

Orbis scholae

VOL 18 / 1 / 2024

© Univerzita Karlova, 2024

ISSN 2336-3177 (Online)

Obsah

Přehledová studie

Koncept spirituality v pedagogice: Přehledová studie

Jan Klokočka 5

Empirické studie

Self-efficacy učitelů 1. stupně základní školy: zdroje jeho zlepšení

Peter Gavora, Viktor Pacholík, Hana Navrátilová, Barbora Petrů Puhrová 25

Portfolio jako součást státní závěrečné zkoušky v programu Učitelství
pro mateřské školy

Zora Syslová, Veronika Rodová 49

Zpráva

Zpráva z Mezinárodní konference Psychometrické společnosti (IMPS 2024),
Praha, 15.–19. července 2024

Patricia Martinková, Jan Netík 69

Contents

Review Study

The Concept of Spirituality in Pedagogy: Literature Review <i>Jan Klokočka</i>	5
---	---

Empirical Studies

Primary School Teachers' Self-efficacy: Sources of Its Improvement <i>Peter Gavora, Viktor Pacholík, Hana Navrátilová, Barbora Petrů Puhrová</i>	25
---	----

Portfolio in the State Final Examination in the Pre-Primary Teacher Training <i>Zora Syslová, Veronika Rodová</i>	49
--	----

Report

Report on the International Meeting of Psychometric Society (IMPS 2024), Prague, July 15–19, 2024 <i>Patricia Martinková, Jan Netík</i>	69
---	----

Koncept spirituality v pedagogice: Přehledová studie

Jan Klokočka

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií

Abstrakt: Studie přináší přehled a systematizaci klíčových teoretických přístupů k fenoménu spirituality od druhé poloviny 20. století a ukazuje jejich implikace pro současný pedagogický výzkum a diskurz. Pro tento cíl jsou jednotlivé přístupy členěny na základě disciplinárního zakotvení. Jedná se o přístupy vycházející z: 1) psychologie náboženství a spirituality, zaměřující se na vztah spirituality a lidského prožívání, myšlení a chování; 2) filosofie a teorie výchovy, diskutující edukační cíle, formy a metody; a 3) „vědy o well-beingu“, která spojuje perspektivu subjektivního prožívání a standardizovaných indikátorů lidského prospívání. Studie ukazuje klíčová východiska a koncepty jednotlivých přístupů a otevírá diskusi o možném směřování pedagogického výzkumu v této oblasti.

Klíčová slova: spiritualita, spirituální well-being, spirituální vzdělávání, holistické vzdělávání, přehledová studie

The Concept of Spirituality in Pedagogy: Literature Review

Abstract: The study provides an overview and systematization of key theoretical approaches to the phenomenon of spirituality since second half of the 20th century and shows their implications for contemporary pedagogical research and discourse. For this purpose, the different approaches are differentiated based on their disciplinary origin. These are approaches rooted in 1) the psychology of religion and spirituality, focusing on the relationship between spirituality and human experience, thought, and behaviour; 2) the philosophy and theory of education, discussing educational goals, forms and methods; and 3) the “science of well-being,” which combines the perspective of subjective experience and standardized indicators of human flourishing. The study highlights the key ideas and concepts of each approach, opening the discussion on the possible direction of pedagogical research in this area.

Keywords: spirituality, spiritual well-being, spiritual education, holistic education, literature review

Vliv spirituality na pedagogické fenomény je již řadu let diskutován v zahraniční odborné literatuře (např. Behera & Dash, 2015; Ben-Arieh et al., 2014; de Souza et al., 2009; Fisher, 2011; Pandya, 2017; Wane et al., 2011). Důležitost jeho zkoumání přitom dokládají poznatky o pozitivních asociacích mezi úrovní spirituality a pozitivním utvářením osobnosti nebo nižší mírou rizikového chování či symptomů deprese mezi žáky (Dankulincova Veselska et al., 2018; Henningsgaard & Arnau, 2008; Pérez et al., 2009; Raftopoulos & Bates, 2011). Navzdory rostoucí pozornosti v zahraničí, je zájem o toto téma v rámci pedagogického bádání v České republice spíše okrajový. Pokud

6 k jeho zkoumání dochází, je tomu tak prozatím v nesystematizované podobě (Jirásek, 2023; Říčan, 2006; Suchánková & Matušů, 2020; Veselský et al., 2013). Abychom podpořili systematizaci výzkumu spirituality v oblasti edukace, je cílem této studie nabídnout přehled teoretických proudů od druhé poloviny 20. století zaměřujících se na spiritualitu v kontextech důležitých pro pedagogiku (např. proudů dotýkajících se cílů, forem a metod edukačního procesu, jeho didaktické roviny, psychologické podstaty spirituality a jejím propojení s osobností či chováním žáků). Tímto krokem chceme také podpořit diskusi, jak může být spiritualita v tuzemském pedagogickém kontextu dále zkoumána.

K zaměření studie je zapotřebí učinit dvě důležité poznámky: 1) Na spiritualitu nahlížíme širší optikou, tj. jako na dimenzi života, která zahrnuje i fenomény přesahující religiozitu a tradiční náboženský kontext. Vnímáme ji v souladu s definicemi Elkinse a spolupracovníků (1988) či Zinnbauera (např. Paloutzian & Park, 2005) jako „způsob bytí a prožívání, jež se uskutečňuje skrze vědomí transcendentní reality a který je charakterizován určitými identifikovatelnými hodnotami ve vztahu k sobě, druhým, přírodě, životu a čemukoli, co člověk cítí, že jej přesahuje“. 2) Studie se primárně zaměřuje na problematiku spirituality žáků, to proto, že tato oblast nebyla v tuzemském pedagogickém výzkumu systematicky zkoumána.

Přehledová studie je pojata narativním způsobem, který patří k nejčastějším v sociálních vědách a který je charakteristický použitím co nejširšího souboru zdrojů. Záměrem narativního přístupu jsou analýza a shrnutí poznatků k určitému tématu za stanovené období (Efron & Ravid, 2019; Grant & Booth, 2009; Mareš, 2013). Narativní typ přehledu byl zvolen z důvodu zaměření studie na mapování a systematizaci rozmanitých teoretických přístupů a diskusi o jejich vztahu k aktuálnímu pedagogickému diskurzu. Na rozdíl od systematických přehledových studií se neopírá o striktně vymezený soubor zpravidla časopiseckých studií, ale čerpá i z řady dalších zdrojů - monografií, neindexovaných kompendií ad.

Prvním krokem při tvorbě přehledu byla rešerše a identifikace zdrojů. Tento krok byl zacílen na nalezení relevantní literatury vztahující se k tématu spirituality v kontextu edukace. Identifikace zdrojů probíhala metodou „sněhové koule“, která je pro tento typ přehledů často využívána (Efron & Ravid, 2019). Nejprve byly nalezeny aktuální studie a knihy o sledovaném tématu. Následovalo provedení prvotního exploratorního vyhledávání, k němuž byla využita řada nástrojů (databáze Web of Science Core Collection, Scopus, Google Scholar, univerzitní databáze závěrečných prací a knihoven). Dostupné zdroje byly zaznamenávány a ukládány. Dále bylo uskutečněno vyhledávání další relevantní literatury citované v nalezených zdrojích. Tento postup byl opakován a ukončen, jakmile z literatury vyplynuly klíčové teoretické přístupy. Nakonec byla vytvořena myšlenková mapa, která schematicky zachycovala identifikované koncepty či teorie a vztahy mezi nimi.

V průběhu této fáze bylo nutné určit, které zdroje budou či nebudou zahrnuty do přehledu. Rozhodování bylo inspirováno doporučeními Bruceové (2001) a Coopera (1988), na jejichž základě jsme sestrojili tabulku 1 zachycující oblasti hodnocení způsobilosti zdrojů.

Tabulka 1 Oblasti hodnocení způsobilosti zdrojů

Oblast hodnocení	Rozhodnutí o způsobilosti
tematičnost	Zahrnuty byly zdroje dotýkající se tématu spirituality v kontextech důležitých pro pedagogiku (viz výše).
obsáhlost přehledu	Na základě argumentace Coopera (1988) jsme zvolili kombinaci centrálního a reprezentativního přehledu. V rámci přehledu teoretických proudů byly zahrnuty zdroje důležité v daných výzkumných oblastech, které byly doplněny o reprezentativní zdroje poukazující na starší i soudobé myšlenkové tendence. Oddíly propojující identifikované proudy s pedagogikou jsou pojaty volněji jako diskuse a syntéza zjištěných informací.
relevance	Byla posuzována jak přímá relevance (viz tematičnost výše), tak i nepřímá relevance zdrojů (tj. přínos zdrojů, které se k primárnímu tématu přímo nevážou, ale je vhodné je uvést z ilustrativních či kontextuálních důvodů).
aktuálnost	Sledována byla teoretická literatura od druhé poloviny 20. století, neboť se od této doby začíná explicitně vymezovat spiritualita a zároveň je tato literatura v rámci aktuálního diskurzu stále relevantní. Empirické studie nejsou starší než dvacet let.

Druhým krokem bylo kritické pročtení, analýza zjištěných informací a nalezení souvislostí či rozdílů mezi jednotlivými přístupy. V této fázi byly také tříděny detailnější informace o identifikovaných přístupech. Zároveň byla opět kontrolována vhodnost zdrojů pro zařazení do studie. Posledními kroky byly vytvoření struktury textu, následná syntéza a popis nalezených informací. Text studie byl psán iterativně s cílem zpřesnění argumentace či doplnění hledisek. Tato metodologie nám umožnila zmapovat a na závěr syntetizovat řadu poznatků z různých vědních disciplín, v nichž je koncept spirituality ukotven.

Na základě výše popsané metodologie jsme identifikovali tři klíčové teoretické přístupy, které s konceptem spirituality pracují v souvislostech důležitých pro pedagogiku, a to: 1) psychologii náboženství a spirituality, 2) filosofii a teorii výchovy a 3) „vědu o well-being[u]“¹. Studie se postupně věnuje jednotlivým teoretickým směrům. Nejprve je vždy představen přehled jednotlivých pojetí a následně je diskutován jejich vztah k pedagogice. Řazení jednotlivých směrů je záměrné a odpovídá úrovním konceptualizace spirituality. Psychologie ji sleduje jakožto pozorovatelný fenomén ovlivňující lidské myšlení a jednání, zatímco filosofie a teorie výchovy představují specifická vzdělávací paradigmata. Nakonec, ze studia well-beingu je dostupná řada operacionalizovaných pojetí i kurikulárních ukotvení spirituality. Závěr studie je zaměřen na shrnutí poznatků a podpoření diskuse o výzkumu spirituality ve školním prostředí.

¹ V rámci této práce jsme se rozhodli pojem well-being nepřekládat. V české odborné literatuře bychom se nejčastěji setkali s překlady jako pohoda, prospívání, blaho, případně životní spokojenost. Překlad pojmu well-being je však již řadu let diskutován a zatím nebyl nalezen vhodný český ekvivalent (Kebza & Šolcová, 2003). Označení „věda o well-being[u]“ trefně využívá Urban (2016) a přejímá jej ze zahraniční literatury k pojmenování rozsáhlého multidisciplinárního výzkumu tohoto konceptu.

1 Psychologie náboženství a spirituality

O psychologické vymezení spirituality se pokusila již řada badatelů (Paloutzian & Park, 2005; Piedmont, 1999; Řičan, 2007; Strženeč, 2007). Na rozdíl od mnoha dalších vědních disciplín je to právě psychologie, která se zajímá o spiritualitu coby fenomén a sleduje, jak ovlivňuje lidské myšlení, prožívání či chování.

Vývoj psychologického uvažování o spirituálních fenoménech je silně provázán s poznávacími východisky, přičemž na počátku 20. století převládal pozitivistický naturalismus zaměřující se na empirická data a materiální svět (Davis et al., 2022), který spiritualitě nepřikládal velký význam. U zrodu psychologie náboženství a spirituality stály práce W. Jamese či G. S. Halla a jejich pokračovatelů, které se zaměřovaly primárně na náboženské prožívání a vývoj (Davis et al., 2022; Nelson, 2009). Tyto starší přístupy v diferenciaci náboženských fenoménů můžeme podle Paloutziana a Parkové (2005) označit jako substantivní a funkcionální. Substantivní přístupy vymezovaly náboženské fenomény na základě jejich podstaty, kterou je *posvátno*. Uchopovaly je jako systém přesvědčení doprovázený specifickou zkušeností a s hodnotou samo o sobě. Funkcionální přístupy naproti tomu měly v centru pozornosti účely, které posvátno v lidském životě naplňuje (např. vyrovnání se se smrtí či utrpením), a tudíž jej vnímaly i jako nástroj k dosahování nenáboženských cílů. Tomuto vymezení také přibližně odpovídá Allportovo (1967) rozdělení na náboženskou orientaci vnitřní a vnější (angl. *intrinsic* a *extrinsic*).

V průběhu času psychologické bádání ukázalo, že spiritualita a religiozita nejsou aktéry vnímány stejně (Pargament, 1999). Původně neurčitá hranice mezi spiritualitou a náboženstvím začala být zřetelnější, a to natolik, že byl projednáván návrh Americké psychologické společnosti přejmenovat sekci *psychologie náboženství* na *psychologie náboženství a spirituality*. Mnoho autorů se pak vymezení těchto pojmů vyhýbá a používá obrat religiozita/spiritualita (Hacklová, 2014; Řičan, 2007).

Významný krok v chápání spirituality přinesly práce autorů Zinnbauera a Pargamenta koncem devadesátých let, kteří představili nová pojetí, jež jsou dodnes hojně využívána napříč různými výzkumnými kontexty. Spiritualitu definovali vždy ve vztahu k nábožnosti, a to právě s přihlédnutím k výše nastíněnému vývoji. Zinnbauer et al. (1997, 1999) považují spiritualitu za širší konstrukt než nábožnost a vnímají ji coby osobní či skupinové hledání posvátna. Nábožnost pak vymezují jako osobní či skupinové hledání posvátna, jež se rozvíjí v rámci tradičního posvátného (náboženského) kontextu. Naopak Pargament (1999) vnímá nábožnost jakožto širší konstrukt, a to jako hledání významu způsobu vztahujícími se k posvátnu. V jeho pojetí totiž nábožnost dokáže naplnit širší spektrum potřeb, cílů a hodnot než spiritualita.

Mimo výše uvedená pojetí Zinnbauera a Pargamenta se v současnosti můžeme také setkat s chápáním spirituality jako zkušenostní a osobní stránky lidského vztahu k transcendentnu či posvátnu, případně jako prožitkového jádra náboženství. Záleží na tom, jak silně autoři spiritualitu a náboženství rozdělují (Nelson, 2009). V posledních letech je rovněž patrná snaha o propojení pozitivní psychologie a psychologie náboženství. Pozitivní psychologie pak se spiritualitou a náboženstvím pracuje

v kontextu rozvoje či naplňování lidského potenciálu, přičemž tato témata nejsou v moderním psychologickém diskurzu častá. Jako taková vycházejí z prací humanistických, fenomenologických či transpersonálních psychologů, a staví se tak proti výše zmíněnému staršímu pozitivistickému paradigmatu (Davis et al., 2022).

Za zmínku stojí ještě několik dalších pojetí. Zajímavou konceptualizací je např. pojmání „spirituálnosti“ coby šesté dimenze tzv. velké pětky. Jako taková by pak patřila k základním rysovým faktorům osobnosti (Křivohlavý, 2015; Piedmont, 1999; Říčan, 2007). Toto pojetí považujeme za zajímavou reflexi důležitosti, kterou psychologie spiritualitě přisuzuje. Další významné pojetí považuje spiritualitu za specifickou formu inteligence, nicméně aktuální pedagogická pojetí inteligence (kupř. Průcha, 2013; Průcha et al., 2003) ani širší psychologické pojetí Gardnera (2018) zatím nedokázaly spirituální rovinu života plně integrovat.

1.1 Význam poznatků psychologie náboženství pro pedagogiku

Jaké jsou klíčové argumenty a empirická zjištění, jež psychologie náboženství předkládá v kontextu vzdělávání? V návaznosti na Piedmonta i další autory lze argumentovat, že prvním podstatným aspektem vzdělávacího procesu, který spiritualita z psychologického hlediska ovlivňuje, je osobnost žáků, a to jako možný *samostatný rys osobnosti*, tak i částečný determinant jiných rysů (de Souza et al., 2009; Henningsgaard & Arnau, 2008; Piedmont, 1999). Psychologické studie v posledních dvaceti letech vyzdvihovaly především její pozitivní vliv, např. vztah mezi spiritualitou a resiliencí adolescentů, a s tím spojenou vyšší míru otevřenosti, sebevědomí, optimismu a životní spokojenosti na jedné straně a nižší míru symptomů deprese na straně druhé (Ataei & Chorami, 2021; Beauvais et al., 2014; Brown-Smythe, 2022; Jalilian et al., 2017; Mirhosseini et al., 2022; Pérez et al., 2009; Raftopoulos & Bates, 2011). Přestože psychologické bádání ukazuje na pozitivní korelace mezi úrovní spirituality a zdravým utvářením osobnosti (Papaleontiou-Louca et al., 2023; Simpson et al., 2007; Womble et al., 2013), je třeba brát ohled na různé druhy spirituální/religiózní identity, které mediují sílu či povahu některých výše uvedených korelací (Chen et al., 2023; Schnell, 2012). Zda je spiritualita sama o sobě neutrálním, či obecně pozitivním rysem osobnosti, tak prozatím není možné generalizovat, zvláště pak s ohledem na dosavadní převažující zájem o výzkum její religiózní složky.

Na základě empirických výzkumů diskutovaných výše (viz zejména Henningsgaard & Arnau, 2008; Papaleontiou-Louca et al., 2023; Simpson et al., 2007; Womble et al., 2013) se domníváme, že se spiritualita může v případě vhodného uchopení stát důležitou součástí výchovného aspektu edukačního procesu, u kterého řada autorů vyzdvihuje cílevědomé a celostní rozvíjení osobnosti žáků (Blížkovský, 1997; Průcha et al., 2003). Právě význam rozvoje spirituality ve vztahu k osobnosti je již řadu let zdůrazňován v proudech holistického či transformativního vzdělávání (viz oddíl 2), které zdůrazňují zmocňování a poznávání sama sebe. Tyto aspekty vnímají jako klíčové pro žákovskou motivaci k učení a jeho efektivitu (Wane et al., 2011).

Ve většině pojetí můžeme rovněž identifikovat druhou rovinu spirituality, na niž psychologie upozorňuje, a to její *vztah k chování člověka* (Paloutzian & Park, 2005). Pro edukační proces je podstatný vztah mezi spiritualitou a chováním žáků. V minulosti byla vysledována souvislost spirituality s pozitivním vývojem mladých lidí v podobě nižší míry rizikového chování či delikvence (Hacklová, 2014). Tomu odpovídají i výsledky studie Pandyaové (2017), která zjistila, že pedagogové z celé řady zemí vnímají spiritualitu jako protektivní proměnnou a faktor posilující resilienci a soustředění s pozitivním dopadem na školní výsledky. Na tento „ochranný“ rozměr poukazují i Sifersová a Warren (2012). Nedávné studie z této oblasti pak spiritualitu adolescentů spojují také s nižší mírou šikany či viktimizace vrstevníků (Carter et al., 2013; Dutkova et al., 2017). Z pohledu pedagogiky se tedy tento aspekt spirituality zdá důležitý, neboť může přispívat k pozitivnímu zvládnání zátěžových situací a působit preventivně ve vztahu k nežádoucímu chování. Na druhou stranu spatřujeme možné riziko v negativních vzorech, jež mohou představovat vedoucí představitelé spirituálních a náboženských organizací, kteří nemusí vždy jednat v souladu s předkládanými hodnotami či morálními zásadami. Kauzalita mezi spiritualitou a neetickým či přímo psychopatologickým jednáním není zřejmá a dosavadní výzkum se zaměřoval především na religiozitu (Schnell, 2012). Nedávná studie Biaggiho a Issy (2022) nicméně poukazuje na negativní korelaci mezi mírou spirituality a tímto jednáním. Usuzujeme tedy, že neetické jednání souvisí spíše s jinými osobnostními rysy, případně s členstvím v některých spirituálních/náboženských skupinách, než se spiritualitou jako takovou.

Třetím podstatným rysem spirituality vystupujícím z psychologické optiky je *vliv na kvalitu vztahů k ostatním lidem* (Řičan, 2007). Tento aspekt, podobně jako předešlý, je velkou měrou ovlivněn hodnotami, jež ze spirituální dimenze života plynou a které člověk vůči druhým zaujímá (Elkins et al., 1988). Význam hodnotové roviny spirituality reflektuje taktéž většina psychologických pojetí (Allport, 1967; Fowler, 1991; Paloutzian & Park, 2005). V tomto kontextu pak u spirituality a religiozity předešlé psychologické bádání poukázalo na pozitivní korelace s prosociálním jednáním a také se schopností odpouštět, pokorou, důvěrou a vděčností (Paloutzian & Park, 2005). Dalšími projevy spirituálního prožívání jsou též úcta k druhým lidem či soucit, přičemž ke kultivaci těchto i dalších vztahových emocí vybízí Řičan (2007), který uvádí, že aktuálně se tak děje především v psychoterapii nebo zážitkové pedagogice. Psychologická zjištění je v této oblasti však opět těžké zobecňovat, neboť konkrétně religiozita bývá spojována i s odsuzováním druhých, předsudky, autoritářstvím či přímým násilím (Nelson, 2009). Co konkrétně determinuje tyto pozitivní a negativní korelace, není zřejmé.

S ohledem na vše uvedené lze říci, že spiritualita je spojována jak s pozitivními, tak i negativními psychologickými tendencemi, které se mohou výrazně lišit v závislosti na řadě individuálních a sociálních faktorů. Nicméně podle některých autorů zřejmě představuje vrozenou lidskou kapacitu (Papaleontiou-Louca et al., 2023), díky čemuž by byla inherentním činitelem působícím v edukačním procesu. Považujeme tedy za přínosné, že plánovaná revize *Rámcového vzdělávacího programu pro*

základní vzdělávání (RVP ZV), které se věnujeme v oddílu 3.1, spirituální dimenzi života reflektuje (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022). Jakým způsobem však se spiritualitou žáků pracovat tak, abychom se vyhnuli možným rizikům, by mělo být předmětem nejen dalších psychologických, ale i pedagogických výzkumů.

2 Filosofie a teorie výchovy

Významnou disciplínou, která se spiritualitou zabývá explicitně v edukačním kontextu, je filosofie a teorie výchovy. Její optika nám odkrývá další aspekty spirituální dimenze života a poukazuje na její možné uchopení v rámci výchovy a vzdělávání – např. se zaměřuje na její hodnotovou a morální rovinu nebo na význam sebepoznávání či sebepřesahování. Kromě konceptualizace spirituality a jejího rozvoje také přináší didaktickou rovinu, to v podobě nabídky specifických vzdělávacích metod. Na základě literatury jsme identifikovali tři následující proudy: 1) spiritualistické, 2) alternativní a 3) holistické vzdělávání.

Prvním zmíněným vzdělávacím proudem implementujícím spiritualitu jsou tzv. spiritualistické teorie vzdělávání. Bertrand (1998) tento přístup označuje jako vzdělávání založené na vztahu člověka k tomu, co jej přesahuje (transcendentní realitě, univerzu, posvátnu atd.). Čelní představitelé tohoto přístupu, Maslow (1987, 1993) či Leonard (1969, 1972, 2006), ve svých pracích popisují první z jeho hlavních rysů – seberealizaci a sebepřesahování prostřednictvím vrcholných prožitků. Ty jsou cíleny na nalezení smyslu života a životního poslání. Spolu s nimi tento směr také vyzdvihuje vnitřní učení (angl. *intrinsic learning*) a učení skrze intuici. Základem tohoto proudu je pak specifické epistemologické východisko, neboť autoři pracují s myšlenkou, že poznání sebe sama předchází poznání vnějšího světa. Právě proto je v centru zájmu spiritualistických teorií realizace vlastního potenciálu (Dennis, 1975; Miller et al., 2005).

Dále spiritualistické teorie vyzdvihují hledání souladu mezi různými druhy zkušeností, např. učením a životem, rozumem a emocemi či intuicí a tvořivostí (Ferguson, 1987; Harman, 1998; Harman & Clark, 1994; Leonard, 1969, 1972, 2006). V neposlední řadě je důležité zmínit jejich filosofické a antropologické kořeny (tradice zen-buddhismu, hinduismu, islámu, taoismu či myšlenky Platona, Huxleyho aj.; Bertrand, 1998). Z těchto tradic si pak berou inspiraci pro specifické edukační metody zaměřující se na rozvoj spirituality, kupř. meditaci a kontemplaci, a dále přidávají též skupinovou terapii, výcvikové skupiny, psychodrama či další (Harman, 1998; Harman & Clark, 1994; Maslow, 1993).

