

Empirická studie

SMETÁČKOVÁ, I., TOPKOVÁ, P., VOZKOVÁ, A. 2017. Vývoj a pilotáž škály učitelské self-efficacy. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 7, č. 2, s. 26–46. ISSN 1804-526X. DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele2017070226>.

Príspevek redakce obdržela: 16. 1. 2017.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 9. 6. 2017.

VÝVOJ A PILOTÁŽ ŠKÁLY UČITELSKÉ SELF-EFFICACY

Irena Smetáčková, Petra Topková, Anna Vozková

Abstrakt: Učitelská self-efficacy je jedním z klíčových konceptů vztahujících se k učitelské profesionalitě. Představuje důvěru učitele či učitelky v jejich pedagogické schopnosti. Výzkumy ukazují, že vyučující, kteří mají vysokou učitelskou self-efficacy, jsou schopni lépe organizovat výuku, motivovat studující, vhodně reagovat na speciální vzdělávací potřeby, spolupracovat v pedagogickém sboru a komunikovat s rodiči žáků. Pro výzkumné i diagnostické účely je důležité mít k dispozici efektivní nástroj na měření učitelské self-efficacy. Překlad zahraničních dotazníků přitom není vhodným řešením, protože struktura učitelské self-efficacy je odvozena ze vzdělávacího systému, který má kulturně-historická specifika. Článek proto představuje nově vyvinutou škálu učitelské self-efficacy na českých základních školách. Škála byla vyvíjena ve třech etapách – kvalitativní pilotní studie, kvantitativní pilotní studie ($N = 108$) a kvantitativní ověřující studie ($N = 518$). Finální verze škály zahrnuje 45 položek rozdělených do sedmi subškál. Všechny subškály jsou prakticky, teoreticky a psychometricky relevantní. Reliabilita celkové škály ($\alpha = 0,953$) i jednotlivých subškál ($\alpha = 0,907; 0,892; 0,848; 0,822; 0,824; 0,639; 0,624$) je vynikající.

Klíčová slova: učitelství, self-efficacy, škála

Development And Piloting Of Teacher Self-efficacy Scale

Abstract: Teacher self-efficacy is one of the key concepts related to teacher professionalism. It represents the trust of the teacher in his/her pedagogical skills. Research shows that teachers with high teacher self-efficacy are able to better organise

teaching, motivate the students, adequately react to special educational needs, cooperate with the teaching staff and communicate with the students' parents. For both research and diagnostic purposes, it is important to have an effective tool to measure teacher self-efficacy. However, translation of foreign questionnaires is not a suitable solution, because teacher self-efficacy structure is derived from the educational system, which is culturally and historically specific. The article, therefore, introduces a newly developed teacher self-efficacy scale for the Czech primary schools. The scale was developed in three stages – qualitative pilot study, quantitative pilot study ($N = 108$) and quantitative verification study ($N = 518$). The final version consists of 45 items divided into 7 subscales. All the subscales are practically, theoretically and psychometrically relevant. The whole scale reliability ($\alpha = 0,953$) and of all the subscales ($\alpha = 0,907; 0,892; 0,848; 0,822; 0,824; 0,639; 0,624$) is excellent.

Key words: teaching, self-efficacy, scale

Zvyšování kvality školní výuky je klíčovým a dlouhodobým tématem vzdělávací politiky. Ačkoliv zdrojů zkvalitňování pedagogického procesu je několik, většina z nich přímo zahrnuje vyučující nebo se jich alespoň dotýká. Pokud jsou učitelé a učitelky dobrými profesionály, znamená to, že ovládají vhodné vyučovací postupy, mají dostatečné znalosti učiva, dokážou diagnostikovat vzdělávací potřeby, využívají vhodné motivační nástroje, spolupracují v pedagogickém týmu i s rodiči žáků. Podmínkou učitelské profesionality přitom je, že vyučující nejen disponují popsányými pedagogickými dovednostmi, ale také že jsou schopni je vnímat, posuzovat a rozvíjet. Jinými slovy, základním atributem profesionality je reflexivita (Schön, 1983), díky níž mohou konkrétní učitelé cíleně stavět své pedagogické postupy na výzkumných a teoretických poznatcích, a nikoliv jen na svých osobních dojmech. Pokud vyučující nedokážou svoji pedagogickou praxi reflektovat, není ani možné, aby ji rozvíjeli a zlepšovali.

Reflexe profesních kompetencí je podstatou konceptu učitelské *self-efficacy*.¹ Jedná se o koncept v českém prostředí relativně nový, ačkoliv v zahraničí k němu již existuje téměř třicetiletá výzkumná evidence. Ta potvrzuje, že učitelská *self-efficacy* je významným faktorem souvisejícím s kvalitou výuky. Shledáváme ho proto velmi užitečným, a to jak pro pedagogicko-psychologické teorie, tak i pro podporu učitelských kompetencí v pregraduální přípravě a celoživotním vzdělávání. V druhém případě je mimo jiné důležité, aby mohla být učitelská *self-efficacy* efektivně měřena.

¹ V celém článku je souhrnně používán termín *self-efficacy*, protože v české odborné terminologii zatím neexistuje jeho ustálený překlad. Nejčastějšími českými termíny jsou „vnímaná vlastní účinnost“ (Gillernová, Kebza, Rymeš a kol., 2011), „vnímaná osobní účinnost“ (Hoskocová, 2006) a „vnímaná osobní zdatnost“ (Mareš, Gavora, 1999, dle Mareš, 2013).

V tomto článku proto představujeme škálu učitelské *self-efficacy*, která byla vyvinuta specificky pro český kontext.

1 Koncept učitelské *self-efficacy*

Koncept *self-efficacy* je součástí teorie sociálního učení, jejímž autorem je Albert Bandura. Bandura (1994) definuje *self-efficacy* jako přesvědčení lidí o jejich vlastních schopnostech, které jsou nutné k dosažení určitých výkonů. Takové přesvědčení pak přímo ovlivňuje jejich chování, a má tedy dopad na události v jejich životě. Zároveň je důležité, zda je jedinec přesvědčen, že své schopnosti dokáže použít, a za jakých okolností (Bandura, 1997).

Self-efficacy není jednotným konceptem, ale naopak je oblastně specifická. Vysoká *self-efficacy* v jedné oblasti neznámá automaticky, že jedinec bude důvěřovat svým schopnostem i v jiných oblastech (Bandura, 1997). Někteří autoři přesto navrhnou pracovat spíše s tzv. obecnou *self-efficacy* (např. Luszczynska, Gutiérrez-Doña, Schwarzer, 2005; Scholz et al., 2002). Ovšem i jejich výzkumy nakonec dospívají k závěru, že pokud je to možné, je užitečnější měřit dílčí, oblastně specifické *self-efficacy*. Jednou z nich je i učitelská *self-efficacy*, případně učitelská *efficacy* (*teacher efficacy*).²

Přestože učitelská *self-efficacy* nemá zcela ustálenou definici, shodně bývá zdůrazňováno, že se jedná o přesvědčení učitelů o vlastních schopnostech organizovat a realizovat určitý sled aktivit nutných pro úspěšné dosažení specifického výukového cíle v kontextu školy, třídy či specifické žákovské skupiny (Tschannen-Moran, Hoy, Hoy, 1998). *Self-efficacy* přitom není reálnou schopností vyučovat, komunikovat se žáky, kolegy či rodiči, hodnotit apod., ale představou o sobě jako o profesionálovi, který má edukačně působit na žáky v rámci instituce (Majerčíková, Gavora, 2013).

