti a osobní motivaci k výuce (Abernathy et al., 2001; Theel & Talerico, 2004). Nejčastěji užívanou metodou je pohovor, který je prostředkem k identifikaci osobnostních charakteristik, komunikačních dovedností a profesního přístupu uchazeče (Feldman & Costa, 2021; Ryan & Tippins, 2004) Kromě toho se často, převážně v zahraničí, používají pedagogické testy, simulace výuky, hodnocení praktických dovedností či pedagogické portfolio (Theel & Talerico, 2004). Testy měří pedagogické znalosti, zatímco simulace výuky umožňuje pedagogickým lídrům nahlédnout na uchazečovu schopnost vést interaktivní a efektivní výuku. V mnoha případech se používá i kombinace těchto metod, což umožňuje získat komplexní pohled na to, zda jsou uchazeči vhodní pro danou školu.

Druhý výzkumný směr se věnuje tomu, koho pedagogičtí lídři hledají, jaké mají tito lídři preference a jaké charakteristiky by měl mít ideální uchazeč o pozici učitele ve škole (viz Lee & Mao, 2023; Diamond et al., 2022; Davis et al., 2021; Tamir, 2021; Diamond et al., 2020; Engel, 2013; Cranston, 2012). Výsledky těchto studií ukazují, že existuje řada klíčových faktorů, které ovlivňují úspěch kandidáta během přijímacího řízení. Studie Diamond et al. (2022) například konstatuje, že lídři dávají přednost uchazečům, kteří absolvovali tradiční vysokoškolský učitelský program. Kromě toho při posuzování materiálů uchazečů hledají lídři další specifické faktory, jako je předchozí pedagogická praxe kandidáta. Studie Davise et al. (2021) konstatuje, že se preference lídrů pohybují ve čtyřech oblastech: (1) osobní, např. entusiasmus, spolupráce, osobní styl učitele, motivace; (2) profesní, např. vzdělání, znalosti, zkušenosti s učením, certifikáty celoživotního vzdělávání; (3) doplňkové, např. jazyk, kreativita, technologická zdatnost a (4) demografické, např. rasa, pohlaví, místo bydliště. Jako nejvýznamnější se dle výsledků této studie jeví oblast osobní. S podobnými výsledky přichází i přehledová studie Lee & Mao (2023), která říká, že si lídři vybírají učitele primárně na základě individuálních faktorů (motivace, osobní styl atd.) a sekundárně podle organizačních faktorů (lokalita školy, pracovní podmínky, charakteristiky žáků atd.). Výsledky studie Engela (2013) dále ukázaly, že pedagogičtí lídři hledají učitele, kterým záleží na žácích, mají znalost učebního obsahu a jsou ochotni jít nad rámec svých smluvních (pracovních) povinností.

Z poznatků výše uvedených lze celkově konstatovat, že faktory a determinanty ovlivňující přijímání učitelů jsou komplexní, tj. zahrnují nejen osobní motivaci jednotlivců, ale i vnější faktory spojené s prací ve školství a s politickým kontextem. Rovněž existuje celá řada metod a nástrojů pro výběr vhodného kandidáta. Přestože tento univerzální výčet hraje svou roli při výběru učitelů, není pravděpodobné, že všichni lídři používají stejné metody a hledají u učitelů totéž. Přijímací proces se proto může lišit dle typu školy (Beteille

et al., 2009) či osobních preferencí jednotlivých lídrů (Lee & Mao, 2023) a žáků, kteří školu navštěvují (Winter et al., 1998). Některé studie poukazují na to, že široká škála rozhodnutí ve školách, včetně přijímání nových učitelů je realizována v souladu s předem definovanou vizí, kterou si stanovili lídři daných institucí (srov. Schumacher et al., 2015; Pol, 2007; Foreman & Maranto, 2017).

2 Vize školy a její souvislost s personální prací pedagogického lídra

Pro efektivní chod každé školské instituce je nezbytné, aby měla jasno ohledně svých dlouhodobých cílů, kterých chce dosáhnout (srov. Pol, 2007; Sebastian et al., 2016; Smylie & Denny, 1990; Szeto, 2022). To vyžaduje vytvoření jasné vize školy (též koncepce, idea), která se promítá do všech jejích činností. Mnohé výzkumné studie totiž prokázaly, že školy, které mají jasné stanovené cíle a vizi, mají lepší výsledky, protože tyto stanovené cíle a vize silně ovlivňují způsob, jakým se věci ve škole dějí (Davis et al., 2007; Foreman & Maranto, 2017; Kantabutra, 2005; Ransom & Vlachopoulos, 2021; Rozkovcová & Novotová, 2019; Slate et al., 2008; Stemler et al., 2011). Vizi lze chápat jako jakýsi obraz toho, kam škola směřuje a jakým způsobem plní svou výchovnou a vzdělávací funkci (srov. Davis et al., 2007; Foreman & Maranto, 2017). Současně lze vizi pojímat jako vyjádření poslání, které řídí vnitřní politiku školy a zároveň vytváří prostředí pro všechny žáky a učitele (Kantabutra, 2005; Rozkovcová & Novotová, 2019).

Nabízí se otázka, jakou roli hraje vize školy v přijímání a výběru nových učitelů. Současná debata o tom, jak zlepšit efektivitu škol a jejich prostředí, včetně vytváření vhodných podmínek pro žáky, které jim umožní dosahovat vynikajících vzdělávacích výsledků, upozorňuje na stále větší význam role učitele (srov. Coenen, 2018; Tamir, 2021). Pokud přijmeme tuto tezi, pak je jednou z klíčových rolí vedení školy výběr, rozvoj a udržování kvalitního personálu. Pedagogický lídr by pak měl být schopen účinně komunikovat vizi školy, aby přesvědčil zaměstnance tuto vizi sdílet (Federičová, 2019; Foreman & Maranto, 2017; Lazarová et al., 2015). Podpora pedagogů při naplňování cíle a vize školy je důležitá, neboť správně nastavené podporující prostředí má dopad na kvalitu práce a výkon učitelů (srov. Saleem et al., 2020; Sarwar et al., 2022; Silay, 2022; Szeto, 2022, Ugwu et al., 2020, Çakmak et al., 2018; OECD, 2005).

To znamená, že personální prací vedení škol není jen přijímání nových zaměstnanců, ale také hledání těch, kteří budou aktivními spolutvárci a podporovateli školní vize. Při procesu přijímání učitelů by proto mělo být sledováno, jakým způsobem kandidáti odpovídají vizi školy. Kritéria pro

výběr učitelů by měla reflektovat nejen pedagogické dovednosti učitelů (Diamond et al., 2020), ale také jejich schopnost zapojit se do školní kultury (Engel, 2013), která je v souladu s definovanými hodnotami a vizí školy. Vzhledem k současné éře vysokých nároků potřebují mít lídři jistotu, že učitelé, které přijímají, dokážou naplnit potřeby jejich žáků a stanovené cíle jejich školy. Je-li propojení vize školy a procesu přijímání učitelů provedeno efektivně, může to vést k vytvoření harmonického a konzistentního vzdělávacího prostředí (Schumacher et al., 2015), které uspokojuje potřeby žáků a naplňuje cíle školy (Basit et al., 2017).

Jak již bylo zmíněno v úvodní části tohoto textu, v rámci českého vzdělávacího prostředí lze konstatovat značný nedostatek systematických informací a analýz týkajících se procesu přijímacích řízení na učitelské pozice do škol. Paralelně s tím je patrný i nedostatek výzkumných prací zaměřujících se na přijímací proces v souvislosti s vizí lídrů. Tato studie si proto klade za cíl zjistit a popsat, jak začínající učitelky a jejich pedagogičtí lídři vnímali proces přijímacího řízení, jak se v tomto výběrovém procesu odrazily vize dotazovaných lídrů a co od nově nastoupivších učitelek tyto lídři očekávají. K naplnění tohoto cíle jsem si stanovil následující tři výzkumné otázky:

- (VO1) *Jaké postupy pedagogičtí lídři používají pro přijímání nových zaměstnanců?*
- (VO2) *Jaké důvody vedou pedagogické lídry k přijetí zaměstnanců a jakou roli v tomto procesu hraje vize školy?*
- (VO3) *Jaká očekávání mají od nově přijímaných zaměstnanců?*

3 Metodologie výzkumu

3.1 Kontext studie

Tato studie vychází z dizertačního projektu zkoumajícího kariéru šesti začínajících učitelek během jejich prvních dvou let praxe. Data jsou opakovaně získávána polostrukturovanými hloubkovými rozhovory a videonahrávkami výuky. Tento design lze označit jako kvalitativní longitudinální výzkum (Calman et al., 2013; Bennett et al., 2020). Kromě těchto dat jsem v počátku výzkumu pořídil i rozhovory s uvádějícími učiteli a lídry škol, kam sledované učitelky nastoupily. Získaná data umožňují zkoumat i další jevy vedle hlavního cíle výzkumu: Během jejich sběru jsem si také všiml, jak učitelky hovoří o přijímacím řízení a jak tohle přijímací řízení s odstupem času zpětně reflektují.

3.2 Zkoumaný vzorek

V květnu 2022 jsem skrz e-mail, Informační systém Masarykovy univerzity a sociální sítě jako Facebook a Instagram oslovil čerstvé absolventy učitelských

programů s výzvou k účasti v mém výzkumu. Hlavními kritérii pro výběr respondentů bylo, aby měli (1) dokončené vysokoškolské učitelství, (2) neměli předchozí či stávající pedagogickou zkušenost (s výjimkou povinně absolvované praxe na školách v průběhu jejich pregraduální přípravy), (3) od září 2022 nastoupili do škol jako začínající učitelé, (4) kteří jsou ochotni participovat v tomto dlouhodobém výzkumu.

Z důvodu časové náročnosti výzkumu byl zájem o účast nízký, což znemožnilo cílený výběr respondentů. Ozvalo se pouze šest začínajících učitelek, které se následně staly zkoumaným vzorkem výzkumu a této studie. Tyto učitelky působí na různých typech škol. Jejich společným rysem je studium učitelství českého jazyka a literatury, přičemž na školách, kam nastoupily, tento předmět také vyučují. Některé z nich navíc učí i další předměty, které studovaly (dějepis nebo anglický jazyk). Spolupráce s nimi byla zahájena v červenci 2022.

Kromě učitelek jsou součástí výzkumného vzorku této studie také lídři škol, do kterých sledované učitelky v září 2022 nastoupily. Tito lídři byli na začátku školního roku 2022/2023 osloveni e-mailem s žádostí o osobní setkání spojené s rozhovorem. Část oslovených lídrů souhlasila ($n = 4$), část tuto záležitost delegovala na své zástupce ($n = 2$). Lídry ve vzorku lze charakterizovat jako skupinu převážně zkušených osob s bohatou praxí v oblasti školství a vzdělávání, kteří se přímo podílejí na vedení školy.

Výzkumný vzorek této studie tedy celkově sestává ze čtyř ředitelů škol (dva muži a dvě ženy), dvou zástupců ředitele školy (jeden muž a jedna žena) a šesti začínajících učitelek. Jak bylo zmíněno, zkoumaný vzorek je heterogenní kvůli nezáměrnému výběru respondentů. Toto heterogenita souvisí také s typem a charakteristikami škol zastoupených ve vzorku, mezi které patří dvě základní školy, jedno víceleté gymnázium a tři střední odborné školy. Tato rozmanitost může být považována za jeden z limitů studie, jelikož proces přijímání učitelů a následně kladená očekávání jsou posuzovány v kontextu různých školních prostředí. Jiné požadavky na učitele totiž může mít vedení základní školy a jiné naopak vedení gymnázia či střední odborné školy. Školy se nacházejí ve dvou krajských městech (či v jejich těsné blízkosti), a lze je proto charakterizovat jako školy městské. Čtyři z těchto škol jsou školy státní a dvě školy jsou soukromé. Co se týče velikosti škol dle počtu žáků, některé z nich lze charakterizovat jako malé školy s méně než 300 žáky ($n = 2$), jednu školu jako středně velkou s počtem žáků mezi 300 a 450 ($n = 1$), zbývající školy jako velké s více než 450 žáky ($n = 3$). Souhrnné informace o účastnících výzkumu shrnuje tabulka 1.

3.3 Sběr dat

Byla zvolena kvalitativní výzkumná metodologie (Švaříček & Šedřová et al., 2007) a jako nástroj sběru dat byl využit hloubkový polostrukturovaný roz-

Tabulka 1
Charakteristika výzkumného vzorku

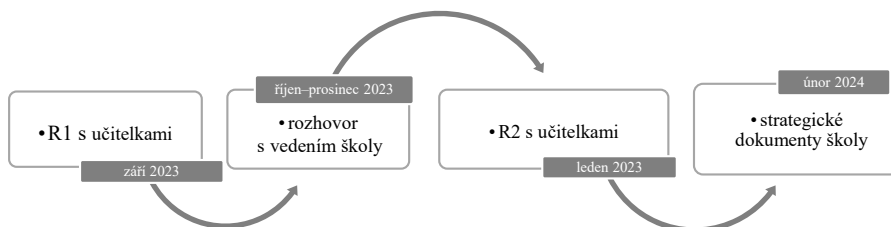
lídr	funkce na škole	délka výkonu řídicí funkce	typ školy	zaměření školy	velikost školy	učitelka	aprobace 1	aprobace 2	vyučované předměty
pan Tupy	ředitel	25 let	víceleté gymnázium (státní)	všobecné	střední (městska)	učitelka Eva	český jazyk a literatura	historie	český jazyk a literatura + dějepis
pan Ostrý	ředitel	7 let	ZŠ (státní)	všobecné	malá (městska)	učitelka Leona	český jazyk a literatura	anglický jazyk a literatura	český jazyk a literatura + angličtina
paní Pravá	ředitelka	5 let	SOŠ (státní)	zdravotnictví	velká (městska)	učitelka Monika	český jazyk a literatura	historie	český jazyk a literatura + dějepis
paní Přímá	ředitelka	5 let	ZŠ (soukromá)	všobecné	malá (městska)	učitelka Markéta	český jazyk a literatura	historie	český jazyk a literatura + dějepis
pan Kolečko	zástupce ředitele	8 let	SOŠ (státní)	automobilní	velká (městska)	učitelka Radka	český jazyk a literatura	–	český jazyk a literatura
paní Plná	zástupkyně ředitele	2 roky	SOŠ (soukromá)	strojírenství	velká (městska)	učitelka Kristýna	český jazyk a literatura	historie	český jazyk a literatura + dějepis

hovor. Předložená studie pracuje s rozhovory, které byly pořízeny v úvodní fázi sběru dat v rámci dizertačního projektu, tedy ve školním roce 2022/2023 (konkrétně v prvním pololetí). S každou začínající učitelkou byly realizovány dva polostrukturované rozhovory a s vedením školy byl realizován jeden rozhovor.

První rozhovor (R1) s učitelkami byl pořízen v září 2022. Předmětem rozhovoru bylo zhodnocení vstupu do profese, začátku školního roku, vlastní připravenosti ze studií a aktuální spokojenosti se školou a vedením školy. Druhý rozhovor (R2) byl realizován v pololetí daného školního roku (leden 2023). Během tohoto rozhovoru jsme s učitelkami reflektovali 1. pololetí, a to včetně jejich pedagogického myšlení, zhodnocení vlastního pedagogického působení na škole a přístupu vedení školy. Součástí měkkého tazatelského schématu byly i otázky reflektující rozhodování začínajících učitelek o volbě školy a zejména pak proces přijímacího řízení z jejich perspektivy. Délka jednoho rozhovoru s učitelkou činila zpravidla okolo 60 minut.

Rozhovory s vedením školy byly pořízeny v období října–prosince 2022. Připravené měkké tazatelské schéma zahrnovalo otázky týkající se samotných respondentů, jejich školy, vize, přijetí sledovaných učitelek a procesu jejich uvádění. Jeden rozhovor trval přibližně 35 minut.

Datový korpus pro analýzu tvořilo celkem 18 polostrukturovaných hloubkových rozhovorů (12 rozhovorů s učitelkami a 6 rozhovorů s lidry). Všechny rozhovory byly vždy realizovány ve dvojici výzkumník–respondent, a to buď osobně, nebo online přes aplikaci MS Teams. Rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon přes aplikaci diktafon a následně doslovně přepsány do podoby textu dle jednotného vzoru. V pozdější fázi analýzy byl datový materiál doplněn o školní vzdělávací programy, které byly volně dostupné na webových stránkách škol. Důvod doplnění těchto dat měl vést k formulaci a konstrukci detailnější vize škol lídrů, protože jsem ji měl popsanou pouze ze samotných rozhovorů. U všech zkoumaných případů tak byly realizovány polostrukturované hloubkové rozhovory s učitelkami a jejich vedením, které byly doplněny o strategické dokumenty škol. Přehled získaných dat a jejich sběr zachycuje obrázek č. 1.

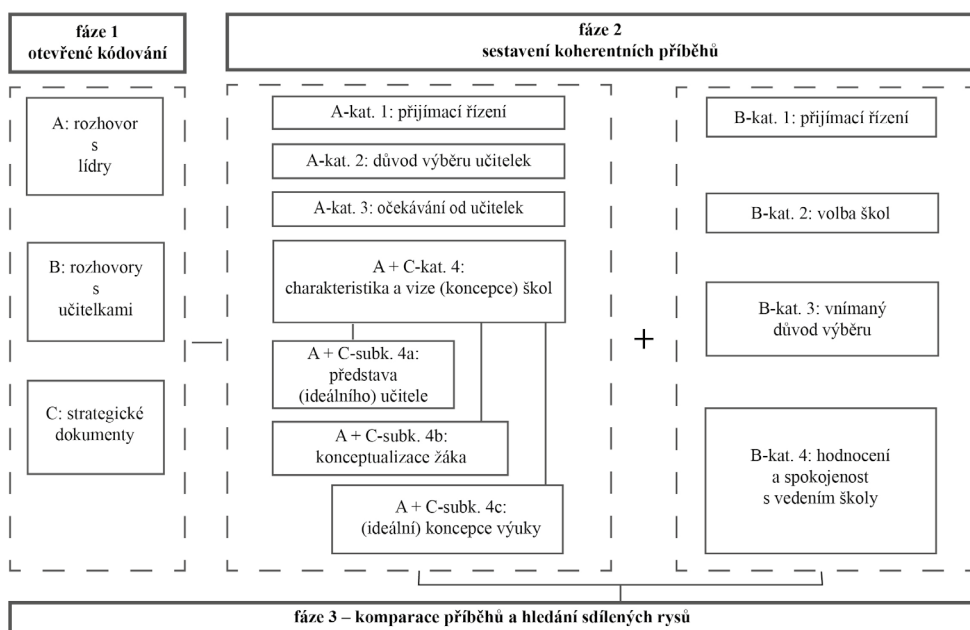


Obrázek 1

Získaná data a přehled jejich sběru

3.4 Analýza dat

Analýza datového korpusu probíhala pomocí programu ATLAS.ti (verze 23) v několika fázích. Zprvč byla všechna data analyzována samostatně metodou otevřeného kódování. V další fázi jsem vzešlé kódy, které byly rozříděny do kategorií, použil k sestavení koherentních příběhů pro každý zkoumaný případ (učitelka–lídr). V závěrečné fázi byl tento datový korpus, v souladu se stanovenými výzkumnými otázkami, znovu jednotně analyzován s cílem nalézt sdílené vzorce a vztahy mezi jednotlivými případy. Užítý analytický postup zachycuje obrázek č. 2.



Obrázek 2

Analytický postup zpracování dat

V první fázi byl datový materiál zredukován do sady kódů (Corbin & Strauss, 2008), které byly následně sloučeny podle významové souvislosti do zastřešujících kategorií. V případě rozhovorů s lídry šlo o tyto kategorie: *já a moje cesta; přijímací řízení; důvod výběru učitelek; očekávání od učitelek; charakteristika vize (koncepce) školy; proces uvádění učitelek*. Rozhovory s lídry představovaly bohatý materiál.

V další fázi analýzy dat se proto nevěnuji všem kategoriím, ale pracuji jen s následujícími čtyřmi kategoriemi: (1) *Přijímací řízení* (např. kódy *podoba říze-*

ni, použité praktiky, pohovor jako metoda ad.); (2) Důvod výběru učitelek (např. kódy líbila se mi, sedli jsme si, je mladá, personální potřeba ad.); (3) Očekávání od učitelek (např. kódy vzdělávat se, podílet se na chodu školy, přizpůsobit se vizi ad.) a (4) Charakteristika a vize (koncepce) škol (např. kódy můj cíl, ideální škola, kam směřuji, takhle to my děláme, tohle je naše gró ad.). U poslední zmíněné kategorie jsem z důvodu hlubšího porozumění provedl jemnější členění.

Vizi jsem tak rozčlenil do tří subkategorií: (a) *Představa (ideálního) učitele (např. kódy profesně zapálený, oddaný, vyzbrojený novými metodami ad.); (b) Konceptualizace žáka (např. kódy výběroví žáci, nejsou moc nároční; komunitní občané ad.); (c) (Ideální) Koncepce výuky (např. kódy kreativní metody, badatelsky orientovaná výuka, ať je to atraktivní ad.).* Toto členění jsem provedl na základě explicitních odpovědí respondentů na otázky, které směřovaly k vyjádření jejich vize či koncepce školy. Kromě toho jsem tyto tři subkategorie rozšířil o kódy vzešlé z analýzy strategických dokumentů škol (např. kódy *hodnoty školy, deklarovaná vize, charakteristika absolventa, podoba výuky ad.*). V těchto dokumentech jsem se zaměřoval především na úvodní kapitoly, které charakterizují školu a její koncepci. Na základě tohoto postupu jsem byl schopen zkonstruovat vizi (koncept) jednotlivých škol/lídrů (detailně viz tabulku 3).

Při analýze rozhovorů s učitelkami jsem postupoval analogicky. Vzhledem k tomu, že rozhovory pokrývaly více témat, vybral jsem pro detailní analýzu pasáže, ve kterých se učitelky vyjadřovaly k volbě dané školy, k průběhu přijímacího řízení nebo jakýmkoliv způsobem komentovaly vedení škol. Z analýzy tak vzešlo několik kódů, které byly taktéž rozděleny do několika kategorií, přičemž některé kategorie byly totožné s kategoriemi, které vznikly z analýzy rozhovorů s lidry. Jednalo se o tyto kategorie: (1) *Přijímací řízení (např. kódy proces řízení, poslala životopis, pohovor byl příjemný ad.); (2) Volba škol (např. kódy souzněla jsem se školou, prostě jsem to zkusila, líbily se mi webové ad.); (3) Vnímání důvod výběru (např. kódy sedli jsme si, líbila jsem se jim, jsem mladá ad.); (4) Hodnocení a spokojenost s vedením školy (např. kódy máme dobrý vztah, začalo to skřípat ad.).*

V další fázi jsem díky vzniklým kategoriím sestavil pro každý zkoumaný případ koherentní příběh toho, jak dotazovaní aktéři vnímali průběh přijímacího řízení, proč byly učitelky vybrány, co od nich lídři očekávají a jak popisují učitelky vztah s lidry. V poslední fázi byl celý tento datový materiál znovu analyzován, aby se mezi jednotlivými příběhy identifikovaly sdílené rysy. Díky této komparaci se vynořily vzorce, které byly všem případům podobné. V další části tohoto textu tyto nálezy prezentuji a interpretuji.

3.5 Limity studie a etika výzkumu

Co se týče etické dimenze, všichni respondenti byli seznámeni s cílem a metodologií výzkumu a vyjádřili souhlas s účastí. Zároveň byli ujištěni o zachování důvěrnosti získaných informací a o tom, že všechny údaje, které by mohly odhalit identitu účastníků nebo jejich školy, budou anonymizované.

Tato studie skýtá několik limitů, které je třeba vzít v potaz při čtení výsledků. Prvním omezením je, že disponuji pouze daty od učitelek získanými s časovým odstupem od jejich přijetí a týkají se jejich subjektivního hodnocení vlastního pedagogického působení ve škole. Nemám k dispozici data od pedagogických lídrů týkající se jejich vnímání toho, jak učitelky působí ve škole. Rovněž disponuji pohledem obou aktérů na přijímací proces do školy, nemám však přístup k objektivním (např. observačním) datům o průběhu přijímacího procesu. Proto, když se snažím rekonstruovat tento proces a koncepci, kterou lídři prezentovali během přijímacího řízení učitelkám, si nemohu být jistý, že ji opravdu představili. Je možné, že lídři tuto koncepci uvedli, ale během procesu ji vůbec nevysvětlili. I přes výše zmíněné nedostatky se však domnívám, že použitý teoretický rámec a výsledky naznačují vhodnost metodologického postupu a na relevanci studie to neubírá.

4 Výsledky

4.1 Podoba přijímacího řízení

Výpovědi učitelek i lídrů ve vzorku se většinou shodují v tom, jak vnímají přijímací řízení. Z rozhovorů vyplynulo, že dotazovaní lídři volí pro výběr nových učitelů převážně osobní pohovor. Přijímací řízení tedy u všech učitelek proběhlo právě výhradně na základě přijímacího pohovoru. K tomuto pohovoru byly učitelky pozvány po zaslání potřebných podkladů (převážně životopis obsahující potřebné náležitosti: jméno, vzdělání, dovednosti atd.).

V případě učitelky Markéty bylo zaslání životopisu doplněno o její pedagogické portfolio, o kterém diskutovala s ředitelkou během pohovoru. V případě učitelky Evy mělo vedení školy ověřenou její pedagogickou způsobilost v rámci praxe, kterou na škole vykonávala v rámci svého studia na vysoké škole. Pan ředitel tak věděl, co od této učitelky očekávat, a měl v ní jistotu.

Kromě těchto odlišujících se případů nevyplývají z výpovědí respondentů žádné další specifické aspekty přijímacího procesu. Daná skutečnost proto není zajímavá. Jednak potvrzuje stávající empirické poznání (viz kapitole Proces výběru a přijímání učitelů pohledem výzkumu) a jednak odráží realitu, jak v českých školách pravděpodobně probíhá proces přijímání učitelů.

4.2 „Navzájem jsme si sedli“ aneb důvod výběru učitelů

Z analýz rozhovorů vyplývá, že při výběru učitelů lídři pracují s vizí, kterou jsem sestavil na základě jejich výpovědí a strategických dokumentů. Tato vize se týká následujících tří oblastí: (1) ideální představa učitele; (2) konceptualizaci žáka a (3) ideální koncepce výuky. To znamená, že lídři mají představu o tom, jaký by měl být učitel, kdo jsou jejich žáci a jaká by měla v jejich škole být realizovaná výuka. S ohledem na diverzitu vzorku, která je zapříčiněna

zastoupením různých typů škol, je očekávatelné, že se vize jednotlivých lídrů budou ve zmiňovaných oblastech lišit. Pro lepší orientaci jsem shrnul tyto vize detailněji do tabulky 2.

Na základě údajů v tabulce 2 lze usoudit, že souhrnná představa lídrů o učitelích by se dala označit jako profesní zápal. Toto tvrzení hezky ilustruje konstatování například paní Plné: „Tak samozřejmě chceme ve škole ty nejoddanější, houževnaté a pečlivé učitele.“ Jinými slovy lídři očekávají, aby byli učitelé nadšení a energičtí ve své profesi, měli pozitivní postoj k výuce a především závazek ke vzdělávání a rozvoji žáků.

Z údajů v tabulce 2 je zřejmé, že lídři konceptualizují své žáky ve svých školách různě. To lze ilustrovat výpovědí pana Kolečka, který říká:

Samozřejmě realita je, že ta práce není tak jednoduchá a ideální, že ty vysoký školy připravují učitele, jakože budou učitelé někde na gymnplu a že budou mít brožně motivovanou poslušnou třídu, a pak přijdou sem a my je strčíme k těm učňům, kteří vlastně na ten obor šli, protože, když budu citovat jednu maminku, paní učitelko, on je úplně blbej, tak jsme ho dali na toho klempře, aby bouchal jenom kladivem.

Pan Kolečko konceptualizuje žáky ve své škole jako ty, kteří nemají ambici se učit, a jejichž rodiče si o nich myslí, že jsou hloupí. V úryvku je rovněž jasný kontrast mezi očekáváním lídra, že učitelé budou vychovávat motivované a poslušné třídy, například na gymnáziích, a skutečnou situací, kdy jsou často umisťováni do prostředí středního odborného učiliště. Zde se setkávají s žáky, kteří mají rozdílné vzdělávací potřeby a motivaci než žáci gymnázií. Lídři očekávají od učitelů, že přizpůsobí svou výuku a práci schopnostem žáků jejich školy. Ostatně tento požadavek není očekáván jen pedagogickými lídry, ale i rodiči, jak je patrné z komentáře matky, která nejspíše vnímá odborné vzdělávání jako vhodnou alternativu pro její dítě, které podle ní není akademicky disponované.

