

Nohavová Alena, Bartošová Dana, Bílková Zuzana,
Faltová Martina, Hořejšová Petra, Hynek Jan,
Káplová Veronika, Kožnarová Klára, Krninský Luboš,
Kučera Dalibor, Livečková Miluše, Mrhálek Tomáš,
Najmonová Marie, Plachá Veronika, Procházka Miroslav,
Stuchlíková Iva, Vítečková Miluše, Žlábková Iva

Podpora rozvoje wellbeingu na školách



SERIA
PEDAGOGICA
et PSYCHOLOGICA

**Nohavová Alena, Bartošová Dana, Bílková Zuzana, Faltová
Martina, Hořejšová Petra, Hynek Jan, Káplová Veronika,
Kožnarová Klára, Krninský Luboš, Kučera Dalibor,
Livečková Miluše, Mrhálek Tomáš, Najmonová Marie, Plachá
Veronika, Procházka Miroslav, Stuchlíková Iva, Vítečková
Miluše, Žlábková Iva**

PODPORA ROZVOJE WELLBEINGU NA ŠKOLÁCH

České Budějovice 2025

Podpora rozvoje wellbeingu na školách

Autoři:

Mgr. Dana Bartošová

Mgr. Zuzana Bílková, Ph.D.

Mgr. Martina Faltová

Mgr. et Mgr. Petra Hořejšová

Mgr. Jan Hynek, Ph.D.

Mgr. Veronika Káplová

Mgr. Klára Kožnarová

Mgr. Luboš Krninský, Ph.D.

doc. PhDr. Dalibor Kučera, Ph.D.

Mgr. Miluše Livečková

Mgr. Tomáš Mrhálek, Ph.D.

Mgr. Marie Najmonová, Ph.D., MBA

doc. Mgr. Alena Nohavová, Ph.D. (ed.)

Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D., MBA

prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.

doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D., MBA

PhDr. Iva Žlábková, Ph.D.

Publikace je výstupem projektu Grantové agentury Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích s názvem „Rozvoj sociálních a emočních kompetencí ve vzdělávací praxi“ (072/2022/S) a je určena učitelům v praxi a studentům na fakultách připravujících učitele.

2025

Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích,
Seria Pedagogica et Psychologica

Obsah

Předmluva	9
1 SOUČASNÝ STAV WELLBEINGU ŽÁKŮ A UČITELŮ	
Alena NOHAVOVÁ, Iva STUHLÍKOVÁ, Iva ŽLÁBKOVÁ, Luboš KRNINSKÝ	13
1.1 Duševní zdraví žáků	14
1.2 Wellbeing/illbeing žáků	15
1.3 Wellbeing/illbeing učitelů	17
I MAPOVÁNÍ KOMPETENCÍ BUDOUCÍCH UČITELŮ, UČITELŮ V PRAXI NA 1. A 2. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL A ŠKOLNÍCH PSYCHOLOGŮ	23
2 WELLBEING, DUŠEVNÍ ZDRAVÍ, OSOBNOST A SELF-EFFICACY U STUDENTŮ UČITELSTVÍ	
Tomáš MRHÁLEK	25
2.1 Wellbeing v kontextu učitelství	25
2.2 Duševní zdraví studentů	26
2.3 Self-efficacy v kontextu učitelství	28
2.4 Osobnost v kontextu učitelství	29
2.5 Metodologie výzkumu	30
2.5.1 Cíle výzkumu	30
2.5.2 Výzkumné nástroje	31
2.5.3 Výzkumný soubor a sběr dat	31
2.5.4 Analýza dat	33
2.6 Výsledky	33
2.6.1 Analýza kategorií	33
2.6.2 Analýza rozdílů v psychických rysech	34
2.6.3 Analýza rozdílů v chování dle modelu Big-5 osobnosti	35
2.6.4 Korelace mezi rysy u studentů pedagogiky	36
2.7 Diskuze	37
2.8 Limity práce	39
3 SELF-EFFICACY A MÍRA ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI U STUDENTŮ UČITELSTVÍ	
Martina FALTOVÁ, Miluše VÍTEČKOVÁ	47
3.1 Teoretická východiska	48
3.1.1 Self-efficacy v kontextu studentů učitelství	48
3.1.1.1 Učitelská self-efficacy a self-efficacy studentů učitelství	49
3.1.2 Životní spokojenost	51
3.2 Použité metody a výzkumný vzorek	52

3.3	Výsledky	54
3.4	Diskuze a shrnutí	65
4	SOCIÁLNÍ KOMPETENCE STUDENTŮ UČITELSTVÍ PRO 1. STUPEŇ ZŠ	
	Miroslav PROCHÁZKA, Veronika PLACHÁ, Luboš KRNINSKÝ, Miluše VÍTEČKOVÁ, Marie NAJMONOVÁ	73
4.1	Krátce o učitelových sociálních kompetencích	74
4.2	Sociální kompetence studentů učitelství a jejich rozvoj	77
4.3	Použité metody a výzkumný vzorek	77
4.4	Výsledky	79
4.5	Diskuze a shrnutí	80
5	NEVHODNÉ CHOVÁNÍ UČITELE A JEHO SOUVISLOST S WELLBEINGEM ŽÁKŮ	
	Jan HYNEK	87
5.1	Nevhodné chování učitele	87
5.2	Výzkumná zjištění v oblastech nevhodného chování učitele	89
5.3	Výzkumný design	89
5.4	Výsledky	92
5.5	Diskuze	95
6	SUPERVIZE ŠKOLNÍCH PSYCHOLOGŮ JAKO NÁSTROJ PODPORY WELLBEINGU NA ŠKOLÁCH	
	Klára KOŽNAROVÁ	101
6.1	Profesní pozice školního psychologa	101
6.1.1	Specifika profese a její potenciál	102
6.1.2	Náročné aspekty profese	103
6.2	Supervize jako součást profesního rozvoje	105
6.2.1	Skupinová supervize	107
6.2.1.1	Skupinová supervize zaměřená na případ	107
6.2.2	Supervize a školní psychologové	108
6.2.2.1	Supervize školních psychologů v ČR	109
6.3	Cíl a metodologie výzkumného šetření	110
6.3.1	Vznik a sestavení supervizní skupiny	110
6.3.2	Sběr dat a proces jejich analýzy	111
6.3.3	Jaká témata ŠP vnášejí do supervize	111
6.3.3.1	Fyzický aspekt v tématech ŠP	112
6.3.3.2	Emocionální aspekt v tématech ŠP	113
6.3.3.3	Kognitivní aspekt v tématech ŠP	113
6.3.3.4	Duchovní aspekt v tématech ŠP	113
6.3.3.5	Sociální aspekt v tématech ŠP	114
6.3.4	Subjektivně vnímané přínosy skupinové případové supervize	114
6.3.4.1	Přínosy v oblasti fyzického wellbeingu	115
6.3.4.2	Přínosy v oblasti emocionálního wellbeingu	116
6.3.4.3	Přínosy v oblasti kognitivního wellbeingu	116

6.3.4.4	Přínosy v oblasti duchovního wellbeingu	117
6.3.4.5	Přínosy v oblasti sociálního wellbeingu	117
6.4	Shrnutí	117

II VYTVÁŘENÍ METOD A POSTUPŮ PRO PODPORU ROZVOJE WELLBEINGU U ŽÁKŮ A (BUDOUCÍCH) UČITELŮ **123**

7 PODPORA WELLBEINGU NA 1. STUPNI ZŠ PROSTŘEDNICTVÍM METOD VIA A TYGŘÍ SVĚT®

Veronika PLACHÁ, Miluše VÍTEČKOVÁ, Marie NAJMONOVÁ, Miroslav PROCHÁZKA, Miluše LIVEČKOVÁ **125**

7.1	Teoretická východiska	126
7.1.1	Metoda Values/Virtues in action (VIA)	126
7.1.2	Metoda Tygří svět®	127
7.2	Použité metody a výzkumný soubor	127
7.3	Výsledky – vícepřípadová studie	129
7.4	Diskuze a shrnutí	134

8 REGULACE EMOCÍ PŘI INTERAKCI S DĚTMI S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Dana BARTOŠOVÁ, Zuzana BÍLKOVÁ **139**

8.1	Prožívání emocí a emoční regulace u dětí s PAS	140
8.2	Efektivní strategie, které lze přenést do školního prostředí	142
8.3	Postupy rozvoje emocionální gramotnosti a postupů emoční regulace v rámci školní praxe	145

9 ROZVOJ PEDAGOGICKÝCH KOMPETENCÍ A PODPORA UČENÍ VE VIRTUÁLNÍ REALITĚ

Dalibor KUČERA **151**

9.1	Pedagogické kompetence v učitelské přípravě	151
9.1.1	Význam pedagogických kompetencí	151
9.2	Technologie pro virtuální realitu	153
9.2.1	Audiovizuální technologie v učitelské přípravě	153
9.2.2	Východiska a specifika virtuální reality	154
9.2.3	Předpoklady využití virtuální reality	155
9.3	Využití virtuální reality v učitelské přípravě	156
9.3.1	VR jako prostředek zkušenostního učení	156
9.3.2	VR simulace jako tréninková metoda	157
9.3.3	Využití VR simulací při podpoře wellbeingu	158
9.3.4	Studie zaměřené na využití virtuální reality	159

10 METODA SCÉNÁŘŮ PRO TRÉNINK KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ STUDENTŮ UČITELSTVÍ VE VIRTUÁLNÍ REALITĚ

Veronika KÁPLOVÁ 173

10.1	Přehled pedagogických výzev a jejich relevance pro výuku studentů učitelství	174
10.1.1	Kategorizace komunikačních situací	174
10.1.1.1	Aktivní agresivita	174
10.1.1.2	Pasivní agresivita	175
10.1.1.3	Dominantní chování	175
10.1.1.4	Submisivní chování	176
10.1.1.5	Přátelské chování	176
10.1.1.6	Sexuální chování	177
10.1.1.7	Kompletní kategorizace komunikačních situací	177
10.2	Metodologie pilotního testování	178
10.2.1	Pre-test	178
10.2.1.1	Big Five Inventory – 2	178
10.2.2	Post-test	179
10.2.2.1	Positive and Negative Affect Schedule	179
10.2.2.2	Igroup Presence Questionnaire	179
10.2.2.3	Virtual Reality Sickness Questionnaire	180
10.3	Výzkumný soubor	180
10.4	Výsledky	181
10.5	Diskuze a shrnutí	183

11 VYUŽITÍ MODELU ALACT K ROZVOJI REFLEKTIVNÍCH DOVEDNOSTÍ U STUDENTŮ UČITELSTVÍ PO TRÉNINKU VE VIRTUÁLNÍ REALITĚ

Petra HOŘEJŠOVÁ 187

11.1	Reflexe a učení se ze zkušenosti	188
11.2	Reflexe pomocí modelu ALACT	189
11.2.1	Reflexe ve vrstevnických skupinách	191
11.3	Komunikační, sociální a emoční kompetence	192
11.3.1	Komunikační kompetence	192
11.3.2	Sociálně emoční kompetence	193
11.4	Metodologie výzkumu	194
11.4.1	Cíle výzkumu a výzkumné otázky	194
11.4.2	Výzkumný vzorek	194
11.4.3	Tvorba dat	195
11.4.4	Analýza dat	195
11.5	Výsledky	196
11.5.1	Z výzkumného deníku autorky	196
11.5.2	Zkušenosti studentů se situacemi ve virtuální realitě	197
11.5.3	Využití modelu ALACT k reflexi studentů učitelství	197
11.5.3.1	Fáze 1: Akce (zkušenost)	198
11.5.3.2	Fáze 2: Ohlédnutí se za zkušenostmi	199
11.5.3.3	Fáze 3: Uvědomění si podstatných aspektů	199

11.5.3.4	Fáze 4: Vytváření alternativních způsobů jednání a rozhodování	200
11.5.3.5	Fáze 5: Vyzkoušení	200
11.5.4	Forma pedagogické komunikace	201
11.5.4.1	Verbální komunikace	201
11.5.4.2	Neverbální způsob komunikace	201
11.5.4.3	Sociální kontext komunikace	202
11.5.5	Společná reflexe ve vrstevnické skupině	202
11.5.6	Další témata	203
11.6	Diskuze a shrnutí	203
Summary		209
Slovník základních pojmů		213

Předmluva

Vážení čtenáři,

tato publikace členů Sekce pedagogických a psychologických programů a jejich studentů na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích se zaměřuje, jak již název napovídá, na jednu ze současných výzev školství – reakci na aktuální problémy mladé generace prostřednictvím **Podpory rozvoje wellbeingu na školách**. Tématem není jen wellbeing žáků a učitelů na různých stupních škol, ale také budoucích pedagogů a školních psychologů.¹

Potřebnost rozvoje wellbeingu ve školách navazuje na záměry uvedené ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (viz MŠMT, 2020)², dále na Hlavní směry revize rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (MŠMT, 2022)³ a jejich rozvoj je aktivně podporován ve fakultní koncepci „Učitel Pro Futuro“⁴ na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Publikace je rozdělena do jedenácti kapitol, z nichž každá se věnuje specifickému aspektu wellbeingu ve školním prostředí. První, úvodní, kapitola shrnuje „*Současný stav wellbeingu žáků a učitelů*“ ve školním prostředí a možnosti jeho podpory, včetně začlenění témat duševního zdraví a psychohygieny do pregraduální přípravy učitelů, a to s důrazem na Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (Nohavová, Stuchlíková, Žlábková & Krninský).

Dalších pět kapitol je zařazeno do **prvního okruhu**, v němž jsou **mapovány kompetence budoucích učitelů, učitelů v praxi na 1. a 2. stupni základních škol a školních psychologů**. Jednotlivé kapitoly se zaměřují na zkoumání širokého spektra znalostí, dovedností, hodnot, postojů, přesvědčení a osobnostních charakteristik s cílem porozumět, co může přispívat k wellbeingu aktérů školy.

Konkrétně ve druhé kapitole „*Wellbeing, duševní zdraví, osobnost a self-efficacy u studentů učitelství*“ jsou shrnuty výsledky studentů učitelství v oblasti wellbeingu, self-efficacy, úzkosti, deprese a osobnostních rysů studentů učitelství v porovnání s komparativní skupinou

¹ V publikaci je použito jednotné označení žák, student, absolvent, učitel, školní psycholog aj. pouze z důvodu plynulosti textu. Výjimku tvoří označení Kompetenčního rámce, kde jsou oba tvary součástí názvu – *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. Ženský rod (např. učitelka, psycholožka, autorka ad.) je použit v případě označení konkrétních osob ve výzkumu.

² Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

³ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2022). *Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. <https://revize.rvp.cz/files/iii-hlavni-smery-revize-rvp-zv-po-vpr-final-230111.pdf>

⁴ Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity. (n.d.). *Učitel Pro Futuro*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. <https://www.pf.jcu.cz/cz/studium/ucitel-pro-futuro/prezentace>

vysokoškolských studentů (Mrhálek). Na základě výsledků výzkumu a rešerše je doporučeno zaměřit se na rozvoj copingových strategií a podpory self-efficacy u vysokoškolských studentů.

Důležitost podpory rozvoje self-efficacy se ukázala také ve třetí kapitole. Autorky (Faltová & Vítečková) doporučují, vzhledem k dlouhodobému trendu zvyšování nároků na učitelskou profesi a na výkon v roli učitele, mapovat a podporovat „*Self-efficacy a míru životní spokojenosti u studentů učitelství*“, neboť úzce souvisí s aktuálně diskutovaným nenastoupením absolventů učitelství do profese a s odchody učitelů z profese během prvních let praxe.

V souvislosti se zvyšujícími se nároky také na řešení sociálních a kulturních problémů v naší společnosti se autoři čtvrté kapitoly věnují „*Sociálním kompetencím studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ*“ (Procházka, Plachá, Krninský, Vítečková & Najmonová). Na základě mapování sociálních kompetencí u studentů 1. stupně ZŠ navrhuje zařazování technik psychohygieny do pregraduální přípravy učitelů, především všímavosti a rozvíjení pozitivního soucitného vztahu k sobě samému.

V páté kapitole ještě zůstáváme u sociálních problémů, konkrétně u mapování „*Nevhodného chování učitele a jeho souvislosti s wellbeingem žáků*“. Autor (Hynek) zde představuje šest kategorií nevhodného chování učitele a uvažuje o možných dopadech nevhodného chování učitelů na jednotlivé dimenze wellbeingu žáků.

První okruh je uzavřen výzkumem mapujícím „*Supervizi školních psychologů jako nástroj podpory wellbeingu na školách*“ (Kožnarová). Tato šestá kapitola poukazuje na zvyšující se potřebu systematické supervize pro odborný růst a podporu wellbeingu v prostředí školy.

Druhý okruh je zaměřen na vytváření metod a postupů pro podporu rozvoje wellbeingu u žáků a (budoucích) učitelů. Tomuto okruhu se věnuje celkem pět kapitol.

V rámci sedmé kapitoly jsou představeny možnosti „*Podpory wellbeingu na 1. stupni ZŠ prostřednictvím VIA a Tygří svět®*“ (Plachá, Vítečková, Najmonová, Procházka & Livečková). Výsledky výzkumu poukazují na důležitost systematické práce s kolektivem i jednotlivci ve školním prostředí, a to zejména v kontextu tříd se sociálně znevýhodněnými nebo kulturně odlišnými žáky. Uvedené metody mohou být užitečnými nástroji pro podporu inkluze a rozvoj pozitivního prostředí.

Osmá kapitola s názvem „*Regulace emocí při interakci s dětmi s poruchou autistického spektra*“ poskytuje přehled osmi postupů a dílčích kroků, které jsou užitečné v každodenním kontaktu s žákem s poruchou autistického spektra, a měly by být součástí profesní výbavy učitelů a asistentů pedagoga (Bartošová & Bílková).

Devátá kapitola je věnována možnostem „*Rozvoje pedagogických kompetencí a podpoře učení ve virtuální realitě*“ (Kučera). Představuje teoretická a metodologická východiska učebních simulací ve virtuální realitě. Nabízí diskuzi o možnostech a limitech virtuálních metod, jejich vztahu k podpoře wellbeingu a celkový přínos pro vzdělávání budoucích učitelů. Zároveň je teoretickým úvodem k následujícím dvěma kapitolám.

Cílem desáté kapitoly je poskytnout informace, podklady a východiska vztahující se k „Metodě scénářů pro trénink komunikačních kompetencí studentů učitelství ve virtuální realitě“ (Káplová). V této kapitole jsou představeny výsledky testování scénářů náročných pedagogických situací ze školního prostředí, které byly pilotovány u budoucích učitelů.

Protože důležitou součástí tréninku ve virtuální realitě je následná reflexe, která má vést k hlubšímu porozumění profesního výkonu, jedenáctá kapitola shrnuje výsledky „Využití modelu ALACT v rozvoji reflektivních dovedností u studentů učitelství po tréninku ve virtuální realitě“, směřujících k rozvoji jejich komunikačních, sociálních a emočních kompetencí v rámci wellbeingu (Hořejšová).

Cílem publikace je přispět k odborné diskuzi o wellbeingu ve školství a nabídnout úvahy o jeho možném začlenění jak do přípravy budoucích učitelů, tak do následné podpory pedagogických pracovníků. Jak vyplývá z přehledu jednotlivých kapitol, k tomuto cíli přistupujeme prostřednictvím mapování odlišných prostředí, různorodých přístupů i metod zkoumání školní reality. Publikace zároveň zahrnuje i teoretické kapitoly. I přes tuto rozmanitost na všech úrovních sledovaného tématu je možné nalézt jednotící prvek – kapitoly přinášejí konkrétní doporučení a postupy pro školní praxi v oblasti podpory wellbeingu a ukazují, že této problematice je třeba se systematicky věnovat. Uvědomujeme si, že nás v této oblasti čeká ještě mnoho vědecké i praktické práce.

Děkujeme všem účastníkům výzkumů, kteří se podíleli na vzniku této publikace, a recenzentům, jejichž podněty a připomínky nám pomohly zlepšit kvalitu textu. Věříme, že publikace nabídne nejen důležité poznatky a inspiraci, ale také podněty k dalšímu rozvoji wellbeingu ve školách a v přípravě budoucích pedagogů.

Za kolektiv autorů, Alena Nohavová

SOUČASNÝ STAV WELLBEINGU ŽÁKŮ A UČITELŮ

Alena NOHAVOVÁ, Iva STUHLÍKOVÁ, Iva ŽLÁBKOVÁ, Luboš KRNINSKÝ

K uvedení čtenáře do tématu slouží úryvek fiktivního rozhovoru dvou žáků 9. třídy, který náhodně zaslechne učitelka Lucie.

Učitelka Lucie jde po chodbě školy a zaslechne útržky rozhovoru mezi žáky 9. třídy.

Klára: „Včera jsem četla, že nás prý někdo označuje jako generaci sněhových vloček.“

Tomáš: „Jo, taky jsem to slyšel. Narážka na to, jak jsme prý moc citliví, vnímaví... prý přecitlivělí.“

Klára: „Přijde mi to nefér. Jako kdyby bylo špatné mít emoce, vnímat svět kolem sebe a zajímat se o něj.“

Tomáš: „Myslím, že to možná vnímají jako slabost. Že prý když se nás něco dotkne, jako bychom byli křehcí, jako ty vločky.“

Klára: „Křehkost přece není slabost, ne? Já si zase myslím, že to, jak žijí naši, není v pořádku. Pořád se honí jenom za prací. Moje mamka už z ničeho nemá radost. Nebo se podívej taky na ty učitele. Koho to tu s námi baví? Tam přece nechceme dojít?“

Tomáš: „A víš, co mě ještě štve? Že nám říkají, jaké oni měli krásné dětství bez mobilů, tabletů a sociálních sítí. Jak celý den běhali venku...“

Klára: „Jo, a mě k tomu ještě říkají, jak si užívají, že nerozumí sociálním sítím, že se nemusí honit za lajky, pozorností a ukazováním se na sociálních sítích.“

Tomáš: „Oni si ale neuvědomují, že tohle nás ještě víc štve. Jako bychom byli těmi špatnými a rozbitými v hrozném světě, zatímco oni se v našem věku měli krásně.“

Lucii tento rozhovor zaujal a když přišla do kabinetu, převyprávěla ho kolegyni. Ta jenom podotkla: „No jo, já už nevím, co oni chtějí. Přestávám jim rozumět. Až se mi zhroutí z písemky, tak co... , pošlu je ke školní psycholožce? Mně se totiž někdy zdá, že čím více se pečuje, tím více se vytrácí pozornost k tomu, že nejsme jenom křehotinky, ale že ledacos dokážeme překonat.“

Zkušenost učitelky Lucie je sice fiktivní, ale realistická – odvodili jsme ji z dílčích poznatků ze současné vzdělávací praxe. Naším záměrem je pomoci kolegům, kteří přemýšlejí podobně jako Lucie, nacházet odpovědi na otázky spojené s *duševním zdravím* současných žáků, jejichž populace bývá též nazývána „generace alfa“ nebo „generace Z“.

V současném nejenom vzdělávacím diskursu je na tuto problematiku reagováno konceptem *wellbeing*. Ten lze vysvětlit i pomocí kontinua, kdy na opačném konci se nachází tzv. *illbeing*.

Pokusíme se ukázat a doložit, že obsah těchto konceptů je závažný a zaslouží si dlouhodobou a soustředěnou pozornost nikoliv jen prchavý zájem, než do školního prostředí pronikne nějaké další téma.

V této kapitole objasníme koncept wellbeingu a illbeingu u žáků i učitelů a podíváme se na jejich dopad do dalších oblastí, například vztahových, výkonnostních aj. V neposlední řadě se zaměříme na pojetí wellbeingu v Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství a v přípravě budoucích učitelů. V dalších kapitolách postupujeme obdobně. Díváme se na wellbeing v různých dílčích tématech z perspektivy žáků a (budoucích) učitelů nebo školních psychologů. Záměrem je z jednotlivých dílčích „kousků“ vytvořit celistvější obraz o wellbeingu ve školství.

1.1 Duševní zdraví žáků

Duševní zdraví dětí a dospívajících se v posledních letech stává stále aktuálnějším tématem. Data z psychiatrických ambulancí ukazují, že počet dětí s poruchami psychického vývoje, poruchami chování a emocí s nástupem v dětství a dospívání se neustále zvyšuje (Melicharová et al., 2021). Nezvyšuje se pouze výskyt duševních poruch, ale dlouhodobě se také snižuje věková hranice jejich rozvoje (WHO, 1998).

Přestože o tomto nárůstu víme od druhého desetiletí 21. století, intenzivnější diskuze o problematice duševního zdraví začaly až s pandemií covid-19. Pandemie tehdy neupozornila pouze na fyzické zdraví, ale také na to, že nelze přehlížet význam duševního zdraví. Mimo jiné proto, že ukázala, co se děje s mladou generací, když je bez přímého kontaktu se spolužáky, když ztratí pravidelný denní rytmus a když se možná poprvé setká s velkou zátěží přicházející zvnějšku. A co hůře, mnozí si možná mysleli, že po pandemii se vše vrátí tzv. do starých kolejí, ale opak se stal pravdou.

Naléhavost potřeby řešit duševní zdraví adolescentů zvýraznila například i zpráva Národního ústavu duševního zdraví (2023), která informovala o tom, že 40 % žáků vykazuje známky střední až těžké deprese a 30 % žáků známky středně těžké až těžké úzkosti ($N = 6036$). U žáků 9. tříd byl použit sebesposuzovací dotazník, který obsahoval devět položek dotazníku Patient Health Questionnaire (PHQ-9, Kroenke et al., 2001) pro sledování symptomatologie deprese a sedmipoložkovou škálu generalizované úzkostné poruchy (GAD-7, Spitzer et al., 2006). V obou případech se výsledky vztahují k zprůměrovanému individuálnímu skóru, který byl prezentován v obou případech na pěti škálách (více Kučera, Pešout, & Kågström, 2024).

Výsledky lze tedy interpretovat různým způsobem podle míry závažnosti sledovaných parametrů. Stejně tak bychom mohli argumentovat tím, že záporné emoce jsou pro toto vývojové období jedním z charakteristických znaků. Pro příklad uveďme výběr z položek pro symptomatologii deprese, kterou žáci měli hodnotit u sebe v posledních dvou týdnech: Malý zájem nebo potěšení z věcí, které dělám; Pocity únavy a nedostatku energie; Potíže se soustředěním, např. při čtení nebo sledování televize ad. Z položek k symptomatologii úzkosti je to například: Potíže se uvolnit; Přílišné starosti kvůli různým věcem;

Snadno se rozzlobím aj. Touto polemikou chceme upozornit na jakousi větší interpretační zdrženlivost výsledků, rozhodně tím však nechceme znehodnotit význam zprávy.

Problémem není pouze objektivní *nárůst duševních poruch* (viz data z Ústavu zdravotnických informací a statistiky ČR), ale také *nedostupnost odborné pomoci*. Nelze také opomenout různé *mýty a mylné představy*, které následnou pomoc rovněž znesnadňují, jako je například bagatelizace problému, stigmatizace psychofarmak, neznalost varovných signálů, záměna potřeby intervence s prevencí, nedůvěra ve služby či nedostatečné povědomí o podpůrném systému a poskytovaných službách (Nevypust duši & T-Mobile, 2022).

Těmito problémy spojenými s duševním zdravím se na škole na úrovni primární prevence zabývá například školní metodik prevence, na úrovni primární a sekundární prevence školní psycholog, pokud je součástí týmu školního poradenského pracoviště. V knize se na pozici školního psychologa zaměříme v šesté kapitole *Supervize školních psychologů jako nástroj podpory wellbeingu na školách* (Kožnarová). V tomto textu však ještě zůstaneme u učitelů.

Má se těmito problémy zabývat také každý učitel na škole? Názor veřejnosti ($N = 505$ ve věku 18–60 let) je, že učitelé by měli mít kromě svého předmětu základní vzdělání a povědomí o tom, jak rozpoznat a řešit duševní problémy dětí (68 % odpovědí). Žáci by se měli ve škole více učit, jak podporovat duševní zdraví, zvládat stres a další problematické situace, to uvedlo 74 % respondentů (Nevypust duši & T-Mobile, 2022).

Představy o učiteli, který umí řešit duševní problémy žáků, však nelze zaměnit za profesní kompetence psychologa anebo psychoterapeuta. Jedná se o jiný typ podpory a opory, který představíme právě prostřednictvím širšího konceptu *wellbeingu*. K tomu na úvod uvedeme, že podpora rozvoje socioemočních dovedností a vytváření zážitku úspěchu jsou důležitými protektivními faktory v oblasti ochrany duševního zdraví (např. Mathiesen et al., 2007) a cílenou podporou rozvoje socioemočních dovedností je možné snížit problémové chování u dětí a mladistvých (např. Wilson, Gottfredson, & Najaka, 2001).

1.2 Wellbeing/illbeing žáků

„Wellbeing je stav životní pohody, v níž každý jedinec realizuje svůj vlastní potenciál, dokáže se vyrovnat s běžnými stresy života, pracuje produktivně a užitečně a je schopen přispět k rozvoji své komunity“ (WHO, n.d.).

Základním principem wellbeingu je tedy budování a rozvíjení odolnosti (resilience), která je spojená s flexibilitou a nezdolností (hardiness), vyznačující se například proaktivním přístupem, vnímáním překážek jako výzev apod. To je v přímém protikladu k představě „pohody“, jak je někdy tento pojem překládán a jak je vnímán v českém prostředí – jako stav nicnedělání a užívání si slasti.

Dnes se o wellbeingu hovoří v souvislosti s mnoha oblastmi života, například pracovní, finanční, digitální či environmentální. Objevuje se také jeho protiklad — *illbeing*, tedy stav

nedostatku zdraví, štěstí nebo prosperity. My se nyní zaměříme na oblasti wellbeingu, které definovalo Partnerství pro vzdělávání 2030+:

„Wellbeing je stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život“ (Partnerství pro vzdělávání 2030+, n.d.).

Wellbeing na fyzické úrovni souvisí s tělesným zdravím a fyzickým i psychickým bezpečím. *Kognitivní* oblast wellbeingu je spojena s učením, což zahrnuje kritické myšlení, řešení problémů, kreativitu a práci s cíli. *Emocionální* oblast zahrnuje rozpoznávání emocí, jejich pojmenování a regulaci, dále souvisí s pozitivním sebepojetím. *Sociální* oblast se týká empatie, sounáležitosti, prosociálního chování a komunikačních dovedností. *Duchovní* oblast wellbeingu souvisí se smyslem života, hodnotami a etickými principy. Na jednotlivé úrovně wellbeingu se nyní podíváme prostřednictvím výzkumů, které ukazují, jak na tom jsou dnešní žáci. Nebudeme se však držet přesného rozdělení jednotlivých dimenzí, protože se často vzájemně překrývají.

Před pandemií covid-19 se Česká republika umístila na 24. místě z 38 zemí OECD a EU v oblasti duševního wellbeingu a na 22. místě, co se týče akademických a sociálních dovedností (UNICEF, 2020). Tyto výsledky vycházejí z výzkumu PISA (2018), který uvedené údaje dále rozvádí například o *celkovou spokojenost se životem*. Tu v této době uvedlo 65 % patnáctiletých českých žáků (průměr OECD byl 67 %), takže zhruba třetina žáků spokojena se svým životem nebyla (ČŠI, 2019).

Zároveň se ukazuje souvislost mezi nižší spokojeností s vlastním životem, vyšší mírou úzkostnosti a současně horšími studijními výsledky. Takže wellbeing není pouze o pocitu „pohody“ či „spokojenosti“, ale souvisí i s výkonem žáků. To dokládá i výzkum PISA, který poukázal na vztah mezi silným a středním pocitem wellbeingu a v průměru vyšším skóre ve čtenářské gramotnosti (ČŠI, 2021).

Spokojenost se školou není u českých žáků nijak příznivá. Podle zprávy TIMSS z roku 2019 chodí čeští žáci 4. tříd *do školy nejméně rádi* v porovnání s jejich vrstevníky z ostatních zemí EU (Tomášek et al., 2020). Tento trend pozorujeme už od roku 2007 a ani data PISA z roku 2022 nesvědčí o zlepšení (ČŠI, 2023). Do školy se skutečně těší pouze 9 % českých žáků ($N = 14588$, Zdravá generace, 2024). Jedním z důvodů je mimo jiné stres ze školních povinností, ale může to souviset i s tím, jak se žáci ve škole cítí a jak jsou naplněné jejich sociální potřeby.

Přibližně 19 % českých patnáctiletých žáků (průměr OECD byl 16 %) souhlasilo nebo rozhodně souhlasilo s tím, že se ve škole *cítí osamělí*, a zhruba 7 % žáků uvedlo, že se *vždy cítí smutní* (ČŠI, 2021). Čtvrtina žáků má obtíže s hledáním *kamarádů* ve škole (SYRI, 2024) a přibližně třetina žáků necítí, že se může spolehnout na *spolužáky* (Zdravá generace, 2024).

Rovněž se ukazuje, že nelze zanedbávat ani přehlížet souvislosti mezi *kvalitou vztahu učitele a žáků*. V době pandemie covid-19 se na pohodu žáků („Kontaktování žáka s cílem zjistit, jak se žákovi daří“) ptali učitelé pouze ve 14 % každý den nebo téměř každý den, v 19 % jednou až dvakrát za týden, ve 30 % několikrát během uzavření škol a ve 38 % ani jednou (ČŠI,

2023). To ukazuje, že ne každý učitel v době pandemie vnímal tuto oblast za důležitou, respektive ji explicitně ve výuce vyjádřil.

Přestože je *zájem učitele o žáky a jeho podpora* pro ně důležitá, ukazuje se, že tato potřeba není ve škole zcela naplněna. To může souviset s tím, že žáci vztah s učitelem nevnímají až tak pozitivně. Pouze polovina žáků uvedla, že svým *učitelům důvěřuje* ($N = 14588$, Zdravá generace, 2024). Přitom je zřejmé, že důvěra zakládá pocit sounáležitosti se školou a ten je klíčovým faktorem pro wellbeing žáků. Žáci, kteří se cítí součástí školní komunity, mají vyšší sebevědomí, lepší motivaci k učení a nižší míru stresu a úzkosti (Allen et al., 2018).

Ve výsledcích PISA z roku 2022 vidíme, že u nás je *žáky vnímaná podpora ze strany učitele* v hodinách matematiky jedna z nejnižších ze zemí OECD a EU (za námi je už pouze Polsko) (ČŠI, 2023). Důležitost opory učitele ve výuce matematiky potvrzuje i výzkum SYRI (Kollerová et al., 2024, s. 1): „Ve třídách, kde vyučující poskytovali vyšší oporu svým žákům, byla souvislost mezi negativní afektivitou a horšími známkami slabší, což naznačuje, že tato opora může účinně kompenzovat případné negativní dopady horších známek.“ Tyto vztahy se však neprojevily u českého jazyka, takže můžeme uvažovat o tom, že matematika je v tomto směru specifickým předmětem, a o to více je důležité v její výuce poskytovat žákům oporu.

Vraťme se k úvodnímu dialogu žáků a přemýšlení učitelky nad ním. Ten nám do výsledků těchto výzkumů přináší ještě jeden rozměr – velký mezigenerační rozdíl. Učitelé jako zástupci starší generace mnohdy nerozumí současné mladé generaci žáků a tomu, proč potřebují mnohem větší péči a bezpečné prostředí a obráceně. Ať pátráme po příčinách – výchova, sociokulturní systém, školství, technologie aj., nedaří se nám najít žádný aspekt, který by se ukazoval jako jednoznačná příčina. Nezbyvá nám tedy nic jiného než hledat dál. V této knize zkusíme popsat, jaký je ten současný (školní) svět pro žáky a učitele a nabídneme několik pokusů o změnu – ve smyslu podpory.