Učitelská *self-efficacy* je také kontextuálně specifická, tj. liší se v závislosti na vyučovaném předmětu, třídě, prostředí (v rámci školy a třídy) a zkušenostech (Tschannen-Moran, Hoy, Hoy, 1998). Vyučující se tedy mohou cítit kompetentní v určité oblasti výuky nebo s určitou skupinou žáků a méně kompetentní v jiném předmětu a v jiných aktivitách. Mezi výzkumníky však zatím neexistuje konsenzus v tom, nakolik je možné učitelskou *self-efficacy*

² Koncept učitelské *efficacy* neboli účinnosti byl poprvé definován v polovině sedmdesátých let výzkumným týmem z RAND Corporation, který vycházel z Rotterovy teorie *locus of control* (Dellinger, 2008). V tomto pojetí tedy učitelská účinnost představuje přesvědčení učitele o vlastních schopnostech pozitivně ovlivnit proces učení a jeho výsledky u studentů (Henson, 2001). Koncept *locus of control* se však primárně netýká schopností, které u sebe jedinec vnímá. Proto učitelská účinnost a učitelská *self-efficacy* jsou spíše vzájemně se doplňujícími, ale ne stejnými konstrukty. Vztah mezi nimi naznačuje například studie Sagone, Caroli (2014).

generalizovat napříč různými pedagogickými kontexty (Tschannen-Moran, Hoy, 2001).

Protože je učitelství komplexní povolání, je pro diagnostické a výzkumné účely nutné učitelskou *self-efficacy* vnitřně strukturovat. Bandura (2006) vyčlenil následujících sedm dimenzí učitelské *self-efficacy*: vliv na rozhodování, vliv na zdroje školy, výuka, disciplína, zapojení rodičů, zapojení komunity a tvorba pozitivního klimatu ve škole. Na jejich základě pak navrhl dotazník, který však byl opakovaně kritizován za to, že nedostatečně reprezentuje hlavní náplň učitelské profese (Tschannen-Moran, Hoy, 2001). Další koncepce a z nich vycházející škály se liší tím, do jakých domén dělí učitelskou *self-efficacy* podle dovedností nebo činností vyučujících. Tschannen-Moran a Hoy (2007) rozlišují učitelskou *self-efficacy* didaktickou, *self-efficacy* pro vedení třídy a *self-efficacy* pro zapojení studentů. Caprara et al. (2006) se s nimi shodují v prvních dvou subškálách, ale navrhují také dvě jiné – ocenění od kolegů a rodičů a využívání technologických inovací ke zlepšení vlastní práce. Skaalvik a Skaalvik (2007) rozlišují oblastí dokonce šest: didaktickou *self-efficacy*, udržování disciplíny, spolupráci s kolegy a rodiči, vyrovnávání se se změnami, individualizaci výuky a motivaci studentů.

2 Vývoj a zdroje učitelské *self-efficacy*

Self-efficacy konkrétního učitele se začíná vytvářet během prvních pedagogických zkušeností při přípravě na učitelskou profesi a dále se rozvíjí během praxe. V průběhu let si vyučující vybudují individuálně stabilní *self-efficacy* (Gavora, 2008), která se však může proměňovat v důsledku zásadních proměn edukačního, kulturního a sociálního kontextu (Majerčíková, Gavora, 2013).

Podle Bandury (1977) se *self-efficacy* formuje na základě čtyř zdrojů, kterými jsou: 1. zážitek zvládnutí úkolu či situace (vlastními silami či s pomocí někoho, kdo předvede správný postup); 2. sociální modelování (možnost pozorovat jiné úspěšné učitele); 3. přesvědčování a povzbuzování (ze strany kolegů, nadřízených – spíše než orientace na chyby a kritiku); 4. vnímavost k projevům stresu a schopnost tyto stavy regulovat – nácvik relaxačních technik, psychohygienické postupy. Stejná struktura zdrojů se specificky potvrzuje i pro učitelskou *self-efficacy*. Výzkumy potvrzují, že přímé zkušenosti se zvládnutím pedagogických úkolů jsou nejdůležitějším zdrojem zvláště u zkušených vyučujících, kterým přinášejí poznání vlastních schopností i informace o komplexitě dané výukové činnosti (Tschannen-Moran, Hoy, Hoy, 1998). Úspěšně zvládnuté úkoly zvyšují *self-efficacy* a naopak. Vliv selhání je však závislý na načasování a na dosavadních zkušenostech jedince. Selhání

má vliv zejména v počátečních fázích učitelské dráhy, kdy se *self-efficacy* teprve vytváří a ustaluje (Bandura, 1994, 1977).

Pokud vyučující získají zkušenosti se zvládnutím úkolu observačním učením (tj. pozorováním jiných vyučujících) či studiem prakticky orientované literatury, jsou lépe připraveni na povahu výuky a na možné problémy (Chong, Kong, 2012). Pocit lepší připravenosti na výuku pak může zvýšit *self-efficacy* profesně mladších vyučujících. *Self-efficacy* založená pouze na zprostředkovaných zkušenostech však bývá slabá a snadněji se mění, a to zvláště v případech menší podobnosti s pozorovaným člověkem. Naopak, čím větší podobnost mezi sebou a druhým učitel vnímá, tím důležitější a přesvědčivější jsou pozorované úspěchy nebo selhání (Bandura, 1994, 1977).

Přesvědčování za strany sociálního okolí zahrnuje povzbuzování, pomoc s překonáním překážek a konstruktivní zpětnou vazbu (Tschannen-Moran, Hoy, Hoy, 1998). Tento zdroj *self-efficacy* je obzvláště významný pro začínající vyučující (Tschannen-Moran, Hoy, 2007), avšak je výrazně slabší než zkušenost se zvládnutím úkolu. Sociální přesvědčování také vede snadněji ke snížení než ke zvýšení *self-efficacy*. Přesto se jedná o efektivní pomocný zdroj *self-efficacy*, který zesiluje mobilizaci úsilí (Bandura, 1977).

Posledním zdrojem *self-efficacy* je emocionální a fyziologická aktivace (Bandura, 1994), která nastává v pedagogickém procesu a následně se podílí na tom, jak učitelé hodnotí své kompetence. Pokud jsou vyučující dlouhodobě v dobré fyzické i psychické kondici, dochází u nich k adekvátní situační aktivaci a ta povzbuzuje jejich přesvědčení o tom, že jsou schopni překonávat překážky. Naopak dlouhodobá vyčerpanost a nespokojenost vede k neadekvátní aktivaci (např. k silnému rozčilení), která ústí jednak ve volbu nevhodných pedagogických postupů a jednak v nedůvěru ve vlastní schopnosti (Gavora, 2008).

Jak však poukazuje například Pajares (2005) nebo Bandura (1977), zdroje *self-efficacy* nevytvářejí přesvědčení o schopnostech přímo, nýbrž prostřednictvím kognitivního zpracování a ohodnocení. Teprve ze subjektivního zpracování informací vztahujících se k *self-efficacy* vyplývá, zda povedou ke zvýšení či snížení *self-efficacy* nebo ji vůbec neovlivní.