Ke zcela jiné konceptualizaci žáků přichází paní Přímá: „My tady máme děti bohatých rodičů, takže to je ta nadstandardní komunikace. To samé bychom chtěli nebo to samé nastavujeme i v tom týmu těch pedagogů. My prostě doufáme v to, že pokud ten učitel u nás chce pracovat, pracuje a komunikuje dobře s těmi našimi dětmi.“ I tato lídryně zmiňuje rodiče. V tomto případě to jsou ekonomicky dobře zajištění rodiče, kteří pro své děti chtějí kvalitní vzdělávání. Od pedagogů proto paní Přímá očekává nadstandardní komunikaci směrem k rodičům, a to pravděpodobně proto, aby si tuto klientelu škola udržela a zabezpečila svůj chod, který je závislý na financování rodičů jejich žáků. Zároveň lídryně očekává, že učitelé budou nadstandardně komunikovat a pracovat s žáky, což zahrnuje efektivní předávání a organizování výuky stejně jako navázání dobrého vztahu s žáky, a to včetně pochopení a respektování jejich potřeb.

Tabulka 2
Vize (koncepce) pedagogických lídrů (vlastní data)

respondent			vize (koncepce) pedagogických lídrů			
lídr	učitelka	škola	(ideální) představa učitele	konceptualizace žáka	(ideální) koncepce výuky	
pan Tupy	Eva	G	Je expert ve svém oboru a dále se v něm vzdělává, což znamená, že je výborně odborně připraven.	Žáci jsou talentovaní a absolventi obvykle nacházejí dobré pracovní uplatnění.	Klasické (pamětní učení) a moderní metody výuky (badatelsky orientovaná výuka).	
pan Ostrý	Leona	ZŠ	Motivovaná osoba, která působí v zájmu žáka a rodičů, čímž přispívá k vytváření společné komunity.	Členové komunity, jejichž názory mají vliv na fungování školy.	Skupinová (kooperativní) a projektová výuka, která je přizpůsobena potřebám žákům.	
paní Pravá	Monika	SŠ	Projevuje vytrvalost a musí ho jeho práce skutečně bavit. Do školy přináší inovace, především nové metody.	Lidé s praktickým myšlením a odbornou kvalifikací.	Inovativní výuka, která stojí na řízených rozhovorech s žáky a vrstevnickém vyučování.	
paní Přímá	Markéta	ZŠ	Má zájem pracovat ve škole a jeho hodnoty jsou v souladu s její vizí. Je zvědavý a kreativní, klade otázky a pozorně naslouchá pokynům vedení.	Jsou na prvním místě. Jsou to často výběroví žáci z dobrých rodin.	Výuka zaměřená na kreativitu a individualizaci, včetně projektových dnů a tematických projektů.	
pan Kolečko	Radka	SŠ	Spravedlivý učitel, který se nebojí výuky a výzev. K žákům přistupuje s úctou.	Žáci s nižším výkonem, kteří jsou spokojeni s minimem znalostí.	Komunikativní metody výuky, které jsou pro žáky zajímavé a přináší jim užitek – dialog, kooperativní učení.	
paní Plná	Kristýna	SŠ	Projevuje nadšení, oddanost, odolnost, tvořivost a musí se profesionálně rozvíjet.	Nároční a nepředvídatelní žáci, kteří jsou prakticky orientovaní.	Výuka zaměřená na kreativitu.	

Ideální koncepci výuky komentuje paní Pravá takto: „Já mám ráda, když učitelé realizují inovativní výuku, to znamená, když nějakým způsobem do školy zavádějí nějaké nové prvky jako například skupinové práce...“ Citace ukazuje pozitivní postoj lídryně vůči inovacím ve vzdělávání. Ve stejném duchu se vyjadřovali i ostatní lídři. Je proto zjevné, že lídři chtějí, aby učitelé v jejich školách dobře vyučovali. Jejich koncepce je však vyjádřena difúzním progresivistickým slovníkem, a často není zřejmé, jaké metody lídři ve svých školách skutečně preferují. Z označení, která lídři používají, však lze usuzovat, že preferují metody jako skupinová práce, projektové aktivity, podpora kritického myšlení a výuka s využitím IT technologií.

Přestože se vize jednotlivých škol liší v představách lídrů o ideálním učiteli, konceptualizaci žáků a koncepci výuky, důvody, pro které byly sledované učitelky do škol vybrány, vyjadřují lídři překvapivě uniformě a subjektivním, pocitovým slovníkem. Tyto citace, spolu s citacemi od učitelek, uvádím ve zjednodušené podobě v následující tabulce 3.

Tabulka 3

Reflexe přijímacího řízení (vlastní data)

respondent		reflexe přijímacího řízení	
lídř	učitelka	pohled pedagogického lídra	pohled učitelky
pan Tupý	Eva	„Měli jsme s ní dobrou zkušenost.“	„Vybrali si mě, protože jsem se jim hodila a navíc jsem tam absolvovala praxi, takže se mnou měli dobré zkušenosti.“
pan Ostrý	Leona	„Působila jako motivovaná a lidská osoba.“	„Souzněli s mými myšlenkami.“
paní Pravá	Monika	„Líbila se nám. Je mladá.“	„Měli o mě zájem, protože jsem byla čerstvě po škole a rozuměla jsem si s vedením školy.“
paní Přímá	Markéta	„Líbila se mi. Odpovídala tomu, koho hledáme.“	„Působila jsem na ně dobře (skrze pedagogické portfolio). S ředitelkou jsme si na pohovoru rozuměly.“
pan Kolečko	Radka	„Působila na nás jako kompetentní pozitivně naladěná mladá osoba s nadšením pro učitelství.“	„Se zástupcem jsem si lidsky sedla a vzájemně souzněla s jeho myšlenkami.“
paní Plná	Kristýna	„Byla prostě kouzelná.“	„Sedla jsem si s vedením školy.“

Tabulka 3 shrnuje reflexe lídrů a učitelek na téma přijímacího řízení a zaznamenává perspektivy obou skupin. Z každého případu je patrná unikátní dynamika mezi lídry a učitelkami, přičemž se klade důraz na to, jak obě strany vnímaly přijímací pohovory a co ovlivnilo jejich finální rozhodnutí.

V případě učitelky Evy je v tabulce zdůrazněna vzájemná spokojenost obou stran, která vyplynula během její praxe na škole. Leonin případ odhaluje, jak byly lidské kvality, jako je empatie, porozumění a schopnost navázat kvalitní vztahy s žáky, zásadní pro její přijetí. Lídr školy považuje tyto vlastnosti za klíčové, což odráží proklientské myšlení a hodnoty školy, které pan Ostrý zastává. Leona vnímá, že škola a její vedení sdílí její pedagogické přístupy a hodnoty, což naznačuje silnou vzájemnou shodu a porozumění.

Učitelka Monika, jakožto čerstvá absolventka, představuje pro školu otevřenost novým nápadům, což je zmiňováno jako přínos. Její mládí a svěží perspektiva jsou vnímány jako obohacení školního prostředí. Markéta vyniká svou kreativitou a pracovitostí, což přesně koresponduje s požadavky školy. Tento případ zdůrazňuje, jak mohou být specifické vlastnosti a schopnosti učitelky rozhodující během přijímacího řízení. Souznění učitelky Radky s panem Kolečkem ilustruje, jak mohou společné hodnoty, entuziasmus pro učitelství a pozitivní přístup vytvořit pevný základ pro úspěšnou spolupráci. Vzájemné pochopení a sdílení podobných pedagogických přístupů jsou prezentovány jako klíčové faktory jejich společného souznění.

V posledním případě učitelky Kristýny a paní Plné je zdůrazněno, jak mohou osobní kouzlo a vzájemná sympatie hrát významnou roli v procesu přijímacích pohovorů. Tento případ poukazuje na význam mezilidských vztahů a „osobní chemie“ v procesu výběru, zdůrazňuje, že kromě profesionálních kvalifikací jsou stejně důležité i osobní vlastnosti a schopnost navázat pozitivní vztahy.

Z interpretovaných dat výše je zřejmé, že jak pedagogičtí lídři, tak učitelky byli schopni zpětně reflektovat průběh přijímacího řízení a vyjádřit vzájemné subjektivní motivace. Důvod pro výběr učitelek byl takový, že i když měli lídři jasnou představu o tom, koho hledají, na základě přijímacího pohovoru subjektivně/pocitově usoudili, že se jim učitelky líbí a že spolu souznějí, a proto učitelky do svých škol přijali. Tento pocit souznění, který lídři cítili, byl sdílen i učitelkami.

4.3 Nenaplněná očekávání aneb „měla jsem nasazené růžové brýle“

V předchozí kapitole bylo nastíněno, že učitelky byly do škol přijaty na základě vzájemného souznění mezi nimi a lídry. Zároveň data naznačují, že během přijímacího pohovoru byla vize školy prezentována pomocí difúzního progresivistického slovníku (například že učitel by měl být motivovaný a přinášet inovativní metody práce), což umožnilo oběma stranám interpretovat tuto skutečnost v souladu se svými vlastními představami a očekáváními.

Tento způsob komunikace vytvořil zdání vzájemného porozumění a očekávání mezi všemi zúčastněnými. Avšak tato zdánlivá shoda byla spíše iluzí způsobenou nedostatkem jasnosti a konkrétnosti v klíčových oblastech, jako je konceptualizace žáků a požadovaná koncepce výuky. Každá strana měla odlišnou interpretaci nevyřčených požadavků, které se postupně vyjevovaly a stávaly zřejmými až během další spolupráce v průběhu školního roku.

Při pololetním rozhovoru, kdy byly učitelky dotazovány, jak se jim na školách daří, co aktuálně prožívají a jak jsou na školách spokojené, se k tomu vyjadřovala většina z nich. Příkladem učitelka Radka říká:

Ta realita je pak jiná než to, co se říká. Že jako člověk naráží prostě na ty problémy, na ty překážky, na problém s autoritami, nějaká ta byrokracie, nepodpora z toho vedení, jak kdyby to, tak řeknu, jo. Tak je potom těžký něco (1) něco vůbec zkoušet, hledat nebo dávat do toho tu energii prostě...

Radka v citaci zdůrazňuje rozpor mezi tím, co očekávala, a skutečnou situací, když konstatuje, že její zkušenost neodpovídá pracovnímu prostředí, atmosféře ani podpoře ze strany vedení, které bylo prezentováno během jejího přijímacího pohovoru. Percepce autoritativního postoje vedení a nadměrné byrokracie naznačují, že jsou ve škole přítomny struktury nebo postupy, které učitelka vnímá negativně vzhledem k jejímu efektivnímu a plynulému fungování ve škole. Z vyjádření učitelky je místy znát až apatičnost či rezignace.

Podobně jako učitelka Radka vnímaly tuto situaci i učitelky Markéta, Monika, Leona a Kristýna. Výjimkou je učitelka Eva, která si vedení školy po půl roce stále pochvalovala a ve škole byla spokojená. Pro detailnější ilustraci tohoto fenoménu uvádím úryvek z rozhovoru s učitelkou Markétou, který jej nejvíce vystihuje:

Tazatel: *Jak se daří? a tak...*

Učitelka Markéta: *No, jako změnilo se toho teda hodně. V práci je to teda jako poslední dobou horší a horší. Momentálně jsem v takové fázi, že (.) že se určitě měním jako, spíš že si budu měnit působiště práce. Že nejsem spokojená s tou prací teda.*

Tazatel: (souhlasně přitakává) *A co se teda děje? Co tě přinutilo takhle radikálně přemýšlet nad tím? Co se stalo?*

Učitelka Markéta: *No, právě tam byl takový ten aba moment, kdy jsem vlastně tak nějak (.) pochopila, jak to tam na té škole funguje, a především teda jednání vedení školy je takové, které prostě není moc příjemné. Nepracuje (dává důraz na slovo) se tam moc dobře. A potom vlastně bych řekla, že jsem byla takové ty první tři měsíce v takovém jako v různých brýlích a kolegyně mi vlastně takhle o tom nic neříkaly. Ale po těch třech měsících, kdy jsem se stala i já takovým jako otloukánekem, tak mě kolegyně zasvětily do toho, jak to na té škole funguje a musím teda říct, že to bylo obrovské probuzení pro mě. (.) A vlastně (smích) teďka prostě nechápu vůbec, jak se to může tak moc lišit od toho jako, jakým způsobem se ta škola prezentuje. No, a tak mě to jako ovlivnilo, samozřejmě ten způsob mé výuky a (.) jako víceméně jsem hodně snížila nároky. Změnila jsem prostě ten způsob té metody.*

V citovaném úryvku učitelka Markéta odkazuje na to, že se její pracovní podmínky, atmosféra a vztahy na pracovišti od začátku školního roku zhoršily. Citace zdůrazňuje problematiku vedení školy, které v případě učitelky Markéty zahrnovalo nedostatek podpory, autoritativní chování a nedostatečnou komunikaci. Tyto faktory negativně ovlivnily její pracovní morálku a pohodu. Učitelka Markéta své „prozření“ označila slovním spojením „růžové brýle“, což naznačuje naivitu, pocit bezmoci a ztrátu kontroly nad vlastní prací, zejména co se týče autonomie. Toto rozčarování bylo výsledkem nesouladu mezi veřejnou prezentací hodnot a fungování školy během přijímacího pohovoru i na webových stránkách a skutečným chováním lídrů a kulturou ve škole, které učitelka Markéta zažila během prvních několika měsíců.

Podstatným faktem vyplývajícím z dat je také skutečnost, že učitelka byla do chodu školy „zasvěcena“ svými kolegy až ve chvíli, kdy si sama musela projít nepříjemnými situacemi, které jí změnily její pozitivní dojem z vedení školy.

V závěru citace učitelka zmiňuje střet s realitou, tedy nesoulad mezi očekáváním a skutečností pracovních rolí a vztahů, který učitelka Markéta zažila. Tento zážitek následně vedl k narušení její identity a k radikálním změnám v její práci. Změnila svůj přístup k výuce, snížila nároky a upravila své metody. Začala dokonce přemýšlet o odchodu ze školy.

Tento nálezný současně vyvolává řadu dalších otázek. Hlavní otázkou je, zda jsou koncepce pedagogických lídrů, skutečné fungování školy a očekávání v souladu. Dále zda je procedura výběru učitelů, jak je prezentován, skutečně efektivní. Výsledky této studie naznačují, že pouhé subjektivní a domnělé souznění mezi oběma stranami nestačí k dosažení požadovaného konsenzu, který by podporoval společné budování školního prostředí a především vytváření vhodných podmínek pro žáky. Nabízí se prostor pro další studii, jejímž cílem by bylo hlouběji zkoumat uvedený fenomén a podrobněji analyzovat jeho příčiny a dopady na profesní život sledovaných učitelek.

5 Shrnutí a diskuze

Předložená studie měla za cíl zprostředkovat pohled na proces přijímání učitelů do českých škol a zejména popsat, jak se v tomto procesu odráží vize školy a jaká očekávání mají školní lídři od nových učitelů. Je zřejmé, že lídři přemýšlí nad tím, koho do svých škol přijmout. Zároveň zdůrazňují důležitost adaptability výuky na potřeby a schopnosti žáků. Přesto výzkum odhalil, že i když jsou tyto požadavky pro lídře klíčové, většina z nich se při výběru zkoumaných učitelek rozhodla na základě subjektivních sympatií vzniklých během přijímacího pohovoru.

Jedno z překvapivých zjištění studie je, že i když mají lídři k dispozici mnoho nástrojů pro výběr učitelů (viz kapitolu Proces výběru a přijímání učitelů pohledem výzkumu), nevyužívají je příliš seriózně. To dokládá fakt, že většina lídrů ve vzorku upřednostnila přijímací pohovor, který ve dvou případech kombinovali se zkušeností z praxe nebo s pedagogickým portfoliem. Přijímací pohovory však měly, dle slov obou aktérů, spíše charakter neformálního povídání, během kterého se pravděpodobně mnoho nevyřešilo. Přitom dle některých studií by přijímací pohovor měl sloužit k objasnění osobnostních charakteristik, komunikačních dovedností a profesního přístupu uchazeče (Feldman & Costa, 2021; Ryan & Tippins, 2004). Proto by bylo vhodné přehodnotit postupy výběru učitelů, aby byly co nejefektivnější a zahrnovaly různé aspekty učitelských dovedností. Jak ukázaly výsledky této studie, pouhý pohovor často neumožňuje spolehlivé a objektivní hodnocení potenciálních učitelů, neboť může být ovlivněn subjektivními pohnutkami lídrů.

Z výzkumných dat dále vyplynulo, že po nástupu do škol učitelky narazily na nesoulad mezi vzájemnými očekáváními lídrů a realitou vykonávané práce. Tento střet s realitou vyústil v jejich nespokojenost, která se odrazila na jejich přístupu k práci. Z pohledu odborného diskurzu lze tuto situaci vysvětlit fenoménem šoku z reality, který běžně postihuje začínající učitele v prvním roce jejich působení na škole. Tento šok nastává, když se začínající učitelé setkávají s výzvami, na které nebyli během studií připraveni (Çakmak et al., 2018). Ačkoliv termín šok z reality může naznačovat krátkodobý moment, ve skutečnosti jde o komplexní jev, s nímž se začínající učitelé potýkají denně po nějakou dobu (Veenman, 1984).

Když aplikujeme tyto poznatky na případ učitelek z této studie, zejména Radky a Markéty, z jejich výpovědí lze identifikovat, že jejich nespokojenost a změna přístupu nebyly reakcí na jednu konkrétní situaci, ale na sérii událostí. Dále z jejich výpovědí vyplývá, že zažily některé z příznaků šoku z reality, které zahrnují vnímání problému, změnu postojů, chování, a dokonce i osobnosti (Müller-Fohrbrodt et al., 1978 in Veenman, 1984).

Většina výzkumných studií zaměřených na fenomén šoku z reality se obvykle soustředí na faktory, jako jsou kázeň ve třídě, motivace žáků, řešení individuálních rozdílů mezi žáky, hodnocení, vztahy s rodiči, třídní management nebo nedostatek materiálů a pomůcek (srov. Çakmak et al., 2018; Stewart & Jansky, 2022; Veenman, 1984). Výsledky této studie však přinášejí do diskuze nový a přínosný úhel pohledu, protože ukazují, že nesoulad a nespokojenost s vedením školy mohou u učitelů vytvářet napětí a stres, což může vést k pocítění šoku z reality.

Tato situace se jeví zvláště relevantní, pokud je právě spojena s chybnou komunikací ve vzájemných očekáváních nebo nedostatečnou podporou ze strany pedagogických lídrů (Ugwua et al., 2020). Výsledkem nesouladu mezi

vedením školy a učiteli může být ovlivnění profesionality, motivace a celkové kvality výuky začínajících učitelů. To potvrzuje i výzkum Ugwua et al. (2020), který uvádí, že tento nesoulad odvádí pozornost obou stran od jejich povinností a během tohoto krizového období negativně ovlivňuje jejich kompetence a angažovanost. Je důležité si uvědomit, že takový nesoulad nemá vliv jen na samotné aktéry, ale i na jejich žáky. Podle Schumachera et al. (2015) se narušená identita učitelů podepisuje na jejich pedagogické činnosti, což následně může negativně ovlivnit výsledky a výkon jejich žáků.

Studie Silay (2022) o tom, jak pedagogičtí lídři mohou předejít neshodám se svými podřízenými, zdůrazňuje, že klíčem k efektivní práci učitelů je informovanost o škole a dění v ní. Nedostatečná informovanost může vést k narušení jejich praxe a nespokojenosti. Foreman a Maranto (2017) podporují tuto tezi tvrzením, že je zásadní, aby pedagogičtí lídři komunikovali podstatné informace k efektivnímu chodu škol, práci učitelů a výsledkům žáků.

Má data ukazují, že ve zkoumaných případech nebyla komunikace během přijímacího řízení ani po nástupu učitelek do škol dostatečná. Je nezbytné, aby očekávání byla jasně vyjádřena a aby obě strany měly realistickou představu o pracovním prostředí a vzájemných požadavcích. Efektivní komunikace je základním pilířem podporujícím prostředí, které má pozitivní dopad na kvalitu práce a výkon učitelů, jak ukazují studie OECD (2005), Sarwar et al. (2022) a Saleem et al. (2020). Má data naznačují, že takové prostředí nebylo u některých učitelek nastaveno a je tedy potřeba, aby k tomu pedagogičtí lídři přistupovali s větší pozorností.

Poděkování

Výzkum vznikl v rámci projektu Národního institutu SYRI (LX22NPO5101) financovaného EU – Next Generation EU (MŠMT, NPO: EXCELES). Děkuji za poskytnutou podporu.

Literatura

- Abernathy, T., Forsyth, A. & Mitchell, J. (2001). The bridge from student to teacher: What principals, teacher education faculty, and students value in a teaching applicant. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 109–119.
<https://www.jstor.org/stable/23478319>
- Basit, A., Sebastian, V., & Hassan, Z. (2017). Impact of leadership style on employee performance. A case study on a private organization in Malaysia. *International Journal of Accounting & Business Management*, 5(2), 112–30.

- Bennett, D., Kajamaa, A., & Johnston, J. (2020). How to ... do longitudinal qualitative research. *The Clinical Teacher*, 17(5), 489–492.
<https://doi.org/10.1111/tct.13203>
- Beteille, T., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2009). Effective schools: Managing the recruitment, development, and retention of high-quality teachers. *Working Paper 37*.
<https://www.issuelab.org/resources/7137/7137.pdf>
- Çakmak, M., Gündüz, M., & Emstad, A. B. (2018). Challenging moments of novice teachers: Survival strategies developed through experiences. *Cambridge Journal of Education*, 49(2), 147–162.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1476465>
- Calman, L., Brunton, L., & Molassiotis, A. (2013). Developing longitudinal qualitative designs: Lessons learned and recommendations for health services research. *BMC Medical Research Methodology*, 13(1), 1–10.
<https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-14>
- Coenen, J., Cornelisz, I., Groot, W., van den Brink, H. M., & Van Klaveren, C. (2018). Teacher characteristics and their effects on student test scores: A systematic review. *Journal of Economic Surveys*, 32(3), 848–877.
<https://doi.org/10.1111/joes.12210>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A., Weinfield, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. National Center for Educational Statistics.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Cranston, J. (2012). Exploring school principals' hiring decisions: Fitting in and getting hired. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*.
<https://journalhosting.ualgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42835>
- Darling-Hammond, L. (2021). Defining teaching quality around the world. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 295–308.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1919080>
- Davis, B. K., Ingle, W. K., & Choi, N. (2021). Preferred teacher applicant characteristics among school leaders in twelve kentucky rural and suburban school districts. *Leadership and Policy in Schools*, 20(3), 368–383.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1668427>
- Davis, J. H., Ruhe, J. A., Lee, M., & Rajadhyaksha, U. (2007). Mission possible: Do school mission statements work? *Journal of Business Ethics*, 70(1), 99–110.
<https://doi.org/10.1007/s10551-006-9076-7>
- Diamond, L. L., Abernathy, T. V., & Demchak, M. A. (2022). Principals' preferences in the hiring process: Is everything old new again? *The Educational Forum*, 86(3), 290–304.
<https://doi.org/10.1080/00131725.2021.1873474>
- Diamond, L. L., Demchak, M., & Abernathy, T. V. (2020). A survey of rural principals: Preferences regarding teacher candidates. *Rural Special Education Quarterly*, 39(3), 138–151.
<https://doi.org/10.1177/8756870520912996>
- Dvořák, D., & Trunda, J. (2017). *Pedagogické vedení škol: analytická zpráva*. NIDV.

- Engel, M. (2013). Problematic preferences? A mixed method examination of principals' preferences for teacher characteristics in Chicago. *Educational Administration Quarterly*, 49(1), 52–91.
<https://doi.org/10.1177/0013161X12451025>
- Federičová, M. (2019). *Mezinárodní srovnání ředitelů škol: české administrativní inferno*. Národohospodářský ústav AV ČR.
- Feldman, A., & Costa, D. M. dos S. (2021). The temporary teachers' hiring policy in the municipal educational system of Cametá (Pará, Brazil, 2013–2020). *Education Policy Analysis Archives*, 29(January – July), 80.
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5687>
- Foreman, L. M., & Maranto, R. (2017). Why mission matters more for (some) charter principals. *School Leadership & Management*, 38(3), 242–258.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1346601>
- Gagnon, A., Martin, M., & Goh, T. L. (2022). Fit to teach: Uncovering the hiring process. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 93(8), 34–40.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2022.2108174>
- Ingle, K., Thompson, C. T., & Abila, Z. W. (2018). An exploration of preferred teacher characteristics and hiring tools in Belize. *Journal of Educational Administration*, 56(4), 414–428.
<https://doi.org/10.1108/JEA-05-2017-0051>
- Jabbar, H. (2018). Recruiting “talent”: School choice and teacher hiring in New Orleans. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 115–151.
<https://doi.org/10.1177/0013161X17721607>
- Kantabutra, S. (2005). Improving public school performance through vision-based leadership. *Asia Pacific Education Review*, 6(2), 124–136.
<https://doi.org/10.1007/BF03026780>
- Kašpárková, V., Holečková, V., Hučín, J., Najvar, P., Píšová, M., Potužníková, E., Soukup, P., & Ševců, M. (2015). *Analytická zpráva z šetření TALIS 2013*. Česká školní inspekce.
- Lazarová B., Pol, M., & Sedláček M. (2015). *Mezinárodní šetření TALIS 2013. Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR*. Česká školní inspekce.
- Lee, S. W., & Mao, X. (2023). Recruitment and selection of principals: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 6–29.
<https://doi.org/10.1177/1741143220969694>
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing, and retaining effective teachers, education and training policy*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2018). Indicator D6 Who makes key decisions in education systems? In *Education at a Glance 2018: OECD Indicators* (pp. 408–421).
<https://doi.org/10.1787/eag-2018-33-en>
- Perrone, F., & Eddy-Spicer, D. (2021). Teacher hiring and fit within a diverse school district. *Leadership and Policy in Schools*, 20(2), 168–190.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1637903>

- Pol, M. (2007). Škola vedená, řízená a spravovaná. *Pedagogika*, 57(3), 213–226.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P. & Sedláček, M. (2009). Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. *Studia paedagogica*, 14(1), 109–126.
- Ransom, B., & Vlachopoulos, D. (2021). The meaning of mission statements to school practice and professional development: An interpretative phenomenological analysis. *Educar*, 57(1), 49–63.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1126>
- Rozkvcová, A., & Novotová, J. (2019). Styly vedení školy a sociální klima učitelských sborů. *ORBIS SCHOLAE*, 12(3), 67–84.
<https://doi.org/10.14712/23363177.2019.8>
- Ryan, A., & Tippins, N. (2004). Attracting and selecting: What psychological research tells us. *Human Resource Management*, 43(4), 304–318.
<https://doi.org/10.1002/hrm.20026>
- Saleem, A., Aslam, S., Yin, H-b., & Rao, C. (2020). Principal leadership styles and teacher job performance: Viewpoint of middle management. *Sustainability*, 12(8).
<https://doi.org/10.3390/su12083390>
- Sarwar, U., Tariq, R., & Yong, Q. Z. (2022). Principals' leadership styles and its impact on teachers' performance at college level. *Frontiers in Psychology*, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.919693>
- Sebastian, J., Allensworth, E., & Huang, H. (2016). The role of teacher leadership in how principals influence classroom instruction and student learning. *American Journal of Education*, 123(1), 69–108.
<https://doi.org/10.1086/688169>
- Sedláček, M. (2020). *První učitel: k roli ředitele školy v pedagogickém vedení*. Masarykova univerzita.
- Schumacher, G., Grigsby, B., & Vesey, W. (2015). Determining effective teaching behaviors through the hiring process. *International Journal of Educational Management*, 29(1), 139–155.
<https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2013-0071>
- Silay, N. (2022). Conflict management in educational organizations. *The Journal of Academic Social Sciences*, 129, 123–132.
<https://doi.org/10.29228/ASOS.62284>
- Slate, R. J., Craig H. Jones., Wiesman, K., Alexander, J., Saenz, T. (2008). School mission statements and school performance: a mixed research investigation. *New Horizons in Education*, 56(2), 17–27.
- Smart, B. D. (1999). *Topgrading: How leading companies win by hiring, coaching, and keeping the best people*. Prentice Hall Press.
- Smylie, M. A., & Denny, J. W. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 235–259.
<https://doi.org/10.1177/0013161X90026003003>
- Stemler, S. E., Bebell, D., & Sonnabend, L. A. (2011). Using school mission statements for reflection and research. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 383–420.
<https://doi.org/10.1177/0013161X10387590>

- Stewart, T. T., & Jansky, T. A. (2022). Novice teachers and embracing struggle: Dialogue and reflection in professional development. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development, 1*.
<https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100002>
- Stier, W. F., & Schneider, R. C. (2007). What every public school physical educator should know about the hiring process. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 78*(1), 40–45.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10597957>
- Szeto, E. (2022). Influence of professional cultures and principal leadership effects on early-career teacher leadership development in Hong Kong schools. *Professional Development in Education, 48*(3), 379–397.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1770837>
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Šikýř, M., Borovec, D., & Trojanová, I. (2016). *Personalistika v řízení školy* (2., aktualizované vydání). Wolters Kluwer.
- Tamir, E. (2021). What principals look for when hiring new teachers. *Leadership and Policy in Schools, 20*(2), 222–235.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1638423>
- Theel, R. K., & Talerico, M. (2004). Using portfolios for teacher hiring: Insights from principals. *Action in Teacher Education, 26*(1), 26–33.
<https://doi.org/10.1080/01626620.2004.10463310>
- Torres, A. C. (2023). If they come here, will they fit? A case study of an urban no-excuses charter management organization's teacher hiring process. *Urban Education, 58*(3), 367–397.
<https://doi.org/10.1177/0042085919860564>
- Ugwu, S., Okeke-James, N., Oparaji, I., Emengini, B., & Igbokwe, I. (2020). The influence of principal-teacher conflict on teachers' job performance in public secondary schools in Awka South of Anambra state. *International Journal of Advanced Education and Research, 5*(4), 39–42.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54*(2), 143–178.
<https://www.jstor.org/stable/1170301>
- Wilson, S. M. (2009). Teacher quality (Education policy white paper). National Academy of Education.
<https://eric.ed.gov/?id=ED531145>
- Wilson, S. M., & Floden, R. E. (2003). *Creating effective teachers: Concise answers for hard questions. An Addendum to the Report "Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations"*. AACTE Publications.
- Winter P. A., McCabe D. H., & Newton R. M. (1998). Principal selection decisions made by teachers: The influence of work values, principal job attributes, and school level. *Journal of School Leadership, 8*(3), 251–279.
<https://doi.org/10.1177/105268460401400403>

STUDIE

POSTOJE UČITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TOWARD INCLUSIVE EDUCATION

Jakub Pivarč^a 

^a Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

ABSTRAKT

Výzkum postojů učitelů k inkluzivnímu vzdělávání (dále IV) představuje v mezinárodním kontextu jedno z prioritních témat. V českém prostředí není výzkumu IV věnována dostatečná pozornost, přestože pozitivní postoje učitelů jsou nezbytným předpokladem jeho úspěšné realizace. V souladu s teorií plánovaného chování bylo cílem této studie analyzovat záměry učitelů zavádět inkluzivní opatření ve školní praxi v závislosti na sociodemografických faktorech, přesvědčeních, pocitech a jejich vnímané sebeúčinnosti / zdatnosti (self-efficacy) ve vztahu k IV. Jednotlivé složky postojů a self-efficacy byly analyzovány pomocí standardizovaných českých verzí zahraničních škál (AIS – Attitudes Towards Inclusion, ITICS – Intention to Teach in Inclusive Classroom, TEIP – Teacher Efficacy for Inclusive Practices) na kvótním vzorku 1 434 učitelů z celkem 138 běžných veřejných základních škol ze všech krajů České republiky. Výsledky studie založené na víceúrovňovém hierarchickém modelování dat ukázaly, že prediktory na učitelské úrovni měly významnější efekt než charakteristiky škol (kolektivní postoje a self-efficacy, zkušenost s IV a působení specialisty na škole). Ve vztahu k IV deklarovalo 65 % učitelů negativní přesvědčení a 30 % mělo negativní pocity. Záměry byly naopak relativně vysoké, a pokud měli učitelé vyšší míru self-efficacy, byla pravděpodobnost inkluzivního chování vyšší. Ženy v porovnání s muži deklarovaly vyšší míru této ochoty, avšak s narůstající délkou praxe ve školství spíše klesala. Výsledky studie naznačují důležité implikace pro praxi, které jsou v závěru diskutovány.