Mnohé z výše uvedených myšlenek zůstávají stále pouze filosofickými koncepty, k jejichž realizaci v rámci běžného vzdělávacího proudu buďto nedošlo vůbec, nebo pouze částečně. Existují však vzdělávací směry, ve kterých je důraz na spiritualitu aktuálně přítomen. Jedná se o směry alternativní, které mohou mít místy silnou inovativní či reformní povahu (Průcha, 2012, 2013). Aspekty spirituální edukace jsou nejpatrnější u waldorfských škol, v jejichž koncepci je zastoupen rozvoj těla, duše

12 a ducha. Základním myšlenkovým rámcem waldorfského vzdělávání je antroposofie, tj. nauka, která sice není tématem pedagogické činnosti jako takové, ale měla by být východiskem pro pedagogy v tom, jak nahlížet na žáky, svět i sama sebe. Učitel by se měl rozvíjet po stránce sebepoznání, které pak má vliv na jeho reflexi, empatii a otevřenost vůči ostatním (Goldshmidt, 2017; Pol, 1995; Steiner, 1993). Cílem tohoto přístupu by měla být vnitřní svoboda, potažmo spíše podpora potenciálu žáků dále se v životě rozvíjet (Stoltz & Wiehl, 2021). V určitém smyslu je spiritualita zastoupena i v Montessori pedagogice, např. v podobě prožitků, jako je úžas, v chápání lásky nebo při cvičení ticha. Jedním z aspektů této pedagogiky je pomoc žákům osvobodit svého ducha a pomoc s udržení čistě mysli (Montessori, 2001, 2012, 2018). Podobně jako v pojetí Maslowa (1993; Dennis, 1975) je i zde žakovské sebepoznání bráno za výchozí bod pro pochopení druhých i celku. Můžeme tedy v těchto směrech pozorovat určité průniky s výše zmíněnými spiritualistickými teoriemi, avšak rozvoj spirituality zde nezaujímá přední místo v rámci edukačních cílů a je spíše jednou ze součástí jejich edukační filosofie.

Spiritualita je aktuálně explicitní komponentou edukace i v dalším myšlenkovém proudu - holistickém vzdělávání, přičemž se jí v tomto kontextu věnuje řada autorů (de Souza et al., 2009; Miller et al., 2005; Wane et al., 2011; Wright, 2000). Základními východisky jsou v tomto případě odklon od „standardizovaného“ vzdělávání a snaha rozvíjet celou žakovskou osobnost, tj. po stránce intelektuální, emoční, fyzické, společenské i spirituální (Miller et al., 2005). Miller (2007) pak uvádí tři základní principy tohoto vzdělávání - propojenost, inkluzi a rovnováhu. Princip propojenosti odpovídá na roztržitost kurikula podobně jako spiritualistické teorie Harmana (1998) a Fergusonové (1987), zatímco princip inkluze se dotýká šíře žakovských potřeb. A konečně třetí princip se snaží o nalezení rovnováhy mezi různými komplementárními silami, kupř. rozumem a intuicí. Dlouhodobý zájem těchto směrů o spiritualitu dokládá např. vize vzdělání představená Globální aliancí pro přeměnu vzdělání v devadesátých letech. Ta vyzdvihuje řadu aspektů, jež akcentují kupř. i zmíněné spiritualistické teorie, tj. důraz na rozvoj hodnot, subjektivní zkušenost a duchovní rozměr, pojmávaný jako vnímání významu a smyslu, nebo odpočinek (Hrdličková, 1993).

2.1 Implikace filosofie a teorie výchovy pro aktuální pedagogický diskurz

Přestože každý z výše uvedených myšlenkových proudů filosofie výchovy implementuje spiritualitu jiným způsobem, existuje mezi nimi několik společných bodů. Prvním a možná nejdůležitějším rysem spojujícím tyto vzdělávací směry je důraz na rozvoj žakovské osobnosti (Leonard, 1969; Maslow, 1993; Montessori, 2001; Wright, 2000). Spiritualita pak působí buď jako jeden z činitelů tohoto rozvoje, nebo je dokonce jeho hlavním prvkem. Nejbliže klasickému vzdělávání jsou v tomto směru holistické či alternativní myšlenkové proudy, jež jej rozšiřují o další dimenze žakovského rozvoje. Na rozdíl od nich poté spiritualistické teorie vidí v podpoře

spirituálního rozvoje nejdůležitější cíl edukačního působení, a to s důrazem na roli vrcholných prožitků. Ačkoli se předkládané cíle vzdělávání i metody k jejich dosažení různí, je patrné, že osobnostní rozvoj je základem těchto směrů. V jeho rámci jsou akcentovány např. sebepoznávání, pozitivní prožívání či rozvoj pocitu smyslu života. Mimo to hraje v tomto kontextu důležitou úlohu i mravní rozvoj žáků. Ten se děje skrze zmíněné poznávání sebe sama, a tedy skrze vnitřní zkušenost, kterou nahlížíme základní (transcendentální, univerzální) hodnoty, jež přesahují naše city a emoce (např. Bertrand, 1998; Goldshmidt, 2017; Mahmoudi et al., 2012).

Problematika osobnostního rozvoje, které jsme se dotkli již v oddílu 1.1, samozřejmě není pro českou pedagogiku neznámá a její důležitost ilustruje kupř. její ukotvení v *RVP ZV* (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023). Byť jsou diskutované vzdělávací proudy a jejich myšlenky výrazně mladší, nemůžeme si nevěšimnout zajímavých průníků s myšlenkami J. A. Komenského (kolem 1645/1992), který předkládá např. koncept pansofie zaměřený na mravní nápravu člověka a rozvoj jeho ducha. Zároveň rozvoj lidské osobnosti pozoruhodně propojuje s lidskou spiritualitou a zdůrazňuje mimo jiné pěstování osobního vztahu k transcendentnu (Hábl, 2017). V jeho díle bychom pak také našli důraz na celostní chápání světa a člověka v něm. Celý svět i samotného člověka pojímá jako jednotný, harmonický celek, kde poznáváním jednoho poznáváme druhé (Lukavec, 2015; Palouš, 1992). Můžeme tedy říci, že Komenského ontologie i epistemologie, byť jsou zakořeněné v křesťanství a dalece přesahují tradiční edukační koncepce, nejsou nepodobné myšlenkám autorů spiritualistických, alternativních i holistických vzdělávacích proudů. V rámci pedagogické diskuse o spiritualitě tak mohou být jeho myšlenky i v současnosti inspirativní.

K dalším stěžejním charakteristikám uvedených směrů náleží jejich snaha o nalézání *komplementárnosti mezi různými druhy zkušeností* a integrační přístup k žákovskému poznávání (Harman & Clark, 1994; Miller et al., 2005; Steiner, 1993). Tím se sice odklánějí od čistě pragmatického či mechanistického pohledu na vzdělávání a jeho obsahy, nepopírají však význam racionality, kterou zahrnují jako jednu ze složek edukačního procesu a jež je touto komplementaritou podporována. S ní se však také snaží o celostní podporu rozvoje různých dimenzí života, kam řadí nejen fyzickou a emoční, ale též sociální či právě spirituální. Výsledkem vzdělávání založeného na uvedených myšlenkách má být integrované poznání sebe sama a z něho plynoucí poznání okolního světa. Zajímavým příkladem takového působení je např. vedení žáků k psaní deníku pro hodiny matematiky, do nichž si mohou zapisovat své poznatky, zkušenosti či pocity ve vztahu k probírané látce.

Lze namítnout, že i aktuální pedagogika si je vědoma bio-psycho-sociálních rovin žákovského života a zamýšlí se nad nimi v souvislosti s podmínkami edukačního procesu. Je nicméně otázkou, nakolik je schopna tyto životní dimenze efektivně rozvíjet a směřovat k naplňování edukačních cílů. Miller et al. (2005) v tomto směru upozorňují, že se klasické vzdělávání zaměřuje především na racionalitu a soutěživost, a opomíjí tak rovinu intuice či kooperativních vzdělávacích metod. Atomizace žákovského poznávání není ovšem patrná pouze po stránce zkušenostní, nýbrž také z hlediska vzdělávacích obsahů. Jak uvádí Šíp (2020), toto obsahové rozdělení má

14 své historické kořeny, a je tak do jisté míry logické. Má však zásadní důsledky pro přechod mezi školou a „světem dospělých“, v němž je segmentované poznání jen těžce uplatnitelné. Změna k poznání v holistickém smyslu, tj. integrovanému, dynamickému, zkoumajícímu vnitřní i vnější a kvalitativní i kvantitativní aspekty světa, by však vyžadovala radikální změnu epistemologického vzdělávacího paradigmatu jako takového (Kubičková, 2000).

Posledním důležitým rysem představených myšlenkových tradic je implementace různorodých a specifických edukačních metod (Harman, 1998; Harman & Clark, 1994; Maslow, 1993; Steiner, 1993; Wane et al., 2011). U směrů vyzdvihujících vrcholné prožitky není náhodou, že k jejich dosahování předkládají metody meditační či kontemplační, neboť se jedná o metody přímo vycházející z náboženských a filosofických kořenů těchto proudů (Bertrand, 1998). Nicméně i holistické vzdělávání tyto metody doporučuje, např. k dosažení stavu *flow*, tedy hluboké koncentrace na různorodé aktivity, k zmírňování stresu nebo k vědomější práci se vzdělávacími obsahy (Miller et al., 2005). Dalšími metodami pak mohou být některé, jež vycházejí z psychologie, např. skupinová a gestalt terapie či psychodrama; ty by poté měly mimo jiné směřovat k větší otevřenosti, upřímnosti a sebejistotě. Miller a Thoresen (2003) v tomto kontextu zmiňují např. nutnost vytvářet bezpečné prostředí, kde by žáci mohli objevovat základní existenciální otázky, dávat jim prostor pro samotu a klid, podporovat je v přesahování sebe sama či v kreativitě. Všechny tyto prvky by potom měly vést k jejich motivaci, pozitivnímu formování identity a celostnímu poznávání své osobnosti.

3 Věda o well-beingu

Předchozí části textu se opíraly o poměrně jasně vymezené hranice oborů, z nichž čerpaly. Na základě literatury jsme však identifikovali další z teoretických proudů, jež konceptualizuje spiritualitu, a to do jisté míry odlišným způsobem a pro jiné účely než psychologie náboženství či filosofie výchovy. Tento proud jsme již slovy Urbana (2016) charakterizovali jako „vědu o well-being[u]“. Well-being si na základě literatury pro záměry této práce dovolíme definovat coby „transdisciplinární koncept vystihující lidské prospívání a zahrnující jak jeho subjektivní, tj. vnímanou tělesnou, psychologickou, sociální a spirituální rovinu, tak i jeho objektivní a měřitelné indikátory, např. příjem domácnosti, dosažené vzdělání či zdravotní stav“ (Ben-Arieh et al., 2014; Ellison, 1983; Kebza & Šolcová, 2003; Statham & Chase, 2010; Urban, 2016).

Ústava Světové zdravotnické organizace konceptualizuje well-being coby indikátor zdraví a jako takový jej dělí na well-being tělesný, duševní a sociální (World Health Organization, 2021). Obdobně je pak i spirituální well-being chápán jako indikátor spirituálního zdraví jedince. Svou podstatou pak spadá do oblasti subjektivního well-beingu, o který má zájem především psychologie, a to od šedesátých let minulého století (Ben-Arieh et al., 2014; de Souza et al., 2009; Ellison, 1983; Fisher, 2011; Stoll, 2014). Konceptu spirituálního well-beingu se za posledních čtyřicet let důkladně věnovali autoři Ellison a Fisher. Ellisonova (1983) konceptualizace

je založena na dvou rovinách: horizontální, tj. na pocitu smyslu života a životní spokojenosti, a vertikální, vystihující pocit well-beingu ve vztahu k Bohu. Tyto dimenze jsou navzájem propojeny v jednotném celku, u kterého nejde o jeho přítomnost či absenci, jako spíše o jeho míru.

Druhé významné pojetí spirituálního well-beingu navrhl Fisher (2010, 2011). Ten jej odráží od výše uvedeného a také od definice spirituálního well-beingu organizace National Interfaith Coalition on Aging a uvádí jeho čtyři dimenze, v nichž lidé rozvíjejí své vztahy: osobní, komunální, environmentální a transcendentální. Jak je patrné, výraznou rovinu tohoto pojetí tvoří lidské vztahy, přičemž se snaží postihnout vztahy člověka k sobě samému, ostatním lidem, životnímu prostředí a k tomu, co člověka přesahuje. Fisherovo (2011) pojetí je tedy širší než Ellisonovo (1983) a zahrnuje větší spektrum aspektů lidského prospívání. Vztahovou rovinu lidského bytí a aspekty well-beingu, jež z ní plynou, vyzdvihuje stejně tak i de Souza (2009) v rámci snahy o implementaci spirituality do konceptu well-beingu.

Implementace spirituality do obecného konceptu zdraví a well-beingu však není jednoduchá, a jak již bylo zmíněno, někdy je pozitivní vliv religiozity/spirituality zpochybňován (Holden & Williamson, 2014; Kebza & Šolcová, 2003). V souladu s dříve uvedenými výhradami vůči spiritualitě i zde bychom našli kritiku týkající se především její náboženské podoby. Nelson (2009) uvádí, že je v tomto kontextu základním problémem přehnaná – či naopak nedostatečná – interpretace empirických dat. Nalezené pozitivní korelace mezi náboženstvím a zdravím totiž nemusí platit pro širší populaci a zároveň má náboženství jen omezený vliv, tj. spíše preventivní než uzdravující, přičemž důležitější se zdá genetika. Dále doplňuje, že problémem mimo rizika spojená s konkrétními sociálními skupinami je také časté odmítání vyhledání adekvátní zdravotnické pomoci.

Jedním z důležitých aspektů konceptu well-beingu i jeho spirituální roviny je jeho aplikační potenciál. Bývá totiž často operacionalizován a skrze to zasahuje i do veřejné a politické sféry, přičemž je již řadu let kladen důraz na implementaci indikátorů well-beingu mezi indikátory rozvoje zemí a společností. Vedle hrubého domácího produktu se tak well-being (potažmo štěstí) obyvatel stává jedním z hlavních parametrů pro hodnocení tohoto rozvoje (Urban, 2016). Zde se však nachází jedno úskalí, a to problematické srovnávání takových indikátorů na mezinárodní úrovni. Za tímto stojí různorodost pojetí well-beingu. Jeho teoretické vymezení není vždy vzhledem k jeho mnohovrstevnaté povaze snadné, což má vliv i v rovině operacionalizace.

3.1 Spirituální well-being v kontextu pedagogiky

Spirituální well-being je multidimenzionální koncept, jehož uchopení a využití nemusí být vždy snadné. Zaměříme-li se však na jeho silné stránky, může obohatit pedagogickou diskusi o spiritualitě v několika směrech. První z jeho silných stránek je poměrně dobré *vymezení životních oblastí, v nichž se spiritualita projevuje* a které je možné v rámci vzdělávacího procesu zkoumat a případně rozvíjet. Při hledání odpovědi na otázku, jak lze tyto oblasti rozvíjet, nám do jisté míry odpovídá holistické vzdělávání

16 společně s dalšími dříve uvedenými vzdělávacími směry. V holistickém vzdělávání je totiž spirituální well-being (a well-being obecně) již implicitně obsažen. Jak jsme uvedli výše, toto vzdělávání si klade za cíl celostní žákovský rozvoj, tj. rozvoj fyzický, duševní, emoční, sociální i spirituální (de Souza et al., 2009; Miller et al., 2005; Wane et al., 2011; Wright, 2000). Toto jsou však i komponenty well-beingu (Ben-Arieh et al., 2014; Ellison, 1983; Kebza & Šolcová, 2003; Urban, 2016). Vzhledem k dříve uvedeným psychologickým zjištěním lze soudit, že využití metod holistického vzdělávání může být jednou z vhodných cest, jak tuto životní oblast pomoci rozvíjet.

Druhou silnou stránkou tohoto konceptu je *dostupnost efektivních nástrojů, které jej operacionalizují* (Pariláková & Babinčák, 2018; Roberts, 2015; Stoyles et al., 2012). To z toho důvodu, že nám dovolují takto uchopenou spiritualitu zkoumat z různých hledisek či v rozličných kontextech. Jak jsme již předeslali výše, výběr vhodného teoretického pojetí a s ním spojeného výzkumného nástroje by měl být předmětem odborné diskuse. Při tomto je nutno vzít v potaz kontext, v jakém by dané pojetí a nástroj měly být uplatňovány. Kdybychom vycházeli z předpokladu, že je spiritualita v dětském věku založena na vztazích, které si dítě utváří k sobě samému, ostatním, okolí a transcendentnu, kteréžto vztahy jsou pak i komponentami spirituality v pozdějším věku (Gall et al., 2011; Hay & Nye, 2006), velmi vhodným výchozím pojetím se jeví spirituální zdraví/well-being dle Fishera (2010, 2011, 2016). Výhodou tohoto pojetí je postihnutí všech výše uvedených vztahových rovin a zároveň z něj vychází řada široce uplatnitelných nástrojů pro jeho měření, tj. nástroje pro žáky základních a středních škol i pro dospělou populaci.

Ve všem výše uvedeném nacházíme třetí silnou stránku konceptu spirituálního well-beingu – *uplatnitelnost v rámci kurikulárních dokumentů*. Nabízí totiž jasný teoretický a terminologický rámec pro práci s touto životní oblastí v oblasti vzdělávání. Dosavadní RVP ZV z roku 2023 při vymezení průřezového tématu *Osobnostní a sociální výchova* uvádí jako její smysl „pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023, s. 126). Při pohledu na toto průřezové téma si nejde nevšimnout průniku s tím, jak je v současnosti chápán well-being, i s tím, na co apeluje zmiňované holistické vzdělávání. Ze srovnání je ovšem patrné, že jedna z dimenzí well-beingu chybí – spiritualita. V předešlých částech textu jsme se již párkrát dotkli nového chystaného znění RVP ZV, které v tomto směru přinese řadu změn. Jednou z nich je explicitní rozšíření sociálních a personálních kompetencí o principy well-beingu. Jeho vymezení by se pak mělo stát součástí vzdělávacího obsahu, přičemž má být ve školách rozvíjen právě i well-being duchovní (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022). Prozatím není zřejmé, jakým způsobem bude well-being včetně jeho spirituální dimenze uchopen, snaze o nalezení vhodného přístupu však může napomoci jak diskuse o výše představených pojetích, tak i inspirace zahraničím. Právě tam je téma žákovského well-beingu široce diskutováno a existují jeho rozpracované konceptualizace a na ně navazující kurikula či intervenční programy, jež zahrnují i oblast spirituality. Implementace well-beingu do vzdělávání nicméně není snadná a je potřebný další výzkum

této oblasti jak v úrovni teoretické, tak empirické (Brooker et al., 2019; Bula & Nehyba, 2023; Duraiappah et al., 2021; McCallum & Price, 2016; Upsher et al., 2022).

4 Diskuse

Cílem této studie bylo předložit přehled a systematizaci klíčových teoretických přístupů k fenoménu spirituality od druhé poloviny 20. století a poukázat na jejich akcenty a společné i rozdílné aspekty. V tomto směru se pak studie věnovala především koncepcím spirituality v širším smyslu, tedy takovým, které přesahují oblast religiozity. Zároveň s tím studie diskutuje identifikované přístupy v kontextu pedagogiky.

Všechny tři identifikované myšlenkové směry jsou odlišné a každý na koncept spirituality nahlíží jiným způsobem, pedagogický výzkum i diskurz však mohou čerpat z jejich rozsáhlé komplementarity. Tuto komplementaritu lze shrnout ve dvou úrovních, které jsou schematicky zachyceny v tabulce 2: 1) tematické a 2) obsahové. Tematická úroveň vystihuje obecnou povahu daných směrů a může sloužit coby tematické vodítko pro pedagogickou diskusi o spiritualitě. Obsahová úroveň pak definuje důležité aspekty představených směrů, které mohou být konkrétními předměty této diskuse a dalšího pedagogického či mezioborového výzkumu.

Tabulka 2 Shrnutí teoretických proudů konceptualizujících spiritualitu

Teoretický proud	Tematická úroveň	Obsahová úroveň
psychologie náboženství a spirituality	psychologické základy studia spirituality	poznatky o osobnostní stránce spirituality poznatky o behaviorálních aspektech spirituality poznatky o propojení s dalšími psychologickými fenomény (např. s poznáváním, autoregulací, sociabilitou)
filosofie a teorie výchovy	paradigmata edukačního procesu, jeho cíle, formy a metody	podpora celostního žákovského rozvoje komplementarita žákovských zkušeností specifické vzdělávací metody k podpoře rozvoje spirituality
věda o well-beingu	konceptualizace spirituality uplatnitelné ve vzdělávání a jejich operacionalizace	teoretické koncepce spirituálního well-beingu výzkumné nástroje k jeho měření jeho současná kurikulární ukotvení v dalších zemích

V rámci shrnutí můžeme uvést, že optika psychologie náboženství nám v rámci školního prostředí umožňuje identifikovat spiritualitu jako faktor působící na: 1) osobnost žáků, 2) jejich chování a 3) kvalitu jejich vztahů k dalším lidem. Domníváme se, že vhodným krokem v rámci pedagogického výzkumu je systematické zkoumání těchto

18 souvislostí ve školním prostředí. Tento výzkum by pak měl cílit primárně na spiritualitu v širším smyslu, jež má v české populaci významnější postavení než religiozita a která v prostředí České republiky doposud nebyla soustavně zkoumána (Hacklová, 2014).

Koncepce spirituality z filosofie a teorie výchovy mohou být pro pedagogiku podnětné z toho důvodu, že předkládají specifická edukační paradigmaty a s nimi spojené cíle, formy a metody vzdělávání. Nejpodstatnějšími aspekty uvedených směrů, které by měly být předmětem odborné diskuse, jsou témata: 1) celostního žákovského rozvoje, 2) komplementarity žákovských zkušeností a 3) edukačních strategií určených k rozvoji spirituality. Tato témata jsou v rámci pedagogického diskurzu a výzkumu aktuální, a to jak v rovině obecné, tak i po stránce vhodného uchopení spirituálního well-beingu, jenž s nimi úzce souvisí a který nejspíše bude implementován do kurikulárních dokumentů.

Nakonec, téma zdraví a well-beingu není pro pedagogiku neznámé, a to vzhledem k průniku s holistickým vzděláváním. Spirituální well-being je pak zajímavým a mnohvrstevnatým konceptem, který čerpá z řady vědních disciplín. Přínos „vědy o well-beingu“ ve vztahu k pedagogice spatřujeme ve třech základních oblastech: 1) v přesných teoretických uchopeních spirituality, 2) ve výzkumných nástrojích k jejímu měření a 3) v možné uplatnitelnosti zvoleného pojetí na úrovni kurikulárních dokumentů. Při práci s těmito pojetími spirituality je však nutné brát v potaz jejich různorodá ukotvení, např. v konceptech kvality života či koncepcích well-beingu z pozitivní psychologie. Tedy tomu, jakým způsobem nejlépe uchopit spiritualitu v pedagogickém kontextu, by měla předcházet odborná diskuse.

4.1 Limity studie

Tato studie se věnuje spiritualitě v kontextech důležitých pro pedagogiku. Vzhledem k širší zvolenému tématu je jejím limitem nutnost selektivního přístupu ve výběru zdrojů. Byť uvádí nejprominentnější teorie či koncepce, nelze postihnout řadu dalších, také význačných. Tento limit se pak promítá i do zvoleného metodologického postupu. Mimo to je limitem zvolené časové kritérium, tedy orientace na myšlenkové proudy od druhé poloviny 20. století. Toto kritérium je záměrné (viz jeho popis v úvodu), nicméně kvůli němu nebylo možné důkladně diskutovat některé myšlenkové proudy významné v kontextu českého pedagogického výzkumu (např. spiritualita v díle J. A. Komenského).

4.2 Doporučení a závěr

Otázkou zůstává, jaké by měly být následující kroky v rámci dalšího výzkumu a aplikace uvedených poznatků o spiritualitě. Na základě všech představených informací můžeme formulovat tři oblasti budoucího badání:

1) Obohacení pedagogického diskurzu a výzkumu v České republice o téma spirituality, zvláště pak v jejím širším pojetí. Domníváme se, že není důležité zkoumat

spiritualitu pouze v kontextu náboženství, tedy coby religiozitu, ale zásadním se zde jeví rozšíření jejího konceptuálního uchopení. To dovolí zkoumat a popisovat širší spektrum jevů a souvislostí, jež by jinak byly přehlíženy, zkoumány nepřesně či okrajově. Tento bod se jeví jako důležitý i vzhledem k plánovaným změnám kurikulárních dokumentů.

- 2) Provedení systematického přehledu zaměřeného na aktuální empirická zjištění o spiritualitě či spirituálním well-beingu ve školním prostředí. Tento krok vnímáme jako zásadní, neboť pomůže systematizovat současný stav poznání v této oblasti a bude moci posloužit jako referenční bod pro další teoretické i empirické práce.
- 3) Tvorba a validování nových výzkumných nástrojů pro měření spirituality vhodných pro kontext pedagogiky, které tuzemský výzkum prozatím postrádá.

Domníváme se, že v rámci pedagogiky existuje opodstatněný prostor pro širší odbornou diskusi o spiritualitě. Věříme také, že tento přehled poslouží jako první systematický impulz k takové diskusi. S přihlédnutím k množství zdrojů inspirace, ze kterých je v tomto ohledu možné čerpat, jsme přesvědčeni, že jejím výsledkem bude kvalitnější a efektivnější vzdělávací proces zohledňující větší škálu životních oblastí žákovského života. Za důležité pak konkrétně považujeme téma spirituálního well-beingu, a to i z hlediska jeho adekvátního uchopení v rámci aktualizovaných kurikulárních dokumentů. Nakolik v nich spirituální well-being zůstane pouze na deklaratorní úrovni, nebo bude plně implementován, ukážou nicméně další léta.

Poděkování

Tento příspěvek byl zpracován jako jeden z výstupů výzkumného projektu Fakulty humanitních studií UTB ve Zlíně „Spiritualita v rámci edukačního procesu žáků středních škol“ za finanční podpory IGA, u které je registrován pod číslem IGA/FHS/2023/001.