Konkrétně v sedmé kapitole se zaměříme na *Podporu wellbeingu na 1. stupni ZŠ prostřednictvím metod VIA a Tygří svět®* (Plachá, Vítečková, Najmonová, Procházka a Livečková). Soustředíme si i na jednu specifickou skupinu žáků, a to na možnosti *Regulace emocí při interakci s dětmi s poruchou autistického spektra* v kapitole osmé (Bartošová a Bílková). Bližší zaměření kapitol věnující se perspektivě učitele je uvedeno v následující části.

1.3 Wellbeing/illbeing učitelů

Na wellbeing učitelů se podíváme prostřednictvím konkrétní oblasti – stresu a syndromu vyhoření. Tyto jevy odhalují jeho negativní stránku, tzv. illbeing.

Působení v pedagogické roli je považováno za náročné mimo jiné kvůli významné pracovní zátěži. Např. Řehulka a Řehulková (1998) ji pro větší přehlednost dělí na fyzickou a psychickou, přičemž ani ta fyzická není zanedbatelná. I když sami vyučující svou práci za nadměrně náročnou v tomto směru nepovažují, mnozí v této souvislosti zmiňují mimo jiné potíže s hlasem.

Pokud jde o psychickou zátěž, které je logicky věnováno více pozornosti než té fyzické, doporučují ji Řehulka a Řehulková (1998) dělit na senzorickou (práce je vykonávána při plném, až vyostřeném vědomí), mentální (výkon profese klade vysoké nároky zejména na pozornost, paměť, představivost, myšlení a rozhodování) a emoční (jedná se o afektivní reagování na veškerou práci pedagoga a je zásadně ovlivněna osobnostními vlastnostmi učitele i žáka). Učitel se obvykle intenzivně zapojuje do sociálních vztahů, které při výkonu jeho profese vznikají, a tato angažovanost s sebou přináší silné emoce. Pozitivní z těchto emocí se významně podílí na pracovním uspokojení učitelů, naproti tomu negativní emoce vyvolané u vyučujících v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu tvoří nejvýznamnější část učitelského stresu.

Když se podíváme na to, co učitele konkrétně nejvíce stresuje, patří sem: špatné chování a postoje žáků, nepřipravenost žáků na výuku, vysoký počet žáků ve třídě, zahlcení učitele mnoha úkoly, velký shon, nutnost rychlých rozhodnutí při výuce, vysoká osobní zodpovědnost – vyhovět požadavkům vedení a současně být autoritou i oporou žákům, náhlé změny ve školství a tlak na odborný růst, špatné pracovní podmínky, nedostatečné finanční a sociální ohodnocení, nedostatečná spolupráce a ocenění ze strany rodičů a kolegů, konflikty v mezigeneračním týmu (Nevypust duši, 2019).

Dvě kapitoly této knihy se věnují právě jednomu z uvedených zdrojů stresu – špatnému chování a postojům žáků – a přinášejí zprávu o tom, jak je možné u budoucích učitelů ve virtuální realitě trénovat komunikaci nejenom v těchto situacích. Konkrétně kapitola devátá se zaměřuje na *Rozvoj pedagogických kompetencí a podpoře učení ve virtuální realitě* (Kučera) a desátá kapitola přináší zprávu o *Metodě scénářů pro trénink komunikačních kompetencí studentů učitelství ve virtuální realitě* (Káplová). V souvislosti s užitím virtuální reality je zvláštní důraz kladen na roli (sebe)reflexe účastníků v takovémto tréninku, a to konkrétně v jedenácté kapitole je řešena možnost *Využití modelu ALCT v rozvoji reflektivních dovedností u studentů učitelství po tréninku ve virtuální realitě* (Hořejšová). U nevhodného chování zůstaneme také v kapitole páté, zde se ale podíváme na to, co je hodnoceno jako *Nevhodné chování učitele a jeho souvislost s wellbeingem žáků* (Hynek).

Uvedené stresové situace mohou nakonec při dlouhodobém působení a neřešení vyústit v syndrom vyhoření učitele. Syndrom vyhoření nebyl v MKN-10 uveden jako samostatná diagnóza, na rozdíl od novější klasifikace MKN-11, kde je přiřazen mezi tzv. pracovní fenomény. U českých učitelů na základních školách evidujeme syndrom vyhoření u zhruba 19 %, přičemž 5 % z nich projevuje závažné až velmi závažné projevy syndromu vyhoření ($N = 2394$, Smetáčková et al., 2020). Podobné výsledky přináší i výzkum SYRI (n.d.), který ukazuje, že 6 % učitelů 2. stupně splňuje kritéria syndromu vyhoření a pětina učitelů trpí fyzickým vyčerpáním ($N = 1768$).

Z výzkumů zatím není jasné, zda se v učitelské profesi syndrom vyhoření vyskytuje proto, že do ní vstupují jedinci se zvýšeným rizikem jeho rozvoje, nebo jestli k němu přispívá samotné prostředí, respektive obojí (Mašková & Nohavová, 2021). Možné „predispozice“ k jeho rozvoji lze pozorovat i u budoucích učitelů. Ve výzkumu Maškové, Mägdefraua a Nohavové (2022) se ukazuje, že čeští studenti učitelství při vstupu do studia vykazují tzv. rizikový typ postoje ke studiu a práci u přibližně 60 %, což je podstatně vyšší skóre než u německých studentů učitelství. To znamená, že se u studentů objevují symptomy

podobné poslední fázi syndromu vyhoření (i když se samotným syndromem vyhoření je nelze zaměňovat) nebo nadměrná pracovní angažovanost s nízkou mírou wellbeingu (Mašková & Nohavová, 2021).

Otázkou tedy je, jak mohou učitelé vnímat duševní zdraví a wellbeing žáků, když sami patří ke zranitelné skupině. A do jaké míry se čeští učitelé učí zacházet se svým vlastním duševním zdravím a wellbeingem. Možná tušíme negativní odpověď a možná si jí byli vědomi i autoři Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství (MŠMT, 2023).

Kompetenční rámec stanovuje základní oblasti, které by učitel během své profesní kariéry měl naplňovat (a to ve všech fázích profesní kariéry – absolvent, začínající učitel a zkušený učitel) a zahrnuje těchto šest základních rovin:

Oblast 1 – Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním

Oblast 2 – Plánování, vedení a reflexe výuky

Oblast 3 – Prostředí pro učení

Oblast 4 – Zpětná vazba a hodnocení

Oblast 5 – Profesní spolupráce

Oblast 6 – Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví

Jak si můžeme všimnout, první čtyři oblasti se týkají především wellbeingu žáků a jeho podpory ve škole. Pátá a šestá oblast již zahrnují i wellbeing učitele. Šestá oblast se dokonce explicitně věnuje duševnímu zdraví učitelů, konkrétně: 6.3 Systematicky pečuji o své duševní zdraví a psychohygienu. Nyní stojíme před výzvou, abychom se touto oblastí začali také *systematičtěji* zabývat, a fakulty připravující učitele na to propracovaněji reagovaly. Důkazem, že se tato investice vyplatí (když použijeme ekonomický žargon), je skutečnost, že pracovní spokojenost učitelů a pocit, že jsme se žáky na „jedné lodi“, souvisí s lepšími výsledky žáků v matematice (SYRI, n.d.).

I když jsme se v této úvodní kapitole knihy zaměřili spíše na ty negativní aspekty, které narušují wellbeing u učitelů, stejně jako u žáků, na závěr bychom rádi přinesli aspoň trochu optimismu. Právě optimismus, sebedůvěra, naděje a odolnost jsou vlastnosti a zdroje, které pomáhají učitelům zvládat výzvy a překážky (SYRI, n.d.). A protože se dají rozvíjet, je nezbytné s nimi začít už při přípravě budoucích učitelů na fakultách připravujících učitele.

Konkrétně na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích je wellbeing učitelů zařazen do studijních plánů jako samostatný předmět i jako součást dalších předmětů pedagogicko-psychologického základu studia. To však považujeme pouze za první krok, protože dosavadní zkušenosti ukazují, že se musí jednat o kontinuální a dlouhodobou přípravu, pokud má mít požadovaný efekt.

Zároveň vnímáme potřebu lépe porozumět současné generaci, která nastupuje do studia učitelství. V této souvislosti se ve druhé kapitole věnujeme *Wellbeingu, duševnímu zdraví, osobnosti a self-efficacy u studentů učitelství* (Mrhálek). Dále se na *Self-efficacy a míru životní spokojenosti u studentů učitelství* zaměříme v kapitole třetí (Faltová a Vítečková). V neposlední

řadě se ve čtvrté kapitole podíváme na *Sociální kompetence studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ* (Procházka, Plachá, Krninský, Vítečková & Najmonová).

Doporučení pro praxi

Wellbeing ve škole se netýká pouze žáků a jejich učení, ale také učitelů. Je rovněž spojen s respektujícími vztahy a vzájemnou spoluprací nejen směrem k žákům, ale i k pedagogickému sboru a rovněž i vně školy. To však není možné v prostředí, kde nejsou sdílené společné, nebo alespoň podobné vize a kultura školy, jak ukázala studie Leithwooda et al. (2004). Podle ní školy s efektivním vedením, které jasně komunikuje vizi a cíle školy, dosahují lepších výsledků v oblasti akademického výkonu i wellbeingu žáků. Vedení, které se zaměřuje na sdílené cíle, motivaci a podporu, pozitivně ovlivňuje také wellbeing učitelů (Day, Gu, & Sammons, 2016).

Vidíme tedy, že teprve celá síť vztahů může vytvářet podporující prostředí pro wellbeing, a že se týká opravdu každého ve škole. Partnerství pro vzdělávání 2030+ rozpracovalo tyto oblasti do dílčích úrovní a kroků, na které je třeba se zaměřit, pokud chceme zavést podporu rozvoje wellbeingu ve škole (2021). My k nim přidáváme potřebu rozvíjet tyto dovednosti již v pregraduální přípravě pedagogů na vysokých školách.

Literatura

- Allen, K.-A., Slaten, C. D., Arslan, G., Roffey, S., Craig, H., & Vella-Brodrick, D. A. (2021). School belonging: The importance of student and teacher relationships. In M. L. Kern, & M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (s. 525–550). Palgrave Macmillan.
- Česká školní inspekce. (2019). *PISA 2018: Country note – Czech Republic*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Publikace/PISA_2018_country_note.pdf
- Česká školní inspekce. (2021). *Sekundární analýza PISA 2018: Well-being žáků, třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele*. Česká školní inspekce.
- Day, C., Gu, Q. & Sammons, P. (2016) The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Kollerová, L., Klocek, A., Lintner, T., Greger, D., Griffith, K., Sedláček, M., Potužníková, E., & Zábrodská, K. (2024). *Negativní afektivita a vyčleňování u dospívajících: Role známek a sociální opory ze strany vyučujících*. SYRI. https://www.syri.cz/data/uploadHTML/files/PUBLIKACE/Negativn%C3%AD%20afektivita%20a%20vy%C4%8Dle%C5%88ov%C3%A1n%C3%AD%20u%20dosp%C3%ADvaj%C3%ADch_studie.pdf

- Kroenke, K., Spitzer, R. L., & Williams, J. B. (2001). The PHQ-9: validity of a brief depression severity measure. *J Gen Intern Med*, 16(9), 606–613. <https://doi.org/10.1046/j.1525-1497.2001.016009606.x>
- Kučera, M., Pešout, O., & Kågström, A. (2024). *Národní monitoring duševního zdraví dětí a adolescentů. Metodologická příručka*. Národní ústav duševního zdraví. <https://dzda.cz/wp-content/uploads/2024/05/Metodika-monitoringu-DZDA.pdf>
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: Review of research*. University of Minnesota, University of Toronto, The Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-07/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Mašková, I., Mägdefrau, J., & Nohavová, A. (2022). Work-related coping behaviour and experience patterns, career choice motivation, and motivational regulation of first-year teacher education students: Evidence from Germany and the Czech Republic. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103560. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103560>
- Mašková, I., & Nohavová, A. (2021). Rizikové a protektivní faktory vzniku vyhoření u studentů učitelství na počátku studia. In Z. Bajgarová (Eds.), *Škola – hrozba či příležitost pro zranitelné jedince* (s. 105–118). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.
- Mathiesen, K. S., Kjeldsen, A., Skipstein, A., Karevold, E., Torgersen, S., & Helgeland, M. (2007). *Tracking opportunities and problems from infancy to adulthood: 20 years with the TOPP study*. Hogrefe. <https://doi.org/10.1027/00543-000>
- Melicharová, H., Klímová, L., Jarkovský, J., & Soukupová J. (2021). *Psychiatrická péče 2020. Zdravotnická statistika. ÚZIS*. <https://www.uzis.cz/res/f/008375/psych2020.pdf>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023, říjen). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. MŠMT. https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf
- Národní ústav duševního zdraví. (2023, říjen 10). *Národní monitoring duševního zdraví dětí* [Tisková zpráva]. Národní ústav duševního zdraví. <https://www.nudz.cz>
- Nevypuště duši. (2019, září 9). *Syndrom vyhoření u učitelů*. <https://nevypustdusi.cz/2019/09/09/syndromvyhoreni-u-ucitelu/>
- Nevypuště duši & T-Mobile (2022, září). *Výsledky průzkumu: Duševní zdraví mladých lidí v České republice* [Tisková zpráva]. Nevypuště duši. https://nevypustdusi.cz/wp-content/uploads/2022/09/TZ_pruzkum-T-Mobile-a-Nevypust-dusi.pdf
- Partnerství pro vzdělávání 2030+. (n.d.). *Wellbeing ve škole*. Retrieved November 17, 2024, from <https://www.wellbeingveskole.cz/>
- Řehulka, E., & Řehulková, O. (1998). Problematika tělesné a psychické zátěže při výkonu učitelského povolání. In E. Řehulka & O. Řehulková (Eds.), *Učitelé a zdraví*. Č. 1 (s. 99–104). Psychologický ústav AV ČR.

- Smetáčková, I., Štech, S., Viktorová, I., Pavlas Martanová, V., Páchová, A., & Francová, V. (2020). *Učitelství vyhoření. Proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Portál.
- Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B., & Löwe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: the GAD-7. *Arch Intern Med*, 166(10), 1092–1097. <https://doi.org/10.1001/archinte.166.10.1092>
- SYRI. (2024, září 15). *Duševní pohoda školáků: Hlavní roli hrají vztahy mezi vrstevníky* [Tisková zpráva]. SYRI. <https://www.syri.cz/tiskove-zpravy/dusevni-pohoda-skolaku-hlavni-roli-hraji-vztahy-mezi-vrstevniky>
- SYRI. (n.d.). *Pětina pedagogů trpí fyzickým vyčerpáním* [Tisková zpráva]. <https://www.syri.cz/tiskove-zpravy/petina-pedagogu-trpi-fyzickym-vycerpanim>
- Tomášek, V., Boudová, S., Klement, L., Basl, J., Zatloukal, T., Pražáková, D., & Janoušková, S. (2020). *Mezinárodní šetření TIMSS 2019: Národní zpráva*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/TIMSS_2020_e-verze.pdf
- UNICEF Office of Research – Innocenti. (2020). *Worlds of influence: Understanding what shapes child well-being in rich countries* (Innocenti Report Card 16). UNICEF. <https://www.unicef.org/innocenti/media/1816/file/UNICEF-Report-Card-16-Worlds-of-Influence-EN.pdf>
- World Health Organization. (1998). *Wellbeing measures in primary health care/the DepCare Project: report on a WHO meeting: Stockholm, Sweden, 12–13 February 1998*. https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0016/130750/E60246.pdf
- World Health Organization. (n.d.). *Health and well-being*. <https://www.who.int/data/gho/data/major-themes/health-and-well-being>
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17(3), 247–272. <https://doi.org/10.1023/A:1011050217296>
- Zdravá Generace. (2024, říjen 16). *Školní klima*. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://zdravagenerace.cz/report/skolni-klima/>

Část I

MAPOVÁNÍ KOMPETENCÍ BUDOUCÍCH UČITELŮ, UČITELŮ V PRAXI NA 1. A 2. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL A ŠKOLNÍCH PSYCHOLOGŮ

Kapitoly 2–6 se zaměřují na zkoumání širokého spektra znalostí, dovedností, hodnot, postojů, přesvědčení a osobnostních charakteristik (budoucích) učitelů a školních psychologů s cílem porozumět tomu, co vše může přispívat k wellbeingu aktérů školy, případně mu naopak bránit.

WELLBEING, DUŠEVNÍ ZDRAVÍ, OSOBNOST A SELF-EFFICACY U STUDENTŮ UČITELSTVÍ

Tomáš MRHÁLEK

Podpora wellbeingu, sebedůvěry a duševního zdraví studentů učitelství je velmi důležitým základem nejen pro jejich rozhodnutí vstoupit do praxe, ale také pro jejich efektivní působení v této roli. Nízká úroveň wellbeingu a psychického zdraví může vést k předčasnému opouštění učitelské dráhy, což představuje celosvětový problém. Studenti učitelství během svého vzdělávání i praxe čelí stresu, časovému tlaku, vysokým očekáváním a nutnosti zvládnout pedagogickou práci v reálném prostředí. Self-efficacy, jako klíčový faktor důvěry ve vlastní schopnosti, ovlivňuje, jak efektivně studenti tyto výzvy zvládají. Cílem této kapitoly je přinést podrobnější informace o skupině studentů učitelství ($N = 221$) ve srovnání se studenty ostatních studijních programů ($N = 2748$), na základě dat získaných z meziuniverzitního výzkumu. Výsledky přinesou informace o míře wellbeingu, úzkosti, deprese u souboru studentů učitelství, ale též o rozdílech oproti komparativnímu souboru, a to nejen z hlediska těchto indikátorů duševního zdraví a pohody, ale i na základě sebedůvěry ve své kompetence a osobnostních rysů. Právě srovnávací charakter tohoto výzkumu je přínosem, jelikož většina psychologických výzkumů realizovaných na studentech učitelství se zaměřuje pouze na tuto skupinu a souvislosti mezi jednotlivými rysy. Porovnání s homogenní skupinou, jež odlišuje jen výběr studijního programu může být cenným údajem, který umožní porozumět specifikům budoucích učitelů a přinést podněty pro budoucí intervence.

2.1 Wellbeing v kontextu učitelství

Wellbeing představuje kognitivní a afektivní hodnocení vlastního života a zahrnující pocity štěstí, spokojenosti a naplnění. Jedná se o komplexní koncept propojující osobnostní rysy s kulturními, sociálními a environmentálními faktory (Diener et al., 2003), čímž umožňuje posoudit subjektivní duševní pohodu jedince v rámci jeho života. Wellbeing studentů je klíčový ukazatel, protože vstupuje do mnoha oblastí života, jeho význam byl v kontextu studentů nalezen jako součást prevence psychického i tělesného zdraví (Kokkinos et al., 2023).

Studenti, kteří projevují vysokou úroveň psychologické pohody, jsou schopni efektivněji čelit stresovým situacím a problémům, což se projevuje v jejich akademických výkonech (Sagone

& Caroli, 2014). Také Steimayr et al. (2016) identifikovali souvislost mezi wellbeingem a testovou úzkostí i akademickým výkonem studenta. Na souvislosti wellbeingu a akademické úspěšnosti panuje všeobecná shoda (Bücker et al., 2018; Geersthuis, 2018; Kaya & Erdem, 2021), existují však doklady o spojitosti s vyšší motivací ke vzdělávání (Kotera et al., 2022; Lyndon et al., 2016). Wellbeing je klíčovou podmínkou úspěšného výkonu studenta, měl by tak být součástí samotného vzdělávacího procesu (Morinaj & Hacher, 2022). V českém kontextu se životní spokojenosti studentů učitelských programů zabývali Křeménková et al. (2017), kteří v rámci srovnání životní spokojenosti s normativními hodnotami české populace zjistili u studentů pedagogiky z Univerzity Palackého v Olomouci ($N = 319$) nižší hodnoty v případě oblasti zdraví a hodnocení vlastní osoby.

V případě učitelů je hlouběji také zkoumán učitelský wellbeing, charakterizovaný jako zhodnocení jednotlivých oblastí pracovního života z hlediska afektivních, kognitivních, ale i behaviorálních a motivačních dimenzí (Van Horn et al., 2004). Wellbeing učitelů je v poslední době stále hlouběji studován, kdy metastudie Hasher a Waber (2021) zdůrazňuje vztahy mezi učitelským wellbeingem a spokojeností s prací a mzdou, hodnocením své učitelské kompetence, motivací či absencí pocitu vyhoření. Lucksnat et al. (2022) objevili souvislost mezi pracovním wellbeingem a záměrem zůstat v oboru. Sisaks et al. (2013) doložili, že wellbeing učitelů je důležitý i pro jejich schopnost pozitivně působit na psychické zdraví žáků. Učitelé, kteří se cítí dobře, jsou schopni lépe motivovat a podporovat své studenty, což vede k lepšímu vzdělávacímu výkonu a celkovému pocitu spokojenosti ve škole (Rusu & Colomeischi, 2020).

2.2 Duševní zdraví studentů

Duševní zdraví a psychická pohoda mladé generace je dnes často zmiňovaným tématem, jež zdůraznila zejména pandemie Covid-19. Dopady pandemie na duševní pohodu lze najít u celé populace, přesto právě věková skupina zasahující studenty vysokých škol patřila v rámci ČR mezi nejzasaženější (Kučera et al., 2021), proto je přínosné představit detailní profil studentů pedagogiky a zhodnotit jej v kontextu ostatních studijních programů.

Významný vhled do specifik jednotlivých studijních programů přináší studie Gavurova et al. (2022), kteří zkoumali somatické problémy, úzkosti a depresi u vysokoškolských studentů ($N = 3099$) v České a Slovenské republice v průběhu první vlny pandemie covid-19 v roce 2020. Studie přinesla alarmující zjištění o přítomnosti vysoké prevalence somatických potíží (72,2 %), úzkosti (40,3 %) a deprese (52 %) u českého souboru, přestože vážné potíže byly zastoupeny řádově méně (jednotky procent). Zaměřila se však i na souvislost se studijním programem, kdy prokázala rozdíly v somatických potížích, jejichž nejvyšší hodnoty identifikovala u studentů programu veterinárního lékařství a nejnižší u studentů designu. I v případě deprese i úzkosti se v českém souboru ukázal rozdíl, kde opětovně nejvýše skórovali studenti programu veterinárního lékařství. Dále tato studie přinesla poznatky o souvislostech s pohlavím, kdy ženy skórovaly výše ve všech indikátorech duševních problémů, a souvislosti s ročníkem, kdy v případě úzkosti a deprese skórovali nejvýše studenti třetích a pátých, tedy státnicových, ročníků. Podobný výsledek o vlivu

studijního programu přináší Larcombe et al. (2015), kteří zkoumali indikátory duševního zdraví, tedy úzkost, depresi a stres napříč různými studijními programy u australských studentů s cílem porovnat je vůči základnímu souboru studentů práv. Jeho výsledky přinesly zajímavé zjištění, ze kterých plyne, že studijní program opravdu může významně souviset s těmito ukazateli, a to zejména se stresem, který byl u inženýrských, biomedicínských, přírodovědeckých programů nižší a u veterinárního lékařství vyšší než u studentů práv. Úzkost a deprese podstatné rozdíly nepřinesly a poukázaly pouze na výrazně vyšší míru těchto proměnných u studentů výtvarných umění. Výzkum napříč studijními programy přináší také Posselt a Lipson (2016), kteří zkoumali mediační vliv vnímání školního prostředí jako soupeřivého na úzkost a depresi, kde identifikovali rozdíly mezi programy, konkrétně zejména mezi sociálními vědami a technikou vůči humanitním vědám. Podobné výzkumy mezi studijními programy mohou být cenné při cílení intervencí a zhodnocení potřeb psychologické podpory.

Ucelený vhled do problematiky stresu u studentů učitelství poskytuje studie Mairitsch et al. (2021), která právě na této skupině popsala jednotlivé stresory. Jako nejvyšší uváděli studenti zátěž z pracovních povinností a časového stresu, problémů s dodržováním pravidelnosti a zdravého životního stylu, nedostatku sociální opory, ale i stresu pramenícího z pedagogické praxe a vlivům pramenících z nejasné profesní identity. Krninský (2012) zmiňuje, že součástí vysoké zátěže této skupiny je též nedostatečná příprava budoucích učitelů na zvládání stresu, což lze doložit na výzkumu Vosečková et al. (2022), kteří u vysokoškolských studentů popsali vysoké zastoupení negativních copingových strategií ke zvládání stresu, které souvisely se zhoršenou schopností odolávat zátěži a vyhoření. Také Deasy et al. (2014) objevili dílčí rozdíly v míře jednotlivých strategií mezi vzorkem studijním programem zdravotní sestra a studenty učitelství.

Gustems-Carnicer (2019) pak dokládá vztah mezi mírou stresu a zhoršení akademické úzkosti mezi studenty učitelství. Schopnost odolávat stresu a úzkosti je tedy důležitou součástí přípravy studentů učitelství. Arikan (2020) na vzorku studentů učitelství tělocviku objevil souvislost mezi jednotlivými dimenzemi úzkosti v učitelském kontextu a pohlavím a úrovní studia. Rozdíly na základě pohlaví objevila také Hitches et al. (2022), kde studentky učitelství skórují výše ve stresu z akademické úspěšnosti, studijních dovedností a kontaktů na univerzitě, nicméně autoři kontrastují toto zjištění s obecně vyšším skórem stresu u žen, spojených mimo jiné s vyšším zastoupením některých negativních copingových strategií, přičemž tuto tendenci potvrzují data od české populace (Kučera et al., 2021).

Z hlediska studentů pedagogiky lze identifikovat také zátěž spojenou s pedagogickou praxí. Podle Ngiba a Sibahy (2003) vyvolává pedagogická praxe mezi studenty učitelství výraznou úzkost, která je spojená s představami selhání v kontrole třídy a nezvládnutí žáků. Obavy z pedagogické praxe potvrzuje také Gorospe (2022), která mezi studenty učitelství identifikovala vysokou míru učitelské úzkosti a to zejména v dimenzích obav z hodnocení a obav z managementu třídy. Pokud si studující učitelé tuto schopnost neosvojí v rámci přípravy na profesi a učitelské praxi, může jejich nástup do výuky vést k cyklu úzkosti, který může přetrvávat po celou dobu jejich kariéry (Ginsburg et al., 2019). Arikan (2020) ukázal, že vysoká míra úzkosti může narušit přesvědčení učitelů o jejich vlastních

schopnostech efektivně vyučovat, což následně může vést ke snížení akademického výkonu jejich studentů.

2.3 Self-efficacy v kontextu učitelství

Self-efficacy, často překládána jako sebedůvěra v kompetence či osobní účinnost, je klíčový koncept vycházející z teorie sociálně-kognitivního učení Alberta Bandury. Tento termín označuje jedincovu víru v jeho schopnost organizovat a realizovat potřebné kroky k dosažení konkrétního cíle či zvládnutí určité situace. Na rozdíl od obecné sebedůvěry, která se vztahuje k celkovému vnímání sebe sama, je self-efficacy specifická pro jednotlivé oblasti či úkoly (Bandura, 1994). Self-efficacy se zakládá na třech dimenzích, které ovlivňují, jak jedinec vnímá své schopnosti. První dimenze se vztahuje k obtížnosti úkolu, kterou jedinec vnímá jako snadnou nebo obtížnou podle své víry v schopnost je zvládnout. Druhá dimenze vyjadřuje jistota, s jakou jedinec věří, že úkol zvládne. Silná víra ve vlastní schopnosti zvyšuje motivaci a vytrvalost. Třetí dimenzí je generalita přesvědčení, která označuje nakolik se víra v Sebeúčinnost v jedné životní oblasti přenáší na různé úkoly a situace. Lidé s vysokou úrovní self-efficacy mají tendenci stanovovat si ambiciózní cíle, přistupovat k problémům proaktivně a být odolní vůči neúspěchům, naopak nízká úroveň self-efficacy může vést k pochybnostem, pasivitě a předčasnému vzdávání se při neúspěchu (Bandura et al., 1999). Na základě Bandurovy teorie bylo pro použití v kontextu pedagogiky vytvořen koncept měření učitelského Self-efficacy, které označuje přesvědčení učitele ovlivňovat výkon žáků. Tyto nástroje nabízí zhodnocení sebedůvěry v různých oblastech výkonu učitelské profese (Tschennen-Moran & Hoy, 2001). Právě učitelské self-efficacy se jeví jako klíčové téma v souvislosti s důvody nenastoupení absolventů pedagogických fakult, kdy Procházka et al. (2023) právě subjektivně vnímanou náročnost profese uvádí jako jeden z faktorů odrazujících od volby učitelské profese. Klassen a Chiu (2011) dokládají významný moderační efekt Self-efficacy na snížení stresu při výuce, který je klíčovým motivem pro rozhodnutí nenastoupit po skončení studia do školství.

Také Pfitzen-Eden (2016) našli souvislost mezi rozhodnutím zůstat v oboru a self-efficacy, přičemž jako klíčovou dimenzi identifikovali sebedůvěru v oblasti řízení třídy. Učitelské self-efficacy je významné i po nástupu do profese, kdy Han (2023) identifikoval souvislost mezi odchodem z profese a self-efficacy na souboru nastupujících učitelů v jejich prvním roce zaměstnání. Důležité je však i po čas profesního života, jelikož Skaalvik a Skaalvik (2016) našli na souboru norských učitelů středních škol souvislost mezi učitelským self-efficacy a profesním závazkem, který byl prediktorem odchodu z profese učitele.

Self-efficacy je formováno třemi hlavními způsoby, kdy prvním z těchto zdrojů jsou zkušenosti úspěchu. Druhým zdrojem je sociální přesvědčení, což zahrnuje povzbuzování a uznání od ostatních lidí, a třetím zdrojem je pozorování vzorů, kdy víru ve vlastní schopnosti může podpořit, jak lidé podobní jemu samotnému úkoly úspěšně zvládají (Bandura, 1994). V kontextu studentů učitelství je toto spojeno jak s přístupem vyučujících, tak zejména s pedagogickou praxí, kdy Bates a Clark (2003) zdůrazňují nejen samotnou účast na výukové hodině, ale zejména její kognitivní zpracování (tj. označení neúspěšného,

ale i úspěšného jednání). Malinauskas (2017) v experimentálním projektu, zahrnujícím 26hodinový výukový kurz na rozvoj pedagogických kompetencí u začínajících učitelů pomocí zpětné vazby, identifikoval signifikantní zlepšení učitelského self-efficacy.

Natividad et al. (2019) představují vztah mezi self-efficacy a postoji studentů k učitelství jako oboru. Jamil et al. (2012) ve svém identifikovali jako faktor self-efficacy také přesvědčení učitele o studentech. Podobně Liu (2015) předkládá úzkou propojenost mezi self-efficacy a self-konceptem, tedy souhrn představ o sobě, a vnímanou učitelskou rolí, tedy vnímáním sebe jako učitele. Tyto faktory pak dále ovlivňují motivaci pro studium učitelství. Kvalitativní pohled na self-efficacy učitelů překládá Pearman et al. (2021), kteří nalézají jako součást učitelského self-efficacy faktory jako je sebedůvěra, spojená s dosažením vhodného vzdělávacího prostředí, založená na empatii a reflexivitě. Dále identifikuje jako klíčový faktor závazek, spojený s odpovědností a zlepšováním svých dovedností, či faktor schopnosti vypořádat se s obtížemi, faktor inovativního myšlení a faktor facilitace, spojený s udržováním pozitivních vztahů a ochoty pomoci druhým (jak studentům, tak kolegům).

2.4 Osobnost v kontextu učitelství

Vzhledem k charakteru učitelské profese vstupují do výuky osobnostní rysy jako podstatný faktor, který ovlivňuje jak efektivitu učitele, tak i jeho odolnost vůči stresu a vyhoření (Kim et al., 2019). Souvislost mezi osobností a emoční regulací zkoumal u učitelů Berkovich (2021), který objevil podstatné efekty osobnostních rysů na kognitivní hodnocení a potlačení emocí, na základě čehož se ukazuje, že také osobnostní faktory mohou být podstatné pro zvyšování spokojenosti a wellbeingu učitele. To naznačuje také Paleksić et al. (2017), kteří našli spojitost mezi osobnostními rysy učitele a spokojenosti s prací. Za využití Zuckermanova modelu osobnosti našel vztahy zejména v případě Neuroticismu, který negativně (nízká až střední úroveň) koreloval s jednotlivými dimenzemi pracovní spokojenosti (Spectorova dotazníku JSS) a v případě Sociability, který s nimi koreloval pozitivně.

Křeménková et al. (2017) zkoumali vztah osobnostních rysů studentů učitelství na UPOL vůči životní spokojenosti a našla pozitivní vztah s extravertí ($r = 0,37$), přívětivostí ($r = 0,3$) a svědomitostí ($r = 0,23$) a negativní vztah s neuroticismem ($r = -0,49$). Stejnou skupinu studentů zkoumala také Jirásková et al. (2021) v souvislosti s prožívanou smysluplností, kde našla vysokou souvislost mezi neuroticismem ($r = -0,40$), svědomitostí ($r = 0,38$) a extravertí ($r = 0,32$), přívětivostí ($r = 0,27$) i otevřeností ($r = 0,16$).

Dopad osobnostních charakteristik lze najít však i v rámci působení učitele na žáky. Roloff et al. (2020) předkládá, že učitelé s vyšší mírou přívětivosti poskytují vyšší sociální oporu svým žákům. Z hlediska vztahu mezi učitelovou osobností a Self-efficacy, Jamil et al. (2012) identifikoval pozitivní vztah s extravertí ($r = 0,26$) a negativní vztah s neuroticismem ($r = -0,18$). Kim et al. (2019) identifikovala vztah s učitelskou efektivitou zejména pro extravertu ($r = 0,17$) a svědomitost ($r = 0,13$), zatímco v případě prevence vyhoření byl vztah patrný zejména pro emocionální stabilitu ($r = 0,21$) a svědomitost ($r = 0,19$). I v případě dalších osobnostních rysů byly vztahy signifikantní, ale síla vztahu byla malá.

Souvislost mezi osobností a efektovou výukou předkládá také Baier et al. (2019), kteří našli spojitost mezi svědomitostí učitele a třídní disciplínou.

I v případě často zmiňovaného tématu udržení si nastupujících učitelů v profesi hraje osobnost učitele podstatnou roli. Bastian et al. (2017) identifikoval mnoho důležitých efektů osobnosti učitele a jeho profesního hodnocení zejména pro rys svědomitosti, přičemž právě svědomitost byla signifikantním faktorem v udržení se v zaměstnání. Také Franz et al. (2022) našli spojitost mezi rysem svědomitost a úspěšným dokončením studia učitelství.

Porovnání osobnostních rysů studentů učitelství vůči ostatním studijním programům provedli Hartmann a Ertl (2021), kteří objevili u budoucích učitelů vyšší míru extraverte a přívětivosti, v rámci srovnání aprobeace našli vyšší otevřenost v případě studentů učitelství jazyků oproti komparativní skupině studentů jazykovědných oborů. Pro mužské studenty dále rozdíl našli v případě chemie, kde studenti učitelství měly nižší hodnoty neuroticismu, a v případě matematiky, kde budoucí učitelé skórovali výše v přívětivosti. Mimo tento výzkum se však jeví, že srovnání studentů učitelství s komparativní skupinou je opomíjené téma. Osobnosti učitele tedy spíše zkoumána ve vztahu k dalším psychologickým konceptům, přestože výše zmiňované studie naznačují, že existují osobnostní predispozice vhodné pro budoucí učitele, a je vhodné prozkoumat, jak jsou zastoupeny mezi studenty učitelství.

2.5 Metodologie výzkumu

2.5.1 Cíle výzkumu

Cílem příspěvku je představit srovnání psychologických charakteristik u souboru studentů pedagogických programů oproti komparativnímu souboru vysokoškolských studentů, studujícím v shodných formách studia ostatní studijní obory. Dílčím cílem je analýza souvislostí mezi studovanými psychologickými charakteristikami a individuálními sociodemografickými znaky (pohlaví, věk, úroveň studia) mezi studenty pedagogických programů. Konkrétní výzkumné otázky jsou formulovány následovně:

VO1: Jaké jsou rozdíly v subjektivním wellbeingu mezi studenty učitelství a ostatními studenty?