KLÍČOVÁ SLOVA

postoje; záměry; self-efficacy; učitelé základních škol; inkluzivní vzdělávání

ABSTRACT

Research on teachers' attitudes toward inclusive education (hereinafter IE) is an important topic globally. However, despite its significance for the successful implementation of IE, it has not received sufficient attention in the Czech Republic. In line with the Theory of Planned Behavior, the aim of this study was to analyze teachers' intentions to implement

inclusive practices in schools depending on socio-demographic factors, beliefs, feelings, and their self-efficacy in relation to IE. The individual components of attitudes and self-efficacy were analyzed using standardized Czech versions of foreign scales (AIS – Attitudes Towards Inclusion, ITICS – Intention to Teach in Inclusive Classroom, TEIP – Teacher Efficacy for Inclusive Practices) on a quota sample of 1,434 teachers from a total of 138 regular primary schools across all regions of the Czech Republic. Based on multilevel hierarchical data modelling, the study results showed that teacher-level predictors had a more significant effect than school characteristics (collective attitudes and self-efficacy, experience with IE, and the presence of a specialist in the school). Concerning IE, 65% of teachers declared negative beliefs and 30% had negative feelings. By contrast, intentions were relatively high, and teachers with higher self-efficacy were likelier to engage in inclusive behavior. Women declared higher levels of willingness than men, but this tended to decrease with increasing length of experience in education. The study results suggest important implications for practice, which are discussed.

KEYWORDS

attitudes; intentions; self-efficacy; primary school teachers; inclusive education

KORESPONDUJÍCÍ AUTOR

Jakub Pivarč, Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, České mládeže 8, 400 01 Ústí nad Labem
e-mail: jakub.pivarc@gmail.com

Úvod

Zavádění inkluzivních přístupů od preprimárního až po nižší sekundární stupeň vzdělávání představuje celosvětově jeden z nejvýznamnějších trendů v oblasti transformace vzdělávacích systémů s cílem rozvíjet společnost založenou na hodnotách tolerance a respektu k jinosti (Carvalho et al., 2024; UNESCO, 2020). Rovněž Česká republika (dále ČR) zejména v uplynulých dvou dekádách přijala mnohá opatření na základě mezinárodních doporučení, rozhodnutí soudu (např. Evropský soud pro lidská práva, 2007 – případ D. H. a spol. vs. ČR), nebo se inspirovala vyspělejšími vzdělávacími systémy jiných zemí, které na cestě k rozvoji inkluzivního vzdělávání (dále IV) v uplynulé době významně pokročily (Norsko, Finsko aj.) (Štech & Smetáčková, 2023). Proměny směřující k IV mnohdy artikulované skrze různé mezinárodní deklarace, prohlášení, legislativní či kurikulární úpravy lze vnímat jako „změny formulované shora“ (*top-down change*). Významným způsobem však ovlivňují a mají přímý dopad na klíčové aktéry vzdělávání v samotné praxi. Především se dotýkají práce učitelů ve školních třídách, kteří nesou nejvyšší díl zodpovědnosti za naplňování inkluzivních principů při práci s různorodou skupinou žáků včetně těch, jež mají speciální vzdělávací potřeby (SVP). Základním východiskem transformace vzdělávacího systému posilující IV

je zohlednit paradigma provázanosti dílčích úrovní, a to od systémového nastavení přes zdroje škol až po postoje učitelů.

Dosud nejvýznamnější legislativní změnu v ČR přinesla novelizace školského zákona z roku 2015, která je označována jako inkluzivní novela (Zákon č. 82/2015 Sb.). Ta významným způsobem proměnila organizační, obsahové a finanční aspekty společného vzdělávání a zároveň posílila práva žáků se SVP na vzdělávání v běžných třídách základních škol (ZŠ)¹. Na druhou stranu, nejnovější výzkumy veřejného mínění (např. Centrum pro výzkum veřejného mínění, 2023, dále jen CVVM) ukazují, že IV je – přičemž jde o dlouhodobý trend – vnímáno spíše kontroverzně, a to jak širší veřejností, tak dokonce některými odborníky i samotnými učiteli běžných škol. V kontextu vývoje názorů a přesvědčení učitelů ZŠ lze v uplynulých dvou dekáдах evidovat spíše odmítavé tendence vůči IV (CVVM, 2020; MŠMT, 2009; Pivarč, 2020; Straková et al., 2014, 2019; Šíp et al., 2022). Zřejmě nejvýraznější odpor vůči tomuto konceptu je možné spojovat s rokem 2016, kdy nabyla účinnosti inkluzivní novela školského zákona. Problematika přestala být v našem vzdělávacím diskurzu pouhou záležitostí odborných teoretických debat úzké skupiny specialistů (zejm. speciálních pedagogů, psychologů apod.), ale dotkla se prakticky každého učitele v běžné škole. Postoje učitelů ZŠ a akceptace IV mohly být v té době navíc silně ovlivněny mylnými nebo zkreslenými informacemi o inkluzi, na kterých se podílela jak některá média (např. kampaň deníku Blesk z roku 2016 „Stop škodlivé inkluzi“), tak někteří představitelé politických stran (Newton Media, 2016). Kromě politických a ideologických deklarací převážně o „škodlivosti inkluze“ byly postoje a samotná otázka akceptace ovlivněny zřejmě také obavou učitelů o vlastní zdatnosti, jak prakticky realizovat IV a jak dostát požadavkům na společné vzdělávání různorodého spektra žáků. Co vnímali, byla zvláště samotná implementace inkluzivních principů v reálné praxi, jak poukázaly některé autentické výroky dotazovaných učitelů v rámci provedené empirické sondy (Pivarč, 2019): „*Inkluze je dobrá věc, souhlasím s ní, ale za současných podmínek a stavu školství je těžko realizovatelná a učitelé na ni nejsou připraveni...*“

Z dosud zřejmě nejrozsáhlejších výzkumů (Pivarč, 2020; Šíp et al., 2022) mapujících pojetí IV učiteli a řediteli ZŠ v ČR vyplývá, že inkluze není chápána jako příležitost pro rozvoj každého jednotlivého žáka v jeho přirozeném prostředí školy, ale spíše jako potřeba zvýšené péče jen o ty se SVP na zákla-

¹ Termínem „běžná škola“, např. mateřská nebo základní, je v této studii označována škola, která není zřízena dle § 16 odstavce 9 Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (v textu také označován jen zkratkou „školský zákon“).

dě reprodukce speciálně pedagogických přístupů. V souladu s celou řadou zahraničních studií (např. Tarantino et al., 2022) také značná část učitelů ZŠ v ČR odmítá akceptovat společné vzdělávání žáků s postižením i bez něj v běžných třídách, zejména pokud jde o žáky s vážnějším mentálním postižením, poruchami chování nebo s psychiatrickou diagnózou. Přestože se kontinuálně zvyšuje podíl učitelů, kteří jsou stále častěji konfrontováni se zaváděním inkluzivních opatření v praxi z důvodu nárůstu počtu žáků se SVP v běžných školách, většina učitelů se na IV necítí být dostatečně připravena, vyjadřují obavy, předsudky a je přítomna rigidita v myšlení i v přístupu k žákům s obtížemi ve vzdělávání (zapříčiněné např. sociálním znevýhodněním nebo postižením) (Pivarč, 2020; Straková et al., 2019; Vaňurová & Pančocha, 2023).

Ve vztahu k IV představuje výzkum postoje učitelů jedno z hlavních témat, především v zahraničních studiích (Van Mieghem et al., 2020). Pro ilustraci: v posledních cca 20 letech lze např. v databázi Education Resources Information Center (ERIC) zaznamenat více než šest tisíc recenzovaných článků ve spojitosti s touto problematikou. Řada studií poukázala, že negativní postoje učitelů k IV lze považovat za nežádoucí jev vzhledem k tomu, že tvoří překážku v kontextu rozvoje individuálního a vzdělávacího potenciálu žáků ve společném vzdělávání (Yada et al., 2022). Jednoznačná shoda však nepanuje a studie neposkytují konzistentní výsledky, které prediktory na postoje učitelů k IV mají významnější efekt (Ravenscroft et al., 2019). Navíc v českém výzkumném prostředí je této problematice věnována podstatně menší pozornost. Chybí jak (systematický) výzkum postojů založený na víceúrovňovém modelu analýzy prediktorů, tak studie, které by využívaly standardizované nástroje za účelem mezinárodní komparace dat.

Předkládaná studie se snaží zaplnit některé výše uvedené mezery ve výzkumu. Prostřednictvím mezinárodně využívaných dotazníků, které jsou v českém kontextu využity vůbec poprvé, je účelem studie identifikovat a komplexněji analyzovat postoje učitelů ZŠ k IV v závislosti na individuálních charakteristikách a kontextuálních faktorech.

1 Konstrukt postojů

Systémové změny ve vzdělávání směřující k inkluzi budou mít malou šanci na úspěch, pokud nebudou doprovázeny změnami na individuální úrovni konkrétních postojů u samotných učitelů. Postoje představují intenzivně analyzovaný psychologický konstrukt, protože mají důležitý význam ve vztahu k chování jedince v konkrétních situacích. Přes různé přístupy definování lze postoje obecně vymezit jako tendenci jedince k relativně ustálenému způsobu reagování a hodnocení objektu (což může být předmět, věc, osoba

apod.). Toto hodnocení zahrnuje složku kognitivní (přesvědčení, myšlenky, názory a znalosti týkající se IV), afektivní (pozitivní nebo negativní pocity vůči inkluzi) a behaviorální (predispozice/záměr k provádění inkluzivních činností nebo vyhýbání se jim) (de Boer et al., 2011).

Podle Ajzenovy (1991) teorie plánovaného chování záměr zapojit se do určitého chování je určen subjektivní normou, vnímanou kontrolou chování a postojem k danému chování. Jinými slovy, konečný záměr vykonat určitou činnost nebo chování je výsledkem přesvědčení (tj. kognitivní složky postojů) a pocitů (afektivní složky) člověka vůči objektu postoje a přesvědčení, že dané chování nebo činnost dokáže vykonat (self-efficacy). Kromě důležitosti samotných postojů je v současných studiích proto poukazováno na důležitost zkoumat také přesvědčení učitelů o vlastní sebeúčinnosti / vnímané zdatnosti (self-efficacy) ve vztahu k IV, tedy příbuzný konstrukt kontroly vnímaného chování (Sharma & Jacobs, 2016; Yada et al., 2022). Self-efficacy je obecně chápána jako víra člověka ve svou vlastní potencialitu organizovat a realizovat aktivity, které jsou důležité k dosažení určitého výkonu nebo výsledku (Bandura, 1997). V souladu s Ajzenovou teorií vyjadřuje, do jaké míry budou učitelé ochotni skutečně realizovat dané chování, a to v závislosti na zdrojích, proveditelnosti a očekávaných překážkách. Pokud budou postoje a self-efficacy ve vztahu k IV příznivé, lze podle východiska Ajzenovy teorie přepokládat, že se učitelé v praxi budou chovat inkluzivně. V tomto kontextu může být Ajzenova teorie nahlížena jako užitečný teoretický model predikce skutečného chování. Postoje, včetně self-efficacy, učitelů k IV budou představovat klíčové komponenty tohoto teoretického rámce mimo jiné i proto, že umožní identifikovat vzájemné vztahy a porozumět, který z těchto konstruktů podněcuje nebo naopak limituje záměry učitelů implementovat inkluzivní postupy.

Ačkoliv panuje jasná shoda o přínosu self-efficacy, intencí a postojů k IV, vztah mezi těmito konstrukty zůstává stále nejasný a výsledky studií jsou v tomto ohledu rozporuplné. Stejně tak se ukazuje, že mohou existovat odlišnosti jak mezi jednotlivými učiteli, tak v kontextu školy. Učitelé si mohou být vědomi sociálních procesů a *kolektivních* postojů, self-efficacy a intencí na dané škole, které ovlivňují normy instituce. To může mít podstatný vliv na jejich vlastní, *individuální* názory, obavy, pocity, chování a self-efficacy (Hellmich et al., 2019; Yada et al., 2022).

2 Faktory spojované s postoji učitelů k inkluzivnímu vzdělávání

V českém prostředí se o klasifikaci a přehled jednotlivých faktorů, které mají spojitost s postoji učitelů k IV, pokusil Pivarč (2020). Na základě analýzy primárně zahraniční literatury kategorizuje faktory do třech oblastí: a) fakto-

ry související s učiteli, kam lze zařadit např. věk, pohlaví, délku praxe ve školství, zkušenost s výukou žáků se SVP, self-efficacy ve vztahu k IV; b) faktory související se vzdělávacím prostředím, jako je např. podpora poradenských zařízení, vedení školy, pedagogického personálu (koordinátor inkluze, asistent pedagoga, speciální pedagog) nebo materiální podmínky, vybavení školy a c) faktory související se specifiky žáků, kde významnou roli má zejména stupeň a druh zdravotního postižení žáků.

Hlavním cílem této studie není poskytnout vyčerpávající přehled a diskutovat vliv všech faktorů, což zřejmě ani není možné, ale v souladu s uvedenou analýzou (Pivarč, 2020) a zahraničními poznatky (viz dále) spíše poukázat na proměnné, které je možné v českém kontextu a v souladu s konceptuálním rámcem Ajzenovy teorie identifikovat jako důležitá vodítka ve vztahu k predikci inkluzivního chování učitelů. Tato skutečnost vede záměr předkládané studie ke konceptualizaci vybraných faktorů, které mohou mít jednak významný efekt a jednak mohou vysvětlit konativní složku postojů, tj. záměry/chování učitelů ve vztahu k implementaci inkluzivních postupů ve vzdělávání.

Ukazuje se, že těmito proměnnými jsou akceptace samotné myšlenky inkluze, pocit přesvědčení, dostatečné znalosti a objektivní informace, které učitelé o konceptu inkluze musejí mít (Attwood et al., 2019). Významným faktorem, který podporuje akceptaci IV učiteli, jsou podmínky pro její realizaci (Ahmed et al., 2014; Štech, 2018). Řada studií poukázala na to, že 1) podmínky na straně školy, jako je např. možnost dalšího vzdělávání učitelů, podpora ze strany kolegů (učitelů, asistentů pedagoga), specialistů (speciálních pedagogů, psychologů, koordinátorů inkluze), vedení školy, podpůrných pracovišť, sdílená vize školy nebo kolektivní přesvědčení o vlastní zdatnosti, a 2) podmínky na straně učitelů, jako je např. vyšší míra hodnocení (profesní) připravenosti nebo self-efficacy ve vztahu k IV, byly spojovány s pozitivnějšími postoji učitelů a záměry realizovat inkluzivní opatření v praxi (Meijer & Watkins, 2019; Ravenscroft et al., 2019; Yada et al., 2022; Yu, 2019 ad.). Taktéž zkušenost s výukou žáků se SVP je zmiňována jako důležitý faktor, který významně ovlivňuje akceptaci IV (Saloviita, 2020) a ve spojitosti s vhodnými podmínkami pro realizaci inkluzivních opatření v praxi je významným prediktorem v potlačování negativních postojů učitelů k IV (Rakap & Kaczmarek, 2010).

Nedávno provedená metaanalytická studie zmiňuje, že postoje učitelů k IV jsou silně spojovány také s kulturními, hodnotovými a sociodemografickými faktory, a proto je žádoucí je ve výzkumech rovněž zohlednit (van Steen & Wilson, 2020). S postoji učitelů k IV jsou ve studiích dávány do souvislosti také proměnné, jako je pohlaví, věk nebo délka praxe učitelů ve školství. Některé studie např. naznačily, že s delší praxí učitelů ve školství docházelo k vyšší ochotě vzdělávat žáky s postižením i bez něj společně (Ahmed et al., 2014). Nicméně jiné studie poukázaly na opak, tedy že uči-

telé, kteří měli delší praxi (více než 10letou), deklarovali negativnější postoje ke společnému vzdělávání žáků než jejich méně zkušené kolegyně (de Boer et al., 2011). V jiných výzkumech se ale efekt této proměnné nepotvrdil dokonce vůbec (např. Ravenscroft et al., 2019). Výsledky studií však nejsou jednotné ani ve vztahu k vlivu pohlaví a věku učitelů. Efekty těchto faktorů byly spíše slabší, především pak v porovnání s těmi, jako je přesvědčení učitelů o vlastní zdatnosti, jejich postoji apod. (Yada et al., 2022). Při hodnocení/analýze postojů učitelů k IV je nutné zohlednit kromě uvedených faktorů také skutečnosti, které utvářejí širší rámec sociokulturního prostředí, v němž jsou postoje zkoumány. Negativnější postoje k IV je možné častěji identifikovat u učitelů z postkomunistických zemí s dlouholetou tradicí segregovaného speciálního vzdělávání (Saloviita & Schaffus 2016). V našem vzdělávacím kontextu vycházela „speciálně pedagogická podpora“ po několika desetiletích z medicínského paradigmatu postižení a systému, který byl založen na standardizaci vzdělávacích postupů a poskytování péče ve specializovaných zařízeních (speciální školy apod.). Ve vztahu k Ajzenově teorii bude kontext této historické tradice utvářet subjektivní normu (pohled společnosti), která se promítne v dosavadních postojích jak učitelů, tak i neučitelů veřejnosti, a tedy i ochotě (v našem případě nízké, jak opakovaně dokumentují např. průzkumy CVVM) týkající se přijetí principů a samotné realizace IV.

3 Cíle studie

Jedním z východisek pro formulování cílů studie je konceptuální model Ajzenovy teorie (Ajzen, 1991). Ten utváří rámec související s pochopením faktorů, které by mohly vysvětlovat záměry učitelů z českých ZŠ ve vztahu k realizaci inkluzivních opatření v praxi. V souladu s touto teorií se zde vychází z předpokladu, že jak přesvědčení a pocity, tak self-efficacy jsou nezbytnými předpoklady týkající se inkluzivního chování učitelů. Konkrétně jsou stanoveny tyto cíle:

(1) *Prozkoumat, zda přesvědčení, pocity a self-efficacy týkající se IV a vybrané faktory související s učitelí a vzdělávacím prostředím predikují záměry (intence) učitelů ZŠ ve vztahu k implementaci inkluzivních praktik.*

Přesvědčení a pocity k IV jsou v této studii operacionalizovány jako konstrukt reprezentující kognitivní a afektivní složku postojů učitelů. Vysvětlovanou, predikovanou proměnnou jsou záměry učitelů – behaviorální složka postojů. Self-efficacy, jako příbuzný konstrukt kontroly vnímaného chování dle Ajzenovy teorie, reflektuje vlastní vnímanou zdatnost učitelů ve vztahu k IV. Cílem je dále analyzovat vybrané relevantní sociodemografické faktory a predikovat, zda pohlaví učitelů, počet let praxe ve školství, působnost specialisty ve škole a zkušenost školy s IV má spojitost s inkluzivním chováním učitelů.

(2) *Identifikovat proměnné na úrovni učitele a školy a zodpovědět otázku, zda faktory na školní úrovni předpovídají záměry učitelů ve vztahu k realizaci inkluzivních opatření, pokud budou zohledněny faktory na úrovni učitele.*

Předpokládá se, že škola může na základě vnímání společenských očekávání a názorů týkajících se chování nebo rozhodování ve vztahu k IV ovlivňovat učitele, a to jak s ohledem na kognitivní a afektivní složku postoje, tak i ve vztahu k přesvědčení učitele týkající se kontroly vnímaného chování (self-efficacy). V analýzách se proto rozlišují faktory na individuální úrovni učitele (postoj reflektující pocity/přesvědčení a self-efficacy ve vztahu k IV, pohlaví a počet let praxe ve školství) a faktory na úrovni školy (průměrné kolektivní postoje a self-efficacy, které jsou všem učitelům v dané škole společné, působnost specialisty na škole, tj. podpůrná pozice v podobě speciálního/sociálního pedagoga, školního psychologa či koordinátora inkluze, a zkušenost školy s realizací IV).

4 Data a metody

4.1 Výzkumný vzorek

Výzkumu se zúčastnilo 1 434 učitelů z celkem 138 veřejných ZŠ ze všech 14 krajů ČR. Vzorek byl sestaven dvouúrovňovým kvótním výběrem. Nejprve byly vybrány školy s prvním i druhým stupněm na základě proporcionálního zastoupení s ohledem na počet škol v krajích. Ve druhé fázi byl uskutečněn výběr učitelů z jednotlivých stupňů škol, a to početně rovnoměrným zastoupením. Popisné charakteristiky učitelů, jako je pohlaví, věkové složení, zkušenost s realizací IV a s podpůrnou pozicí v podobě speciálního/sociálního pedagoga, školního psychologa či koordinátora inkluze, jsou uvedeny v tabulce 1. Z hlediska věku, pohlaví a průměrné délky praxe ve školství, která činila v tomto případě 21,6 let, odpovídá sociodemografické složení výzkumného vzorku dosavadním vývojovým trendům a charakteristikám cílové populace učitelů ZŠ v ČR (Česká školní inspekce, 2023).

4.2 Procedura a etické aspekty

Výzkum proběhl ve školním roce 2022/2023 přímo v prostředí ZŠ u jejich učitelů (z celkového počtu oslovených škol zhruba pětina odmítla na výzkumu participovat). Za účelem validity zpracování jim byly proškolenými tazateli administrovány dotazníky zjišťující postoje a self-efficacy ve vztahu k IV. Ty byly zpracovány prostřednictvím tabletu nebo počítače v tichém a klidném prostředí školy a v době, kdy učitelé neměli výukovou povinnost. Tazatelé osobně poskytli učitelům nezbytné informace o cílech výzkumu, instruktáž pro vyplnění dotazníků a také informace o etických aspektech týkajících se účasti ve studii (tj. zajištění anonymity, způsob nakládání s po-

skytnutými informacemi, dobrovolné zapojení do výzkumu a možnost kdykoliv z něj odstoupit). Během zpracování dotazníků byli tazatelé učitelům k dispozici, aby jim mohli objasnit případné další dotazy. Samotná míra návratnosti dotazníků díky osobní přítomnosti tazatelů na školách byla velmi vysoká (> 99 %). Tento výzkum byl posouzen a schválen Etickou komisí Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (č. j. pf_ujep_07/2023/01).

4.3 Výzkumné nástroje

Pro účely měření postojů, záměrů a self-efficacy učitelů z českých ZŠ ve vztahu k IV byly v našem prostředí vůbec poprvé použity mezinárodně široce využívané standardizované sebehodnotící nástroje, konkrétně *Attitudes Towards Inclusion* (Škála postojů k inkluzi, AIS), *Intention to Teach in Inclusive Classroom* (Škála záměru učit v inkluzivní třídě, ITICS) (Sharma & Jacobs, 2016) a *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (Zdatnost učitele v inkluzivních postupech, TEIP) (Sharma et al., 2012). Dotazníky AIS, ITICS a TEIP patří k relativně stručným nástrojům, odklánějí pozornost od diagnóz a úzkého speciálně pedagogického pohledu, a tedy nestavějí do popředí různé kategorie žáků se SVP včetně jejich obtíží. Z epistemologického hlediska reflektují koncept inkluze více holisticky a oproti jiným měřítkům se spíše zaměřují na sociokulturní aspekty diverzity včetně proměn vzdělávacího prostředí. Originální anglické verze dotazníků přeložil a do českého prostředí na základě podrobných psychometrických analýz adaptoval Pivarč (2022, 2024).

AIS je koncipován jako osmipoložková škála. Sestává se ze dvou latentních faktorů, které měří *přesvědčení* (*Beliefs to inclusion*) a *pocity* (*Feelings about inclusion*) ve vztahu k IV (tj. kognitivní/afektivní složku postoje). Každá ze subškál je měřena čtyřmi položkami, které jsou ve formě výroků (příklad položky: „Věřím, že se všichni žáci mohou učit v inkluzivních třídách, pokud jejich učitelé jsou ochotni tomu přizpůsobit výuku“). Stanoviska k výrokům zaznamenává respondent na sedmibodové škále podle toho, do jaké míry se s nimi (ne)ztotožňuje, přičemž vyšší průměrný skóre indikuje pozitivnější přesvědčení/pocity k IV. Reliabilita ve smyslu vnitřní konzistence dosahovala u české verze dotazníku AIS vysokých hodnot (McDonaldovo $\omega_{AIS} = 0,90$). Uspokojivé výsledky byly zjištěny i pro subškálu přesvědčení ($\omega_{AIS_{BI}} = 0,89$) a pocitů ($\omega_{AIS_{FE}} = 0,81$).

