

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

- 2 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 (Směkal, 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, sebezpetí 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).

4 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 (Gillernová 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?

- 6
- 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

- 8 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

- 10 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 difference 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, přinášejí 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.

14 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., Ficová, L., & Hirschnerová, Z. (2012). *Profesijná zdatnosť (self-efficacy) študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi*. Univerzita Komenského.
- Majerčíková, J., & Syslová, Z. (2014). Profesijná zdatnosť učiteľek 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>

- 18 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 *** $p < 0,01$