VO2: Jaké jsou rozdíly v indikátorech duševního zdraví (úzkost, deprese) mezi studenty učitelství a ostatními studenty?

VO3: Jaké jsou rozdíly v osobnostních rysech (dle Big-5 modelu) mezi studenty učitelství a ostatními studenty?

VO4: Jaké jsou rozdíly v self-efficacy mezi studenty učitelství a ostatními studenty?

VO5: Jaké jsou vztahy mezi sociodemografickými charakteristikami studentů učitelství a sledovanými psychologickými charakteristikami?

2.5.2 Výzkumné nástroje

Úzkost a deprese: Pro hodnocení indikátorů duševního zdraví byl použit dotazník Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS; Zigmond a Snaith, 1983). Jedná se o nástroj o 14 položkách pro hodnocení úzkosti a deprese, přičemž obě subškály obsahují sedm položek hodnocených na čtyřstupňové Likertově škále 0-3 (tedy v rozsahu 0 do 21 bodů z každé škály). Autoři předkládají interpretaci pomocí kategorií pro obě subškály ve formě 0–7 bodů: 0–7 bodů: normální (bez problémů), 8–10 bodů: lehká úroveň, 11–14 bodů: střední úroveň a 15–21 bodů: těžká úroveň. Psychometrická kvalita použité verze ukazuje dostatečnou reliabilitu, kdy pro škálu úzkosti $\alpha = 0,88$ a pro škálu deprese $\alpha = 0,78$.

Wellbeing: Pro hodnocení wellbeingu byl použit dotazník Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985), který slouží k hodnocení subjektivní pohody a celkové životní spokojenosti účastníků. SWLS je dotazník o 5 položkách, vyvinutý k měření kognitivního posuzování spokojenosti se životem. Každá položka se hodnotí na škále od 1 (zcela nesouhlasím) do 7 (zcela souhlasím), což vede k celkovému skóre v rozmezí od 5 do 35 bodů. Skórování skóre je možné dle Diener (2006) do následujících kategorií 5–9 bodů: Velmi nespokojený, 10–14 bodů: Nespokojený, 15–19 bodů: Podprůměrně spokojený, 20–24 bodů: Průměrně spokojený, 25–29 bodů: Vysoce spokojený, 30–35 bodů: Velmi vysoce spokojený. SWLS byl široce využíván ve výzkumu a četné studie potvrdily jeho efektivitu jako nástroje pro měření životní spokojenosti (Pavot a Diener, 1993). V této studii vykázala dobrou úroveň vnitřní konzistence s hodnotou $\alpha = 0,87$.

Self-efficacy: Dotazník General Self-Efficacy Scale – 6 (GSES-6; Schwarzer a Jerusalem, 1995) byl použit k hodnocení vnímané sebedůvěry účastníků, tedy víry ve schopnost zvládat obtížné situace a překonávat překážky. GSES-6 je zkrácená verze původní škály General Self-Efficacy Scale o 6 položkách, kdy každá položka je hodnocena na 4bodové Likertově škále od 1 (zcela nesouhlasím) do 4 (zcela souhlasím), což vede k celkovému skóre v rozmezí od 6 do 24 bodů. GSES-6 byl široce používán ve výzkumu a validován jako účinný nástroj pro měření obecné sebedůvěry (viz Scholz et al., 2002). GSES-6 v této studii prokázal dobrou reliabilitu $\alpha = 0,84$.

Osobnost: Dotazník Big Five Inventory – XS (BFI-XS; Soto & John, 2017) byl použit k hodnocení osobnostních rysů účastníků na základě pěti dimenzí modelu Big Five: extraverte, přívětivost, svědomitost, emoční stabilita a otevřenost vůči zkušenostem. BFI-XS je zkrácená verze původního dotazníku Big Five Inventory (BFI), obsahující 15 položek, přičemž každá dimenze je hodnocena prostřednictvím 3 položek. Jednotlivé položky jsou hodnoceny na 5bodové Likertově škále od 1 (zcela nesouhlasím) do 5 (zcela souhlasím), což umožňuje získat celkové skóre pro každou dimenzi v rozmezí od 3 do 15 bodů. Dotazník byl široce využíván ve výzkumu osobnosti a byl validován jako spolehlivý nástroj pro rychlé a efektivní měření pěti hlavních dimenzí osobnosti, přičemž jeho překlad a ověření na české populaci provedla Hřebíčková et al. (2020).

2.5.3 Výzkumný soubor a sběr dat

Výzkumný soubor obsahuje vzorek 2926 studentů českých vysokých škol. Výzkumný soubor se rekrutoval z výzkumu realizovaného za účasti Fakulty sociálních věd UK, Sociolo-

gického ústavu AV ČR a konsorcia psychologů, který zkoumal sociologické a psychologické charakteristiky vysokoškolských studentů a který probíhal od 18. května do 30. června 2021

Výzkumný vzorek byl do celkové velikosti vyfiltrován na základě státní příslušnosti, kdy byly zapojeni pouze studenti, kteří vyplnili zasláný dotazník v češtině, nejsou tedy zahrnuti odpovědi zahraničních studentů studujících v době sběru na českých školách. Soubor byl také omezen pouze na studenty bakalářského a magisterského studia, nebyli zahrnuti studující v doktorském studiu a vyfiltrování byly také všichni studenti starší 26 let. Po aplikování těchto vyřazujících kritérií výzkumný soubor obsahoval celkem 2969 studujících. Jednalo se o studenty 13 českých veřejných, 2 státních a 8 soukromých univerzit zapojených do výzkumu. Největší zastoupení měli studující Karlovy univerzity, a to celkem 1165 (39,3 %) vzorku, následované Českým vysokým učením technickým s 384 studujícími (12,9 %), Českou zemědělskou univerzitou s 272 studujícími (9,2 %) a Vysokou školou chemicko-technologickou v Praze s 216 studujícími (7,3 %). Dalších 194 studujících (6,5 %) pocházelo z Mendelovy univerzity v Brně a 176 studujících (5,9 %) pocházelo z Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, přičemž zastoupení dalších univerzit bylo vždy méně jak 5 % souboru.

Výzkum se zaměřuje primárně na studující pedagogických programů, kterých bylo ve vzorku celkem 221 (7,4 %). Komparativní skupinu tvoří zapojení studující dalších programů, kterých je ve vzorku celkem 2748 (92,6 %), z nichž nejčastěji zastoupení byli studující přírodovědných oborů, matematiky a statistiky, kterých bylo zastoupeno 739 (24,9 %), dále byly početnou skupinou studenti medicíny v počtu 374 osob (12,6 %) a studentů informatiky a komunikačních technologií bylo 342 (11,5 %). Významné zastoupení mělo také 333 studentů sociálních a behaviorálních věd (11,2 %), business a administrativy v počtu 310 studujících (10,4 %) a právo s 220 studenty (7,4 %). Humanitní programy (vyjma filologie) měly 185 studentů (6,2 %) a zemědělství, lesnictví, rybářské obory a veterinářství 199 studentů (6,7 %). Filologie a jazyky byly zastoupeny 158 studenty (5,3 %) a bezpečnostní služba 149 studenty (5,0 %). Umění studovalo 54 osob (1,8 %) a žurnalistiku, mediální a informační studia 58 studentů (2,0 %). Strojírenství studovalo 77 studentů (2,6 %), výrobní a materiálové inženýrství 65 studentů (2,2 %) a architekturu a stavitelství 63 studentů (2,1 %). Sociální práce měla pouze 30 studentů (1,0 %) a zdravotní služby 40 studentů (1,3 %). Dopravní služby byly zastoupeny 19 studenty (0,6 %) a služby 10 studenty (0,3 %).

Z hlediska pohlaví tvořily většinu souboru ženy, tj. celkem 1982 (64,2 %) oproti 1103 mužům (35,8 %). V rámci komparativních skupin bylo pohlaví nevyvážené, jelikož pedagogické programy navštěvovalo 177 žen (9,5 % souboru žen), zatímco muži byli zastoupeni pouze v 42 případech (4,0 % souboru mužů). Vzhledem k formátu položky o věku, která byla formulována jako rok narození bylo vzhledem k sběru uskutečněném v roce 2021 soubor vyfiltrován na studující narozené nejdříve v roce 1995. Z hlediska věku byl medián na hodnotě 1999 a modus měl hodnotu 2000. Celkem 1893 studujících (63,8 %) bylo v bakalářském studijním programu a studentů magisterských programů bylo 1076 (36,2 %). V případě porovnání pedagogiky s ostatními studijními programy, bylo v případě pedagogických programů bakalářských studujících 148 (7,8 % ze všech bakalářských studujících) a magisterských 73 (6,8 % ze studujících magisterských programů).

2.5.4 Analýza dat

Statistická analýza byla provedena pomocí softwaru SPSS 25, přičemž grafické výstupy byly následně upraveny v MS Excelu. Pro zpracování zastoupení kategorií sledovaných proměnných byly použity kontingenční tabulky, které byly doplněny o chí-kvadrát test. Závislé proměnné – wellbeing, self-efficacy, úzkost a deprese a následně také rysy osobnosti – byly analyzovány pomocí ANOVA testu s ohledem na studijní program, pohlaví a stupeň studia, abychom zohlednili obecné trendy rozdílných hodnot těchto ukazatelů podle pohlaví a zjistili potenciální změny spojené s přechodem od bakalářského do magisterského studia. Pro ANOVA test byl využit bootstrapping s 1000 iteracemi, což zajistilo robustnost výsledků vůči porušení předpokladů normality a homogenity rozptylu. Vztahy mezi intervalovými proměnnými byly analyzovány pomocí Spearmanova korelačního koeficientu s aplikací Bonferroniho korekce pro kontrolu vícenásobného testování. Hladina statistické významnosti byla stanovena na $p < 0,05$.

2.6 Výsledky

2.6.1 Analýza kategorií

Z hlediska četností jednotlivých interpretačních kategorií byly provedeny kontingenční tabulky z hlediska studijního programu. Tabulka 2.1 prezentuje zastoupení jednotlivých kategorií wellbeingu, kdy nejčastěji zastoupená skupinou byli studující s průměrnou spokojeností (celkem 26,6 % vzorku), následovaných vysoce spokojenými (celkem 25,2 %) vzorku. Z hlediska odlišností mezi oběma skupinami studijních programů tabulka nevykazuje výrazné odlišnosti, kdy velmi vysoce spokojených je 12,3 % studujících programu pedagogika oproti 11 % studujících ostatních programů a též ostatní kategorie se odlišují v jednotkách procent.

Tabulka 2.1: Zastoupení jednotlivých kategorií wellbeingu dle programu

Program	Kategorie wellbeingu						Celkem
	Velmi nespokojený	Nespokojený	Podprůměrně spokojený	Průměrně spokojený	Vysoce spokojený	Velmi vysoce spokojený	
Ostatní programy	106 3,9 %	319 11,7 %	596 21,9 %	717 26,3 %	687 25,2 %	301 11,0 %	2726 100 %
Pedagogické programy	0 0,0 %	26 11,9 %	45 20,5 %	65 29,7 %	56 25,6 %	27 12,3 %	219 100 %
Celkem	106 3,6 %	345 11,7 %	641 21,8 %	782 26,6 %	743 25,2 %	328 11,1 %	2945 100 %

Z hlediska kategorie deprese bylo celkem 56,4 % studujících bez problémů, lehkou depresi vykazovalo 21,3 % studujících, střední depresi 16,3 % studujících a těžkou depresi 6 %

studujících. Z hlediska analýzy rozložení kategorií deprese v souboru nebyl pro pedagogiku a ostatní programy nalezen rozdíl ($\chi^2 = 6,19$; $p = 0,103$). Zastoupení těžké deprese (viz tabulka 2.2) bylo frekventovanější u studentů ostatních programů (6,2 %) oproti studentům pedagogiky (4,1 %), stejně jako u střední deprese, která byla častější u studentů ostatních programů (16,7 %) oproti studentům pedagogiky (11,9 %).

Tabulka 2.2: Zastoupení jednotlivých kategorií deprese dle programu

Program	Kategorie deprese				Celkem
	bez problémů	lehká deprese	střední deprese	těžká deprese	
Ostatní programy	1515	579	452	167	2713
	55,8 %	21,3 %	16,7 %	6,2 %	100 %
Pedagogika	138	45	26	9	218
	63,3 %	20,6 %	11,9 %	4,1 %	100 %
Celkem	1653	624	478	176	2931
	56,4 %	21,3 %	16,3 %	6,0 %	100 %

Zastoupení úzkosti ukazuje na poměrně malý podíl studujících bez problémů (36,2 %), přičemž zastoupení ostatních kategorií bylo poměrně proporciálně zastoupeno, z čehož nejčastější hodnotou byla střední úzkost (23,7 %), následovaná lehkou úzkostí (20,2 %) a těžkou úzkostí (19,9 %). Rozložení kategorií úzkosti v souboru vycházelo rozdílně pro pedagogiku a ostatní programy ($\chi^2 = 8,02$, $p = 0,046$), kdy, jak ukazuje tabulka 2.3, ostatní programy vykazovaly zejména četnější zastoupení studujících s těžkou úzkostí (20,4 %) oproti studujícím pedagogického programu (13,9 %).

Tabulka 2.3: Zastoupení jednotlivých kategorií úzkosti dle programu

Program	Kategorie úzkosti				Celkem
	bez problémů	lehká úzkost	střední úzkost	těžká úzkost	
Ostatní programy	974	533	637	550	2694
	36,2 %	19,8 %	23,6 %	20,4 %	100 %
Pedagogika	78	56	52	30	216
	36,1 %	25,9 %	24,1 %	13,9 %	100 %
Celkem	1052	589	689	580	2910
	36,2 %	20,2 %	23,7 %	19,9 %	100 %

2.6.2 Analýza rozdílů v psychických rysech

Rozdíly mezi studujícími pedagogických programů byly hodnoceny pro všechny sledované proměnné, kdy deskriptiva těchto psychických rysů je představena v kombinaci studijního programu a pohlaví v tabulce 2.4. Následující analýzy představují výsledky ANOVA testu závislých proměnných psychických indikátorů pohody na základě faktorů

pohlaví, studijního programu (pedagogika a ostatní programy) a stupně studia (bakalářský a magisterský).

Při hodnocení **wellbeingu** byl identifikován **faktor studijního programu** ($F = 4,17$; $p = 0,041$; $\eta^2 = 0,001$), kde vyšších hodnot dosahovali studující pedagogiky, a **faktor stupně studia** ($F = 14,44$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,005$), kde dosahovali vyšších hodnot studenti magisterského stupně studia.

V rámci **self-efficacy** nebyl **faktor studijního programu** signifikantní ($F = 0,23$; $p = 0,631$). Jako významný byl identifikován **faktor pohlaví** ($F = 8,29$; $p = 0,004$; $\eta^2 = 0,003$), kdy muži dosahují vyšších hodnot Sebeúčinnosti, a **faktor stupeň studia** ($F = 7,78$; $p = 0,005$; $\eta^2 = 0,003$), kde dosahují vyšších hodnot studenti magisterského stupně.

Z hlediska **úzkosti** se ukazuje efekt **faktor studijního programu** ($F = 4,50$; $p = 0,025$; $\eta^2 = 0,002$), kde studenti vyšších hodnot úzkosti dosahují studenti ostatních programů nad studenty pedagogiky. Dále byl identifikován efekt **faktoru pohlaví** ($F = 6,58$, $p = 0,010$, $\eta^2 = 0,002$), kdy studentky dosahují vyšších hodnot než studenti, a **faktor stupně studia** ($F = 11,34$; $p = 0,001$; $\eta^2 = 0,004$), kdy bakalářští studenti dosahují vyšších hodnot úzkosti.

V rámci **deprese** se ukazuje jako významný **faktor studijního programu** ($F = 5,43$; $p = 0,020$; $\eta^2 = 0,002$), kde studenti pedagogiky dosahují nižších hodnot deprese než ostatní studenti a dále **faktor stupně studia** ($F = 12,95$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,004$), kdy studenti bakalářského stupně studia vykazují vyšší hodnoty úzkosti než magisterští studenti.

Tabulka 2.4: Psychologické charakteristiky mezi obory

Psychický rys	Studijní program	N	Žena			N	Muž		
			Průměr	Medián	SD		Průměr	Medián	SD
Wellbeing	Ostatní	1666	21,81	22	6,49	1011	21	21	6,49
	Pedagogika	175	22,46	23	5,92	42	21,95	22	5,92
Self-efficacy	Ostatní	1680	13,79	14	3,71	1014	12,83	13	3,71
	Pedagogika	177	14,06	14	3,49	42	13,17	12,5	3,49
Úzkost	Ostatní	1653	10,24	10	5,33	994	8,85	8	5,33
	Pedagogika	172	9,3	9,5	5	42	7,98	9	5
Deprese	Ostatní	1657	7,19	7	4,35	1007	7,13	7	4,35
	Pedagogika	174	6,02	6	4,09	42	6,95	6	4,09

2.6.3 Analýza rozdílů v chování dle modelu Big-5 osobnosti

Také rozdíly v osobnostních charakteristikách podle modelu Big-5 byly hodnoceny za pomoci ANOVA testu. Tabulka 2.5 popisuje jednotlivé rysy s ohledem na studijní program a pohlaví.

Tabulka 2.5: Osobnostní rysy mezi programy

Rys osobnosti	Studijní program	Žena				Muž			
		N	Průměr	Medián	SD	N	Průměr	Medián	SD
Extraverze	Ostatní	1681	2,9	3	0,87	1011	2,96	3	0,87
	Pedagogika	177	2,95	2,67	0,86	42	3,03	3	0,86
Přívětivost	Ostatní	1682	3,52	3,67	0,70	1011	3,27	3,33	0,70
	Pedagogika	177	3,47	3,33	0,63	42	3,18	3,33	0,63
Svědomitost	Ostatní	1682	3,32	3,33	0,76	1011	3,26	3,33	0,76
	Pedagogika	177	3,23	3,33	0,75	42	3,23	3,17	0,75
Otevřenost	Ostatní	1681	3,51	3,67	0,77	1011	3,5	3,67	0,77
	Pedagogika	177	3,61	3,67	0,69	42	3,32	3,33	0,69
Neuroticismus	Ostatní	1682	3,44	3,67	0,93	1011	3,03	3	0,93
	Pedagogika	177	3,38	3,33	0,90	42	2,98	2,83	0,90

Z hlediska **neuroticismu** se neukazuje význam **faktoru studijního programu** ($F = 2,18$; $p = 0,140$). Naopak signifikantní byl **faktor pohlaví** ($F = 21,76$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,007$), kde vyšších hodnot dosahují studentky, a **faktor stupně studia** ($F = 13,17$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,005$), kde vyšších hodnot dosahují studenti bakalářských programů.

V rámci rysy **přívětivosti** program studia není statisticky významný ($F = 0,981$; $p = 0,322$) a jako jediný významný se ukazuje **faktor pohlaví** ($F = 13,29$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,005$), kdy studentky dosahují vyšších hodnot přívětivosti než studenti.

U rysy **svědomitosti** není signifikantní faktor studijního programu ($F = 0,25$; $p = 0,616$). Jako významný se ukazuje pouze **faktor stupně studia** ($F = 7,28$; $p = 0,007$; $\eta^2 = 0,003$), kde magisterští studenti vykazují vyšší hodnoty než bakalářští studenti.

Rys **extraverze** nesouvisí s faktorem studijního programu ($F = 0,02$; $p = 0,890$) ani s žádným dalším faktorem či interakcí. Z hlediska **otevřenosti** se také neukazuje význam faktoru studijního programu ($F = 0,02$; $p = 0,890$) ani žádného dalšího faktoru či interakcí faktorů.

2.6.4 Korelace mezi rysy u studentů pedagogiky

Tato analýza se věnuje vztahům mezi jednotlivými zkoumanými rysy psychické pohody a vztahu mezi těmito rysy a osobnostními charakteristikami, jak zobrazuje tabulka 2.6.

Wellbeing vykazuje signifikantní vztahy s všemi sledovanými charakteristikami, a to jak z hlediska vysoké negativní korelace s úzkostí ($r = -0,57$) i depresí ($r = -0,55$) a střední pozitivní korelace s self-efficacy ($r = -0,39$). Samotné self-efficacy vykazuje střední negativní korelaci s úzkostí ($r = -0,31$) a depresí ($r = -0,32$).

Z hlediska vztahů mezi rysy psychické pohody a osobnostními rysy byl nalezen negativní vztah neuroticismu a wellbeingu ($r = -0,48$), self-efficacy ($r = -0,40$) i pozitivní úzkosti

($r = -0,59$) a depresi ($r = -0,43$). Přívětivost vykazovala slabý negativní vztah s depresí. Svědomitost prokazovala střední pozitivní vztah ($r = -0,35$) se self-efficacy. Extraverze pozitivně korelovala s wellbeingem ($r = -0,22$) a self-efficacy ($r = -0,36$) a slabě negativně s depresí ($r = -0,19$).

Tabulka 2.6: Osobnostní rysy mezi programy

	Wellbeing		Self-efficacy		Úzkost		Deprese	
Wellbeing	—							
Self-efficacy	0,392	***	—					
Úzkost	-0,554	***	-0,311	***	—			
Deprese	-0,571	***	-0,317	***	0,729	***	—	
Neuroticismus	-0,482	***	-0,395	***	0,587	***	0,432	***
Přívětivost	0,171		0,064		-0,095		-0,212	*
Svědomitost	0,134		0,353	***	-0,121		-0,125	
Extraverze	0,223	***	0,335	***	-0,099		-0,189	**
Otevřenost	0,138		0,179		0,063		-0,109	

Pozn: * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$, Bonferonniho korekce

2.7 Diskuze

Wellbeing a self-efficacy jsou významnými faktory, ovlivňující úspěšnost studenta v průběhu studia i zvládnutí náročného nástupu do profesního života. Cílem studie bylo zjistit, jak jsou tyto psychologické charakteristiky zastoupeny u studentů učitelství a porovnat je vůči studentům ostatních studijních programů. Z hlediska wellbeingu byly studenti učitelství spíše spokojeni, kdy příklon ke spokojenosti (kategorie 4 – 6) uvedly více jak dvě třetiny (68,6 %) studujících programu pedagogiky. V rámci srovnání úrovně wellbeingu se prokázal rozdíl, kdy studenti učitelství skórovali výše než komparativní skupina. To je pozitivní indikátor, jelikož wellbeing prokazuje spojitost s akademickým výkonem (Sagone & Caroli, 201; Steinmayer et al., 2016). Přestože analýzy nemohou poskytnout hlubší vhled, tedy nakolik je zjištěná duševní pohoda sycena faktory studia, ani jaké jsou faktory na tuto pohodu působící, lze vnímat zjištěné hodnoty jako pozitivní indikátor. Přínosné by bylo také doplnit komparativní skupiny, kdy Křeménková et al. (2017) při srovnání studentů učitelství vůči populaci zjistili naopak nižší hodnoty životní spokojenosti. Při srovnání studijních programů však vyšší hodnoty duševní pohody může ovlivňovat i dlouhodobý důraz na wellbeing studentů učitelství a jeho zahrnutí do kurikula, a to jak z hlediska psychologického výukového základu, tak na základě mnoha programů pro jeho podporu právě u těchto studentů i v kontextu přípravy na nástup do zaměstnání. Právě nutnost této podpory zdůrazňují Moritaj a Hacher (2022), kdy například i trénink emoční inteligence má pozitivní účinky nejen na pohodu studentů, ale také na jejich akademické výkony a profesní přípravu (Vesely et al., 2014). Mimo faktor studijního programu se v rámci wellbeingu objevil i rozdíl na základě pohlaví, kde studentky vykazovaly nižší hodnoty,

a faktor stupně studia, kde výše skórovali studující v magisterském programu. To může být také užitečným podnětem pro zacílení podpory wellbeingu.

Z hlediska self-efficacy se žádný rozdíl mezi skupinami neprokázal, přestože self-efficacy je z hlediska přípravy na učitelskou profesi klíčové a výzkumy prokazují souvislost tohoto konstruktů jak s rozhodnutím studentů učitelství po dokončení studia nastoupit na dráhu učitele (Klassen & Chiu, 2011), tak se setrváním v této profesi (Pfitzen-Eden, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2016). Vzhledem k tomu, že self-efficacy koreluje s wellbeingem, může absence rozdílů mezi programy naznačovat, že podpora self-efficacy v rámci studentů učitelství zaslouží větší pozornost. Přičemž právě u budoucích učitelů existuje mnoho možností pro jeho podporu, a to s přihlédnutím k pedagogické praxi, jejíž vhodné uchopení a adekvátní zpětná vazba a sebezkušenost jsou klíčové pro získání sebedůvěry ve své kompetence. Vhodné by bylo zacílit se na sebedůvěru ve zvládání (management) třídy, která napříč výzkumy vychází jako hlavní zdroj zátěže a stresu (Gorospe, 2022). Vyšší hodnoty nalezené u studentů magisterského studia naznačují, že podporu je vhodné orientovat již od bakalářského studia a zaměřit se také na skupinu dívek, které vykazují nižší hodnoty sebedůvěry ve své kompetence, což odpovídá i zjištění Alvarez-Huerta et al. (2019).

V případě indikátorů duševního zdraví byl nalezen rozdíl v úzkosti i v depresi, kdy v obou případech mají studenti pedagogiky nižší hodnoty než studenti ostatních programů. Přes tyto pozitivní zjištění je však nutné zmínit, že se stále jedná o vysokou prevalenci psychických problémů, a to na úrovni 24,1 % střední a 13,9 % těžké úzkosti a 11,9 % střední a 4,1 % těžké deprese. Zejména v rámci úzkosti tak vykazují jak studenti učitelství, tak ostatní programy výrazně vyšší hodnoty, než které zjistila Gavurová et al. (2022) v kontextu pandemie Covid-19, přestože se může jednat o souvislost s rozdílnými diagnostickými nástroji a jejich citlivostí. Tyto hodnoty zdůraznění význam podpory a péče o duševní zdraví studentů a nutnost zaměřit se na jeho podporu u studentů, a to zejména v případě bakalářské formy studia, která vykazuje vyšší hodnoty jak v úzkosti, tak depresi. Podpora, jako je mentoring, může hrát klíčovou roli v prevenci a zmírnění těchto problémů tím, že poskytuje studentům potřebnou pomoc a povzbuzení v náročných obdobích (Spilková & Zavadilová, 2021). Vyšší duševní pohoda studentů učitelství může být ovlivněna i srovnávací skupinou, kde je vysoké zastoupení velmi náročných programů jako je medicína, kde je přítomný vysoký distres spojený se studiem, a to i s ohledem na to, že zvýšená zátěž u studentů učitelství naopak plyne z pedagogické praxe. Pro prohloubení poznatků o psychické pohodě a duševním zdraví studentů učitelství by však bylo přínosné prozkoumat toto téma hlouběji a zaměřit se na relevantní charakteristiky, jako je akademický stres a úzkost, případně na stres plynoucí z pedagogické praxe. Výsledky mohou být podnětem pro zdůraznění psychosociální podpory v studentům učitelství v průběhu studia. Studie ukazují, že studenti, kteří mají vysokou úroveň resilience, jsou lépe vybaveni k tomu, aby se vyrovnali s náročnými situacemi a stresovými faktory, což přispívá k jejich celkové pohodě (Vineesha, 2023). Resilience může být posílena prostřednictvím různých intervencí, jako jsou programy zaměřené na rozvoj pozitivních psychologických dovedností, které mohou studentům učitelství pomoci lépe zvládat stres a zvyšovat jejich pohodu (Dreer, 2021), případně se zaměřit na copingové strategie, jejichž limity v případě studentů učitelství zmiňuje Vosečková et al. (2022). To naznačuje, že rozvoj těchto psychologických vlastností by měl být součástí profesního rozvoje učitelů.

Z hlediska rozdílů v osobnostních rysech nebyl nalezen žádný rozdíl na základě studijního programu, nelze tedy doložit souvislost výběru studia učitelství a specifického profilu uchazečů. Data přinesla pouze dílčí poznatky o rozdílu v neuroticismu a svědomitosti mezi bakalářským a magisterským studiem a identifikovala faktor pohlaví v případě neuroticismu a přívětivosti. Vyšší hodnoty žen právě v těchto rysech našli též Hartmann a Ertl (2021). Analýza vztahů mezi zkoumanými psychickými proměnnými a osobnostními rysy u sub-souboru studentů učitelství ukazuje zejména na vysoké vzájemné korelace s rysem neuroticismu a částečně též s extravertí, což je patrné zejména v případě wellbeingu, stejně jako u self-efficacy, které navíc ukazuje střední vztah s rysem svědomitosti. Výsledky podporují propojení mezi osobnostními rysy a wellbeingem i self-efficacy, což může sloužit jako vhled do silných a slabých stránek individuálních osobnostních profilů studentů učitelství.

2.8 Limity práce

Limity práce vycházejí z charakteru studie jako sekundární analýzy dat velké studie o sociologických a psychologických charakteristikách studentské populace v ČR po skončení pandemie. Data tedy mohou být ovlivněna přetrvávajícími dopady této mimořádné situace a je tak možné, že se v datech projeví rozdílné přístupy jednotlivých kateder, realizujících zastoupené programy, případně i míra omezení, která se na studentech jednotlivých oborů projevila (například asistence studentů medicíny v nemocnicích). Zároveň sbíraná data nezohlednila zaměření na studenty učitelství, a proto jsou zjištění zaměřena na obecné charakteristiky, přičemž v případě výzkumu studentů by bylo vhodnější využít místo obecného self-efficacy dotazník cílící na učitelské self-efficacy, které by přineslo mnohem detailnější informace o vnímání sebe jako budoucího učitele a prozradilo by více o obavách a oblastech nízké sebedůvěry, které se mohou podílet na rozhodnutí nastoupit do učitelské profese. Využití sekundární analýzy dat však celkově bylo přínosem, jelikož právě toto umožnilo realizovat mezioborové srovnání, což je velmi opomíjené téma, ale přináší další přidanou hodnotu oproti studiím realizovaným jen na studentech učitelství.

Shrnutí a doporučení pro praxi

Výsledky přinesly zjištění o rozdílech mezi studenty učitelství a ostatními studijními programy. Studenti pedagogiky vykazovali vyšší skóre v oblasti wellbeingu, zatímco studenti jiných oborů dosahovali vyšších hodnot úzkosti a deprese.

Přestože se jedná o pozitivní výsledek pro budoucí učitele, výskyt úzkostných a depresivních projevů mezi studenty zůstává velmi vysoký. Na základě oborového srovnání proto není vhodné studenty učitelských programů vnímat jako bezproblémovou skupinu. Je naopak žádoucí dále cíleně podporovat jejich duševní zdraví. Z rešerše výzkumů zaměřených na zkoumané faktory vyplývají následující doporučení pro praxi:

Je vhodné zařadit tréninky zvládání zátěže v období pedagogické praxe. Tyto programy by se měly soustředit na rozvoj proaktivních a pozitivních copingových strategií namísto těch negativních, které byly u studentů učitelství identifikovány jako časté. Součástí by měl být nácvik konkrétních technik pro zvládání pracovních povinností a úzkosti spojené s řízením třídy či sebehodnocením v průběhu výuky. To může zahrnovat aktivity zaměřené na rozvoj komunikačních dovedností, strategie řešení problémového chování a tvorbu pozitivního klimatu ve třídě. Pro zvýšení well-beingu a self-efficacy je rovněž vhodné cílit na rozvoj emoční inteligence, podporu resilience a strategie péče o vlastní duševní zdraví včetně prevence stresu.

Pedagogická praxe by měla být strukturována tak, aby studentům umožnila prožívat pozitivní zkušenosti a úspěch. Studenti by měli být vedeni k systematické sebereflexi nad svými pedagogickými zkušenostmi, s důrazem na analýzu toho, co se dařilo a proč. Zpětná vazba by se neměla omezovat pouze na identifikaci oblastí ke zlepšení, ale měla by také podporovat posilování silných stránek a vyzdvihovat úspěšné momenty ve výuce. Postupné zvyšování náročnosti úkolů během praxe může pomoci studentům překonávat výzvy a tím posilovat jejich self-efficacy.

Tomuto tématu je vhodné věnovat i nadále výzkumnou pozornost, aby bylo možné sledovat změny v čase a cíleně identifikovat ohrožené skupiny. Analýza například ukázala, že studentky vykazují v některých oblastech nižší hodnoty self-efficacy a vyšší míru neuroticismu. Je proto vhodné zvážit cílenou podporu této skupiny studujících.

Literatura

- Alvarez-Huerta, P., Larrea, I., Muela, A., & Vitoria, J. R. (2019). Self-efficacy in first-year university students: a descriptive study. In *5th International Conference on Higher Education Advances (HEAD'19)*. Universitat Politècnica València. <https://doi.org/10.4995/HEAD19.2019.9226>
- Anuradha, R., Dutta, R., Raja, J., Sivaprakasam, P., & Patil, A. B. (2017). Stress and stressors among medical undergraduate students: a cross-sectional study in a private medical college in tamil nadu. *Indian Journal of Community Medicine*, 42(4), 222. https://doi.org/10.4103/ijcm.ijcm_287_16
- Arikan, G. (2020). Examining the Predictive Levels of Academic Self-Efficacy and Some Demographic Characteristics of Professional Anxiety of Physical Education and Sports Teacher Candidates. *International Education Studies*, 14(1). <https://doi.org/10.5539/ies.v14n1p97>
- Baier, F., Decker, A.-T., Voss, T., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Kunter, M. (2019). What makes a good teacher? The relative importance of mathematics teachers' cognitive ability, personality, knowledge, beliefs, and motivation for instructional quality. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 767–786. <https://doi.org/10.1111/bjep.12256>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, Vol. 4, pp. 71–81. Academic Press.

- Bandura, A., Freeman, W., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: the exercise of control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13(2), 158–166. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158>
- Bates R, Bray-Clark N. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for Professional Development. *The Professional Educator*, 26(1), 13–22.
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2019). Teachers' Big Five personality traits, emotion regulation patterns, and moods: mediation and prototype analyses. *Research Papers in Education*, 36(3), 332–354. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677758>
- Deasy, C., Coughlan, B., Pironom, J., Jourdan, D., & Mannix-McNamara, P. (2014). Psychological Distress and Coping amongst Higher Education Students: A Mixed Method Enquiry. *PLoS ONE* 9(12), e115193. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0115193>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403–425. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>
- Dreer, B. (2021). Fostering well-being over the radio? An empirical study investigating the effects of an audio podcast-based intervention program on student teachers' well-being. *International Journal of Community Well-Being*, 4(4), 603–623. <https://doi.org/10.1007/s42413-020-00105-3>
- Franz, S., Fackler, S., & Paetsch, J. (2024). Profiles of pre-service teachers' personality traits and cognitive abilities: Relations with graduation and teacher self-efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 47(4), 638–657. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2114896>
- Gavurova, B., Ivankova, V., Rigelsky, M., Mudarri, T., & Miovsky, M. (2022). Somatic Symptoms, Anxiety, and Depression Among College Students in the Czech Republic and Slovakia: A Cross-Sectional Study. *Frontiers in Public Health*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.859107>
- Geertshuis, S. (2018). Slaves to our emotions: examining the predictive relationship between emotional well-being and academic outcomes. *Active Learning in Higher Education*, 20(2), 153–166. <https://doi.org/10.1177/1469787418808932>
- Ginsburg, G. S., Pella, J. E., Piselli, K., & Chan, G. (2019). Teacher anxiety program for elementary students (tapes): intervention development and proposed randomized controlled trial. *Trials*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s13063-019-3863-9>
- Gorospe, J. D. (2022). Pre-Service Teachers' Teaching Anxiety, Teaching Self-Efficacy, and Problems Encountered during the Practice Teaching Course. *Journal of Education and Learning*, 11(4), 84–91.