ITICS je sedmipoložkový dotazník, který je zaměřen na posouzení záměru učitele realizovat inkluzivní opatření ve školní třídě. Autoři originální verze identifikovali dva latentní faktory škály. Subškála *Curriculum change* se zaměřuje na ochotu učitele přizpůsobit kurikulum žákům a subškála *Consulting* na ochotu spolupracovat se specialisty v kontextu IV. Nicméně česká verze dotazníku plně neodpovídá původní dvoufaktorové struktuře a je vhodnější pracovat s jednofaktorovým modelem sedmipoložkové škály ($\omega_{ITICS} = 0,75$).

(Pivarč, 2024). Položky ITICS jsou formulovány ve formě výroků, respondent je požádán, aby na sedmibodové odpovědní stupnici vyjádřil, s jakou pravděpodobností realizuje konkrétní inkluzivní opatření (vyšší průměrný skór indikuje vyšší míru ochoty). Příklad položky: „Poradíte se se svými kolegy, abyste zjistil/a, jak můžete pomoci žákovi vaší třídy, který se potýká s problémy“.

Přesvědčení učitelů o vlastní zdatnosti implementovat inkluzivní postupy ve vzdělávání bylo zjišťováno osmnáctipoložkovým dotazníkem TEIP. Česká verze nástroje, stejně jako originální, se skládá ze tří dimenzí (každá o šesti položkách Likertova typu): zdatnost v inkluzivní výuce (*Efficacy to use inclusive instructions*), zdatnost zvládat rušivé chování (*Efficacy in managing behaviour*) a zdatnost spolupracovat (*Efficacy in collaboration*). Položky dotazníku jsou formulovány ve formě výroků. Respondenti hodnotí vlastní zdatnost na šestibodové odpovědní škále podle toho, do jaké míry (ne)souhlasí s jednotlivými výroky (vyšší průměrný skór indikuje vyšší míru self-efficacy). Příklad položky: „Umím poskytnout vhodné výzvy k učení velmi schopným žákům“. V této studii byla prokázána také vysoká reliabilita osmnáctipoložkové české varianty TEIP ($\omega_{\text{TEIP}} = 0,92$) i třech dílčích dimenzí ($\omega > 0,80$).

Součástí dotazníkového schématu byly také jednopoložkové otázky. Ve vztahu k sociodemografickým proměnným se respondenti vyjadřovali k dichotomickým otázkám, tj. zda se jednalo o muže učitele nebo ženu učitelku, zda byla na škole zřízena podpůrná pozice v podobě specialisty a zda škola, na které vyučovali, měla zkušenost a cíleně vzdělávala společně žáky s různými vzdělávacími potřebami. Dále byla zjišťována délka praxe učitelů ve školství (měřeno v letech).

4.4 Analytická strategie

Analytický postup se odvíjí od stanovených cílů této studie, a proto byla jako hlavní strategie analýzy dat zvolena metoda víceúrovňového modelování (estimátor maximální věrohodnosti²) s fixními a náhodnými efekty. Analýzy jsou založeny na dvouúrovňovém strukturním modelu vzhledem k vnořené struktuře dat (učitelé jsou vnořeni do škol) a při konstruování modelů se

² Statistická metoda pro odhad neznámých parametrů pravděpodobnostního rozdělení na základě pozorovaných dat – patří k obecně preferovaným metodám odhadování oproti jiným a v kontextu víceúrovňových modelů se snaží najít hodnoty parametrů modelu, které mají maximální věrohodnost vzhledem k pozorovaným datům se zohledněním jejich hierarchické struktury (umožňuje efektivně modelovat složité hierarchické datové struktury a odhadnout vliv prediktorů na různých úrovních včetně jejich náhodné variability).

vychází ze schématu dle Raudenbushe a Bryka (2002). Pomocí zvolené metody lze v případě tohoto výzkumu rozlišit faktory, které působí na úrovni učitelů (binární proměnná: pohlaví; kardinální proměnná: počet let praxe ve školství), a na úrovni škol (binární proměnné: působnost specialisty na škole; zkušenost školy s IV), tj. lze blíže analyzovat efekty nezávisle proměnných na závisle proměnnou (průměrná hodnota skóru ITICS). V analýzách se na úrovni učitelů dále pracuje s hrubými skóry, resp. skupinovými průměry pro jejich postoje (souhrnný skór pro subškálu přesvědčení a pocitů) měřenými na škále AIS a pro self-efficacy měřenými na škále TEIP. Kolektivní „průměrné“ postoje a self-efficacy učitelů k IV na úrovni škol byly agregovány z parametrů individuální úrovně, přičemž tyto proměnné byly pro lepší interpretaci centrovány³.

V prvním kroku testování se dle zmiňovaného schématu výše odhaduje, zda existují rozdíly v záměrech realizovat IV mezi učiteli i rozdíly mezi školami (model nulový bez vysvětlujících proměnných). K těmto účelům se využívá Waldův test Z a vzorec pro výpočet vnitrotřídního koeficientu korelace $[(ICC = \sigma_u^2 / (\sigma_u^2 + \sigma_c^2)]^4$, který poukazuje na to, zda se liší hodnoty závisle proměnné na úrovni učitelů a škol (odhaduje se rozptyl vysvětlitelný pro obě úrovně). Pokud je hodnota $ICC > 0,05$, stejně tak pokud je výsledek Waldova testu statisticky signifikantní na hladině $\alpha = 0,05$, není možné ignorovat rozptyl na vyšší úrovni, tj. na úrovni škol (Heck et al., 2022). V dalším kroku jsou již modelovány prediktory na individuální a školní úrovni, přičemž do modelů jsou zahrnuty pouze statisticky významné faktory vysvětlující záměry učitelů ve vztahu k IV. Odhadované modely jsou srovnávány prostřednictvím poměru věrohodnosti (LRT – Likelihood Ratio Test) a dle Akaikova (AIC), resp. Bayesova informačního kritéria (BIC), kdy nižší hodnoty (AIC, BIC) testovaného modelu oproti nulovému naznačují lepší model. Kritérium pro hodnocení průkaznosti rozdílů je interpretováno jako slabé (pokles hodnoty v pásmu 0–2 jednotek), pozitivní (pokles o 2–6 jednotek), silné (pokles 6–10 jednotek) nebo jako velmi silné, pokud dojde k poklesu hodnoty o 10 a více jednotek (Raftery, 1995).

³ Souhrnná agregovaná hodnota pro vyšší celky (školy) byla vypočítána jako průměrná hodnota z individuální proměnné (učitelé) na nižší úrovni. Pro lepší interpretaci modelů a snadnější porozumění relativním efektům byl proces centrování prediktorů uskutečněn tak, že od všech hodnot dané proměnné byla odečtena průměrná hodnota celé proměnné. Výsledkem tohoto procesu byla nová proměnná se stejným rozptylem, ale s nulovým průměrem.

⁴ ICC (intra-class correlation); σ_u^2 rozptyl na úrovni škol, σ_c^2 rozptyl na úrovni učitelů.

Analytický rámec je dále doplněn zjišťováním vzájemné souvislosti mezi přesvědčením (AIS_BI), pocity (AIS_FE), záměry (ITICS) a self-efficacy (TEIP) učitelů ve vztahu k IV. Pro tyto účely se využívá Pearsonův korelační koeficient r , přičemž hodnoty koeficientu 0,01–0,09 značí triviální souvislost; 0,10–0,29 nízkou až střední souvislost; 0,30–0,49 střední až podstatnou souvislost; 0,50–0,69 podstatnou až velmi silnou souvislost; 0,70–0,89 velmi silnou souvislost a hodnoty 0,90–0,99 téměř perfektní souvislost (de Vaus, 2002). Uvedené hodnoty (r) závislosti lze zároveň interpretovat jako míru věcné významnosti. Ve výsledkové části jsou uváděny také popisné statistiky, včetně hodnot průměrných skóre (M) a směrodatné odchylky (SD). Pro zjištění míry věcné významnosti rozdílů (*effect size*) v hodnotách skóre mezi jednotlivými skupinami učitelů jsou uváděny standardizované koeficienty Cohenova d , a to dle vzorce $d = (x_1 - x_2) / \sqrt{s^2}$, a Fisherovo η^2 dle vzorce $\eta^2 = SS_b / SS_T$ (hodnoty d 0,2–0,5 značí malý efekt, $> 0,5$ –0,8 střední a $> 0,8$ velký efekt; hodnoty η^2 0,01–0,06 značí malý efekt, $> 0,06$ –0,14 střední a $\geq 0,14$ velký efekt) (Cohen, 1988)⁵. Výpočty byly realizovány s úplným datovým souborem a převážně ve statistickém software SPSS (v26), případně byly provedeny ručně dle vzorců, které jsou uvedeny v této části textu.

5 Výsledky

5.1 Deskriptivní statistiky

V tabulce 1 jsou prezentovány základní deskriptivní statistické údaje včetně hodnot průměrných skóre, které byly zjištěny pro jednotlivé skupiny učitelů na škálách AIS, TEIP a ITICS. Z nich vyplývá, že učitelé ZŠ deklarovali celkově spíše negativnější/rezervovanější postoje k IV (AIS), přičemž *přesvědčení* (AIS_BI, kognitivní složka postoje) v porovnání s *pocity* (AIS_FE, afektivní složka postoje) vztahující se k IV bylo hodnoceno výrazně negativněji (velikost účinku rozdílu byla střední, $d = 0,70$). Zjištěné hodnoty vztahující se k přesvědčení učitelů ZŠ o vlastní self-efficacy (TEIP) a k míře ochoty (ITICS, konativní složka postoje) implementovat inkluzivní postupy v praxi byly naopak relativně vysoké. Vyšší míru ochoty realizovat inkluzivní opatření ve školní praxi deklarovaly ženy v porovnání s muži ($d = 0,51$), učitelé ve věku nad 61 let v porovnání s ostatními věkovými skupinami ($\eta^2 = 0,01$)

⁵ Kde \bar{x}_1 , \bar{x}_2 – průměr první, resp. druhé skupiny; s^2 společný rozptyl skupin. SS_T součet čtverců, SS_b meziskupinový součet čtverců.

a dále ti, na jejichž škole působil specialista ($d = 0,10$) nebo se jednalo o učitele škol se zkušeností s realizací IV ($d = 0,33$). Zjištěné hodnoty velikostí účinků pro jednotlivé proměnné indikují malý efekt, tj. rozdíly mezi skupinami učitelů lze považovat prakticky za spíše zanedbatelné.

Tabulka 1

Popisné charakteristiky a hodnoty průměrných skóreů na škále AIS, TEIP a ITICS pro jednotlivé skupiny učitelů ZŠ

		AIS	AIS_BI	AIS_FE	TEIP	ITICS
	N (%)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
respondenti	1434 (100,00)	3,72 (1,20)	3,27 (1,40)	4,18 (1,21)	4,77 (0,51)	5,70 (0,67)
žena	1256 (87,60)	3,72 (1,19)	3,26 (1,39)	4,19 (1,20)	4,79 (0,51)	5,74 (0,66)
muž	178 (12,40)	3,69 (1,27)	3,26 (1,51)	4,13 (1,28)	4,70 (0,53)	5,40 (0,68)
věk						
pod 30 let	83 (5,80)	3,93 (1,12)	3,41 (1,34)	4,45 (1,15)	4,52 (0,57)	5,63 (0,68)
31–40 let	254 (17,70)	3,65 (1,23)	3,22 (1,48)	4,08 (1,22)	4,65 (0,48)	5,61 (0,68)
41–50 let	525 (36,60)	3,72 (1,18)	3,24 (1,38)	4,19 (1,20)	4,75 (0,52)	5,74 (0,65)
51–60 let	470 (32,80)	3,69 (1,22)	3,25 (1,40)	4,13 (1,24)	4,88 (0,49)	5,69 (0,70)
nad 61 let	102 (7,10)	3,87 (1,19)	3,37 (1,43)	4,38 (1,14)	4,95 (0,51)	5,81 (0,62)
podpůrná pozice na škole						
působí	1183 (82,50)	3,72 (1,20)	3,25 (1,40)	4,18 (1,21)	4,78 (0,51)	5,71 (0,67)
nepůsobí	251 (17,50)	3,73 (1,21)	3,29 (1,42)	4,16 (1,21)	4,75 (0,53)	5,65 (0,70)
zkušenost s realizací IV						
má	1227 (85,60)	3,77 (1,21)	3,31 (1,42)	4,22 (1,20)	4,80 (0,51)	5,73 (0,67)
nemá	207 (14,40)	3,45 (1,15)	2,96 (1,29)	3,92 (1,22)	4,64 (0,52)	5,51 (0,67)

Pozn.: rozsah hodnot škál AIS, ITICS (min. 1; max. 7), TEIP (min. 1; max. 6).

5.2 Vztah mezi postoji, self-efficacy a záměry

Tabulka 2 poukazuje na souvislost analyzovaných konstruktů (pro detailnější přehled jsou uvedeny i dvě subškály AIS). Všechny korelace v tabulce jsou statisticky signifikantní ($p < 0,001$), přičemž bez ohledu na kognitivní (AIS_BI) a afektivní složku (AIS_FE) postoje (souhrnně AIS) byla zaznamenána podstatná souvislost mezi postoji (AIS) a přesvědčením (self-efficacy; TEIP) učitelů o vlastní zdatnosti ve vztahu k IV. Ještě vyšší hodnoty korelačního koeficientu, byť stále v pásmu podstatné souvislosti, pak bylo možné identifikovat mezi postoji a záměry (ITICS) ($r = 0,46$) a mezi self-efficacy a záměry ($r = 0,56$).

Tabulka 2

Souvislost mezi postoji, self-efficacy a záměry učitelů ZŠ ve vztahu k IV

konstrukt	AIS	AIS_BI	AIS_FE	TEIP
AIS_BI	0,932***	—		
AIS_FE	0,907***	0,693***	—	
TEIP	0,289***	0,215***	0,325***	—
ITICS	0,456***	0,384***	0,461***	0,564***

Pozn.: *** statisticky významná korelace ($p < 0,001$); $N = 1434$.

5.3 Prediktory inkluzivního chování učitelů ZŠ

Před realizací samotných výpočtů byla provedena diagnostika odlehklých hodnot, které by mohly narušit odhady parametrů modelu. Cookova distance ovšem nenaznačovala odlehklé hodnoty jednotlivých prediktorů na model jako celek (rozsah hodnot v rozpětí 0,000–0,018). Celkový hrubý skóre škály ITICS byl mírně zleva zešikmený a křivka rozdělení byla špičatější.

Tabulka 3 prezentuje výsledné parametry testovaných a postupně budovaných modelů (Raudenbush & Bryk, 2002). První, nepodmíněný model (M1) poukazuje, že mezi školami existují rozdíly, neboť hodnota ICC byla rovna 0,06 (jde o hraniční hodnotu, přesto indikuje netriviální míru korelace). Tedy 6 % celkového rozptylu závisle proměnné připadalo na rozptyl mezi školami a 94 % na individuální úroveň učitelů v rámci škol. Výsledek Waldova testu rovněž potvrdil, že obě složky rozptylu byly statisticky signifikantní ($p < 0,001$). Z těchto výsledků vyplynulo, že deklarované záměry implementovat IV se u učitelů mezi školami významně lišily (6 % rozdílů v tom, jak byly učители tyto záměry hodnoceny, lze připsat tomu, z jaké školy byli) a že následné víceúrovňové analýzy má smysl využít. Částečně podmíněný model (M2) obsahoval prediktory na učitelské úrovni. Všechny tyto prediktory se ukázaly jako významné. Deklarovaná míra ochoty implementovat inkluzivní postupy ve školní praxi byla pozitivně predikována jak self-efficacy ($B = 0,631$, $p < 0,001$) a přesvědčením/pocití (AIS) ($B = 0,176$, $p < 0,001$) učitelů ve vztahu k IV, tak sociodemografickými charakteristikami, přičemž ženy ($B = 0,292$, $p < 0,01$) deklarovaly vyšší míru ochoty v porovnání s muži. Naopak, se vzrůstající délkou praxe učitelů ve školství, měla míra jejich ochoty tendenci spíše klesat ($B = -0,004$, $p < 0,01$). V rámci plně podmíněného modelu 3 (M3) byly navíc oproti M2 zahrnuty prediktory na úrovni školy. Při kontrole vlivu prediktorů individuální úrovně se neprokázal statisticky významný vliv na míru ochoty učitelů realizovat inkluzivní opatření s ohledem na prediktory na úrovni škol. Na hranici statistické významnosti byl

pouze prediktor „kolektivní“ přesvědčení/pocity učitelů ve vztahu k IV ($B = 0,061, p = 0,04$), který měl ale slabý efekt na vysvětlovanou proměnou. Statisticky významnými prediktory v rámci M3 zůstaly všechny faktory na úrovni učitelů. Poměr rozptylu na úrovni škol k celkovému rozptylu závisle proměnné byl po zahrnutí prediktorů do modelů 2 a 3 $< 1\%$, tedy významný podíl vysvětlené variance v deklarované míře ochoty realizovat IV připadal zejména na prediktory na individuální učitelské úrovni. Navíc BIC statistika se u M3 v porovnání s M2 významně zvýšila (> 20 jednotek), což indikuje, že datům lépe vyhovuje M2 (přestože BIC obecně více penalizuje komplexnější modely a preferuje spíše modely úspornější, ukázalo se, že i hodnoty LR testu indikovaly, že data lépe fitovala s M2).

Tabulka 3

Víceúrovňové modely: prediktory inkluzivního chování učitelů ZŠ

	model 1	model 2	model 3
konstanta	5,700 (0,02)***	5,531 (0,04)***	5,447 (0,06)***
<i>faktory na individuální úrovni</i>			
AIS individuální		0,176 (0,01)***	0,163 (0,01)***
TEIP individuální		0,631 (0,03)***	0,633 (0,03)***
pohlaví (ref. muži)		0,292 (0,04)***	0,293 (0,04)***
počet let praxe ve školství		-0,004 (0,01)**	-0,003 (0,01)**
<i>faktory na úrovni školy</i>			
AIS kolektivní			0,061 (0,03)*
TEIP kolektivní			-0,049 (0,08)
na škole zřízena podpůrná pozice (specialista)			0,039 (0,04)
škola má zkušenost s realizací IV			0,056 (0,04)
AIC	2922	2126	2126
BIC	2938	2163	2184
logLik	1459	1056	1052
σ^2 na úrovni učitelů	0,427***	0,253***	0,252***
σ^2 na úrovni škol	0,025**	0,002 ^{NS}	0,002 ^{NS}

Pozn.: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$, NS – statisticky nesignifikantní; u jednotlivých prediktorů jsou uvedeny odhadnuté koeficienty a v závorce standardní chyby; logLik – LRtest; závisle proměnná – skóre ITICS; $N = 1434$.

6 Diskuze

Postoje učitelů byly v řadě zahraničních výzkumů vyhodnoceny jako významný konstrukt ovlivňující IV, zejména pak ve vztahu k ochotě/záměru učitelů implementovat inkluzivní opatření ve školní praxi (Carvalho et al., 2024; Van Mieghem et al., 2020; Yada et al., 2022). V českém výzkumném kontextu dosud nebyla realizována studie, která by v návaznosti na tzv. inkluzivní novelu školského zákona z roku 2015 identifikovala v souladu s konceptuálním rámcem Ajzenovy teorie plánovaného chování (Ajzen, 1991) postoje učitelů z českých ZŠ prostřednictvím více komplexního analytického rámce a pomocí mezinárodně široce využívaných dotazníků (Sharma et al., 2012; Sharma & Jacobs, 2016; Selenius & Ginner Hau, 2023).

Cílem tohoto výzkumu bylo na základě víceúrovňového hierarchického modelování predikovat záměry učitelů ZŠ ve vztahu k implementaci inkluzivních opatření v závislosti na působení faktorů jak na individuální (učitelské), tak na školní úrovni. K těmto účelům byly v našem sociokulturním kontextu vůbec poprvé použity psychometricky ověřené standardizované české škály AIS a ITICS zjišťující *přesvědčení*, *pocity* a *záměry*, tj. postoje učitelů s ohledem na kognitivní, afektivní a konativní složku. *Self-efficacy* učitelů ve vztahu k IV, tj. příbuzný konstrukt kontroly vnímaného chování dle Ajzenovy teorie, byla analyzována pomocí české verze dotazníku TEIP (Pivarč, 2022, 2024).

6.1 Jaké jsou postoje učitelů ZŠ k IV?

Výsledky prezentovaného výzkumu postojů k IV, který byl v této studii realizován na vzorku 1 434 učitelů z běžných ZŠ, je vhodné interpretovat a hodnotit komplexně v závislosti na vnitřní struktuře těchto postojů. Hrubé skóry pro jednotlivé analyzované dimenze poukázaly, že jak přesvědčení, tak pocity učitelů vztahující se k IV byly spíše negativní/rezervovanější. Výrazně negativněji byla hodnocena kognitivní složka postoje (subškála AIS_BI) oproti složce afektivní (subškála AIS_FE). Zhruba 65 % učitelů deklarovalo negativní přesvědčení, resp. názory a cca 30 % mělo jednoznačně negativní pocity ve vztahu k IV. Velikost účinku (*effect size*) v hodnocení těchto dvou dimenzí byla střední, tedy nebyla zcela zanedbatelná. Kognitivní složka postoje učitelů zahrnuje jejich přesvědčení o efektivitě začleňování žáků s různými potřebami do běžných tříd a hodnocení přínosu IV pro samotné žáky i pro vlastní práci s nimi.

Hodnocení IV ze strany učitelů je možné obecně nahlížet dvojím způsobem. Jednak jako *příležitost* pro vzdělávání rozmanitého spektra žáků s různorodými potřebami a jednak jako *překážku* zdůrazňující deficitní, patologické hledisko určitých skupin žáků, které má negativní dopad na ostatní žáky

a celý výchovně-vzdělávací proces (srov. Ainscow, 2020). V souladu s jiným, dříve realizovaným výzkumem, který byl rovněž uskutečněn na vzorku učitelů z českých ZŠ (Pivarč, 2020, s. 72–78), se v této studii potvrdilo, že u učitelské populaci dosud stále převládá spíše negativní hodnocení IV ve smyslu „překážky“. Oporu pro uvedené konstatování lze jednoznačně nalézt v empirických datech tohoto výzkumu. Učitelé totiž deklarovali nejenom nízké přesvědčení ve smyslu prospěšnosti IV v akademické/sociální oblasti pro všechny žáky, ale jejich nízké přesvědčení se odrazilo také v odmítavém stanovisku v kontextu společné výuky všech žáků v běžných třídách.

Podobná zjištění se vztahují také k afektivní složce postojů učitelů. Přestože byla oproti kognitivní dimenzi hodnocena pozitivněji, lze postoje v této oblasti hodnotit jako spíše neutrální/rezervované. Tato složka postojů více reflektuje emoční hodnocení IV, tzn. vztahuje se k osobní rovině, která se učitelů přímo dotýká. Podle současných výzkumů patří do této oblasti pocity ohrožení z probíhajících změn ve vzdělávání v důsledku nárůstu žáků se SVP v běžných třídách škol, obavy z nadměrného pracovního vytížení, pocity ohrožení související s nedostatkem zdrojů či pocity učitelů spojené s nedostatečnou vlastní zdatností zvládnout nároky při práci s různorodými žáky (Dignath et al., 2022; Štech & Smetáčková, 2023; Yada et al., 2022). V případě subškály AIS_FE byly položky dotazníku zaměřeny především na dvě z výše uvedených oblastí, na pocity učitelů vztahující se k možnosti vzdělávat žáky s rozmanitými schopnostmi a na pocity vztahující se k příležitosti zvýšit self-efficacy v oblasti práce s těmito žáky.

V kontextu Ajzenovy teorie (1991) lze vysvětlit rozdíly v míře negativních odpovědí v kognitivní oblasti a v afektivní složce postojů učitelů z hlediska možného vlivu subjektivní normy společnosti. Ačkoliv učitelé ZŠ mohou mít negativní postoje v kognitivní rovině založené na nedostatečných, nepřesných či zkreslených informacích o IV, v důsledku společenského očekávání u nich může převládat pocit morální povinnosti označovat koncept IV za pozitivní. Princip založený na imperativu sociálně žádoucího přístupu a očekávání se projevil i v jiném výzkumu (Pivarč, 2020). Ten poukázal na relativně vysokou míru přesvědčení učitelů ZŠ vytvářet podmínky pro žáky se SVP, kdežto systémové nastavení a opatření pro jejich vzdělávání byly po inkluzivní novele školského zákona podle jejich mínění spíše nedostatečné.

Jak bylo uvedeno výše, v kognitivní a afektivní dimenzi dosahovali učitelé ZŠ celkově spíše nižších hodnot. K podobným výsledkům dospěl Saloviita (2020), který uskutečnil výzkum na vzorku 1 764 učitelů běžných škol ve Finsku. Celkový skóre poukazující na přesvědčení/pocity jak u českých, tak u zmiňovaných finských učitelů indikuje spíše nižší akceptaci inkluze v porovnání s učiteli z jiných západních zemích (např. Španělsko či Portugalsko) (Carvalho et al., 2024; Dignath et al., 2022; Chiner & Cardona, 2013;

Saloviita, 2020). Výsledky prezentovaného výzkumu potvrzují zároveň dlouhodobý trend, který je možné v ČR s ohledem na přijetí konceptu IV sledovat jak u odborné (učitelské), tak laické veřejnosti (CVVM, 2023; Pivarč, 2020; Straková et al., 2019).

Negativní, resp. rezervovanější přesvědčení a pocity učitelů ZŠ mohou představovat skutečně významný problém v kontextu implementace systémových změn v oblasti rozvoje IV (Ainscow, 2020; Štech, 2021). Například učitelé zastávající vyhraněné nebo negativní názory na IV jim mohou bránit ve schopnosti lépe a efektivně používat inkluzivní postupy ve vzdělávání nebo může být obtížné je motivovat k rozvoji profesních kompetencí. Dignath et al. (2022) se rovněž domnívají, že učitelé zastávající spíše rezervovanější názory na IV mohou chápat inkluzi jako stresovou situaci v důsledku zvýšených nároků v oblasti přístupu k žákům s různorodými potřebami. Navíc nepříliš pozitivní emoční hodnocení IV, které bylo v případě učitelů z českých ZŠ patrné, může ve spojitosti s vnímáním nedostatečných zdrojů (jako nevhodně nebo nedostatečně nastavená systémová opatření včetně podmínek pro realizaci IV) vést k jejich odmítavým reakcím IV (Chiner & Cardona, 2013). Spojitost mezi vnímanou podporou a akceptací IV ze strany učitelů ZŠ ($N = 1340$; $r = 0,3$; $p < 0,001$) byla potvrzena v jiné nedávno provedené studii v ČR (Pivarč, 2020) podobně jako v zahraničních výzkumech (např. Ahmmed et al., 2014).

Empirická data z tohoto výzkumu dále poukázala na skutečnost, že deklarovaná míra ochoty učitelů (konativní/behaviorální složka postoje) implementovat inkluzivní opatření ve školní praxi byla relativně vysoká v porovnání s jejich přesvědčením a pocity ohledně IV. Učitelé ZŠ zároveň reportovali poměrně vysokou míru self-efficacy ve vztahu k IV. K podobným zjištěním dospěli Miesera et al. (2018), kteří škály AIS, ITICS a TEIP administrovali 909 studentům učitelství a speciální pedagogiky na vysokých školách v Německu. Ačkoliv autoři zjistili u studentů speciální pedagogiky vyšší skóre u všech analyzovaných konstruktů oproti učitelům z českých ZŠ, ukázalo se, že přesvědčení/pocity (AIS) byly studenty celkově hodnoceny negativněji než záměry (ITICS), což v tomto ohledu plně koresponduje s tím, co bylo zjištěno v této práci. V souladu s jinými výzkumy (Sharma & Jacobs, 2016; Yada et al., 2022) a zejména s ohledem na teorii plánovaného chování (Ajzen, 1991) byla v této studii taktéž prokázána souvislost analyzovaných konstruktů AIS, ITICS a TEIP. Potvrdila se jak předpokládaná provázanost všech analyzovaných složek postojů, tj. kognitivní, afektivní a konativní dimenze, tak jejich souvislost se self-efficacy učitelů ve vztahu k IV – tedy skutečnost, že učitelé ZŠ budou ve vyšší míře ochotni implementovat inkluzivní opatření v praxi, souvisí jak s jejich pozitivnějšími postoji, tak především s vyšší mírou jejich vnímané zdatnosti (self-efficacy).