Literatura

- Allport, G. W. (1967). The religious context of prejudice. *Pastoral Psychology*, 18(5), 20–30. <https://doi.org/10.1007/BF01762402>
- Ataei, Z., & Chorami, M. (2021). Predicting academic emotions based on spiritual well-being and life satisfaction in students of Shahrekord Girls' Technical and Vocational School. *Propósitos y Representaciones*, 9(SPE3), Article e1250. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE3.1250>
- Beauvais, A. M., Stewart, J. G., & DeNisco, S. (2014). Emotional intelligence and spiritual well-being: Implications for spiritual care. *Journal of Christian Nursing*, 31(3), 166–171. <https://doi.org/10.1097/CNJ.0000000000000074>
- Behera, S., & Dash, M. (2015). Stress and spirituality among schoolteachers. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6(3), 305–308.

- 20 Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (Eds.). (2014). *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8>
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Portál.
- Biaggi, C., & Issa, J. (2022). Failing to live the sermon: The influence of spirituality and nationality on unethical behavior among leaders of Christian organizations. *European Journal of Applied Sciences*, 10(6), 392–433. <https://doi.org/10.14738/aivp.106.13528>
- Blížkovský, B. (1997). *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi* (2. vyd.). Amosium servis.
- Brooker, A., McKague, M., & Phillips, L. (2019). Implementing a whole-of-curriculum approach to student wellbeing. *Student Success*, 10(3), 55–63. <https://doi.org/10.5204/ssj.v10i3.1417>
- Brown-Smythe, C. A. (2022). Spirituality: A mediator of depression and subjective well-being of Jamaican college students. *Counseling and Values*, 67(1), 66–87. <https://doi.org/10.1163/2161007X-67010004>
- Bruce, Ch. (2001). Interpreting the scope of their literature reviews: Significant differences in research students' concerns. *New Library World*, 102(4/5), 158–166. <https://doi.org/10.1108/03074800110390653>
- Bula, M., & Nehyba, J. (2023). Charakteristika a efekt programů na podporu well-beingu ve vzdělávání adolescentů: Přehledová studie. *Studia paedagogica*, 27(3), 63–97. <https://doi.org/10.5817/SP2022-3-3>
- Carter, J. C., Flanagan, K. S., & Caballero, A. B. (2013). Spirituality and peer victimization in early adolescence: Associations within a Christian school context. *Journal of Psychology and Theology*, 41(2), 150–160. <https://doi.org/10.1177/009164711304100205>
- Cooper, H. M. (1988). Organizing knowledge syntheses: A taxonomy of literature reviews. *Knowledge in Society*, 1(1), 104–126. <https://doi.org/10.1007/BF03177550>
- Dankulincova Veselska, Z., Jirasek, I., Veselsky, P., Jiraskova, M., Plevova, I., Tavel, P., & Madarasova Geckova, A. (2018). Spirituality but not religiosity is associated with better health and higher life satisfaction among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(12), 2781. <https://doi.org/10.3390/ijerph15122781>
- Davis, E. B., Worthington, E. L., & Schnitker, S. A. (Eds.). (2022). *Handbook of positive psychology, religion, and spirituality*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-10274-5>
- Dennis, L. J. (1975). Maslow and education. *The Educational Forum*, 40(1), 49–54. <https://doi.org/10.1080/00131727509336416>
- de Souza, M. (2009). Promoting wholeness and wellbeing in education: Exploring aspects of the spiritual dimension. In M. de Souza, L. J. Francis, J. O'Higgins-Norman, & D. Scott (Eds.), *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing* (s. 677–692). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9018-9_36
- de Souza, M., Francis, L. J., O'Higgins-Norman, J., & Scott, D. (Eds.). (2009). *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9018-9>
- Duraiappah, A., Van Atteveldt, N., Asah, S., Borst, G., Bugden, S., Buil, J. M., Ergas, O., Fraser, S., Mercier, J., Restrepo Mesa, J. F., Mizala, A., Mochizuki, Y., Okano, K., Piech, C., Pugh, K., Ramaswamy, R., Chatterjee Singh, N., & Vickers, E. (2021). The international science and evidence-based education assessment. *NPJ Science of Learning*, 6(1), 7. <https://doi.org/10.1038/s41539-021-00085-9>
- Dutkova, K., Holubcikova, J., Kravcova, M., Babincak, P., Tavel, P., & Madarasova Geckova, A. (2017). Is spiritual well-being among adolescents associated with a lower level of bullying behaviour? The mediating effect of perceived bullying behaviour of peers. *Journal of Religion and Health*, 56(6), 2212–2221. <https://doi.org/10.1007/s10943-017-0392-2>
- Efron, S. E., & Ravid, R. (2019). *Writing the literature review: A practical guide*. The Guilford Press.
- Elkins, D. N., Hedstrom, L. J., Hughes, L. L., Leaf, J. A., & Saunders, C. (1988). Toward a humanistic-phenomenological spirituality: Definition, description, and measurement. *Journal of Humanistic Psychology*, 28(4), 5–18. <https://doi.org/10.1177/0022167888284002>

- Ellison, C. W. (1983). Spiritual well-being: Conceptualization and measurement. *Journal of Psychology and Theology*, 11(4), 330–338. <https://doi.org/10.1177/009164718301100406>
- Ferguson, M. (1987). *The Aquarian conspiracy: Personal and social transformation in the 1980s*. J. P. Tarcher.
- Fisher, J. (2010). Development and application of a spiritual well-being questionnaire called SHALOM. *Religions*, 1(1), 105–121. <https://doi.org/10.3390/rel1010105>
- Fisher, J. (2011). The four domains model: Connecting spirituality, health and well-being. *Religions*, 2(1), 17–28. <https://doi.org/10.3390/rel2010017>
- Fisher, J. (2016). Assessing adolescent spiritual health and well-being (commentary related to Social Science & Medicine – Population Health, ref: SSMPh-D-15-00089). *SSM - Population Health*, 2, 304–305. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2016.04.002>
- Fowler, J. W. (1991). Stages in faith consciousness. *New Directions for Child Development*, 11(52), 27–45. <https://doi.org/10.1002/cd.23219915204>
- Gall, T. L., Malette, J., & Guirguis-Younger, M. (2011). Spirituality and religiousness: A diversity of definitions. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 13(3), 158–181. <https://doi.org/10.1080/19349637.2011.593404>
- Gardner, H. (2018). *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí* (2. vyd.). Portál.
- Goldshmidt, G. (2017). Waldorf education as spiritual education. *Religion & Education*, 44(3), 346–363. <https://doi.org/10.1080/15507394.2017.1294400>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Hábl, J. (2017). Samosvojnost, spiritualita, patření: Tři aspekty lidské přirozenosti v Komenského výchovatelství. *Pedagogika*, 67(1), 78–87. <https://doi.org/10.14712/23362189.2017.393>
- Hacklová, R. (2014). Religiozita a spiritualita jako cesta k budování resilientních charakteristik u mladých lidí. *Paidagogos*, 2014(1), 4–28.
- Harman, W. W. (1998). *Global mind change: The promise of the 21st century*. Institute of Noetic Sciences, Berrett-Koehler Publishers.
- Harman, W. W., & Clark, J. (Eds.). (1994). *The metaphysical foundations of modern science*. Institute of Noetic Sciences.
- Hay, D., & Nye, R. (2006). *The spirit of the child* (rev. ed). Jessica Kingsley Publishers.
- Henningsgaard, J. M., & Arnau, R. C. (2008). Relationships between religiosity, spirituality, and personality: A multivariate analysis. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 703–708. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.07.004>
- Holden, G. W., & Williamson, P. A. (2014). Religion and child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being* (s. 1137–1169). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_158
- Hrdličková, A. (1993). Vzdělávání v roce 2000: Holistická perspektiva. *Pedagogika*, 50(1), 86–88.
- Chen, Z. J., Cowden, R. G., & Streib, H. (2023). More spiritual than religious: Concurrent and longitudinal relations with personality traits, mystical experiences, and other individual characteristics. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1025938. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1025938>
- Jalilian, N., Ziapour, A., Mokari, Z., & Kianipour, N. (2017). A study of the relationship between the components of spiritual health and happiness of students at Kermanshah University of Medical Sciences in 2016. *Annals of Tropical Medicine and Public Health*, 10(4), 1010. https://doi.org/10.4103/ATMPH.ATMPH_311_17
- Jirásek, I. (2023). Pojmové zakotvení modelu spirituální gramotnosti v českém pedagogickém prostoru a možnosti její kultivace ve školním prostředí. *Pedagogika*, 73(1), 63–84. <https://doi.org/10.14712/23362189.2022.2301>
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem. *Československá psychologie*, 47(4), 333–345.
- Komenský, J. A. (1992). *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Svoboda.
- Křivohlavý, J. (2015). *Positivní psychologie* (3. vyd.). Portál.

- 22 Kubičková, M. (2000). Vzdělávání pro umění být. *Pedagogická orientace*, 10(2), 3–12.
- Leonard, G. (1969). *Education and ecstasy*. Delacorte Press.
- Leonard, G. (1972). *The transformation: A guide to the inevitable changes in mankind*. Delta.
- Leonard, G. (2006). *The silent pulse: A search for the perfect rhythm that exists in each of us*. Gibbs Smith.
- Lukavec, J. (2015). Komenského Labyrint světa, křesťanský světonázor a spiritualita. *Svět literatury*, 25(52), 124–133.
- Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., & Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic education: An approach for 21st century. *International Education Studies*, 5(2), 178–186. <https://doi.org/10.5539/ies.v5n3p178>
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: Jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, 23(4), 427–454. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-4-427>
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality* (3rd ed.). Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1993). *The farther reaches of human nature*. Arkana.
- McCallum, F., & Price, D. (Eds.). (2016). *Nurturing wellbeing development in education: From little things, big things grow*. Routledge – Taylor & Francis Group.
- Miller, J. P. (2007). *The holistic curriculum* (2nd ed.). OISE Press.
- Miller, J. P., Karsten, S., Denton, D., Orr, D., & Colalillo Kates, I. (2005). *Holistic learning and spirituality in education: Breaking new ground*. State University of New York Press.
- Miller, W. R., & Thoresen, C. E. (2003). Spirituality, religion, and health: An emerging research field. *American Psychologist*, 58(1), 24–35. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.1.24>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2022). *Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. <https://velke-revize-zv.rvp.cz/blog/zneni-hlavnich-smeru-revize-rvp-zv>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Mirhosseini, S., Grimwood, S., Dadgari, A., Basirinezhad, M. H., Montazeri, R., & Ebrahimi, H. (2022). One-year changes in the prevalence and positive psychological correlates of depressive symptoms during the covid-19 pandemic among medical science students in northeast of Iran. *Health Science Reports*, 5(1), e490. <https://doi.org/10.1002/hsr.2.490>
- Montessori, M. (2001). *Objevování dítěte* (1. české vyd.). SPS – nakladatelství světových pedagogických směrů.
- Montessori, M. (2012). *Tajuplné dětství* (2. vyd. [v Tritonu 1. vyd.]). Triton.
- Montessori, M. (2018). *Absorbující mysl: Vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Portál.
- Nelson, J. M. (Ed.). (2009). *Psychology, religion, and spirituality*. Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-87573-6>
- Palouš, R. (1992). Komenský – průvodce do budoucích časů. *Pedagogika*, 42(4), 425–430.
- Paloutzian, R. F., & Park, C. L. (Eds.). (2005). *Handbook of the psychology of religion and spirituality*. Guilford Press.
- Pandya, S. P. (2017). Teachers' views on spirituality for adolescents in high schools across countries. *Pastoral Care in Education*, 35(2), 88–110. <https://doi.org/10.1080/02643944.2017.1290132>
- Papaleontiou-Louca, E., Esmailnia, S., & Thoma, N. (2023). Spirituality of the developing person according to Maslow. *New Ideas in Psychology*, 69, Article 100994. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2022.100994>
- Pargament, K. I. (1999). The psychology of religion and spirituality? Yes and no. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 9(1), 3–16. https://doi.org/10.1207/s15327582ijpr0901_2
- Parišáková, M., & Babinčák, P. (2018). The review of instruments of spirituality measurement in children. *Psychology and Pathopsychology of Child*, 52(1), 4–23. <https://doi.org/10.2478/papd-2018-0002>

- Pérez, J. E., Little, T. D., & Henrich, C. C. (2009). Spirituality and depressive symptoms in a school-based sample of adolescents: A longitudinal examination of mediated and moderated effects. *Journal of Adolescent Health, 44*(4), 380–386. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.08.022>
- Piedmont, R. L. (1999). Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the five-factor model. *Journal of Personality, 67*(6), 985–1013. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00080>
- Pol, M. (1995). *Waldorfské školy: Izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* (3., aktualiz. vyd.). Portál.
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika* (5., aktualiz. a dopl. vyd.). Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník* (4., aktualiz. vyd.). Portál.
- Raftopoulos, M., & Bates, G. (2011). „It’s that knowing that you are not alone“: The role of spirituality in adolescent resilience. *International Journal of Children’s Spirituality, 16*(2), 151–167. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2011.580729>
- Roberts, E. C. (Ed.). (2015). *Spirituality: Global practices, societal attitudes, and effects on health*. Nova Publishers.
- Řičan, P. (2006). Spiritualita jako základ mravní výchovy. *Pedagogika, 56*(2), 119–131.
- Řičan, P. (2007). *Psychologie náboženství a spirituality*. Portál.
- Schnell, T. (2012). Spirituality with and without religion – Differential relationships with personality. *Archive for the Psychology of Religion, 34*(1), 33–61. <https://doi.org/10.1163/157361212X644495>
- Sifers, S. K., & Warren, J. S. (2012). Measuring spirituality in children. *Journal of Psychology and Christianity, 31*(3), 209–218.
- Simpson, D. B., Newman, J. L., & Fuqua, D. R. (2007). Spirituality and personality: Accumulating evidence. *Journal of Psychology and Christianity, 26*(1), 33–44.
- Statham, J., & Chase, E. (2010). *Childhood wellbeing: A brief overview*. Childhood Wellbeing Research Centre.
- Steiner, R. (1993). *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy; Metodika vyučování a životní podmínky výchovy* (2. vyd.). Baltazar.
- Stoll, L. (2014). A short history of wellbeing research. In C. L. Cooper (Ed.), *Wellbeing* (s. 1–19). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118539415.wbwell098>
- Stoltz, T., & Wiehl, A. (Eds.). (2021). *Education – spirituality – creativity: Reflections on Waldorf education*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32968-6>
- Stoyles, G. J., Stanford, B., Caputi, P., Keating, A.-L., & Hyde, B. (2012). A measure of spiritual sensitivity for children. *International Journal of Children’s Spirituality, 17*(3), 203–215. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2012.733683>
- Stríženec, M. (2007). *Novšie psychologické pohľady na religiozitu a spiritualitu*. SAP – Slovak Academic Press.
- Suchánková, E., & Matušů, R. (2020). Spiritualita pedagogů tradičních a alternativních škol. *Sociální pedagogika / Social Education, 8*(2), 29–43. <https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.02.02>
- Šíp, R. (2020). *Proč školství a jeho aktéři selhávají: Kognitivní krajiny a nacionalismus*. Masarykova univerzita.
- Upsher, R., Nobili, A., Hughes, G., & Byrom, N. (2022). A systematic review of interventions embedded in curriculum to improve university student wellbeing. *Educational Research Review, 37*, Article 100464. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100464>
- Urban, P. (2016). Věda o well-being – několik (více méně kritických) poznámek. *Československá psychologie, 60*(1), 13–21.
- Veselský, P., Postl, J., Majewská, P., & Bolcková, M. (2013). Spiritualita ve vzdělávání – zpět k širšímu pojetí učení se. *Paidagogos, 2013*(2), 411–430.
- Wane, N. N., Manyimo, E. L., & Ritskes, E. J. (2011). *Spirituality, education & society: An integrated approach*. Sense Publishers.

- 24 Womble, M. N., Labbé, E. E., & Cochran, C. R. (2013). Spirituality and personality: Understanding their relationship to health resilience. *Psychological Reports, 112*(3), 706–715. <https://doi.org/10.2466/02.07.PR0.112.3.706-715>
- World Health Organization. (2021). *The Geneva charter for well-being*. <https://www.who.int/publications/m/item/the-geneva-charter-for-well-being>
- Wright, A. (2000). *Spirituality and education*. Routledge/Falmer.
- Zinnbauer, B. J., Pargament, K. I., Cole, B., Rye, M. S., Butter, E. M., Belavich, T. G., Hipp, K. M., Scott, A. B., & Kadar, J. L. (1997). Religion and spirituality: Unfuzzifying the fuzzy. *Journal for the Scientific Study of Religion, 36*(4), 549–563. <https://doi.org/10.2307/1387689>
- Zinnbauer, B. J., Pargament, K. I., & Scott, A. B. (1999). The emerging meanings of religiousness and spirituality: Problems and prospects. *Journal of Personality, 67*(6), 889–919. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00077>

Mgr. Jan Klokočka
Centrum výzkumu FHS
Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Štefánikova 5670, 760 01 Zlín
j_klokočka@utb.cz

Self-efficacy učitelů 1. stupně základní školy: zdroje jeho zlepšení

Peter Gavora¹, Viktor Pacholík²,
Hana Navrátilová³, Barbora Petru Puhrová³

¹ Univerzita Komenského v Bratislavě, Filozofická fakulta

² Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

³ Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií

Abstrakt: Self-efficacy je přesvědčení učitele o schopnostech, které ho předurčují k úspěchům v plnění edukačních úloh. Je proto jednou z nejdůležitějších vlastností učitele. V této studii jsme zkoumali zdroje, které podle teorie Alberta Bandury mají přispívat ke zlepšení self-efficacy. Výzkumný soubor se skládal z 984 učitelů 1. stupně základní školy v České republice. Byly použity dva výzkumné nástroje: (a) ZSE, dotazník zjišťující hodnocení zdrojů zlepšení self-efficacy učitelů a (b) OSTES-Cz, dotazník zjišťující self-efficacy učitele pro vyučování a pro řízení kázně třídy. Učitelé hodnotili jako nejsilnější zdroje self-efficacy vlastní úspěšné vyučovací zkušenosti a své emocionální nastavení. O něco hůře hodnotili sociální ocenění a zástupné zkušenosti. Úspěšné zkušenosti a zástupné zkušenosti statisticky významně souvisely s délkou praxe učitelů, zatímco sociální ocenění souviselo s typem základní školy. Předpokládaný vztah mezi zdroji self-efficacy a jejich působením byl prozkoumán pomocí regresních analýz. Ukázalo se, že úspěšné zkušenosti a emocionální stavy statisticky významně predikovaly self-efficacy pro vyučování i pro řízení kázně třídy. Zástupné zkušenosti predikovaly pouze self-efficacy pro řízení třídy. Výzkumná zjištění jsou diskutována vzhledem k budoucímu výzkumu, s důrazem na překonání metodologických omezení.

Klíčová slova: zdroje self-efficacy, self-efficacy pro vyučování, self-efficacy pro řízení kázně třídy, učitel na 1. stupni základní školy

Primary School Teachers' Self-efficacy: Sources of Its Improvement

Abstract: Self-efficacy is an important teachers' characteristic that reflects how well they persevere when faced with obstacles. In this study we explored the sources which, according to Albert Bandura's theory, contribute to changes in self-efficacy. Participants were 984 primary school teachers in the Czech Republic. Two research instruments were employed: (a) ZSE, a scale measuring teachers' use of sources of self-efficacy and (b) OSTES-Cz, a scale measuring teachers' instructional efficacy and class management efficacy. Teachers evaluated mastery experiences and emotional states to be the strongest efficacy sources, followed by social persuasion and vicarious experiences. Duration of teaching practice appeared to associate with mastery experiences and vicarious experiences, while social persuasion was related to the type of elementary school. In regression analyses, mastery experiences, emotional states and vicarious experiences significantly predicted instructional efficacy. On the other hand, class management efficacy was significantly predicted by mastery experiences and emotional states. Findings are discussed with reference to future research aiming to overcome methodology limitations.

Keywords: sources of self-efficacy, instructional efficacy, classroom management efficacy, primary school teacher

26 Co učitel¹ ve třídě konkrétně dělá, jaká je náročnost této činnosti a jaké úsilí do ní učitel investuje, je do jisté míry podmíněno učitelovým přesvědčením o jeho profesních schopnostech (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Toto přesvědčení, *self-efficacy* (SE),² představuje důležitý determinant jednání učitele. Důraz je kladen na slovo „přesvědčení“, tedy na subjektivní obraz učitele o jeho profesních schopnostech. Míra tohoto přesvědčení je individuální charakteristikou učitele. Ovlivňuje nejen to, jak učitel jedná, jaké úsilí při tom vynakládá, ale také jak reaguje, když musí čelit problémům. Rozsáhlé metaanalytické studie poskytly výborný obraz o této důležité charakteristice (Duan et al., 2024; Chesnut & Burley, 2015; Yada et al., 2022). Další studie zkoumaly, jaké faktory zlepšují SE učitele nebo způsobují jeho úpadek (Klassen et al., 2011; Täschner et al., 2024; Zee & Koomen, 2016).

Tato studie rozšiřuje poznání právě tímto směrem. Zjišťuje, jak učitelé na 1. stupni základní školy v České republice hodnotí zdroje, které mohou působit na úroveň jejich SE. Zkoumá relativní potencialitu těchto zdrojů a analyzuje též, jak základní profesní a kontextuální charakteristiky souvisejí s těmito zdroji. Analýza těchto zdrojů a zjištění jejich vztahu rozšíří poznání SE učitelů, umožní lépe porozumět jeho fungování, ale i možnostem jeho zlepšení.

1 Koncept *self-efficacy*

Koncept SE je zakotven v sociokognitivní teorii Alberta Bandury (1977; 1986; 1997). Podle Bandury je SE základem intencionálního chování člověka, chování z vlastní vůle, přičemž důsledky tohoto chování člověk předpokládá, a tedy si uvědomuje (Bandura, 1997, s. 3). *Self-efficacy* je velmi silným determinantem jednání člověka. Je to přesvědčení o tom, že člověk má schopnost (*capability*) realizovat daný záměr a že jeho jednání přinese předpokládané výsledky. *Self-efficacy* je tedy orientováno na budoucí jednání člověka. Je nastaveno dříve, než člověk danou činnost začne. Kvůli této antecedenční povaze SE ovlivňuje motivaci a výkon člověka. Bandura (1997) tvrdí, že když je SE silné, protože se rozvíjelo opakovanými úspěchy, je pak relativně odolné, i když se později dostaví neúspěchy.

Podle Bandury (1997) je důležitý vztah mezi očekáváním výsledku, jehož chce člověk danou činností dosáhnout, a přesvědčením, že k danému výsledku svými schopnostmi skutečně dojde. Víra dosáhnout předpokládaného výsledku je neužitečná, když člověk pochybuje o své schopnosti danou činnost úspěšně realizovat. Bandura (1997) dále tvrdí, že SE ovlivňuje, jakou činnost si člověk zvolí, když se setká

¹ I když chápeme potřebu používání inkluzivního jazyka, a tedy vyjadřování obou pohlaví, opakování tvarů „učitel a učitelka“ by text komplikovalo a udělalo méně plynulým. Tvar „učitel“ používáme jako obecný výraz zahrnující obě pohlaví.

² Výraz *self-efficacy* se nepřekládá snadno, a jeho české ekvivalenty jsou proto rozkolísané. Odborníci ho překládají jako vnímaná zdatnost (Mareš, 2013), vlastní účinnost (Straková et al., 2020), sebeuplatnění (Janoušek, 1992), osobní zdatnost (Smékal, 2002), vlastní efektivita (Greger, 2011). Z důvodů této rozkolísanosti někteří autoři upřednostňují anglické pojmenování (Čermák & Urbánek, 1997; Smetáčková et al., 2017). Anglický ekvivalent používáme i my.

s problémy a těžkostmi. Člověk si stanoví, kolik úsilí vynaloží k dosažení svých cílů a jak dlouho bude o tyto cíle usilovat. Úsudek člověka o jeho schopnostech nemusí být ovšem přesným odhadem těchto schopností. Teoreticky platí, že když má osoba dobrou úroveň SE, může se to – nebo nemusí – shodovat s jeho skutečnými schopnostmi a v konečném důsledku s jeho jednáním. Skutečný vztah mezi SE a jednáním závisí nejen na člověku, ale i na charakteru činnosti, situaci a prostředí.

Školní prostředí představuje neobyčejně bohaté pole pro uplatnění SE. Můžeme uvažovat o SE žáka, učitele, ředitele školy, školního psychologa nebo rodiče, který vstupuje do interakce se školou. V této studii se soustředíme pouze na SE učitele, tedy na jeho přesvědčení o úrovni jeho schopnosti úspěšně jednat při plnění edukačních povinností (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Výzkum ukázal, že učitelé s vysokou úrovní SE věří, že umějí dosáhnout obtížných vyučovacích cílů a jsou vytrvalí v úsilí jich dosahovat (Pendergast et al., 2011). Na druhou stranu učitelé, kteří mají nízkou důvěru ve vlastní schopnosti, neočekávají, že budou úspěšní, a v důsledku toho vynakládají méně úsilí na přípravu vyučování a jeho realizaci. Jejich vyučování je proto málo efektivní. To pak upevňuje jejich nízkou SE. Self-efficacy se tak může stát sebenaplňujícím prorocím potvrzujícím přesvědčení o vysokých nebo nízkých profesních schopnostech (Tschannen-Moran & Johnson, 2011; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Self-efficacy učitele je tedy jeho důležitou profesní charakteristikou, která determinuje efektivitu jeho práce, sebepojetí a v konečném důsledku i schopnost ovlivňovat výsledky žáků.