- Gustems-Carnicer, J., Calderón, C., & Calderón-Garrido, D. (2019). Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 375–390. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576629>
- Han, X. (2023). Associations between the helpfulness of teacher induction programs, teacher self-efficacy, and anticipated first-year teacher retention. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1088111>
- Hartmann, F. G., & Ertl, B. (2023). Big Five personality trait differences between students from different majors aspiring to the teaching profession. *Current Psychology*, 42(14), 12070–12086.
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hidayati, D., Sukmayadi, T., Luthfi Imama, M., & Fadlan Syakir, M. (2023). Teacher well-being: the teachers perspective in the special region of Yogyakarta. *Jurnal Studi Manajemen Pendidikan*, 7(2), 509. <https://doi.org/10.29240/jsmp.v7i2.8421>
- Hřebíčková, M., Jelínek, M., Květon, P., Benkovič, A., Botek, M., Sudzina, F., Soto, C. J., & John, O. P. (2020). Big Five Inventory 2 (BFI-2): Hierarchický model s 15 subškálami. *Československá psychologie*, 64(4), 437–460.
- Jamil, F. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2012). Association of Pre-Service Teachers' Performance, Personality, and Beliefs with Teacher Self-Efficacy at Program Completion. *Teacher Education Quarterly*, 39(4), 119–138. <http://www.jstor.org/stable/23479655>
- Jirásková, M., Petrová, A., & Jirásek, I. (2021). Prožívaná smysluplnost v kontextu osobnostních rysů budoucích učitelů. *E-psychologie*, 15(4), 1–13. <https://doi.org/10.29364/epsy.418>
- Kaya, M., & Erdem, C. (2021). Students' well-being and academic achievement: A meta-analysis study. *Child Indicators Research*, 14(5), 1743–1767.
- Kim, L., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31(1), 163–195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114–129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Kokkinos, C. M., Tsouloupas, C. N., & Voulgaridou, I. (2023). General Mental Health and Subjective Well-Being Among University Students: The Moderating Role of Personal Cultural Orientations. *Human Arenas*, 6(4), 776–793. <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00253-8>

- Kotera, Y., Andrzejewski, D., Dosedlova, J., Taylor, E., Edwards, A. M., & Blackmore, C. (2022). Mental health of Czech university psychology students: Negative mental health attitudes, mental health shame and self-compassion. *Healthcare*, 10(4), 676. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35455853/>
- Krninský, L. (2012). Teachers' workload and stress. *E-Pedagogium*, 12(1), 82–108. <https://doi.org/10.5507/epd.2012.007>
- Křeménková, L., Kvintová, J., & Pugnerová, M. (2017). Vztah životní spokojenosti a jejích složek s osobnostními charakteristikami u studentů učitelských oborů. *E-Pedagogium*, 17(1), 76–88. <https://doi.org/10.5507/epd.2017.007>
- Kučera D, Stuchlíková I, & Mrhálek T. (2021). Impacts of COVID-19 Pandemic on the Mental Health of Working Adults in the Czech Republic: Analysis of Self-Report Psychological Data in a One Year Perspective. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 1061–1072. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030079>
- Larcombe, W., Finch, S., & Sore, R. (2015). Who's distressed?: Not only law students: Psychological distress levels in university students across diverse fields of study. *The Sydney Law Review*, 37(2), 243–273. <https://doi.org/10.3316/informit.310280367807277>
- Liu, S. H. (2015). Effects of Self-Perceptions on Self-Learning among Teacher Education Students. *International Education Studies*, 8(10), 63–71. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n10p63>
- Lyndon, M., Masters, T. N., Shao, R. Y., Yu, T., Alyami, H., Henning, M. A., ... & Hill, A. (2016). Medical student motivation and well-being: a systematic review. *Education in Medicine Journal*, 8(3). <https://doi.org/10.5959/eimj.v8i3.457>
- Mairitsch, A., Babic, S., Mercer, S., Sulis, G., Jin, J., & King, J. (2021). Being a student, becoming a teacher: The wellbeing of pre-service language teachers in Austria and the UK. *Teaching and Teacher Education*, 106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103452>
- Malinauskas, R. K. (2017). Enhancing of Self-Efficacy in Teacher Education Students. *European Journal of Contemporary Education*, 6(4), 732–738.
- Martinov, M. (2023). Vztah pohybové aktivity, náchylnosti ke stresu a self-efficacy u studentů vysoké školy – výzkumná studie realizovaná v rámci řešení diplomové práce. *Diagnostika a poradenství v pomáhajících profesích*, 7(1), 19–61. <https://doi.org/10.58743/dap2023vol7no1.315>
- Morinaj, J., & Hascher, T. (2022). On the Relationship Between Student Well-Being and Academic Achievement. *Zeitschrift für Psychologie*, 230(3), 201–214. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000499>
- Ngidi, D.P. & Sibaya, P.T. (2003). Student teacher anxieties related to practice Teaching. *South African Journal of Education* 23(1) 18–22.

- Paleksić, V., Narić, S., Vukotić, M., & Stanković, S. (2017). The relationship between personality traits and job satisfaction of teachers. *Scripta Medica*, 48(1), 11–16.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164–172. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.5.2.164>
- Pearman, C., Bowles, F., & Polka, W. (2021). Teacher educator perceptions of characteristics of self-efficacy. *Critical Questions in Education*, 12(1), 81–99. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1287249>
- Pfitzner-Eden, F. (2016). I feel less confident so I quit? Do true changes in teacher self-efficacy predict changes in preservice teachers' intention to quit their teaching degree? *Teaching and Teacher Education*, 55, 240–254. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.018>
- Posselt, J. R., & Lipson, S. K. (2016). Competition, Anxiety, and Depression in the College Classroom: Variations by Student Identity and Field of Study. *Journal of College Student Development*, 57(8), 973–989. <https://doi.org/10.1353/csd.2016.0094>
- Roloff H.J., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (2015). Who becomes a teacher? Challenging the “negative selection” hypothesis. *Learning and Instruction*, 36, 46–56. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.005>
- Rusu, P. P., & Colomeischi, A. A. (2020). Positivity Ratio and Well-Being Among Teachers. The Mediating Role of Work Engagement. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01608>
- Sagone, E. and Caroli, M. E. D. (2014). A correlational study on dispositional resilience, psychological well-being, and coping strategies in university students. *American Journal of Educational Research*, 2(7), 463–471. <https://doi.org/10.12691/education-2-7-5>
- Scholz, U., Gutiérrez Doña, B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242–251. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.18.3.242>
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152–171.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*, 35–37. NFER-Nelson.
- Sisask, M., Värnik, P., Värnik, A., Apter, A., Balázs, J., Bálint, M., ... & Wasserman, D. (2013). Teacher satisfaction with school and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems. *Health Education Journal*, 73(4), 382–393. <https://doi.org/10.1177/0017896913485742>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement,

- Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 07(13), 1785–1799. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Soto, C. J., & John, O. P. (2017). The Next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and assessing a hierarchical model with 15 facets to enhance bandwidth, fidelity, and predictive power. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(1), 117–143. <https://doi.org/10.1037/pspp0000096>
- Spilková, V., & Zavadilová, B. (2021). Mentoring jako prostředek podpory profesního učení studentů učitelství a učitelů. *Pedagogická orientace*, 31(2), 268–283. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/18617>
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., & Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: testing for reciprocal effects. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01994>
- Šimůnek, A., Frömel, K., Salonna, F., Bergier, J., Junger, J., & Ács, P. (2018). Sedavé chování a vybrané aspekty pohybové aktivity SŠ a VŠ studentů. *Tělesná kultura*, 40(2), 105–111.
- Švamberg-Šauerová, M. & Kucharská, A. (2023). Význam environmentálních faktorů v hodnocení wellbeingu studentů učitelství v „postcovidové“ době. In Kamanová et al. (Eds.). *Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2022, 7.9.2022*. Brno. <https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0273>
- 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)
- Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365–375. <https://doi.org/10.1348/0963179041752718>
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81–85. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>
- Vineesha, V., Monteiro, R. F., & Prasad, V. (2023). Well-being and resilience among undergraduate students at a selected university. *Journal of Health and Allied Sciences NU*, 14(02), 248–252. <https://doi.org/10.1055/s-0043-1770069>
- Vosečková, A., Truhlářová, Z., & Blažek, P. (2022). Strategies of stress management of burnout syndrome in students of pregraduate study course of social work. *Military Medical Science Letters*, 91(4), 282–292. <https://doi.org/10.31482/mmsl.2022.003>
- Zigmond, A. S., & Snaith, R. P. (1983). The Hospital Anxiety and Depression Scale. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 67(6), 361–370. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1983.tb09716.x>

SELF-EFFICACY A MÍRA ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI U STUDENTŮ UČITELSTVÍ

Martina FALTOVÁ, Miluše VÍTEČKOVÁ

Self-efficacy a životní spokojenost u studentů učitelských oborů je tématem, které si zaslouží pozornost nejen z akademického, ale i z praktického hlediska. Self-efficacy, tedy víra ve vlastní schopnosti dosáhnout konkrétních cílů, je klíčovým faktorem, který ovlivňuje nejen akademické úspěchy studentů, ale i jejich budoucí profesní dráhu a schopnost vyrovnat se s výzvami učitelské praxe, které v posledních letech neustále přibývají, a to ať už s narůstajícími nároky společnosti na výchovu a vzdělávání, tak s procesem inkluze a inkluzivního přístupu ke vzdělávání na všech stupních škol. Životní spokojenost, tedy celkový pocit pohody a naplnění, má pak zásadní vliv na různé aspekty života, včetně pracovní výkonnosti, psychického zdraví a interpersonálních vztahů. U studentů učitelských oborů, kteří se připravují na náročnou a zodpovědnou roli pedagogů, je pak tento vliv ještě výraznější. Předchozí kapitola se taktéž věnovala z části tématu self-efficacy u studentů učitelství, kdy bylo využito dotazníku General Self-Efficacy Scale – 6. Dále prezentovaný text na toto téma navazuje a obohacuje o další data získaná od studentů učitelství na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích ($N = 121$). Použitým nástrojem pro získání dat byla česká verze dotazníku *Teacher's Self Efficacy Scale* (Smetáčková, Topková & Vozková, 2017), z něhož bylo vybráno k posouzení 40 položek, které se vztahovaly k době studia. Dále byla využita česká verze *Dotazníku životní spokojenosti* (Fahrenberg et al., 2001).

Pro studenty učitelských oborů je toto téma zvláště důležité, protože jejich budoucí profesní úspěch a setrvání v učitelské profesi jsou úzce spojeny s jejich schopností zvládat stres, udržovat pozitivní pracovní vztahy a neustále se profesně rozvíjet. Vysoká míra self-efficacy jim může pomoci překonávat překážky, které v učitelské profesi nevyhnutelně nastávají, a zároveň přispět k jejich celkové životní spokojenosti. Česká republika se dlouhodobě potýká s problémem učitelského drop-outu, tedy s vysokou mírou odchodu učitelů z profese v prvních letech po nástupu do praxe. Tento problém je spojen s mnoha faktory, mezi které patří nedostatečné finanční ohodnocení, vysoké pracovní nároky a nedostatek podpory ze strany vedení škol (Koucký, 2020). Současně čelí český vzdělávací systém problému odlivu absolventů pedagogických fakult do jiných pracovních oborů, souvisejícím s otázkou motivace vstoupit do učitelské profese (např. Burdová, 2019). Jedním z klíčových faktorů, který by mohl přispět k řešení tohoto problému, je právě zvýšení míry self-efficacy a životní spokojenosti studentů učitelství.

Zkoumání vlivu self-efficacy na životní spokojenost se v obecné rovině věnují především zahraniční zdroje, zejména zaměřené na oblast profesního rozvoje a kariérových aspirací (např. Bandura, 2013, 2023; Maddux, 2016; Burger & Samuel, 2017; Burić & Moè, 2020). Velkou kapitolu pak tvoří self-efficacy a životní spokojenost ve vzdělávání jako nástroj pro vzdělavatele z pohledu motivace žáků a studentů (např. Schunk & DiBenedetto, 2016), a současně jako velké téma českých výzkumů zaměřených na snižování rizika syndromu vyhoření učitelů v prvních letech v praxi po dokončení studia (např. Federičová & Pertold, 2022).

3.1 Teoretická východiska

3.1.1 Self-efficacy v kontextu studentů učitelství

Self-efficacy, nebo také sebedůvěra ve vlastní schopnosti, je koncept, který poprvé představil Albert Bandura. Bandura (2014) definuje self-efficacy jako víru jednotlivce ve své schopnosti úspěšně vykonat určitou činnost nebo dosáhnout specifického cíle. Tento koncept je základem jeho teorie sociálního učení, která zdůrazňuje, že se lidé učí nejen prostřednictvím vlastních zkušeností, ale také pozorováním ostatních a interpretací výsledků svých činů. Jeho výzkumy prokázaly, že self-efficacy je klíčovým faktorem pro úspěch v různých oblastech života, včetně vzdělání, pracovního výkonu a zdraví. Schunk a Zimmerman (2006) zdůrazňují, že self-efficacy nelze zaměňovat pouze za očekávaný výsledek a přesvědčení o tom, co se mi podaří, jak bývá u některých autorů často zaměňováno. Jedná se o přesvědčení o aktuálním stavu svých schopností, které k tomuto výsledku povedou. Dle Schunka a Pajarese (2002) self-efficacy ovlivňuje velkou mírou to, jak lidé přemýšlejí, jednají a jaké pocity prožívají. Lidé s vysokou mírou self-efficacy obecně bývají odhodlanější, vytrvalejší a lépe zvládají stres a neúspěchy.

V posledních deseti letech se tématem self-efficacy zabývá řada dalších autorů, kteří navazují na Bandurův výzkum a rozvíjejí ho v různých kontextech. Mezi významné zahraniční autory rozvíjející koncept self-efficacy v návaznosti na různá pole psychologie patří například Niemiec (2018, 2022), který pracuje s konceptem self-efficacy na základě identifikace a rozvoje osobních silných stránek, které mohou právě sebeúčinnost jedinců posílit. Self-efficacy je zde chápána jako součást širšího rámce, který zahrnuje osobní silné stránky, které lidem pomáhají překonávat výzvy a zvyšovat jejich životní spokojenost. Někteří autoři se pak zaměřují na aplikaci self-efficacy v oblasti pozitivní psychologie a osobního rozvoje. Niemiec (2018) například ve své knize *Character Strengths Interventions* zdůrazňuje, že posilování self-efficacy může vést k větší životní spokojenosti a duševní pohodě.

Dalšími významnými autory v této oblasti jsou například výše zmínění Schunk a Pajares, kteří se věnují vlivu self-efficacy na vzdělávací výsledky. Pajares (2012) se ve své práci zaměřuje konkrétně na otázku vlivu self-efficacy na akademický výkon, motivaci a učení studentů. V rámci výsledků ve svých studiích poukazuje na to, že studenti s vyšší mírou self-efficacy dosahují lepších akademických výsledků, mají vyšší motivaci a jsou odolnější

vůči stresu. Kromě toho se také zaměřuje na vliv self-efficacy na metakognitivní schopnosti a schopnost sebe-regulace učení, a na základě výsledků svých studií uvádí, že studenti, kteří věří ve své schopnosti, lépe plánují, monitorují a regulují své učení. Schunk (2016) pak dále identifikuje vliv zpětné vazby, jejích forem a cílů na studentskou self-efficacy, nebo vliv studentské self-efficacy (Schunk & Mullen, 2012) na jejich aktivní zapojení se do procesu učení.

V českém prostředí se mnozí autoři zaměřují na souvislost self-efficacy s wellbeingem a ohrožením syndromem vyhoření, zvláště u studentů učitelství a začínajících učitelů. Tyto studie souhrnně ukazují, že studenti učitelství i začínající učitelé s vyšší mírou self-efficacy mají větší šanci na úspěšný start své kariéry a jsou méně náchylní k profesnímu vyhoření (např. Federičová & Pertold, 2022; Paulík, 2012; Píšová & Hanušová, 2016; Hanušová et al., 2017; Vítečková, 2018). Dále se v českém kontextu tématem self-efficacy zabývá Gavora et al. (2020), který se zaměřuje na vliv self-efficacy na vzdělávací proces a profesní rozvoj učitelů. Práce kolektivu autorů poukazuje na to, že učitelé s vysokou mírou self-efficacy jsou efektivnější v pedagogické praxi, lépe zvládají stres a mají pozitivnější vztah k práci. Mareš a Mareš (2014) také zdůrazňují, že je důležité podporovat rozvoj self-efficacy učitelů již během jejich přípravy.

3.1.1.1 Učitelská self-efficacy a self-efficacy studentů učitelství

Učitelská self-efficacy a self-efficacy studentů učitelství patří mezi klíčové faktory, které významně ovlivňují kvalitu vzdělávání a profesní úspěch. Učitelská self-efficacy se týká víry učitelů ve své schopnosti efektivně vyučovat a pozitivně ovlivňovat vzdělávací výsledky svých žáků. Self-efficacy studentů učitelství pak odkazuje na jejich sebedůvěru v souvislosti s budoucí pedagogickou praxí. Zkoumání učitelské self-efficacy a self-efficacy studentů učitelství probíhá různými metodami, včetně dotazníků, rozhovorů a observačních studií. Jedním z nejčastěji používaných nástrojů je *Dotazník učitelské self-efficacy (Teacher Self-Efficacy Scale)*, který měří učitelskou víru ve své schopnosti v různých oblastech, jako je řízení třídy, výukové strategie a angažovanost žáků. Pro české prostředí proběhl v roce 2017 vývoj a validizace *Škály učitelské self-efficacy* (Smetáčková, Topková & Vozková, 2017).

Konkrétní výzkumy v této oblasti přinášejí zajímavé výsledky. Studie Tschannen-Moran a Johnson (2011) ukázala, že učitelé s vysokou self-efficacy mají tendenci používat více inovativní vyučovací metody a jsou otevřenější ke změnám. Výzkum navíc zjistil, že self-efficacy studentů učitelství se zvyšuje během jejich praktické přípravy, zejména pokud jsou vystaveni pozitivním modelovým situacím a zpětné vazbě od zkušených mentorů.

Podpora učitelské self-efficacy a self-efficacy studentů učitelství je klíčová pro zlepšení kvality vzdělávání a udržitelnost učitelské profese. Implementace strategií zaměřených na posilování self-efficacy může mít dalekosáhlé pozitivní dopady na jednotlivé učitele, jejich žáky i celý vzdělávací systém.

Literatura také pracuje v oblasti učitelské a studentské self-efficacy s otázkou vlivu přesvědčení o vlastních schopnostech na míru stresu a s ním souvisejícími copingovými strategiemi, které jedinec využívá. Freire et al. (2020) prezentují výsledky studie, která měla dva cíle:

prozkoumat existenci různých profilů univerzitních studentů na základě toho, jak kombinují různé přístupy ke copingovým strategiím (pozitivní přehodnocení, vyhledávání podpory a plánování) a určit mezi těmito profily existenci rozdílů v obecných self-efficacy. Celkem se studie zúčastnilo 1 072 univerzitních studentů. Profily copingových strategií byly vytvořeny na základě analýzy latentních profilů (LPA). Rozdíly ve variabilitě self-efficacy byly určeny pomocí ANCOVA, s proměnnými ve formě pohlaví, ročníku na univerzitě a typem studijního programu. Autoři identifikovali čtyři hlavní profily copingových strategií: (a) nízká míra a pouze obecné využívání copingových strategií; (b) převaha sociálních přístupů ke zvládání stresu; (c) převaha kognitivních přístupů ke zvládání stresu; a (d) vysoká míra využívání copingových strategií. Profily ukázaly, že převažující kombinace tří strategií souvisí s vyšší obecnou mírou self-efficacy a naopak. Tyto výsledky naznačují, že podpora flexibility v copingových strategiích by mohla pomoci zlepšit u vysokoškolských studentů důvěru ve vlastní schopnosti a tím také potenciálně snížit míru stresu, který prožívají nejen při studiu, ale především pak v praxi.

Závěrem této podkapitoly se zaměříme na konkrétní dopady nízké a vysoké míry self-efficacy, které byly na základě výzkumů identifikovány. Nízká míra self-efficacy, tedy víra ve vlastní schopnosti dosáhnout cílů, má na studenty učitelství výrazný negativní dopad. Self-efficacy je klíčovým faktorem ovlivňujícím nejen akademický výkon, ale i budoucí úspěšnost a spokojenost v učitelské praxi. Výzkumy provedené v posledních deseti letech, jak v zahraničí, tak v českém kontextu, ukazují, že studenti učitelství s nízkou mírou self-efficacy čelí řadě problémů, které mohou ovlivnit jejich profesní dráhu. Studie Skaalvik a Skaalvik (2017) ukázala, že učitelé s nízkou mírou self-efficacy jsou náchylnější ke stresu a vyhoření. Nedostatek víry ve vlastní schopnosti vede k tomu, že se učitelé cítí být tváří v tvář výzvám ve třídě přetížení a bezmocní. To může vést k rychlejšímu vyčerpání a vyššímu riziku opuštění učitelské profese. Výzkum provedený Facklerem a Malmbergem (2016) ukazuje, že nízká self-efficacy souvisí s nižší motivací a angažovaností v učitelské praxi. Studenti učitelství, kteří nevěří ve své schopnosti, mají tendenci být méně zapojení do výuky a méně ochotní investovat do svého profesního rozvoje. Schwarzer a Hallum (2008) uvádí, že učitelé s nízkou self-efficacy mají často problémy se zvládáním třídy a udržováním disciplíny. Tento nedostatek sebedůvěry vede k nejistotě a neefektivním metodám řízení třídy, což může negativně ovlivnit učení a atmosféru ve třídě. Bandura (2023) dodává, že studenti s vysokou mírou self-efficacy jsou více motivovaní a angažovaní ve studiu. Věří ve své schopnosti zvládnout náročné úkoly a jsou ochotni investovat více času a úsilí do svého vzdělávání. To vede k lepším akademickým výsledkům a hlubšímu porozumění učební látce. Studie Schwarzer a Hallum (2008) odhalila, že studenti s vysokou mírou self-efficacy lépe zvládají stres a výzvy, které se objevují během jejich studia. Mají tendenci vnímat obtížné situace jako výzvy, které lze překonat, spíše než jako nepřekonatelné překážky. Tento pozitivní přístup jim umožňuje efektivněji řešit problémy a udržovat si psychickou pohodu. Dále autoři uvádí, že studenti s vysokou mírou self-efficacy používají efektivnější studijní strategie. Jsou schopni lépe si plánovat své studium, stanovovat si realistické cíle a systematicky pracovat na jejich dosažení. To vede k vyšší produktivitě a lepšímu zvládnutí učební látky. V kontextu budoucí profese z výzkumů vyplývá, např. ze studie Skaalvika a Skaalvika (2017), že učitelé s vysokou mírou self-efficacy vykazují vyšší pracovní spokojenost a jsou více angažovaní ve své práci. Věří ve své schopnosti efektivně učit a motivovat studenty, což

vede k lepšímu vztahu se žáky a pozitivní atmosféře ve třídě. Studie Schwarzer a Hallum (2008) potvrzují, že tito učitelé mají lepší vztahy se svými studenty a dokážou vytvářet podporující a motivující prostředí.

Zvyšování míry self-efficacy má tedy na studenty učitelství výrazně pozitivní dopad, a to jak na jejich studijní přípravu, tak na budoucí učitelskou praxi. Studenti s vysokou self-efficacy jsou více motivovaní, lépe zvládají stres a používají efektivní studijní strategie. V učitelské praxi pak vykazují vyšší pracovní spokojenost, lepší zvládání třídy a větší ochotu k profesnímu rozvoji. Vzdělávací instituce by měly podporovat rozvoj self-efficacy studentů, aby jim dosahovali úspěchu a spokojenosti v jejich budoucí profesi.

3.1.2 Životní spokojenost

Životní spokojenost je komplexní psychosociologický koncept, který se zabývá celkovým hodnocením kvality života jednotlivce na základě jeho vlastních kritérií a subjektivního pohledu. První významné příspěvky k tomuto tématu přinesl Diener (2017), který již v 80. letech 20. století začal systematicky zkoumat subjektivní pohodu a životní spokojenost. Diener vyvinul dotazník *Satisfaction with Life Scale* (SWLS), který se stal jedním z nejpoužívanějších nástrojů pro měření životní spokojenosti. Tay a Diener (2011) současně na základě dlouhodobých výzkumů zjistili, že životní spokojenost je ovlivněna řadou faktorů, včetně ekonomické situace, sociálních vztahů, zdraví, smysluplnosti činností a osobnostních rysů, jako je optimismus a resilience.

Sociální psychologie vysvětluje životní spokojenost jako subjektivní hodnocení jednotlivce, které zahrnuje kognitivní a emocionální složky. Kognitivní složka se týká racionálního hodnocení různých aspektů života, jako je práce, rodina, zdraví a volný čas. Emocionální složka pak zahrnuje prožívání pozitivních a negativních emocí. Spokojenost s životem tedy zohledňuje jak objektivní podmínky, tak subjektivní interpretace a reakce na tyto podmínky (Seligman, 2011).

V posledních deseti letech bylo provedeno mnoho výzkumů zaměřených na životní spokojenost v kontextu vzdělávání. Tyto studie se snaží pochopit, jak různé aspekty vzdělávacího prostředí ovlivňují životní spokojenost studentů, učitelů i dalších pracovníků ve vzdělávacím procesu. Denovan a Macaskill (2017) například přináší poznatky o souvislosti mezi životní spokojeností a akademickým úspěchem. Výzkum byl proveden na vzorku univerzitních studentů z Velké Británie a výsledky jednoznačně ukázaly, že studenti s vyšší mírou životní spokojenosti dosahují lepších akademických výsledků. Klíčovými faktory byly pozitivní vztahy se spolužáky a učiteli, smysluplnost studia a podpora rodiny. Na konkrétní dílčí charakteristiky ovlivňující životní spokojenost univerzitních studentů se pak zaměřil například výzkum provedený na univerzitách v USA (Tay et al., 2015). Výsledky studie poukazují na to, že klíčovými determinanty životní spokojenosti jsou především sociální podpora, pocit autonomie a smysluplnost studia. Zajímavým závěrem bylo například to, že finanční situace studentů měla menší vliv na jejich spokojenost, než se očekávalo. Mezinárodní studie *Education Systems and Student Well-Being* (Gavorova, Benítez & Muñiz, 2020) provedená OECD pak doplňuje důležité poznatky o vlivu nastavení

různých vzdělávacích systémů na životní spokojenost studentů. Podle výsledků země s vyváženým přístupem k akademickému tlaku a podporou sociálních a emocionálních potřeb studentů dosahují mnohem vyšší životní spokojenosti studentů než země, které v rámci vzdělávacích systémů preferují především tlak na akademický výkon. Mezi systémy s vyváženým přístupem se pak řadí země, které dlouhodobě vykazují v rámci mezinárodních srovnávání nejen vyšší životní spokojenost studentů, ale také vyvážený akademický výkon, jako je například Finsko nebo Nizozemsko.

3.2 Použité metody a výzkumný vzorek

Použitým nástrojem v našem výzkumném šetření, jehož cílem bylo zjistit víru studentů ve své schopnosti, byla česká verze dotazníku *Teacher's Self Efficacy Scale* (Smetáčková, Topková & Vozková, 2017), z něhož bylo vybráno k posouzení 40 položek, které se vztahovaly k době studia, nikoliv k učitelské praxi (tyto položky jsou uvedeny společně s výsledky níže v tabulce 3. 1; použitá škála „nikdy, zřídka, někdy, často, vždy“).

Dále byla využita česká verze *Dotazníku životní spokojenosti* (Fahrenberg et al., 2001), ze kterého byly využity tři oblasti, které se dle dostupných studií nejvíce odráží svým vlivem na životní spokojenosti univerzitních studentů, a to „vlastní osoba, volný čas a finanční situace“ (položky jsou uvedeny společně s výsledky v dále prezentovaných tabulkách; škála „1 – velmi nespokojen/a, 2 – nespokojen/a, 3 – spíše nespokojen/a, 4 – ani spokojen/a ani nespokojen/a, 5 – spíše spokojen/a, 6 – spokojen/a, 7 – velmi spokojen/a“).

Výzkumný vzorek byl složen ze 46 mužů a 75 žen, jednalo se tedy o 121 studentů 2.–4. ročníků Učitelství pro 2. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Výzkumné šetření se zaměřilo jak na deskripci úrovně self-efficacy studentů učitelství, tak na vztahy mezi pohlavím, studovaným ročníkem a úrovní self-efficacy. Pro analýzu rozdílů mezi muži ($N = 46$) a ženami ($N = 75$) byla použita deskriptivní statistika (medián, průměr, směrodatná odchylka) a rozdíly mezi pohlavími byly testovány Mann-Whitneyho testem. Tento neparametrický test byl vybrán vzhledem k povaze dat a zajišťuje robustní hodnocení rozdílů mezi dvěma nezávislými skupinami. Hodnoty $p < 0,05$ byly považovány za statisticky významné. Pro analýzu rozdílů v odpovědích mezi studenty 2., 3. a 4. ročníku byla použita Kruskal-Wallisova analýza rozptylu, což je neparametrický test vhodný pro více nezávislých skupin. Byla analyzována mediánová a průměrná hodnota odpovědí jednotlivých otázek napříč ročníky. Pokud byl test významný ($p < 0,05$), byly provedeny post-hoc párové srovnání s Bonferroniho korekcí.

Další část výzkumného šetření směřovala do oblasti životní spokojenosti ve výše uvedených třech oblastech. Pro ověření strukturní validity dotazníku byla použita konfirmační faktorová analýza (CFA). Ta umožňuje testovat, zda předpokládané faktory odpovídají vztahům mezi indikátory v datech. K hodnocení kvality modelu byly použity statistické testy a fit indexy (CFI, TLI, RMSEA). Reliabilita faktorů byla hodnocena pomocí Cronbachovy alfy, což je standardní metoda pro měření konzistence jednotlivých indikátorů. Test přesného

přizpůsobení ($\chi^2 = 347$, $df = 186$, $p < 0,001$) odmítl hypotézu o dokonalém přizpůsobení modelu k datům. Tento výsledek není u větších vzorků neobvyklý, protože test je citlivý na malé odchylky. Proto je kladen větší důraz na fit indexy, jako jsou CFI, TLI a RMSEA, které poskytují širší pohled na kvalitu modelu. K hodnocení přizpůsobení modelu byly použity standardní fit indexy. Hodnota CFI (Comparative Fit Index) byla 0,893, což naznačuje přiměřené přizpůsobení, přestože nedosahuje ideální hranice 0,95. Podobně TLI (Tucker-Lewis Index) dosáhl hodnoty 0,879, což je mírně pod akceptovatelnou hranicí 0,90. Tyto výsledky naznačují, že model se datům přizpůsobuje přiměřeně, ale je prostor pro zlepšení. Hodnota RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) byla 0,0847 (90% CI: 0,0708–0,0983). RMSEA měří míru chybovosti v modelu, kdy hodnoty pod 0,06 jsou ideální. Hodnoty mezi 0,06–0,08 značí přiměřené přizpůsobení, zatímco hodnoty nad 0,08 mohou indikovat nedostatečné přizpůsobení. V této analýze RMSEA mírně překračuje ideální hranici, což značí mírně vyšší chybovost, ale stále v akceptovatelném rozsahu. Reliabilita faktorů byla hodnocena pomocí Cronbachovy alfy, které měří vnitřní konzistenci indikátorů v rámci jednoho faktoru. Hodnota α se pohybuje od 0 do 1, hodnoty nad 0,7 jsou obecně považovány za dobré. V případě průzkumných studií nebo heterogennějších konceptů lze akceptovat hodnoty v rozmezí 0,6–0,7. Hodnoty pod 0,6 signalizují nízkou spolehlivost a možnou nekonzistenci indikátorů. Výsledky ukázaly, že faktor volného času dosáhl excelentní reliability ($\alpha = 0,943$), tento výsledek indikuje velmi silnou vnitřní konzistenci. Finanční situace vykazovala také vysokou reliabilitu ($\alpha = 0,897$), tedy spolehlivost použitých indikátorů. Naopak vlastní osoba/osobní spokojenost měla nižší hodnotu Cronbachovy alfy ($\alpha = 0,594$), to naznačuje slabší konzistenci mezi indikátory. Tento výsledek může být ovlivněn nižšími faktorovými zátěžemi nebo větší heterogenitou měřených aspektů. Výsledky potvrdily, že struktura měřených dimenzí je konzistentní s daty, nejvyšší reliabilita byla dosažena u faktorů volného času a finanční situace. Přestože hodnocení modelu naznačuje přiměřené přizpůsobení, fit indexy ukazují na prostor pro zlepšení. Korelace mezi faktory poukazují na vzájemnou provázanost dimenzí životní spokojenosti. Tyto výsledky mohou sloužit jako základ pro další úpravy modelu a zlepšení měření. Analýza výsledků byla opět zaměřena na posouzení existence vztahu pohlaví, ročníku a životní spokojenosti. Dále byly porovnány tyto tři dimenze (vlastní osoba, volný čas, finanční situace), a to za využití Friedmanovy analýzy rozptylu (ANOVA), neparametrického testu vhodného pro porovnání opakovaných měření na stejném vzorku. Test zohledňuje mediány a variabilitu dat a hodnotí, zda existují statisticky významné rozdíly mezi faktory. Hodnota $p < 0,05$ je považována za statisticky významnou.

Předem stanované hypotézy zněly:

H1: Existuje vztah mezi pohlavím a self-efficacy studenta.

H2: Existuje vztah mezi studovaným ročníkem a self-efficacy studenta.

H3: Existuje vztah mezi pohlavím a životní spokojeností.

H4: Existuje vztah mezi studovaným ročníkem a životní spokojeností.

3.3 Výsledky

H1: Existuje vztah mezi pohlavím a self-efficacy studenta.

Statisticky významné rozdíly ($p < 0,05$)

Některé položky vykazovaly významné rozdíly mezi muži a ženami:

- Q3 (Integrace dětí s různými druhy postižení): Muži vykazovali vyšší průměr (3,96) a medián (4,00) než ženy (průměr 2,93, medián 3,00; $p < 0,001$). Tento výsledek naznačuje, že muži hodnotí své schopnosti integrovat děti s postiženími výše než ženy.
- Q4 (Přijetí konstruktivní kritiky): Opět muži vykázali vyšší průměr (4,02) a medián (4,00) než ženy (průměr 3,13, medián 3,00; $p = 0,001$), což může naznačovat vyšší sebedůvěru v této oblasti.
- Q8 (Příprava vyváženého výukového programu): Muži dosahovali vyššího průměru (3,59) a mediánu (4,00) ve srovnání se ženami (průměr 2,93, medián 3,00; $p = 0,010$).
- Q19 (Přizpůsobení zadání úkolu různým potřebám dětí): Muži vykázali vyšší skóre (průměr 2,98) než ženy (průměr 2,41; $p = 0,038$).
- Q20 (Reakce na nečekané vyrušení při vyučování): Muži hodnotili své schopnosti vyššími hodnotami (medián 4,00, průměr 3,80) oproti ženám (medián 3,00, průměr 3,01; $p = 0,001$).
- Q22 (Vysvětlení hlavní myšlenky tak, aby ji pochopili všichni): Muži dosahovali vyššího mediánu (4,00) a průměru (3,83) než ženy (medián 3,00, průměr 3,32; $p = 0,049$).
- Q24 (Přimět žáky k plnění úkolů): Významně vyšší skóre bylo u mužů (medián 3,00, průměr 3,54) než u žen (medián 3,00, průměr 3,00; $p = 0,023$).
- Q26 (Volba metod odpovídajících látce): Muži vykazovali vyšší hodnoty (průměr 3,83) než ženy (průměr 3,24; $p = 0,027$).
- Q31 (Udržení řádu ve třídě): Muži měli vyšší průměr (3,28) oproti ženám (2,56; $p = 0,004$).
- Q36 (Získání nadhledu v emočně vypjatých situacích): Muži vykázali vyšší skóre (průměr 3,52) než ženy (2,68; $p = 0,002$).
- Q38 (Motivace méně úspěšných dětí): Muži hodnotili své schopnosti výše (průměr 3,33) než ženy (průměr 2,73; $p = 0,014$).