6.2 Které faktory predikují záměry učitelů implementovat inkluzivní postupy v praxi?

V souladu s Ajzenovou teorií (1991) bylo jednou z klíčových otázek této studie poskytnout odpověď na to, zda přesvědčení/pocity a self-efficacy učitelů ZŠ k IV predikují jejich intence realizovat inkluzivní opatření v praxi. Jak se v této práci prokázalo, víceúrovňový hierarchický model naznačil pro finálně přijatý M2 pozitivní lineární vztah mezi těmito analyzovanými konstrukty. Jinými slovy, se zvyšující mírou přesvědčení/pocitů a self-efficacy učitelů ve vztahu k IV lze předpokládat vyšší míru jejich inkluzivního chování. Všechny analyzované komponenty dle *Teorie plánovaného chování* (Ajzen, 1991) signifikantně predikovaly záměry učitelů, přičemž efekt self-efficacy byl významnější než přesvědčení/pocity (AIS). Ahmed et al. (2014) realizovali výzkum na vzorku 738 učitelů ZŠ v Bangladéši a dospěli k totožným zjištěním – jen s tím rozdílem, že oproti self-efficacy a postojům bylo významnějším prediktorem inkluzivního chování hodnocení podmínek, podpory a zdrojů pro implementaci inkluzivních opatření. Toto zjištění doplněné o poznatky některých tuzemských (např. Pivarč, 2020; Štech, 2018) a zahraničních studií (např. Ahmed et al., 2014; Chiner & Cardona, 2013) lze považovat za významné zvláště pro tvůrce vzdělávací politiky, kteří nesou zodpovědnost za systémové nastavení podmínek pro realizaci IV.

V případě prezentované studie byly analýzy založeny na dvouúrovňovém strukturním modelu, což umožnilo zohlednit individuální a kontextuální faktory a jejich vztah k intencím učitelů. Odhad efektů na úrovni učitelů a na úrovni škol poukázal na skutečnost, že k predikci záměru implementovat inkluzivní opatření ve školní praxi přispívají u učitelů ZŠ zejména individuální faktory, jako jsou *postoje, self-efficacy, pohlaví a počet let praxe ve školství*. Při kontrole vlivu těchto prediktorů se neprokázal signifikantní efekt faktorů na školní úrovni (tj. „kolektivní“ postoje a self-efficacy, podpůrná pozice na škole a zkušenost školy s IV). V souladu s některými výzkumy (např. Saloviita, 2020) se ukázalo, že ženy v porovnání s muži deklarovaly vyšší míru ochoty inkluzivního chování v praxi, avšak s vyšší délkou praxe ve školství tato ochota spíše klesala, což je v rozporu s tím, co zjistili Ahmed et al. (2014). Lze předpokládat, že učitelé z českých ZŠ mohou k současnému pojetí vzdělávání směřujícímu k inkluzi přistupovat v širším kontextu své individuální osobní a profesní zkušenosti. V tomto výzkumu byla téměř polovina učitelů ZŠ starších 50 let, a proto je možné se domnívat, že v důsledku dlouholeté tradice segregovaného speciálního vzdělávání v České, resp. Československé socialistické republice mohou mít tyto učitelé silně zakořeněné názory či přesvědčení, které nemusejí korespondovat s principy IV. Postoje těchto učitelů může být obtížnější změnit, protože bývají relativně stabilní v čase. Zároveň v důsledku dosavadních trendů a tradic vzdělávání v naší zemi mohou být zatíženy předsudky nebo se může objevovat rigidita v myš-

lení či různé obavy z IV (Saloviita & Schaffus 2016; Štech, 2021; Vaďurová & Pančocha, 2023; van Steen & Wilson, 2020; Yada et al., 2022).

Dále existuje několik možných vysvětlení, proč mohou být faktory na individuální úrovni průkaznější než faktory na úrovni školy. Pостоje a self-efficacy učitelů na individuální úrovni vykazují větší variabilitu v rámci škol a ta může vysvětlovat rozdíly v inkluzivních záměrech. Ty mohou být ovlivněny různými faktory jako osobnostními charakteristikami a nastavením (např. vulnerabilita, resilience učitele, jeho schopnost vyrovnávat se se stresovými situacemi ad.), hodnotami, motivací, předchozí zkušeností s výukou žáků se SVP nebo již zmiňovanou vnímanou podporou, která se učitelům může na jednotlivých školách dostávat v rozličné míře. Jinými slovy, školy nemusí vždy vytvářet dostatečně stimulující, kvalitní a podporující prostředí pro rozvoj inkluzivního myšlení a chování učitelů, což může být podmíněno neefektivním využíváním nebo nedostatečným nastavením systémových opatření (legislativa, finanční podmínky, nesystémové působení a financování různých specialistů na školách, jako je např. koordinátor inkluze, speciální/sociální pedagog – srov. Pivarč, 2020). Tyto skutečnosti mohou být rovněž důvodem, proč se v této práci neprokázal efekt zkušenosti škol s IV a působení specialisty na škole. Ačkoliv se nepotvrdil předpoklad o vlivu faktorů na úrovni škol, neznamená to, že kontext školy není důležitý (Meijer & Watkins, 2019; Yu, 2019). Spíše to ukazuje, že individuální faktory učitelů mají za současných podmínek systémového nastavení IV v ČR významnější vliv.

Výsledky této studie mají důležité implikace pro praxi a naznačují, že intervence a úsilí o posílení inkluze ve školách by se měly primárně soustředit na rozvoj individuálních kompetencí a na přístupy, které budou u jednotlivých učitelů zohledňovat individuální potřeby a posilovat jejich celkové postoje. Nicméně dílčí složky postojů učitelů k IV se ne vždy vyvíjejí synchronně. V souvislosti s konceptuální proměnou přesvědčení a pocitů o IV je v případě učitelů z českých ZŠ žádoucí věnovat zvýšený důraz na kognitivní a afektivní složku postojů. Na základě provedené metaanalýzy (Dignath et al., 2022), která vycházela z rozboru 102 studií založených na výzkumech s více než 40 000 učiteli ze 40 zemí, se ukázalo, že existují klíčové oblasti/zdroje přispívající k pozitivnějším názorům (hodnocení) a pocitům učitelů ve vztahu k IV. Řada z nich může být v našem kontextu relativně snadno implementována přímo v praxi. Patří sem programy na rozvoj znalostí a pochopení principů IV, programy zaměřené na zvyšování empatie a emočního porozumění žákům se SVP, budování pocitu sounáležitosti, sdílení odpovědnosti v rámci pedagogického sboru, sdílení pozitivních příkladů z praxe, krátkodobé intervence v rámci profesního rozvoje, terénní praxe v inkluzivních třídách, kombinace teoretických a praktických kurzů včetně jejich reflexe nebo spolupráce s klíčovými aktéry (rodiče, učitelé, specialisté). Intervence ve vztahu k budování a následnému posílení kolektivních postojů a self-efficacy by pak měly cílit na

rozvoj inkluzivní kultury na úrovni škol (Booth & Ainscow, 2011; Saloviita, 2020). Mezi obecnými hodnotovými principy IV, jak jsou vymezeny v různých deklaracích a dokumentech (např. UNESCO, 2020), a osobním přesvědčením učitelů existuje silná rozporuplnost. Při zavádění inkluzivních opatření ve školách se následně odrážejí v reálné praxi (Pivarč, 2020; Štech, 2021). Posilování inkluzivní kultury škol proto může být jedním z významných mechanismů, jak tyto rozdíly minimalizovat.

6.3 Limity výzkumu a podněty pro budoucí studie

Limitem studie je relativně malé zastoupení učitelů-mužů ve výzkumu (< 13 %). Na studii participovali také pouze učitelé z běžných ZŠ, nikoliv učitelé ze soukromých, církevních, speciálních škol či z víceletých gymnázií. Výsledky by se u těchto skupin učitelů mohly lišit, a proto je možné v tomto ohledu doporučit další směřování výzkumu. Zahraniční studie také poukázaly, že postoje k IV u učitelů a speciálních pedagogů včetně vysokoškolských studentů učitelství a speciální pedagogiky se liší (Miesera et al., 2018). S důrazem na probíhající změny v univerzitní přípravě v ČR je výzkum postojů a self-efficacy u studentů žádoucí, protože v souladu s *Kompetenčním rámcem absolventa a absolventky učitelství* se předpokládá osvojení „inkluzivních“ kompetencí pro práci s žáky s různorodými potřebami (Rámeček, 2023).

Výzkumy postojů a self-efficacy u různých skupin učitelů je nutné také cyklicky opakovat, zvláště v případě, pokud dochází k významnějším reformám v oblasti vzdělávání, jako tomu bylo v nedávné době v ČR (inkluzivní novela školského zákona). K výzkumu postojů a self-efficacy IV u učitelů byly v této studii využity české verze mezinárodně široce využívaných škál (AIS, ITICS, TEIP). Výzkumníci z ČR proto mohou tyto škály dále využít a zapojit se do rozsáhlejších panelových výzkumů za účelem mezinárodního porovnání postojů a self-efficacy učitelů/studentů apod.

Empirická data z této studie vycházejí z průřezového výzkumného designu, avšak longitudinální výzkum doplněný o kvalitativní přístup by poskytl další cenné poznatky (např. v kontextu vývoje názorů, pocitů nebo potřeb učitelů v závislosti na systémových podmínkách pro realizaci IV). Některé uvedené výzkumy v této studii naznačily, že podmínky a vnímaná podpora pro realizaci IV jsou klíčovým faktorem, který predikuje inkluzivní chování učitelů. Zmiňovaný prediktor ale nebyl v této práci zkoumán, budoucí studie by jej měly ve svých analýzách zohlednit. Prezentovaný výzkum v této práci vychází z víceúrovňového modelování a zohledňuje hierarchickou strukturu dat, přičemž významný podíl vysvětlené variance bylo možné přičíst ve prospěch individuálních faktorů na úrovni jednotlivých učitelů spíše než charakteristikám škol. Tato analytická strategie ovšem neumožňovala jednoznačně modelovat vztahy mezi proměnnými a jejich přímými a nepřímými efekty. Některé výzkumy poukazují (Yada et al., 2022), že dosud neexistují přesvěd-

čivé důkazy o nejpravděpodobnějším kauzálním vztahu mezi postoji a self-efficacy. Navazující studie by proto mohly zaměřit pozornost právě na tyto proměnné a testovat strukturní model doplněný též o vnímanou podporu a zdroje IV. Výsledky by poskytly obraz o tom, jaké efekty mají jednotlivé nezávislé proměnné na inkluzivní chování a umožnily by analyzovat jejich vliv prostřednictvím zprostředkujících faktorů.

Závěr

Výsledky této studie založené na výzkumných datech ukázaly, že postoje učitelů ZŠ, resp. jejich přesvědčení a pocity vztahující se k IV, byly negativní/rezervovanější. Naopak ochota učitelů implementovat inkluzivní opatření v praxi byla relativně vysoká. Pokud učitelé ZŠ deklarovali vyšší míru přesvědčení, pocitů a cítili se sebejistě, byla pravděpodobnost jejich inkluzivního chování vyšší. Z výzkumu také vyplynulo, že méně negativní postoje k IV deklarovaly ženy v porovnání s muži a se vzrůstající délkou praxe učitelů ve školství klesala míra jejich ochoty realizovat inkluzivní postupy.

Empirická zjištění v této práci zároveň poukázala na skutečnost, že individuální faktory učitelů mají za současných podmínek systémového nastavení IV v ČR významnější vliv než analyzované charakteristiky škol (tj. kolektivní postoje a self-efficacy, zkušenost s IV a působení specialisty na škole). Tyto poznatky mají důležité implikace pro vzdělavatele učitelů a pro tvůrce vzdělávacích politik v oblasti IV. Naznačují, že konceptuální proměna postojů by měla zohledňovat jak individuální přesvědčení a pocity učitelů, tak specifický kontext školy. Systémové (makrosociální úroveň) a posléze institucionální proměny směřující k IV (mezosociální úroveň) budou jen velmi málo úspěšné, pokud nebudou doprovázeny změnami na individuální úrovni (mikrosociální úroveň). Kohezní a inkluzivní školní prostředí totiž nevzniká na základě pouhých abstraktních politických deklarací nebo idejí, ale základem jsou každodenní interakce klíčových aktérů (žáků, učitelů, vedení školy, rodičů ad.), ze kterých se utvářejí konkrétní vzorce chování a postoje učitelů k IV. Teprve v tomto kontextu se mohou formovat kolektivní postoje/self-efficacy učitelů nebo sdílená identita formující vlastní „inkluzivní kulturu školy“.

Poděkování

Tato studie byla podpořena v rámci projektu SGS „Psychometrická analýza zahraničních nástrojů zjišťujících postoje a self-efficacy učitelů ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání“ (číslo grantu UJEP-SGS-2023-43-006-2).

Literatura

- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society, 29*(2), 317–331.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2013.796878>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 179–211.
[https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Attwood, S., MacArthur, J., & Kearney, A. (2019). Beginner secondary teacher preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 23*(10), 1032–1048.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625455>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Carvalho, M., Simó-Pinatella, D., Azevedo, H., & Adam Alcocer, A. L. (2024). Inclusive education in Portugal: Exploring sentiments, concerns and attitudes of teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs, 24*(3), 729–741.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12663>
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education, 17*(5), 526–541.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/978020377158>
- ČŠI. (2023). *Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2022/2023. Výroční zpráva*. Česká školní inspekce.
https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/VZ_2023_e-verze_final.pdf
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331–353.
<https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- de Vaus, D. (2002). *Analyzing social science data: 50 key problems in data analysis*. Sage.
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: A meta-analytical study. *Educational Psychology Review, 34*, 2609–2660.
<https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>

- Evropský soud pro lidská práva. (2007). *Případ D. H. a spol. vs. Česká republika (no. 57325/00)*. Štrasburk.
<https://hudoc.echr.coe.int/eng#%7B%22appno%22:%5B%2257325/00%22%5D,%22itemid%22:%5B%22001-8325622%5D%7D>
- Heck, R., Scott, T., & Tabata, L. (2022). *Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS* (3rd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780367824273>
- Hellmich, F., Löper, M. F., & Görel, G. (2019). The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms – a study on the verification of the 'Theory of Planned Behaviour'. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 36–48.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12476>
- Meijer, C., & Watkins, A. (2019). Financing special needs and inclusive education – from Salamanca to the present. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 705–721.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623330>
- Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2018). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 103–114.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432>
- MŠMT. (2009). *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zřetelování jejich práce. Učitelé ZŠ a SŠ*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
http://www.msmt.cz/file/10100_1_1/
- MŠMT. (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
<https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>
- Newton Media (2016). *Diskuse o inkluzi jako ukázka možných novinářských přístupů*.
<https://www.newtonmedia.cz/cs/mediainfo-cz/analyzy-studie/diskuse-o-inkluzi-jako-ukazka-moznych-novinarskych-pristupu/detail>
- Pivarč, J. (2019). *Teachers' attitudes to changes in pedagogical processes related to inclusive education in Czech primary schools: An exploratory study*. The European conference on educational research: education in an era of risk – the role of educational research for the future, Hamburg, Germany.
- Pivarč, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Pivarč, J. (2022). Psychometrické vlastnosti dotazníku The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP): Adaptace české verze škály u učitelů mateřských škol. *Studia paedagogica*, 27(1), 125–152.
<https://doi.org/10.5817/SP2022-1-5>
- Pivarč, J. (2024). The Czech version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) scale: validation and psychometric analysis of the instrument with primary school teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 1–18.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2371873>
- Raftery, A. (1995). Bayesian model selection in social research. *Sociological Methodology*, 25, 111–163.
<https://doi.org/10.2307/271063>

- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education, 25*(1), 59–75.
<https://doi.org/10.1080/08856250903450848>
- Raudenbush, S., & Bryk, A. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2nd ed.). Sage.
- Ravenscroft, J., Davis, J., Bilgin, M., & Wazni, K. (2019). Factors that influence elementary school teachers' attitudes towards inclusion of visually impaired children in Turkey. *Disability & Society, 34*(4), 629–656.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1561355>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research, 64*(2), 270–282.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education, 31*(4), 458–471.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194569>
- Selenius, H., & Ginner Hau, H. (2023). A scoping review on the psychometric properties of the teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale. *Scandinavian Journal of Educational Research, 68*(4), 792–802.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2185811>
- Sharma, U., & Jacobs, K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education, 55*(3), 13–23.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, Ch. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(1), 12–21.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Spurný, M. (2020). *Veřejnost o speciálních školách a inkluzivním vzdělávání – zůří 2020*. Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR.
https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a5293/f9/or201008.pdf
- Straková, J., Simonová, J., & Friedlaenderová, H. (2019). Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci. *Studia paedagogica, 24*(1), 79–106.
<https://doi.org/10.5817/SP2019-1-4>
- Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T., & Simonová, J. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika, 64*(1), 34–65.
- Šíp, R., Denglerová, D., Bielik, M., Ďulíková, L., Kalenda, J., Košátková, M., Kurowski, M., Gulová, L., & Trapl, F. (2022). *Na cestě k inkluzivní škole: interakce a norma*. MUNI Press.
<https://doi.org/10.14712/23362189.2023.2815>
- Štech, S. (2018). Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládnání „rozmanitostí“ v praxi. *Pedagogická orientace, 28*(2), 382–398.
<https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-382>

- Štech, S. (2021). Výzkum, experti a politici – podivuhodný život ideje inkluzivního vzdělávání v ČR. *Pedagogika*, 71(3), 403–420.
<https://doi.org/10.14712/23362189.2021.981>
- Štech, S., & Smetáčková, I. (2023). Teacher and parental views on inclusive education policy lending in the Czech Republic. *European Journal of Education*, 58(2), 233–244.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12557>
- Tarantino, G., Makopoulou, K., & Neville, R. D. (2022). Inclusion of children with special educational needs and disabilities in physical education: A systematic review and meta-analysis of teachers' attitudes. *Educational Research Review*, 36, 1–14.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100456>
- UNESCO. (2020). Global education monitoring report. *Inclusion and education: all means all*.
<https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- Vaďurová, H., & Pančocha, K. (2023). Inclusive education in the Czech Republic: A scoping review of a paradigm shift. *European Journal of Education*, 58(2), 245–266.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12558>
- Van Mieghem, A., Verschuere, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103127, 1–13.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- Weikertová, Š. (2023). *Postoje obyvatel České republiky k novele zákona o českém školství, navrhovaným opatřením a k inkluzivnímu vzdělávání – srpen/září 2023*. Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR, v. v. i.
https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a5718/f9/or231025.pdf
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521, 1–16.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>
- Yu, S. (2019). Head start teachers' attitudes and perceived competence toward inclusion. *Journal of Early Intervention*, 41(1), 30–43.
<https://doi.org/10.1177/1053815118801372>
- Zákon č. 82/2015 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. (2015).
<https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=82&r=2015>

STUDIE

PROŽÍVÁNÍ STÁTNÍCH ZÁVĚREČNÝCH ZKOUŠEK STUDENTY A REFLEXE TOHOTO PROŽÍVÁNÍ JEJICH UČITELI

STUDENTS' EXPERIENCE OF THE FINAL STATE EXAMS
AND THEIR TEACHERS' PERCEPTION OF THIS EXPERIENCE

Jana Stará^a, Tereza Krčmářová^a, Juliana Crespo Lopes^b

^aPedagogická fakulta, Univerzita Karlova

^bDepartamento de Teoria e Fundamentos da Educação,
Universidade Federal do Paraná, Brazil

ABSTRAKT

Ve studii vycházíme z analýz odpovědí na uzavřené i otevřené otázky vlastního dotazníkové šetření na vzorku 50 studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy bezprostředně po vykonání státní závěrečné zkoušky (SZZ). Vedle výzkumu prožívání SZZ studenty předkládáme i výzkum toho, jak toto prožívání reflektovali jejich zkoušející. Zde vycházíme z analýzy skupinových rozhovorů s 12 vysokoškolskými učiteli. Výsledky ukazují, že většina studentů při SZZ prožívala nervozitu a strach; značnou část z nich se podařilo examinátorům uklidnit. Studenti pro zvládnání stresu užívali různé copingové strategie. Mnozí očekávali výraznou emocionální podporu a spravedlivý a profesionální přístup zkoušejících. Někteří měli tendenci odmítat možnost stres samostatně a aktivně řešit a do značné míry jeho existenci přisuzovat zkoušejícím. Naopak examinátoři se cítili stresovými projevy studentů znejistěni, stres studentů při SZZ vnímali jako adekvátní, nadměrný stres spojovali s jejich nepřipraveností či nízkou odolností. To kontrastuje s výpověďmi studentů, že pro přípravu udělali své maximum. Výsledky výzkumu tak vedou k úvahám, zda jsou očekávání vyučujících týkající se vysoké míry autonomního učení současných studentů reálná, zda a případně v čem jsou studenti učitelství pro 1. stupeň specifictí a jaké změny v průběhu studia a pojetí SZZ jsou žádoucí ke zvýšení spokojenosti obou stran.

KLÍČOVÁ SLOVA

vysokoškolské vzdělávání učitelů; státní závěrečné zkoušky; prožívání zkoušek studenty; úzkost ze zkoušek; stres studentů; copingové strategie; vysokoškolský učitel

ABSTRACT

In this study, we examine the experience of state final exams. We draw on analyses of responses to closed and open-ended questionnaire items from 50 primary school teacher training students at the Faculty of Education, Charles University, immediately after taking the state final exams. We complement the research on students' experiences with research on how their examiners reflected on these experiences. Here we draw on the analysis of group interviews with 12 university teachers. The results show that while most students experienced anxiety during these exams, a significant proportion of them could be reassured by the examiners. Students used a variety of coping strategies. Many expected strong emotional support and a fair and professional approach from the examiners. Some tended to reject the opportunity to actively deal with the stress themselves and largely attributed responsibility for it to the examiners. The latter felt distressed by students' expressions of stress, perceived students' stress in state final examinations as normal, and associated excessive stress with students' unpreparedness. This contrasts with the fact that most students stated they had done their best to prepare. The results make one wonder whether university teachers' expectations for high levels of autonomous learning among current students are realistic, whether and in what ways the students of primary school teaching are unique and what changes in the study and final examinations are desirable and would increase the satisfaction of both parties.

KEYWORDS

pre-service; teacher training; university final exams; students' experience of final exams; exam anxiety; student stress; coping strategies; university teacher

KORESPONDUJÍCÍ AUTORKA

Jana Stará, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Katedra preprimární a primární pedagogiky, M. Rettigové 4, 116 39, Praha
e-mail: jana.stara@pedf.cuni.cz

Úvod

Ve výsledcích dotazníkového šetření s cílem zjistit, jak studenti (v textu používáme generické maskulinum student, které zastupuje obě pohlaví) hodnotí závěr studia oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ (dále jen U1St) na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy (dále jen PedF UK) bezprostředně po vykonání státních závěrečných zkoušek (dále jen SZZ), nás zaujalo, nakolik se studenti v otevřených výpovědích věnují otázce prožívání SZZ s důrazem na prožívání stresu. Když jsme o studentských odpovědích na základě prvního seznámení s výsledky neformálně diskutovali s kolegy, překvapilo nás, že téma prožívání státnic a vyrovnávání se s nimi je pro studenty v současnosti (oproti dřívějšímu) velmi citlivé a spojené se silnými emocemi.

Nejen výsledky rešerše odborné literatury, ale i alarmující výsledky šetření psychického zdraví v populaci (NÚDZ, 2023) i další neformální rozhovo-

ry s vysokoškolskými učiteli nás přesvědčily, že téma prožívání SZZ u vysokoškolských studentů a reakce na toto prožívání ze strany jejich vyučujících jsou důležité. Výzkumně se prožívání SZZ a uzavírání vysokoškolského studia v učitelských programech nevěnuje dostatečná pozornost, a to ani v zahraničí. Věříme, že náš výzkum přispěje v odborné komunitě k prohloubení porozumění této problematice.

1 Problematické prožívání vysokoškolského studia studenty

1.1 *Stres vysokoškolských studentů*

Vysokoškolské studium bývá často spojováno se stresem a úzkostí studentů (např. Austin et al., 2010; Brougham et al., 2009; Cardoso et al., 2019; Páduraru, 2018; Trigueros et al., 2020; Zeidner, 1992). Dřívější výzkumy naznačují, že množství vysokoškolských studentů prožívajících podle jejich subjektivního vnímání výraznější stres je značné a ve srovnání s výzkumy realizovanými v 80. a 90. letech 20. století vzrostlo (Brougham et al., 2009; Pierceall & Keim, 2007; Vašátková, 2000), přičemž studentky, tedy ženy, vykazují větší míru stresu než mužští studenti (Brougham et al., 2009; Dusselier et al., 2005; Soderstrom et al., 2000).

V různých studiích (Abouserie, 1994; Brougham et al., 2009; Dyson & Renk, 2006; Larson, 2006; Misra et al., 2000; Ross et al., 1999) byly identifikovány stresory ve vysokoškolském studiu. Patří mezi ně rodinné vztahy, finance, každodenní starosti, sociální vztahy a akademické stresory (Brougham et al., 2009).

Zvláštní pozornost je věnována stresu v počátcích studia (Brougham et al., 2009), kdy se studenti stávají obvykle více nezávisými, protože se stěhují se od svých rodin. Jsou tak zodpovědní za to, že vyjdou se svěřenými financemi, anebo jsou závislí na své schopnosti si finance zajistit, musejí dostát studijním povinnostem, zorientovat se v systému vysokoškolského studia a přizpůsobit se novému společenskému životu.

Lindquist (2019) konstatuje, že emočně problémové byly pro studenty ve Švédsku U1St také 1) vztahy s univerzitními učiteli i učiteli provázejícími ve školách, kde vykonávali praxi, a 2) z jejich pohledu irelevantní obsah kurzů. Studenty zneklidňoval rozpor mezi ideálním učitelem, kterým chtějí být a o kterém se učí, a zkušenostmi, které mají z praxe v základních školách i z univerzitní výuky.

Existují výzkumné doklady, že nadměrný stres vysokoškoláků se často pojil s poruchami pozornosti a soustředění, nemocemi, zvýšenou mírou deprese, úzkostí, sníženou životní spokojeností (Brougham et al., 2009; Dyson & Renk, 2006; Edwards et al., 2001) či nevhodnou životosprávou (Brougham et al., 2009; Hudd et al., 2000). Stres během studia negativně

ovlivňoval výkon a výsledky studentů, měl vztah k jejich nízké sebeúctě a někdy vedl k jejich odchodu ze studia (Austin et al., 2010; Brougham et al., 2009; Cardoso et al., 2019; Trigueros et al., 2020).

Na druhé straně je důležité zmínit, že určitá míra stresu ve vysokoškolském studiu je vnímána pozitivně. Výzkum typických znaků úspěšného studenta (Matošková & Potočková, 2016), který byl artikulován přímo samotnými studenty (výzkum byl založen na projekční metodě skupinové koláže a její prezentace), ukazuje, že studenti vnímali stres jako něco, co ke studiu na vysoké škole neodmyslitelně patří. K charakteristikám úspěšného studenta podle nich patřily právě schopnost sebeřízení, organizace času, překonávání překážek a zvládání neúspěchu. Skupina nadaných studentů přímo poukazovala na to, že vysokoškolské studium je učí pracovat ve stresu, řídit sama sebe a svůj čas, řešit problémy a jednat s lidmi.

1.2 Zvládání stresu vysokoškolskými studenty

V odborné literatuře (Brougham et al., 2009; Zuckerman & Gagne, 2003) se setkáváme s pěti hlavními strategiemi zvládání stresu vysokoškolskými studenty:

1. svépomoc (vyjadřování emocí, porozumění emocím a hledání emocionální podpory) s cílem udržet duševní pohodu,
2. čelení stresu pomocí strategie řešení problému (aktivní zvládání problému, plánování, potlačení konkurenčních aktivit a hledání instrumentální podpory),
3. přizpůsobení se, a to prostřednictvím přijetí, „přerámování“ negativního vymezení stresové situace, nahrazení cíle a udržování optimismu,
4. vyhýbání se stresu prostřednictvím popření, odmítnutí možnosti jej autonomně řešit, výhradní spoléhání se na „vyšší moc“ a/nebo svalování viny či odpovědnosti na druhé a jejich obviňování,
5. uzavření se do sebe a sebeobviňování, neustálé přemítání o problému, avšak bez snahy jej řešit.

Zatímco první tři výše uvedené strategie jsou označovány za adaptivní, tedy úspěšné, negativně predikující úzkost ze zkoušek (Alvi et al., 2022), poslední dvě jsou označovány za maladaptivní (Brougham et al., 2009; Zuckerman & Gagne, 2003), pozitivně predikující úzkost ze zkoušek. Svépomoc (1) a uzavření se do sebe a sebeobviňování (5) bývají označovány jako *strategie zaměřené na emoce*, ostatní strategie (2–4) se označují jako *strategie zaměřené na problém* (Brougham et al., 2009).