3 Dopady učitelské *self-efficacy* na výkon profese

Self-efficacy ovlivňuje podle Bandury (1994) čtyři hlavní psychologické procesy: kognitivní, motivační, afektivní a selektivní. Všechny z nich jsou vysoce relevantní pro učitelskou praxi. *Self-efficacy* učitele je silným motivačním faktorem ovlivňujícím chování, a je proto kritická pro skutečný úspěch či selhání vyučujících (Henson, 2001). Je výzkumně prokázáno, že *self-efficacy*

ovlivňuje stanovování výukových cílů (Paneque, Barbetta, 2006) a určuje, kolik energie jsou vyučující schopni investovat do své práce a jak jsou vytrvalí při řešení problémů. Vyšší učitelská *self-efficacy* znamená více energie, úsilí a odolnosti, nižší naopak vede k rychlejšímu vyčerpání a většímu stresu (Gavora, 2008).

Učitelská *self-efficacy* má významný vliv na profesionalitu učitelů a na učení žáků (Klassen, Tze, Betts, Gordon, 2011). Vyučující, kteří mají důvěru ve své schopnosti, pozitivně ovlivňují školní výkony svých žáků (Caprara et al., 2006; Bandura, 1993), vytvářejí zážitky úspěchu pro své žáky (Bandura, 1993), méně je kritizují za neúspěch, zvyšují jejich zájem o učivo a jsou ochotnější věnovat se žákům se speciálními potřebami (Tschannen-Moran, Hoy, Hoy, 1998).

Self-efficacy se také pozitivně promítá do profesního nadšení (Tschannen-Moran, Hoy, 2001) a do pedagogických postupů přináší větší důraz na spravedlnost, jasnost výkladu a ochotu zkoušet nové vyučovací metody (Tschannen-Moran, Hoy, Hoy, 1998). Ukazuje se, že učitelská *self-efficacy* má pozitivní souvislost s pracovní angažovaností a spokojeností (Skaalvik, Skaalvik, 2014; Klassen, Chiu, 2010; Caprara et al., 2006).

4 Vybrané škály měření učitelské *self-efficacy*

První snahy o změření učitelské *self-efficacy* se datují do druhé poloviny sedmdesátých let, kdy výzkumníci z organizace RAND Corporation zahrnuli do svého dotazníku dvě položky měřící právě tento koncept. Později se však ukázalo, že každá z nich měří jiný konstrukt. Zatímco první odpovídala teorii *locus of control* J. Rottera, druhá spíše teoretickému pojetí *self-efficacy* Alberta Bandury. Řada výzkumníků pak při tvorbě nových nástrojů vycházela z dotazníku RAND Corporation a docházelo tak k mísení dvou odlišných konceptů. Jako příklad lze uvést škálu Teacher Efficacy Scale, kterou vytvořili v roce 1984 Gibson a Dembo, nebo novější škálu s totožným názvem od Friedmana a Kasse (2002, dle Friedman, 2003, s. 211–212).

Bandura (2006) uvedl konkrétní požadavky na formulování položek v dotaznících (učitelské) *self-efficacy*, tak aby odpovídaly jeho teoretickému pojetí. Zároveň předložil vlastní nástroj, který obsahoval celkem 30 položek rozdělených do sedmi dimenzí. K této škále však neuvedl žádné informace o její validitě a reliabilitě, a navíc sklídl kritiku kvůli opomenutí některých důležitých aspektů učitelské profese. Bandurův dotazník se z těchto důvodů na poli výzkumu neuplatnil, stal se však zdrojem inspirace pro další badatele.

V současnosti stojí za zmínku především dva nástroje, a to škála The Ohio State Teacher Efficacy Scale (zkráceně OSTES, STES) (Tschannen-Moran,

Hoy, 2001), která má i slovenskou adaptaci (Gavora, 2011), a Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale (NTSES) manželů Skaalvikových (Skaalvik, Skaalvik, 2014; Skaalvik, Skaalvik, 2007).

Tschannen-Moranová a Hoyová (2001) zkonstruovaly škálu, která má celkem 24 položek spadajících do tří dimenzí: didaktické strategie, vedení třídy a zapojení studentů. Reliabilita celé škály je vysoká (0,94), stejně tak reliability jednotlivých dimenzí (0,91, 0,90 a 0,87). Autorky škálu také validizovaly prostřednictvím korelací s oběma položkami dotazníku RAND a se škálou Gibsona a Demba (Gibson, Dembo, 1984). Nástroj v roce 2011 přeložil a na slovenské prostředí adaptoval Gavora, který ho analyzoval na vzorku 158 učitelů základních škol. Na slovenských datech byla reliabilita taktéž vysoká (0,94), oproti původní škále však faktorová analýza přinesla pouze jediný faktor.

Manželé Skaalvikovi (Skaalvik, Skaalvik, 2007) navrhli NTSES ve snaze vyvinout multidimenzionální škálu, která by odpovídala Bandurovým požadavkům. Podle nich totiž položky obsažené v OSTES neobsahují jasné překážky a tři dimenze podle nich nejsou dostatečné, aby obsáhly úkoly a nároky profese učitele (Skaalvik, Skaalvik, 2007, s. 613). Jejich škála se skládá z 24 položek, ty jsou však rozděleny do šesti dimenzí: „didaktika“, „přízpůsobování výuky individuálním potřebám studentů“, „motivace studentů“, „udržování disciplíny“, „spolupráce s kolegy a rodiči“, „vyrovnávání se se změnami a výzvami“. Faktorová analýza potvrdila teoretickou strukturu škály a šest faktorů vysvětlovalo 61 % rozptylu. NTSES byla nejprve testována na vzorku 244 vyučujících a posléze ověřena na vzorku 2249 vyučujících v Norsku (viz Skaalvik, Skaalvik, 2010). V obou případech byly reliability jednotlivých subškál vysoké (od 0,74 do 0,91).

5 Metodologie

Cílem studie představené v tomto článku bylo vyvinout teoreticky i prakticky relevantní a psychometricky funkční dotazník učitelské *self-efficacy* (USE), který bude určen pro vyučující základních škol. Existující dotazníky učitelské *self-efficacy* pocházejí ze zahraničí. Ovšem školství je specifickou společenskou oblastí se silnou kulturně-historickou determinací, a proto není vhodné ani možné v ní používat nástroje připravené v jiném vzdělávacím systému.

Prvotní návrh dotazníku byl sestaven na základě identifikace hlavních dovedností potřebných pro úspěšné vykonávání učitelské profese. Výchozí diskuse pro určení hlavních oblastí byly Rámcový vzdělávací program pro

základní vzdělávání (*Rámcový... , 2015*)³, Učitelské standardy ISSA (*Učitel-ské... , 2015*) a Standard učitele a lektora RWCT (*Standard... , 2015*) a dále zahraniční škály učitelské *self-efficacy* a jejich subškály. Dotazník byl tvořen sadou 54 výroků, které shodně začínaly „Jsem přesvědčen/a, že dokážu...“, a poté následovala určitá profesní dovednost. Výroky pokrývaly všech šest, resp. sedm oblastí učitelské *self-efficacy* vymezených Skaalvikovými (Skaalvik, Skaalvik, 2007) a Bandurou (2006).

Návrh dotazníku prošel kvalitativní pilotáží na souboru 10 vyučujících, kteří jej vyplnili podle standardních instrukcí a poté se vyjádřili ke srozumitelnosti a relevantnosti předložených výroků. Na základě výsledků byl dotazník upraven. Výsledný dotazník zahrnoval 51 položek. Každý výrok byl posuzován z hlediska frekvence na pětibodové škále. Původně škála vyjadřovala míru souhlasu s tvrzením, avšak na základě kvalitativní pilotáže byla zvolena frekvenční škála s variantami nikdy – zřídka – někdy – často – vždy. Vyučující v pilotáži totiž opakovaně reagovali komentářem „jak kdy“, „to záleží na situaci“ atd.