Oblasti bez významných rozdílů ($p > 0,05$)

Většina položek nevykázala statisticky významné rozdíly mezi muži a ženami. To zahrnuje například položky jako Q1 (Zapojení nesmělých dětí), Q9 (Nastavení pravidel), nebo Q13 (Motivace žáků k práci na obtížných úkolech).

Interpretace

Muži obecně hodnotí své schopnosti (jde tedy o jejich osobní pohled na své schopnosti) v určitých oblastech vyššími hodnotami než ženy, zejména v integraci dětí s postiženími, zvládání stresových situací, přijímání kritiky a v přípravě a realizaci vyučovacích metod. Proč tomu tak je, nebylo prostřednictvím dotazníku zjišťováno, jde tedy o možný podnět pro

další výzkumné šetření, další analýzu. Na druhé straně nebyly zjištěny rozdíly v oblastech, jako je komunikace s rodiči, sledování didaktických trendů nebo příprava hodnocení.

Pokud se zaměříme pouze na deskripci dat, z tabulky 3.1 vyplývá, že mají studenti víru ve své schopnosti nejvyšší v oblasti vysvětlení hlavní myšlenky vyučované látky tak, že ji pochopí všichni žáci a v oblasti volby vyučovaných metod, které nejlépe odpovídají vyučované látce. Tato skutečnosti koresponduje s obecně známými výsledky výzkumů (např. Vítečková, 2018), že studenti se cítí nejlépe připraveni na praxi v oblasti odborné přípravy, tzn. ve vztahu ke Kompetenčnímu rámci absolventa a absolventky učitelství v oblasti 1. Naopak nejmenších hodnot dosahovalo přesvědčení studentů ve své schopnosti v oblasti fungování ve škole a ve vztahu k odhadu časové dotace aktivity či tématu, dále např. v komunikaci s rodiči, řešení kázeňských problémů (tyto oblasti opět korespondují s jinými výzkumnými šetřeními zaměřenými na oblast pocitu připravenosti studentů učitelství – Vítečková, 2018).

Tabulka 3.1: Dotazník Self-efficacy

Jsem přesvědčen, že dokážu...		Medián	Průměr
1. najít způsob, jak zapojit do výuky i děti, které jsou nesmělé nebo neprojevují svůj zájem.	Q1	3,00	2,89
2. efektivně komunikovat i s rodiči, kteří nejví o dění ve škole přilíší zájem	Q2	3,00	2,85
3. zajistit stejnou příležitost zapojit se do aktivit, a to včetně dětí s určitým znevýhodněním	Q3	3,00	3,32
4. hodnotit nejen výsledky, ale také postup řešení	Q4	4,00	3,47
5. integrovat do kolektivu i děti s různými druhy postižení	Q5	3,00	3,40
6. přijmout konstruktivní kritiku od svých kolegů	Q6	3,00	2,96
7. motivovat žáky k práci na obtížných úkolech	Q7	4,00	3,48
8. připravovat rozmanitý a zároveň vyvážený výukový program	Q8	3,00	3,18
9. nastavit a prosadit pravidla, díky kterým můžu realizovat výuku podle svých plánů	Q9	3,00	3,12
10. naučit i žáky s nižší úrovní schopností základní obsah předmětu	Q10	3,00	2,98
11. odhadnout dobře časovou dotaci aktivity či tématu	Q11	3,00	2,63
12. ovlivňovat rozhodnutí, která jsou činěna ve škole	Q12	2,00	1,80
13. pokračovat ve vyučování, i když jsem v jeho průběhu neočekávaně vyrušen	Q13	3,00	3,28
14. předem stanovit kritéria hodnocení tak, aby byla všem žákům jasná	Q14	4,00	3,31
15. rychle zklidnit upovídané a neukázněné žáky	Q15	3,00	2,89
16. vysvětlit látku alternativním způsobem, pokud obvyklý způsob selže	Q16	3,00	3,19
17. přimět i ty nejméně spolupracující děti, aby dodržovaly stanovená pravidla	Q17	3,00	2,75
18. sledovat nové didaktické trendy a využívat je pro zkvalitňování vlastních vyučovacích metod	Q18	3,00	3,02
19. přispět k vyřešení problému, pokud ve škole nějaký vznikne	Q19	3,00	2,63
20. přizpůsobit zadání úkolu tak, aby bylo srozumitelné všem dětem	Q20	3,00	3,31

Pokračování na další straně

Tabulka 3.1: Dotazník Self-efficacy (Pokračování)

Jsem přesvědčen, že dokážu...		Medián	Průměr
21. přizpůsobovat průběh a náplň hodiny nečekaným změnám	Q21	3,00	3,18
22. vysvětlit hlavní myšlenku vyučované látky tak, že ji pochopí všichni žáci	Q22	4,00	3,51
23. rozvrhnout obsah předmětu tak, aby se stihlo probrat vše, co je ve vzdělávacím programu	Q23	3,00	3,08
24. přimět žáky k tomu, aby poctivě plnili zadané domácí úkoly	Q24	3,00	3,21
25. sledovat vývoj v mém předmětu a začleňovat nové vědecké poznatky do obsahu výuky	Q25	3,00	2,92
26. učit tak, že většinu dětí hodiny baví a zajímají	Q26	4,00	3,46
27. stanovit realistické cíle pro děti s postižením a vysvětlit je dítěti i třídě	Q27	3,00	2,82
28. učit tak, že děti mají dobré znalosti a dovednosti	Q28	3,00	3,25
29. získat nadhled v situacích, které jsou emočně vypjaté	Q29	3,00	2,79
30. udržet ve třídě řád a pořádek, ačkoli jsou mezi žáky děti s problémy s chováním	Q30	3,00	2,72
31. ukázat dětem smysluplnost probíraného učiva	Q31	3,00	2,83
32. vhodně kombinovat různé způsoby hodnocení žáků	Q32	3,00	3,29
33. motivovat k učení i méně úspěšné děti	Q33	3,00	3,40
34. volit takové vyučovací metody, které nejlépe odpovídají vyučované látce	Q34	4,00	3,51
35. vyhradit si pravidelně čas na zhodnocení průběhu výuky	Q35	3,00	3,10
36. využívat hodnocení k tomu, aby děti motivovalo k aktivitě a dobrým výkonům	Q36	3,00	3,00
37. správně reagovat na potřeby velmi nadaných i méně úspěšných dětí	Q37	3,00	3,02
38. vyměňovat si navzájem se svými kolegy zkušenosti a postřehy	Q38	3,00	2,96
39. vytvořit v třídním kolektivu bezpečné a tvůrčí prostředí	Q39	3,00	3,00
40. žákům vysvětlit, že jejich snaha je také součástí hodnocení	Q40	3,00	3,45

H2: Existuje vztah mezi studovaným ročníkem a self-efficacy studenta.

Statisticky významné rozdíly ($p > 0,05$)

Byly zjištěny rozdíly mezi ročníky u většiny otázek (např. Q1, Q2, Q3). Ve většině případů studenti čtvrtých ročníků vykazovali vyšší mediánové hodnoty ve srovnání s nižšími ročníky. U některých otázek (např. Q8, Q39) byly rozdíly méně výrazné a týkaly se pouze specifických skupin.

Příklady:

- Q1 (Zapojení nesmělých dětí): Čtvrtý ročník měl medián 4,00, zatímco druhý ročník měl medián 2,00. Rozdíly byly statisticky významné ($p < 0,001$).
- Q3 (Integrace dětí s postiženími): Opět vyšší mediánové hodnoty u čtvrtého ročníku (medián 5,00) oproti nižším ročníkům ($p < 0,001$).
- Q5 (Přijetí konstruktivní kritiky): Třetí ročník měl průměrné hodnocení 3,63, zatímco čtvrtý ročník měl vyšší hodnoty (průměr 4,06; $p < 0,001$).

Tabulka 3.2: Post-hoc analýzy (párová srovnání)

Otázka	2. vs. 3. ročník	3. vs. 4. ročník	2. vs. 4. ročník	Poznámka
Q1	$p = 0,149$ (NS)	$p < 0,001$ (4 > 3)	$p < 0,001$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q2	$p = 0,063$ (NS)	$p = 0,014$ (4 > 3)	$p < 0,001$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q3	$p = 0,673$ (NS)	$p < 0,001$ (4 > 3)	$p = 0,002$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q4	$p = 0,056$ (NS)	$p < 0,001$ (4 > 3)	$p = 0,101$ (NS)	Významné pouze mezi 3. a 4.
Q5	$p < 0,001$ (3 > 2)	$p = 0,320$ (NS)	$p < 0,001$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q6	$p = 0,032$ (3 > 2)	$p = 0,001$ (4 > 3)	$p < 0,001$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q7	$p = 1,000$ (NS)	$p < 0,001$ (4 > 3)	$p < 0,001$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q8	$p = 1,000$ (NS)	$p = 0,081$ (NS)	$p = 0,915$ (NS)	Žádné významné rozdíly.
Q9	$p = 0,102$ (NS)	$p < 0,001$ (4 > 3)	$p < 0,001$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q10	$p = 1,000$ (NS)	$p < 0,001$ (4 > 3)	$p < 0,001$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q11	$p = 1,000$ (NS)	$p = 0,720$ (NS)	$p = 0,243$ (NS)	Žádné významné rozdíly.
Q12	$p = 0,625$ (NS)	$p < 0,001$ (4 > 3)	$p = 0,045$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q13	$p = 1,000$ (NS)	$p < 0,001$ (4 > 3)	$p = 0,000$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q14	$p = 1,000$ (NS)	$p = 0,376$ (NS)	$p = 0,192$ (NS)	Žádné významné rozdíly.
Q15	$p = 1,000$ (NS)	$p = 0,192$ (NS)	$p = 0,081$ (NS)	Žádné významné rozdíly.
Q16	$p = 0,916$ (NS)	$p < 0,001$ (4 > 3)	$p < 0,001$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q17	$p = 1,000$ (NS)	$p = 0,012$ (4 > 3)	$p < 0,001$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q18	$p = 0,859$ (NS)	$p < 0,001$ (4 > 3)	$p < 0,001$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q19	$p = 0,038$ (3 > 2)	$p = 0,018$ (4 > 3)	$p < 0,001$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q20	$p = 0,241$ (NS)	$p < 0,001$ (4 > 3)	$p < 0,001$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q21	$p = 1,000$ (NS)	$p < 0,001$ (4 > 3)	$p < 0,001$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q22	$p = 0,251$ (NS)	$p < 0,001$ (4 > 3)	$p < 0,001$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q23	$p = 0,000$ (3 > 2)	$p = 0,088$ (NS)	$p < 0,001$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q24	$p = 0,543$ (NS)	$p = 0,056$ (NS)	$p = 0,000$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q25	$p = 1,000$ (NS)	$p < 0,001$ (4 > 3)	$p < 0,001$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q26	$p = 0,303$ (NS)	$p < 0,001$ (4 > 3)	$p < 0,001$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q27	$p = 0,039$ (3 > 2)	$p = 0,004$ (4 > 3)	$p < 0,001$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q28	$p = 1,000$ (NS)	$p < 0,001$ (4 > 3)	$p = 0,001$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q29	$p = 0,513$ (NS)	$p < 0,001$ (4 > 3)	$p < 0,001$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q30	$p = 1,000$ (NS)	$p = 0,093$ (NS)	$p = 0,003$ (4 > 2)	Významné pouze mezi 2. a 4.
Q31	$p = 1,000$ (NS)	$p = 0,005$ (4 > 3)	$p = 0,001$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q32	$p = 1,000$ (NS)	$p < 0,001$ (4 > 3)	$p = 0,000$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q33	$p = 1,000$ (NS)	$p < 0,001$ (4 > 3)	$p = 0,002$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q34	$p = 0,090$ (NS)	$p = 0,000$ (4 > 3)	$p = 0,016$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q35	$p = 1,000$ (NS)	$p = 0,000$ (4 > 3)	$p = 0,006$ (4 > 2)	Významné rozdíly.
Q36	$p = 0,144$ (NS)	$p < 0,001$ (4 > 3)	$p = 0,001$ (4 > 2)	Významné rozdíly.

Pokračování na další straně

Tabulka 3.2: Post-hoc analýzy (párová srovnání) (Pokračování)

Otázka	2. vs. 3. ročník	3. vs. 4. ročník	2. vs. 4. ročník	Poznámka
Q37	$p = 0,137$ (NS)	$p = 0,468$ (NS)	$p < 0,001$ ($4 > 2$)	Významné pouze mezi 2. a 4.
Q38	$p = 0,119$ (NS)	$p = 0,040$ ($3 > 4$)	$p = 1,000$ (NS)	Významné pouze mezi 3. a 4.
Q39	$p = 0,121$ (NS)	$p = 0,023$ ($4 > 3$)	$p = 1,000$ (NS)	Významné pouze mezi 3. a 4.
Q40	$p = 0,792$ (NS)	$p = 0,000$ ($4 > 3$)	$p = 0,009$ ($4 > 2$)	Významné rozdíly.

Nejčastěji byly statisticky významné rozdíly mezi druhým a čtvrtým ročníkem, kdy čtvrtý ročník měl vyšší hodnocení. Například u Q4 (kritéria hodnocení) byly rozdíly mezi druhým a čtvrtým ročníkem významné ($p < 0,001$).

U některých otázek (např. Q20) byly významné rozdíly také mezi třetím a čtvrtým ročníkem ($p < 0,001$).

Oblasti bez významných rozdílů ($p > 0,05$)

Několik otázek nevykázalo v post hoc testu statisticky významné rozdíly mezi ročníky (p -hodnoty větší než 0,05). Diskrepance mezi Kruskal-Wallisovým testem a jeho post hoc testy je způsobená korekcí pro vícenásobné porovnávání.

Interpretace výsledků

Čtvrtý ročník obecně vykazoval vyšší hodnocení napříč otázkami, což naznačuje, že studenti v posledním ročníku mají větší sebedůvěru ve své schopnosti než studenti nižších ročníků. Tento rozdíl může odrážet větší zkušenosti a sebedůvěru získanou během studia. Na druhou stranu nižší hodnocení u druhého ročníku může poukazovat na potřebu větší podpory v rozvoji jejich pedagogických dovedností.

H3: Existuje vztah mezi pohlavím a životní spokojeností.

Vlastní osoba

Výsledky ukazují, že muži vykazovali vyšší spokojenost ve většině hodnocených položek. Statisticky významné rozdíly byly zaznamenány u spokojenosti se schopnostmi a dovednostmi ($p < 0,001$), kde medián mužů byl 6,00 oproti 5,00 u žen, a také u sebevědomí ($p = 0,004$). U žen byly průměrné hodnoty nižší, což ukazuje na nižší spokojenost v těchto oblastech. Rovněž vnímaný vzhled ($p = 0,008$), charakter ($p = 0,009$), vitalita ($p = 0,030$) a interakce s ostatními ($p = 0,024$) byly u mužů hodnoceny významně lépe.

Tabulka 3.3: Porovnání položek dle pohlaví – vlastní osoba

		Pohlaví						<i>p</i> -hodnota Mann-Whitney testu
		Muž (<i>N</i> = 46)			Žena (<i>N</i> = 75)			
		Medián	Průměr	<i>SD</i>	Medián	Průměr	<i>SD</i>	
Vlastní osoba	Se svými schopnostmi a dovednostmi jsem...	6,00	6,02	0,830	5,00	5,03	1,102	0,000
	Se způsobem, jak jsem až doposud žil, jsem...	6,00	5,87	0,909	6,00	5,64	1,086	0,295
	Se svým vnějším vzhledem jsem...	6,00	5,87	0,833	5,00	5,23	1,311	0,008
	Se svým sebevědomím a sebejistotou jsem...	6,00	6,02	0,856	5,00	5,25	1,434	0,004
	Se svým charakterem jsem...	6,00	5,93	0,904	5,00	5,49	0,921	0,009
	Se svou vitalitou jsem...	6,00	6,11	0,994	6,00	5,56	1,388	0,030
	Když myslím na to, jak vycházím s ostatními, jsem...	6,00	6,11	0,875	6,00	5,72	0,938	0,024

Volný čas

Muži vykazovali výrazně vyšší spokojenost ve všech položkách týkajících se volného času. Například spokojenost s délkou každoroční dovolené ($p < 0,001$) měla medián 5,00 u mužů oproti 3,00 u žen. Podobně spokojenost s množstvím volného času ($p < 0,001$) a kvalitou odpočinku ($p < 0,001$) byla významně vyšší u mužů. Tento rozdíl byl také patrný u hodnocení času na koníčky ($p < 0,001$) a času věnovaného blízkým osobám ($p < 0,001$). Celkově je patrné, že muži byli výrazně spokojenější se svým volným časem než ženy.

Tabulka 3.4: Porovnání položek dle pohlaví – volný čas

		Pohlaví						<i>p</i> -hodnota Mann-Whitney testu
		Muž (<i>N</i> = 46)			Žena (<i>N</i> = 75)			
		Medián	Průměr	<i>SD</i>	Medián	Průměr	<i>SD</i>	
Volný čas	S délkou své každoroční dovolené jsem...	5,00	4,91	1,347	3,00	3,53	1,483	0,000
	S množstvím volného času po práci a o víkendech jsem...	5,00	5,02	1,164	3,00	3,52	1,446	0,000
	S kvalitou odpočinku, který mi přináší dovolená jsem...	5,50	5,48	1,260	4,00	4,08	1,477	0,000
	S kvalitou odpočinku, který mi přináší volný čas po práci a víkendy, jsem...	6,00	5,48	1,188	4,00	4,05	1,593	0,000
	S množstvím času, který mám k dispozici pro své koníčky, jsem...	6,00	5,22	1,489	3,00	3,77	1,673	0,000
	S časem, který mohu věnovat blízkým osobám, jsem...	6,00	5,17	1,495	4,00	3,81	1,566	0,000
	S pestrostí svého volného času jsem...	6,00	5,61	1,273	5,00	4,72	1,351	0,000

Finanční situace

Ve všech hodnocených položkách finanční situace vykazovali muži vyšší spokojenost než ženy. Mediány mužů byly ve všech případech 6,00, zatímco u žen byly často o jeden bod nižší (např. spokojenost s příjmem/platem: muži 6,00 vs. ženy 5,00, $p < 0,001$). Výrazné rozdíly byly zaznamenány také u spokojenosti s vlastnictvím ($p < 0,001$), životním standardem ($p < 0,001$) a hmotným zajištěním existence ($p < 0,001$). Budoucí finanční očekávání ($p < 0,001$) i možnosti podporovat rodinu ($p = 0,001$) byly rovněž hodnoceny muži příznivěji.

Tabulka 3.5: Porovnání položek dle pohlaví – finanční situace

		Pohlaví						<i>p</i> -hodnota Mann-Whitney testu
		Muž (<i>N</i> = 46)			Žena (<i>N</i> = 75)			
		Medián	Průměr	<i>SD</i>	Medián	Průměr	<i>SD</i>	
Finanční situace	Se svým příjmem/platem jsem...	6,00	5,59	0,979	5,00	4,40	1,611	0,000
	S tím, co vlastním, jsem...	6,00	5,70	0,813	5,00	4,59	1,569	0,000
	Se svým životním standardem jsem...	6,00	5,70	1,133	5,00	4,72	1,607	0,000
	S hmotným zajištěním své existence jsem...	6,00	6,04	0,815	5,00	4,93	1,189	0,000
	Se svými budoucími možnostmi výdělků jsem...	6,00	6,02	1,125	6,00	5,52	0,891	0,001
	S možnostmi, které mohu vzhledem ke své finanční situaci nabídnout své rodině, jsem...	6,00	5,57	0,910	5,00	4,61	1,576	0,001
	Se svým budoucím očekávaným zajištěním ve stáří jsem...	6,00	5,91	1,092	5,00	5,37	1,171	0,010

Celkové rozdíly

Celkové skóre ukazuje, že muži dosahovali vyšší míry spokojenosti napříč všemi třemi dimenzemi:

- **Vlastní osoba:** Medián mužů 5,99, žen 5,42 ($p < 0,001$).
- **Volný čas:** Medián mužů 5,27, žen 3,93 ($p < 0,001$).
- **Finanční situace:** Medián mužů 5,79, žen 4,88 ($p < 0,001$).

Tabulka 3.6: Porovnání položek dle pohlaví – celkové rozdíly

	Pohlaví						<i>p</i> -hodnota Mann-Whitney testu
	Muž (<i>N</i> = 46)			Žena (<i>N</i> = 75)			
	Medián	Průměr	<i>SD</i>	Medián	Průměr	<i>SD</i>	
Vlastní osoba	5,99	0,38	6,000	5,42	0,61	5,429	0,000
Volný čas	5,27	1,06	5,643	3,93	1,29	3,571	0,000
Finanční situace	5,79	0,68	5,929	4,88	1,09	5,286	0,000

H4: Existuje vztah mezi studovaným ročníkem a životní spokojeností.

Vlastní osoba

Mezi studenty jednotlivých ročníků nebyly zjištěny žádné statisticky významné rozdíly v hodnocení položek osobní spokojenosti (všechny $p > 0,05$). Například spokojenost se svými schopnostmi a dovednostmi měla podobné mediány: 5,50 u druhého ročníku, 5,00 u třetího a 6,00 u čtvrtého ($p = 0,156$). Obdobně spokojenost s vitalitou a interakcí s ostatními vykazovala u všech ročníků medián 6,00, což naznačuje vysokou spokojenost bez významných rozdílů mezi skupinami.

Tabulka 3.7: Porovnání položek dle ročníku – vlastní osoba

		Ročník									<i>p</i> -hodnota Kruskal- Wallisova testu
		2. (<i>N</i> = 34)			3. (<i>N</i> = 40)			4. (<i>N</i> = 47)			
		Medián	Průměr	<i>SD</i>	Medián	Průměr	<i>SD</i>	Medián	Průměr	<i>SD</i>	
Vlastní osoba	Se svými schopnostmi a dovednostmi jsem...	5,50	5,47	1,308	5,00	5,13	1,159	6,00	5,60	0,876	0,156
	Se způsobem, jak jsem až doposud žil, jsem...	6,00	5,68	0,878	6,00	5,68	1,118	6,00	5,81	1,056	0,641
	Se svým vnějším vzhledem jsem...	6,00	5,50	1,135	6,00	5,53	1,320	5,00	5,40	1,136	0,777
	Se svým sebevědomím a sebejistotou jsem...	6,00	5,76	1,075	5,50	5,30	1,539	6,00	5,60	1,210	0,534
	Se svým charakterem jsem...	6,00	5,82	0,999	5,00	5,48	0,877	6,00	5,70	0,931	0,255
	Se svou vitalitou jsem...	6,00	5,76	0,819	6,00	5,48	1,754	6,00	6,02	1,011	0,359
	Když myslím na to, jak vycházím s ostatními, jsem...	6,00	5,74	0,963	6,00	6,05	0,876	6,00	5,81	0,947	0,295

Volný čas

Hodnocení položek spojených s volným časem se mezi ročníky statisticky významně nelišilo (všechny $p > 0,05$). Například spokojenost s délkou každoroční dovolené měla mediány 5,00, 4,50 a 5,00 u druhého, třetího a čtvrtého ročníku ($p = 0,685$). Podobné trendy byly patrné u množství volného času a kvality odpočinku po práci a o víkendech. Celkově studenti vykazovali obdobnou spokojenost napříč ročníky.

Tabulka 3.8: Porovnání položek dle ročníku – volný čas

		Ročník									<i>p</i> -hodnota Kruskal- Wallisova testu
		2. (N = 34)			3. (N = 40)			4. (N = 47)			
		Medián	Průměr	SD	Medián	Průměr	SD	Medián	Průměr	SD	
Volný čas	S délkou své každoroční dovolené jsem...	5,00	4,06	1,632	4,50	3,90	1,630	5,00	4,19	1,513	0,685
	S množstvím volného času po práci a o víkendech jsem...	4,50	4,09	1,422	5,00	3,98	1,510	5,00	4,19	1,637	0,756
	S kvalitou odpočinku, který mi přináší dovolená jsem...	5,00	4,71	1,360	5,00	4,65	1,460	5,00	4,51	1,768	0,973
	S kvalitou odpočinku, který mi přináší volný čas po práci a víkendy, jsem...	5,00	4,94	1,278	5,00	4,48	1,585	5,00	4,45	1,815	0,502
	S množstvím času, který mám k dispozici pro své koníčky, jsem...	5,00	4,47	1,581	5,00	4,30	1,814	5,00	4,23	1,832	0,824
	S časem, který mohu věnovat blízkým osobám, jsem...	5,00	4,47	1,482	5,00	4,30	1,636	5,00	4,26	1,847	0,838
	S pestrostí svého volného času jsem...	6,00	5,38	1,181	5,00	5,03	1,271	5,00	4,85	1,588	0,264

Finanční situace

Ani u položek týkajících se finanční situace nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi ročníky (všechny $p > 0,05$). Například spokojenost s příjmem/platem měla medián 5,00 napříč všemi ročníky ($p = 0,914$). Podobně hodnocení budoucích možností výdělků a očekávaného zajištění ve stáří bylo konzistentní mezi skupinami, což naznačuje obdobné vnímání finanční situace mezi studenty bez ohledu na jejich ročník.

Tabulka 3.9: Porovnání položek dle ročníku – finanční situace

		Ročník									<i>p</i> -hodnota Kruskal- Wallisova testu
		2. (<i>N</i> = 34)			3. (<i>N</i> = 40)			4. (<i>N</i> = 47)			
		Medián	Průměr	<i>SD</i>	Medián	Průměr	<i>SD</i>	Medián	Průměr	<i>SD</i>	
Finanční situace	Se svým příjmem/platem jsem...	5,00	4,85	1,540	5,00	4,75	1,581	5,00	4,94	1,466	0,914
	S tím, co vlastním, jsem...	5,00	5,15	1,438	5,00	4,88	1,572	5,00	5,02	1,327	0,699
	Se svým životním standardem jsem...	6,00	5,15	1,560	5,00	5,08	1,623	5,00	5,06	1,420	0,880
	S hmotným zajištěním své existence jsem...	6,00	5,41	1,104	5,00	5,43	1,083	5,00	5,26	1,343	0,894
	Se svými budoucími možnostmi výdělků jsem...	5,50	5,53	1,080	6,00	5,93	0,829	6,00	5,66	1,089	0,223
	S možnostmi, které mohu vzhledem ke své finanční situaci nabídnout své rodině, jsem...	5,00	5,12	1,094	5,00	5,00	1,695	5,00	4,85	1,429	0,686
	Se svým budoucím očekávaným zajištěním ve stáří jsem...	6,00	5,68	1,273	6,00	5,80	1,018	5,00	5,32	1,181	0,122

Celkové rozdíly

Celkové skóre dimenzí nevykazovalo statisticky významné rozdíly:

- **Osobní spokojenost:** Mediány 5,68 (2. ročník), 5,52 (3. ročník) a 5,71 (4. ročník) s $p = 0,474$.
- **Volný čas:** Mediány 4,59 (2. ročník), 4,38 (3. ročník) a 4,38 (4. ročník) s $p = 0,745$.
- **Finanční situace:** Mediány 5,27 (2. ročník), 5,26 (3. ročník) a 5,16 (4. ročník) s $p = 0,740$.

Tabulka 3.10: Porovnání položek dle ročníku – finanční situace

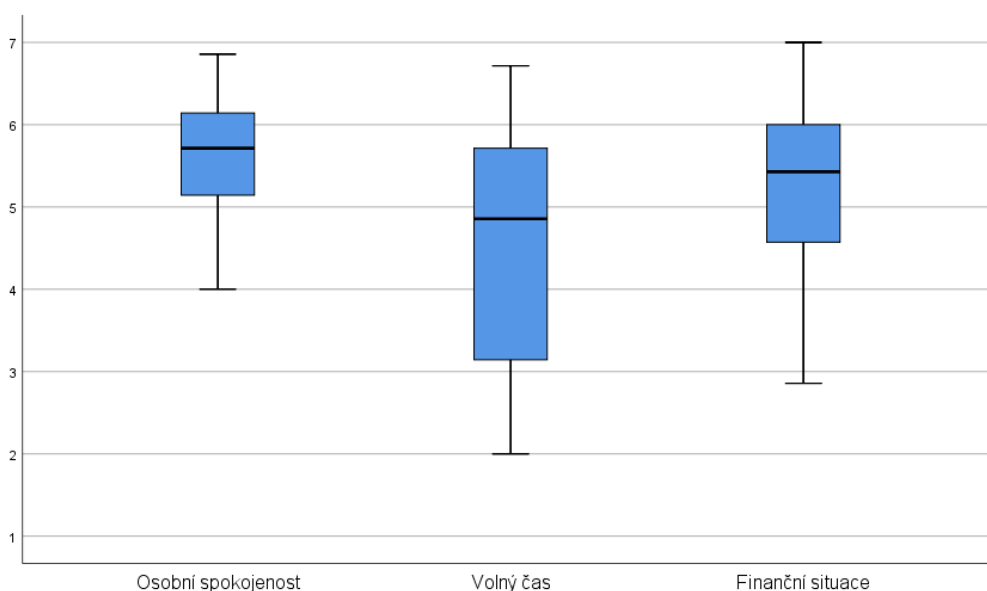
	Ročník									<i>p</i> -hodnota Kruskal- Wallisova testu
	2. (N = 34)			3. (N = 40)			4. (N = 47)			
	Medián	Průměr	SD	Medián	Průměr	SD	Medián	Průměr	SD	
Vlastní osoba	5,68	0,51	5,786	5,52	0,72	5,571	5,71	0,56	5,714	0,474
Volný čas	4,59	1,25	5,000	4,38	1,30	4,857	4,38	1,52	4,857	0,745
Finanční situace	5,27	1,07	5,500	5,26	1,07	5,571	5,16	1,04	5,286	0,740

Dále nás zajímalo porovnání tří dimenzí (vlastní osoba, volný čas, finanční situace), a to za využití Friedmanovy analýzy rozptylu (ANOVA).

Popisné statistiky faktorů

- **Vlastní osoba** dosáhla nejvyšší průměrné hodnoty (5,635) a mediánu (5,714), to naznačuje nejvyšší spokojenost mezi zkoumanými faktory. Směrodatná odchylka ($SD = 0,604$) byla nejnižší, což značí, že hodnocení bylo nejméně rozptýlené a relativně konzistentní mezi respondenty.
- **Volný čas** měl nejnižší průměrnou hodnotu (4,438) a medián (4,857), to poukazuje na nižší spokojenost v této dimenzi. Směrodatná odchylka ($SD = 1,369$) byla nejvyšší, což naznačuje vyšší variabilitu v hodnocení.
- **Finanční situace** vykazovala průměrnou hodnotu 5,224 a medián 5,429. Směrodatná odchylka ($SD = 1,052$) byla mezi osobní spokojeností a volným časem, což značí střední variabilitu v hodnocení.

Obrázek 3.1: Porovnání tří dimenzí životní spokojenosti



Výsledky Friedmanovy analýzy

Friedmanova ANOVA identifikovala statisticky významné rozdíly mezi faktory ($\chi^2 = 65,2$; $df = 2$; $p < 0,001$). Tento výsledek ukazuje, že respondenti hodnotili tyto tři dimenze životní spokojenosti odlišně.

Výsledky Friedmanovy ANOVA potvrdily statisticky významné rozdíly mezi třemi dimenzemi životní spokojenosti. Osobní spokojenost/vlastní osoba byla hodnocena nejlépe, následována finanční situací. Nejnižší spokojenost byla pozorována u volného času, který vykazoval také nejvyšší variabilitu hodnocení. Tyto výsledky zdůrazňují potřebu zaměřit se na zlepšení podmínek spojených s volným časem, zatímco osobní spokojenost a finanční situace se jeví jako relativně stabilní a vyšší.

3.4 Diskuze a shrnutí

Souvislost mezi self-efficacy a životní spokojeností je předmětem mnoha studií. Self-efficacy, tedy víra ve vlastní schopnosti dosáhnout cílů, hraje klíčovou roli v tom, jak jednotlivci vnímají a hodnotí svůj život. Výzkumy ukazují, že lidé s vysokou mírou self-efficacy mají tendenci být spokojenější se svým životem, protože jsou schopni lépe zvládat výzvy, vytrvalejší v dosahování svých cílů a pozitivněji vnímají své schopnosti a úspěchy. Například studie Schwarzer a Warnera (2012) zjistila, že self-efficacy je silným prediktorem životní spokojenosti, a to zejména v oblasti zvládání stresu a překonávání překážek. Lidé s vysokou self-efficacy věří, že mají kontrolu nad svým životem a jsou schopni dosáhnout svých cílů, což vede k vyšší celkové spokojenosti.

Taylor et al. (2020) ve své knize věnované psychologii a zdraví uvádí, že self-efficacy může mít ochranný efekt proti negativním dopadům stresu a neúspěchů, což dále přispívá k vyšší životní spokojenosti. Taylor et al. (2022) se také ve svých studiích věnují přímo školnímu prostředí a otázce, jak optimistické myšlení a víra ve vlastní schopnosti ovlivňují psychickou pohodu a životní spokojenost, které jsou úzce propojené.

V námi realizovaném výzkumném šetření jsme dospěli k těmto závěrům:

H1: Existuje vztah mezi pohlavím a self-efficacy studenta.

Statisticky významné rozdíly naznačují, že muži hodnotí své schopnosti ve vybraných oblastech vyššími hodnotami než ženy. Tyto rozdíly mohou souviset s rozdílným vnímáním self-efficacy nebo s rozdíly ve zkušenostech a přístupu k výuce mezi pohlavími. Většina položek však nevykazuje významné rozdíly, což naznačuje obecnou podobnost v sebehodnocení self-efficacy mezi muži a ženami.

H2: Existuje vztah mezi studovaným ročníkem a self-efficacy studenta.

Výsledky analýzy ukazují, že většina položek vykazuje statisticky významné rozdíly mezi ročníky, přičemž čtvrtý ročník vykazuje vyšší hodnoty, což lze interpretovat jako odraz větších zkušeností a pokročilých dovedností. Výsledky mohou být využity ke zlepšení vzdělávacích programů a cílené podpoře studentů nižších ročníků. Kruskal-Wallisova analýza a následná post-hoc analýza s Bonferroniho korekcí poskytly robustní hodnocení rozdílů mezi ročníky.

H3: Existuje vztah mezi pohlavím a životní spokojeností.

Výsledky ukazují významné rozdíly v hodnocení životní spokojenosti mezi muži a ženami. Muži vykazovali vyšší spokojenost ve všech dimenzích, zejména ve spokojenosti s volným časem a finanční situací. Tyto rozdíly mohou být důsledkem rozdílných životních podmínek, očekávání nebo způsobu hodnocení těchto aspektů mezi muži a ženami. Mann-Whitneyho test potvrdil, že většina rozdílů je statisticky významná ($p < 0,05$). Tyto výsledky mohou sloužit jako podklad pro hlubší analýzu faktorů ovlivňujících rozdíly mezi pohlavími.

H4: Existuje vztah mezi studovaným ročníkem a životní spokojeností.

Z výsledků vyplývá, že mezi studenty různých ročníků nejsou významné rozdíly v hodnocení osobní spokojenosti, volného času ani finanční situace. Všechny skupiny vykazují

podobné mediány a průměrné hodnoty napříč položkami, což naznačuje konzistenci ve vnímání těchto dimenzí napříč studijními ročníky. Výsledky mohou být ovlivněny podobnými podmínkami, ve kterých studenti jednotlivých ročníků studují a žijí. Kruskal-Wallisův test potvrdil, že rozdíly nejsou statisticky významné ($p > 0,05$).