Výzkum poskytl množství důkazů, které potvrzují souvislost mezi SE učitele a kvalitou jeho výuky (Holzberger et al., 2013; Küsting et al., 2016), výsledky žáků nebo jejich učebních motivací (Klassen et al., 2011; Klassen & Tze, 2014; Zee & Koomen, 2016). Učitelé s vyšší úrovní SE jsou nakloněni implementaci nových myšlenek a přístupů (Cousins & Walker, 2000). Výzkum také ukázal, že učitelé s dobrou úrovní SE lépe zvládají různé formy nevhodného chování žáků, projevy jejich sociálního odmítání, nepřátelství nebo hyperaktivity (Almog & Shechtman, 2007). Učitelé, kteří věří, že mají dobré profesní schopnosti, bývají spokojenější, více oddaní profesi a méně náchylní k syndromu vyhoření (Aloe et al., 2014; Brown, 2012; Chesnut & Burley, 2015). Výzkumy též potvrdily, že SE přímo nebo nepřímo souvisí s psychickou pohodou učitelů (Zee & Koomen, 2016).³

1.1 Působení na self-efficacy

Bandura rozpracoval nejen teorii o charakteru, vlastnostech a fungování SE, ale také uvažoval o možnostech jeho intencionální změny. Úroveň SE učitele není fixní, může se zlepšovat, když se učitel ocitá v příznivých situacích, přičemž tyto situace přetrvávají delší čas. Klíčovým prvkem Bandurovy teorie jsou *zdroje*, které formují SE.

³ Někteří odborníci posunuli možnosti zkoumání self-efficacy učitele tak, že ho integrovali s dalšími koncepty. Například Woolfolk Hoyová et al. (2008) vložili self-efficacy do konceptu akademického optimismu. Ten tvoří kromě self-efficacy také víra učitele v žáky a jejich rodiče a důraz učitele na vzdělávací výsledky (v ČR např. Straková et al., 2020).

28 Tyto zdroje zahrnují poznatky, zkušenosti a situace, které člověk reflektuje a vnitřně zpracovává, a ty pak ovlivňují přesvědčení o jeho schopnostech. Bandura (1997, s. 79) konkretizoval čtyři zdroje SE: (a) úspěšné zkušenosti člověka, (b) zástupné zkušenosti, (c) sociální ocenění a (d) fyziologický a emocionální stav člověka. Následující charakteristiky těchto zdrojů jsme aplikovali na profesi učitele.

*Úspěšné zkušenosti*⁴ (mastery experience) jsou situace, ve kterých učitel prokazuje profesní úspěch, čímž posiluje své přesvědčení, že je kompetentní profesionál. Když úspěšně jedná, interpretuje své výsledky pozitivně a úspěšné jednání opakuje. Úspěšné činnosti pak mají tendenci zlepšovat SE. Self-efficacy a jednání jsou tedy vzájemně propojeny. Když učitel získá více úspěšných zkušeností, má větší šanci zažít úspěch, což následně zvyšuje jeho důvěru ve vlastní schopnosti (Holzberger et al., 2013). Úspěšné činnosti, které se opírají o dobrou úroveň SE, podporují motivační nastavení učitele. Úspěch, např. dobré výsledky žáků, vyvolává spokojenost a učitel pak své činnosti vykonává s chutí a se zájmem (Bandura & Schunk, 1981). Podle Bandury (1997) úspěšné zkušenosti zvláště silně posilují SE tehdy, když člověk překonává velké překážky nebo uspěje v náročných úkolech.

Opačná situace vzniká, když je učitel ve svých činnostech neúspěšný a neúspěch přetrvává delší dobu. Pak je pravděpodobné, že se SE postupně zhoršuje (Salanova et al., 2011; Tschannen-Moran & McMaster, 2009). K tomu dochází, když například učitel neumí zvládnout problémové chování třídy nebo se mu nedaří implementovat efektivní strategie pro vyučování slabších žáků. Podle Bandury (1997) se úroveň SE zejména zhorší, když člověk delší dobu čelil neúspěchu, přičemž jeho SE nebylo vysoké.

Zástupné zkušenosti (vicarious experience) jsou založené na poznání a reflektování úspěšné činnosti jiných učitelů. Pozorování činnosti úspěšných kolegů může učitele inspirovat k používání podobných činností, a když se povedou, mají tendenci zvyšovat jeho SE. Učitelé se mohou naučit být efektivní tím, že budou sledovat práci vynikajících kolegů. Zástupné zkušenosti hrají zásadní roli v situacích, kdy učitel čelí novému obtížnému úkolu (Chen & Usher, 2013). Je to například při implementaci nové koncepce vyučovacího předmětu nebo při orientaci na inovativní formy výuky.

Sociální ocenění (social persuasion) spočívá v poskytování pozitivní zpětné vazby kolegy nebo nadřízenými, případně rodiči a žáky. Povzbuzení, pochvala nebo uznání, obzvláště opakované, mají potencialitu posílit učitelovo SE. Dobrou službu prokáže zejména zpětná vazba ke konkrétní činnosti učitele spíše než obecné ocenění (Beattie et al., 2016). Na druhou stranu opakované pohrdavé komentáře kolegů nebo nadřízených mohou u učitele výrazně snížit jeho SE (Klassen & Durksen, 2014; Pajares, 2006).

Fyziologické a emocionální nastavení (physiological and emotional states) učitele ovlivňuje jeho úsudek o vlastních profesních schopnostech. Zanícení a nadšení může vést učitele k očekávanému edukačnímu úspěchu, a to posílí jeho SE. Na druhou

⁴ Anglický název *mastery experience* překládají autoři různě, kupř. jako zážitek zvládnutí (Gilleronová et al., 2011) nebo zážitek mistrovství (Blatný, 2010). My jsme zvolili méně metaforické označení.

stranu stres, úzkost a další negativní pocity často vedou k negativnímu sebehodnocení schopností, tudíž i k zhoršení SE. Bandura (1997) zdůrazňuje, že není ani tak důležitá intenzita emocionálních a fyzických reakcí člověka, ale spíše to, jak jsou prožívány.

Podle Bandury (1997) jsou nejsilnějším zdrojem rozvoje SE úspěšné zkušenosti člověka. Opakovaný úspěch podporuje přesvědčení ve vlastní potenciality a toto přesvědčení otevírá možnosti pro další úspěšnou praxi. Tato úspěšná praxe následně vede k posílení SE. Lidé, kteří zažívají úspěch, úspěšné jednání často opakují. Platí to ovšem i obráceně; ti, kteří opakovaně čelí neúspěchům, mají tendenci často selhávat, a to vede k zhoršení jejich SE. Svědčí to o recipročním vztahu mezi SE, jeho zdroji a činností učitele. Úspěšná aktivita učitele podporuje jeho SE a posílená SE pak podpoří další úspěchy učitele. Alternativně to platí o neúspěšné činnosti učitele. Ta vede k zhoršení SE a k následným k neúspěchům (Salanova et al., 2011; Tschannen-Moran & McMaster, 2009).

Důležitou součástí Bandurovy teorie o zdrojích SE je způsob, jak konkrétně tyto zdroje působí. Klíčovým momentem změny není přítomnost konkrétních zdrojů SE, ale jejich interpretace člověkem, tj. vnitřní kognitivní a emocionální zpracování. Self-efficacy se vyvíjí jako výsledek myšlenkového procesu, který zahrnuje výběr a zvažování různých zdrojů informací o efektivitě činnosti (Bandura, 1997, s. 79). Z toho vyplývá, že učitel nemusí využívat zdroje SE ve stejné míře, nebo dokonce nemusí využívat všechny zdroje (Cappella et al., 2016). Když například učitel dospěl k horizontu svého profesního rozvoje a je spokojen se svým výkonem, nemusí získávat zástupné zkušenosti.

Náš přehled literatury ukázal, že rozvoj SE prostřednictvím jeho zdrojů je dobře etablované výzkumné pole. V česko-slovenském edukačním prostředí tomu ale, bohužel, tak není. Výzkum SE učitele je sice dobře rozvinutý (např. Dofková, 2019; Dvorská, 2020; Gavora, 2012; Gavora et al., 2020; Greger, 2011; Kohútová, 2018; Majerčíková et al., 2012; Majerčíková & Syslová, 2014; Smetáčková et al., 2017; Šafránková & Hrbáčková, 2016; Vozková, 2018; Wiegerová et al., 2012), ale zcela bokem teoretického i výzkumného úsilí zůstaly otázky zlepšení SE učitele a jeho determinantů. Výzkum předložený v této studii je úsilím přispět k poznání v této oblasti. Jeho cílem je prozkoumat, jak učitelé hodnotí zdroje, které podle teorie Bandury mohou působit na rozvoj učitelova SE a prokázat zejména diferencovaný vliv těchto zdrojů.

2 Metody

Výzkum hledal odpovědi na tyto výzkumné otázky:

- 1) Jak učitelé hodnotí zdroje působící na jejich SE, tedy do jaké míry (a) vnímají úspěšnost své vyučovací praxe, (b) čerpají ze zástupných zkušeností, (c) dostává se jim sociálního ocenění nadřízených a kolegů a (d) jak hodnotí úroveň svého emocionálního nastavení?

- 30 2) Jak toto hodnocení souvisí se základními profesními charakteristikami učitele (kvalifikace, délka vyučovací praxe), osobní charakteristikou (pohlaví) a také s kontextuální charakteristikou (typ základní školy – úplná, neúplná)?
- 3) Jak moc tyto zdroje působí na úroveň SE učitele? V jaké míře jsou jednotlivé zdroje schopny predikovat tuto úroveň?

2.1 Výzkumný soubor

Respondenti výzkumu byli učitelé 1.–5. ročníku ZŠ v České republice v počtu 984. Elektronicky byla oslovena vedení všech ZŠ v ČR (dle oficiální databáze ZŠ) s výjimkou soukromých, speciálních nebo alternativních škol. Řízené byly kvóty na kraj a velikost sídla. Školy byly osloveny e-mailem, dále několik desítek ZŠ také telefonicky a jednotky navíc osobně, celkem ve vzorku 673 ZŠ. Počet respondentů na jednu ZŠ byl stanoven na 5, ve výsledku byl průměr na školu 1,53 respondentů. Respondenti vyplňovali dotazník elektronicky přes web-link. Sběr dat realizovala agentura MindBridge Consulting, a. s. Respondenti byli informováni o zaměření výzkumu, o zabezpečení jejich anonymity a o možnosti nezúčastnit se výzkumu.

Pokud jde o složení souboru, nejvíce učitelů pracuje v městech ($n = 538$; 53,2 %), další pak ve vesnicích (234; 23,7 %), v krajských městech (124; 12,6 %) a v hlavním městě Praze (103; 10,5 %). Většina participantů (949; tj. 96,4 %) byly ženy. Mezi účastníky mělo 871 (88,5 %) učitelů magisterský titul, 27 (2,7 %) bakalářský titul, 27 (2,7 %) dokončilo vyšší střední školu, 11 (1,1 %) mělo titul Ph.D. a 26 (2,6 %) účastníků byli učitelé v přípravném vzdělávání. Většina učitelů (582; tj. 59,2 %) měla praxi více než 20 let, u 187 (19 %) to bylo 10–19 let, 95 (9,7 %) učitelů mělo praxi 5–9 let a zbylých 120 učitelů (12,2 %) učilo kratší dobu než pět let.

2.2 Nástroje

2.2.1 Dotazník *Zdroje self-efficacy*

K zjišťování hodnocení zdrojů SE učitelů byl použit dotazník vlastní konstrukce *Zdroje SE* (ZSE). Dotazník popisuje konkrétní situace, činnosti nebo pocity učitele, které souvisejí se zdroji SE, které participant hodnotil. Čtyři zdroje SE byly vyjádřeny v položkách dotazníku následovně:

- Část *úspěšné zkušenosti* zahrnovala položky týkající se učitelových úspěchů, např. „Jsem spokojen(a) s tím, jak vedu třídu během výuky“. Protože výuka proběhla v době sběru dat částečně distančním způsobem kvůli pandemické situaci, tato část dotazníku obsahovala i položky zaměřené na momentální situaci, např. „V distanční výuce se mi dařilo učit žáky efektivně“. Položky se týkaly činnosti učitelů, jako je vedení třídy, práce s učivem, vytváření atmosféry ve třídě, motivování žáků nebo spolupráce s rodiči.
- Část *zástupné zkušenosti* obsahovala položky, které porovnávaly vlastní výuku s výukou jiných učitelů. Jejich charakteristiky obsahovaly atributy jako „vynikající“

nebo „zkušení“ učitelé, např. „Chodím na hospitace do tříd vynikajících učitelů, abych porovnal jejich přístup se svým...“ nebo: „Když vidím práci zkušeného učitele, nadchnu se jeho nápady“. Jak doporučuje Bandura (1997), do této části byly zahrnuty položky o získávání nepřímé zkušenosti učitele prostřednictvím videa: „Vyhledávám prezentace nebo videa dobrých učitelů jako možnost porovnání se svým vyučováním.“

- Část *sociální ocenění* zahrnovala položky učitelova pozitivního hodnocení ze strany kolegů a nadřízených, např. „Ředitel(ka) ocenil(a) způsob, jak učím“. Položky vyjadřovaly specifický způsob ocenění (pochvala, uznání), a ne neutrální prohlášení jako „Kolegové mě často posuzují“. Jedna položka se týkala rovněž ocenění učitele ze strany rodičů žáků.
- Část *emocionální nastavení* obsahovala položky, které vyhodnocovaly příznivé emoce ve výuce, např. „Práce s dětmi mi dodává energii“. Položky hodnotily míru radosti učitele, spokojenosti nebo pocit příjemných chvil ve škole.

Položky v části úspěšné *zkušenosti* používaly šestistupňovou škálu od „vůbec nevystihuje“ do „zcela vystihuje“. Zástupné zkušenosti, sociální ocenění a emocionální nastavení byly hodnoceny respondenty na šestistupňové škále od *nikdy* do *velmi často*. Skóre pro každou část se získá zprůměrováním odpovědí ve všech položkách. Čím vyšší skóre, tím lepší hodnocení konkrétního zdroje SE.

Explorační faktorová analýza (EFA) nástroje byla provedena na dvou souborech učitelů (každý v rozsahu $n = 250$) náhodně vybraných z celkového souboru učitelů ($N = 984$). Pro extrakci byla zvolena metoda hlavní osy, a protože jsme předpokládali, že získané faktory (dimenze) dotazníku budou spolu korelovat, byla použita rotace oblamin (Soukup, 2021). Počet faktorů byl stanoven paralelní analýzou (Hayton et al., 2004). Ta určila sedm faktorů, ovšem s nezřetelnou strukturou. Proto jsme postupně snižovali počet faktorů, abychom získali interpretovatelný výsledek. Smysluplné řešení se ukázalo se čtyřmi faktory. Identické řešení se ukázalo i u druhého souboru učitelů. V části *Výsledky* budeme uvádět zjištění získaná na celém souboru učitelů ($N = 984$) s dotazníkem s 33 položkami (úspěšné zkušenosti devět položek, zástupné zkušenosti devět položek, emocionální nastavení devět položek a sociální ocenění šest položek). Znění položek, jejich faktorové zátěže, reliability dimenzí a aritmetické průměry položek uvádíme v příloze 1.

2.2.2 Dotazník OSTES-Cz

Protože naším cílem bylo také zjistit, jak působí zdroje SE na přesvědčení učitele o jeho profesních schopnostech, potřebovali jsme výzkumný nástroj, který toto přesvědčení změří. Pro tento účel byla použita upravená verze dotazníku Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES) autorek Tschannen-Moranové a Woolfolk Hoyové (2001). Jde o známý a v různých výzkumech často používaný dotazník. Skládá se ze tří dimenzí: 1) SE pro vyučovací postupy, 2) SE pro řízení kázně třídy a 3) SE pro zapojení (*engagement*) žáků do učení. Dimenze SE pro vyučovací strategie se týká učitelovy schopnosti organizovat výuku a zahrnuje následující aspekty: učitelovo

32 přizpůsobení vyučování schopnostem žáků, jejich potřebám, porozumění učivu, způsobů dotazování apod. Příklad položky: „Co jste schopný(á) udělat, aby žáci pochopili učivo?“ Self-efficacy pro řízení kázně třídy se vztahuje ke kontrole chování žáků, disciplíny a pořádku ve třídě. Příklad: „Co jste schopný(á) udělat, aby žáci nevyrušovali ve třídě?“ Třetí dimenze, SE pro zapojení žáků, se vztahuje k angažování a motivaci žáků k učení, včetně „obtížných“ a problémových žáků. Příklad položky: „Co jste schopný(á) udělat, aby žáky vyučování bavilo?“ Třífaktorové řešení tohoto dotazníku bylo potvrzeno i v dalších zemích (Klassen et al., 2009). Autorky uvedly ovšem i jednofaktorové řešení (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), kde je SE měřeno položkami všech původních dimenzí. Jiní autoři však odhalili i dvoufaktorové řešení (Gavora, 2012; Charalambous et al., 2008; Monteiro & Florin, 2021; Turner et al., 2004). Tyto rozdílné výsledky je zřejmě nutno připsat kontextovým faktorům. Učitelé pracují v různém prostředí, v rozličných edukačních systémech, s rozmanitou úrovní a zaměřením profesionalizace a nemusejí vnímat pojetí své potenciality shodně.

Základem pro současný výzkum byla slovenská verze OSTES (Gavora, 2012), kterou jsme přeložili do češtiny a znovu validovali. Bude označována jako OSTES-Cz. V EFA byla použita metoda hlavních os a rotace oblamin. Paralelní analýza naznačila dva faktory. Protože jsme se pokusili získat tři faktory v souladu s původní americkou verzí, zkusili jsme extrakci s vnucenými třemi faktory. Toto řešení se neukázalo vhodné, protože výsledek nebyl jednoznačně interpretovatelný. Proto jsme pokračovali v adopci dvoufaktorového řešení dotazníku. První faktor zahrnoval devět položek popisujících SE pro vyučovací strategie (zhruba odpovídá vyučovacím postupům a zapojení žáků v původním OSTES), přičemž zátěže položek se pohybovaly od 0,554 do 0,748. Druhý faktor obsahoval pět položek popisujících řízení kázně třídy; zátěže položek se pohybovaly od 0,565 do 0,963. Jedna položka zatížila oba faktory („Co jste schopný/á udělat, aby se žák více angažoval v učení?“), a proto byla vyřazena. Struktura dotazníku OSTES-Cz, znění položek, jejich faktorové zátěže, reliability dimenzí a aritmetické průměry položek jsou uvedeny v příloze 2. Korelace mezi dimenzemi ZSE a OSTES-Cz jsou v příloze 3.

Invariantní měření. Protože jsme chtěli mít jistotu, že zjištěný dvoufaktorový model OSTES-Cz má invariantní potencialitu, provedli jsme ještě další šetření. Při invariantním měření se faktorová analýza realizuje s dvěma nebo více soubory respondentů. Tyto soubory se sestaví náhodným výběrem nebo na základě demografických, resp. profesních charakteristik respondentů. Když invariantní měření prokáže existenci faktorové struktury totožné se strukturou celého souboru, vzniká silný důkaz konstruktové validity výzkumného nástroje. V našem výzkumu jsme udělali invariantní měření na základě délky vyučovací praxe učitelů. Z celkového souboru ($N = 984$) jsme vybrali učitele s praxí do 20 let (podsoubor A) a s praxí nad 20 let (podsoubor B). (Silnější důkaz validity by ovšem přinesly výpočty na zcela nezávislých souborech učitelů, tedy ne na podsouborech; viz Soukup, 2021.) Podsoubor A zahrnoval 402 učitelů, v podsouboru B bylo 582 učitelů. S každým podsouborem jsme provedli konfirmační faktorovou analýzu a získali tyto výsledky. Podsoubor A:

$\chi^2(76) = 501,3$, $CMIN/df = 6,6$, $p < 0,001$, $RMR = 0,017$, $CFI = 0,944$, $RMSEA = 0,075$, $TLI = 0,957$. Podsoubor B: $\chi^2(76) = 349,5$, $CMIN/df = 7,6$, $p < 0,001$, $RMR = 0,018$, $CFI = 0,941$, $RMSEA = 0,079$, $TLI = 0,957$. Všechny fit indexy jsou v rozsahu doporučeném Klinem (2015). Data z obou podsouborů tedy podporují dvoufaktorovou strukturu dotazníku OSTES-Cz.

3 Výsledky

Prvním výsledkem výzkumu je hodnocení jednotlivých zdrojů SE učiteli. Tabulka 1 zobrazuje základní deskriptivní údaje. Průměry hodnocení jednotlivých zdrojů SE jsou relativně vysoké. Všechny čtyři zdroje mají průměr nad středovým bodem škály. Na šestistupňové škále je u úspěšných zkušeností a emocionálního nastavení průměr 4,87, resp. 4,92, u zástupných zkušeností a sociálního ocenění je to 3,91, resp. 3,97. Data od učitelů na 1. stupni ZŠ tedy ukazují, že učitelé hodnotí výš emocionální nastavení a úspěšné zkušenosti než zástupné zkušenosti a sociální ocenění, nicméně průměry jsou dosti vysoké – přesahují středovou polohu použité škály. Průměrné hodnocení tří položek týkajících se distanční výuky bylo rovněž dosti vysoké (4,88), což ukazuje, že učitelé hodnotili své vyučování i v těchto podmínkách pozitivně.

Tabulka 1 Hodnocení zdrojů self-efficacy u celého souboru učitelů

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min.	Max.	Rozpětí	Šikmost	Špičatost
Úspěšné zkušenosti	4,87	0,54	2,22	6,00	3,78	-0,41	0,63
Zástupné zkušenosti	3,91	0,86	1,22	6,00	4,78	-0,19	-0,32
Sociální ocenění	3,97	1,04	1,00	6,00	5,00	-0,16	-0,58
Emocionální nastavení	4,92	0,85	1,89	6,00	4,11	-0,68	-0,03

Poznámka: $N = 984$; úspěšné zkušenosti: škála 1 (vůbec nevystihuje) – 6 (zcela vystihuje); zástupné zkušenosti, sociální ocenění a emocionální nastavení: škála 1 (nikdy) – 6 (velmi často); M = aritmetický průměr; SD = směrodatná odchylka.

Průměrné údaje jsou dobrým celkovým ukazovatelem hodnocení jednotlivých zdrojů SE učiteli. Náš výzkumný soubor ovšem zahrnoval učitele s poměrně různými profesními, osobními i kontextovými charakteristikami, které umožňují diferencovaný pohled na zdroje SE. Podrobili jsme tedy analýze čtyři charakteristiky učitelů, resp. školy: pohlaví, kvalifikaci, délku praxe a typ základní školy. V následující části uvádíme zjištění o jejich vztahu ke zdrojům SE.

3.1 Pohlaví učitelů

V našem výzkumném souboru vládla silná genderová disproporce (ženy $n = 949$; muži $n = 35$), což naznačilo určité problémy s interpretací výsledků. U žen byl zjištěn vyšší průměr v úspěšných zkušenostech než u mužů ($M = 4,88$ versus $M = 4,65$). T -test

34 tento rozdíl statisticky významně potvrdil ($t(982) = -2,55, p = 0,01$), hodnota věcné významnosti (Cohenovo d) byla $-0,44$. Podobně to bylo i u emocionálního nastavení. Ženy prokázaly vyšší percepci emocionálního nastavení než muži ($M = 4,93$ versus $M = 4,44$). T -test opět ukázal, že rozdíl je statisticky velmi významný ($t(982) = -3,41, p = 0,01$), Cohenovo d bylo $-0,59$. Bohužel vzhledem k malému zastoupení mužů tyto rozdíly považujeme za málo průkazné.

3.2 Kvalifikace učitelů

Důležitou proměnnou při zdrojích SE může být kvalifikace učitele. Lze předpokládat, že učitelé s plnou kvalifikací budou mít vyšší hodnocení úspěšných zkušeností a nižší hodnocení zástupných zkušeností než nekvalifikovaní učitelé. V našem vzorku učitelů silně převládali učitelé s plnou kvalifikací ($n = 871$, tj. $88,5\%$), další učitelé měli středoškolské vzdělání ($2,7\%$), vyšší odborné vzdělání ($1,1\%$), bakalářský titul ($2,7\%$), nebo studovali, aby získali kvalifikaci ($2,6\%$). Statisticky významný rozdíl se ukázal pouze u emocionálního nastavení, a to mezi učiteli s plnou kvalifikací a učiteli s absolvovanou střední školou s maturitou. Druhá skupina měla statisticky vyšší průměr v tomto zdroji SE ($M = 5,27$) než první ($M = 4,90$), což potvrdil t -test ($t(895) = 12,25, p = 0,02$) a Cohenovo $d = 0,44$. Protože druhá skupina měla nízké zastoupení ($n = 27$), i v tomto případě výsledek považujeme za orientační.

3.3 Délka učitelské praxe

Z celého výzkumného souboru učitelů ($N = 984$) jsme vybrali tři skupiny učitelů s různou délkou praxe. První skupinu tvořili učitelé s praxí 2–4 roky ($n = 73$), druhou s praxí 5–9 let ($n = 95$) a třetí s praxí 20+ let ($n = 502$). Rozsah jednotlivých skupin učitelů odpovídá realitě v učitelských sborech ZŠ, kde učitelé s vyšší praxí/věkem představují silně zastoupenou skupinu (Navrátilová et al., 2020; Urbánek, 2018). Hodnocení zdrojů SE zvolených skupin ukazuje tabulka 2.