Pro muže i ženy z řad studentů byly podle výzkumu Broughama et al. (2009) strategie zaměřené na emoce užívány častěji než ty zaměřené na problém. Ženy studentky uváděly ve výzkumu Eatonové a Bradleyho (2008) častější užívání strategií spojených s emocemi, podobně ve výzkumu Broughama et al. (2009) uváděly více než muži, že využívají strategii uzavření se do sebe

a sebeobviňování. Brougham et al. (2009) zjistili, že u studentů mužů silně pozitivně korelovaly akademické stresory a strategie vyhýbání se, uzavření se do sebe a sebeobviňování.

Lindqvist (2019) identifikoval tři copingové strategie týkající se studentů učitelství v primární škole, kterými se vyrovnávají s vnímanými diskrepancemi mezi svým přesvědčením a realitou (viz výše). Jsou to strategie požadování změn (*change advocacy*), kolektivní sdílení (*collective sharing*) a redukce zodpovědnosti (*responsibility reduction*). Prosazování změn vychází z přesvědčení studentů, že výukovou praxi lze pozitivně ovlivnit, a i když důsledky tohoto zlepšení nemusejí pocítit oni sami, má smysl pro budoucí studenty. Kolektivní sdílení je copingová strategie, jejímž prostřednictvím mohou studenti ve spolupráci s dalšími lidmi nacházet způsoby, jak zvládat nesoulad. Redukce odpovědnosti je strategie užívaná v případě, že některé emocionálně problematické situace není možné ovlivnit a je nutné redukovat svou odpovědnost za ně.

1.3 Emočně náročné prožívání zkoušek

Stres vysokoškoláků je kromě začátku studia patrný především ve specifických obdobích, jako jsou období zkoušek a prezentací (Trigueros et al., 2020; Zeidner, 1992). Samostatná výzkumná pozornost je věnována stresorům, jež se vážou ke zkoušení, testování a s nimi spojenému hodnocení studentů. Výzkumníci zkoumají úzkost ze zkoušek (*exam anxiety*) (Alvi et al., 2022; Păduraru, 2018; Stöber & Pekrun, 2004), z testů (*test anxiety*) (Cassady & Johnson, 2002; Khalaila, 2015; Neuderth et al., 2009) či z hodnocení (*evaluation anxiety*) (Moneta et al., 2007). Pojmy stres či úzkost ze zkoušek, testů či z hodnocení se často překrývají. Někteří autoři hovoří o emočně problémových situacích vázaných na zkoušky či testy (Lindqvist, 2019).

Jako příčiny stresu spojeného se zkouškami byly identifikovány životní styl (dysfunkční vztahy, změny životních podmínek, špatné životní podmínky, nedostatek odpočinku a pohybu, nové zodpovědnosti, finanční problémy, kombinace práce a studia, nedostatek času, zdravotní problémy, nevhodné stravovací návyky a nadužívání stimulantů), psychologické faktory (pocit nedostatečné kontroly nad zkouškovou situací, nerealistická očekávání, prokrastinace, obavy z budoucnosti, iracionální přesvědčení, negativní myšlení a nadměrná sebekritičnost), nedostatečně rozvinuté studijní dovednosti a akademické faktory (zvyšující se studijní zátěž, chybějící informace, požadavky předmětu, zameškané přednášky, očekávání vyučujících, časová náročnost studia) (Păduraru, 2018).

U studentů s úzkostmi z testů jsou jejich zhoršující se výsledky přičítány také kognitivním interferencím typu „už mi zbývá jen polovina času na přípravu, a jsem teprve u třetí otázky“ a jejich deficitům ve schopnosti připravit se na zkoušku samostatně, přičemž jejich vyučující od nich očekávají

právě vysoce autonomní učení. Tito studenti si však často nedovedou vlastní učení samostatně naplánovat, nedokážou se přinutit chodit na přednášky, které jsou nepovinné, vyznat se v nestrukturovaných studijních materiálech, obejít se bez častější zpětné vazby apod. (Neuderth et al., 2009).

Podle subjektivního vnímání studentů U1St ZŠ v Hradci Králové se v roce 1999 jeví jako nejnáročnější stresory v oblasti studentovy práce kumulace zkoušek, jejich náročnost a potíže s „materiálem“ ke zkoušce, přičemž závažnost těchto stresorů se v porovnání s rokem 1989 nesnížila, naopak se mírně zvýšila u všech tří uvedených stresorů, nejvíce u potíží s „materiály“ ke zkoušce (Vašátková, 2000).

Stres před zkouškou ve výzkumu na univerzitě v Calgary (Austin et al., 2010) negativně koreloval s předpokládaným ohodnocením, s pocity připravenosti na zkoušku a s pozitivním vnímáním předmětu, ke kterému se zkouška vázala. Stres před zkouškami a v jejich průběhu se projevuje nepravidelným rytmem spánku, pocity vyčerpanosti, izolace, smutku, bolesti, žaludečními problémy, neschopností si vybavit naučené (Alvi et al., 2022; Kumari & Jain, 2014; Păduraru, 2018).

Stres související se zkouškami také způsobuje nezdravé návyky (užívání kofeinu, tabáku, psychoaktivních látek, léků na uklidnění, proti bolesti aj.), které v dlouhodobém horizontu mohou vést k vážnějším zdravotním problémům (Păduraru, 2018). Je zřejmé, že tyto projevy pak mohou zapříčínovat další stres.

1.4 Zvládání stresu spojeného se zkouškami a podpora studentů

Păduraru (2018) ze skupinových rozhovorů se studenty ekonomie na univerzitě v Bukurešti identifikovala čtyři kategorie copingových strategií, jež se vážou ke zvládání stresu před zkouškami, v jejich průběhu a po nich. Jsou to obecné strategie používané během semestru, které lze označit i jako strategie pomáhající s řešením stresu nejen při zkouškách (dostatek pohybu, kvalitní strava, přiměřený odpočinek a pozitivní myšlení, plánování studia a volného času, zjištění přesných informací ohledně očekávání vyučujících, požadavků na předmět), dále strategie používané při přípravě na zkoušku (vypracování si rozvrhu, který zahrnuje studium a zábavu, ponechání si času na opakování, přestávky, správné stravovací a spánkové návyky, cvičení, konzumace kávy a energetických nápojů), strategie používané během samotné zkoušky (zachování klidu, pečlivé přečtení otázky/zadání/pokynů, opakované přečtení otázky/zadání/pokynů, stanovení priorit) a strategie používané po zkoušce (vyhýbání se sebekritice, odměna za tvrdou práci, dostatek odpočinku). Neuderth et al. (2009) řadí copingové strategie pro zvládání úzkosti ze zkoušek do oblastí zaměřených na emoce, kognici a dovednosti.

Výzkum studentů různých oborů na univerzitě v Londýně autorů Money et al. (2007) ukázal, že užívání copingové strategie „svěpomoc pro vyrovnání

návání se se stresem při přípravě na zkoušky“ pozitivně korelovalo se strategickým učebním stylem. Strategie čelení stresu a přizpůsobení se korelovala s hloubkovým a strategickým stylem, vyhnutí se s povrchovým stylem a negativně s hloubkovým a strategickým stylem. Uzavření se do sebe a sebeobviňování korelovaly pozitivně s povrchovým stylem a negativně se stylem strategickým. Víra ve vlastní schopnost adekvátně reagovat v situacích, které jsou nejednoznačné, nepředvídatelné či stresující (*self-efficacy*), pozitivně korelovala s hloubkovým a strategickým přístupem ke studiu (Moneta et al., 2007). Naopak studenti obávající se hodnocení a vykazující nízkou míru *self-efficacy* inklinovali k povrchovému učebnímu stylu (Cassady & Johnson, 2002; Moneta et al., 2007; Pintrich, 1999). Studenti neadekvátně se obávající zkoušek mají tendenci k jejich odkládání. Zažívají tedy období bez dosažení úspěchu, a jejich úzkost se tak posiluje. Přetnout tento začarovaný kruh tak může být těžší a těžší (Neuderth et al., 2009).

Dá se shrnout, že víra ve vlastní schopnost adekvátně reagovat v situacích (které jsou nejednoznačné, nepředvídatelné či stresující, což jsou pro mnohé studenty zkoušky) a absence úzkosti z hodnocení ovlivňují pozitivně přístup ke studiu.

Mnozí autoři přicházejí s návrhem začlenit do počáteční fáze vysokoškolského studia problematiku copingových strategií jako prevenci úzkosti ze zkoušek či testů (Moneta et al., 2007; Neuderth et al., 2009). Lindqvist (2019, s. 549) zdůrazňuje pozitivní efekty začleňování kolektivního sdílení jako jedné z copingových strategií, Khalaila (2015) potřebu věnovat se ve vysokoškolské přípravě více motivačním faktorům a sebepojetí. Lindqvist (2019) podtrhuje důležitost práce s emocemi.

Na základě metaanalýzy výzkumů referují Moneta et al. (2007), že výcvik v copingových strategiích zaměřených na emoce (systematická desenzitizace) neprokázal výraznější pozitivní výsledky v oblasti akademického výkonu. Podobně tomu bylo u kognitivních metod (trénink pozornosti, kognitivní restrukturalizace, techniky řízené imaginace), které měly dopad na vnímání úzkosti z testů, avšak pouze nekonzistentní dopad na akademický výkon studentů. Ke stejným výsledkům se dospělo i u programů zaměřených na rozvoj studijních dovedností, kde se neprokázal ani vliv na subjektivní pociťování úzkosti z testů, ani vliv na akademický výkon. Pokroku v subjektivním vnímání úzkosti z testů i v akademickém výkonu bylo dosaženo, pokud byly programy kombinací užívání relaxačních technik, systematické desenzitizace, technik představování si a/nebo kognitivních metod.

1.5 Prožívání konce studia

V závěru vysokoškolského studia se stresová zátěž zvyšuje z důvodu blížící se nové etapy života, svázané většinou s prací. Studie Keane et al. (2021) poukázala na to, že studenti pociťují v závěru studia stres z důvodu potřeby

řešit svou profesní budoucnost, pochybují o svých šancích získat dobrou práci i o svých schopnostech ji dobře vykonávat. Reddy et al. (2018) identifikovali pět důvodů akademického stresu u studentů posledních ročníků: pocit, že nejsou dost dobří, strach z neúspěchu, vztahové problémy, problémy ve vztazích s učiteli a neadekvátní studijní podmínky. Lindqvist (2019) mezi konfliktní situace řadí také konflikty s univerzitními učiteli, provázejícími učiteli na praxích a jejich neprofesionální chování.

Metaanalýza výzkumů mezi studenty (Isserstedt et al., 2007) přinesla zjištění, že úzkost ze zkoušení se zvyšuje v průběhu studia. Nejvyšší je v jeho závěru. V rámci kvalitativně vedeného výzkumu mezi studenty U1St na PedF UK v letech 2021–2022 bylo zjištěno u respondentů pocitování stresu, úzkosti a strachu ze selhání při SZZ (Lopes & Stará, 2022; Lopes et al., 2023). Studie kolektivu autorů (Concerto et al., 2017) ukázala, že v týdnu před závěrečnými zkouškami byla u studentů lékařství nejen výrazně vyšší úroveň stresu, ale také nižší kortikální plasticita, která umožňuje mozku reorganizovat se a napomáhat mj. při učení a zapamatování si. Tato inverzní korelace ukazuje, že stres způsobený závěrečnými zkouškami může ve skutečnosti snížit studijní schopnosti.

Ze šetření Burnse (2008) vyplývá, že to, zda studenti v době závěrečné zkoušky očekávají, že budou dosahovat daných výsledků, je více ovlivněno jejich psychickým stavem než jejich přípravou. Konkrétně bylo zjištěno, že sebedoceňování a úzkost významně (na hladině 0,05) souvisí s očekáváním studentů, zatímco čas strávený studiem a počet absencí v kurzu nikoli. Naopak výzkum Crosse et al. (2016) ukázal, že existuje mírná korelace mezi výkonem u závěrečné zkoušky a připraveností na ni.

Brücknerová (2021) konstatuje, že hodnocení smysluplnosti vysokoškolského kurikula se na začátku studia generuje na základě studentské zkušenosti s konkrétními předměty, ale ke konci studia stále více odráží smysluplnost celkového přínosu studia. Toto zjištění koresponduje s poznatkem Lindqvista (2019), že emočně problémovými situacemi jsou pro studenty učitelství také rozpor mezi jejich ideály a zkušenostmi (viz výše). V této souvislosti je dobré ovšem zmínit i zjištění Dahlgrenové a Chiriakové (2009), že studenti učitelství na konci studia nevnímají často teorii, zodpovědnost a spolupráci, které jsou součástí studia, jako něco, co má souvislost s jejich (budoucí) prací učitele. Shrnují, že ve výpovědích studentů učitelství i čerstvých absolventů je patrný tradiční pohled na učitelské dovednosti jako na něco, co se učí až v praxi. Zajímavou otázkou je také, zda zjištění, že vysokoakademicky motivovaní studenti mají lepší akademické výsledky a je pravděpodobnější, že studium dokončí – což bylo výzkumně zjištěno (Khalaila, 2015) – platí ve stejné míře jako pro ostatní vysokoškoláky i pro studenty učitelství, kteří možná teorii tolik nedoceňují.

2 Role vysokoškolských učitelů při podpoře studentů

Trigueros et al. (2020) poukazují na to, že vysokoškolský učitel může podporovat studentovu autonomii, která pak vede k rozvoji vnitřní motivace studenta a jeho aktivnímu zapojení se do výuky. Je spojena s vlastním rozhodováním a osobní iniciativou. Takovéto jednání učitele může studentovo negativní prožívání stresu snižovat a může vést k dovednosti účinně se vyrovnávat se stresem v budoucnu. Učitel ale může také studenty a jejich chování i průběžné výsledky neúměrně kontrolovat a řídit, což vede k vnější motivaci k učení a brání studentům v zapojení se do vlastního učení. Studenti jsou pak méně připraveni samoregulovat adaptivní chování, mají tendence upustit od činnosti a „stáhnout se“ kvůli absenci odměny nebo společenského uznání. Jak bylo výše zmíněno, existují výzkumné doklady (Moneta et al., 2007; Neuderth et al., 2009), že má cenu nabízet studentům podporu v osvojení si copingových strategií, a to již od počátku studia.

Pro zralé studenty (nad 26 let) učitelských oborů, kterých se týkalo výzkumné šetření Brücknerové (2021), je důležitá učitelova vstřícnost a ochota naslouchat. Kromě toho tito studenti zmiňují potřebu nastavení takových podmínek, které je možné vnímat jako rozumné a smysluplné, tedy nejeví se jim jako svévolně komplikující jejich život (Brücknerová, 2021). Nejčastějším indikátorem smysluplnosti je podle Brücknerové využitelnost poznatků v praxi. Pravděpodobně ještě výrazněji hodnotí smysluplnost studia prizmatem propojení s praxí studenti U1St (Carpenter & Byde, 1994; Pravdová, 2013). Z pohledu (nejen) těchto studentů je zásadní, aby vysokoškolská učitelé důsledně teorii a praxi propojovali (Musil, 1998; Vondrová et al., 2020). Partnerský přístup není podle Brücknerové (2021) otázkou didaktické preference, ale zásadní podmínkou vysokoškolské výuky. Tato badatelka poukazuje na to, že zvýšení vnímavosti k potřebám studentů může být pro učitele dlouhodobým rozvojovým procesem. Na některé podněty studentů lze reagovat rychle, a přispět tak v krátkém čase k větší pohodě studentů. Jde např. o úpravu požadavků a pravidel týkajících se docházky, termínů, úkolů, pravidel pro absence apod. Pilířem kvalitní výuky je podle výzkumu Brücknerové (2021) také optimální náročnost, přičemž pro zralé studenty je důležité, že tato náročnost trvá na důstojných standardech a je podřízena cíli studia. Důstojné standardy by měly zahrnovat adekvátní výzvy pro studentovo přemýšlení, přičemž u jádrových předmětů respektují studenti velmi náročná zadání, u předmětů jimi vnímaných jako okrajové považují za optimální nižší nároky.

Ze shromážděných poznatků je zřejmé, že závěr studia představuje pro vysokoškoláky náročné období, často související s prožíváním stresu. Je také nesporné, že současní studenti vyžadují partnerský přístup svých učitelů i optimální náročnost studia a že se mnozí z nich potýkají s nadměrným stresem spojeným s úzkostí ze zkoušek a hodnocení, se kterými jim jejich

vyučující mohou do jisté míry pomoci. Obecně výzkumy ukazují, jak mohou být studijní plány a přístupy vyučujících změněny, aby mohlo docházet k adekvátní podpoře studentů.

Méně poznatků máme o samotném prožívání SZZ studenty. Nedostatek výzkumných nálezů v této oblasti nejen v ČR, ale i v zahraničí nám připadá problémový, protože právě ty by mohly přinést důležité změny v pojetí těchto zkoušek a v podpoře studentů zaměřené na efektivní přípravu na tyto zkoušky i jejich průběh. Aby mohly být případné změny a podpora realizovány, není potřeba znát jen prožívání studentů, ale také to, jak na hlasy studentů v této oblasti reagují jejich učitelé. Na obě, spolu související mezery v této badatelské oblasti reaguje náš výzkum.

3 Metodologie výzkumu

3.1 Kontext k metodologii

Studujícími U1St na PedF UK jsou převážně ženy (např. v akademickém roce 2021/2022, kdy byl náš výzkum realizován, byli v 5. ročníku čtyři muži z celkového počtu 95 studujících).

Státní závěrečné zkoušky konají studenti z pětiletého neděleného magisterského oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ z pedagogiky, matematiky s didaktikou (dále jen matematiky), českého jazyka a literatury s didaktikou (dále jen českého jazyka a literatury) a ze zvoleného zaměření (tělesné, výtvarné, hudební či dramatické výchovy nebo anglického jazyka s didaktikou). Kromě toho obhajují diplomovou práci. Obsah SZZ v oboru U1St na PedF UK je rozdělen do okruhů, popř. je dán klíčovými slovy a doporučenou literaturou. Studenti mají prokázat porozumění daným okruhům v dialogu s examinátory, někdy na základě analýzy praktické situace. Kritéria pro to, zda jsou odpovědi studenta dostatečné, zda prokazují porozumění klíčovým slovům a příslušným teoriím a zda mají schopnost jejich aplikace v praxi, závisí na posouzení tříčlenné komise. Tým zkoušejících a předsedů komisí je vzhledem k počtu studentů U1St relativně velký (17).

Obsah a organizace SZZ jsou podrobně popsány na webových stránkách Katedry preprimární a primární pedagogiky. O zásadnějších změnách jsou studenti informováni v rámci výuky klíčových disciplín a na informačních setkáních, které katedry pro studenty pořádají.

V návaznosti na výsledky rozhovorů se studenty U1St na PedF UK v rámci výzkumu hodnocení v závěru studia (Lopes & Stará, 2022; Lopes et al., 2023) jsme v akademickém roce 2021/2022 realizovaly dotazníkové šetření s cílem zjistit, jak studenti zpětně hodnotí informovanost o státní závěrečné zkoušce, její průběh, vlastní přípravu na SZZ a svůj výkon u ní. Kromě 38 uzavřených otázek byly v dotazníku také dvě otevřené položky. V rámci

referovaného výzkumu jsme se zabývaly analýzou pouze některých z nich (viz níže).

Bezprostředně po vyhlášení výsledků SZZ byli studenti požádáni o anonymní vyplnění elektronického dotazníku (byly jim předány QR kódy a stručné vysvětlení cíle a smyslu výzkumu). Byli osloveni všichni absolventi SZZ v letním a podzimním termínu akademického roku 2021/2022. Dotazník dokončilo, tzn. vyplnilo všechny položky, 50 z 81 oslovených absolventů SZZ.

3.2 Výzkumné otázky

V rámci samostatného výzkumu, o kterém pojednává tento článek, jsme se zabývaly prožíváním SZZ studenty. Položili jsme si hlavní výzkumnou otázku (HVO): *Jak vysokoškolsí studenti učitelství pro 1. stupeň ZŠ prožívají státní závěrečné zkoušky?*

Tuto hlavní výzkumnou otázku jsme rozčlenily na několik dílčích výzkumných otázek (DVO):

- DVO1: Jak se studenti při SZZ cítili?
- DVO2: Jak souvisí prožívání SZZ studenty s jejich informovaností o SZZ?
- DVO3: Jak souvisí prožívání SZZ studenty s jejich připraveností na SZZ?
- DVO4: Jak souvisí prožívání SZZ studenty s hodnocením jejich výkonu u SZZ?
- DVO5: Jakou roli v prožívání SZZ studenty hrají členové komise SZZ?
- DVO6: Jaké copingové strategie studenti vnímají jako efektivní?
- DVO 7: Jak hodnotí vysokoškolsí učitelé výpovědi studentů o prožívání SZZ?

3.3 Metody a analytické postupy výzkumu

Za účelem zodpovězení těchto výzkumných otázek jsme využily data relevantních položek širěji koncipovaného dotazníku (viz výše), a to šesti škálovaných položek, které byly analyzovány kvantitativně; a dvou položek s otevřenou otázkou (*Jakou radu byste dal/a budoucím studentům? Jaké přání byste vyslovil/a směrem ke zkoušejícím?*), které byly analyzovány kvalitativně.

Data kvantitativní povahy byla zpracována formou základní popisné statistiky. Využily jsme data, která bylo možné vztáhnout k centrálnímu pojmu prožívání SZZ a stanoveným výzkumným otázkám. U vybraných dotazníkových položek byly spočítány absolutní, příp. relativní četnosti odpovědí. Zaměřily jsme se na porovnání SZZ z pedagogiky, matematiky a českého jazyka a literatury. Ojedinele jsme použily korelační koeficient pro popis souvislosti mezi dvěma škálovanými položkami.

Data kvalitativní povahy, získaná odpověďmi na otevřené otázky, byla zpracována na základě indukativně-deduktivního analytického postupu (Xu &

Zammit, 2020). Získané výpovědi byly nejprve rozčleněny na významové jednotky, které byly relevantní k výzkumným otázkám. Pro jednotlivé významové jednotky se hledalo nadřazené slovo nebo obecnější pojem; tak byly následně opatřeny kódem. Byly definovány obecné znaky, které určovaly, které jednotky do dané kategorie patří a které nikoli. Při opakovaném pročitání jsme upravovaly podmínky (kritéria) pro zařazení do kategorie. To se projevovalo většinou přejmenováním kódu, tj. kategorie. Úprava jedné kategorie někdy vyvolala změnu i u kategorie jiné, protože o kategoriích jsme uvažovaly jako o systému (Cohen et al., 2018). Jako nejobecnější kategorie byly použity teoretické pojmy, termíny, koncepty (např. copingové strategie, strategie popření, kategorie sdílení, autonomní učení). V této fázi silněji vstupovala do analýzy naše znalost teorie, pracovaly jsme více deduktivně. To nám pomáhalo identifikovat oblasti, které jsme znaly z teorie, ale v datech se nevyskytovaly.

Prostřednictvím softwaru MAXQDA 2020 jsme výpovědi, které byly zařazeny do jednotlivých kategorií, mohly také kvantifikovat, což poskytuje orientační představu o tom, jak často se jednotlivé typy výpovědí vyskytovaly. Kódování dat prováděly dvě výzkumnice – autorky článku. Výsledný systém kódů (hierarchická struktura kategorií) je založen na konsenzuální shodě zapojených výzkumnic.

Na základě těchto schůzek byly některé kódy upraveny. V rámci procesu analýzy i ze schůzek výzkumnic (celkem pěti) vznikaly poznámky, které byly využívány v dalších fázích a pomáhaly výzkumnici při formulaci výsledků výzkumu.

Formou skupinových rozhovorů se členy komisí SZZ, které se konaly po prezentaci dat ze studentského dotazníkového šetření v říjnu 2022 na půdě PedF UK, jsme se snažily zjistit, jak výpovědi studentů o prožívání SZZ hodnotí jejich examínátoři. Z celkového počtu všech 17 členů komisí SZZ se skupinových rozhovorů zúčastnilo 12; pět pozvaných účast převážně z časových důvodů odmítlo. Skupinu zúčastněných tvořilo 11 žen a jeden muž. Zastoupení byli mezi nimi examínátoři ze čtyř různých kateder: osm ze 12 zúčastněných mělo v době šetření více než 10letou zkušenost s rolí examínátora SZZ ve studijním programu U1St, s 10 z 12 examínátorů se respondenti setkali v roli vyučující v průběhu studia.

Rozhovor byl zčásti (32 minut) veden v celé skupině 12 lidí, částečně (32–46 minut) ve skupinách po čtyřech. Rozhovory se týkaly toho, jak studenti prožívají SZZ a jak toto prožívání vnímají členové komisí. Při analýze vyvstaly i otázky, na které bylo nutné se doptávat. Doplnující rozhovory (celkem osm rozhovorů s pěti informanty v délce 3–20 minut) probíhaly ad hoc. Rozhovory vedla jedna z výzkumnic, která je zároveň zkoušející u SZZ. Také data z těchto rozhovorů byla přepsána a podrobena obsahové analýze. Byl zvolen stejný induktivní analytický postup jako při analýze otevřených otázek v dotazníku a byl proveden stejnými výzkumnici.

4 Výsledky výzkumu

4.1 Výsledky dotazování studentů

4.1.1 Emoce studentů během SZZ a jejich zvládnání

O tom, jak se studenti cítili během SZZ jednotlivých předmětů, vypovídá tabulka č. 1. Je zřejmé, že mezi různými předměty není v daném ohledu výrazný rozdíl. Zhruba třetina studentů zvolila odpověď *Byl/a jsem vystresovaný/á*. Mezi studenty se našli i tací, kteří se cítili zmateně. Téměř polovina studentů zvolila odpověď *Byl/a jsem nervózní, ale komise mě uklidnila*.

Tabulka 1

Pocity studentů během SZZ

Jak jste se cítili během státní zkoušky z ...? Zaškrtněte všechny odpovídající možnosti.						
<i>předmět</i>	<i>byl/a jsem klidná/j</i>	<i>cítil/a jsem se sebedovědě</i>	<i>byl/a jsem nervózní, ale komise mě uklidnila</i>	<i>vystresovaný/á</i>	<i>zmatená/j</i>	<i>jiné</i>
celkem (N=198)	57 29 %	18 9 %	94 47 %	65 33 %	15 8 %	9 5 %
pedagogika (48)	10	5	27	15	5	3
matematika (50)	15	6	21	17	3	1
český jazyk (50)	14	2	26	19	1	5
literatura (50)	18	5	20	14	6	0

Pozn.: V textu zařazeném níže jsou přímé citace výroků respondentů-studentů označovány RS 1–50 a výroky respondentů – členů komisi jsou v textu označovány jako RK 1–12.

V otevřené otázce *Jakou radu byste dal/a budoucím studentům?* se témata stres a nervozita i jejich eliminace objevovala relativně často (16 výpovědí): *zůstat klidný; nebat se, nemít strach, zachovat chladnou hlavu; nestresovat se*. Také v otevřené otázce *Jaké přání byste vyslovil/a směrem ke zkoušejícím?* bylo téma stresu často obsaženo (14 výpovědí). RS 16: *Oceňuji partnerský přístup, lidskost a schopnost vcítit se do role vystresovaného studenta před SZZ*. RS 18: *Mít pochopení v případě „záseků“*. *Pro mnohé je to největší stres v životě*. Zdá se tedy, že stres je pro studenty tématem a při SZZ jej prožívají.