Z výsledku realizovaného výzkumného šetření vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly v míře self-efficacy mezi pohlavími, kdy muži vykazují vyšší hodnocení svých schopností. Tyto rozdíly mohou být ovlivněny kulturními faktory nebo individuálními zkušenostmi. Dále jsme zjistili, že self-efficacy se zvyšuje s rostoucími zkušenostmi, což dokládá vyšší míru self-efficacy u studentů vyšších ročníků, kteří mají za sebou větší množství praxe.

V oblasti životní spokojenosti jsme identifikovali významné rozdíly mezi pohlavími, kdy muži dosahují vyšších hodnot, zejména ve spokojenosti s volným časem a finanční situací. Naopak mezi ročníky jsme nezaznamenali statisticky významné rozdíly, což naznačuje podobnost vnímání životní spokojenosti napříč studijními skupinami.

Zjištění mají praktické využití zejména v oblasti podpory studentů, kde by měly být cílené intervence zaměřené na posílení self-efficacy u žen a studentů nižších ročníků. Tyto intervence by mohly pak přispět k vyšší životní spokojenosti a lepšímu zvládnutí studijních i životních výzev.

Závěrem si dovolueme citovat faktory, které ovlivňují self-efficacy u vysokoškolských studentů, tedy souvislost mezi self-efficacy a intervenčními programy, praktickou výukou, vlastními, ale i zprostředkovanými zkušenostmi, jak uvádí Van Dinther, Dochy a Segers (2011):

- 80 % studií napříč několika typy univerzitních studií prokázalo významný vztah mezi intervenčním programem a self-efficacy studentů;
- intervenční programy založené na sociálně kognitivní teorii byly účinnější v ovlivňování sebedůvěry studentů než intervenční programy založené na jiných teoriích;
- aktivní zvládnutí úkolů je považováno za nejsilnější zdroj vytváření silného pocitu self-efficacy; v souvislosti s tímto zdrojem téměř každá studie zdůrazňuje význam poskytování praktických zkušeností studentům, tj. studentům, kteří vykonávají úkoly při aplikaci znalostí a dovedností v náročných situacích; čas strávený na plnění úkolu nebo délka praktické stáže zlepšují obecně studentům sebedůvěru;
- velkým zdrojem zvyšování self-efficacy je dle studií také zprostředkovaná zkušenost (observační učení, videozáznamy, živé modely).

Z výsledku realizovaného výzkumného šetření vyplývá, že mají studenti víru ve své schopnosti nejvyšší v oblasti odborné přípravy, nejmenších hodnot naopak dosahovalo přesvědčení studentů ve své schopnosti v oblasti fungování ve škole a ve vztahu k odhadu časové dotace aktivity či tématu, dále např. v komunikaci s rodiči, řešení kázeňských problémů. Naše zjištění korespondují s obecně známými fakty, jako je vysoká odborná připravenost versus nízké získání praktických dovedností v rámci pregraduální přípravy. Tato skutečnost je mj. ovlivněna možnostmi fakult připravujících učitele ve vztahu k počtu studentů a realizovaných praxí. V současné době, tedy s legislativním ukotvením provádějících učitelů, lze předpokládat, že by mohlo dojít k nárůstu self-efficacy i v těchto níže hodnocených oblastech.

Posílení self-efficacy a zvýšení životní spokojenosti během studia by mohlo vést k lepší připravenosti budoucích učitelů na náročné situace, které je v praxi čekají, a snížení míry jejich odchodu z profese. Proto je nezbytné, aby se fakulty a vzdělávací instituce připravující učitele zaměřily na podporu těchto aspektů již v průběhu studia. Vytvářením podpůrného prostředí, poskytováním adekvátní zpětné vazby a posilováním pozitivních zkušeností můžeme přispět k tomu, aby budoucí učitelé vstupovali do své profesní dráhy s vyšší mírou sebedůvěry a životní spokojenosti.

Doporučení pro praxi

Vzdělávací instituce hrají klíčovou roli v podpoře rozvoje self-efficacy mezi studenty učitelství. Je nezbytné, aby tyto instituce vytvářely prostředí, které podporuje sebedůvěru studentů, poskytuje jim dostatečné praktické zkušenosti a nabízí jim kvalitní mentorské vedení. Důležitá je také podpora sociálních dovedností, které přispívají k celkové životní spokojenosti a profesnímu úspěchu studentů.

Doporučení pro zvyšování self-efficacy a životní spokojenosti, vycházející ze studií uvedených v textu:

- **Praktická příprava:** V rámci pregraduální přípravy by měl být studentům učitelství zajištěn dostatek praktických příležitostí, aby si mohli vyzkoušet různé výukové metody v reálném prostředí. Praktická příprava pod vedením zkušených provázejících učitelů je klíčová pro budování sebedůvěry a praktických dovedností.
- **Vedení provázejícími učiteli:** Zapojení provázejících učitelů, kdy zkušení učitelé budou pravidelně pracovat se studenty učitelství, může výrazně zvýšit jejich sebedůvěru a připravenost na profesní dráhu. Provázející učitelé mohou poskytovat cennou zpětnou vazbu, sdílet své zkušenosti a vést studenty k úvahám, řešením, jak efektivně zvládat výzvy učitelské praxe.
- **Podpora sociálních dovedností:** Vytváření podpůrného akademického prostředí, kde studenti mohou navazovat pozitivní vztahy se svými spolužáky a pedagogy, je klíčové pro jejich životní spokojenost (Van Dinther, Dochy & Segers, 2011). Skupinové projekty a kooperativní učení mohou posílit jejich sociální dovednosti a pocit sounáležitosti.
- **Reflektivní praxe a sebereflexe:** Implementace pravidelných seberefektivních aktivit může pomoci studentům lépe porozumět svým silným a slabým stránkám a pracovat na jejich rozvoji. Reflexe učitelských zkušeností a diskuze o nich mohou posílit jejich self-efficacy a připravenost na reálné výzvy v třídě (Panadero et al. 2017).
- **Programy zaměřené na zvládání stresu:** Během pregraduální přípravy by měly být nabízeny programy a workshopy zaměřené na zvládání stresu a budování resilience. Techniky jako mindfulness, relaxační cvičení nebo time management mohou studentům pomoci lépe zvládat stresové situace a udržovat si psychickou pohodu (např. Schwarzer & Hallum, 2008).
- **Podpora profesního rozvoje:** V rámci nástupu do profese by měly fakulty připravující učitele, následně školy, podporovat kontinuální profesní rozvoj studentů učitel-

ství/učitelů prostřednictvím seminářů, workshopů a kurzů zaměřených na nové pedagogické metody a technologie. Tento přístup nejen zvyšuje jejich odborné kompetence, ale také posiluje jejich sebedůvěru v učitelských dovednostech.

Literatura

- Bandura, A. (2013). The role of self-efficacy in goal-based motivation. In E. A. Locke & G. P. Latham (Eds.), *New developments in goal setting and task performance* (pp. 147–157). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Bandura, A. (2014). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy* (pp. 3–38). Taylor & Francis.
- Bandura, A. (2023). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. Locke, & C. Pearce (Eds.), *Principles of Organizational Behavior: The Handbook of Evidence-Based Management 3rd Edition* (pp. 113–135). Wiley.
- Burdová, E. et al. (2019). *Začínající učitel*. Národní institut pro další vzdělávání.
- Burger, K., & Samuel, R. (2017). The role of perceived stress and self-efficacy in young people's life satisfaction: A longitudinal study. *Journal of youth and adolescence*, 46(1), 78–90. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0608-x>
- Burić, I., & Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and teacher education*, 89, Article 103008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103008>
- Denovan, A., & Macaskill, A. (2017). Stress and subjective well-being among first year UK undergraduate students. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 18(2), 505–525. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9736-y>
- Diener, E., & Tay, L. (2017). A scientific review of the remarkable benefits of happiness for successful and healthy living. In *Happiness: Transforming the development landscape* (pp. 90–117). The Centre for Bhutan Studies and GNH.
- Fahrenberg, J., Myrtek, M., Schumacher, J., & Brähler, E. (2001). *Dotazník životní spokojenosti*. Testcentrum.
- Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' Self-efficacy in 14 OECD Countries: Teacher, Student Group, School and Leadership Effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185–195. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002>
- Federičová, M., & Pertold, F. (2022). *Odchody z učitelské profese v Evropě*. Národohospodářský ústav Akademie Věd České republiky. https://www.avcr.cz/export/sites/avcr.cz/.content/galerie-souboru/tiskove-zpravy/2022/IDEA_Studie_6_2022_Odchody_z_ucitelske_profese_0324.pdf
- Freire, C., Ferradás, M. D. M., Regueiro, B., Rodríguez, S., Valle, A., & Núñez, J. C. (2020). Coping strategies and self-efficacy in university students: A person-centered

- approach. *Frontiers in psychology*, 11, Article 841. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00841>
- Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Govorova, E., Benítez, I., & Muñiz, J. (2020). How schools affect student well-being: A cross-cultural approach in 35 OECD countries. *Frontiers in psychology*, 11, Article 431. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00431>
- Hanušová, S., Píšová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná, K., & Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít?* MUNI.
- Koucký, J. (2020). *Důvody nedostatku učitelů: Úvodní studie z projektu*. <https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/author/24625498>
- Maddux, J. E. (2016). Self-efficacy. In S. Trusz & P. Babel (Eds.), *Interpersonal and intrapersonal expectancies* (pp. 41–46). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315652535-5>
- Mareš, J., & Mareš, J. (2014). Autonomie dospívajícího jedince: složitý proces, nejistý výsledek. *Pedagogika*, 64(1), 81–98. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=2543&edmc=2543
- Niemiec, R. M. (2018). *Character strengths interventions: A field guide for practitioners*. Hogrefe Publishing GmbH.
- Niemiec, R. M. (2022). Pathways to peace: Character strengths for personal, relational, intragroup, and intergroup peace. *The Journal of Positive Psychology*, 17(2), 219–232. <https://doi.org/10.1080/17439760.2021.2016909>
- Pajares, F. (2012). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, Research, and Applications* (pp. 111–139). Routledge.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational research review*, 22, 74–98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Paulík, K. (2012). Job satisfaction and stress among teachers. *New Educational Review*, 30(4), 138–149. https://scholar.google.cz/scholar_url?url=https://www.researchgate.net/profile/Arezou-Asghari/publication/288464486_Mediating_effect_of_coping_on_the_relationship_between_personality_types_and_examination_anxiety/links/57a83c0008ae455e85470c90/Mediating-effect-of-coping-on-the-relationship-between-personality-types-and-examination-anxiety.pdf%23page%3D138&hl=cs&sa=X&ei=7d1QZ9L4FKaay9YP7cvV-AE&scisig=AFWwaebd_K_z4CzyOXoK3WcvxtEf&oi=scholar
- Píšová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386–407. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=11549&edmc=11549

- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. In K. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 34–54). Routledge.
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.) *Handbook of research on student engagement* (pp. 219–235). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_10
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing the means and ends. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 349–367). Erlbaum.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of academic motivation* (pp. 15–31). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2012). Perceived self-efficacy and its relationship to resilience. In Prince-Embury & D. H. Saklofske (Eds.), *Resilience in children, adolescents, and adults: Translating research into practice* (pp. 139–150). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4939-3_10
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of Teacher Burnout: Relations with Potential Stressors at School. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775–790. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>
- Smetáčková, I., Topková, P., Vozková, A. (2017). Vývoj a pilotáž Škály učitelské self-efficacy. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 7(2), 26–46. https://lifelonglearning.mendelu.cz/media/pdf/LLL_20170702026.pdf
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57(Suppl 1), 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Tay, L., Kuykendall, L., & Diener, E. (2015). Satisfaction and happiness—the bright side of quality of life. In W. Glatzer, L. Camfield, V. Møller & M. Rojas (Eds), *Global handbook of quality of life: Exploration of well-being of nations and continents* (pp. 839–853). https://doi.org/10.1007/978-94-017-9178-6_39
- Tay, L., & Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of personality and social psychology*, 101(2), 354–365. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9178-6_39
- Taylor, S. B., Kennedy, L. A., Lee, C. E., & Waller, E. K. (2022). Common humanity in the classroom: Increasing self-compassion and coping self-efficacy through a mindfulness-based intervention. *Journal of American college health*, 70(1), 142–149. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1728278>
- Taylor, S. E., Singer, J. E., & Baum, A. (Eds.). (2020). *Handbook of Psychology and Health, Volume IV: Social Psychological Aspects of Health*. Routledge.

- 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., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742051X(01)00036-1)
- Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational research review*, 6(2), 95–108. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.

SOCIÁLNÍ KOMPETENCE STUDENTŮ UČITELSTVÍ PRO 1. STUPEŇ ZŠ

Miroslav PROCHÁZKA, Veronika PLACHÁ, Luboš KRNINSKÝ, Miluše
VÍTEČKOVÁ, Marie NAJMONOVÁ

Sociální kompetence učitele vnímáme jako jednu z jeho klíčových způsobilostí, z tohoto důvodu nás zajímalo, jak vnímají své sociální kompetence studenti Učitelství pro 1. stupeň základních škol na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Toto výzkumné šetření je plánováno zopakovat s odstupem, při ukončení studia, tedy v 5. ročníku. Jedná se tedy o vstupní data pro další výzkumné šetření. Učitelova prosocialita, empatie, tolerance, ale i schopnost sebeovládání či řízení druhých jsou zásadní pro utváření bezpečného a přijímajícího klimatu třídy, které umožňuje žákům nejen učit se a dosahovat dobrých výsledků, ale podporuje jejich celkový pocit pohody. Význam pedagogových sociálních kompetencí narostl v souvislosti s aktuální společenskou situací, díky níž učitel a škola stojí před významnými výzvami. Není to překvapivé, neboť to není poprvé, kdy musí škola reagovat na společenskou krizi. Novost narůstající potřeby sociálních dovedností a znalostí pedagogů pramení z nutnosti odpovědět v edukační sféře na růst sociálních a kulturních rozporů postmoderní společnosti. Na důležitost i náročnost tohoto úkolu upozorňují aktuální sociologické výzkumy. Ty odhalují rostoucí riziko sociální exkluze a nerovného přístupu ke vzdělávání (PAQ Research, 2019, 2020). Nerovnosti ve vzdělávání jsou odezvou na ohroženou sociální stabilitu domácností, na rostoucí míru zadluženosti rodin v mnoha regionech a zasahují i do úrovně a charakteru každodenní komunikace a spolupráce rodičů se školou a s učitelem. Zjištění České školní inspekce (Lebeda et al., 2022) odhalují, že v těch částech České republiky, kde koliduje sociální a ekonomický rozvoj, se prohlubují nedostatečné výkony žáků ve škole. Zároveň učitelé v těchto strukturálně postižených regionech hovoří o špatných vztazích se zákonnými zástupci žáků a tuto situaci označují za jednu z příčin selhávání používaných pedagogických intervencí.

Narůstající celospolečenské problémy a jejich řešení ve škole se propojují s nároky na sociálně pozitivně orientované a zvládnuté chování učitele. Tuto souvislost pregnančně pojmenoval již dříve Helus (2012, 2016). Autor současnost hodnotil jako dobu přelomovou, v níž je razantně nabourána letitá představa o nutném a jediném možném společenském pokroku. Představa, že se nutně nemusíme mít lépe, podle Heluse (2012) nastoluje krizi, která každému z nás přináší otázky, jak si dál počínat, co dělat jinak. Pochybnosti, nejistoty, celé toto niterné znejistění a přemýšlení se promítá samozřejmě i do světa výchovy a vzdělávání. Školní edukace, která má sociální charakter, tak v sobě logicky odráží i slabost každé dějinné epochy. Nový způsob uvažování o cílech a smyslu učitelova pedagogického působení v krizové době

je naplněn vnitřními neurotizujícími obavami o jeho úspěšnost. To vše ve stínu negativních zpráv o nárůstu psychických problémů žáků (SYRI, 2024) a ohrožením učitele syndromem vyhoření (Ptáček et al., 2018). Zmíněné výzkumy naznačují, že dva klíčoví aktéři školní výchovy a vzdělávání, jejichž interakce je podmínkou efektivity učení, jsou zasaženi krizí. Jejich vzájemná pozitivní aktivizace, vedoucí ideálně ke vzniku výukového spoluaktérství (Helus, 2016), bude vyžadovat značné úsilí, bude závislá na úrovni učitelových sociálních kompetencí.

Za důležité považujeme zmínit, ve vztahu k tématu publikace, tedy wellbeingu ve školním prostředí, to, co zmiňuje Hoskovcová a Vašek (2009, s. 7), „pokud někdo má sociální kompetence, je např. schopen mírumilovně řešit konfliktní situace. Potenciál sociální kompetence zvyšuje pravděpodobnost výskytu sociálně kompetentního chování ve zcela konkrétních mezilidských situacích.“

4.1 Krátce o učitelových sociálních kompetencích

Má-li se učitel stát iniciátorem pozitivních sociálních vztahů ve třídě, uplatňovaných ve škole, a to uvnitř i navenek, nemůže být vybaven jen dílčími sociálními dovednostmi. V jeho případě půjde o celkový obrat pojetí profese, v němž jeho nositelé propojí svou profesionalitu (profesní znalosti a dovednosti) s uvědoměním si svého společenského poslání. Jen tak může pedagog dostát odpovědnosti, kterou má před žáky, před jejich rodiči i společností. Toto zvědomění sociální odpovědnosti musí mít pevné základy. Nemůže být opřeno jen o soubor jednoduchých sociálně-komunikačních technik a prezentačních postupů pro řešení dílčích situací, které se učiteli nabízí v rychlokurzech různých agentur či metodických materiálech s charakterem dobře prodávajících se „kuchařek“ na jedno použití. Jedná se o pevně ukotvené postoje, postupně rozvíjené v procesu „stávání se učitelem“. V procesu, který nastává již v pregraduální přípravě a postupně, jako biograficky orientovaná cesta, charakterizuje učitelovu pouť k sebeuvědomování a profesnímu přesvědčení, k self-efficacy (Gavora et al., 2020).

Sociálně kompetentní učitel se nám profiluje jako profesionál, jenž je schopen propojovat profesi s obecně lidským svědomím, se sociální citlivostí k takovým jevům, které brání ve škole rozvoji lidskosti. Nedostatek empatie ve vztazích, chybějící zábrana neublížit druhým, neochota přispěchat na pomoc a být oporou a pokořování lidské důstojnosti v dítěti, nesmí naplnit školní prostředí. Jen učitel s uvědoměným sociálním posláním může tyto projevy lidského chování registrovat a účinně se vůči nim vymezovat. Otázkou je, jak lze dosáhnout již na úrovni pregraduální přípravy budoucích učitelů, tak obecné a v pedagogickém diskursu méně frekventované kategorie sociálního chování, jako je *uvědomělost a lidskost*? Jak se prosazování potřeby sociálního a etického rozměru učitelské profese může konkretizovat a promítat do uchopitelných modelů realizovatelných v učitelské přípravě? A jak promítat potřebu sociální citlivosti učitele do rozvoje žádoucích vlastností a kompetencí, které mají potenciál naplňovat a obohacovat pregraduální i postgraduální přípravu budoucích učitelů?

Zahrneme-li do našeho uvažování o sociálních kompetencích budoucích i stávajících učitelů snahu přesněji definovat pojem *sociální kompetence*, začneme mapovat procesy, které charakterizují všechny situace, kdy se v profesním životě setkají lidé a kdy začnou vnímat to, jak je jejich výkonnost i spokojenost ovlivňována úspěšností v sociálních vztazích. Například Kanning (2002), Kanning a Bergmann (2006) prokazují, jak je schopnost vyřešit konkrétní sociální interakce díky sociálním dovednostem a kompetencím v profesních vztazích základem spokojenosti v zaměstnání. Hoskovcová a Vašek (2009) vnímají sociální kompetence jako soubor různých vlastností a dovedností, které jedinec musí aplikovat při řešení konkrétních situací, které vznikají v interakci mezi lidmi. Tento pojem vymezují jako obecnější a nadřazený některým dalším přístupům, které se v oblasti sociální psychologie objevují v kontextu řešení vztahu jedince a skupiny. Jedná se například o modely tzv. *sociální nebo emoční inteligence*. Smékal (2002) v této souvislosti připomíná adaptační význam inteligence. Sociálně inteligentní jedinec je tak schopen ve větším měřítku vnímat druhé a měnit v souladu s tím své chování. Sociální inteligence obsahuje jak kognitivní složku (analýzu situace, vzhled do situací a interakce s druhými), tak složku behaviorální (schopnost aplikovat tento vzhled i do svého chování). Goleman (2011) propojuje pojetí sociální inteligence s emoční složkou chování. Sociální inteligence tedy bude obsahovat nejen schopnost porozumět chování lidí, ale také jejich citění, a promítnout regulaci svého chování i do porozumění vlastním emocím.

Identifikovat vztah mezi pojmy sociální inteligence a sociální kompetence se pokouší Nakonečný (1999), kdy první pojem řadí do předmětu zájmu psychologie osobnosti, druhý pak do oblasti sociální psychologie. Sociální inteligenci vnímá jako širší pojem, je pro něj specifickým druhem obecné inteligence, aplikované do porozumění druhým a sobě ve vztazích s nimi. V pojmu sociální kompetence podtrhuje schopnost rychle a správně rozklíčovat to, jak partner v interakci reaguje, a zahrnout to do svého chování, do své komplexní komunikace. Nakonečný (1999) dále zdůrazňuje, že sociální kompetence existují v různých podobách, tedy také v podobě učitelské sociální kompetence.

Sociální kompetence učitele jsou popisovány v souboru učitelových profesních kompetencí řadou autorů. Švec (1999, 2005) je vnímá jako jeden ze základů efektivní edukace, ale i jako cestu ke zdokonalování pedagogické činnosti, jež má začít již u studentů učitelství. Janík (2005) v souvislosti s kompetencemi upozorňuje na celkovou neostrost vymezení pojmu kompetence vůbec, což komplikuje i uchopení obsahu sociálních kompetencí pedagoga. Vašutová (2007) spojuje sociální kompetence učitele s kompetencemi psychosociální a komunikační. Pettilon (2011) sociální kompetence učitele propojuje se sociálními vztahy s žáky. Zdůrazňuje, že sociální kompetence učitele ve škole slouží k nastolení vzájemnosti mezi učitelem a žákem, kdy se tato vzájemnost projevuje jako spravedlivá rovnováha ve smyslu „dávěj a ber“. Sociální kompetence učitelů ve škole mají pomáhat k tomu, aby nastoloval rovnováhu mezi mluvením a nasloucháním, mezi pomáháním a přijímáním pomoci, mezi realizováním odpovědnosti za druhé a schopnosti přijmout péči od druhých, mezi dovedností zažít a přijmout otevřenost a uměním být také otevřený (Pettilon, 2011). Autor také vnímá sociální kompetence učitele v následujících dimenzích konkretizujících vzájemné vztahy ve škole:

- Komunikace: schopnost a ochota být srozumitelný i rozumět druhým.
- Kontakt: schopnost a ochota navazovat a iniciovat kontakty s ostatními i přijímat nabídky ke kontaktu od ostatních.
- Solidarita: schopnost a ochota jednat společně ve skupinách, prožívat vědomí pospolitosti a uvědomovat si/prožívat emoce vznikající při tvorbě společného díla.
- Konflikt: schopnost a ochota realizovat konstruktivní a nekonfliktní jednání.
- Já-identita: schopnost a ochota zpracovávat vnější očekávání a vlastní potřeby tak, aby bylo možné rozvíjet a praktikovat chování v roli, kterou si jedinec sám určuje.
- Sociální citlivost: schopnost a ochota vžít se do druhých, vcítit se do jejich situace a začlenit výsledek tohoto úsilí do vlastního chování.
- Tolerance: schopnost a ochota uznat a respektovat odlišnosti, potřeba pomoci druhým, zpochybňovat předsudky.
- Kritičnost: schopnost ochota kriticky zpochybňovat informace, normy, jednání a zavedené úsudky u sebe i ostatních a v případě potřeby vytvářet alternativy.
- Chování a pravidla: schopnost a ochota rozvíjet, dodržovat a případně revidovat důležitá pravidla soužití.

Zmíněné oblasti autor vnímá jako společný úkol pro učitele i pro žáka, úkol, který svým naplněním utváří sociální prostředí školy i školní třídy (Pettillon, 2011).

Sociální kompetence učitele mají svůj charakter. Z jedné strany vycházejí z obecnějšího přesvědčení, které má etický základ, jsou zdrojem přeměny školy v dílnu lidskosti – *officina humanitatis* (Komenský, 1992). A druhý rozměr těchto kompetencí je situační, promítající se do reálné schopnosti realizovat své poslání při řešení konkrétních situací školní každodennosti. Na tuto dvojí stránku sociálních kompetencí upozorňuje například Madalińska-Michalak (2019). Autorka cituje Kwaśnicu, který dělí kompetence učitele do dvou širokých kompetenčních oblastí, do oblasti kompetencí technických a kompetencí prakticko-morálních. Mezi tuto druhou skupinu řadí autor následující tři kompetence, které mají vazbu na učitelovo sociální chování:

- kompetence interpretační, které učiteli slouží k tomu, aby dokázal žákovi zprostředkovat své vědění i názory;
- kompetence morální, která je základem morální reflexe chování učitele, zrcadlí se v otázkách typu, jak z jedné strany zachovat věrnost sobě, svým ideálům a zásadám, a z druhé strany, jak svým postupem neomezovat práva druhých na vnitřní svobodu a na výběr vlastní cesty;
- kompetence komunikační, která se odráží ve schopnosti vést komunikaci s druhými i se sebou samotným v naplňování smyslu života i práce, nalézt s druhými porozumění. Madalińska-Michalak (2019) hovoří o schopnosti vést dialog s druhými i se sebou samým, přičemž tento dialog je vnímám jako rozmluva s druhými překonávající anonymitu výpovědi, jako dialog s potenciálem poznat sama sebe pomocí toho, co nás v sociální realitě obklopuje.

4.2 Sociální kompetence studentů učitelství a jejich rozvoj

Pregraduální příprava budoucích učitelů prochází další výraznou proměnou. Od tzv. akademických studijních programů se přechází k profesním s vyšším podílem praxí a s přiznáním významné role odborníků z praxe, zkušených učitelů, ředitelů škol a pracovníků profesí pracujících ve školních poradenských pracovištích. Cílem pregraduální přípravy učitelů je vybavit studenty učitelství znalostmi, dovednostmi a schopnostmi, tedy profesními kompetencemi učitele, které jim umožní efektivně vykonávat učitelskou profesi (Průcha et al., 2009). V tomto smyslu je důležité podtrhnout názor Kasačové (2005, s. 83), která upozorňuje na dlouhodobý charakter naplňování profesních kompetencí učitele. Autorka uvádí, že „proces stávání se učitelem je složitou strukturou rozmanitých změn probíhajících v osobnosti jedince. Nezačíná a ani se nekončí v rámci pregraduální přípravy.“

Profesní kompetence studentů učitelství v rámci přípravného vzdělávání jsou stanoveny profilem absolventa, který je aktuálně specifikován v tzv. *Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství* (MŠMT, 2023). Ten je závazným dokumentem pro akreditaci učitelských programů ve vztahu k udělení souhlasu regulátora, tedy MŠMT, k uskutečňování studijního programu. Jednotlivé kompetence jsou rozvíjeny v dílčích disciplínách, odrážejí se v jejich cílech, obsahu, metodách výuky i způsobech její reflexe a hodnocení. Kompetenční model je komplexní a strukturovaný do detailnějších oblastí, které popisují způsobilosti absolventa/absolventky v klíčových činnostech učitele. V tomto kontextu je nutné ale připomenout názor Korthagena (2004, s. 79), který upozorňuje, že „ve snaze o zajištění validity a reliability hodnocení učitelů byly formulovány dlouhé, detailní seznamy dovedností, což ve svém důsledku vedlo k fragmentování role učitele a jeho profese.“

4.3 Použité metody a výzkumný vzorek

Cílem výzkumného šetření, jehož výsledky jsou dále prezentovány, bylo identifikovat sociální kompetence u studentů Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Ve vztahu k výše uvedenému obla-
stem úvah vnímáme jako důležité zmapovat, jaké konkrétní sociální způsobilosti reprezentují vybraný vzorek studentů učitelství. Ve vztahu k cílům školní edukace i k charakteru učitelské profese v intencích pedagogiky obrátu k dítěti předpokládáme, že studenti Učitelství pro 1. stupeň základní školy budou prosociálně orientovaní, ve svých sociálních vztazích se budou schopni adekvátně prosazovat, budou schopni ve větší míře než ostatní sebekontroly a sebereflexy dopadů svého chování na ostatní. Stanovený výzkumný problém, který kopíruje i výzkumná otázka, tedy zněl: Jakých hodnot dosahují jednotlivé oblasti sociálních kompetencí u studentů učitelství pro 1. stupeň základních škol?

Za výzkumný nástroj jsme zvolili standardizovanou metodu, a to inventář sociálních kompetencí (ISK). Vycházíme z materiálů Hogrefe – Testcentra, autorů Hoskovcové a Vaška (2009). Dále je tedy popsána metoda na základě těchto autorů. Jak uvádí Hoskovcová a Vašek (2009), inventář sociálních kompetencí vznikl jako první psychometricky ověřená metoda pro měření sociálních kompetencí a je mj. určen k využití pro osobnostně diagnostické, ale i výzkumné účely. Tento test se skládá ze 17 různých sociálních kompetencí (primárních

škál), které lze sloučit do čtyř základních kompetencí (sekundárních škál). V rámci našeho výzkumného šetření bylo využito plné verze dotazníku ISK, tedy 108 položek. Tento výzkumný nástroj byl použit vzhledem k jeho komplexnosti, konkrétnímu zaměření na vybrané sociální kompetence a také pro jeho standardizaci.

Přehled jednotlivých škál a počty položek ISK jsou uvedeny v tabulce 4.1.

Tabulka 4.1: Přehled jednotlivých škál a počty položek ISK

1. Škály sociální orientace – SO (sekundární škála) a. Prosocialita (PRO) – 7 položek b. Převzetí perspektivy (PPE) – 6 položek c. Pluralita hodnot (PHO) – 7 položek d. Ochota ke kompromisu (KOM) – 6 položek e. Naslouchání (NAS) – 6 položek	2. Škály ofenzivity – OF (sekundární škála) a. Schopnost prosadit se (SPR) – 7 položek b. Ochota ke konfliktu (OKF) – 5 položek c. Extraverze (EXT) – 6 položek d. Rozhodnost (ROZ) – 6 položek
3. Škály sebeovládání – SE (sekundární škála) a. Sebekontrola (SEK) – 6 položek b. Emoční stabilita (EST) – 6 položek c. Flexibilita chování (FCH) – 6 položek d. Internalita (INT) – 9 položek	4. Škály reflexivity – RE (sekundární škála) a. Sebe prezentace (SEP) – 7 položek b. Přímá pozornost k sobě (PPS) – 6 položek c. Nepřímá pozornost k sobě (NPS) – 6 položek d. Vnímání osob (VNO) – 6 položek

Zdroj: Hoskvcová a Vašek (2009, s. 16)

Proband se ke každé položce, výroku vyjadřuje na čtyřstupňové škále (1 = „vůbec nesouhlasí“, 2 = „spíše nesouhlasí“, 3 = „spíše souhlasí“, 4 = „zcela souhlasí“).

Inventář sociálních kompetencí byl využit u studentů 1. ročníků studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, a to za účelem identifikování silných a slabých stránek v sociální oblasti studentů v kontextu následné pregraduální přípravy. Výzkumný soubor tvořilo celkem 64 probandů. Sebeuposouzení sociálních kompetencí jsme tedy získali od 64 studentů 1. ročníku Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

ISK byl studenty vyplňován prostřednictvím elektronické verze pro Hogrefe Testsystem, která umožňuje počítačovou administraci, vyhodnocení, archivaci a práci s metodou (blíže viz www.testcentrum.com – Hogrefe, n. d.).

V rámci výzkumného šetření byla zjišťována odpověď na tuto výzkumnou otázku: Jak hodnotí studenti 1. ročníku Učitelství pro 1. stupeň ZŠ své sociální kompetence, tedy jakých hodnot dosahují jednotlivé škály (sociální orientace, ofenzivity, sebeovládání, reflexivity)?

4.4 Výsledky

Tabulka 4.2: Přehled výsledků sledovaného souboru (Z-skóry)

Název škály	Z-skór Odchylky od standardizačního souboru
1. Škály sociální orientace – SO (sekundární škála)	(0,06)
a. Prosocialita	(0,33)
b. Převzetí perspektivy	(0,36)
c. Pluralita hodnot	(–0,60)
d. Ochota ke kompromisu	(0,22)
e. Naslouchání	(0,02)
2. Škály ofenzivity – OF (sekundární škála)	(–1,15)
a. Schopnost prosadit se	(–0,93)
b. Ochota ke konfliktu	(–0,68)
c. Extraverze	(–0,63)
d. Rozhodnost	(–1,21)
3. Škály sebeovládání – SE (sekundární škála)	(–0,83)
a. Sebekontrola	(–0,35)
b. Emocionální stabilita	(–0,78)
c. Flexibilita chování	(–1,16)
d. Internalita	(–0,21)
4. Škály reflexibility – RE (sekundární škála)	(0,41)
a. Sebe prezentace	(0,33)
b. Přímá pozornost k sobě	(0,62)
c. Nepřímá pozornost k sobě	(0,33)
d. Vnímání osob	(–0,18)

Výsledky první sledované sekundární škály *sociální orientace* odpovídají normě pro populaci studentů (0,06). V souvislosti se zaměřením studia bychom mohli očekávat, že studenti učitelství pro 1. stupeň by na této škále mohli skórovat pozitivněji nežli běžný průměr. Nejvýznamněji jsou tyto výsledky negativně ovlivněny nízkým skórem ve škále pluralita hodnot, která se váže k toleranci k vůči názorům druhých lidí a souvisí též se schopností zpochybňovat své postoje a normy a případně je následně korigovat (Hoskovcová & Vašek, 2009, s. 12). Výsledek celého souboru (–0,60) naznačuje nižší schopnost uznávat různé hodnoty a názory a menší otevřenost vůči rozmanitým postojům.

Naopak nejpozitivnější výsledek celý soubor dosáhnul v škále *převzetí perspektivy* (0,36), odpovídající schopnosti nahlédnout hledisko komunikačního partnera, může být základem empatie. Druhý mírně nadprůměrný výsledek se objevil u škály *ochota ke kompromisu* (0,22), vztahující se k chování jedince v konfliktu, ke schopnosti nalézt řešení, ve kterém obě strany sporu naplní své zájmy a potřeby. Výsledky ostatních primárních škál odpovídají mírnému nadprůměru.

Výsledky v sekundární škále *ofenzivity* jsou celkově výrazně podprůměrné (-1,15). Soubor skóroval podprůměrně ve všech čtyřech škálách. Nejvýraznější deficit se ukázal ve škále *rozhodnosti* (-1,21), který souvisí s výrazně nižšími rozhodovacími schopnostmi. Podprůměrný výsledek je též u schopnosti *prosadit se* (-0,93), která sleduje schopnost asertivního prosazení svých názorů. Nejméně podprůměrně celý soubor skóroval ve škále *ochota ke konfliktu* (-0,68), jež souvisí s ochotou k řešení konfliktních situací, s neodkládáním hledání řešení, nikoli se sklonem konfliktu vytvářet či vyhledávat.

Výsledky v sekundární škále *sebeovládání* jsou také pod průměrem (-0,83). Zde jsou nejnížší výsledky v položce *flexibilita chování* (-1,16), která se vztahuje ke schopnosti korigovat své chování podle situace a druhých lidí. Průměru se blíží nejvíce ve škále *internalita* (-0,21), jež se vztahuje k náhledu na sebe sama jako toho, kdo má vliv na důsledky svého chování. Zajímavé jsou i výsledky poukazující na nižší *emoční stabilitu* (-0,78).