Učitelé s nejdelší praxí prokazovali nejvyšší průměrné hodnocení úspěšných zkušeností ($M = 4,93$). O něco nižší je toto hodnocení u učitelů s praxí 5–9 let ($M = 4,82$) a ještě nižší je u skupiny učitelů s praxí 2–4 roky ($M = 4,76$). Rozdíl mezi učiteli s nejdelší a nejkratší praxí je statisticky významný. Nejzkušenější učitelé tedy silněji hodnotili svou praxi jako úspěšnou než mladí učitelé. Bohužel, věcná významnost rozdílů je nízká, ukazatele míry věcné významnosti, η^2 i ω^2 , mají malou hodnotu, tudíž rozdíly musíme interpretovat jako mírné. Nicméně diference mezi učiteli s krátkou a velmi dlouhou praxí v hodnocení úspěšných zkušeností existují, což potvrdilo naše předpoklady. Na druhou stranu je potěšitelné, že hodnocení úspěšných zkušeností jako zdroje SE vystupuje dosti výrazně i u nejmladší skupiny učitelů. Toto pozitivní zjištění ukazuje, že i tito učitelé prožívají spokojenost se svou činností a subjektivně ji považují za úspěšnou.

V porovnání s těmito výsledky hodnocení zástupných zkušeností ukazuje téměř zrcadlový obraz. Nejvyšší průměr ($M = 4,19$) je u učitelů s nejkratší praxí a pak klesá

s nárůstem let praxe. U učitelů s praxí 5–9 let je průměr nižší ($M = 3,97$) a u učitelů s praxí 20+ let nejnižší ($M = 3,86$). Rozdíl mezi skupinou s nejkratší a nejdelší praxí je statisticky významný ve prospěch učitelů s nejkratší praxí, ale jak ukazují hodnoty η^2 i ω^2 , věcná významnost rozdílů je malá.

Zajímavým zjištěním jsou téměř identické průměry v dimenzi emocionální nastavení u všech tří skupin učitelů; průměry se pohybují od 4,92 do 4,95. V porovnání s průměry u jiných zdrojů SE jsou tyto hodnoty nejvyšší u všech skupin učitelů (s malou odchylkou u těch s nejdelší praxí), a posilují tak zjištění u celého souboru učitelů, že emocionální nastavení je dominantním zdrojem SE obecně u učitelů na 1. stupni ZŠ. V dimenzi sociální ocenění jsou rozdíly mezi skupinami učitelů s různou délkou praxe malé. U učitelů s praxí 20+ let je průměr poněkud vyšší než u zbylých dvou skupin, avšak rozdíly nejsou statisticky významné.

Tabulka 2 Průměrné hodnocení zdrojů self-efficacy u učitelů s různou délkou učitelské praxe

Praxe	A	B	C	F	p	p_{Bonf}	η^2	ω^2
	2–4 roky	5–9 let	20+ let					
Úspěšné zkušenosti	$n = 73$ 4,76 (0,56)	$n = 95$ 4,82 (0,53)	$n = 502$ 4,93 (0,54)	4,66	0,009	A < C; $p = 0,03$	0,01	0,01
Zástupné zkušenosti	4,19 (0,80)	3,97 (0,88)	3,86 (0,87)	5,04	0,007	A > C; $p = 0,006$	0,01	0,01
Sociální ocenění	3,86 (0,83)	3,88 (1,06)	4,05 (1,07)	1,88	0,15			
Emocionální nastavení	4,95 (0,85)	4,93 (0,91)	4,92 (0,86)	0,04	0,96			

Poznámka: n = počet učitelů; údaj v závorce = směrodatná odchylka, F = výsledek testu ANOVA, p = statistická významnost testu, p_{Bonf} = Bonferroniho korekce statistické významnosti; η^2 a ω^2 = míry věcné významnosti.

3.4 Typ základní školy

Základní školy jsou organizovány buď jako neúplné, s ročníky obvykle 1–5, nebo úplné, s ročníky 1–9. V našem souboru převládali učitelé z úplných ZŠ ($n = 798$). Učitelé z neúplných ZŠ byli ve výrazné menšině ($n = 186$). Neúplné ZŠ v našem výzkumu jsou malé, působí v nich méně učitelů (v průměru 5,13) než učitelů na 1. stupni plně organizované ZŠ (v průměru 11,24). To by mohlo naznačovat určitou míru vyšší otevřenosti malého učitelského sboru, učitelé mají k sobě sociálně blíže, tudíž u těchto učitelů by mohla být výrazně vyšší hodnocení především sociálního ocenění. Tento předpoklad se splnil. Učitelé z neúplných ZŠ měli v této dimenzi průměr 4,19, zatímco v úplných ZŠ to bylo jenom 3,91. Statisticky významný rozdíl je na úrovni $p = 0,001$, Cohenovo d je 0,27, což je nízký údaj. Nicméně je to jediný rozdíl mezi těmito dvěma typy ZŠ, který byl zjištěn u čtyř zdrojů SE učitelů.

3.5 Predikce úrovně self-efficacy na základě působících zdrojů

Dotazník ZSE ukázal, jaký význam připisují učitelé jednotlivým zdrojům SE. Důležitější je však otázka, jaké změny způsobí tyto zdroje v úrovni SE učitele. Konkrétní působení zdrojů na úroveň SE je možné predikovat regresní analýzou, tzn. její pomocí získat odhad proporce působení každého zdroje SE, jakož i odhad působení všech zdrojů.

Vzhledem k tomu, že pomocí dotazníku OSTES-Cz byly u učitelů 1. stupně ZŠ zjištěny dvě dimenze SE, byly provedeny dvě samostatné analýzy. Jedna predikovala odhad posunu úrovně SE pro vyučovací strategie, druhá pro řízení kázně třídy. V obou případech byly do regrese vsazeny jako prediktory všechny čtyři zdroje SE. Výpočty ukázaly, že úroveň SE pro vyučovací strategie statisticky významně predikují tři zdroje: úspěšné zkušenosti, emocionální nastavení a zástupné zkušenosti, které jsou schopny vysvětlit 37 % celkového rozptylu úrovně SE ($F(4, 979) = 143,07, p < 0,001$). Úspěšné zkušenosti se ukázaly jako nejsilnější prediktor ($\beta = 0,32$), za nimi následovalo emocionální nastavení ($\beta = 0,25$) a pak zástupné zkušenosti ($\beta = 0,21$). Podrobnosti uvádí tabulka 3.

V druhé regresní analýze bylo zkoumáno, jak čtyři zdroje predikují úroveň SE učitele pro řízení kázně třídy. Výsledky ukázaly, že pouze dva zdroje SE významně predikují tuto proměnnou, přičemž jsou schopny vysvětlit 20 % celkového rozptylu ($F(4, 979) = 63,08, p < 0,001$). Nejsilnějším prediktorem byly úspěšné zkušenosti ($\beta = 0,31$), následované emocionálním nastavením ($\beta = 0,16$). Zástupné zkušenosti a sociální ocenění se neprojeví jako statisticky významné zdroje. Podobně jako při první analýze platí, že je to vlastní zkušenost učitelů, vyjádřená úspěšnou vyučovací praxí a dobrým emocionálním nastavením, spíše než působení nadřízených a kolegů (zástupné zkušenosti a sociální ocenění), které mají potenciál působení na SE.

Tabulka 3 Regresní analýza predikce úrovně self-efficacy se čtyřmi zdroji působícími jako prediktory

	<i>B</i>	SE <i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Vyučovací strategie					
Úspěšné zkušenosti	0,28	0,03	0,32	10,56	< 0,001
Emociální nastavení	0,14	0,02	0,25	7,82	< 0,001
Zástupné zkušenosti	0,11	0,02	0,21	6,69	< 0,001
Sociální ocenění	-0,003	0,01	-0,007	-0,25	0,80
Řízení kázně třídy					
Úspěšné zkušenosti	0,34	0,04	0,31	9,11	< 0,001
Emociální nastavení	0,11	0,03	0,16	4,44	< 0,001
Zástupné zkušenosti	0,03	0,02	0,04	1,13	0,26
Sociální ocenění	0,03	0,02	0,05	1,41	0,16

Poznámka: *B* – nestandardizovaný koeficient *B*; SE *B* – standardní chyba *B*; β – standardizovaný koeficient *B*; *t* a *p* – hodnoty signifikance.

4 Diskuse

Tento výzkum vychází z Bandurovy (1997) teorie o ovlivňování SE člověka. Konkrétním cílem výzkumu bylo zjistit, jak učitelé na 1. stupni ZŠ hodnotí čtyři zdroje rozvoje SE postulované Bandurou a jak je toto hodnocení vázáno na vlastnosti učitele a školy. Dalším cílem bylo zjistit, do jaké míry působení těchto zdrojů predikuje dosaženou úroveň SE učitele.

Pokud jde o deskriptivní údaje o SE, učitelé si velice váží své úspěšné edukační zkušenosti a emocionálního nastavení. Pokud jde o charakteristiky učitelů, ukázal se vztah mezi délkou praxe učitelů a hodnocením úspěšných zkušeností, resp. zástupných zkušeností. Učitelé s dlouhou praxí vysoce hodnotili své úspěšné zkušenosti, zatímco u učitelů s krátkou praxí dominovaly zástupné zkušenosti. Pokud jde o typ školy, ukázal se rozdíl mezi úplnými a neúplnými základními školami v sociálním ocenění. Učitelé z neúplných základních škol hodnotili své sociální ocenění o něco výš. Tyto výsledky jsou důležité nejen proto, že naznačují vztahy mezi zdroji SE a uvedenými proměnnými, ale také proto, že přispívají k potvrzení validity dotazníku ZSE. Kdyby totiž vyšly opačné výsledky, vzbudilo by to otázku, co vlastně dotazník měří.

Důležitější než deskriptivní údaje o hodnocení zdrojů SE učiteli jsou výsledky poukazující na *působení* těchto zdrojů. Regresní analýzy ukázaly, že tyto zdroje podporují rozvoj SE, ovšem ne všechny a ne ve stejné míře. Signifikantně bylo potvrzeno působení úspěšných zkušeností a emocionálního nastavení, a to u obou dimenzí SE – pro vyučovací strategie i pro řízení kázně třídy. Úspěšné zkušenosti měly nejsilnější potenciální dopad na obě dimenze SE. Vysoké hodnocení tohoto zdroje rozvoje SE bylo ovšem očekáváno, protože ho dokumentovaly i jiné výzkumy učitelů v základní škole (např. Chung, 2021; Tschannen-Moran & McMaster, 2009; Yada et al., 2019). Ve své praxi se učitelé setkávají s řadou problémů a musejí překonávat nejednu překážku. Když jsou úspěšní, pozitivně to ovlivňuje úroveň jejich SE. Ta se zvyšuje tehdy, když učitel vynakládá při řešení svých úkolů značné úsilí, spíše než když tyto úkoly zvládá lehce a rutinně. Úspěšná činnost spojuje úsilí a úspěšný výkon učitele, a tak ho vlastně „nastavuje“ podávat úspěšný výkon i v dalších situacích. Typický je formativní vliv úkolů, které jsou pro učitele nové, přináší nové výzvy (Usher & Pajares, 2008).

Poměrně překvapující je relativně vysoká predikční síla emocionálního nastavení učitele u SE pro vyučovací strategie. Nižší je naopak u řízení kázně třídy. Ukazuje se, že navzdory náročným podmínkám práce nabízí učitelská profese i řadu pozitivních emočních odměn, jako je radost a potěšení (Pivarč, 2022; Sutton & Wheatley, 2003). Pozitivní emocionalita totiž podporuje úspěch. Nastavuje člověka nahlížet na jeho činnost z té lepší stránky (Lyubomirsky et al., 2005; Pivarč, 2022). Šťastní učitelé mají tendenci posuzovat své aktivity příznivě, i když čelí problémům nebo těžkostem. Predikční sílu emocionálního nastavení můžeme připsat také tomu, že předmětem výzkumu byli učitelé na 1. stupni ZŠ. Práce s malými dětmi přináší bohaté pozitivní emoce, bohatší než u vyučování žáků ve vyšších ročnících (Pivarč, 2022). Radost z práce s dětmi je u těchto učitelů součástí jejich emocionálního komfortu.

38 Je dobré připomenout, že v učitelských sborech 1. stupně ZŠ silně převládají ženy (v našem souboru tvořily 96,4 %) a že ženy jsou zpravidla silněji emocionálně nastaveny než muži (Gilligan, 2001).

Naše data potvrdila signifikantní účinek i třetího zdroje rozvoje SE, zástupných zkušeností, ale pouze u SE pro vyučovací strategie ($\beta = 0,21$). Učitelova profesní zdatnost se úspěšně rozvíjí, když učitel nachází inspiraci u svých úspěšných kolegů. Nejde ovšem jen o inspiraci. Tento zdroj SE funguje tehdy, když učitel vědomě porovnává své výkony s výkony kolegů a porovnání mu přináší signifikantní poučení (Bandura, 1986). Přítomnost zástupných zkušeností narušuje tradovaný výrok, že učitel je osamělý pracovník pracující mezi čtyřmi zdmi učebny (Muchmore, 2001; Novotný, 2002). Není to ovšem celá pravda. Učitel je součástí učitelského sboru a je organizačně i vztahově spojen se svými kolegy a s profesním prostředím školy. Formuje se nejen sám (viz úspěšné činnosti), ale je také utvářen kolegy při kooperaci v rámci různých činností. Práce ve škole a fungování učitelského sboru vyžaduje kolektivní spolupráci (Urbánek, 2005). Její součástí jsou i inspirace od kolegů, tedy zástupné zkušenosti. Je důležité podotknout, že tento zdroj SE se uplatnil jen u vyučovacích strategií, ale ne u řízení kázně třídy. Vysvětlením je, že vyučovací strategie tvoří jádro činnosti učitele v každé vyučovací hodině, zatímco práce s kázní žáků není nebo nemusí být dominantní.

Při celkovém pohledu na tři zdroje, které signifikantně predikovaly působení na rozvoj SE učitele, můžeme konstatovat, že dva z nich jsou založené na učiteli samotném. V terminologii Earleyho (1994) a Klassena (2004) jsou *self-oriented*. Úspěšné zkušenosti jsou ty, které učitel naakumuloval svým působením ve škole. Učitelovo emocionální nastavení je vnitřní prožívání vlastních úspěchů. Na druhou stranu zástupné zkušenosti jsou zkušenosti získané „zvenčí“ (*other-oriented*). I když nejde o akvizici mechanickou, ale o vnitřně zpracovanou a interpretovanou, vytváří se na základě vnějších informací.

Výzkum neprokázal signifikantní působení sociálního ocenění učitele na SE. I když ve školním prostředí toto ocenění v různé formální i neformální podobě vystupuje (svědčí o tom dosti vysoké aritmetické průměry získané dotazníkem ZSE), jeho síla není taková, aby působila zlepšení SE. Pochvala vedením školy nebo kolegy sice učitele potěší, ale zřejmě není motorem, který by zásadně posílil jeho SE. Důležitá není pochvala jako taková, ale její interpretace učitelem. Když ji chápe jen jako profesní nebo společenskou zdvořilost, a ne jako povzbuzení, její působení na SE není velké.

4.1 Limity a další výzkum

Výhodou tohoto výzkumu jsou zjištění získaná na rozsáhlém souboru učitelů 1. stupně ZŠ. Škálové dotazníky, které jsme použili, mají schopnost efektivně zkoumat a hodnotit velké soubory respondentů. Dotazníky zjišťovaly míru výskytu daného jevu, ale neposkytly informace o tom, jak učitel o tomto jevu uvažuje. Data neumožnila identifikovat, jak učitelé zdroje SE vnitřně interpretovali. Taková data by poskytlo hloubkové interview s vybranou skupinou učitelů. Dalším potenciálně

slabým místem výzkumu byl časový aspekt. Dotazníky zjišťovaly hodnocení zdrojů SE učitelé staticky, neptaly se, jak tyto zdroje působily v průběhu jejich profesní kariéry. U učitele se ovšem může vyskytovat silné i slabé formativní období. Morris a Usherová (2011) dokazují, že v průběhu své profesní kariéry má učitel úseky, kdy je otevřenější k možnostem své změny, ale také prožívá období, kdy je rozvojově inertní. I když náš výzkum dal do vztahu zdroje SE s délkou praxe učitelů, šlo o transverzální data. Ta neodhalila vývojové trendy.

Na zjištění predikce působení zdrojů na SE učitelů jsme použili regresní analýzy. Ty se používají velmi často v podobných výzkumech (např. Poulou, 2007; Tschannen-Moran & Johnson, 2011) – zřejmě proto, že se mohou dělat „u stolu“. Jejich možnosti jsou ovšem zúženy na predikci vlivu. Na zjištění skutečného efektu zdrojů SE je nutno použít experimentální metodu, která potvrdí kauzální vztahy mezi zdroji a jejich působením. Experimentální výzkum poskytne realistický pohled na to, do jaké míry zdroje SE skutečně působí.

Aplikace Bandurovy koncepce zdrojů SE přináší jednotný přístup výzkumníků a jeho výhodou je, že výsledky z různých výzkumů se mohou smysluplně komparovat. Bandura koncipoval své zdroje SE univerzálně, aby platily v různých profesích i v osobním životě člověka. Platí tedy i pro činnost učitele – ale nenaplnují ji zcela. Kromě jiného absentuje u nich vztah k důležitému prvku profesní výbavy učitele, k jeho poznatkové bázi. Učitelovo hodnocení úspěšných zkušeností by se mělo opírat nejen o jeho jednání (*enactive mastery* v Bandurově terminologii), ale také o to, jak je toto jednání podporováno profesními znalostmi učitele. Je zřejmé, že tyto znalosti jsou jedním z předpokladů učitelova jednání, ale dotazníky je nezjišťovaly. Další výzkum by mohl sledovat strategii Palmera (2006), který rozšířil zdroje SE o znalosti kurikula učitele (*cognitive content mastery*) a o didaktické znalosti (*cognitive pedagogical mastery*). Nejde ovšem o znalosti *per se*, ale o znalosti aplikované v akci, přesněji o znalosti jako součásti úspěšných zkušeností učitele.

Shrňme, že v budoucnu by se výzkum zdrojů SE mohl zaměřit: (a) na rozšíření původních zdrojů SE, které Bandura postuloval obecně k člověku, směrem k těsnějšímu zaměření na profesi učitele; (b) na zkoumání, jak učitel interpretuje působení těchto zdrojů, což si vyžaduje kvalitativní metodologický přístup; (c) na průběh působení těchto zdrojů v delším časovém období, což předpokládá použití longitudinálního designu; (d) na potvrzení kauzálních vztahů mezi zdroji SE a jejich působením pomocí experimentální metody. Tento výzkum nerozlišoval self-efficacy učitele v různých předmětech. Námětem pro další výzkum by bylo zjistit vztah mezi předmětovou specializací učitele, jeho self-efficacy a vliv zdrojů na tuto self-efficacy.

Poděkování

Autoři děkují Univerzitě Tomáši Bati ve Zlíně, která poskytla grant č. RO 60211012025/2102 k projektu „Příležitosti k celoživotnímu učení učitelů od mateřské školy až po univerzitu“.

- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' demographic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115–129. <https://doi.org/10.1080/08856250701267774>
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101–126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586–598.
- Beattie, S., Woodman, T., Fakehy, M., & Dempsey, C. (2016). The role of performance feedback on the self-efficacy–performance relationship. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 5(1), 1–13. <https://doi.org/10.1037/spy0000051>
- Blatný, M. (2010). Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In M. Blatný (Ed.), *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy* (s. 105–135). Grada.
- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational Child Psychology*, 29(4), 47–63. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2012.29.4.47>
- Cappella, E., Aber, J. L., & Kim, H. Y. (2016). Teaching beyond achievement tests: Perspectives from developmental and education science. In D. H. Gitomer & C. A. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching* (s. 249–347). American Educational Research Association.
- Cousins, J. B., & Walker, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systematic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 15(3), 25–53. <https://doi.org/10.3138/cjpe.0015.003>
- Čermák, I., & Urbánek, T. (1997). Vliv self-efficacy na agresi a depresi u dětí. *Československá psychologie*, 61(3), 193–199.
- Dofková, R. (2019). Výukové situace jako prostředek zvyšování self-efficacy budoucích učitelů 1. stupně ŽŠ v matematice. *Trendy ve vzdělávání*, 12(1), s. 20–28. <https://doi.org/10.5507/tv.2019.006>
- Duan, S., Bissaker, K., & Xu, Z. (2024). Correlates of teachers' classroom management self-efficacy: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2), 43. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09881-2>
- Dvorská, D. (2020). Self-efficacy učitele. In S. Dončevová & J. Medved'ová (Eds.), *Paedagogica 32: Zborník vedeckých štúdií FiF UK v Bratislave* (s. 18–42). Univerzita Komenského.
- Earley, P. C. (1994). Self or group? Cultural effects on training on self-efficacy and performance. *Administrative Science Quarterly*, 39(1), 89–117.
- Gavora, P. (2012). Skúsenosti so zisťovaním self-efficacy učiteľa pomocou dotazníka OSTES. In V. Ježková (Ed.), *Kvalita ve vzdělávání: Sborník příspěvků XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 12–19). Univerzita Karlova.
- Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Univerzita Tomáše Bati.
- Gillernová, I., Kebza, V., & Rymeš, M. (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti*. Grada.
- Gilligan, C. (2001). *Jiným hlasem. O rozdílné psychologii žen a mužů*. Portál.
- Greger, D. (2011, 5. 9.). *Jak čeští učitelé hodnotí vlastní efektivitu? Adaptace zahraničního dotazníku*. Referát na konferenci ČAPV, Brno, sekce 6.
- Hayton, J. C., Allen, D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, 7(2), 191–205. <https://doi.org/10.1177/1094428104263675>

- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 774–786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>
- Charalambous, C. Y., Philippou, G. N., & Kyriakides, L. (2008). Tracing the development of preservice teachers' efficacy beliefs in teaching mathematics during fieldwork. *Educational Studies in Mathematics, 67*(2), 125–142. <https://doi.org/10.1007/s10649-007-9084-2>
- Chen, J. A., & Usher, E. L. (2013). Profiles of the sources of science self-efficacy. *Learning and Individual Differences, 24*, 11–21. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.11.002>
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review, 15*, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>
- Chung, F. M. Y. (2021). The impact of music pedagogy education on early childhood teachers' self-efficacy in teaching music: The study of a music teacher education program in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education, 15*(2), 63–86. <https://doi.org/10.17206/apjrece.2021.15.2.63>
- Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie, 36*(5), 385–398.
- Klassen, R. M. (2004). A cross-cultural investigation of the efficacy beliefs of South Asian immigrant and Anglo Canadian nonimmigrant early adolescents. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 731–742. <https://doi.org/10.1037/0022-0663>
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology, 34*(1), 67–76. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
- Klassen, R. M., & Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction, 33*(1), 158–169. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.05.003>
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review, 12*(4), 59–76. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress, or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review, 23*(1), 21–43. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Kohútová, K. (2018). Vnímaná profesijná zdatnosť učiteľa – overenie psychometrických vlastností dotazníka OSTES. *Slavonic Pedagogical Studies Journal, 7*(2), 281–292. <https://doi.org/10.18355/PG.2018.7.2.5>
- Künsting, J., Neuber, V., & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology Education, 31*(3), 299–322. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0272-7>
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Majerčíková, J., Gavora, P., Fícová, L., & Hirschnerová, Z. (2012). *Profesijná zdatnosť (self-efficacy) študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi*. Univerzita Komenského.
- Majerčíková, J., & Syslová, Z. (2014). Profesní zdatnost učitelek pro spolupráci s rodiči. Situace v českých a slovenských mateřských školách. In Z. Syslová & V. Rodová (Eds.), *Předškolní vzdělávání v teorii a praxi* (s. 124–135). Masarykova univerzita.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- Monteiro, E., & Florin, Ch. (2021). Validating the use of the 24-item long version and the 12-item short version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) for measuring teachers' self-efficacy in Macao (SAR) for inclusive education. *Emerald Open Research, 1*(3), 2–36. <https://doi.org/10.1108/EOR-03-2023-0010>

- 42 Morris, D. B., & Usher, E. L. (2011). Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professors. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 232–245. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.005>
- Muchmore, J. A. (2001). The story of „Anna“: A life history study of the literacy beliefs and teaching practices of an urban high school English teacher. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 89–110. <https://www.jstor.org/stable/23478306>
- Navrátilová, H., Urbánek, P., Pacholík, V., & Picková, H. (2020). *Pohled zevnitř na učitelské sbory mateřských a základních škol*. Univerzita Tomáše Bati.
- Novotný, P. (2002). Osamělý učitel... / A lonely teacher... *Pedagogika*, 52(3), 265–266.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education* (s. 339–367). Information Age.
- Palmer, D. H. (2006). Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher education students. *Research in Science Education*, 36(4), 337–353. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-9007-0>
- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46–58. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.6>
- Pivarč, J. (2022). Štěstí – proč se jím zabývat a jak ho měřit u učitelů základních škol. *Pedagogika*, 72(2), 279–300. <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.2065>
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191–218. <https://doi.org/10.1080/01443410601066693>
- Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2011). Yes, I can, I feel good and I just do it! On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. *Applied Psychology: An International Review*, 60(2), 255–285. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2010.00435.x>
- Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Barrister & Prncipal.
- Smetáčková, I., Topková, P., & Vozková, A. (2017). Vývoj a pilotáž škály učitelské self-efficacy. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 7(2), 26–46. <http://dx.doi.org/10.11118/lifele2017070226>.
- Soukup, P. (2021). Faktorová analýza jako známá neznámá (aneb Metoda hlavních komponent a varimax nejsou vždy ideální postup). *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 57(4), 455–484. <https://doi.org/10.13060/csr.2021.021>
- Straková, J., Simonová, J., & Soukup, P. (2020). Vliv akademického optimismu na výsledky žáků středních škol. *Orbis scholae*, 14(3), 73–92. <https://doi.org/10.14712/23363177.2021.5>
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Šafránková, A. P., & Hrbáčková, K. (2016). Teacher self-efficacy within the context of socially disadvantaged pupil's education. *Sociální pedagogika / Social Education*, 4(2), 19–37. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2888532>
- Täschner, J., Dicke, T., Reinhold, S., & Holzberger, D. (2024). „Yes, I can!“ A systematic review and meta-analysis of intervention studies promoting teacher self-efficacy. *Review of Educational Research*, Ahead of print. <https://doi.org/10.3102/00346543231221499>
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751–761. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *Elementary School Journal*, 110(2), 228–245. <https://doi.org/10.1086/605771>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