Poté následovala první kvantitativní studie, které se zúčastnilo 108 vyučujících z pěti základních škol. Školy byly náhodně osloveny a požádány o spolupráci, přičemž samozřejmě ty školy a ti vyučující, kteří se nakonec do studie zapojili, patří mezi ochotné a pravděpodobně i profesně jistější. V pilotním souboru bylo zahrnuto 90 učitelek (83 %) a 18 učitelů (17 %). Převažovaly učitelky na prvním stupni (51 %), na druhém stupni působilo 33 % respondentů/respondentek a 16 % z nich učilo současně na obou stupních. Průměrný věk učitelek byl 46,5 roku ($SD = 11,9$) a učitelů 39,3 roku ($SD = 9,9$). Tomu částečně odpovídala i délka praxe, která byla u žen o 10 let delší. Rozdíl v průměrném věku i praxi učitelek i učitelů byl signifikantní ($p < 0,05$).

Na základě statistické analýzy bylo vyloučeno šest položek se slabšími psychometrickými charakteristikami, ostatní položky měly vyhovující šikmost, strmost, diskriminační schopnost. S ohledem na malý počet respondentů byla pouze orientačně provedena také faktorová analýza, jejíž výsledky potvrdily teoretický koncept stojící za původním výběrem položek. Výsledkem byl tedy dotazník se 45 položkami, které se rozdělují do následujících devíti dimenzí: „pedagogický přístup“, „pravidla a kázeň“, „motivace“, „kolegiální vztahy“, „flexibilita“, „spolupráce s rodiči“, „nové a alternativní metody“, „ve-

³ Z Rámcového vzdělávacího programu pro ZV, který je kurikulárním dokumentem, byly jako východisko použity pouze vybrané části související s obsahem učitelské profese, konkrétně podkapitoly 1.3 Tendence ve vzdělávání, 3.1 Pojetí základního vzdělávání, 3.2 Cíle základního vzdělávání a kapitola 9 Vzdělávání žáků mimořádně nadaných.

dení školy“ a „inkluzí“. Ty mají povahu subškál s teoreticky relevantním tématem a dobrou reliabilitou.

Výsledný dotazník byl ověřen ve druhé kvantitativní studii s účastí 518 vyučujících. Její výsledky předkládá tento článek. Studie byla realizována prostřednictvím on-line dotazníku. Informace o něm byla rozeslána na základní školy v celé České republice. Vedení škol bylo požádáno, aby přeposlalo výzvu k účasti pedagogickému sboru. Jednotliví vyučující pak anonymně vstupovali do internetové aplikace. Nelze tedy stanovit, z kolika základních škol zúčastnění vyučující pocházeli. Velikost školy, typ zřizovatele a velikost obce však byly součástí identifikačních položek. Způsob zadání dotazníku přináší riziko vychýlení souboru z hlediska kvality školy, neboť ředitelé s pochybnostmi o kvalitě svého pedagogického sboru pravděpodobně oslovující mail vyučujícím nemuseli přeposlat. Stejný trend pak může pokračovat na úrovni respondentů – ti vyučující, kteří cítili slabiny ve svých profesních dovednostech, pravděpodobně mohli dotazník častěji odmítnout. Celkově tak je nutné pracovat s předpokladem, že získané odpovědi mírně nadhodnocují učitelskou *self-efficacy* českých vyučujících.

Studie se zúčastnilo 518 vyučujících z českých základních škol. Mezi nimi bylo 95 mužů (18 %) a 423 žen (82 %). Na prvním stupni ZŠ působilo 202 vyučujících, na druhém stupni 185 vyučujících a na obou stupních zároveň učilo 131 vyučujících. V souboru tedy mírně převažovali vyučující na prvním stupni ZŠ. S ohledem na to podíl učitelek a učitelů v souboru odpovídal reálnému zastoupení žen a mužů mezi českými vyučujícími na ZŠ. Průměrný věk zúčastněných vyučujících byl 45,56 roku ($SD = 9,461$). Jejich průměrná délka praxe byla 20,8 roku ($SD = 10,41$). Ženy a muži se ve věku ani v délce praxe nelišili. Rovněž ani mezi vyučujícími prvního a druhého stupně nebyl v průměrném věku a délce praxe signifikantní rozdíl. Více než 94 % vyučujících dosáhlo vysokoškolského vzdělání na pedagogické fakultě či na jiné fakultě připravující učitele.

6 Výsledky: Psychometrické charakteristiky dotazníku USE

Dotazník USE zahrnuje 45 položek s pětibodovou odpovědní škálou. Průměrný skór odpovědí v každé položce a jeho směrodatná odchylka jsou uvedeny v tabulce 1. Struktura odpovědí ukazuje dobré pokrytí nabídnuté škály. Průměrný skór ve všech položkách byl umístěn v horní polovině škály, tj. mezi hodnotami 3 a 4. Pouze v 7 případech hodnotu 4 mírně překračoval, ovšem i v tom případě frekvence jednotlivých možností ukazovala funkčnost

škály. Šikmost a strmost všech položek byla rovněž v normě a potvrzovala výše popsany trend.

Všechny položky měly stejný směr, a proto lze pracovat s jejich prostým součtem. Ten vyjadřuje celkovou míru učitelské *self-efficacy*, tedy čím vyšší hodnota skóru, tím větší učitelská *self-efficacy*. Minimální možný skór byl 45, maximální možný skór byl 225. Získaný průměrný skór ve škále USE dosáhl 170 bodů ($SD = 19,1$), což činí 76 % z maximální učitelské *self-efficacy*. Zjištěnou hodnotu lze považovat za poměrně vysokou a lze ji interpretovat tak, že čeští vyučující mají poměrně dobrou důvěru ve vlastní profesní dovednosti.

Ve vztahu k celkovému průměrnému skóru byla sledována rozlišovací schopnost jednotlivých položek, a to prostřednictvím Pearsonova korelačního koeficientu. Diskriminační hodnota je uvedena rovněž v tabulce 1. Všechny položky signifikantně korelovaly s průměrným celkovým skórem. S výjimkou tří položek (5, 11 a 12) byly všechny diskriminační hodnoty nad 0,5.

Tabulka 1

Základní psychometrické charakteristiky položek dotazníku USE

| | Min | Max | M | SD | Šik- most | Strmost | Diskri- minace |
|--|-----|-----|------|-------|--------------|---------|-------------------|
| 1. Najít způsob, jak zapojit do výuky i děti, které jsou nesmělé nebo neprojevují svůj zájem. | 1 | 5 | 3,75 | 0,660 | -0,332 | 0,484 | 0,614** |
| 2. Efektivně komunikovat i s rodiči, kteří nejeví o dění ve škole přílišný zájem. | 1 | 5 | 3,36 | 0,797 | 0,079 | -0,346 | 0,572** |
| 3. Zajistit dětem stejnou příležitost zapojit se do aktivit, a to včetně dětí s určitým znevýhodněním. | 2 | 5 | 3,87 | 0,715 | -0,251 | -0,099 | 0,589** |
| 4. Integrovat do kolektivu i děti s různými druhy postižení. | 1 | 5 | 3,66 | 0,901 | -0,269 | -0,598 | 0,523** |
| 5. Přijmout konstruktivní kritiku od svých kolegů. | 2 | 5 | 3,65 | 0,772 | 0,121 | -0,539 | 0,362** |
| 6. Motivovat žáky k práci na obtížných úkolech. | 2 | 5 | 3,77 | 0,686 | -0,107 | -0,179 | 0,605** |
| (pokračování) | | | | | | | |