Respondenti doporučovali co nedělat i co naopak dělat v souvislosti s vlastními emocemi. Povzbuzovali budoucí studenty k překonání strachu, nalezení klidu a sebedůvěry, popř. k ochotě riskovat. Nabízeli různé copingové strategie, jak vlastní emoce zvládnout, přičemž se jednalo především o strategie, které se vážou ke zvládnání stresu při samotné zkoušce a vyrovná-

ní se se stresem, např. RS 43: *Hlavně klid.* RS 34: *Více si věřit.* RS 14: *Nebroutit se...* RS 42: *... snažte se především zachovat chladnou hlavu.* RS 48: *Zbytečně se nestresovat.* RS 44: *Snažte se být při zkoušce klidní, vystupujte sebevědomě, ale s pokorou a buďte vnímaví k otázkám a náznakům zkoušejících.* Některé výroky doporučují konkrétní rady, jak přerámovat negativní vymezení stresové situace (např. RS 14: *... za těch pět let v té hlavě něco je*) – nebo doporučují na problém orientované strategie čelení stresu. RS 48: *Jít to aspoň zkusit, protože nemá cenu to odkládat ze strachu.* RS 14: *... co nevíš, vymyslíš na místě.* RS 1: *Říci vše, co mě napadá, i když si nejsem jistý, zda to do otázky spadá.*

Osmdesát výpovědí poukazuje na tendenci studentů přeceňovat náhodu/štěstí/osud a věřit méně vlastním vlivu na situaci. Jde o výroky, které lze klasifikovat jako vyhýbání se problému prostřednictvím popření, spoléhání se na vyšší moc, odmítnutí možnosti jej autonomně řešit či obviňování druhých. RS 6: *Je důležité mít skvělou komisi.* RS 8: *Mít štěstí!* RS 33: *Mysli na otázku, kterou si chceš vytáhnout.* RS 4: *Nezapomeň oblíbený talisman.*

Někteří studenti (11 výpovědí) oceňovali pochopení zkoušejících pro jejich prožívání stresové situace při SZZ a partnerský přístup. RS 16: *Oceňuji partnerský přístup, lidskost a schopnost vcítit se do role vystresovaného studenta.* RS 18: *Mít pochopení v případě „záseků“ studenta, pro mnohé je to největší stres v životě.* Upozorňovali na některé výroky či chování členů komise, které považují za neprofesionální a dotýká se jich. Viz dále níže nebo např. RS 18: *Nevyslovovat během zkoušky radikální hodnocení typu „to byste měla vědět“, protože v danou chvíli to není pro výkon studenta produktivní ani motivující.* Zdá se, že studenti o sobě při SZZ mají tendenci pochybovat, jejich negativní prožívání SZZ může být posilováno neprofesionálním chováním zkoušejících, které jim vadí z principu jako (budoucím) učitelům i proto, že negativně působí na jejich sebepojetí.

Někteří studenti partnerský přístup, emocionální podporu a vstřícnou, někdy i neformální atmosféru od členů komise víceméně nárokuje (sedm výpovědí). RS 45: *Být více neformální, při zkoušce jsem se necítila dobře.* RS 11: *Snažte se nás prosím uklidnit.* Očekávají, že jim zkoušející při zkoušce pomůže. RS 18: *Pokud student tápe, pokusit se ho nasměrovat tam, kde se lépe chytne.* Zmíněné výroky lze také interpretovat jako copingovou strategii vyhýbání se problému prostřednictvím popření, odmítnutí možnosti jej autonomně řešit a svalování odpovědnosti na druhé nebo jako adekvátní požadavek partnerského podporujícího přístupu vyučujících. Ve zkuškové situaci je jistě náročné najít optimální míru emocionální podpory a nároků na studenta s cílem prověřit jeho znalosti a dovednosti.

4.1.2 Informovanost studentů o SZZ a vztah informovanosti k prožívání SZZ
Tabulka 2 ukazuje, že u všech předmětů SZZ přes 80 % studentů uvedlo, že informace před SZZ byly zcela nebo spíše dostačující.

Tabulka 2

Hodnocení dostupnosti informací k SZZ studenty

Považujete dostupné informace k SZZ z ... před jejím konáním za dostačující?					
<i>předmět SZZ</i>	<i>zcela dostačující</i>	<i>spíše dostačující</i>	<i>spíše nedostačující</i>	<i>zcela nedostačující</i>	<i>dostačující (zcela + spíše)</i>
pedagogika (48)	21	20	3	4	41
matematika (50)	16	27	7	0	43
český jazyk (50)	20	25	4	1	45
literatura (50)	21	20	6	3	41

Zřejmá je souvislost mezi mírou pocíťovaného stresu a pocíťovanou mírou dostatečnosti informací (tabulka 3). Vysoce záporný korelační koeficient informovanosti se stresem a rovněž s pocítem zmatenosti říká, že ti respondenti, kteří shledávají dostupné informace jako méně dostačující, současně vykazují vyšší míru stresu a zmatenosti. Tabulka 2 ukazuje, že studentů s pocítem nedostatečnosti informací je relativně málo – a právě oni ovlivňují tuto korelační souvislost. Podle tabulky 2 lze usuzovat, že objektivně (pro většinu studentů) jsou informace dostatečné a těch několik stěžujících si studentů spíše nepodniklo aktivní kroky k jejich dohledání.

Tabulka 3

Korelace pocíťů a informovanosti u SZZ z pedagogiky (N = 48)

Jak jste se cítili během SZZ? Zaškrtněte všechny odpovídající možnosti.					
	<i>byl/a jsem klidná/ý</i>	<i>cítil/a jsem se sebevědomě</i>	<i>byl/a jsem nervózní, ale komise mě uklidnila</i>	<i>vystresovaná/ý</i>	<i>zmatená/ý</i>
korelace s informovaností	-0,06	0,07	0,40	-0,41	-0,54
p-value	0,673	0,619	0,005	0,004	<0,001

Ačkoli většina studentů považovala informace před SZZ za dostačující, některé výroky se týkaly nápravy nedostatků v informovanosti. Z nich je zřejmé, že tito respondenti požadují informace dříve, chtějí jich více, chtějí, aby byly podrobnější, přehlednější, jednodušší. Z otevřených výpovědí explicitní spojitost mezi nedostatkem informací a prožíváním SZZ není zřejmá, i když z doporučení jednotlivých copingových strategií či přístupů je patrné, že vnímaný nedostatek informací pociťují jako problém, který je potřeba řešit, a tak vazbu k prožívání má.

Šestnáct výpovědí studentů obsahuje kritiku dostupných informací, např. RS 38: ... *tematické okruhy se měnily a je v tom zmatek. Vyžadovat odpovědi na své otázky.* RS 4: *Zkoušející by si měli uvědomit, že pokud studenti před státnicemi píšou stejné dotazy, pak je informovanost nízká a je nutné udělat více organizovaných setkání.* Výše uvedené výroky lze opět interpretovat jako strategii vyhnutí se problému prostřednictvím jeho popření, odmítnutí možnosti problém autonomně řešit, svalování viny na druhé (neposkytní dostatečné informace), ale i jako oprávněnou kritiku nedostatku informací. Vzhledem k výsledkům kvantitativního zhodnocení dostupnosti informací k SZZ studenty (viz tabulku 2) se spíše přikláníme k první uvedené interpretaci.

Vícekrát (šest výpovědí) se vyskytl komentář, kde respondenti radili dalším studentům, aby věnovali více času zjišťování informací, samostatnému plánování a organizování si přípravy na zkoušku, tedy aby k přípravě na SZZ přistupovali autonomně a zodpovědně, např. RS 32: *Vyhledejte si informace, otázky a materiály na učení si připravte předem.* RS 49: ... *opravdu si projděte všechny dostupné informace, u zkoušky pak budete klidnější.*

Zdá se, že svou roli ohledně informovanosti má copingová strategie vzájemného sdílení mezi studenty. Např. RS 21: *Spolupracovat se svými spolužáky během přípravy velmi pomáhá.* RS 4: *Nikdy nevěř tomu, co je napsáno v podmínkách, zeptej se bývalých studentů!*

4.1.3 Přípravenost studentů na SZZ a vztah připravenosti k prožívání SZZ
V našem výzkumu více než polovina studentů u tří ze čtyř předmětů volila odpověď, že se na patřičnou část SZZ připravovali dva týdny nebo méně (tabulka 4). Přesto se u všech předmětů více než 80 % respondentů domnívá, že pro danou SZZ udělali maximum (tabulka 5). Pouze tři respondenti z českého jazyka, pět z pedagogiky, devět z matematiky a deset z literatury spíše nebo rozhodně neudělali pro přípravu na státní závěrečnou zkoušku maximum. Lze tedy konstatovat, že se většina studentů na SZZ podle jejich názorů svědomitě připravovala.

Tabulka 4
Délka přípravy na SZZ

Jak dlouho jste se připravoval/a na SZZ z ...?						
předmět SZZ	méně než 1 týden	1 až 2 týdny	3 až 4 týdny	1 až 3 měsíce	4 až 6 měsíců	dva a méně týdnů
pedagogika (48)	8	15	13	8	0	52 %
matematika (50)	12	15	16	5	1	55 %
český jazyk (50)	4	8	8	15	6	29 %
literatura (50)	20	17	9	4	0	74 %

Tabulka 5
Maximální příprava na SZZ

Myslíte si, že jste pro přípravu na SZZ z jednotlivých předmětů udělal/a maximum?					
předmět SZZ	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne	rozhodně ano a spíše ano
pedagogika (48)	14	29	4	1	90 %
matematika (50)	11	30	6	3	82 %
český jazyk (50)	32	15	2	1	94 %
literatura (50)	17	23	8	2	80 %

Ukázalo se, že vnímání připravenosti našich respondentů na zkoušku souvisí s délkou přípravy (např. u SZZ z pedagogiky $r = 0,23$, $p = 0,016$), tedy ten, kdo se připravoval déle, je i více přesvědčen o tom, že udělal pro přípravu maximum. Není však možné prohlásit, že ti, kdo se připravovali déle, hodnotí svůj výkon lépe (u SZZ z pedagogiky je korelační koeficient nízký, $r = 0,06$). Souvislost mezi prožíváním SZZ a vnímáním připravenosti či délkou přípravy se ukázala jako žádná či velmi slabá ($r = -0,06$ mezi prožívaným stresem a délkou své přípravy; $r = -0,16$ mezi prožívaným stresem a vnímáním připravenosti). Mírně záporné, byť statisticky nevýznamné korelační koeficienty spíše naznačují, že u zkoušky prožívají stres i ti studenti, kteří pocitově pro přípravu udělali maximum.

V otevřených výpovědích studentští respondenti (11 výpovědí) vyzývají další studenty k aktivnímu autonomnímu řešení problému, k převzetí zodpovědnosti, organizaci práce, k užití konkrétních strategií učení, a to již před zkouškou. RS 7: *začít včas*. RS 50: *projít si všechny dostupné materiály z přednášek, praxí, seminářů, vzít si z práce studijní volno, spolupracovat se spolužáky, zeptat se starších studentů*. RS 46: *dělat si myšlenkové mapy*. RS 47: *mít přečtenou odbornou literaturu*. RS 32: *přemýšlet nad tématem (nememorovat)*. Respondenti vzkazují dalším studentům, aby se dostatečně připravili většinou s více či méně explicitním odůvodněním, aby se pak u SZZ cítili dobře.

4.1.4 Hodnocení výkonu studentů u SZZ a souvislost hodnocení a prožívání SZZ

Hodnocení SZZ studenty odráží to, jak hodnotí svůj výkon u SZZ a zda hodnocení komise bylo z jejich pohledu spravedlivé. Nehledě na to, jak SZZ prožívali, většina respondentů hodnotila svůj výkon u SZZ jako velmi nebo spíše dobrý (tabulka 6).

Tabulka 6

Hodnocení výkonu u SZZ

Jak byste charakterizoval/a svůj výkon u SZZ?						
<i>předmět SZZ</i>	<i>velmi dobrý</i>	<i>spíše dobrý</i>	<i>průměrný</i>	<i>spíše špatný</i>	<i>velmi špatný</i>	<i>dobry (velmi + spíše)</i>
pedagogika (48)	13	23	10	2	0	75 %
matematika (50)	7	24	14	4	1	62 %
český jazyk (50)	12	30	6	2	0	84 %
literatura (50)	13	21	10	6	0	68 %

Studentů jsme se také ptali, zda hodnocení komise odpovídalo jejich výkonu u SZZ, tj. zda ho vnímali jako spravedlivé (tabulka 7). Většina studentů souhlasí s tím, že jejich výkon ohodnotila komise adekvátně. Data ukazují, že jsou to studenti, kteří udělali pro přípravu hodně, i ti, kteří se připravovali relativně málo. U části SZZ z literatury a českého jazyka se studenti více domnívají, že komise jejich výkon ohodnotila příznivěji, než jaký ve skutečnosti byl, přičemž si to myslí i studenti, kteří se připravovali relativně hodně, i ti, kteří se připravovali málo. Podle jednotlivých předmětů se dva až tři studenti domnívají, že komise ohodnotila jejich výkon spíše hůře, jeden student u SZZ označil hodnocení jeho výkonu komisí za výrazně horší, než byl jeho výkon. Těchto několik jedinců nespokojených s hodnocením komise si myslelo, že udělali pro přípravu rozhodně či spíše maximum.

Tabulka 7

Vztah sebehodnocení studentů a hodnocení komise

Odpovídalo hodnocení komise tomu, jak vy hodnotíte svůj výkon při zkoušce z ...?								
<i>předmět SZZ</i>	<i>výrazně lépe</i>	<i>spíše lépe</i>	<i>odpovídalo</i>	<i>spíše hůře</i>	<i>výrazně hůře</i>	<i>lépe</i>	<i>odpovídalo</i>	<i>celkový součet</i>
pedagogika (48)	2	6	36	3	1	17 %	75 %	48
matematika (50)	4	13	31	2		34 %	62 %	50
český jazyk (50)	9	1	38	2		20 %	76 %	50
literatura (50)	6		42	2		12 %	84 %	50

Analýzy výsledků korelace mezi subjektivně vnímaným podaným výkonem a hodnocením komise (větší u pedagogiky [0,43] a matematiky [0,50], menší u českého jazyka [0,19] a literatury [0,19]) ukázaly, že několik jedinců pocitově podalo špatný výkon a komise je hodnotila lépe, a obráceně – několik jedinců pocitově podalo dobrý výkon, ale komise je ohodnotila hůře. Tyto výsledky mohou být do určité míry dány neadekvátním sebehodnocením několika málo jedinců.

Jelikož jsme dotazníkové šetření prováděli anonymně, není možné porovnat sebehodnocení výkonů a získaného hodnocení známkou. Z dat ze studentského informačního systému (SIS) jsme ale získali informace o finálním hodnocení SZZ všech studentů (79), kteří v daném termínu konali SZZ – mezi ně patří i naši respondenti (tabulka 8). Všichni studenti u SZZ ve sledovaném období prospěli. Převažovalo hodnocení „výborně“ (pedagogika a český jazyk a literatura s didaktikami) nebo „velmi dobře“ (matematika). Hodnocení výkonu v jednotlivých předmětech je srovnatelné.

Tabulka 8

Výsledné hodnocení studentů ze SZZ

<i>předmět</i>	<i>výborně</i>	<i>velmi dobře</i>	<i>dobře</i>
pedagogika (79)	46 %	37 %	18 %
matematika (79)	41 %	43 %	16 %
český jazyk a literatura s didaktikami (78)	47 %	37 %	15 %

Na základě prezentovaných dat se ukazuje, že většina studentů (u každého předmětu minimálně 62 %, viz tab. 6 a 7) hodnotí svůj výkon u SZZ velmi nebo spíše dobře a vnímají hodnocení komise jako spravedlivé. Existují samozřejmě jedinci, podle nichž bylo hodnocení komise méně spravedlivé. V otevřených výročích se studenti (12 výpovědí) vyjádřili k hodnocení, a to s poukázáním na riziko nespravedlnosti hodnocení napříč komisemi, např. RS 23: *Aby bylo zkušební a hodnocení ve všech skupinách stejné.* Poukazovali na to, že se necítili dobře, když je zkoušel a hodnotil examinátor, kterého dobře neznají, nebo vnímali některé hodnotící výroky examinátorů jako potenciálně zraňující, např. RS 43: *Občas v rámci hodnocení zazněly věci, které byly pro zkušební zraňující.* Nebo RS 47: *Zároveň se ke mně dostaly informace, že jedna členka komise mým spolužačkám poté, co jim byl oznámen výsledek, že úspěšně složily SZZ, řekla, že ji velmi zklamaly a že podle ní nemají učit, protože nejsou dost dobré. Přitom je vůbec osobně neznala a zřejmě opomněla i velkou míru stresu u zkoušky. Velmi mě to za ně mrzelo a nedovedu si představit, že bych po takovémto prohlášení byla motivovaná se připravovat na další zkoušky. Nechápala jsem, že se něco takového může vůbec stát...* Jelikož se většina výroků týkajících se nerovnosti hodnocení mezi komisemi

a nedůstojných výroků examinátora týkala hodnocení komise, se kterou neměl příslušný respondent přímou zkušenost, je obtížné tyto výroky interpretovat jako vyhnutí se problému jeho popřením, svalováním viny na druhé; spíše je pravděpodobné, že minimálně v jedné komisi docházelo k neprofesionálnímu chování zkoušejících a odlišnému posuzování výkonu studentů než v komisích ostatních, což studenti vzájemně sdíleli a pociťovali to jako výrazný negativní faktor dotýkající se jejich profesní i osobní integrity. Zmiňovali copingovou strategii věřit sami sobě (tři výpovědi). Svou odpověď na otevřené otázky v dotazníku někteří studenti využili jako apel na zajištění spravedlnosti a důstojného chování zkoušejících v budoucnu, což lze označit za strategii prosazování změn (*change advocacy*).

4.2 Výsledky dotazování členů komisí SZZ

Rozdíly v pojetí své role vysokoškolského pedagoga, v osobnostním nastavení a dosavadních zkušenostech se zkoušením u SZZ a mnohé další přirozeně generují celou škálu názorů na problematiku stresu ilustrovanou těmito výroky. RK 3: *Mně je strašně nepříjemné, když se rozbrečí hned po vylosování otázky, není přece spravedlivé vůči ostatním, když takovou studentku začnu uklidňovat, pomáhat jí... přece to může být i manipulace od ní.* RK 9: *Jestli nezvládají svoje emoce u státnic, jak pak chtějí obstát v té škole u dětí, v dnešní době.* RK 6: *Jak je můžu současně uklidňovat a současně od nich chtít výkon, a ten pak hodnotit?* RK 12: *Já jsem taky ve stresu, že se zeptám nějak blbě, oni to nepochopí, a ještě více je zmatu.* RK 2: *Nemyslím si, že je máme uklidňovat, krom tobo, že to zdržuje. To často těm, co jsou vystresovaní, stejně nepomůže. To neznamená, že jim nemáme dát prostor, neskákat do řeči, to je jasné.*

Členové komisí si uvědomovali, že emoce mají přímý vliv na schopnost podat výkon, že určitá míra stresu je nejen odpovídající situaci, ale může výkon i stimulovat, zatímco nepřiměřená míra stresu výkon poznamená negativně. RK 10: *To je přece normální být u státnic ve stresu. Musím ze sebe dostat to nejlepší a k tomu je jistá dávka stresu potřeba. Děláme jim medvědí službu, když se snažíme nastolit vše bez stresu.* RK 2: *Samozřejmě to nesmí být stres paralyzující, ale to snad nikdo nezpůsobuje.*

Zkoušející připomínali také to, že způsob prožívání zátěžové situace, kterou SZZ pro studenty v různé míře bezesporu je, souvisí významně i s osobnostními charakteristikami studentů. Jedna ze zkoušejících upozornila na to, že studenti, kteří byli respondenty výzkumu, byli současně těmi, jejichž studium probíhalo zčásti během covidové pandemie. Podle její výpovědi lze tedy předpokládat, že to je jeden z dalších aspektů, které mohly ovlivnit stres studentů. Atypický průběh studia těchto respondentů během pandemie (distanční nebo hybridní výuka, snížená možnost osobního kontaktu) mohl vést k více či méně opodstatněným pochybám v připravenosti na SZZ, pocitům menší kontroly, a tudíž ke zvýšenému prožívání stresu před SZZ a v jejich průběhu.

Někteří zkoušející se zabývali pocity studentů velmi vážně, bylo zřejmé, že se jimi nechávají mnohdy i výrazně ovlivnit, vyjadřovali ochotu poskytovat studentům velkou míru podpory (během studia i při SZZ). Jiní poukazyvali na to, že poskytují velké množství podpory a formativní zpětné vazby studentům během výuky, ale ve zkouškových situacích (včetně SZZ) považují za žádoucí hodnotit je danými kritérii, případně na základě sdílené skupinové normy. Část examinátorů vyjadřovala obavy z toho, že podpora studentů může vést ke snižování nároků, a tedy i ke snížení kvality absolventů, kteří vstupují do profese. Někteří z respondentů vnímali výroky studentů typu *Pořád je to jen zkouška* či *Sněž se to brát s nadhledem* jako zlehčování závažnosti státní zkoušky, jako únikovou strategii, která vede následně k podcenění přípravy. Argumentovali, že je naopak důležité, aby studenti vnímali specifika a závažnost státních zkoušek. Jiní vnímali podobné výroky více jako copingovou strategii přizpůsobení se stresu, snahu získat přiměřený emoční odstup (desenzitizaci) snížením významu situace, popř. jejím zasazením do širšího kontextu života studentů, tedy přerámováním.

Rozhovory ukázaly, jak citlivě examinátoři vnímali vyjádření studentů ohledně jejich prožívání SZZ v otevřených otázkách. Ačkoli je z kvantitativních dat zřejmé, že prožívání studentů je, dalo by se říci, v souhrnu normální, examinátoři byli výsledky znejistěni.

Co se týče názorů vyučujících na informovanost, uvědomovali si, že informace mohou být lepší, a ve svých výpovědích zdůrazňovali, že se na lepší informovanosti již pracuje. RK 1: *Budou všechny informace na jednom webu, nebudou muset hledat na stránkách kateder.* RK 5: *Už pracujeme na novém literárním portfoliu a záleží nám na tom, aby mu studenti rozuměli.* Většina examinátorů ale poukazyvala na to, že vysokoškolský student musí být schopen si také informace sehnat na relevantním místě, zastávají tedy přesvědčení, že studenti by měli být při přípravě na SZZ vysoce autonomní. RK 11: *Oni se pak vystresují z domněnek uvedených na sociálních sítích, místo aby si vyhledali informace u relevantního zdroje a těm uvěřili.* RK 7: *To už je pod úroveň vysokoškolského studia. Čím víc se budeme snažit dávat detailní informace a příklady a modely správně vypracovaných otázek atd., tím více budou studenti závislí na naší podpoře a neschopní si samostatně informace vyhledat a nějak se k nim postavit.*

Známky odrážející výkon u SZZ byly velmi příznivé (tabulka 8) a studenti svůj výkon i svoji připravenost hodnotili značně pozitivně (tabulky 5 a 6). Přesto některé výroky kritizující nedostatečnou informovanost, podporu a nespravedlnost vnímali examinátoři jako nespravedlivé v souvislosti s tím, jak vnímají výkony studentů u SZZ oni. Podle některých výpovědí byly výkony části studentů velmi špatné. Je zřejmé, že to vede k frustraci a znejistění členů komisí. RK 2: *Říkám si, jestli má moje práce smysl. Bójím se zeptat blouběji, protože vím, že bych se nic nedozvěděla. Celý semestr to učím, a pak u státnic vidím, že to bylo úplně zbytečné.* Nebo RK 8: *Byly tam výborné výkony, a to je pak radost, může*

jít o opravdový dialog. Často je to ale oboustranné trápení. Ty studentky bychom měli vyhodit. Ale zase si říkám, že když už došly až ke státnicím...

V rozhovorech o prezentaci dat z dotazníkového šetření i někteří examina-toři vyjádřili přesvědčení, že negativní prožívání SZZ a zvýšený stres mohou být způsobeny tím, že mnozí studenti nevěnovali přípravě dostatečné úsilí, ač se domnívali, že ano a/nebo se připravovali neefektivně. Nejvíce rezerv spatřovali examina-toři v práci s odbornou literaturou, ve schopnosti problémy analyzovat, v ulpívání na popisu osvědčených přístupů v praxi bez propojení s teorií a v nižší schopnosti poznatky propojovat a zobecňovat, tedy v oblasti kognitivní. Někteří členové komise připisovali slabé výkony nejen nedostatečné připravenosti, ale obecně nižší, případně stále klesající kognitivní úrovni předpokladů studentů.

5 Diskuze a závěr

Oslovily jsme dotazníkem všechny (81) studenty U1St, kteří se přihlásili k SZZ v letním a podzimním termínu akademického roku 2021/2022, a to bezprostředně po jejich absolvování. Celkovou 62% návratnost považujeme za relativně vysokou. Domníváme se, že ukazuje na relativně velký zájem studentů vyjádřit se k bezprostředně prožité významné události, kterou završují své pětileté studium, a poskytnout nám jako jejich vzdělavatelům zpětnou vazbu, která je pro ně toho času již zcela bezpečná, ale na druhé straně se případné přínosy dotazování v podobě inovací už nedotknou jich samých. Návratnost hodnotíme jako relativně vysokou i z důvodu obsáhlosti dotazníku a skutečnosti, že se v rámci centrálního hodnocení výuky studenty dlouhodobě potýkáme s nízkou účastí (7–18 % studentů). Skutečnost, že studenti odpovídali na dotazník v řádu hodin až jednotek dní po intenzivním zážitku, mohla jejich vnímání a názory významně ovlivnit ve smyslu nedostatečného odstupu potřebného pro objektivnější reflexi. I proto chceme v budoucnu vztáhnout vybrané výsledky k výsledkům dotazování absolventů. Dále je nutné připustit, že dotazník vyplnili pravděpodobně spíše aktivní a angažovaní studenti, mohlo tedy dojít k tzv. dobrovolnickému zkreslení (*volunteer bias*) (Dollinger & Leong, 1993).

Někteří studenti využili prostor v dotazníku k usilování o změnu, i když ji pocítí až budoucí studenti. Tato skutečnost je v souladu s výzkumem Lindqvista (2019), který u studentů učitelství v primární škole ve Švédsku také prokázal ochotu být agenty změny u situací, které se studentů emočně zásadně dotkly. nahradit za: V našem vzorku byly sice odpovědi studentů anonymní, ale přesto popisované diskrepance mezi žádoucím a reálným chováním vyučujících či mezi žádoucími a reálnými zkušebními postupy svědčí o angažovanosti studentů a jejich potřebě přispět ke změnám.

V rámci našeho longitudinálního výzkumu se snažíme dotazník mírně vylepšovat (upravovat problematické otázky, některé vypouštět, jiné přidávat).¹ Současně usilujeme o to, aby obměny byly malé, čímž se neztratí možnost cenných porovnání v čase a možnost kontrolovat případné posuny ve vnímání SZZ při změnách jejich organizačního a obsahového formátu.

Množství shromážděných dat neumožnilo provést náročnější statistickou analýzu, kde bychom mohly sledovat vztahy několika proměnných současně, což lze považovat za limit našeho výzkumu. Tento limit jsme do určité míry kompenzovaly zařazením otevřených dotazníkových položek a skupinových rozhovorů s vysokoškolskými vyučujícími, které byly analyzovány kvalitativně. Kombinace kvantitativního a kvalitativního přístupu se ukázala vhodná. Díky datům kvantitativní povahy jsme mohly interpretovat některé silné soudy objevující se v odpovědích na otevřené otázky opatrně, s vědomím, že se jedná o názory ojedinělé a někdy v rozporu s názory výrazné většiny studentů. Jindy naopak otevřené odpovědi zpřesnily odpovědi na uzavřené dotazníkové položky, prohloubily porozumění zkoumanému fenoménu a poukázaly na oblasti, které je potřeba v systému SZZ vylepšit či dále rozvíjet.

Zkonstruovaný dotazník bude použit pro zkoumání prožívání SZZ studenty opakovaně, umožnil nám založit longitudinální výzkum. Skupinové rozhovory s vyučujícími podpořily dynamiku diskuze a motivaci respondentů argumentovat. Jistě měly i edukativní význam (Hendl, 2005). Na druhé straně je možné, že názory jednotlivých vyučujících mohly být ovlivněny názory jejich dominantnějších či zkušenějších kolegů, např. zejména zkušenějších examinátorů přirozeně interpretovali výsledky šetření ve vztahu k dlouhodobé zkušenosti, tj. nevztahovali se pouze k výsledkům oslovené skupiny studentů. Do budoucna bychom proto rády skupinové a individuální rozhovory s vysokoškolskými učiteli kombinovaly.

Dalším limitem studie je, že rozhovory byly vedeny výzkumníci, která je zároveň také examinátorkou. I když se snažila v rozhovorech své názory upozadit, je možné, že nevědomě odpovědi respondentů ovlivňovala. Na druhé straně byla důvěrně seznámena s praxí zmíněného studia, včetně SZZ, a mohla tak na odpovědi respondentů flexibilně reagovat a kompetentně se doptávat.