- Turner, K., Jones, E., Davies, M., & Ramsay, S. (2004). Student teacher perceptions of preparedness for teaching. *Educating: Weaving Research Into Practice*, 3, 184–193. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.008086116739224>
- Urbánek, P. (2005). *Problémy učitelské profese. Aktuální analýza*. Technická univerzita Liberec.
- Urbánek, P. (2018). Učitelství sbor české základní školy. *Orbis scholae*, 12(3), 11–30. <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.4>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751–796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Vozková, A. (2018). Kolektivní učitelství self-efficacy. *E-psychologie*, 12(4), 47–60.
- Wiegerová, A., Gavora, P., Mareš, J., Ficová, L., Pavelková, I., Hrabal, V., & Svatoš, T. (2012). *Self efficacy (osobně vnímaná zdatnost) v edukačních súvislostiach*. SPN.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821–835. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2007.08.004>
- 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, Article 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>
- Yada, A., Tolvanen, A., Malinen, O.-P., Imai-Matsumura, K., Shimada, H., Koike, R., & Savolainen, H. (2019). Teachers' self-efficacy and the sources of efficacy: A cross-cultural investigation in Japan and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 81(1), 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.014>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

prof. PhDr. Peter Gavora, CSc. (korespondenční autor)
katedra pedagogiky
Filozofická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Gondova 2, 811 02 Bratislava
peter.gavora@uniba.sk

Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.
katedra tělesné výchovy a výchovy ke zdraví
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Poříčí 623/7, 603 00 Brno
pacholik@ped.muni.cz

PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.
Ústav školní pedagogiky
Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Štefánikova 5670, 760 01 Zlín
hnavratilova@utb.cz

PhDr. Barbora Petru Puhrová, Ph.D.
Ústav školní pedagogiky
Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Štefánikova 5670, 760 01 Zlín
petru_puhrova@utb.cz

Příloha 1

Dotazník Zdroje self-efficacy (ZSE) po faktorové analýze

		Emocionální nastavení	Zástupné zkušenosti	Sociální ocenění	Úspěšné zkušenosti	<i>M</i>	<i>SD</i>
S32	Práce s dětmi mi dodává energii.	0,898	-0,015	0,027	-0,079	5,37	0,84
S38	Těším se, že můžu strávit den s dětmi.	0,867	-0,028	0,014	-0,041	4,78	1,08
S35	Vyučování mi poskytuje příjemné chvíle.	0,857	-0,014	0,042	0,013	4,76	1,04
S42	Vyučování mě nabíjí energií.	0,851	-0,041	0,018	-0,029	4,51	1,21
S24	Práce ve škole je pro mě příjemně stráveným časem.	0,785	-0,033	0,105	-0,027	4,81	0,98
S21	Výuka mi poskytuje uspokojení.	0,775	-0,050	0,040	0,061	5,03	0,93
S14	Práce s dětmi mi přináší radost.	0,768	-0,040	0,020	-0,002	5,37	0,84
S17	Ve třídě se cítím příjemně.	0,690	0,029	0,022	0,179	5,27	0,82
S27	Ve třídě se cítím uvolněně.	0,582	0,013	0,037	0,211	4,98	0,92
S29	Vyhledávám kolegy, kteří skvěle vedou třídu, abych se poučil(a).	-0,036	-0,856	-0,042	-0,069	3,86	1,27
S31	Vyučování mých kolegů mě motivuje profesně se zdokonalovat.	0,038	-0,797	0,062	-0,105	4,02	1,22
S12	Inspirují mě zkušenosti dobrých učitelů.	-0,028	-0,708	-0,103	0,073	4,58	1,11
S39	Když vidím své kolegy dobře učit, posiluje to mé profesní odhodlání.	0,169	-0,695	-0,001	-0,019	4,26	1,18
S40	Své pedagogické dovednosti porovnávám s dovednostmi svých kolegů.	-0,033	-0,684	0,000	-0,046	3,86	1,23
S15	Když vidím práci zkušeného učitele, nadchnu se jeho nápady.	0,149	-0,620	-0,050	0,009	5,05	1,03
S36	Chodím na hospitace do tříd vzorových učitelů, abych porovnal jejich přístup s mým.	-0,066	-0,560	0,101	0,015	2,46	1,15

S22	Vyhledávám prezentace nebo videa kvalitních učitelů jako možnost porovnání.	0,073	-0,549	0,020	0,030	4,24	1,33
S26	Chodím na hospitace do tříd vzorových učitelů, abych se inspiroval novými nápady.	-0,032	-0,484	0,158	0,022	2,59	1,14
S20	Ředitel(ka) ocenil(a) mé odborné názory.	0,043	0,017	0,912	-0,013	3,90	1,39
S33	Ředitel(ka) ocenil(a) mou odbornou erudici.	0,015	-0,025	0,873	0,015	3,66	1,36
S25	Vedení školy ocenilo mou práci pro školu	0,112	0,025	0,870	-0,095	4,14	1,31
S13	Ředitel(ka) ocenil(a) způsob, jak učím.	0,041	0,074	0,836	-0,037	4,10	1,04
S18	Kolegové se vyjádřili, že jsem platným členem učitelského sboru.	0,023	-0,090	0,525	0,119	4,51	1,22
S30	Kolegové ocenili moje odborné znalosti.	-0,044	-0,283	0,486	0,224	3,75	1,19
S10	Daří se mi úspěšně naučit žáky i obtížné učivo.	-0,016	0,037	-0,009	0,748	4,88	0,68
S9	Jsem dobrý učitel (učitelka).	0,068	0,015	-0,057	0,703	4,59	0,72
S5	Jsem spokojen(a) s tím, jak vedu třídu během výuky.	0,097	0,051	-0,065	0,695	5,03	0,72
S6	V distanční výuce se mi dařilo učit žáky efektivně.	-0,089	0,039	0,057	0,652	4,62	0,85
S3	Umím žáky zaujmout poutavou prezentací tématu.	0,050	-0,085	-0,064	0,641	5,06	0,68
S4	V distanční výuce se mi dařilo udržet motivaci žáků.	-0,055	0,010	0,017	0,591	4,69	0,79
S2	Umím vytvořit pohodu ve třídě.	0,154	0,001	-0,056	0,584	5,29	0,66
S11	V distanční výuce jsem dokázal(a) spolupracovat s rodiči.	0,014	-0,047	0,024	0,528	5,34	0,80
S1	Ve třídě se mi daří.	0,210	0,055	-0,021	0,489	5,18	0,80
	Vysvětlená variance (%)	34,9	9,1	7,6	5,3		
	Cronbachova <i>alfa</i>	0,949	0,886	0,914	0,839		

Poznámka: Úspěšné zkušenosti: škála 1 (vůbec nevystihuje) – 6 (zcela vystihuje); zástupné zkušenosti, sociální ocenění a emocionální nastavení: škála 1 (nikdy) – 6 (velmi často); *M* = aritmetický průměr; *SD* = směrodatná odchylka.

Příloha 2

Dotazník OSTES-Cz po faktorové analýze

Co jste schopný(á) udělat, ...	SEV	SEK	M	SD
SE_15 ... aby žáky vyučování bavilo?	0,770	-0,035	4,35	0,59
SE_7 ... abyste rozvíjel(a) tvořivost žáků?	0,748	-0,057	4,20	0,71
SE_1 ... aby žáci lépe pochopili učivo?	0,711	-0,080	4,45	0,54
SE_10 ... abyste rozvíjel(a) kritické myšlení žáků?	0,697	0,009	3,96	0,66
SE_13 ... aby žáci rozuměli těžkému učivu?	0,696	0,088	4,21	0,61
SE_6 ... pro zvýšení motivace žáků k učení?	0,681	0,066	4,20	0,62
SE_9 ... abyste přesvědčil(a) žáka, že má na lepší výsledky?	0,658	0,115	4,06	0,65
SE_4 ... aby žáci rozuměli vašim otázkám?	0,628	0,049	4,39	0,57
SE_3 ... abyste upoutal(a) žáky, které vyučování nezajímá?	0,554	0,183	3,97	0,65
SE_11 ... aby žáci dodržovali školní řád?	0,167	0,565	4,18	0,65
SE_8 ... vůči drzým žákům?	-0,112	0,910	3,92	0,87
SE_2 ... s velmi neukázněnými žáky?	0,109	0,667	3,89	0,68
SE_14 ... vůči neukázněným žákům?	-0,097	0,963	3,94	0,73
SE_5 ... abyste zabránil(a) vyrušování žáků?	0,057	0,719	4,12	0,66
Vysvětlená variance (%)	31	24		
Cronbachova <i>alfa</i>	0,902	0,887		

Poznámka: SEV = self-efficacy pro vyučovací strategie; SEK = self-efficacy pro řízení kázně ve třídě; škála: 1 (vůbec nic) – 5 (velmi mnoho); M = aritmetický průměr; SD = směrodatná odchylka.

Příloha 3

Korelace mezi dimenzemi ZSE a OSTES-Cz

	A	B	C	D	E
A Úspěšné zkušenosti					
B Zástupné zkušenosti	0,270***				
C Sociální ocenění	0,373***	0,457***			
D Emocionální nastavení	0,490***	0,177***	0,414***		
E Vyučovací strategie	0,481***	0,422***	0,326***	0,535***	
F Řízení kázně	0,415***	0,231***	0,260***	0,396***	0,693***

Poznámka: A, B, C, D, F = dimenze dotazníku ZSE; E, F = dimenze dotazníku OSTES-Cz; Spearmanova korelace *** $p < 0,01$

Portfolio jako součást státní závěrečné zkoušky v programu Učitelství pro mateřské školy

Zora Syslová, Veronika Rodová

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Cílem studie je poskytnout obraz zapojení portfolia do státní závěrečné zkoušky ve studijním programu Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Jedním z pilířů studijního programu je koncept reflektivně pojatého přípravného vzdělávání, což zahrnuje i současnou podobu státní závěrečné zkoušky, při které studující prokazují svoji profesní způsobilost. Portfolio představuje nástroj, jenž umožňuje konstruovat vlastní poznání a slouží jako doklad profesní připravenosti v oblasti teorie i praxe. Obsahová analýza dvaceti portfolií vedla k vytvoření jejich typologie. Spolu s dotazníkovým šetřením umožnila porozumět roli, jakou portfolio u státní závěrečné zkoušky sehrává. Výsledky ukazují, že portfolio je vnímáno jako podpora v psychicky náročné situaci a jeho zpracování ovlivňuje výkon u státní závěrečné zkoušky s ohledem na schopnost propojit teorii s praxí. Závěry poukázaly na nezbytnost hledání dalších možností implementace podpůrných portfoliových aktivit v průběhu celého studia.

Klíčová slova: pregraduální vzdělávání, portfolio, státní závěrečná zkouška, dotazník, analýza portfolia

Portfolio in the State Final Examination in the Pre-Primary Teacher Training

Abstract: The aim of the study is to provide a picture of the involvement of the portfolio in the state final examination in the degree program Pre-primary teacher training at the Faculty of Education of Masaryk University. One of the pillars of the study program is the concept of reflective preparatory education, which includes the current form of the state final examination in which students demonstrate their professional competence. The portfolio is a tool that enables the construction of self-knowledge and serves as evidence of professional preparedness in theory and practice. A content analysis of twenty portfolios led to the development of a typology of portfolios. Together with the questionnaire survey, it allowed to understand the role of the portfolio in the state final examination. The results show that the portfolio is perceived as a support in a psychologically challenging situation and its processing affects performance in the state final exam with regard to the ability to link theory with practice. The findings pointed to the necessity of looking for further ways to implement portfolio support activities throughout the study.

Keywords: undergraduate education, portfolio, state final examination, questionnaire, portfolio analysis

Víc než dvacet let trvající diskuse o proměně pregraduální přípravy učitelů přinesly jednoznačný příklon k přípravě učitele jako reflektivního praktika (Lukášová et al., 2014; Tomková & Spilková, 2019). K této koncepci se hlásí i bakalářský studijní

50 program Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity (Rodová & Syslová, 2021; Syslová et al., 2018). Součástí takto pojatého přípravného vzdělávání učitelů se stala portfolia (Píšová, 2007; Svatoš, 2006; Tomková, 2018). Výzkumníci i pedagogové se shodují v tom, že portfolio má velký potenciál pro učení a rozvoj studujících. Přijetí portfolia jako nedílné součásti vlastního učení a sebe-rozvoje – nikoli jako povinnosti a externího produktu učení – vytváří příležitost pro podporu autoregulovaného učení studujících. Portfolio poskytuje příležitost zachytit osobní jedinečnost, rekapitulovat jejich dosavadní profesní rozvoj v podobě úspěchů i nepovedených výsledků, které však je možné reflektovat, a tak si uvědomovat své možnosti a následně si stanovovat realistické cíle profesního rozvoje. „Jedná se o klíčové strategie pro efektivní celoživotní učení“ (Laal, 2011, in Ciesielkiewicz, 2019, s. 651), což dnes představuje významnou podmínku vykonávání učitelské profese (Beneš, 2008, s. 22). Imhofová a Picardová (2009, s. 150) však upozorňují, že není jasné, jaká je trvalost účinků práce s portfoliem na celoživotní autoregulované učení. Mnohé výzkumy dále ukazují, že dobře vedená portfolia podporují rozvoj metakognice (Bolliger & Shepherd, 2010), kterou chápeme jako znalost a řízení vlastních kognitivních aktivit a výsledků s nimi spojených (Flavell, 1979, s. 906).

Kromě přínosu, který představuje pro proces učení, se portfolio také stává podkladem pro hodnocení profesních kvalit na konci studia. Státní závěrečná zkouška již není zaměřena na pouhé prověřování akademických znalostí oboru, její akcent se posouvá ke kompetenčnímu přístupu, který staví na ověřování profesní způsobilosti studujících v souladu s profilem absolventa. Portfolio se zde stává dokladem, ze kterého by měly být patrné nejen silné a slabé stránky studujících, ale také cesta, kterou v průběhu studia urazil (Tomková, 2018, s. 14–18). Portfolio by se mělo stát „plastickým a živým portrétem svého tvůrce (a vlastníka), umožnit mu vyprávět vlastní profesní příběh jeho hlasem“ (Syslová et al., 2018, s. 29).

Sumativní funkci portfolia a jeho využití při hodnocení studujících – zejména v závěrečné fázi studia – dosud nebyla věnována potřebná pozornost. Výjimku tvoří monografie Tomkové (2018), která popisuje využití portfolia při státní závěrečné zkoušce v programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Naším záměrem je rozšířit pohled na tuto problematiku a přispět k diskusi v oblasti Učitelství pro mateřské školy s cílem zjistit, jaký význam studující portfolio u státní závěrečné zkoušky přisuzují. Jádrem výzkumného šetření je analýza prezentačních portfolií a vytvoření orientační typologie. Předpokladem bylo, že výsledky výzkumu poslouží jako vodítka pro hledání možností, jak zvyšovat kvalitu podpory studujících při práci s portfoliem.

1 Teoretické zakotvení studie

V posledních dvou desetiletích se objevuje množství výzkumů zaměřených na roli portfolia v přípravném vzdělávání, jeho účel a význam pro profesní rozvoj studujících i učitelů (Beka & Kulinxha, 2021; Lukášová et al., 2014; Píšová, 2007; Svatoš,

2006; Tomková, 2018). Jak uvádí Zeichner a Wrayová (2001), je těžké jednoznačně portfolio definovat a vyvozovat obecné závěry o jeho hodnotě či významu kvůli velkým rozdílům mezi vymezeními účelu portfolia a klasifikací jeho typů. V souladu s Campbellovou et al. (2014, s. 3) vnímáme portfolio jako organizovanou dokumentaci profesního růstu studujících, což poskytuje hmatatelné důkazy o široké škále jejich znalostí, dispozic a pedagogických zkušeností, které prostřednictvím reflexe odrážejí jejich jedinečnost a profesní autonomii.

1.1 Druhy portfolií

Podle funkce portfolia jsou nejčastěji rozlišovány tři druhy, Tomková (2018, s. 66–68) však upozorňuje na „neukotvenost“ terminologie v této oblasti.¹ První skupina označení zahrnuje funkci rozvojovou a formativní; objevuje se označení *teaching portfolio*, *learning portfolio*, *development portfolio*, *working portfolio*, *growth and learning progress portfolio* nebo *process portfolio* (Breault, 2004; Chye et al., 2019; Mansvelder-Longayroux et al., 2007; Wray, 2007; Zeichner & Wray, 2001). V českém prostředí (Pišová, 2007; Svatoš, 2006) se mluví o *dokumentálním*, *pracovním* nebo *procesuálním portfoliu* (Lukášová et al., 2014, s. 38–39). Někdy se můžeme také setkat s označením *profesní portfolio* (Al-Salmi & Tekin, 2019; Pišová, 2007), které však z našeho pohledu nese širší význam. Zahrnuje jak proces profesního rozvoje během studia, tak proces profesního rozvoje v rámci vlastní následné učitelské praxe (Rodová & Syslová, 2021; Syslová et al., 2018). V naší studii budeme tento druh označovat jako *portfolio vývojové*.

Druhá skupina označení akcentuje funkci hodnotící a sumativní; v této souvislosti se objevují názvy *credential portfolio*, *best-work*, *selection portfolio*, *certification portfolio*, *product portfolio* (Breault, 2004; Gabi & Mavengere, 2019; Oner & Adadan, 2011; Tardif, 2006; Tillema & Smith, 2007; Wray, 2007). V českém prostředí se hovoří o *sumativním*, *prezentačním*, *hodnotícím*, *reprezentačním* či *pedagogickém portfoliu* (Košťálová et al., 2008; Kubešová, 2000; Starý & Laufková, 2016). V naší studii budeme tento druh označovat jako *portfolio prezentační*.

Někteří autoři (Tillema & Smith, 2007; Zeichner & Wray, 2001) zastávají názor, že tyto dva druhy nelze spojovat, pro jednotlivé účely (formativní i sumativní) doporučují používat různá portfolia. Vedle toho existuje přístup, kdy portfolio kombinuje různé funkce (Moseley & Ramsey, 2005). Oba pohledy považujeme za legitimní; v této studii analyzujeme portfolia, která vznikala a byla vedena jako portfolia vývojová, na konci studia se proměnila v portfolia prezentační.

Třetím uváděným druhem je portfolio *zaměstnanecké* (*employment portfolio*, *showcase portfolio*) (Chye et al., 2019; Joseph & Brennan, 2013), které je určené zaměstnavateli a zpravidla obsahuje to nejlepší, co může jeho autor ze svých zkušeností prezentovat.

¹ S odvoláním na Tardifa (2006) podáváme přehled označení v anglosaském a frankofonním prostředí. V textu neuvádíme celý výčet, zaměřujeme se jen na názvy relevantní k tématu této studie.

Stále více se hovoří také o *e-portfoliích*. Z našeho pohledu se však nejedná o nový druh portfolia (Trávníčková & Petrů Puhrová, 2020), ale spíše o jiný způsob zpracování portfolia. E-portfolio je tvořeno za stejným účelem jako papírová verze, má tudíž obdobnou strukturu. Rozdíl spočívá v tom, že využívá jinou technologii, umožňuje „shromažďovat a organizovat artefakty v mnoha typech médií“ (např. audio- a videodokumenty spolu s grafickými a textovými dokumenty; Chien, 2013, in Barrett, 2007, s. 438). Názory na elektronická portfolia se různí, jedni je považují za efektivnější (Alajmi, 2019; Carl & Strydom, 2017; Gabi & Mavengere, 2019), druzí mluví o tom, že nemusí být nutně lepší než papírová (Chau & Cheng, 2010; Oner & Adadan, 2011).

1.2 Význam portfolia v závěrečném hodnocení studujících

V našem pojetí je cílem dosáhnout rovnováhy mezi portfolií vývojovým a prezentačním. V souladu s Bakiem a Birginem (2004, s. 80) je pro nás důležité, aby portfolio podporovalo jak učení studujících, tak jejich schopnost vytvářet kvalitně „tvarovaný“ produkt. Na tom, jak by mělo portfolio vypadat a co by mělo obsahovat, nepanuje shoda. Existuje různá míra závazných požadavků, kterou fakulty připravující učitele uplatňují (Plaisir et al., 2011), od jasně daných povinných částí portfolia (např. NAEYC, 1987) až po absolutní volnost v rozhodnutích, jaké artefakty budou studující do portfolia ukládat a jak je budou strukturovat:

Největší přínos zaznamenáváme tehdy, když sami studující rozhodují, jak chtějí svá portfolia strukturovat a upravovat, čím budou dokladovat svou práci v oboru a profesní posuny. Portfolia pak zachycují změny postojů svých majitelů, což podporuje rozvoj jejich profesní identity. (Melbourne Graduate School of Education, 2021)

V přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity preferujeme při tvorbě profesního portfolia druhý přístup (Syslová et al., 2018), klademe důraz na autonomii vlastní volby studujících. Autonomii považujeme za základní východisko pro to, aby se portfolio stalo „individualizovaným portrétem“ a poskytlo majiteli dostatečně svobodný a bezpečný prostor pro „uvážený výběr artefaktů a promyšlenou reflexi těchto artefaktů“ (Painter, 2001, s. 31). Neznamena to však, že studujícím neposkytujeme podporu. V průběhu studia jsou zařazovány intervenční vstupy, které podporují přemýšlení o vlastním portfoliu (viz oddíl 1.4 Kontext práce s portfoliem).

Svoboda při volbě struktury i výběru obsahu portfolia klade velké nároky na tvořivost a kritické myšlení studujících. Současně však koresponduje s předpokladem konstruktivistického přístupu², že studující jsou schopni získávat a sociálně

² Zde se hlásíme k sociokonstruktivistickému pojetí vzdělávání, které vychází z pedagogiky J. Deweye a J. S. Brunera a z psychologie J. Piageta, a L. S. Vygotského. Stojí na předpokladu, že inteligence – jako specifická oblast lidské psychiky – se aktivizuje, modifikuje a obohacuje restrukturováním, nové poznatky jedinec nepřijímá pasivně. Proto je nutné vytvořit takové prostředí, aby bylo možné nové poznatky samostatně organizovat, přemýšlet o nich a dále je

konstruovat své znalosti a porozumění prostřednictvím kolaborativního učení, což potvrdilo předchozí výzkumné šetření (Rodová & Syslová, 2021), které prezentujeme v oddílu o kontextu výzkumu.

Portfolio umožňuje studujícím průběžně vyhodnocovat vlastní studijní a profesní pokroky. Poskytuje vizuální důkazy o jejich silných stránkách, úspěších, dovednostech, ale také o tom, v jakých oblastech se mohou zlepšovat. Vyučujícím a examinatorům pak umožňuje vnímat studující v širších kontextech a komplexněji hodnotit jejich profesní dovednosti, ale i jejich pojetí učitelské profese (Baki & Birgin, 2004). Portfolio má také potenciál zlepšit komunikaci mezi studujícími a vyučujícími.

Rizikem pro naplnění potenciálu portfolia je nepochopení jeho účelu ze strany vyučujících a nedostatečná podpora při poskytování zpětné vazby studujícím, na což upozorňuje několik studií (Darling-Hammond & Snyder, 2000; Wray, 2007). Je pravděpodobné, že pokud vyučující mají protichůdné požadavky na podobu portfolia, roste míra frustrace a pracovní zátěže studujících. Pro úspěšné využívání jak vývojového, tak prezentačního portfolia je proto nutné, aby portfolio vnímali studující jako intencionální součást přípravného vzdělávání, nikoli jako „práci navíc“. Vyučující by měli práci studujících s portfoliem mentorovat a opakovaně jim poskytovat zpětnou vazbu. Jen tak mohou upevňovat přesvědčení studujících v hodnotu portfolia a ukazovat možnosti jeho efektivního využívání k učení a profesnímu rozvoji. Jednou z cest, jak eliminovat naznačená rizika, je stanovit kritéria profesního portfolia. Ta by měla být výsledkem společné diskuse vyučujících a studujících (Imhof & Picard, 2009; Tillema & Smith, 2007).

1.3 Použití kritérií

Kritéria lze považovat za vodítka, která mají studujícím ukazovat cestu, jak s portfoliem efektivně pracovat a využít jeho potenciál k vlastnímu autoregulovanému učení a profesnímu rozvoji. Dále pomáhají učitelům, aby mohli studující v práci s portfoliem podporovat, a slouží také jako východiska zpětné vazby při kolegiálním vrstevnickém sdílení portfolií studujícími (Tillema & Smith, 2007).

V našem pojetí kritéria nesouvisejí s „klasickým hodnocením“, ale jsou východiskem pro naplnění formativní funkce portfolia. Původní verzi kritérií pro formativní a sumativní hodnocení portfolií (Syslová et al., 2018, s. 28–29) jsme pro účely této studie upravily následovně: Portfolio je 1) jasně strukturováno; 2) poskytuje systematickou reflexi, která zachycuje objevy studujícího o sobě jako učícím se jedinci, o vlastním vzdělávání a také o učení dětí; 3) obsahuje vyvážený poměr teorie a praxe, které jsou dávány do vztahu; 4) obsahuje různorodé, osobité, autentické dokumenty a artefakty; 5) obsahuje profesní cíle, výzvy a podněty pro zlepšování kvality vzdělávání, výuky a vlastních profesních dovedností studujícího.

zpracovávat a rozvíjet, což klade specifické nároky na učitele jako garanta dosahování osobního maxima u každého účastníka vzdělávacího procesu (Tonucci, 1990).