V sekundární škále *reflexibility* studenti dosáhli mírně pozitivní výsledky (0,41). Nejvíce skórovali ve škále *přímá pozornost k sobě* (0,62), která se vztahuje k zaměření na vlastní cíle a potřeby, a také ve škále *sebeprezetace* (0,33) odpovídající nadprůměrné dovednosti představit sebe samé v pozitivním světle. Oba tyto výsledky jsou vzhledem k ostatním výsledkům významněji nadprůměrné. Také ve škále *nepřímá pozornost k sobě*, která souvisí se schopností reflektovat své činy a emoce, dosáhli sledovaní studenti nadprůměrného výsledku (0,33). Nepřímá pozornost je vnímána jako schopnost pozorování reakcí druhého člověka a schopnost poznat se více na základě interakce s druhým. Ve škále *vnímání osob* související se schopností porozumění druhým lidem a interpretací jejich chování se u studentů objevily opět lehce podprůměrné výsledky (-0,18).

4.5 Diskuze a shrnutí

Nejprve budeme věnovat pozornost škálám, v nichž sledovaní studenti dosáhli výsledků nejvýrazněji podprůměrem v porovnání se standardizačním souborem. Takovou škálou je *rozhodnost* (-1,21) sledující schopnost volit z různých potenciálních možností chování tu, která má nejvyšší naději na úspěch při prosazení vlastních zájmů a při zohlednění nároků sociálního prostředí (Hoskovcová & Vašek, 2009). Tato kompetence se vztahuje k rychlosti či oddalování rozhodnutí. Lze předpokládat, že v povolání učitele je kompetence k činění rozhodnutí zásadní. Na tuto skutečnost poukazují např. Weyers et al. (2024), když se v odkazech na více studií zmiňují o tzv. situačně specifických dovednostech (vnímání, interpretace a rozhodování), které jsou považovány za klíčovou součást učitelské kompetence.

Rozhodování vyučujících je v pedagogickém kontextu výzkumně nahlíženo z mnoha různých perspektiv. Zmínit zde můžeme např. souvislost s emocionálním prožíváním učitelů (Kourti & Potari, 2024), s jejich autonomií (Paulsrud & Wermke, 2020) či s výukou respektující a naplňující požadavky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Shauli et al., 2023).

V této souvislosti považujeme za podstatné připomenout skutečnost, že se jedná o kompetence (stejně jako v ostatních případech), které je možné a potřebné rozvíjet a jejichž výkon (performance) se významně liší u začínajících učitelů ve srovnání se zkušenými praktiky (experty), jak zmiňují např. Blömeke et al. (2014).

Druhá nejvýznamnější odchylka od standardizačního souboru je patrná ve výsledcích ve škále *flexibilita chování* (–1,16), tedy schopnosti usměrňovat své chování podle situace a druhých lidí. Zahrnuje též schopnost dostát rolovým očekáváním, která souvisí se Smékalovým (2002) pojetím sociální inteligence, zejména s její behaviorální složkou.

Schopnost prosadit se je zásadní kompetence pro řízení druhých lidí, její nedostatek by však mohl být kompenzován formální autoritou opřenou o opozici a roli učitele (Vališová, 2010), která by mohla studentům učitelství zajistit větší pocit jistoty a kontroly. Nízký výsledek (–0,93) v této škále naznačuje, že v situacích, kdy je takový člověk v pozici menšiny nebo v situaci, ve které se střetávají dvě osoby s různým zájmem, se však prosazují obtížně. To v kombinaci s podprůměrným výsledkem ve škále *emocionální stability* (–0,78) můžeme dát do souvislosti s úvahou Stuchlíkové (2006) o motivaci studentů Učitelství pro 1. stupně pro volbu této profese, která může být vnímána jako „interakčně bezpečná“. „To je dáno tím, že je relativně dobře strukturovaná a tím, že asymetrie vztahu učitel–žák poskytuje učiteli určitou míru dominance. Pravděpodobnost ego ohrožujících situací je v interakcích učitel–žák hodnocena jako relativně menší oproti situacím kolega–kolega v jiných profesích.“ (Stuchlíková, 2006, s. 38)

Výsledky výzkumného souboru v sekundární škále *sociální orientace* sice odpovídají normě pro populaci studentů (0,06), avšak zejména nízké skórování na škále *pluralita hodnot* (–0,60) nastoluje otázky v souvislosti s jedním aspektem sociálních kompetencí žádoucích pro pedagogy dle Pettilona (2011). V této souvislosti se vztahujeme zejména k jeho pojetí tolerance jako schopnosti a ochotě uznat a respektovat odlišnosti, potřebu pomohat druhým a schopnosti zpochybňovat předsudky.

Výsledky dalších primárních škál sociální orientace (kromě *naslouchání* 0,02) jsou mírně nadprůměrné, zejména *převzetí perspektivy* a *prosocialita*. Výsledky této sekundární škály mohou souviset s prakticko-morální oblastí kompetencí (Kwašnica dle Madalińska-Michalak, 2019).

Mírně nadprůměrných výsledků studenti dosáhli v sekundární škále *reflexibility*. Výsledek (0,41) odpovídající nadprůměru naznačuje schopnost působit na druhé lidi žádoucím dojmem, současně i schopnost vnímat nároky sociálního prostředí a také dovednost takto se chovat. Tato schopnost je tedy důležitým předpokladem pro plnění sociálních rolí (Hoskovcová & Vašek, 2009). Ještě významnější nadprůměrný výsledek ve škále *přímé pozornosti k sobě* (0,62) naznačuje schopnost uvažovat o svém chování a o jednání vůči druhým lidem. *Nepřímou pozornost k sobě*, tedy schopnost vysledovat, jak na chování jedince reagují druzí, má sledovaný soubor též nadprůměrnou (0,33). Jak upozorňují Hoskovcová a Vašek (2009), lze v případě vyšší míry obou pozorností uvažovat o vnitřní nejistotě a snaze druhým vyhovět. V takovém případě jedinec ztrácí ze zřetele vlastní zájmy a zaměří se především na požadavky okolí. Tuto interpretaci pak podporuje i celkové nízký skóre v sekundární škále *ofenzivita* a škále *emocionální stability*.

V souvislosti s nároky na vlastní vystupování a vyhovění potřebám druhých nás napadá riziko spojené s pomáhajícími profesemi tak, jak je popsal Schmidbauer (2015) v syndromu pomocníka. Autor zejména varuje před vysokými nároky na sebe a současnou snahu působit co nejlepším dojmem. Akcentuje též závislost na roli toho, kdo pomáhá.

Také Stuchlíková (2006) varuje před nároky, které jsou na osobnost učitelů a jiných pomáhajících profesionálů kladeny především v kontextu regulace emocí. „Zejména vyjadřování negativních emocí, zvláště hněvu a úzkosti je ovlivněno silnými sociálními pravidly, která jsou v případě pomáhajících profesí ještě přísnější.“ (Stuchlíková, 2006, s. 37)

„Neuvědomovaná úzkost může ovlivňovat profesní volbu (v tzv. folk pedagogice se formální autorita učitele zdá zvyhodňovat v interpersonálním kontaktu s dětmi), a proto bychom v práci s emočním sebepojetím budoucích učitelů měli při rozvíjení jejich profesní identity a pojetí profese věnovat pozornost.“ (Stuchlíková, 2006, s. 39)

Na základě provedeného výzkumného šetření ve vztahu k položené výzkumné otázce, lze konstatovat, že studenti 1. ročníku Učitelství pro 1. stupeň ZŠ dosahují v oblasti sociálních kompetencí různých výsledků. Nejvýraznější odchylka od standardizačního souboru byla zaznamenána ve škálách *rozhodnost* (-1,21) a *flexibilita chování* (-1,16), což poukazuje na obtíže při rozhodování a přizpůsobování svého chování sociálním situacím, což jsou klíčové dovednosti pro efektivní pedagogickou praxi. Podprůměrné výsledky ve škálách *emocionální stability* (-0,78) a *prosazování* (-0,93) naznačují možné výzvy v oblasti sebedůvěry a zvládání interpersonálních konfliktů. Naopak nadprůměrné skóre v *reflexivitě* (0,41) a *přímé pozornosti k sobě* (0,62) ukazuje schopnost sebereflexe a vnímání očekávání okolí, což je zásadní pro plnění rolí učitele. V souvislosti s deficitem ve *flexibilitě chování*, *pluralitě hodnot* a *ofenzivitě* obecně vnímáme jako inspirativní socio-emoční učení (rozvoj naslouchání, tolerance a respektu obecně, řešení konfliktů win-win) tak, jak je představuje Gordon (2015).

Na základě výsledků testování, třebaže se jedná díky velikosti výzkumného vzorku a zaměření se pouze na studenty Učitelství pro 1. stupeň základních škol na vybrané pedagogické fakultě spíše o průzkum a nelze výsledky zcela zobecnit, lze přemýšlet o možnostech, jak studenty učitelství lépe připravovat na povolání učitele, aby se maximálně rozvinuly jejich kompetence, tak jak je vymezil například Pettitone (2011). V kontextu rozvoje emočních kompetencí, na který upozorňuje Stuchlíková (2006), lze do pregraduální přípravy vřazovat techniky psychohygieny, zejména všímavosti (Benda, 2019) a rozvíjení pozitivního soucitného vztahu k sobě samému (Neff, 2023). Sebesoucit navíc posiluje i schopnost zralého sebesprosažení, kdy na základě uvědomění vlastních potřeb a prožitků je možno je zralě komunikovat a nikoli prosazovat silou. Stuchlíková (2006, s. 64) v tomto kontextu uvádí: „V profesní přípravě by mělo jít o to, aby studenti zažívali meze i možnosti svých apriorních implicitních teorií vyučování a byli motivováni i povzbuzováni k jejich rozvoji do zdůvodněného, sofistikovaného a hlavně pro danou pedagogickou realitu platného pojetí.“ Výsledky šetření tedy naznačují, jakými kompetencemi v profesních studijních programech obohacovat a doplňovat přípravu budoucích učitelů 1. stupně v její osobnostně-sociální složce studia. Z průzkumu je patrné, že studenti jsou během svého vysokoškolského studia stále na cestě k profesnímu, ale i osobnostnímu zrání. Potřebují individualizovanou podporu a zaměření výuky na oblasti, které povedou k zvědomování míry jejich sociálních

kompetencí a k pojmenovávání individualizovaných vzdělávacích a rozvojových potřeb. Pokud se fakultám připravujícím učitele bude dařit do obsahu přípravy komponovat konkrétní oblasti podněcující individuální osobnostní a sociální kultivaci studenta, věříme, že podpoříme rozvoj budoucího učitele, který s otevřeností a touhou po dosahování pozitivních změn vstoupí do profese.

Doporučení pro praxi

Sociální kompetence učitelů představují klíčový nástroj, který lze v praxi uplatnit při řešení mnoha výzev spojených s výukou a interakcí s žáky, rodiči i kolegy. Obzvláště v současné době, která je charakteristická nárůstem sociálních a kulturních rozdílů, ale i v kontextu heterogenity tříd. Sociální kompetence se tedy promítají např. do řešení konfliktů ve třídě a budování pozitivního klimatu. Využito je v tomto případě dovedností jako naslouchání, tolerance a schopnost najít kompromis. Dále je možné zmínit podporu inkluze, rovného přístupu, kdy je učitel schopen pracovat s různorodými skupinami žáků, disponuje empatií a pluralitou hodnot. Ve vztahu škola a rodina, tedy komunikaci s rodiči, jsou úspěšní učitelé, kteří ovládají efektivní komunikaci a sociální citlivost. Dokáží pak prezentovat nejen své potřeby, ale i naslouchat potřebám rodiny, čímž vytváří důvěru a podporují partnerskou spolupráci. Techniky, jako je psychohygiena a práce se sebesoucitem, mohou být přínosné i v osobním profesním rozvoji, tedy promítají se do duševního zdraví. Pregraduální příprava učitelů by tedy měla zahrnovat systematické rozvíjení sociálních a emočních kompetencí, a to jak prostřednictvím teoretického vzdělávání, tak praktických nácviků, neboť se následně promítá do učitelské profese a může tak zásadně ovlivnit kvalitu vzdělávacího procesu.

Literatura

- Benda, J. (2019). *Všímavost a soucit se sebou: proměna emocí v psychoterapii*. Portál.
- Blömeke, S., König, J., Busse, A., Suhl, U., Benthien, J., Döhrmann, M., & Kaiser, G. (2014). Von der Lehrerausbildung in den Beruf – Fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für Wahrnehmung, Interpretation und Handeln im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 509–542. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0564-8>
- Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, Z., & Wiegerová, A. (2020). *Self-efficacy v edukačních souvislostech*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence*. Grada Publishing.
- Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem* (přeložil Julie ŽEMLOVÁ). Malvern.
- Helus, Z. (2012, 28. května). *Je vzdělání tím, čím má být? A ne-li, v čem je problém*. Konference Stálé konference asociací vzdělavatelů, o. s. ve spolupráci se Senátem PČR a Po-

- máháme školám k úspěchu o. p. s. Senát Parlamentu ČR, Praha, Česká republika. https://skav.cz/wp-content/uploads/2012/06/skav_konf12_prof_helus.pdf
- Helus, Z. (2016). Retrospektiva a perspektiva osobnostně orientovaného pojetí výchovy v teorii a praxi: Proč je osobnostní zřetel v edukaci důležitý a jak jej uplatňovat v edukaci obratu. *Pedagogika*, 66(1), 4–14. <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>
- Hogrefe. (n.d.). *Hogrefe – Testcentrum*. <https://www.testcentrum.com/>
- Hoskovcová, S., & Vašek, Z. (2009). *ISK: Inventář sociálních kompetencí*. Hogrefe – Testcentrum.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Paido.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz: Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 154–163.
- Kanning, U. P., & Bergmann, N. (2006). Bedeutung sozialer Kompetenzen für die Kundenzufriedenheit: Zwei Studien. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 50(3), 148–154.
- Kasačová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Belianum – Univerzita Máteje Bela v Banské Bystrici.
- Komenský, J. a. (1992). *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Svoboda.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kourti, S. K., & Potari, D. (2024). Teacher emotions and in-the-moment decision making in the secondary mathematics classroom. *Journal of Mathematical Behavior*, 74, 101152. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2024.101152>
- Lebeda, T., Lysek, J., Marek, D., Zatloukal, T., Andrys, O., Pavlas, T., Pražáková, D., Soukop, M., Zymová, K., Folwarczný, R., Macková, B., Janega, J., & Borkovcová, I. (2022). *České školství v mapách. Prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků předškolního, základního a středního vzdělávání*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Ceske-skolstvi-v-mapach-everze.pdf
- Madalińska-Michalak, J. (2019) Nauczyciel. In Z. Kwieciński & B. Śliwerski (Eds.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 961–978). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- MŠMT (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>
- Nakonečný, M. (1999). *Sociální psychologie*. Academia.
- Neff, K. (2023). *Sebesoucít*. Maitrea.

- Paulsrud, D., & Wermke, W. (2019). Decision-making in Context: Swedish and Finnish Teachers' Perceptions of Autonomy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 706–727. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1596975>
- PAQ Research. (2019). *Neúspěšnost ve škole souvisí i s exekucemi*. <https://www.paqresearch.cz/post/ne%C3%BAsp%C4%9B%C5%A1nost-ve-%C5%A1kole-souvis%C3%AD-i-s-exekucemi-nov%C3%A1-mapa-ukazuje-kter%C3%A9-obce-s-n%C3%AD-um%C3%AD-bojovat>
- PAQ Research. (2020). *Souvislosti sociálního znevýhodnění a vzdělávacích problémů*. <https://www.paqresearch.cz/post/souvislost-soci%C3%A1ln%C3%ADho-znev%C3%BDhodn%C4%9Bn%C3%AD-a-vzd%C4%9Bl%C3%A1vac%C3%ADch-probl%C3%A9m%C5%AF>
- Pettillon, H. (2011). Grundschulkind und ihre soziale Beziehungen. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Eds.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (s. 168–176). Verlag Julius Klinkhardt.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Ptáček, R., Vňuková, M., Raboch, J., Smetáčková, I., Harsa, P., & Švandová, L. (2018). Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a Slovenská Psychiatrie*, 114(5), 199–204.
- Schmidbauer, W. (2015). *Syndrom pomocníka: podněty pro duševní hygienu v pomáhajících profesích* (Vyd. 2). Portál.
- Shauli, S., Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2023). Decision-making modes regarding the inclusive dilemmas of students with educational challenges in mainstream classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(3), 199–212. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12591>
- Smékal, V. (2002). *Utváření a vývoj osobnosti. Psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Barrister & Principal.
- Stuchlíková, I. (2006). Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. *Pedagogika*, 31–44
- SYRI – Národní institut pro výzkum socioekonomických dopadů nemocí a systémových rizik. (2024). *Duševní pohoda žáků: hlavní roli hrají vztahy mezi vrstevníky*. Tisková zpráva. Národní institut pro výzkum socioekonomických dopadů nemocí a systémových rizik (SYRI). <https://www.syri.cz/tiskove-zpravy/dusevni-pohoda-skolaku-hlavni-roli-hraji-vztahy-mezivrstevniky>
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Paido.
- Švec, V. (2005). Ohlédnutí za desetiletým vývojem pedagogické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 15(4), 31–43.
- Vališová, A. (2010). *Jak získávat, udržet a neztrácet autoritu*. Grada Publishing.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

Weyers, J., Kramer, C, Kaspar, K., & König, J. (2024). Measuring pre-service teachers' decision-making in classroom management: A video-based assessment approach. *Teaching and Teacher Education*, 138, 104426. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104426>.

NEVHODNÉ CHOVÁNÍ UČITELE A JEHO SOUVISLOST S WELLBEINGEM ŽÁKŮ

Jan HYNEK

Nevhodné chování učitele je rozsáhlé téma současné odborné i laické veřejnosti, které je diskutováno, jak v renomovaných médiích, tak na sociálních sítích. Pod pojmem nevhodného chování učitele si můžeme představit široké spektrum různých vzorců chování, komunikačních forem, činností a strategií ve výuce, které nesplňují etické standardy nebo jsou rizikové a ohrožující nejen pro žáky, ale také pro samotné učitele. Školním wellbeingem žáků rozumíme podnětné a podporující prostředí, ve kterém může žák bezpečně rozvíjet svůj potenciál. Osoba učitele je v řadě výzkumů vysoce důležitým faktorem přímo i nepřímo působícím na wellbeing žáků (Jones, 2020; Tobia, Greco & Steca, 2019). Pokud si tyto dva pojmy dáme do kontextu, je cíl kapitoly jasný – ukázat na souvislost mezi nevhodným chováním učitele a tím, jaký může mít takovéto chování vliv na wellbeing žáků. Příspěvek vychází z disertační práce autora, která podrobně mapuje nevhodné chování učitele a zároveň popisuje i samotný průběh, možná řešení a situační kontext nevhodného chování učitele (Hynek, 2023).

5.1 Nevhodné chování učitele

Jak je zmíněno výše, nevhodné chování učitele je aktuální fenomén, jehož definice je kvůli řadě vlivů vstupujících do školního procesu vysoce nekonzistentní. I přesto však můžeme nalézt několik teorií a definic, které mohou tento jev vysvětlovat. Pokud se podíváme na základní definici pojmu nevhodného chování, tak je to chování učitele, které ovlivňuje výuku a narušuje učení žáků a funguje jako potenciální gradient nežádoucích důsledků (Kearney et al., 1991). Ve výsledku můžeme ze samotné operacionalizace pojmu vyčíst, že se jedná o široké spektrum chování učitele, které má negativní vliv na žáky. Z podstaty takovýto typ chování nemusí nutně být označen jako nevhodný. Někteří výzkumníci upozorňují na případy, kdy se učitel dopouští nevhodného chování, ale to je nezáměrné, případně si ho učitel neuvědomuje (Thweattová & McCroskey, 1996).

Jednu z prvních typologií obsahuje výzkum Kearneyové et al. (1991), která pracovala s širokým spektrem projevů nevhodného chování učitele. V této typologii nacházíme tři kategorie, a to *útočné chování* učitele, *lhostejnost* učitele a *nekompetentnost* učitele. Útočné

chování je charakterizováno jako časté užití sarkasmu, ironie, zesměšňování a vysmívání se žákům, urážení, psychické zraňování apod. Lhostejnost učitele se vyznačuje pozdními příchody na výuku, neprojeveným zájmem o výuku či lhostejností k žákům či předmětu. V posledku, nekompetentnost učitele je hodnocena jako neschopnost zorientovat se v předmětu, neodbornost či nedostatek předpokladů pro výuku předmětu. Dalším výzkumníkem je Strohm (2007), který rozděluje nevhodné chování na násilí psychické a fyzické a uvádí jednotlivé příklady. Výzkumná dvojice Krumm a Weiß (2003a) ve své první studii označili nevhodné chování pedagoga jako psychický teror, případně šikanu žáka/žáků. Ve své druhé studii (Krumm & Weiß, 2003b) z téhož roku již chování označují jako „zneužití moci učitele“ a rozdělují ho do třinácti různých kategorií.

Nejznámější propracovanou definici nevhodného chování přinesl výzkum Lewise a Rileyho (2009), kteří rozdělili chování dle tří základních kritérií – legality, uskutečněného jednání a vědomosti si svého chování. Uskutečněné jednání vypovídá o tom, zda učitel něco udělal nebo něco opomněl udělat. Kritérium vědomosti vlastního chování je stěžejní pro určení, zda si učitel své chování uvědomuje nebo jedná automaticky a nevědomky. Poslední znak je legalita, tedy zda chování překračuje hranice zákona daného státu, ve kterém se odehrává. Pro přehlednost uvádím tabulku 5.1, která ukazuje jednotlivé typy chování, dle zmíněných kritérií.

Tabulka 5.1: Klasifikace nevhodného chování učitele (Lewis & Riley, 2009)

		LEGÁLNOST UČITELOVA CHOVÁNÍ	
		Legální	Nelegální
USKUTEČNĚNÉ JEDNÁNÍ	Vědomé	Typ 1	Typ 5
	Nevědomé	Typ 2	Typ 6
OPOMENUTÍ JEDNAT	Vědomé	Typ 3	Typ 7
	Nevědomé	Typ 4	Typ 8

Při pohledu na jednotlivé typy chování je nutné ukázat je v kontextu naší legislativy a našeho školského systému. Do prvního typu (Typ 1) spadá vysoké množství běžných příkladů, které se na našich školách objevují. Může jít o verbální ataky na žáka, cílené zesměšňování nebo častý případ „řvaní“ ve vzteku. Příklady nelegálního chování ve stejné kategorii (Typ 5) potom zahrnují fyzický útok nebo také sexuální obtěžování, krádeže apod. U jednání, které je uskutečněné, avšak nevědomé (Typ 2), jde například o kulturní misinterpretaci situace, kdy se učitel dopouští jednání, které je nevhodné, ale on sám o něm neví, příkladem může být např. hlazení vietnamského dítěte po hlavě. Jiné chování může být také nevědomé shazování a pomlouvání kolegy před žáky. Nelegální chování (Typ 6) může být situace, kdy si učitel natáčí žáky při převlékání či v jiných citlivých momentech a nahrávky umísťuje na internet nebo situace, kdy učitel sdělí svému známému citlivé informace ze školy, které se veřejně rozšíří.

5.2 Výzkumná zjištění v oblastech nevhodného chování učitele

Výzkumy uskutečněné k problematice nevhodného chování jsou relativně mladé a realizují se převážně u vysokoškolských studentů a učitelů. Při zhodnocení výsledků můžeme například zjistit, že studenti připisují motivaci k učení sobě, zatímco demotivaci přikládají nevhodnému chování učitele (Gorham & Christophel, 1992), že absence vstřícnosti u učitele graduje vnímání učitelova nevhodného chování (Thweatt & McCroskey, 1996) a nevstřícné učitele, kteří se chovají nevhodně, studenti považují za nekompetentní a nedůvěryhodné (Denson, 2001). Toaleová (2001) zjišťovala, jak čitelnost, jasnost a srozumitelnost učitelova chování souvisí s lepším prospěchem studentů. Dále můžeme zmínit studie zjišťující působení nevhodného chování učitele na emoční vztah a důvěryhodnost k učiteli (Banfield et al., 2006), na komunikační chování žáků při výuce (Goodboy & Bolkan, 2009), na školní stres žáků (Clinciu, 2010), na vzdor a nespolupráci u studentů (Goodboy, 2011), na žákův zájem a angažovanost (Broeckelman-Post et al, 2016) či negativnímu postoj k předmětu, který vyučuje učitel užívající nevhodné chování (Sidelinger et al., 2011). V Rakousku můžeme sledovat výzkumy dvojce Krumma a Weißové, kteří se zabývali významem nesprávného/chybného posouzení žákova výkonu a aspekty nespravedlivého hodnocení výkonu, nerovných kritérií při hodnocení žáků apod. (Krumm & Weiß, 2000) či označování žáka za hloupého a neschopného (Krumm & Weiß, 2001). Dále zkoumali chování učitele v návaznosti na psychické poškozování žáků (Krumm & Weiß, 2003b), kde podrobněji odlišovali různé druhy psychického násilí – neférové chování, vystavení žáka posměchu, prognózy o nevhodném výběru školy, navození pocitu viny apod. Autoři pracují s 13 různými kategoriemi, které jsou doloženy výzkumem Krumma (2003; Krumm & Weiß, 2003a), který se soustředil na analýzu výroků žáků a vytvořil klasifikaci nevhodného chování učitele. Studie mimo jiné dokládá, že na mnoho přestupků, které žáci provedou, učitelé reagují již z principu negativně, a především chtějí takovéto chování „potřídit“ v počátku udělením trestu, který má žáka „vyřídit“. Jak je vidět z výše zmíněného, výzkumná základna se soustřeďuje převážně na vysokoškolské prostředí, a to formou dotazníkových šetření (např. Barrett et al., 2012; Sidelinger et al., 2011; Zhang, 2011). Jak uvádějí McCroskey, Valencic a Richmond (2004) chování učitele je primárním zdrojem informací, pomocí kterých studenti učitele vnímají a hodnotí. Také další aktuální výzkumy se shodují na tom, že spokojenost s chováním učitele při výuce, resp. pokud studenti kladně hodnotí učitelovo chování vůči nim, pozitivně ovlivňuje samotný proces výuky a učení (Baker & Goodboy, 2019; Frymier, Goldman & Claus, 2019; Violanti, Kelly, Garland & Christen, 2018), oproti nepříznivému vlivu, když chování učitelů hodnotí negativně (Goodboy, Bolkan, & Baker, 2018; Hyman & Snook, 1999; Kelly, Romero, Morrow, Denton, & Ducking, 2019; Vallade, 2021; Vallade & Kaufmann, 2021).

5.3 Výzkumný design

Wellbeing žáků je aktuálně sledovaný fenomén, který je vysvětlován jako stav, ve kterém se žáci mohou rozvíjet v podnětném a podporujícím prostředí. V kontextu wellbeingu

hovoříme o pěti dimenzích, které souvisí s fyzickou, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní oblastí (Felcmanová, 2023; Novotná, 2022). Cílem výzkumu je zjistit projevy nevhodného chování učitele a definovat, do jakých oblastí wellbeingu zasahují.

Pro účely zjištění souvislost mezi nevhodným chováním učitele a wellbeingem žáků byli osloveni pedagogové z celého Jihočeského kraje, které jsem záměrně vybíral dle příležitostného kontaktu a domluvil s nimi rozhovor. Specificky jde o učitele, které jsem oslovil při řešení různorodých případů na jejich kmenových školách. Ve výzkumném vzorku jsou zastoupeny všechny okresy z Jihočeského kraje. Bližší četnostní zastoupení můžeme vidět v tabulce 5.2.

Tabulka 5.2: Četnostní zastoupení respondentů (vlastní zdroj)

	1. stupeň ZŠ	2. stupeň ZŠ	Celkem
Ženy	2	6	8
Muži	1	3	4
Celkem	3	9	12

Rozhovorů se zúčastnilo dvanáct pedagogů s praxí od 4 do 32 let (v praxi je započtena i RD), kdy devět z nich vyučuje na 2. stupni ZŠ a tři na 1. stupni ZŠ, se zastoupením tří mužů a devíti žen. Rozhovor byl nahráván se souhlasem každého respondenta, vždy po představení úvodní části, kde zaznělo, že se výzkumník zavazuje zajistit naprostou anonymitu respondenta. Většina rozhovorů trvala přibližně hodinu, kdy na začátku, po úvodním etickém zajištění, bylo nadneseno téma otázkou „Co si představujete pod pojmem nevhodné chování učitele?“. Zacílení na problematiku nevhodného chování bylo vedeno doprovodnými otázkami typu:

- Znáte někoho, kdo zažil nevhodné chování učitele?
- Máte zkušenosti s nevhodným chováním jako žák?
- Jakou máte zkušenost s nevhodným chováním jako učitel u svého kolegy?
- Choval/a jste se někdy nevhodně k žákům? Jak to vypadalo?

Následná práce sestávala z přepsání rozhovorů a jejich analýzy pomocí otevřeného kódování a sdružování do specifických kategorií. Z rozhovorů vyvstalo celkem 44 kódů (viz tabulka 5.3), které byly následně grupovány do kategorií.

Z tabulky 5.3 můžeme vidět přehled jednotlivých kódů a jejich četností. Při samotné analýze však bylo problematické smísit pohledy pedagogů, kteří pracují v různých typech školského systému. Nejčetnější kódy, které z rozhovorů vyvstávaly byly řev a křik na žáky ($N = 36$), různé druhy ponižování žáka (ponižování inteligence, $N = 20$; tělesné konstituce, $N = 18$; obecně ponižování, $N = 25$) nebo například zesměšňování žáků ($N = 16$). Další informace ukazují zmínky o nelegálním chování, které však není četnostně toliko zastoupeno, jedná se o krádeže ($N = 2$), opilost učitele ($N = 2$), uhození žáka ($N = 4$) nebo sexuální obtěžování ($N = 1$).

Tabulka 5.3: Četnostní zastoupení projevů nevhodného chování (vlastní zdroj)

Příklad NCH	N	Příklad NCH	N
řev na žáky	25	neplnění povinností	8
ponižování inteligence žáka	24	nezajímá se o žáky	8
ponižování žáka	23	přehlíží agresí	7
ponižování tělesné konstituce	21	vulgární vyjadřování	6
pomlouvání žáků před kolegy	20	podceňování žáka	6
křik na žáky	19	neřeší co má	6
zasednutí si na žáka	16	šikanuje žáka	6
zesměšňování žáků	16	svádění všeho na žáky	6
psychická manipulace	15	fyzické napadání	5
nadřazenost učitele	15	tahání za uši	5
vysmívání se žákovi	14	zákaz WC	5
házení předmětů na žáky	14	pomlouvání vedení	4
trvání na trivialitách	13	uhazení žáka	4
trestání celé třídy	13	tahání za vlasy	4
zakazování pití	13	pomlouvání kolegů	3
poznámky	12	afektivní jednání učitele	3
něco slíbí a nedodrží	11	nedbalost	3
tělesné tresty	11	opilost učitele	3
sarkasmus, ironie	10	bossing	2
favorizace žáků	10	sexuální obtěžování	2
zesměšňující tresty	9	krádeže	1
bagatelizace	9	učitel pod vlivem drog	1

Zajímavá je koncepce nejčtetnějších kódů, tedy křiku a řevu na žáky. Souhrnně se z pilotního výzkumu ukazuje, že učitelé mají tyto dva koncepty rozlišeny na úrovni intenzity a účelovosti s tím, že se u některých tyto pojmy zaměřují. Prakticky je většinou řev na žáky spojen s intenzivními emočními prožitky jako je vztek a agrese, zatímco křik figuruje jako instrumentální odpovědní reakce na přichozí aktuální hrozbu. Příkladem je, když učitel řeší chování žáků a řev například používá jako určitou obrannou strategii k utvrzení vlastní mocenské pozice ve třídě (via Šedová, 2011). Křik je používán spíše utilitárním způsobem, jako hlasité intenzivní upozornění na přímou hrozbu například při exkurzi nebo při fyzickém napadení žáků, kdy učitel zakřičí, aby upozornil na svou přítomnost. Z výsledků je patrné, že dotazovaní učitelé nemají konsenzus v použití těchto pojmů, a to je hlavním důvodem, proč jsou v tomto rozboru zahrnuté pod jedno téma.

Těžko uchopitelné je i téma tělesných trestů ($N = 9$), jelikož zahrnuje chování od tahání za vlasy, fackování žáků až po zadávání „kliků“ či „dřepů“ za trest. Problematika fyzického ubližování se z rozhovorů neukázala jako obvyklá, nicméně v kontextu ostatních kódů můžeme zjistit, že do kategorie nevhodného chování pedagoga v rámci fyzického ubližování můžeme zahrnout jak tělesné tresty, tak uhození žáka, házení předmětů na žáky, fyzické napadení a tahání za uši nebo vlasy.

5.4 Výsledky

V dalším kroku proběhla kategorizace kódů, kdy jsou kategorie charakterizovány nadřazenými pojmy.

- Nelegální chování ($N = 7$)
- Univerzální ($N = 96$)
- Fyzické ubližování ($N = 61$)
- Ponižování ($N = 137$)
- Zneužívání moci ($N = 77$)
- Nekompetentnost ($N = 56$)

Z grupování jednotlivých kódů vzniklo šest kategorií, přičemž jedna kategorie byla nazvána „univerzální“, protože příklady nevhodného chování jsou spíše obecnějšího charakteru a například neudávají směr, intenzitu případně jsou obsaženy v podtextu komplexnějšího pojmu a sami od sebe nemusejí být označeny jako nevhodné. Další práce spočívala v přiřazování jednotlivých kódů do dimenzí wellbeingu, tak jak ho popisuje Felcmanová (2023), jejíž rozdělení zmiňuji v podkapitole výše. Výsledky souvislosti mezi projevy nevhodného chování a jejich náležitost k dimenzím wellbeingu uvádí tabulka 5.4.

Jak můžeme vidět z tabulky 5.4, nejčetnější kategorie je **Ponižování** ($N = 137$), která obsahovala osm kódů. Ponižování žáků je obecně považováno za nepedagogické a nevhodné chování, nicméně z výzkumu se ukazuje, že jde o vnímaný a vážný problém. Při pohledu na samotný obsah této kategorie vidíme, že se jedná o chování, které má určité zaměření (na žáka či více žáků), určitý objekt (inteligenci, tělesnou konstituci, vzhled) a určitou podobu (vysmívání se, ironii, sarkasmus, tresty). Podobné výsledky se ukazují i v další odborné literatuře, kde se za nevhodné chování pedagoga označuje soubor chování zahrnující ironii, sarkasmus, obecné ponižování vnějších (sociální zázemí, rodinná situace, sociálně-ekonomický status apod.) a vnitřních (vzhled, inteligence, motivace, osobnost apod.) atributů žáka (Broeckelman-Post et al, 2016; Clinciu, 2010; Krumm, 2003; Krumm & Weiß, 2003a). Jak je vidět, jednotlivé projevy nevhodného chování zasahují převážně do emocionální dimenze wellbeingu žáků. Pokud pedagog ponižuje žáka cílí převážně na emoční prožívání, v případě sarkasmu a ironie může žák cítit zmatenost v rozpoznávání emocí. V neposlední řadě se jedná také o narušování důvěry mezi žákem a učitelem a takovéto jednání ovlivňuje sebedůvěru a schopnost zvládat náročné situace.