V neposlední řadě je třeba konstatovat, že výsledky šetření mohly být specificky ovlivněny tím, že oslovení studenti studovali část svého studia během pandemie covid-19, a tak mohli toho času prožívat náročnou kombinaci stresu v osobní, rodinné, studijní i profesní sféře života (srov. Gewalt et

¹ Jedna z možných odpovědí na otázku *Jak jste se cítili při SZZ?* („byl/a jsem nervózní, ale komise mě uklidnila“) byla formulována problematicky. V dalších fázích longitudinálního výzkumu již není tato odpověď použita.

al., 2022). Šetření Švamberk Šauerové a Kucharské (2022) prokázalo statisticky významně vyšší náchylnost ke stresu a subjektivně pocíťovaný dopad stresorů na pocit wellbeingu u studentů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (včetně studujících program U1St) v akademické roce 2021–2022 oproti roku 2017–2018. Výsledky dotazníkového šetření ukázaly, že většina studentů při SZZ prožívala nervozitu a strach, značnou část z nich se ale podařilo examinátorům během zkoušek uklidnit. Vzhledem k tomu, že vzorek našich respondentů tvořily téměř výhradně ženy, které prožívají stres více (Brougham et al., 2009; Dusselier et al., 2005; Soderstrom et al., 2000), a vzhledem k závažnosti SZZ se nám zdají tyto výsledky pochopitelné a snad i potěšující.

V prožívání stresu však byly značné rozdíly. Při analýze dat kvalitativní povahy se ukázalo, že někteří studenti prožívali SZZ a s nimi spojené emoce i stres velmi citlivě, což vzhledem k prokázaným nebezpečím neúměrného stresu (např. Austin et al., 2010; Cardoso et al., 2019; Concerto et al., 2017; Trigueros et al., 2020) nelze podceňovat. Někteří vyučující měli tendenci nechat se projevovaným prožíváním stresu studentů znejistit, což se projevuje snižováním požadavků na výkon studentů – nebo naopak svalováním příčin stresu především na nepřípravenost studentů nebo na jejich nízkou odolnost vůči stresu. Mezi studenty učitelství i jejich vyučujícími se našli takoví, kteří v souladu s výsledky některých dalších výzkumů (např. Matošková & Potočková, 2016; Yuan et al., 2017) poukazovali na to, že prožívání stresu může být normální, či dokonce prospěšné.

Někteří studenti měli tendenci vyhýbat se problému prostřednictvím popření, spoléhání na vyšší moc, odmítnutí možnosti problém autonomně řešit či obviňovat druhé/zkoušející, což je maladaptivní copingová strategie pozitivně predikující úzkost ze zkoušek, jejíž používání potvrdily u vysokoškolských studentů také jiné studie (Brougham et al., 2009; Zuckerman & Gagne, 2003). Jiní studenti preferovali copingové strategie, jež se vážou ke zvládnutí stresu při samotné zkoušce a vyrovnání se se stresem. Někteří zmiňovali strategie, které přerámovávají negativní vymezení stresové situace. Tyto dvě posledně jmenované strategie byly rovněž identifikovány v dalších výzkumech a jsou označovány za zaměřené na problém, adaptivní a negativně predikující úzkost ze zkoušek (Alvi et al., 2022; Brougham et al., 2009; Zuckerman & Gagne, 2003).

Studenti se dále významně věnovali tomu, zda byl celý proces SZZ spravedlivý a zda byli studenti (a nejen oni sami) dostatečně podporováni. Partnerský přístup, emocionální podporu a vstřícnou atmosféru od členů komise jednoznačně požadovali. Citlivě reagovali na neprofesionální chování vyučujících a na nespravedlnosti. To je v souladu s poznatky Lindqvista (2019), že studenti učitelství 1. stupně citlivě reagují na diskrepance mezi tím, jak by se učitel profesionál měl chovat, a neprofesionálním či nespravedlivým chováním učitelů v praxi, včetně vysokoškolských. Rovněž je tato skutečnost v souladu s výsledky výzkumu Brücknerové (2021), která poukazuje na po-

třebu partnerského přístupu. Někteří ze studentů – také v souladu s výzkumem Lindqvista (2019) – aktivně vyžadovali změnu, i když se jich již nebude týkat.

Vysokoškolská učitelé víceméně souhlasili s potřebou podpory studentů a uvědomovali si rizika nadměrného stresu, ale zamýšleli se nad tím, kde by měla mít podpora studentů hranice, aby naopak nebyla kontraproduktivní. Obávali se snižování nároků na kognitivní výkony studentů i snižování nároků na jejich zodpovědnost za vlastní učení. Na rozpor mezi tím, že od studentů zvláště v závěru jejich vysokoškolského studia očekávají vyučující vysoce autonomní učení, orientaci ve studijních materiálech bez jasné struktury a vzdání se zpětné vazby od vyučujících a tím, že řada studentů těmto nárokům není schopna dostát, upozorňují výsledky metaanalýzy provedené Neuderthovou et al. (2009). Klademe si otázku, zda o požadavku vyučujících na vysoce autonomní učení studenti vědí, zda jsou s ním srozuměni a zda jej přijali. Pokud tomu tak není, je potřeba pracovat buď na jeho přijetí, nebo od něj upustit. Zároveň se nabízí otázka, zda jsou očekávání vyučujících reálná, i vzhledem k hypotézám o klesající kognitivní úrovni předpokladů studentů (srov. Carter & Harper, 2013; US Media Group, 2023).

Vždy je dobré klást si otázky, zda některé podmínky, na kterých vyučující trvají, lze označit za oprávněné, či zda se nejedná o ty, které zbytečně komplikují studentům život (Brücknerová, 2021). Například je zřejmé, že zkoumaní studenti měli podle jejich výpovědí relativní dostatek informací k SZZ a několik málo jedinců, kteří napsali, že jsou informace nedostatečné, pravděpodobně nevyvinulo dostatečnou aktivitu k tomu, aby si informace vyhledali. Na druhé straně by možná ještě další kroky ke zvýšení informovanosti mohly přispět k větší pohodě studentů a jejich zodpovědnost za učení by snad nemusela být tímto krokem snížena.

Z analýzy dat vyplývá, že většina studentů (minimálně 80 % v každém z předmětů) se domnívá, že pro přípravu na SZZ udělala maximum a cítili se během SZZ sebevědomě. To je poněkud v rozporu s hodnocením vyučujících, kteří výkony mnohých studentů hodnotí jako slabé. Snad ještě zajímavější je skutečnost, že toto kritické vnímání výkonu některých studentů kontrastuje s hodnocením známku, kdy nikdo ze studentů konajících SZZ ve zkoumaném období nebyl hodnocen známku 4, tedy „neuspěl/a“. Znovu nás to přivádí k otázkám, zda je očekávání členů komisí reálné, zda jsou vzájemná očekávání dostatečně komunikována již v průběhu studia, zda frustrace vyučujících v souvislosti s výkony studentů neovlivňuje klima SZZ a jak probíhá profesní diskurz mezi vyučujícími v daném studijním programu.

Studenti z našeho vzorku využívali copingovou strategii vzájemného sdílení, která byla též identifikována v dalších výzkumech a je hodnocena jako efektivní (Lindqvist, 2019). Stojí za zvážení, zda tuto strategii řízeně nepodporovat i v rámci studijního programu, kde by existovala možnost sdílená témata vyučujícím do jisté míry ovlivnit, a pomoci tak překonat roz-

por mezi tím, co za důležité považují studenti a co jejich vyučující. Za zvážení stojí také možnost záměrně pracovat na osvojení některých adaptivních copingových strategií studenty úpravou studijního programu. Z výsledků jiných výzkumů (Lindqvist, 2019; Moneta et al., 2007; Neuderth et al., 2009) víme, že za efektivní lze považovat programy, které jsou do studia zařazovány již od počátku, a jsou komplexní a zaměřené na různorodé efektivní copingové strategie i na užívání relaxačních technik.

Realizované šetření považujeme za příležitost pro studenty i jejich učitele reflektovat své postoje, převzít zodpovědnost a vědomě činit dílčí kroky, které mohou pomoci náročnou situaci související se SZZ zvládnout. Věříme, že prezentace výsledků šetření a společné diskuze nad nimi posílily uvnitř heterogenního týmu členů komise ochotu ke hledání účelných změn. Jsme rozhodnuty pokračovat v procesu pravidelného monitorování SZZ. Po zkušenosti ze šetření v akademickém roce 2021/2022 jsme upravily položky dotazníku tak, aby nám pomohly lépe porozumět tomu, s jakým pocitem studenti ke zkoušce přistupují a jakým způsobem se na ni připravovali. Nově jsme zařadily položku, která nám pomůže zvláště analyzovat odpovědi studentů prezenční a kombinované formy studia, což předpokládáme může pomoci lépe v průběhu studia reagovat na jejich odlišné potřeby. V jarním termínu SZZ v roce 2023/2024 jsme doplnily písemné dotazování studentů také o polostrukturované rozhovory s několika studenty z každé formy před SZZ i po nich.

Na základě výsledků dotazníkového šetření a následných diskuzí v týmu vyučujících jsme v rámci studijního programu U1St pro studenty 4. ročníku zařadili do předmětu osobní a profesní rozvoj téma přípravy na SZZ jako výzvy pro rozvoj socioemočních dovedností studentů efektivně zvládat stres a současně posílit jejich kompetence k učení. Nově vyučovaný povinný předmět integrující seminář profesní přípravy by měl zase pomoci studentům reflektovat své postoje, znalosti a dovednosti, které získali v průběhu pěti let magisterského studia, a tím nabýt větší jistoty a profesní sebedůvěry potřebné nejen u SZZ. Dále se zabýváme tím, jak jsou studenti připraveni zvládnout náročné situace jako začínající učitelé ve školách, jak umějí rozvíjet dovednost zvládnout úzkost i neúspěch a budovat resilienci u svých žáků.

Zvláštní pozornost věnujeme otázce prožívání SZZ členy komisí, také převážně žen, neboť data od nich získaná ukázala, jak je téma zkoušení a podpory studentů pro ně citlivé, někdy i ohrožující. Zároveň je zřejmé, že svými postoji a přístupy výrazně ovlivňují duševní pohodu i znalosti a dovednosti studentů. Zvláště v souvislosti se zhoršováním psychického zdraví u mladé generace (NÚDZ, 2023) je třeba se ptát, zda jsou si studenti učitelství i jejich učitelé vědomi svých hranic, hodnoty duševního zdraví, a proto volí efektivní copingové strategie. Zvláštní pozornost chceme dále věnovat také specifitě prožívání SZZ studenty programu U1St a tomu, jak na tato specifika může vysoká škola reagovat.

Literatura

- Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self-esteem in university students. *Educational Psychology, 14*(3), 323–330.
<https://doi.org/10.1080/0144341940140306>
- Alvi, S. M., Khan, A., & Noor, Z. (2022). Exam anxiety in students: Efficacy of coping strategies. *International Journal of Business and Economic Affairs, 7*(2), 43–49.
<https://doi.org/10.24088/IJBEA-2022-72004>
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Mastoras, S. M. (2010). Emotional intelligence, coping and exam-related stress in Canadian undergraduate students. *Australian Journal of Psychology, 62*(1), 42–50.
<https://doi.org/10.1080/00049530903312899>
- Brougham, R. R., Zail, C. M., Mendoza, C. M., & Miller, J. R. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues, 28*(2), 85–97.
<https://doi.org/10.1007/s12144-009-9047-0>
- Brücknerová, K. (2021). Jak poznáme kvalitní kombinované studium? Píliře kvality v hodnocení zralými studenty. *Studia paedagogica, 26*(1), 125–144.
<https://doi.org/10.5817/SP2021-1-5>
- Burns, D. (2008). Will I do as well on the final exam as I expect? An examination of students' expectations. *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning, 8*(3), 1–19.
- Cardoso, V. J., Gomes C. F. M., Junior, R. J. P., & da Silva, D. A. (2019). Estresse em estudantes universitários: uma abordagem epidemiológica. *Revista de Enfermagem UFPE, 13*, 920–925.
<https://doi.org/10.5205/1981-8963.2019.241547>
- Carpenter, P. G., & Byde, P. (1994). The development of professional self-concept. *South Pacific Journal of Teacher Education, 22*(2), 163–176.
<https://doi.org/10.1080/0311213940220206>
- Carter, M. J., & Harper, H. (2013). Student writing: Strategies to reverse ongoing decline. *Academic questions, 26*(3), 285–295.
<https://doi.org/10.1007/s12129-013-9377-0>
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology, 27*(2), 270–295.
<https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. (8th Ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Concerto, C., Patel, D., Infortuna, C., Chusid, E., Muscatello, M. R., Bruno, A., Zoccali, R., Aguglia, E., & Battaglia, F. (2017). Academic stress disrupts cortical plasticity in graduate students. *Stress, 20*(2), 212–216.
<https://doi.org/10.1080/10253890.2017.1301424>
- Cross, S., Whitelock, D., & Mittelmeier, J. (2016). Does the quality and quantity of exam revision impact on student satisfaction and performance in the exam itself? Perspectives from undergraduate distance learners. In *Edulearn16 Proceedings* (pp. 5052–5061). IATED Academy.
<https://doi.org/10.21125/edulearn.2016.2197>

- Dahlgren, M. A., & Chiriac, E. H. (2009). Learning for professional life: Student teachers' and graduated teachers' Views of learning, responsibility and collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 991–999.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.019>
- Dollinger, S. J., & Leong, F. T. (1993). Volunteer bias and the five-factor model. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 127(1), 29–36.
<https://doi.org/10.1080/00223980.1993.9915540>
- Dusselier, L., Dunn, B., Wang, Y., Shelley II, M. C., & Whalen, D. F. (2005). Personal, health, academic, and environmental predictors of stress for residence hall students. *Journal of American College Health*, 54(1), 15–24.
<https://doi.org/10.3200/JACH.54.1.15-24>
- Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231–1244.
<https://doi.org/10.1002/jclp.20295>
- Eaton, R. J., & Bradley, G. (2008). The role of gender and negative affectivity in stressor appraisal and coping selection. *International Journal of Stress Management*, 15(1), 94–115.
<https://doi.org/10.1037/1072-5245.15.1.94>
- Edwards, K. J., Hershberger, P. J., Russell, R. K., & Markert, R. J. (2001). Stress, negative social exchange, and health symptoms in university students. *Journal of American College Health*, 50(2), 75–79.
<https://doi.org/10.1080/07448480109596010>
- Gewalt, S. C., Berger, S., Krisam, R., & Breuer, M. (2022). Effects of the COVID-19 pandemic on university students' physical health, mental health and learning, a cross-sectional study including 917 students from eight universities in Germany. *PLoS ONE*, 17(8), e0273928.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0273928>
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.
- Hudd, S., Dumlao, J., Erdmann-Sager, D., Murray, D., Phan, E., Soukas, N., & Yokozuka, N. (2000). Stress at college: Effects on health habits, health status and self-esteem. *College Student Journal*, 34(2), 217–227.
- Isserstedt, W., Middendorff, E., Fabian, G., & Wolter, A. (2007). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006-2018. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
https://www.studierendenwerke.de/fileadmin/api/files/se21_hauptbericht.pdf
- Keane, C., Waldeck, D., Holliman, A., Goodman, S., & Choudhry, K. (2021). Exploring the experience of anxiety among final year students at university: A thematic analysis. *The Qualitative Report*, 26(8), 2621–2630.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4874>
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students. Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35(3), 432–438.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.11.001>
- Kumari, A., & Jain, J. (2014). Examination stress and anxiety: A study of college students. *Global Journal of Multidisciplinary Studies*, 4(1), 31–40.

- Larson, E. A. (2006). Stress in the lives of college women: 'Lots to do and not much time.' *Journal of Adolescent Research*, 21(6), 579–606.
<https://doi.org/10.1177/0743558406293965>
- Lindqvist, H. (2019) Strategies to cope with emotionally challenging situations in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 45(5), 540–552.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1674565>
- Lopes, J., & Stará, J. (2022). Reflective portfolios as decolonial pedagogical practices. *Educar em Revista*, 38, 85774.
<https://doi.org/10.1590/1984-0411.85774-T>
- Lopes, J., Stará, J., & Krčmářová, T. (2023). Rethinking assessment in teacher education: Mental health and new educational perspectives. *Debates em Educação*, 15(37), 14992.
<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14992>
- Matošková, J., & Potočková, G. (2016). Život úspěšného studenta na vysoké škole. *Psychologie pro praxi*, 51(3/4), 21–34.
- Misra, R., McKean, M., West, S., & Russo, T. (2000). Academic stress of college students: Comparison of student and faculty perceptions. *College Student Journal*, 34(2), 236–245.
- Moneta, G. B., Spada, M. M., & Rost, F. M. (2007). Approaches to studying when preparing for final exams as a function of coping strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 191–202.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.12.002>
- Mušil, R. (1998). Studentský pohled na osvojované pedagogické dovednosti. *Pedagogická orientace*, 8(4), 96–102.
- Neudert, S., Jabs, B., & Schmidtke, A. (2009). Strategies for reducing test anxiety and optimizing exam preparation in German university students: A prevention-oriented pilot project of the University of Würzburg. *Journal of Neural Transmission*, 116, 785–790.
<https://doi.org/10.1007/s00702-008-0123-7>
- Národní ústav duševního zdraví [NÚDZ]. (2023, 10. října). Národní monitoring duševního zdraví dětí: 40 % vykazuje známky střední až těžké deprese, 30 % úzkosti. Odborníci připravují preventivní opatření.
https://www.nudz.cz/fileadmin/user_upload/Tiskove_zpravy/TZ-Narodni_monitoring_dusevniho_zdravi_deti-40__vykazuje_znamky_stredni_az_tezke_deprese__30__uzkosti._Odbornici_pripavuji_preventivni_opatreni.pdf
- Päduraru, M. E. (2018, June). *Coping strategies from exam stress*. The 2nd International Conference on Mental Health Care in Kiev, Ukraine.
https://www.researchgate.net/publication/333747776_Coping_strategies_for_exam_stress#fullTextFileContent
- Pierce, E. A., & Keim, M. C. (2007). Stress and coping strategies among community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 31(9), 703–712.
<https://doi.org/10.1080/10668920600866579>
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459–470.
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pravdová, B. (2013). Já jako učitelka: profesní sebepojetí studentky učitelství v posledním ročníku pregraduální přípravy. *Pedagogická orientace*, 23(2), 174–194.
<https://doi.org/10.5817/PedOr2013-2-174>

- Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattil, A. (2018). Academic stress and its sources among university students. *Biomedical and Pharmacological Journal*, *11*(1), 531–537.
<https://dx.doi.org/10.13005/bpj/1404>
- Ross, S. E., Neibling, B. C., & Heckert, T. M. (1999). Sources of stress among college students. *College Student Journal*, *33*(22), 312–317.
- Soderstrom, M., Dolbier, C., Leiferman, J., & Steinhardt, M. (2000). The relationship of hardiness, coping strategies, and perceived stress to symptoms of illness. *Journal of Behavioral Medicine*, *23*(3), 311–328.
<https://doi.org/10.1023/A:1005514310142>
- Stöber, J., & Pekrun, R. (2004). Advances in test anxiety research. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, *17*(3), 205–211.
<https://doi.org/10.1080/1061580412331303225>
- Švamberk Šauerová, M., & Kucharská, A. (2022). *Význam environmentálních faktorů v hodnocení wellbeingu studentů učitelství v „postcovidové“ době*. Mezinárodní vědecká konference ICOLLE (pp. 273–286).
<https://doi.mendelu.cz/pdfs/doi/9900/04/3400.pdf>
- Trigueros, R., Padilla, A., Aguilar-Parra, J., Lirola, M. J., Garcia Luengo, A. V., Rocamora-Pérez, P., & López-Liria, R. (2020). The influence of teachers on motivation and academic stress and their effect on the learning strategies of university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(23), 9089.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17239089>
- US Media Group. (2023, 22nd June). *New data shows alarming decline in 'Basic Skills' of US students*. *The Observer*.
<https://sacobserver.com/2023/06/new-data-shows-alarming-decline-in-basic-skills-of-us-students/>
- Vašátková, D. (2000). Stresové faktory v životě studentů učitelství 1. stupně ZŠ. *Pedagogická orientace*, *10*(2), 53–59.
- Vondrová, N., Novotná, M., Pavlasová, L., Robová, J., Stará, J., & Uličná, K. (2020). *Video-interventions: Bridges between theory and practice in pre-service teachers' development*. Karolinum Press.
<https://doi.org/10.2307/jj.8441677>
- Xu, W., & Zammit, K. (2020). Applying thematic analysis to education: A hybrid approach to interpreting data in practitioner research. *International Journal of Qualitative Methods*, *19*, 1–9.
<https://doi.org/10.1177/1609406920918810>
- Yuan, W., Zhang, L. F., & Fu, M. (2017). Thinking styles and academic stress coping among Chinese secondary school students. *Educational Psychology*, *37*(8), 1015–1025.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1287343>
- Zeidner, M. (1992). Sources of academic stress: the case of first year Jewish and Arab college students in Israel. *Higher Education*, *24*, 25–40.
<https://doi.org/10.1007/BF00138616>
- Zuckerman, M., & Gagne, M. (2003). The COPE revised: Proposing a 5-factor model of coping strategies. *Journal of Research in Personality*, *37*(3), 169–204.
[https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00563-9](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00563-9)

STUDIA PAEDAGOGICA

Studia paedagogica jsou recenzovaným vědeckým časopisem vydávaným Filozofickou fakultou Masarykovy univerzity, redakce sídlí na Ústavu pedagogických věd. Časopis vychází třikrát ročně.

Studia paedagogica přináší příspěvky týkající se vzdělávání, výchovy a učení ve všech sférách života společnosti. Jde o stati teoretického, ale především empirického charakteru. Charakteristickým rysem časopisu je interdisciplinární otevřenost – usiluje o postžení aktuálních témat pedagogického výzkumu, nabízí však publikační platformu také studiím zakotveným v jiných sociálních vědách.

Časopis *Studia paedagogica* je zařazen na Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR a do mezinárodních vědeckých databází (CEJSH, DOAJ, EBSCO, ERA, ERIH PLUS, PKP, ProQuest, SCOPUS).

Redakční rada

- Milan Pol, Masarykova univerzita (předseda redakční rady)
Gunnar Berg, Stredošvédská univerzita, Švédsko
Inka Bormann, Svobodná univerzita Berlín, Německo
Michael Bottery, Univerzita v Hullu, Velká Británie
Elisa Calcagni, Univerzita Friedricha Schillera v Jeně, Německo
Eve Eisenschmidt, Univerzita v Tallinnu, Estonsko
Ola Andres Erstad, Univerzita v Oslu, Norsko
Yin Cheong Cheng, Pedagogický institut v Hongkongu, Čína
Vesna Kovač, Univerzita v Rijece, Chorvatsko
Adam Lefstein, Hebrejská univerzita v Jeruzalémě, Izrael
Sami Lehesvuori, Univerzita v Jyväskylä, Finsko
Jan Mareš, Masarykova univerzita
Jiří Mareš, Univerzita Karlova v Hradci Králové
Jiří Němec, Masarykova univerzita
Angelika Paseka, Univerzita v Hamburku, Německo
Jana Poláková Vašátková, Univerzita Palackého v Olomouci
Mílada Rabušicová, Masarykova univerzita
Alina Reznitskaya, Montclairská státní univerzita, USA
Michael Schratz, Univerzita Leopolda-Františka v Innsbrucku, Rakousko
Martin Strouhal, Univerzita Karlova
Petr Svojanovský, Masarykova univerzita
António Teodoro, Lusofonní univerzita humanitních studií a technologií, Portugalsko
Tony Townsend, Griffithova univerzita, Austrálie
Anita Trnavčević, Primorská univerzita, Slovinsko
Jan Vanhoof, Univerzita v Antverpách, Belgie
Arnošt Veselý, Univerzita Karlova
Kateřina Vlčková, Masarykova univerzita
Hana Voňková, Univerzita Karlova
Eliška Walterová, Univerzita Karlova

Výkonná redakce

- Petr Hlaďo, Masarykova univerzita (hlavní výkonný redaktor)
Karla Brücknerová, Masarykova univerzita
Martin Sedláček, Masarykova univerzita
Zuzana Šalamounová, Masarykova univerzita
Klára Šedřová, Masarykova univerzita
Roman Švaříček, Masarykova univerzita

Návrh obálky

Roman Švaříček

Jazykové korektury

Dominik Bárt, Anne Johnson, Michael O'Rourke

Vydavatel

Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 9, 601 77 Brno, IČ 00216224

Toto číslo vychází v prosinci 2024.

Webové stránky časopisu

www.studiapaedagogica.cz

Adresa redakce

Studia paedagogica
Ústav pedagogických věd FF MU
Arna Nováka 1, 602 00 Brno
e-mail: studiapaedagogica@phil.muni.cz
Časopis je pokračováním SPFFBU, řada U.
ISSN 2336-4521 (online)

STUDIA PAEDAGOGICA

Studia paedagogica is a peer reviewed journal published by the Faculty of Arts at Masaryk University. The editorial board is located at the Department of Educational Sciences. The publication frequency is three issues per year.

Studia paedagogica publishes papers on education, upbringing and learning from all spheres of social life. The papers are theoretical, but mainly empirical. The journal is interdisciplinary – it covers current topics in educational research while at the same time providing scope for studies grounded in other social sciences.

The journal is indexed in international databases (CEJSH, DOAJ, EBSCO, ERA, ERIH PLUS, PKP, ProQuest, SCOPUS).

Editorial board

Milan Pol, Editor-in-Chief, Masaryk University, Czech Republic
Gunnar Berg, Mid Sweden University, Sweden
Inka Bormann, Free University of Berlin, Germany
Michael Bottery, University of Hull, United Kingdom
Elisa Calcagni, Friedrich-Schiller University of Jena, Germany
Yin Cheong Cheng, The Hong Kong Institute of Education, China
Eve Eisenschmidt, Tallinn University, Estonia
Ola Andres Erstad, University of Oslo, Norway
Vesna Kovač, University of Rijeka, Croatia
Adam Lefstein, Hebrew University of Jerusalem, Israel
Sami Lehesvuori, University of Jyväskylä, Finland
Jan Mareš, Masaryk University, Czech Republic
Jiří Mareš, Charles University in Hradec Králové, Czech Republic
Jiří Němec, Masaryk University, Czech Republic
Angelika Paseka, University of Hamburg, Germany
Jana Poláchová Vašátková, Palacký University Olomouc, Czech Republic
Milada Rabušicová, Masaryk University, Czech Republic
Alina Reznitskaya, Montclair State University, USA
Michael Schratz, Leopold-Franzens University Innsbruck, Austria
Martin Strouhal, Charles University, Czech Republic
Petr Svojanovský, Masaryk University, Czech Republic
António Teodoro, Lusophone University of Humanities and Technologies, Portugal
Tony Townsend, Griffith University, Australia
Anita Trnavčević, University of Primorska, Slovenia
Jan Vanhoof, University of Antwerp, Belgium
Arnošt Veselý, Charles University, Czech Republic
Kateřina Vlčková, Masaryk University, Czech Republic
Hana Voňková, Charles University, Czech Republic
Eliška Walterová, Charles University, Czech Republic

Executive editors

Petr Hladío, Executive Editor-Chair, Masaryk University, Czech Republic
Karla Brücknerová, Masaryk University, Czech Republic
Martin Sedláček, Masaryk University, Czech Republic
Zuzana Šalamounová, Masaryk University, Czech Republic
Klára Šedřová, Masaryk University, Czech Republic
Roman Švaříček, Masaryk University, Czech Republic

Cover design

Roman Švaříček

Language editors

Dominik Bárt, Anne Johnson, Michael O'Rourke

Publisher

Masaryk University, Czech Republic
This issue is published in December 2024.

Journal website

www.studiapaedagogica.cz

Contact

Department of Educational Sciences
Faculty of Arts, Masaryk University
Arna Nováka 1, 602 00 Brno
Czech Republic
e-mail: studiapaedagogica@phil.muni.cz

The journal is a continuation of SPFFBU, U series.
ISSN 2336-4521 (online)

STUDIA PAEDAGOGICA

ROČNÍK 29 / ČÍSLO 1 / ROK 2024

Obsah

Karel Paulík, Karel Rečka: Inventář ke zjišťování pracovní spokojenosti učitelů

Kristýna Šejnohová, Stanislav Michek, Martin Chvál:
Aktivity profesního rozvoje pohledem učitelů druhého stupně základních škol: sekundární analýza dat TALIS

Jakub Vlček: Vize a realita při výběru a přijímání nových učitelů:
Perspektivy pedagogických lídrů a začínajících učitelek

Jakub Pivarč: Postoje učitelů základních škol k inkluzivnímu vzdělávání

Jana Stará, Tereza Krčmářová, Juliana Crespo Lopes:
Prožívání státních závěrečných zkoušek studenty a reflexe tohoto prožívání jejich učiteli

Ústav pedagogických věd
Filozofická fakulta Masarykovy univerzity
www.studiapaedagogica.cz
ISSN 2336-4521 (online)

MUNI
PRESS

MUNI
ARTS