1.4 Kontext práce s portfoliem

S cíleným realistickým zapojováním portfolia do předmětů v průběhu celého studia jsme začaly pracovat v roce 2020 na základě empirických zjištění vyplývajících z volitelného předmětu Tvorba portfolia (Rodová & Syslová, 2021).

S fenoménem portfolia se studující bakalářského programu Učitelství pro mateřské školy seznamují při úvodním setkání v 1. semestru, kde obdrží metodickou oporu a odkaz na instruktážní videa.³ Cílem je, aby dostali informace, které jim pomohou portfolio založit, a začali se seznamovat s úlohou, kterou portfolio v přípravném vzdělávání sehrává. Ve 2. semestru v rámci předmětu Předškolní pedagogika se prostřednictvím skupinových diskusí zamýšlejí nad obsahem portfolia, vyvozují, co by mělo obsahovat, aby vystihovalo jedinečnost autora a pomáhalo při jeho profesním rozvoji a učení. Ve 3. semestru studující své portfolio prezentují v rámci předmětu Pedagogicko-psychologická diagnostika a představují klíč k jeho struktuře. V posledním (6.) semestru portfolia vzájemně hodnotí podle stanovených kritérií. Výsledkům kolegiálního hodnocení se studující věnují v tříhodinovém bloku v semináři ke klinické praxi, kde též diskutují podrobnosti přípravy na státní závěrečnou zkoušku.

U státní závěrečné zkoušky není portfolio hodnoceno samostatně, slouží jako opora pohovoru o problematice daného státnicového okruhu z pedagogiky a psychologie. Hodnocena je výkladová linie, kterou studující pomocí portfolia zvolil. Na začátku zkoušky je však požádán, aby komisi koncepci svého portfolia představil. Naším cílem je, aby portfolio v maximální možné míře odráželo autonomii a originalitu studujícího. Proto usilujeme o to, aby jeho tvůrce nebyl v procesu tvorby omezován a ani v okamžiku prezentace nejde o to, aby bylo portfolio vystaveno vnějším nárokům klasifikace. Studující se tak u státní zkoušky může rozhodnout, které části portfolia do výkladu zapojí a které pomine.

2 Metodologie

Tato studie je třetí v pořadí, kterou jsme se záměrem lépe porozumět využití portfolií v přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol realizovaly.

2.1 Výzkumný vzorek

O spolupráci jsme požádaly všechny studující v počtu 53, kteří v akademickém roce 2021 absolvovali státní závěrečnou zkoušku z pedagogiky a psychologie. Anonymně odpovídali na pět otevřených otázek elektronického dotazníku. Získaly jsme odpovědi od všech 53 studujících. Obsahové analýze jsme podrobily dvacet portfolií, podmínkou bylo, že nám je za tímto účelem majitelé zapůjčí dobrovolně. V souladu

³ Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. (2024). Učitelství pro mateřské školy – *Cestou praxe, teorie a reflexe do hlubin dětské duše*. Masarykova univerzita. <https://www.ped.muni.cz/primped/pro-studenty/ucitelstvi-pro-materske-skoly>.

s etickými pravidly jsme studující požádaly o informovaný souhlas s účastí na výzkumu a z důvodu zachování anonymity jsme jim v následujícím textu přiřadily fiktivní jména v abecedním pořádku.

2.2 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo podat obraz zapojení portfolio do státní závěrečné zkoušky, tj. konkrétně zjistit, jaké charakteristiky vykazují prezentační portfolio a jaký význam portfolio u státní závěrečné zkoušky studující přisuzují. Předpokládaly jsme, že odpovědi budou po vykonání zkoušky upřímné a že podoba a způsob zpracování prezentačního portfolio nám pomohou hlouběji porozumět vnitřnímu postoji studujících k tomuto fenoménu.

2.3 Sběr dat a jejich analýza

Pro naplnění cíle jsme použily metodu obsahové analýzy dokumentů (portfolií) a metodu dotazníku s otevřenými otázkami. Dotazník měl elektronickou formu a byl umístěn v informačním systému Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

Analýzu obsahu dokumentů chápeme jako metodu sociálního výzkumu, která je vhodná pro studium lidské komunikace prostřednictvím artefaktů a zahrnuje transformaci nezpracovaných dat do kategorií na základě nějakého koncepčního schématu (Babbie, 2013, s. 321). Pro analýzu dokumentů (portfolií) jsme navrhly kategorizační systém v souladu s kritérii (oddíl 3.1) a vyhledávaly výskyt představitelů (instancí) dané kategorie v jednotlivých portfoliích (Hendl, 2005, s. 133), což nám umožnilo zachytit manifestní obsah (Berelson, 1952, s. 18) a na základě toho portfolio roztřídit podle podobných znaků a vytvořit typologii (viz tabulka 1). Každé kritérium bylo bodováno na škále 1–3 (silně zastoupené / lze najít / nenacházím), to znamená, že portfolio, které získalo plný počet bodů u všech pěti kritérií, dosáhlo celkem 15 bodů. Analýzu prováděly obě výzkumnice paralelně, dosažená shoda byla 85 %. Současně jsme využily vlastní komentáře, které zachycovaly specifika jednotlivých portfolií (viz podrobněji v oddílu 3.1).

Položky dotazníku jsme formulovaly v souladu s Chráskou (2007, s. 164–174). Dvě otázky se zaměřovaly na postoj respondentů k portfoliu, další dvě zjišťovaly, jak studující portfolio využili během přípravy i v průběhu státní závěrečné zkoušky, poslední položka byla zcela otevřená.⁴ Naším cílem bylo poskytnout respondentům volnost pro vyjádření názorů či postojů, nenabízet jim připravené odpovědi, ale získat bohatý soubor hodnotících názorů, které by nám sloužily jako zpětná vazba (Miller & Miller, 1991). Nejdříve jsme navrhly výchozí baterii ad hoc kódů, které jsme následně kombinovaly s odbornou terminologií. Cílily jsme na to, aby výsledné

⁴ Pro představu zde uvádíme doslovné znění otázek: 1) Jak byste charakterizoval/a účel portfolio? 2) Proč myslíte, že jste si měli portfolio založit? 3) V čem konkrétně vám portfolio pomohlo při přípravě ke státní závěrečné zkoušce? 4) Jak vám portfolio pomohlo v průběhu státní zkoušky z pedagogiky a psychologie? 5) Chtěl/a byste k problematice portfolio něco dodat?

56 kódy byly přesné, tj. aby nebyly příliš obsažné nebo obecné a aby postihovaly hlubší roviny významu kódovaného textu (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 214–220). Kódy jsme ověřovaly na dalších dotaznících, dokud nebyl soubor kódů nasycen. Pracovaly jsme v programu Atlas.ti.

Elektronický dotazník složený z pěti otevřených otázek vyplňovali studující po absolvování státní závěrečné zkoušky. Cílem kódování bylo zachytit témata, která respondenti v souvislosti s portfoliem pojmenovávají. Abychom zajistily přiměřenou míru objektivitu (resp. reliability), odpovědi sebrané prostřednictvím elektronického dotazníku jsme podrobily synchronnímu kontrolnímu kódování obou výzkumnic na 10 % výzkumného vzorku (tj. vyplněné dotazníky od pěti respondentů), kde bylo dosaženo kódovací shody v 86 %. V souhrnu 252 odpovědí se vynořilo 31 kódů, které jsme nejprve seřadily tematicky a následně podle četnosti výskytu. Celkový počet odpovědí (252) vzešel součinem pěti otázek krát 53 respondentů, přičemž někteří respondenti nechali pátou otázku nezodpovězenou. Z celkové sumy 31 kódů vzešlých z kódování elektronického dotazníku jsme vybraly čtrnáct, které se vztahovaly k problematice státní závěrečné zkoušky. Šest kódů zahrnovalo fázi přípravy, osm kódů příslušelo k vlastnímu průběhu zkoušky. Vznikla tak struktura, která zahrnovala rovinu profesních i osobních charakteristik a umožnila popsat hlavní témata a zachytit uvažování studujících (viz tabulka 2).

3 Výsledky

Výsledky řadíme v souladu s cílem výzkumu a výzkumnými otázkami. Nejprve se věnujeme charakteristikám, které vykazovala prezentační portfolia, poté představíme výsledky analýzy významu portfolia pro studující v době přípravy na státní závěrečnou zkoušku a ve chvíli jejího průběhu.

3.1 Charakteristiky prezentačních portfolií

Charakteristiky prezentačních portfolií byly sledovány v prvním kroku na základě kritérií (viz oddíl 1.3), následně byly doplněny informacemi z poznámkového aparátu, čímž jsme získaly šest typů profesních portfolií: 1) originální, 2) živé, 3) bilanční, 4) studijní, 5) nezajímavé, 6) formální. První čtyři typy lze považovat za příklady dobré praxe.

Při pojmenovávání jednotlivých typů jsme vycházely z typologie⁵ Tomkové (2018), vytvořené typy jsme rozšířily o formální profesní portfolio. Pomyslný vrchol naší typologie tvoří originální profesní portfolio, které naplňuje všechna požadovaná kritéria a současně má zcela originální, neopakovatelnou koncepci. Živé profesní portfolio je typem s výraznou originální koncepcí, chybí však některá kritéria, zejména

⁵ Portfolia: vzorové, živé profesní, studijně profesní, reflektivně profesní, procesně bilanční, dvouoborové profesní, originální profesní, nezajímavé profesní, nepravdivé profesní, nepřijatelné.

systematická práce s profesními cíli. Bilanční a studijní profesní portfolio tvoří podobné typy. U prvního z nich je patrný akcent na rekapitulaci a bilanci cílů, nesené především reflektivními poznámkami, u druhého výrazný rys představuje propojení se studiem, zejména s jeho chronologií, práce s reflektivními poznámkami a profesními cíli chybí nebo nemá potřebnou analytickou hloubku. Nezájímavé profesní portfolio nenaplnuje požadovaná kritéria, jakými jsou pestrost a bohatost obsahu, vyváženost teorie a praxe, srozumitelnost, propracovanost a originalita struktury, analytické reflektivní poznámky a práce s profesními cíli. Poslední typ, kterým je formální profesní portfolio, také nenaplnuje požadovaná kritéria, jeho koncepce není srozumitelná nebo je nedotažená, artefakty nemají potřebnou autenticitu, často jde o převzaté materiály (viz příloha).

Originální profesní portfolio naplňuje všechny položky kritérií. Obsah je bohatý a různorodý, s vyváženým poměrem teorie a praxe. Struktura je vnitřně konzistentní, vybrané artefakty jsou začleněny promyšleně, hojně se objevují reflektivní poznámky i práce s profesními cíli. K výrazným rysům patří grafické zpracování, které podtrhuje originalitu a autentičnost. Portfolio podává ucelený profesní obraz svého majitele, součástí jsou explicitně formulované profesní cíle. Originální profesní portfolio jsme identifikovaly v jediném případě. Dokument rozdělovaly barevné záložky, které odkazovaly k promyšlené hierarchii dokumentů. V celém portfolio se objevovaly rukou psané reflektivní poznámky a analytické komentáře. Osobitost podtrhovaly mentální mapy, schémata, komentované zápisy z přednášek a poznámky k průběhu studia, z nichž byla patrná odvaha pracovat s vlastními chybami a zdokonalovat se v profesních dovednostech. Autorka si stanovovala profesní cíle a systematicky s nimi pracovala, byť byly „rozptýlené“ v reflektivních poznámkách. Originalita portfolio spočívala v tom, že nápaditě ukazovalo hledání vlastní profesní cesty během let studia na vysoké škole a autenticky zachycovalo snahu o získání hlubšího vhledu do profesní problematiky, která se opírala o práci s profesními cíli, včetně vědomé práce s vlastními nedostatky.

Živé profesní portfolio také naplňovalo všechny položky kritérií, byť ne excelentně. Jeho struktura byla srozumitelná, složená z různorodých artefaktů s vyváženým poměrem teorie a praxe, v nichž byl akcentován důraz na vlastní profesní rozvoj. Reflektivní poznámky se objevovaly, ale měly kolísavou kvalitu, práce s vlastními nedostatky nebyla u této skupiny portfolioí systematická. Profesní cíle buď chyběly, nebo se objevovaly nahodile, práce s nimi postrádala důslednost. Tento typ podával ucelený profesní obraz svého majitele, dokládal jeho živý zájem o problematiku mateřské školy, působil autenticky, ale v oblasti práce s profesními cíli bylo možné najít rezervy. Živost portfolioí, která spadala do této skupiny, spočívala v pestrosti přístupů k členění obsahu, portfolio dokládala upřímný zájem autorek o studovaný obor a jejich potřebu se profesně zdokonalovat, aby mohly své profesní dovednosti uplatnit v praxi, propojit je s reálným životem mateřské školy.

Třetí typ, *bilanční profesní portfolio*, splňoval jen čtyři sledovaná kritéria, profesní cíle chyběly. Typický byl akcent na posloupnost průchodu studiem. Převažovala praktická složka, i když teorie byla také přítomná. Výrazným rysem byl kritický

58 a analytický přístup k vlastním praktickým zkušenostem, který se odrážel v reflektivních poznámkách. Styl komentářů byl věcný a často kritický. Práce s reflexí byla cyklická, poznámky v jednom artefaktu byly z různých období. Opakované reflektivní poznámky umožnily zachytit posuny a podávaly přehled o profesních pokrocích majitele portfolia.

U čtvrtého typu, *studijního profesního portfolia*, byla sledovaná kritéria zastoupena nevyváženě, akcent byl kladen na studijní a praktickou složku profesní přípravy. Charakterizovala je převaha materiálů vztahujících se k praxi. Struktura kopírovala chronologii studia. Reflektivní poznámky působily formálně. Profesní cíle chyběly. Výrazným rysem tohoto typu bylo, že některé části byly objemné, jiné naopak útlé, což vyvolávalo dojem nahodilosti. Koncepce členění byla převážně chronologická. Obsah všech čtyř portfolií tvořily materiály výrazně zaměřené na praxi. Chyběla cyklická práce s poznámkami, což nedovolovalo sledovat profesní posun, spíše to působilo dojmem, že vznikly jednorázově, aby bylo vyhověno požadavku. Ve výsledku portfolia nedostatečně odrážela autentičnost svých autorek i jedinečnost jejich profesních cest.

Zbývající dva typy portfolií vykazovaly nepřítomnost většiny kritérií, což jsme identifikovaly u šesti studentek. V případě pátého typu, který jsme nazvaly *nezajímavé profesní portfolio*, byl typický povrchní přístup k výběru obsahu a formální zpracování struktury. Vztah teorie a praxe byl nevyvážený, chyběla reflektivní složka i práce s profesními cíli. Portfolia této skupiny byla různě obsáhlá, způsob pojetí struktury nevykazoval originalitu, hlubší koncepční záměr či výraznější invenci, které by ukázaly osobitost autorky či jedinečnost jejího profesního směřování.

Koncept posledního typu, *formálního profesního portfolia*, působil rovněž nahodile. Typy dokumentů se opakovaly, působily neautenticky a poměr teorie a praxe byl nevyvážený. Struktura nebyla propracovaná, její koncept nebyl důsledně uplatněn v celém portfoliu. Reflektivní poznámky byly vedeny formálně nebo zcela chyběly, jakož i práce s profesními cíli. Schopnost vybrat zajímavý obsah, rozřadit jej do srozumitelné struktury a reflektovat jej nebyla v portfoliu patrná.

Přehled bodového hodnocení portfolia včetně anonymizovaných jmen studujících a typu portfolia přináší tabulka 1.

Třetí sloupec tabulky ukazuje součet bodů, kterých dané portfolio dosáhlo, je však patrné, že dosažené skóre není jediným ukazatelem, který byl určující pro rozhodnutí, ke kterému typu portfolio zařadit. Volbu ovlivnily také poznámky a komentáře, které se týkaly detailů a specifik jednotlivých portfolií.

Například Lída (originální profesní portfolio) a Saša (živé profesní portfolio) dosáhly nejvyššího počtu bodů, ale jejich portfolia byla přiřazena k různým typům. Obsah Lídina portfolia byl bohatý a rozmanitý, zpracovaný do složitě vrstevnaté, a přitom přehledné struktury, autorka systematicky pracovala s reflexí a s profesními cíli. Výběr obsahu i pojetí struktury Sašina portfolia nebyly tak nápadité, více kopírovaly zavedené vzory. Reflektivní poznámky byly autentické a bylo zřejmé, že vznikaly v různých časových obdobích. Profesní cíle si Saša stanovovala, ale nesledovala, jak se jí daří je naplňovat. Profesní cíle se objevily ještě v portfoliu

Tabulka 1 Přehled typů profesních portfolií

Typ portfolia	Fiktivní jméno	Skóre hodnocení portfolia
Originální profesní portfolio	Lída	15
Živé profesní portfolio	Saša	15
	Gabriela	14
	Hana	13
	Barbora	12
	Dana	12
	Irena	12
	Olga	12
Bilanční profesní portfolio	Zdena	11
	Táňa	10
Studijní profesní portfolio	Karla	12
	Nad'a	11
	Cilka	10
	Eva	8
Nezajímavé profesní portfolio	Marie	9
	Jana	8
	Pavla	7
	Radka	7
	Šárka	7

Gabriely a Hany, práce s nimi však nedosahovala úrovně Lídina portfolia a působila formálně.

Identický počet bodů dosáhla také Zdena (bilanční profesní portfolio) a Nad'a (studijní profesní portfolio). Zdeninu portfoliu dominovala pestrá škála obsahově bohatých studijních materiálů s vyváženým poměrem teorie a praxe, které byly řazeny chronologicky a vyznivaly jako bilance její dosavadní profesní cesty. Propojení s okruhy státní závěrečné zkoušky nebylo prvoplánově akcentováno, což portfoliu dodávalo profesní přesah. V Nadině portfoliu propojení s okruhy státní závěrečné zkoušky dominovalo, bylo jasné, že autorka portfolio chápe jako studijní oporu ke zkoušce. I zde byl poměr teorie a praxe vyvážený. Obě portfolia měla originální strukturu a obsahovala analytické reflektivní poznámky, které pojmenovávaly podstatná témata zařazených dokumentů.

Barbora, Dana, Irena, Olga (živé profesní portfolio) a Karla (studijní profesní portfolio) dosáhly 12 bodů, ale v Karlině portfoliu převažovala teorie v podobě výpisků, chyběly mu tvořivý vzlet a praktická osobitost. Autorka se zaměřovala na poznání sebe sama, materiály někdy postrádaly přesah ke studovanému oboru. Portfolio vyvolávalo dojem upřímné snahy na sobě pracovat, působilo však spíše jako studijní opora či osobní deník, nepodávalo vyvážený obraz profesní osobnosti své majitelky.

Stejný počet bodů získala dále Táňa (bilanční profesní portfolio) a Cilka (studijně profesní portfolio). Táňa obdržela méně bodů než Zdena, protože typy dokumentů se opakovaly, jejich výběr vyvolával dojem nahodilosti. Reflektivní poznámky byly věcné a poměrně kritické, názvy jednotlivých částí portfolioa však měly popisný charakter, jejich řazení chyběla srozumitelná koncepce. V Cilčině portfoliou dominovaly převzaté materiály, chyběla mu osobitost. Skládalo se pouze ze tří částí. Poměr teorie a praxe nebyl vyvážený, většina materiálů se vztahovala k praxi. Reflektivní poznámky působily, jako by vznikly v jedné chvíli, jejich obsah byl neurčitě obecný, nad popisným jazykem převažovaly subjektivní hodnocení a dojmy. Oběma portfolioim chyběla osobitost, autentické pojetí a hlubší analytický vhled.

Portfolioa Jany a Marie (nezajímavé profesní portfolio) nevykazovala potřebnou originalitu ani hlubší koncepční záměr. Janino portfolio mělo střední rozsah, tvořilo jej 37 položek, přesto zde byly všechny artefakty opatřeny barevnými papírky s čísly, která odkazovala k deseti okruhům státní závěrečné zkoušky, což mu dodávalo rys studijního „taháku“, zbavovalo jej koncepční autenticity. Obě portfolioa postrádala nápaditost výběru i řazení dokumentů, vyváženost teorie a praxe nebyla v rovnováze, práce s reflexí nebyla na potřebné úrovni. U Jany sloužila spíše k orientaci v obsahu portfolioa než k analýze kvality profesní přípravy, u Marie zcela chyběla.

Výsledkem výše popsané etapy je návrh typologie portfolioí, která v rámci výzkumného vzorku vznikla. Zárukou funkčnosti zvolených názvů bude jejich užívání, které prověří, zda je soubor názvů v této podobě dostačující nebo jej bude v dalších letech třeba dále rozšiřovat.

3.2 Význam portfolioa při státní závěrečné zkoušce

Výsledky analýzy dokumentů nyní doplníme o výsledky kódování písemných odpovědí studujících. Tabulka 2 zachycuje kódy, se kterými jsme pracovaly. Roztřídily jsme je do dvou skupin. Jedna zahrnuje kódy, které se vztahovaly k fázi přípravy na státní závěrečnou zkoušku, druhá k fázi realizace státní zkoušky. Kódy v obou skupinách jsme dále rozdělily na oblast profesní a oblast osobní.

Tabulka 2 Tematické rozložení kódů a jejich četnost

	Profesní charakteristiky	Osobní charakteristiky
příprava na SZZ	propojení teorie a praxe (66) profesní retrospektiva (51) rozvoj profesních kompetencí (27) propojení profesního a osobního života (5)	způsob uvažování (42) práce s chybou (21)
průběh SZZ	orientace v portfoliou a jeho struktuře (18) zdroj informací (9) porozumění problematice vylosovaného okruhu (5) kvalita zpracování portfolioa (3) učení nazpaměť (2) zdroj diskuse (1)	zdroj sebedůvěry (10) nenaplněná očekávání (2)

Z analýzy vyplynulo, že ve fázi *přípravy* na státní zkoušku umožnilo portfolio studujícím *propojovat teorii s praxí*: „propojit mnohdy abstraktní pojmy a terminologii s realitou v mateřské škole“, uvidět „souvislost mezi teorií a praxí“, „teorii vysvětlit na konkrétních příkladech“ a rozhodnout, „kam v odpovědi na otázku směřovat“. Práce s portfoliem také studující přiměla „pročíst staré práce“, „vzpomenout si i na střední školu a začátky studia“ a díky tomu si uvědomit *rozvoj svých profesních kompetencí*, „co už mám za sebou, kam jsem se za tři roky posunula“, „jak jsem začínala, co jsem si postupně uvědomila“. Současně také mohli vidět „svůj celkový posun“ i „posun v určitých oblastech, například v práci se třídou“, tzn. uvědomovat si *propojení profesního a osobního života*. Systematická práce s portfoliem posilovala nejen profesní sebevědomí, ale také měnila osobní přesvědčení a *způsob uvažování*, protože „když jsem začala při přípravě na závěrečné zkoušky s portfoliem intenzivněji pracovat, začala jsem v něm vidět hlubší smysl“. Témata „začala dávat mnohem větší smysl a logiku“, protože si každý mohl vytvořit „vlastní osnovu“, koncipovat okruh tak, aby mu to „osobně vyhovovalo“, což vedlo k originálnímu pojetí zpracování jednotlivých okruhů. Portfolio pomáhalo „utřídit myšlenky a pojmy“, legitimně „mluvit o vlastních zkušenostech“, „názory a myšlenky dokazovat na konkrétních situacích“. Také umožnilo uvědomit si a pojmenovat *vlastní chyby*: „Zpětně jsem některé aktivity, které jsem s dětmi dělala, mohla pochopit do hloubky. Proč nenaplnily má očekávání, jelikož jsem tolik tehdy třeba nemyslela na potřeby dětí nebo jsem k dané zkušenosti děti nevedla přes jejich primární druh inteligence...“ Díky portfoliu si mohli uvědomit, co by mohli „udělat jinak, lépe“.

V *průběhu* státní zkoušky studujícím pomáhalo, že se *orientovali v portfoliu a jeho struktuře*, protože když nevěděli, „kde pokračovat, mohli do něho nahlédnout“. Podstatné pro ně bylo, že mohli sami rozhodnout, jak portfolio „zorganizují a zkompletují“, aby měli „přehledně vše na jednom místě“. Portfolio sloužilo jako *zdroj informací*, řada studujících dbala na to, aby měli „ke každému okruhu státní závěrečné zkoušky doloženou nějakou zkušenost“, dokumenty a artefakty roztríděné tak, „že mě u zkoušky povedou“. Zkoušku pak mohli skládat s pocitem, „že se mám o co opřít a že díky portfoliu vždy alespoň něco řeknu“, což způsobilo, že „oproti ostatním předmětům byla pro mě zkouška s oporou v portfoliu mnohem příjemnější“, „bez portfolia před sebou bych na konkrétní příklady vzpomínala jen těžce“.

Portfolio pomáhalo lépe *porozumět problematice vylosovaného okruhu*, ujasňovat, jaký je „rozsah a obsah jednotlivých okruhů“. Umožňovalo pochopit „vzájemnou provázanost okruhů státní závěrečné zkoušky“ a „hlouběji porozumět celé problematice“. Dovoľovalo představit „svoje myšlení a svoje pojetí pedagogické činnosti“, „dokázala jsem na svých pracích ukázat, co jsem se v rámci tématu naučila“, „ukázat přímo důkazy o svých tvrzeních“, aby „bylo lépe znát, že rozdílům rozumím“.