| | Min | Max | M | SD | Šik- most | Strmost | Diskri- minace |
|---|-----|-----|------|-------|--------------|---------|-------------------|
| 7. Připravit rozmanitý a zároveň vyvážený výukový program. | 2 | 5 | 3,81 | 0,685 | -0,131 | -0,156 | 0,584** |
| 8. Nastavit a prosadit pravidla, díky nimž můžu realizovat výuku podle svých plánů. | 2 | 5 | 3,94 | 0,739 | -0,509 | 0,293 | 0,601** |
| 9. Naučit i žáky s nižší úrovní schopností základní obsah předmětu. | 2 | 5 | 3,66 | 0,719 | -0,213 | -0,128 | 0,542** |
| 10. Navázat a udržet spolupráci s rodiči dětí s problémy v prospěchu či chování. | 1 | 5 | 3,57 | 0,773 | -0,258 | -0,045 | 0,550** |
| 11. Ovlivňovat rozhodnutí, která jsou činěna ve škole. | 1 | 5 | 3,36 | 0,907 | -0,005 | -0,514 | 0,372** |
| 12. Prosadit u vedení a u kolegů změny, ke kterým jsou zpočátku skeptičtí. | 1 | 5 | 3,04 | 0,847 | 0,015 | -0,118 | 0,397** |
| 13. Předem stanovit kritéria hodnocení tak, aby byla všem žákům jasná. | 2 | 5 | 4,23 | 0,680 | -0,513 | -0,037 | 0,524** |
| 14. Přesvědčit rodiče, aby se zapojili do aktivit pořádaných školou. | 1 | 5 | 3,16 | 0,782 | -0,087 | 0,033 | 0,487** |
| 15. Motivovat žáky tak, že si o tématu sami zjišťují doplňující informace. | 2 | 5 | 3,32 | 0,727 | 0,021 | -0,331 | 0,570** |
| 16. Rychle zklidnit upovídané a neukázněné žáky. | 1 | 5 | 3,88 | 0,823 | -0,511 | 0,089 | 0,588** |
| 17. Vysvětlit látku alternativním způsobem, pokud obvyklý způsob selže. | 2 | 5 | 3,89 | 0,726 | -0,219 | -0,238 | 0,612** |
| 18. Přimět i ty nejméně spolupracující děti, aby dodržovaly stanovená pravidla. | 2 | 5 | 3,68 | 0,777 | -0,179 | -0,330 | 0,631** |
| <i>(pokračování)</i> | | | | | | | |

| | Min | Max | M | SD | Šik- most | Strmost | Diskri- minace |
|--|-----|-----|------|-------|--------------|---------|-------------------|
| 19. Sledovat nové didaktické trendy a využívat je pro zkvalitňování vlastních vyučovacích metod. | 1 | 5 | 3,58 | 0,826 | -0,335 | -0,027 | 0,510** |
| 20. Spolupracovat s většinou rodičů. | 1 | 5 | 3,74 | 0,859 | -0,690 | 0,535 | 0,576** |
| 21. Přispět k vyřešení problému, pokud ve škole nějaký vznikne. | 2 | 5 | 3,85 | 0,714 | -0,095 | -0,388 | 0,561** |
| 22. Přizpůsobit zadání úkolů tak, aby bylo srozumitelné všem dětem. | 2 | 5 | 4,22 | 0,611 | -0,314 | 0,204 | 0,646** |
| 23. Přizpůsobovat průběh a náplň hodiny nečekaným změnám. | 2 | 5 | 4,23 | 0,666 | -0,456 | -0,095 | 0,567** |
| 24. Vysvětlit hlavní myšlenku vyučované látky tak, že ji pochopí všichni žáci. | 2 | 5 | 4,00 | 0,625 | -0,241 | 0,347 | 0,609** |
| 25. Rozvrhnout obsah předmětu tak, aby se stihlo probrat vše, co je ve vzdělávacím programu. | 1 | 5 | 4,04 | 0,794 | -0,591 | 0,124 | 0,518** |
| 26. Sledovat vývoj v mém předmětu a začleňovat nové vědecké poznatky do obsahu své výuky. | 1 | 5 | 3,67 | 0,797 | -0,349 | -0,014 | 0,505** |
| 27. Spolupracovat s ostatními vyučujícími na zkvalitňování výuky. | 1 | 5 | 3,75 | 0,772 | -0,190 | -0,197 | 0,557** |
| 28. Učit tak, že většinu dětí hodiny baví a zajímají. | 1 | 5 | 3,79 | 0,657 | -0,318 | 0,516 | 0,666** |
| 29. Vysvětlit rodičům, jak pomoci svým dětem, aby byly ve škole úspěšnější. | 1 | 5 | 3,60 | 0,785 | -0,244 | -0,074 | 0,618** |
| 30. Stanovit realistické cíle pro děti s postižením a vysvětlit je dítěti i třídě. | 1 | 5 | 3,62 | 0,797 | -0,079 | -0,331 | 0,630** |

(pokračování)

| | Min | Max | M | SD | Šik- most | Strmost | Diskri- minace |
|--|-----|-----|------|-------|--------------|---------|-------------------|
| 31. Učit tak, že děti mají dobré znalosti a dovednosti. | 2 | 5 | 3,81 | 0,586 | -0,111 | 0,025 | 0,667** |
| 32. Získat nadhled v situacích, které jsou emočně vypjaté. | 2 | 5 | 3,72 | 0,723 | -0,198 | -0,145 | 0,584** |
| 33. Udržet ve třídě řád a pořádek, ačkoli jsou mezi žáky děti s problémy s chováním. | 1 | 5 | 3,94 | 0,754 | -0,474 | 0,255 | 0,659** |
| 34. Ukázat dětem smysluplnost probíraného učiva. | 2 | 5 | 3,94 | 0,666 | -0,213 | -0,001 | 0,676** |
| 35. Vhodně kombinovat různé způsoby hodnocení žáků. | 2 | 5 | 3,80 | 0,737 | -0,157 | -0,297 | 0,648** |
| 36. Vysvětlit rodičům otázky týkající se chodu školy, když jim nejsou srozumitelné. | 1 | 5 | 4,02 | 0,815 | -0,730 | 0,709 | 0,572** |
| 37. Motivovat k učení i méně úspěšné děti. | 2 | 5 | 3,66 | 0,707 | 0,004 | -0,296 | 0,645** |
| 38. Volit takové vyučovací metody, které nejlépe odpovídají vyučované látce. | 2 | 5 | 3,95 | 0,617 | -0,269 | 0,510 | 0,669** |
| 39. Vyjádřit svůj názor na důležité otázky týkající se školy. | 1 | 5 | 3,97 | 0,851 | -0,448 | -0,399 | 0,511** |
| 40. Využívat hodnocení k tomu, aby děti motivovalo k aktivitě a dobrým výkonům. | 2 | 5 | 3,88 | 0,663 | -0,229 | 0,105 | 0,668** |
| 41. Správně reagovat na potřeby velmi nadaných i méně úspěšných dětí. | 2 | 5 | 3,73 | 0,668 | -0,054 | -0,198 | 0,673** |
| 42. Vyměňovat si navzájem se svými kolegy zkušenosti a postřehy. | 2 | 5 | 3,89 | 0,743 | -0,300 | -0,155 | 0,481** |

(pokračování)

| | Min | Max | M | SD | Šik- most | Strmost | Diskri- minace |
|--|-----|-----|-------|--------|--------------|---------|-------------------|
| 43. Vytvořit v třídním kolektivu bezpečné a tvůrčí prostředí. | 2 | 5 | 4,05 | 0,649 | -0,264 | 0,111 | 0,686** |
| 44. Vysvětlit rodičům možnosti a limity jejich dítěte. | 1 | 5 | 3,71 | 0,766 | -0,136 | -0,218 | 0,618** |
| 45. Žákům vysvětlit, že jejich snaha je také součástí hodnocení. | 2 | 5 | 4,20 | 0,676 | -0,411 | -0,200 | 0,636** |
| SUMA | 90 | 222 | 170,0 | 19,096 | -0,152 | 0,394 | - |

Poznámka: ** znamená statistickou významnost na hladině 0,001.