Jako důležité se ukázalo téma *soustavné práce s portfoliem v jeho vývojové etapě* a následná *kvalita zpracování* prezentačního *portfolia*. Pokud studující tuto fázi přípravy podcenili, portfolio jim u zkoušky nepomohlo: „kdybych ho lépe zpracovala a zaměřila se na něho už od počátku, využila bych ho lépe“. Problémy mohlo způsobit také nedostatečné propojení s okruhy státní závěrečné zkoušky:

62 „Při učení jsem si myslala, jak budu hodně čerpat z portfolia, ale nakonec tomu tak vůbec nebylo. Vytáhla jsem si spolupráci s rodiči a k tomu jsem neměla příliš mnoho artefaktů.“

Portfolio ovlivnilo nutnost mnemotechnického *učení nazpaměť*, které v sobě často nese rys formálnosti. Pomáhalo „k lepšímu vybavování“ i „vysvětlení daného problému“ v okamžicích, kdy „jsem v té nervozitě skoro zapoměla na svoje jméno“, protože se „na potítku můžu opřít o informace, které jsem si sama zorganizovala a vložila“. Stalo se zdrojem uvědomění, že „není potřeba znát vše nazpaměť“, protože bylo možné si „zapamatovat obsah jednotlivých okruhů díky propojení s vlastní praxí“ a uvědomit si, „na co se u jednotlivých okruhů zaměřit“.

Portfolio se dále stalo *zdrojem diskuse*, podpořilo rétorické schopnosti studujících, přispělo k tomu, že se „lépe u zkoušky hovořilo“. Umožnilo „živě debatovat o praktických zkušenostech podložených teoretickým základem“. Pomáhalo propojit akademickou teorii s vlastní praxí, protože bylo možné si „vybavit situaci z praxe a poté vzpomínat na teorii“. „Stačilo se na daný doklad o zkušenosti jen podívat“, aby se „vrátily vzpomínky, o kterých jsem se mohla následně rozpovídat“.

V osobní rovině se portfolio stalo *zdrojem sebedůvěry*, způsobilo, že se studující cítili u zkoušky „klidnější“, protože v něm „najdu opěrné body ke každé otázce“. Představovalo „oporu, které se mohli držet“, „jistotu a záchranu“, „tahák“, osobního pomocníka, na kterého se mohli v náročné chvíli spolehnout. Pocit bezpečí přinášelo i to, že „některé práce byly osobní, například kresby dětí mé rodiny. Bylo tedy příjemné se na ně u zkoušky podívat...“.

Zároveň se ukázalo, že portfolio samo o sobě úspěch nezaručuje, *očekávání se někdy nenaplnila*: „... měla jsem jinou představu, bylo řečeno, že to bude jen o povídání nad portfoliem, ale bylo nutno dokázat a předvést teoretické znalosti a na to jsem nebyla až tak připravena.“

Z odpovědí vyplývá, že studující portfolio vnímají jako důležitou součást státní závěrečné zkoušky. Pro ty, kteří jej přijali jako součást své přípravy, mohlo dojít k proměně vztahu k portfoliu: „Původně jsem portfoliu nevěnovala příliš velkou pozornost. Jakmile jsem však pochopila jeho význam, stalo se pro mě velkým pomocníkem a zdrojem motivace...“ V okamžiku státní závěrečné zkoušky se portfolio mohlo stát jakýmsi režisérem, který určoval její průběh: „Pomohlo mi ujasnit si, kam chci v odpovědi na otázku směřovat, a měla jsem dobrý pocit z toho, že můžu ovlivnit to, o čem budu mluvit.“ Systematická a autonomní práce s portfoliem studujícím umožnila „dostat se dál“, převzít odpovědnost za svou přípravu a prohlubovat vlastní profesní pojetí studovaného oboru.

4 Shrnutí a diskuse

Naším cílem bylo podat obraz zapojení portfolia do státní závěrečné zkoušky v programu Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Výzkumné šetření se zaměřovalo na to, jakou finální podobu s ohledem na stanovená

kritéria prezentační portfolio mají a jaký význam studující portfolio při přípravě i v průběhu státní závěrečné zkoušky přisuzují.

Z analýzy portfolio vyplynulo, že jejich kvalitu nelze hodnotit pouze kvantifikací kritérií. Pro hlubší porozumění, jak studující k jeho tvorbě přistupovali a jak s ním pracovali, bylo nutné zahrnout do jejich typologie také poznámkový aparát, který pomáhal specifikovat jednotlivá portfolio a v konečném důsledku je setřídít podle podobných znaků.

Na druhé straně nám kvantifikace kritérií pomohla odhalit, které součásti práce s portfolio přinášejí studujícím největší obtíže. Při vertikálním členění hodnocených portfolio (viz příloha) můžeme vidět, že se strukturou portfolio a propojováním teorie s praxí již nemají dvě třetiny studujících větší problémy. Posílit však bude nutné využívání různorodých artefaktů a podpořit schopnost studujících formulovat své profesní cíle.

Výsledná úroveň portfolio daná jejich typologií ukazuje na osobité přístupy studujících k tvorbě portfolio a tím také ke svému profesnímu rozvoji. Nejvyššího bodového skóre (10–15 bodů) při horizontálním členění hodnocených portfolio dosáhlo jen pět studujících. Toto zjištění potvrzují předchozí závěry (Rodová & Syslová, 2021) a společně s výsledky vertikálního členění hodnocených portfolio bude potřeba věnovat intenzivní pozornost vývojovému portfolio, a to po celou dobu studia, a učinit jej plnohodnotnou součástí povinných a zejména profilujících předmětů. To by mělo zajistit konzistentnější přístup v tomto multidimenzionálním studijním programu, na kterém se podílí osmnáct kateder. Tak lze zvětšit šance, že vývojové portfolio bude „kvalitně tvarováno“ (Baki & Birgin, 2004, s. 80), aby i v případě méně invenčních studujících mohlo vzniknout dostatečně bohaté portfolio prezentační, které bude v dostatečné míře autonomní i originální, aby mohlo sloužit jako plnohodnotná opora jak u státní závěrečné zkoušky, tak v dalším profesním působení.

Analýza odpovědí v dotazníku ukázala, že význam portfolio spatřuje většina respondentek v jeho podpůrné funkci při psychicky vypjaté situaci, jakou státní závěrečná zkouška bezesporu je. Pokud je portfolio obsahově bohaté a koncepčně promyšlené, dokáže v něm jeho majitel rychle najít materiály, které slouží jako východisko pro výklad teorie i jako doklad profesních dovedností. Portfolio se tak stává zdrojem sebedůvěry, protože umožňuje v jasné linii vidět profesní pokroky a ve svém důsledku vede k porozumění vlastnímu profesnímu vývoji.

Důležitým momentem bylo pro studující to, když byli na začátku závěrečné zkoušky vyzváni, aby komisi své portfolio krátce představili. V tom okamžiku dostali příležitost vystoupit z pasivní role zkoušeného, stát se aktivním účastníkem zkouškového dialogu, který do průběhu zkoušky vnáší specifická témata, jež mohou být dále diskutována, což pozitivně ovlivnilo plynulost vyjadřování studujících. Toto zjištění je v souladu s výrokiem, který formulovali F. L. a P. Paulsonovi (1996, s. 41), že prostřednictvím portfolio lze „naprosto legitimně ovlivňovat názory ostatních“, ale i např. s autory Bakiem a Birginem (2004), kteří také upozorňují, že portfolio pomáhá studujícím stát se rovnocenným účastníkem zkouškového aktu. Do jisté míry tak portfolio ovlivňuje průběh zkoušky, určuje, o čem bude zkoušený hovořit.

64 Pro examinátory je pak možné lépe posoudit hloubku jeho porozumění vybranému tématu při propojování teorie s vlastní praktickou zkušeností.

Další přínos portfolia spočívá v propojování teorie s praxí. Popis vlastních zkušeností umožnil studujícím uvědomit si okamžiky, kdy praxe teorii doplňovala, i situace, kdy se teorie s praxí rozcházela. Tady můžeme vidět vazbu mezi kvalitou portfolia a vnímanými přínosy portfolia u studujících.

Za velký přínos považujeme změnu přístupu k chybám. Díky reflektivnímu rozměru portfolia začali studující své chyby vnímat jako nutnou součást profesního rozvoje, nebáli se je u závěrečné zkoušky zveřejnit a využít je, aby ukázali svůj profesní posun. Také v tomto případě lze vidět vztah mezi názory studujících a kvalitou jejich portfolia. I v této oblasti spatřujeme prostor pro větší podporu studujících ze strany vzdělatelů, což uvádí i řada dalších autorů (Darling-Hammond & Snyder, 2000; Imhof & Picard, 2009; Wray, 2007).

Limitem předloženého výzkumu je malý počet účastníků výzkumu a dále jistá uzavřenost výzkumného vzorku, který se omezuje výlučně na studující oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Dalším limitem je akcent na pozitivní formulace otázek v dotazníku, což mohlo omezit v odpovědích respondentů případná slabá či problematická místa práce s portfoliem a jeho využití u státní závěrečné zkoušky. Tento limit jsme se snažili eliminovat poslední otevřenou otázkou v dotazníku, zda chtějí k problematice portfolia něco dodat. Za limitující lze považovat také ochotu poskytnout portfolio pro analýzu. Lze se domnívat, že portfolio zapůjčili studující, kteří byli přesvědčeni o jeho významu, případně kvalitě.

Přínos studie pro nás představují zjištění týkající se úlohy portfolia u státní závěrečné zkoušky, která mohou ovlivnit kvalitu přípravného vzdělávání s ohledem na systematickou přípravu profesního portfolia a funkčních způsobů jeho zapojení do výuky napříč předměty během celého průběhu studia. Takto bychom mohly zajistit komplexní podporu profesního rozvoje studujících v tomto multioborovém studijním programu.

5 Závěr

Předložené výsledky ukazují, že portfolio představuje důležitou složku studia programu Učitelství pro mateřské školy v procesní i v prezentační fázi. Nezodpovězenou otázkou zůstává, jak způsob vedení vývojového portfolia ovlivňuje kvalitu portfolia prezentačního, které pro studující představuje důležitou oporu u státní závěrečné zkoušky. Z provedeného šetření vyplynulo, že i když jsme zvolily cestu svobodného přístupu k tvorbě portfolia, studující zvládají tento náročný úkol poměrně úspěšně. Přesto bude nutné rozšířit systematickou práci s portfoliem i v dalších předmětech, a to nejen v pedagogicko-psychologických disciplínách, ale i v oborově didaktických předmětech. Bude nezbytné hledat příležitosti, kdy budou moci studující s portfoliem autenticky a samostatně pracovat, aby měli dostatek podnětů přemýšlet o jeho obsahu ve vztahu k vlastnímu profesnímu rozvoji z různých úhlů pohledu.

K dalším tématům, která by bylo možné v budoucnu výzkumně řešit, patří vztah mezi kvalitou portfolia a výkonem u státní zkoušky či vztah mezi kvalitou portfolia a budoucím profesním výkonem majitele portfolia. Rovněž by bylo vhodné hlouběji rozpracovat didaktiku práce s portfoliem.

Literatura

- Al-Salmi, L., & Tekin, A. M. (2019). *Professional portfolio of early childhood teacher candidates: Evidence to meet international standards*. www.soharuni.edu.om/tlc5/
- Alajmi, M. M. (2019). The impact of e-portfolio use on the development of professional standards and life skills of students: a case study. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 6(4), 1714–1735.
- Babbie, E. R. (2013). *The practice of social research*. Wadsworth Cengage Learning.
- Baki, A., & Birgin, O. (2004). Reflections of using computer-based portfolios as an alternative assessment tools: A case study. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 77–99.
- Barrett, H. C. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(6), 436–449.
- Beka, A., & Kulinxha, G. (2021). Portfolio as a tool for self-reflection and professional development for pre-service teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(2), 22–35.
- Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Grada Publishing.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Free Press.
- Bolliger, D. U., & Shepherd, C. E. (2010). Student perceptions of eportfolio integration in online courses. *Distance Education*, 31(3), 295–314.
- Breault, R. A. (2004). Dissonant themes in preservice portfolio development. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 847–859.
- Campbell, D. M., Cignetti, P. B., Melenyzer, B. J., Nettles, D. H., & Wyman, R. M. (2014). *How to develop a professional portfolio: A manual for teachers* (6th ed.). Pearson.
- Carl, A., & Strydom, S. (2017). e-Portfolio as reflection tool during teaching practice: The interplay between contextual and dispositional variables. *South African Journal of Education*, 37(1), 1–10.
- Ciesielkiewicz, M. (2019). The use of e-portfolios in higher education: From the students' perspective. *Issues in Educational Research*, 29(3), 649–667.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5–6), 523–545.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Gabi, J., & Mavengere, N. (2019). Making use of portfolios to enhance learning. In *1st International Conference on Sustainable ICT, Education, and Learning* (s. 24–29). State University of Zanzibar.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Portál.
- Chau, J., & Cheng, G. (2010). ePortfolio, technology, and learning: A reality check. *Journal of Interactive Learning Research*, 21(4), 465–481.
- Chien, C. (2013). Pre-service English teachers' perceptions and practice of electronic portfolios. *CALL-EJ*, 14(1), 1–15.
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Grada.
- Chye, S., Zhou, M., Koh, C., & Liu, W. C. (2019). Using e-portfolios to facilitate reflection: Insights from an activity theoretical analysis. *Teaching and Teacher Education*, 85, 24–35.
- Imhof, M., & Picard, Ch. (2009). Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 149–154.

- 66 Joseph, G. E., & Brennan, C. (2013). Framing quality: Annotated video-based portfolios of classroom practice by pre-service teachers. *Early Childhood Education Journal*, 41(6), 423–430.
- Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Portál.
- Kubešová, K. (2000). Experiment s portfoliem. *Kritické listy*, 1(1–2), 18–20.
- Laal, M. (2011). Lifelong learning: What does it mean? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 28, 470–474.
- Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství*. Univerzita T. Bati.
- Mansvelder-Longayroux, D. D., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 47–62.
- Melbourne Graduate School of Education. (2021). *Exemplary student eportfolios*. University of Melbourne. <https://le.unimelb.edu.au/showcase/exemplary-student-eportfolios>
- Miller, T. I., & Miller, M. A. (1991). *Citizen surveys: How to do them. How to use them, what they mean*. International City/Country Management Association.
- Moseley, C., & Ramsey, S. J. (2005). Teaching portfolios in teacher education: Effects of program-wide mentoring on elementary pre-service teachers' perceptions. *Current Issues in Education*, 8(23), 1–12.
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (1987). Position statement on quality, compensation, and affordability. *Young Children*, 43(1), 1–4.
- Oner, D., & Adadan, E. (2011). Use of web-based portfolios as tools for reflection in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62(5), 477–492.
- Painter, B. (2001). Using teaching portfolios. *Educational Leadership*, 58(5), 31–34.
- Paulson, F. L., & Paulson, P. R. (1996). Assessing portfolio using the constructivist paradigm. In R. Fogarty (Ed.), *Student portfolios. A collection of articles* (s. 27–46). IRI/SkyLight Training & Publishing.
- Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. (2024). *Učitelství pro mateřské školy – Cestou praxe, teorie a reflexe do hlubin dětské duše*. Masarykova univerzita. <https://www.ped.muni.cz/primped/pro-studenty/ucitelstvi-pro-materske-skoly>
- Píšová, M. (Ed.). (2007). *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Univerzita Pardubice.
- Plaisir, J. Y., Hachey, A. C., & Theilheimer, R. (2011). Their portfolios, our role: Examining a community college teacher education digital portfolio program from the students' perspective. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(2), 159–175.
- Rodová, V., & Syslová, Z. (2021). Profesní identita studentek učitelství pro mateřské školy a její odraz v portfoliu. *Pedagogická orientace*, 31(1), 35–69.
- Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál.
- Svatoš, T. (2006). Studentské portfolio jako zdroj poznání postojů začínajících studentů učitelství. *Pedagogika*, 56(1), 45–57.
- Syslová, Z., Píšová, M., Rodová, V., Grůzová, L., & Stadlerová, H. (2018). *Profesní portfolio v přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol a 1. stupně základních škol*. Masarykova univerzita. <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1013>
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Chanière éducation/McGraw-Hill.
- Tillema, H., & Smith, K. (2007). Portfolio appraisal: In search of criteria. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 442–456.
- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Tomková, A., & Spilková, V. (2019). Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze. *Orbis scholae*, 13(1), 9–29.
- Tonucci, F. (1990). *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Graó.

- Trávníčková, P., & Petrů Puhrová, B. (2020). Professional portfolio of the preschool teacher: What is the real content? In J. Kacprzyk (Ed.), *Advances in intelligent systems and computing* (s. 156–162). Springer Verlag.
- Wray, S. (2007). Teaching portfolios, community, and pre-service teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1139–1152.
- Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 613–621.

Korespondenční autorka:

doc. PhDr. Zora Syslová, Ph.D., katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Poříčí 31, 603 00 Brno
syslova@ped.muni.cz

Mgr. Veronika Rodová, Ph.D., katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Poříčí 31, 603 00 Brno
rodova@ped.muni.cz

Příloha

Tabulka Hodnocení portfolií podle kritérií

Jméno	Struktura	Reflexe	Teorie a praxe	Různorodost	Cíle	Celkové hodnocení
Lída	3	3	3	3	3	O 15
Saša	3	3	3	3	3	Ž 15
Gábi	3	3	2	3	3	Ž 14
Hana	3	2	3	2	3	Ž 13
Barbora	3	3	3	1	2	Ž 12
Dana	3	1	3	2	1	Ž 12
Irena	3	2	3	1	3	Ž 12
Olga	3	3	3	1	2	Ž 12
Zdena	3	2	3	1	2	B 11
Táňa	1	3	2	1	2	B 10
Karla	2	3	3	1	3	S 12
Nad'a	3	2	3	1	2	S 11
Cilka	2	2	3	2	1	S 10
Eva	1	2	3	1	1	S 8
Marie	2	3	1	1	2	N 9
Jana	2	2	2	1	1	N 8
Adéla	2	2	1	1	1	F 7
Pavla	1	1	2	1	2	F 7
Radka	1	2	1	1	2	F 7
Šárka	2	1	2	1	1	F 7
Celkem	46	45	49	29	40	

Poznámka: O – originální profesní portfolio, Ž – živé profesní portfolio, B – bilanční profesní portfolio, S – studijní profesní portfolio, N – nezajímavé profesní portfolio, F – formální profesní portfolio

Zpráva z Mezinárodní konference Psychometrické společnosti (IMPS 2024), Praha, 15.–19. července 2024

Výroční Mezinárodní konferenci Psychometrické společnosti (International Meeting of Psychometric Society, IMPS 2024) ve dnech 15.–19. července 2024 hostil Ústav informatiky Akademie věd České republiky (AV ČR) ve spolupráci s Pedagogickou fakultou UK (PedF UK) a Vysokou školou ekonomickou (VŠE) v Praze. V rámci Ústavu informatiky AV ČR konferenci pořádala Skupina výpočetní psychometrie, která se zabývá výpočetními aspekty, vývojem a aplikací statistických metod pro analýzu měření v psychologii, vzdělávání a dalších sociálních vědách. Na VŠE organizaci podpořili členové fakulty informatiky a statistiky. Z PedF UK se zapojili členové Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání, který se zabývá mj. analýzou dat z velkých mezinárodních studií.

Konference přivítala více než 570 registrovaných hostů ze 40 zemí. Složení účastníků reflektovalo multidisciplinární povahu oboru a již tradičně se jednalo o experty z oblasti statistiky, psychologie a o odborníky ve vzdělávání. Kromě akademických pracovníků byli přítomni také zástupci testových společností jako Educational Testing Service, Cito, College Board ad., které jsou též pravidelnými sponzory konference a na akci přinášejí pohled aplikované sféry.

Hlavnímu programu předcházela den věnovaný pěti metodologickým workshopům (např. o adaptivním testování ve vzdělávání) a rovněž zasedání předsednictva Psychometrické společnosti a ediční rady časopisu *Psychometrika* v novorenesanční budově AV ČR na Národní třídě.

Slavnostní uvítání účastníků proběhlo v prostorách Karolina a jeho součástí byly proslovy rektorky Univerzity Karlovy prof. Mileny Králíčkové a děkana PedF UK doc. Antonína Jančaříka i varhanní koncert. Na půdě VŠE, kde probíhal vědecký program, účastníky přivítal děkan fakulty informatiky a statistiky prof. Jakub Fischer.

Úvodní z celkem šesti plenárních příspěvků přednesl prof. Adrian Raftery (University of Washington), který se věnoval správnému výběru modelů pro různé statistické úlohy a v rozsáhlé simulační studii došel k závěru, že nejlepší vlastnosti vykazovaly metody využívající tzv. bayesovské průměrování několika kandidátních modelů, čímž představil metodu, která se těšila velké popularitě i v mnoha dalších příspěvcích. V další plenární přednášce hovořil prof. David MacKinnon (Arizona State University) o mediaci ve vztahu s kvalitou měření v sociálních vědách. V rámci závěrečného dne pak proběhla plenární přednáška prezidenta společnosti prof. Davida Kaplana

70 (University of Wisconsin-Madison), která se věnovala tématu velkých mezinárodních šetření ve vzdělávání, konkrétně prognózování vývoje zemí z hlediska udržitelných vzdělávacích cílů OSN, přičemž bylo akcentováno i metodologické hledisko týkající se nových možností bayesovského modelování a výzev, jež přinášejí (Kaplan & Huang, 2021).

Další plenární přednášky přednesli vědci ocenění Psychometrickou společností: cenu za celoživotní dílo převzal prof. David Thissen (University of North Carolina at Chapel Hill), který se věnoval historii výzkumu odlišného fungování položek v teorii odpovědi na položku a s tím související invariancí měření v pojetí faktorové analýzy. Cenu za výsledky v kariérních začátcích obdržel dr. Maarten Marsman (University of Amsterdam), jenž popisoval bayesovské pojetí síťových/grafických modelů v psychologickém měření v kontextu robustnosti jejich nálezů. Vyzdvihl zároveň roli otevřeného softwaru, který usnadňuje adopci pokročilých psychometrických algoritmů a metod do aplikovaného sociálněvědního výzkumu. Cenu za vynikající disertační práci obdržel dr. Gyeongcheol Cho (The Ohio State University), který účastníky seznámil s novými metodami, jež jsou využitelné ve strukturním modelování v situaci, kdy vedle latentních konstruktů pracujeme v modelu i s indexy typu socioekonomický status, které považujeme spíše za shrnutí přímo pozorovatelných jednotlivostí či indikátorů.

Konference rovněž přivítala několik řečníků se zvanými příspěvky. Prof. Eiko Fried (Leiden University) upozornil na mezeru mezi metodami plynoucími z psychometrického výzkumu a metodami, které se dostávají do aplikovaného výzkumu či psychologické praxe. Přístupy jsou podle něj často „mechanisticky“ uchopované, bez ověřování předpokladů či vztahu k teorii, což ohrožuje validitu výzkumných závěrů a zejména jejich zobecnitelnost, jež je klíčová při budování nových teorií a kumulaci poznání. Účastníci se zájmem o inovativní témata s větším přesahem do pedagogiky pak mohli vyslechnout příspěvek Marie Bolsinové (Tilburg University) o rozsáhlých adaptivních učebních systémech a výzvách ve spolehlivém hodnocení pokroku žáků a studentů. Jako zástupce pořadající země vystoupila spoluautorka této zprávy s příspěvkem věnovaným metodologickým studiím stavějícím na tématech publikovaných v nedávno vydané knize (Martinková & Hladká, 2023) včetně příkladů využití v rámci výzkumů ve vzdělávání.

Výraznou početní převahu nad plenárními a zvanými přednáškami však měly prezentace v rámci historicky rekordního počtu paralelních sekcí, z nichž řada byla organizována do symposií vědeckých týmů či okolo specifických témat; laťku nastavenou předchozími ročníky překonala i posterová sekce s více než sto postery. V prezentacích i posterech, které se dotýkaly vzdělávání, bylo možné se často setkat s již výše zmiňovanými tématy počítačového adaptivního testování či učebních systémů. Přibližně desítkou příspěvků se věnovala i polo- či plně automatizovanému generování položek znalostních testů s využitím tzv. velkých jazykových modelů, přičemž se rozvinula diskuse o potřebě důkladného ověřování psychometrických vlastností, kterému se ve svých příspěvcích věnovaly pouze nízké jednotky výzkumníků. Další témata rozvíjela již tradiční oblasti, jako jsou modely teorie odpovědi na položku,

faktorová analýza nebo síťové modely, ať už vývojem technicky dokonalejších algoritmů, či výzkumem jejich chování na netypických datech.

Společenský program zahrnoval vedle uvítací recepce v Karolinu také slavnostní večeři pro studenty, kteří se v Plzeňské restauraci v Obecním domě mohli navzájem lépe seznámit a neformálně představit sebe i svá výzkumná témata. Pro všechny účastníky byly též přichystány komentované prohlídky Prahy. Celá konference, kterou nastupující prezident Psychometrické společnosti prof. Denny Borsboom ve svém proslovu ohodnotil jako jednu z nejzdařilejších, byla slavnostně zakončena plavbou po Vltavě spojenou se závěrečným banketem.

Literatura

- Kaplan, D., & Huang, M. (2021). Bayesian probabilistic forecasting with large-scale educational trend data: A case study using NAEP. *Large-Scale Assessments in Education* 9(1), 15. <https://doi.org/10.1186/s40536-021-00108-2>
- Martinková, P., & Hladká, A. (2023). *Computational aspects of psychometric methods: With R*. Chapman and Hall/CRC. <https://doi.org/10.1201/9781003054313>

Patricia Martinková, Jan Netík
patricia.martinkova@pedf.cuni.cz
netik@cs.cas.cz