Získané odpovědi byly podrobeny faktorové analýze, aby bylo zjištěno, zda se položky vztahují k předpokládaným dimenzím. Při prvotním sestavování dotazníku byly položky formulovány tak, aby se vztahovaly ke všem aspektům struktury učitelské *self-efficacy* podle Bandury (2006) a podle Skaalvikových (Skaalvik, Skaalvik, 2007). Konkrétní znění pak bylo inspirováno existujícími dotazníky učitelské *self-efficacy*, avšak při zohlednění specifík českého školství. Faktorová analýza pak měla zjistit, které dimenze v dotazníku USE existují.

Pomocí analýzy hlavních komponent s rotací VARIMAX bylo nalezeno sedm faktorů. Sycení faktorů uvádí tabulka 2 v příloze. Jednotlivé faktory reprezentují samostatné subškály, které pokrývají následující témata: „pedagogický přístup a didaktické postupy“, „udržování kázně“, „zvládnání heterogenity žákovské populace včetně inkluze“, „spolupráce s rodiči“, „spolupráce v pedagogickém sboru“, „vliv na rozhodování o škole“ a „rozvoj vlastních profesních dovedností“. Oproti zahraničním dotazníkům nebyly vyčleněny jako samostatné subškály „motivace“ a „flexibilita“ a na základě pilotáže byla vyloučena položka „zapojení komunity“.

Psychometrické charakteristiky škály USE jako celku a jejich jednotlivých subškál uvádí tabulka 3. Z ní je patrné, že celá škála i všechny subškály měly velmi dobrou reliabilitu (počítáno Cronbachovo alfa). Nižší reliabilita u subškál 6 a 7 může být dána malým počtem položek. Z obsahového hlediska by bylo možné uvažovat o rozdělení první subškály, která obsahuje jak položky k didaktickým postupům, tak k motivaci.

Tabulka 3

Psychometrické charakteristiky subškál

| Škála | Pojmenová- ní škály | Počet polo- žek | Položky | <i>M</i> | <i>SD</i> | Rela- tivní <i>M</i> | Relia- bilita |
|------------|--------------------------|-----------------------|--|----------|-----------|----------------------------|------------------|
| Celkem | USE | 45 | – | 169,96 | 19,096 | – | 0,953 |
| Subškála 1 | pedagogický přístup | 12 | 13, 17, 22–25, 31, 34, 38, 40, 43, 45 | 52,25 | 6,000 | 4,02 | 0,907 |
| Subškála 2 | žakovská rozmanitost | 12 | 1, 3, 4, 6, 7, 9, 15, 28, 30, 35, 37, 41 | 44,44 | 5,874 | 3,70 | 0,892 |
| Subškála 3 | spolupráce s rodiči | 7 | 2, 10, 14, 20, 29, 36, 44 | 25,15 | 4,037 | 3,59 | 0,848 |
| Subškála 4 | udržování disciplíny | 5 | 8, 16, 18, 32, 33 | 19,17 | 2,920 | 3,84 | 0,822 |
| Subškála 5 | vliv na chod školy | 4 | 11, 12, 21, 39 | 14,22 | 2,694 | 3,55 | 0,824 |
| Subškála 6 | kolegiální spolupráce | 3 | 5, 27, 42 | 11,28 | 1,743 | 3,76 | 0,639 |
| Subškála 7 | profesní seberozvoj | 2 | 19, 26 | 7,25 | 1,384 | 3,62 | 0,624 |

Závěr

Cílem výzkumu, který představuje tento článek, bylo vyvinout škálu učitelské *self-efficacy* (USE) pro české základní školství. Zahraniční výzkumy ukazují učitelskou *self-efficacy* jako důležitý faktor ovlivňující učitelské postupy a vytrvalost a jejich prostřednictvím i *self-efficacy* žáků, jejich motivaci (Tschannen-Moran, Hoy, 2001), zájem o učivo, vnímání jeho důležitosti a další (Gavora, 2008; Tschannen-Moran, Hoy, 2011; Tschannen-Moran, Hoy, Hoy, 1998). Výzkumy rovněž naznačují, že posílením učitelské *self-efficacy* lze optimalizovat pracovní spokojenost vyučujících a pedagogický proces.

Dosavadní metody měření byly vytvořeny v zahraničí a kvůli odlišnému socio-kulturnímu prostředí není možné je bez úprav přenést do českého školství. V rámci třífázové studie se podařilo vyvinout funkční škálu učitelské *self-efficacy* (USE). Škála zahrnuje 45 položek s pěti variantami odpovědí. Tento rozsah je optimální, neboť dovoluje získat validní a reliabilní údaje o vícedimenzionálním konceptu učitelské *self-efficacy*, ale současně má

přiměřenou časovou náročnost, která nevede k demotivaci respondentů a nesnižuje tak spolehlivost výsledků.

Výsledná škála je tvořena následujícími sedmi subškálami: 1. „pedagogický přístup“, 2. „žakovská různorodost“, 3. „spolupráce s rodiči“, 4. „udržování disciplíny“, 5. „vliv na chod školy“, 6. „kolegiální spolupráce“, 7. „profesní seberozvoj“. Oproti původní verzi, která zahrnovala devět dimenzí, jsme přistoupili k redukci na sedm dimenzí, z nichž každá má vyhovující psychometrické parametry. Na rozdíl od Bandurovy struktury učiteléské *self-efficacy* není ve škále USE dimenze „zapojení komunity“ a „tvorba pozitivního klimatu“ (Bandura, 2006). První jmenovaná byla z dotazníku vyloučena na základě pilotáže, druhá jmenovaná je zahrnuta v subškále „pedagogický přístup“. Na rozdíl od struktury učiteléské *self-efficacy* vytvořené týmem Skaalvik a Skaalviková (2007) chybí ve škále USE dimenze „vyrovnávání se se změnami“, která je však zahrnuta v jedné z položek v rámci subškály „pedagogický přístup“ (druhá položka týkající se flexibility byla vyloučena na základě pilotáže). Škála jako celek má excelentní reliabilitu a rovněž reliabilita jednotlivých subškál je vyhovující. Položky jsou formulovány srozumitelně, jednoznačně a výstižně s ohledem na realitu českých základních škol. Psychometrické charakteristiky všech dílčích položek jsou dobré.

Navzdory tomu lze ve škále identifikovat dvě potenciální metodologické slabiny, které doporučujeme k dalšímu prověření. Jedna souvisí se zvoleným typem odpovědi. Škála USE používá odpovědi postihující frekvenci stavu, který je popisován ve vstupních tvrzeních. Jiná, a dokonce běžnější varianta odpovědi je založena na míře souhlasu. V případě dalšího ověřování škály USE bychom doporučovali ověřit rovněž odpovědi postihující míru souhlasu a v případě shodných výsledků nadále tuto odpovědní variantu zařadit do finální podoby škály USE, jelikož se jedná o variantu adekvátnější konceptu *self-efficacy* a kompatibilnější se zahraničními škálami. Druhým případným rizikem je složení výzkumného souboru, který prošel samovýběrem pravděpodobně s ohledem na profesní jistotu vedení školy i konkrétních vyučujících. Bylo by proto žádoucí ověřit, zda při plně kontrolovaném souboru učitelek a učitelů se budou výsledky škály USE lišit. Uvedená témata otevírají prostor pro další precizaci škály tak, aby se mohla stát užitečným a respektovaným nástrojem pro výzkumné i pedagogicko-diagnostické účely v českém základním školství.

Škálu USE považujeme za ověřený a funkční nástroj pro zjišťování učiteléské důvěry ve vlastní profesní dovednosti. Jedná se o první dotazník týkající se učiteléské *self-efficacy*, který byl vyvinut v českém prostředí, a zohledňuje tedy kontext českého základního školství. Vzhledem k tomu, že školství je sférou s hlubokou socio-kulturně-historickou determinací a organizace

i tradice vzdělávání se v jednotlivých zemích liší, je přenos zahraničních dotazníků nevhodný. Ačkoliv má představená škála USE velmi dobré parametry, považujeme za žádoucí, aby v nejbližších letech došlo k jejímu opakovanému ověření a případně zkvalitnění, a to zejména ve studiích, které budou sledovat vztah učitelské *self-efficacy* a dalších proměnných, jako je profesní spokojenost či sociální opora. Jestliže bude validita a reliabilita škály USE dalšími výzkumnými studii potvrzena, bude vhodné vyvinout orientační normy pro učitelskou populaci tak, aby nástroj mohl být využíván také k diagnostickým účelům.

Literatura

- BANDURA, A. 1977. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, vol. 84, no. 2, pp. 191–215. ISSN 0033-295X. DOI: 10.1037/0033-295X.84.2.191.
- BANDURA, A. 1993. Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, vol. 28, no. 2, pp. 117–148. ISSN 0046-1520.
- BANDURA, A. 1994. Self-efficacy. In RAMACHANDRAN, V. S. (Ed.). *Encyclopedia of Human Behavior*. San Diego, CA: Academic Press, vol. 4, pp. 71–81. ISBN 9780080961804.
- BANDURA, A. 1997. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman, 604 p. ISBN 978-0-7167-2850-4.
- BANDURA, A. 2006. Guide for Constructing Self-efficacy Scales. In PAJARES, F., TIMOTHY C., URDAN, T. *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, Conn.: IAP – Information Age Pub., vol. 5, pp. 307–337. ISBN 9781593113674.
- CAPRARA, G., ET AL. 2006. Teachers' Self-Efficacy Beliefs as Determinants of Job Satisfaction and Students' Academic Achievement: A Study at the School Level. *Journal of School Psychology*, vol. 44, pp. 473–490. ISSN 0022-4405.
- DELLINGER, A. B. 2008. Measuring Teachers' Self-efficacy Beliefs: Development and Use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, no. 3, pp. 751–766. ISSN 0742-051X.
- FRIEDMAN, I. A. 2003. Self-efficacy and Burnout in Teaching: The Importance of Interpersonal-relations Efficacy. *Social Psychology of Education: An International Journal*, vol. 6, no. 3, pp. 191–215. ISSN 1381-2890. DOI: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1024723124467>.
- GAVORA, P. 2008. Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). Prehľad problematiky. *Pedagogika*, roč. 58, č. 3, s. 222–235. ISSN 0031-3815.
- GAVORA, P. 2011. Zisťovanie profesijnej zdatnosti učiteľa pomocou dotazníka OSTES (Slovak). *Pedagogika.sk*, roč. 2, č. 2, s. 88–107. ISSN 1338-0982.
- GIBSON, S., DEMBO, M. H. 1984. Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, no. 4, pp. 569–582. ISSN 0022-0663. DOI: 10.1037/0022-0663.76.4.569.
- GILLERNOVÁ, I., KEBZA, V., RYMEŠ, M. 2011. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: Člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada. 256 p. ISBN 9788024727981.

- HENSON, R. K. 2001. *Teacher Self-efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas*. Annual Meeting of the Educational Research Exchange, University of North Texas. 43 p. (přednáška)
- HOSKOVCOVÁ, S. 2006. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. 160 s. ISBN 9788024768359.
- CHONG, W., KONG, C. 2012. Teacher Collaborative Learning and Teacher Self-efficacy: The Case of Lesson Study. *Journal of Experimental Education*, vol. 80, no. 3, pp. 263–283. ISSN 0022-0973. DOI: 10.1080/00220973.2011.596854.
- KLASSEN, R. M., CHIU, M. M. 2010. Effects on Teachers' Self-efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, no. 3, pp. 741–756. ISSN 0022-0663. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0019237>.
- 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*, vol. 23, no. 1, pp. 21–43. ISSN 1040-726X. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>.
- LUSZCZYNSKA, A., GUTIÉRREZ-DOÑA, B., SCHWARZER, R. 2005. General Self-efficacy in Various Domains of Human Functioning: Evidence from Five Countries. *International Journal of Psychology*, vol. 40, no. 2, pp. 80–89. ISSN 1464-066X. DOI: 10.1080/00207590444000041.
- MAJERČÍKOVÁ, J., GAVORA, P. 2013. Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa spolupracovať s rodičmi: Konštrukcia výskumného nástroja. *Pedagogika*, roč. 63, č. 2, s. 128–146. ISSN 0031-3815.
- MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. 702 p. ISBN 9788026201748.
- PAJARES, F. 2005. Gender Differences in Mathematics Self-Efficacy Beliefs. In GALLAGHER, A. M., KAUFMAN, J. C. (Eds.). *Gender Differences in Mathematics: An Integrative Psychological Approach*, pp. 294–315. Cambridge, UK: Cambridge University Press. ISBN 0-521-53344-9.
- PANEQUE, O. M., BARBETTA, P. M. 2006. A Study of Teacher Efficacy of Special Education Teachers of English Language Learners with Disabilities. *Bilingual Research Journal*, vol. 30, no. 1, pp. 171–239. ISSN 1523-5882.
- PINCHEVSKY, N., BOGLER, R. 2014. The Influence of Teachers' Perceived Self-Efficacy and Role Impact on their Preferences in Adopting Strategies to Resolve Conflict Situations with Students. *International Studies in Educational Administration*, vol. 42, no. 2, pp. 111–125. ISSN 1839-2768.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. c2015, poslední revize neuvedena [cit. 2015-02-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/9729?highlightWords=rvp>.
- SAGONE, E., DE CAROLI, M. E. 2014. Locus of Control and Academic Self-efficacy in University Students: The Effects of Self-concepts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 114, pp. 222–228. ISSN 1877-0428.

- SCHOLZ, U., ET AL. 2002. Is General Self-efficacy a Universal Construct? Psychometric Findings from 25 Countries. *European Journal of Psychological Assessment*, vol. 18, no. 3, pp. 242–251. ISSN 1015-5759. DOI: 10.1027//1015-5759.18.3.242.
- SCHÖN, D. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. London: Basic Books. 374 p. ISBN 9780465068784.
- SKAALVIK, E. M., SKAALVIK, S. 2007. Dimensions of Teacher Self-efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, no. 3, pp. 611–625. ISSN 0022-0663. DOI: 10.1037/0022-0663.99.3.611.
- SKAALVIK, E. M., SKAALVIK, S. 2010. Teacher Self-efficacy and Teacher Burnout: A Study of Relations. *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, pp. 1059–1069. ISSN 0742-051X. DOI: 10.1016/j.tate.2009.11.001.
- SKAALVIK, E. M., SKAALVIK, S. 2014. Teacher Self-efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports*, vol. 114, no. 1, pp. 68–77. ISSN 0033-2941. DOI: 10.2466/14.02.PR0.114k14w0.
- Standard učitele a lektora RWCT* [online]. c2015, poslední revize neuvedena [cit. 2015-02-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/standarducitele/ukazky-zahranicnich-standardu>.
- TSCHANNEN-MORAN, M., HOY, A. W., HOY, W. K. 1998. Teacher Efficacy: It's Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, vol. 68, no. 2, pp. 202–248. ISSN 0034-6543.
- TSCHANNEN-MORAN, M., HOY, A. W. 2001. Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, no. 7, pp. 783–805. ISSN 0742-051X. DOI: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1.
- TSCHANNEN-MORAN, M., HOY, A. W. 2007. The Differential Antecedents of Self-efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, no. 6, pp. 944–956. ISSN 0742-051X. DOI: 10.1016/j.tate.2006.05.003.
- Učitelé standardy ISSA* [online]. c2015, poslední revize neuvedena [cit. 2015-02-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/standarducitele/ukazky-zahranicnich-standardu>.

Článek vznikl v rámci projektu „Učitelé vyhoření – institucionální, vztahové a intrapsychické faktory“, financovaného Grantovou agenturou ČR (GA16-21302S).

Přílohy

Tabulka 2

Sycení faktorů – rotovaná matice VARIMAX

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---------------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|--------|
| 1. | 0,141 | 0,657 | 0,222 | 0,160 | 0,072 | 0,102 | 0,054 |
| 2. | -0,013 | 0,324 | 0,583 | 0,226 | 0,131 | 0,068 | 0,108 |
| 3. | 0,117 | 0,587 | 0,160 | 0,262 | -0,002 | 0,160 | -0,032 |
| (pokračování) | | | | | | | |

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-----|--------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|
| 4. | -0,043 | 0,527 | 0,149 | 0,206 | 0,116 | 0,432 | -0,121 |
| 5. | 0,149 | 0,160 | 0,126 | -0,058 | 0,117 | 0,263 | -0,037 |
| 6. | 0,207 | 0,614 | 0,155 | 0,130 | 0,034 | 0,079 | 0,115 |
| 7. | 0,246 | 0,561 | 0,124 | 0,109 | -0,059 | -0,059 | 0,371 |
| 8. | 0,267 | 0,319 | 0,155 | 0,404 | 0,184 | -0,132 | 0,201 |
| 9. | 0,179 | 0,534 | 0,171 | 0,093 | 0,192 | -0,102 | 0,135 |
| 10. | 0,023 | 0,236 | 0,670 | 0,229 | 0,132 | -0,035 | 0,125 |
| 11. | 0,038 | 0,067 | 0,087 | 0,052 | 0,873 | 0,026 | 0,038 |
| 12. | -0,036 | 0,112 | 0,126 | 0,116 | 0,870 | 0,012 | 0,077 |
| 13. | 0,588 | 0,001 | 0,015 | 0,325 | 0,108 | -0,012 | 0,174 |
| 14. | 0,093 | 0,289 | 0,644 | -0,101 | 0,209 | -0,032 | 0,031 |
| 15. | 0,145 | 0,524 | 0,377 | 0,047 | 0,109 | -0,016 | 0,203 |
| 16. | 0,265 | 0,138 | 0,165 | 0,740 | 0,108 | 0,032 | 0,100 |
| 17. | 0,318 | 0,377 | 0,075 | 0,355 | 0,127 | -0,067 | 0,308 |
| 18. | 0,245 | 0,287 | 0,113 | 0,705 | 0,097 | 0,090 | 0,099 |
| 19. | 0,069 | 0,253 | 0,228 | 0,123 | 0,056 | 0,151 | 0,680 |
| 20. | 0,160 | 0,136 | 0,777 | 0,113 | 0,055 | 0,067 | 0,121 |
| 21. | 0,247 | 0,083 | 0,263 | 0,253 | 0,539 | 0,149 | 0,044 |
| 22. | 0,691 | 0,207 | 0,213 | 0,199 | 0,024 | 0,042 | 0,034 |
| 23. | 0,623 | 0,158 | 0,090 | 0,077 | 0,150 | 0,072 | 0,123 |
| 24. | 0,607 | 0,305 | 0,112 | 0,190 | 0,100 | -0,010 | 0,040 |
| 25. | 0,544 | 0,121 | 0,073 | 0,162 | 0,049 | 0,100 | 0,251 |
| 26. | 0,340 | 0,094 | 0,093 | 0,086 | 0,098 | 0,167 | 0,661 |
| 27. | 0,208 | 0,146 | 0,108 | 0,055 | 0,195 | 0,582 | 0,466 |
| 28. | 0,418 | 0,538 | 0,213 | 0,105 | 0,065 | -0,010 | 0,260 |
| 29. | 0,278 | 0,184 | 0,679 | 0,129 | 0,020 | 0,200 | 0,096 |
| 30. | 0,174 | 0,409 | 0,301 | 0,234 | 0,041 | 0,429 | 0,050 |
| 31. | 0,403 | 0,452 | 0,280 | 0,179 | 0,098 | 0,064 | 0,157 |
| 32. | 0,248 | 0,242 | 0,230 | 0,405 | 0,200 | 0,213 | -0,013 |
| 33. | 0,315 | 0,200 | 0,200 | 0,723 | 0,121 | 0,137 | 0,074 |
| 34. | 0,558 | 0,362 | 0,145 | 0,202 | 0,092 | 0,169 | 0,155 |
| 35. | 0,448 | 0,474 | 0,086 | 0,129 | 0,057 | 0,238 | 0,164 |

(pokračování)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-----|-------|--------|-------|-------|--------|-------|--------|
| 36. | 0,483 | -0,013 | 0,490 | 0,098 | 0,219 | 0,139 | -0,046 |
| 37. | 0,398 | 0,605 | 0,164 | 0,128 | 0,055 | 0,160 | -0,010 |
| 38. | 0,594 | 0,403 | 0,084 | 0,192 | -0,020 | 0,093 | 0,223 |
| 39. | 0,275 | 0,069 | 0,097 | 0,064 | 0,710 | 0,210 | 0,058 |
| 40. | 0,494 | 0,499 | 0,115 | 0,038 | 0,140 | 0,268 | 0,075 |
| 41. | 0,314 | 0,557 | 0,123 | 0,177 | 0,060 | 0,352 | 0,078 |
| 42. | 0,241 | 0,061 | 0,072 | 0,040 | 0,160 | 0,691 | 0,229 |
| 43. | 0,466 | 0,330 | 0,258 | 0,311 | 0,031 | 0,308 | -0,016 |
| 44. | 0,352 | 0,086 | 0,559 | 0,211 | 0,050 | 0,287 | 0,043 |
| 45. | 0,622 | 0,209 | 0,181 | 0,136 | 0,066 | 0,257 | -0,005 |

Autoři

doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie, Myslíkova 7, Praha 1, e-mail: irena.smetackova@pedf.cuni.cz

Ing. Bc. Petra Topková, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie, Myslíkova 7, Praha 1, e-mail: petra.topkova@pedf.cuni.cz

Bc. Anna Vozková, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie, Myslíkova 7, Praha 1, e-mail: vozkova.anna@gmail.com