Tabulka 5.4: Kategorizace kódů nevhodného chování pedagoga se zaměřením na wellbeing žáků (vlastní zdroj)

UNIVERZÁLNÍ			FYZICKÉ			PONIŽOVÁNÍ		
<i>DUCH</i>	trvání na trivialitách	13	<i>FYZ</i>	házení předmětů na žáky	14	<i>KOG</i>	ponižování inteligence žáka	24
<i>DUCH</i>	vulgární vyjadřování	6	<i>FYZ</i>	zakazování pití	13	<i>EMO</i>	ponižování žáka	23
<i>EMO</i>	řev na žáky	25	<i>FYZ</i>	tělesné tresty	11	<i>EMO</i>	ponižování tělesné konstituce	21
<i>EMO</i>	křik na žáky	19	<i>FYZ</i>	fyzické napadání	5	<i>SOC</i>	pomlouvání žáků před kolegy	20
<i>KOG</i>	podceňování žáka	6	<i>FYZ</i>	tahání za uši	5	<i>EMO</i>	zesměšňování žáků	16
<i>SOC</i>	bagatelizace	9	<i>FYZ</i>	zákaz WC	5	<i>EMO</i>	vysmívání se žákovi	14
<i>SOC</i>	afektivní jednání učitele	3	<i>FYZ</i>	uhození žáka	4	<i>EMO</i>	sarkasmus, ironie	10
<i>SOC</i>	poznámky	12	<i>FYZ</i>	tahání za vlasy	4	<i>EMO</i>	zesměšňující tresty	9
NELEGÁLNÍ CHOVÁNÍ			NEKOMPETENTNOST			ZNEUŽÍVÁNÍ MOCI		
<i>DUCH</i>	opilost učitele	3	<i>DUCH</i>	něco slíbí a nedodrží	11	<i>SOC</i>	zasednutí si na žáka	16
<i>DUCH</i>	sexuální obtěžování	2	<i>DUCH</i>	neplnění povinností	8	<i>EMO</i>	psychická manipulace	15
<i>DUCH</i>	krádeže	1	<i>DUCH</i>	přehlíží agresi	7	<i>SOC</i>	nadřazenost učitele	15
<i>DUCH</i>	učitel pod vlivem drog	1	<i>DUCH</i>	neřeší co má	6	<i>KOG</i>	trestání celé třídy	13
			<i>DUCH</i>	nedbalost	3	<i>KOG</i>	favorizace žáků	10
			<i>KOG</i>	nezajímá se o žáky	8	<i>EMO</i>	šikanuje žáka	6
			<i>SOC</i>	svádění všeho na žáky	6	<i>EMO</i>	bossing	2
			<i>SOC</i>	pomlouvání vedení	4			
			<i>SOC</i>	pomlouvání kolegů	3			

Další početnou kategorií je **Zneužívání moci** ($N = 77$), která zahrnuje soubor celkem sedmi kódů, které reprezentují problematiku vztahu mezi učitelem a žáky v rámci mocenských struktur a jejich zneužívání učitelem (via McCroskey et al., 2009; Vlčková et al., 2015; Vlčková et al., 2020). Poměrně důležité je, že kategorie obsahuje jak přímé (psychická manipulace, zasednutí si na žáka apod.), tak nepřímé (favorizace žáků, trestání celé třídy, nadřazenost

učitele apod.) podobnosti se znaky šikany, které jsou relevantní v rámci vědecké diskuze (via Janošová et al., 2016; Kolář, 2011; Veenstra et al., 2014). Zneužívání moci je poměrně složitá kategorie, jelikož zasahuje do vícero dimenzí wellbeingu – emocionální, sociální a kognitivní. V emocionální rovině můžeme vidět problémy se sebedůvěrou či kladným vnímáním sebe sama případně potenciální podklad pro naučenou bezmocnost žáka. V kognitivní dimenzi můžeme vidět potíže v motivaci žáka (v případech favorizace či šikanování) a vytváření úsudků (labeling). Sociální dimenze je postižena zejména narušením vztahů mezi učitelem a žáky případně může mít učitel záměrný vliv na narušení vztahů mezi žáky.

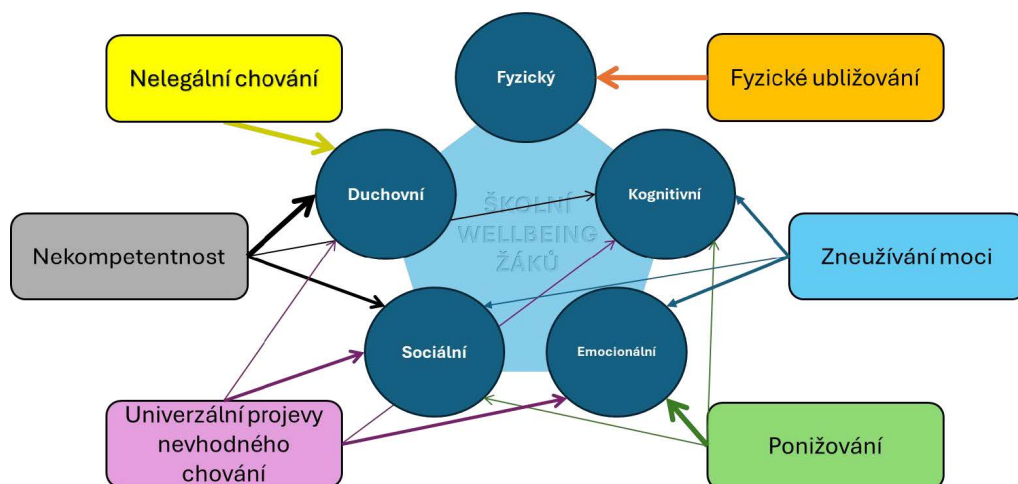
Kategorie **Nekompetentnost** ($N = 56$) je souborem kódů, které ukazují na několik fenoménů, které jsou ve školství diskutovány. V první řadě můžeme mluvit o nekompetentnosti, tedy základních způsobilostech učitele, které musí být v rámci profese naplňovány. Kompetentní pedagog plní své povinnosti, není nedbalý a má schopnosti zvládat situace ve třídě (řeší, nepřehlíží). Dále narážíme na rozsáhlý a vysoce zkoumaný problém syndromu vyhoření u učitelů, tedy například ztrátu motivace, nezáměr o výuku či žáky apod. Poslední oblastí je problematika mikropolitických vztahů ve školství (Švaříček, 2009), tedy tendence učitelů prosazovat své zájmy formou pomluv s určitým cílem. Jak můžeme vidět z tabulky výše, jednotlivé dimenze, které tyto projevy narušují, jsou zejména duchovní a sociální. Do duchovní dimenze spadají projevy, které ovlivňují etické hodnoty žáků a mohou souviset s navazováním kamarádských vztahů (např. pomluvy).

Další kategorie jsou **Nelegální chování** ($N = 7$) a **Fyzické ubližování** ($N = 61$), které ačkoli nejsou tak obsáhlé, naráží na problematiku, která je obecně vysoce riziková, jelikož apriori spadá do kategorií nelegálního chování a následně je represivně řešena. Konkrétně fyzické ubližování je koncepčně velmi těžko uchopitelné (via Nazar et al., 2019; Indrawati, 2021), jelikož se jedná o soubor chování, které nemusí mít apriori nevhodné konotace. V tomto případě se jedná převážně o fyzické tresty, které jsou charakterizovány od účelného „chladného“ tahání za vlasy při porušení určité normy až po vykonání několika tělovýchovných cviků za trest. Zároveň je složité, krom samotné podoby, odlišit míru, intenzitu a účelovost. Pokud rozdělíme chování na několik podkategorií, vidíme že fyzické ubližování má určité zaměření (žák, více žáků, celá třída), podobu (kliky, cviky, házení věcmi, údery, tahání za vlasy apod.) a zejména intenzitu (bolest). Ačkoli obě kategorie popisují v jednom bodu, můžeme vidět rozdíly v dimenzích wellbeingu. Zatímco nelegální chování učitele se promítá převážně do duchovní dimenze (etické hodnoty), tak fyzické ubližování se týká fyzické oblasti wellbeingu. Fyzická oblast je charakterizována jako bezpečné prostředí, zdravý životní styl a dobré fyzické zdraví. Jak je vidět, tak projevy jako tělesné tresty, fackování případně zakazování WC nebo pití při hodinách, jednoznačně narušuje tuto dimenzi.

Poslední kategorií, která se charakterem odlišuje od ostatních jsou **Univerzální projevy nevhodného chování** ($N = 96$). Tato kategorie obsahuje případy, které nejsou specificky považovány za nevhodné chování, ale mohou doprovázet komplexnější projevy nevhodného chování. Již výše jsem uváděl možné rozdíly mezi křikem a řevem, v tomto případě můžeme říci, že řev a křik může být způsobem, jak učitel prosazuje své mocenské postavení nebo nástroj, jakým ponižuje žáka. Stejně tak může být vulgarita učitele známkou nekompetentnosti či může být využita jako instrument k ponižování žáka nebo doprovodný komentář k fyzickému ubližování. Také bagatelizace může figurovat v procesech zneužívání moci

učitele nebo v problematice nedůslednosti. Je důležité si uvědomit, že zmíněné projevy samy od sebe nemusí naplňovat charakter nevhodného chování a měly by se brát v situačním kontextu. I tato kategorie souvisí s vícero dimenzemi wellbeingu jako jsou kognitivní, sociální nebo emocionální. V zásadě musíme mít na paměti, že v případě jakéhokoli projevu nevhodného chování musíme brát v úvahu situační kontext celého chování. Pojďme se nyní zaměřit na níže uvedené schéma (obrázek 5.1), které shrnuje výše popsané kódy a kategorie a uvádí celkové vlivy projevů nevhodného chování učitele na jednotlivé oblasti wellbeingu žáků.

Obrázek 5.1: Souvislost mezi nevhodným chováním učitele a dimenzemi wellbeingu žáků



Jak je z přiloženého schématu zřejmé, jednotlivé projevy nevhodného chování nejsou vždy zaměřené a cílené jen na jednu dimenzi, ale mohou jich zahrnovat i více. Můžeme vidět, že výsledky ukazují, že všechny projevy nevhodného chování nějakým způsobem ovlivňují wellbeing žáků. Je samozřejmou otázkou, zda jsou takovéto dopady měřitelné, případně zda můžeme komplexněji hodnotit nebezpečnost určitých projevů bez znalosti situace ve které nevhodné chování probíhalo.

5.5 Diskuze

Nevhodné chování pedagoga má jednoznačný vliv na wellbeing žáka ve škole, často i mimo ni. V proběhlých studiích, které se zabývaly operacionalizací nevhodného chování můžeme zaznamenat několik deskripcí tohoto jevu. Strohman (2007) na základě svého výzkumu mluví o nevhodném chování jako o užívání násilí, ať již slovním (psychickém) nebo fyzickém. Jako verbální násilí označuje chování charakteristické ironií, sarkasmem, urážkami, nevhodnými poznámkami, sexistickými narážkami nebo vulgárními nadávkami. Jako formy fyzického nevhodného chování uvádí bití, strkání či uhození předmětem. To do velké míry souvisí i s výše prezentovanými výsledky, nicméně většina definic nevhodného chování, které

můžeme nalézt, nezahrnuje komplexnost pojmu, který můžeme vidět ve výzkumu výše. Z výsledků je patrné, že zmíněná klasifikace jednotlivých projevů nevhodného chování není naprosto vyhovující. Jednotlivé kategorie se do jisté míry mohou překrývat a zastupovat, příkladem mohou být rozdíly v kategoriích *Ponižování* a *Zneužívání moci*, kde určité projevy spadají do obou kategorií. Můžeme vidět podobnosti i mezi jednotlivými kódy, kdy krom již zmíněné dvojice *řev – křik*, vidíme podobnosti např. i mezi dvojicemi *bossing – šikanuje žáka* nebo *ponižování žáka – vysmívání se žákovi*. Dále můžeme sledovat určitou dvojakost některých kódů, které lze zařadit do vícero kategorií, například *ironie, sarkasmus, nadřazenost učitele* aj. Celkově se tedy dá říci, že nevhodné chování učitele je opravdu komplexní fenomén, který je obtížné kategorizovat do smysluplných a segregovaných typů a je vysoce závislý na situačním kontextu. Jistě vnímáme rozdíl mezi užitím ironie v rámci vtipkování na střední škole, kde studenti dokážou humor porozumět než na prvním stupni základní školy. Paradoxně můžeme nejlépe izolovat skupinu nevhodného chování, které je vyhraněno zákonem, tedy spíše jeho porušením a fyzickým ubližováním, což jsou v tomto případě ty nejméně zastoupené. Nicméně i v těchto případech se dostáváme do „šedé“ zóny, která je často závislá na právním výkladu.

Závěrem lze říci, že výsledky výzkumu ukazují, že nevhodné chování učitele v kontextu wellbeingu žáků je těžko tříditelné, jelikož mezi jednotlivými projevy a dimenzemi existuje řada přesahů a samotné prvky, jako je např. křik, sarkasmus, vulgarity apod., by měly být uváděny v širším kontextu.

Doporučení pro praxi

Výsledky ilustrují, že jednotlivé kategorie projevů nevhodného chování učitele mají dopad na oblasti wellbeingu, proto by je učitelé neměli používat. Příkladem je projev „*ponižování inteligence žáka*“, tedy situace, kdy učitel přímo či nepřímo ponižuje, vysmívá se či haní žákovi kognitivní výkony. Představme si, že učitel žákovi řekne, že není „*nejostřejší tužka v penálu*“. Takovéto ponižování souvisí nejen s kognitivní dimenzí (např. demotivovanost), ale také s emocionální (např. stud, pocit viny) a sociální dimenzí (ostatní se smějí). Výsledky výzkumu a zmíněné příklady ukazují, že nevhodné chování učitele má významný dopad na různé dimenze wellbeingu žáků. Proto je nezbytné zaměřit se na preventivní opatření, intervenci a podporu učitelů tak, aby se tyto negativní projevy minimalizovaly.

Prevenici nevhodného chování učitele lze podpořit zvýšením povědomí o jeho důsledcích prostřednictvím **systematického vzdělávání pedagogů**. Školení zaměřená na pedagogickou komunikaci, emoční inteligenci a respektující přístup by měla být nedílnou součástí profesního rozvoje. Důležitá je také podpora pozitivního pedagogického přístupu, který klade důraz na partnerskou komunikaci se žáky a **vytváření bezpečného třídního klimatu**. Významnou roli hraje **mentoring a supervize**, které mohou pomoci nejen začínajícím učitelům reflektovat své interakce se žáky a minimalizovat nevhodné vzorce chování, ale i zkušeným pedagogům v prevenci syndromu vyhoření.

V případě výskytu nevhodného chování učitele je klíčové zavést **účinné mechanismy zpětné vazby**, například anonymní studentská hodnocení a pravidelné pedagogické porady umožňující otevřenou diskusi. **Podpora školních psychologů** je zásadní nejen pro žáky, ale i pro učitele, kteří se potýkají s náročnými situacemi. Neméně důležitá je podpora wellbeingu učitelů, neboť častou příčinou nevhodného chování je **stres a přepracovanost**. Snížení administrativní zátěže, podpora spolupráce mezi pedagogy a vytvoření prostoru pro sdílení zkušeností může významně přispět ke zlepšení pracovního prostředí. Dále by měly být dostupné odborné konzultace a supervizní setkání zaměřená na prevenci vyhoření, která učitelům pomohou zvládat emočně náročné situace.

Literatura

- Baker, J. P., & Goodboy, A. K. (2019). The choice is yours: The effects of autonomy-supportive instruction on students' learning and communication. *Communication Education*, 68(1), 80–102. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1536793>
- Banfield, S. R., Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (2006). The effect of teacher misbehaviors on teacher credibility and affect for the teacher. *Communication Education*, 55(1), 63–72. <https://doi.org/10.1080/03634520500343400>
- Barrett, D. E., Casey, J. E., Visser, R. D., & Headley, K. N. (2012). How do teachers make judgments about ethical and unethical behaviors? Toward the development of a code of conduct for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 890–898. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.003>
- Broeckelman-Post, M. A., Tacconelli, A., Guzmán, J., Rios, M., Calero, B., & Latif, F. (2016). Teacher misbehavior and its effects on student interest and engagement. *Communication Education*, 65(2), 204–212. <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1058962>
- Cliniciu, A. I. (2010). Comparison concerning the stress caused summative assessment. In *Proceedings of the 4th international conference "Education contemporary world issues"* (pp. 23–33).
- Denson, A. M. (2001). *Student perceptions of teacher violations of expected verbal and nonverbal immediate behaviors*. West Virginia University
- Felcmanová, L. (2023). *Wellbeing ve škole: Jak na pozitivní přístup k učení i k životu*. Partnerství 2030. <https://partnerstvi2030.cz/wellbeing-ve-skole>
- Frymier, A. B., Goldman, Z. W., & Claus, C. J. (2019). Why nonverbal immediacy matters: A motivation explanation. *Communication Quarterly*, 67(5), 526–539. <https://doi.org/10.1080/01463373.2019.1668442>
- Goodboy, A. K. (2011). The development and validation of the instructional dissent scale. *Communication Education*, 60(4), 422–440. <https://doi.org/10.1080/03634523.2011.569894>

- Goodboy, A. K., & Bolkan, S. (2009). College teacher misbehaviors: Direct and indirect effects on student communication behavior and traditional learning outcomes. *Western Journal of Communication*, 73(2), 204–219. <https://doi.org/10.1080/10570310902856089>
- Goodboy, A. K., Bolkan, S., & Baker, J. P. (2018). Instructor misbehaviors impede students' cognitive learning: Testing the causal assumption. *Communication Education*, 67(3), 308–329. <https://doi.org/10.1080/03634523.2018.1465192>
- Gorham, J., & Christophel, D. M. (1992). Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, 40(3), 239–252. <https://doi.org/10.1080/01463379209369839>
- Hyman, I. A., & Snook, P. A. (1999). *Dangerous schools: What we can do about the physical and emotional abuse of our children*. Jossey-Bass.
- Hynek, J. (2023). *Nevhodné chování učitele* [Disertační práce]. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Indrawati, I., Marzuki, M., & Malik, A. R. (2021). Investigating the effect of reward and punishment on the student's learning achievement and discipline. *Linguistic, English Education and Art (LEEAA) Journal*, 4(2), 337–350. <https://doi.org/10.31539/leea.v4i2.1860>
- Janošová, P., Kollerová, L., Záborská, K., Kressa, J., & Dědová, M. (2016). *Psychologie školní šikany*. Grada Publishing.
- Jones, J. (2020). How two English primary schools promote wellbeing. *Pedagogika*, 70(4). <https://pdfs.semanticscholar.org/17e3/734aac0c97fc89b643264256540af3f44358.pdf>
- Kearney, P., Plax, T. G., Hays, E. R., & Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39(4), 309–324. <https://doi.org/10.1080/01463379109369808>
- Kelly, S., Romero, A., Morrow, J. A., Denton, Z., & Ducking, J. (2020). Instructor misbehaviors and math anxiety. *Communication Reports*, 33(1), 27–40. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/08934215.2019.1675737>
- Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Portál.
- Krumm, V., & Weiß, S. (2000). Ungerechte Lehrer – Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. *Psychosozial*, 23(1), 57–74.
- Krumm, V., & Weiß, S. (2001). „Du wirst das Abitur nie bestehen“ – Befunde aus einer Untersuchung über verletzendes Lehrerverhalten. *Lernchancen*, 14–18.
- Krumm, V., & Weiß, S. (2003b). Was Lehrer Schülern antun. Ein Tabu in der Forschung über "Gewalt in der Schule". *Pädagogisches Handeln*, 4(3), 121–130.
- Krumm, V. (2003). Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur "Schwarzen Pädagogik". *Pädagogik (Weinheim)*, 12, 30–34.

- Krumm, V., & Weiß, S. (2003a). Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 7, 37–56.
- Lewis, R. R., & Riley, P. (2009). Teacher misbehaviour. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 417–431). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_27
- McCroskey, J. C. (2009). Communication apprehension: What have we learned in the last four decades. *Human Communication*, 12(2), 157–171.
- McCroskey, J. C., Valencic, K. M., & Richmond, V. P. (2004). Toward a general model of instructional communication. *Communication Quarterly*, 52(3), 197–210. <https://doi.org/10.1080/01463370409370192>
- Nazar, N., Österman, K., & Björkqvist, K. (2019). Physical punishment at school in three educational systems in Pakistan. *Journal of Educational Health and Community Psychology*, 8, 14–31. <https://doi.org/10.12928/jehcp.v8i2.13188>
- Novotná, K. (2022). *Wellbeing ve vzdělání: analýza vybraných vzdělávacích systémů*. Partnerství 2030. <https://partnerstvi2030.cz/wellbeing-ve-vzdelani>
- Sideling, R. J., Bolen, D. M., Frisby, B. N., & McMullen, A. L. (2011). When instructors misbehave: An examination of student-to-student connectedness as a mediator in the college classroom. *Communication Education*, 60(3), 340–361. <https://doi.org/10.1080/03634523.2011.554991>
- Strohm, H. (2007). Lehrerergewalt—ein Tabuthema. *Raum & Zeit, Ausgabe* 146, 58–63.
- Švaříček, R. (2009). Pomluvy jako mikropolitická strategie učitelů základní školy. *Studia Paedagogica*, 14(1), 87–108.
- Thweatt, K. S., & McCroskey, J. C. (1996). Teacher nonimmediacy and misbehavior: Unintentional negative communication. *Communication Research Reports*, 13(2), 198–204.
- Toale, M. C. (2001). *Teacher clarity and teacher misbehaviors: Relationships with students' affective learning and teacher credibility*. [Diplomová práce]. West Virginia University
- Tobia, V., Greco, A., Steca, P., & Marzocchi, G. M. (2019). Children's Wellbeing at School: A Multi-dimensional and Multi-informant Approach. *Journal of Happiness Studies*, 20(3), 841–861. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10902-018-9974-2>
- Vallade, J. I. (2021). Instructor Misbehavior Frequency, Severity, and Impact on Learning: Comparing Student and Teacher Perceptions. *Western Journal of Communication*, 85(2), 275–298. <https://doi.org/10.1080/10570314.2020.1756397>
- Vallade, J. I., & Kaufmann, R. (2021). Instructor misbehavior and student outcomes: Replication and extension in the online classroom. *Journal of Research on Technology in Education*, 53(2), 206–222. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1766389>
- Violanti, M. T., Kelly, S. E., Garland, M. E., & Christen, S. (2018). Instructor clarity, humor, immediacy, and student learning: Replication and extension. *Communication Studies*, 69(3), 251–262. <https://doi.org/10.1080/10510974.2018.1466718>

- Vlčková, K., Lojdová, K., Lukas, J., Mareš, J., Škarková, L., Kohoutek, T., Květon, P., & Ježek, S. (2020). *Řízení třídy: studenti učitelství a jejich provázející učitelé*. Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9652-2020>
- Vlčková, K., Mareš, J., & Ježek, S. (2015). Adaptation of Teacher Power Use Scale to Lower Secondary Students and Student Teachers. *Pedagogická Orientace*, 25(6). <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-6-798>
- Zhang, Q., Zhang, J., & Castelluccio, A. A. (2011). A cross-cultural investigation of student resistance in college classrooms: The effects of teacher misbehaviors and credibility. *Communication Quarterly*, 59(4), 450–464. <https://doi.org/10.1080/01463373.2011.597287>

SUPERVIZE ŠKOLNÍCH PSYCHOLOGŮ JAKO NÁSTROJ PODPORY WELLBEINGU NA ŠKOLÁCH

Klára KOŽNAROVÁ

V současné době lze pozorovat snahu vnést koncept wellbeingu (viz kap. 1) do školního prostředí a zakomponovat jej do výchovně-vzdělávacího procesu. Podpora wellbeingu zahrnuje všechny členy školní komunity, tedy nejen žáky, ale i pracovníky školy. Vedení školy by mělo disponovat nástroji či opatřeními k podpoře wellbeingu svých pracovníků a cíleně poskytovat příležitosti pro jejich profesní rozvoj a sebepěči.

Aktuálně vznikají publikace zaměřené primárně na práci s wellbeingem pedagogů (př. Felcmanová, 2023), avšak my bychom rádi přispěli k diskuzi příspěvkem na téma *péče o wellbeing školních psychologů*.

Práce školního psychologa je náročná a jejím náročným aspektem školní psycholog (dále ŠP) běžně čelí v profesním osamění, neboť na škole většinou nemá profesního kolegu a je vázán mlčenlivostí. Pozice ŠP je jedinečná v potenciálu příznivě působit na jednotlivce, skupiny a školní systém. Vedení školy proto podporou wellbeingu ŠP investuje nejen do svého pracovníka, ale i do celého školního systému a do péče o jeho členy.

Účinným nástrojem podpory wellbeingu školních psychologů může být *pravidelná supervize*. Rozhodli jsme se výzkumně zaměřit na pozorování průběhu skupinových supervizních setkání ŠP, abychom zjistili, jaká témata ŠP do supervizního procesu vnášejí a jak subjektivně vnímají přínos supervize pro výkon své profese.

6.1 Profesní pozice školního psychologa

Školní psycholog je dle *Zákona o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* (563/2004 Sb.) pedagogickým pracovníkem, jehož pracovní činnost je zakotvena v souvisej-

cích vyhláškách č. 72/2005 Sb.⁵ a č. 197/2016 Sb.⁶ Vyhláška č. 72/2005 Sb. uvádí standardní činnosti ŠP, mezi něž patří: diagnostika a depistáž; konzultační, poradenské a intervenční práce; metodická práce a vzdělávací činnost.

Konkrétní podoba náplně práce ŠP se dále odvíjí od druhu školy včetně její lokalizace. Jinak tedy vypadá práce ŠP v mateřské škole, na základní škole v pohraniční oblasti či ve spádové městské oblasti, na odborné střední škole nebo na gymnáziu. Do činnosti ŠP se promítají nejenom představy samotného školního psychologa a jeho osobnostní a profesní kompetence, ale také představy ředitele školy a v návaznosti na to vyjednané podmínky s vedením školy. O náplni práce ŠP spolurozhodují rovněž specifické potřeby klientů z řad žáků, pedagogů a zákonných zástupců.

Školní psycholog je členem *školního poradenského pracoviště* (ŠPP), není však jeho povinnou součástí jako výchovný poradce a školní metodik prevence (MŠMT, 2015). Základem kvalitní spolupráce mezi těmito členy ŠPP je především vzájemná komunikace a jasné rozdělení činností a kompetencí v rámci poskytování poradenských služeb na škole. Na úskalí vyplývající ze špatného vymezení uvedených pozic a nedostatečné kooperace či komunikace upozorňuje např. Braun, Marková a Nováčková (2014).

K lepšímu vnitřnímu uchopení profesní role ŠP napomáhá *etický kodex*, který přijala Asociace školní psychologie ČR a SR v roce 1997 a jenž vychází z evropského standardu ISPA (International School Psychology Association). V etickém kodexu jsou oslovena témata spojená s profesními normami, výkonem profese a realizací výzkumu. Samotný kodex pak předkládá standardy, s jejichž pomocí se ŠP může orientovat v dilematických a náročných situacích (viz 6.1.2).

Kvalita poskytovaných služeb se odvíjí mimo jiné i od výše úvazku. Odborníci se shodují, že aby byla pozice ŠP vnímána jako součást dané školy a ne jako „občasná návštěva odborníka“, je zapotřebí minimálně polovičního úvazku (srov. Smékalová, 2014; Štech & Zapletalová, 2013). Nižší úvazek zvyšuje riziko, že ŠP bude pouze reaktivně „hasit“ problémy, jelikož mu nezbývá prostor na oblasti prevence a pro komplexní práci v rámci celého systému školy a jejích aktérů.

6.1.1 Specifika profese a její potenciál

Specifikem práce ŠP je úzká provázanost se školním terénem, v němž se pohybuje. Školní terén je proměnlivý, ŠP musí pružně reagovat na objevující se zakázky, řešit je a zároveň posuzovat, zda jsou v mezích jeho kompetencí či zda je potřeba klienty odkázat do návazné péče. ŠP má tedy významné postavení v propojování, koordinaci či sestavování komplexní multidisciplinární péče o žáka (Pilková, 2017).

V této souvislosti je na místě připomenout přirovnání Mareše (1998), jenž profesi ŠP vnímá *analogicky k práci praktického lékaře*. Ten na rozdíl od specialistů pracuje se širokým

⁵ Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

⁶ Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky – ukotvuje inkluzivní vzdělávání, včetně pozice školního psychologa.

spektrům problematiky i pacientů. ŠP má stejně jako praktický lékař prostor být s klienty v dlouhodobém kontaktu (ať již bezprostředně v přímé práci nebo je sledovat „zpozzdálí“) a zná jejich okolí (př. rodinu, spolužáky) i dlouhodobější historii (př. vývoj žáka ve škole). ŠP obdobně jako praktický lékař nahlíží potíže klientů komplexně a pracuje s možnou potřebou odeslání do specializované péče.

Na ŠP jsou kladeny nemalé nároky ve schopnosti správně vyhodnotit hranice svých kompetencí, mít dostatečnou úroveň znalostí systému návazné péče a určit, k jakému specialistovi klienta odeslat. Odesílání klientů do návazné péče v současné době znesnadňuje nedostatečný počet pedopsychiatrů a dětských klinických psychologů v ČR a s ním související přetížení kapacit i dlouhé čekací lhůty. ŠP si jsou vědomi potřeby odeslat klienta ke specialistovi, avšak dochází k situacím, kdy klient několik měsíců čeká na termín vyšetření a ŠP je s ním ve škole stále v kontaktu, vnímá jeho aktuální psychický stav a poskytuje podporu do té doby, než se mu dostane návazné odborné péče.

Školní psycholog zároveň může vhodným preventivním působením předcházet rozvoji určitých obtíží nebo je může zachytit již v počátcích. Je schopen rychle reagovat na potřeby klientů, poskytnout jim krizovou intervenci nebo poradenské služby prakticky bez odkladu. Přímá práce ve škole nabízí potenciál zacílit na pravidelnou a systematickou spolupráci se žákem a jeho okolím (př. pedagogy, příslušníky rodinného systému ad.) a kontinuálně sledovat vývoj daného dítěte i celé situace. Školní psycholog může taktéž vnášet nápady a hledat inovativní cesty, jak podpořit pozitivní klima ve škole i jednotlivých třídách, což mu umožňuje působit na celý školní systém.

Ve výzkumu Herynkové (2020) ŠP ($N = 61$) mezi největší klady své profese uvádějí přímý kontakt s klientem, rozmanitost cílových skupin klientů i předkládaných problematik, volnost ve způsobu pojetí práce i možnost vlastní organizace času. Svou profesi vnímají jako smysluplnou, naplňující a velkým tématem je pro ně i profesní rozvoj.

Zkušenost se zapojením psychologů do škol je převážně pozitivně hodnocena, a to jak řediteli, tak pedagogy a rodiči dětí (srov. Bartoňová et al., 2019; Smékalová, 2014). Přínos ŠP je pozorován ve vícero oblastech, systémově např. ve větším komunikačním propojení zúčastněných stran, spolupráci a podpoře.

6.1.2 Náročné aspekty profese

ŠP poukazují na náročnost své profese ve vícero ohledech, kritická místa a úskalí jejich činnosti jsou podrobně rozepsána v odborné literatuře (př. Braun, Marková & Nováčková, 2014; Štech & Zapletalová, 2013). Vzhledem k rozsahu článku proto tyto aspekty nastíníme pouze v základních obrysech; uvádíme aspekty, které jsou ŠP zmiňovány nejčastěji a zároveň byly osloveny i v supervizních setkání ŠP, jež byly předmětem výzkumu.

Ačkoliv je profese ŠP již lépe definovaná a přijímaná, než tomu bylo v minulosti, a ŠP jsou si ve své profesní identitě více jistí, stále se jedná o poměrně novou pozici v rámci ŠPP (Kavenská, Smékalová & Šmahaj, 2013). Jak již bylo uvedeno, ŠP tedy musí svou *profesní roli*

a náplň práce vyjednávat s vedením školy, zvláště v případě, kdy je tato pozice na škole nově zakládána.

Zde existuje riziko nepochopení role ŠP, kdy se mohou objevit například nereálná očekávání a nároky od vedení školy, pedagogů i samotných klientů. Po ŠP mohou být také požadovány činnosti, jež nespadají do jeho kompetencí a standardních vykonávaných činností (Smékalová, 2014). Toto „každodenní vymezování své role spojené s určitým odstupem od ostatních zaměstnanců školy, které musí přesvědčit o svém přínosu, je pro školní psychology psychicky náročné“ (Herynková, 2020, s. 19).

Podpora vedení školy je pro působení ŠP klíčová, neboť určuje, v jakém rozsahu a v jakých podmínkách mu bude umožněno práci vykonávat (srov. Braun, Marková & Nováčková, 2014; Zapletalová, 2001). Zároveň se může stát kritickým místem ve chvíli, kdy ředitel neprojevuje zájem o práci ŠP nebo se naopak snaží „vstupovat do odborných kompetencí psychologa a kontrolovat každý jeho krok“ (Štech & Zapletalová, 2013, s. 115).

Jelikož ŠP pracují „v první linii“ (viz metafora praktického lékaře) a tím se dostávají k širokému spektru témat a obtíží, klade to vysoké nároky na jejich kontinuální vzdělávání a profesní rozvoj. *Práce ŠP je dynamická* zejména v tom, že „nikdy neví, kdo a s čím přijde“. ŠP také popisují, že je náročné zvládat objem práce ve vymezeném čase, a v případě zkráceného úvazku to může být i nereálné (Herynková, 2020).

ŠP se často ocitá v *náročných situacích*, které jsou obtížně čitelné a nemají jasnou strukturu. Tím pádem často není jeden „správný“ přístup k jejich řešení a může být obtížné odhadnout všechny důsledky zvoleného postupu. ŠP musí brát v potaz také dlouhodobé dopady svých profesních rozhodnutí, neboť tato rozhodnutí mohou ovlivnit mimo jiné i jeho pozici a přijetí ve škole, především z hlediska důvěry a spolupráce klientů. Tyto a další morálně dilematické situace jsou podrobněji uvedeny v publikaci Mareše (2017).

ŠP se pohybuje ve složité vztahové síti školy, kde jednotliví aktéři (jež jsou součástí klientského pole) mohou mít odlišné, někdy až protichůdné zájmy. Tato oblast je označována jako tzv. *zóna profesně identitních kompromisů*, kdy ŠP „musí dokazovat svou profesní kompetenci, ale zároveň se pokouší vyhnout konfliktům z toho plynoucím“ (Mareš, 2017, s. 311). Dle etického kodexu (Oakland, Goldman & Bishoff, 1997) je ŠP povinen chránit blaho všech aktérů klientské sítě a jednat v souladu s jejich zájmy; pokud však nastane střet zájmů, měl by ŠP přednostně hájit zájmy žáků.

Přestože ŠP zůstává z povahy pozice spojen se školou, měl by disponovat dostatečnou *autonomií*, aby nebyl v závislém postavení vůči žádnému z dalších aktérů ve výchovně-vzdělávacím procesu (vedení školy, pedagogové, rodiče).

Ve výzkumu Herynkové (2020) ŠP jako hlavní náročný aspekt profese uvedli problematiku vztahů. Zmiňují komplikované vztahy s některými pedagogy (nedůvěra, nespolupráce až neprofesionalita) a pociťovaný „tlak z vícero stran“ (srov. Štech & Zapletalová, 2013).

Na jednu stranu je pro ŠP důležité navázat kolegiální vztahy pro kvalitní spolupráci, vytvořit důvěru pedagogů v jeho pozici, „aby učitelé pochopili, v čem a jak jim může psycholog pomoci vytvářet odborné zázemí a jakou pomoc psycholog očekává od pedagogického sboru“ (Zapletalová, 2001, s. 41). Na druhou stranu je pro ŠP žádoucí si udržívat určitý

profesionální odstup v zájmu zachování etického standardu profese, k ochraně klientů a jejich práv.

Vozková a Vanek (2018) referují o určité *osamělosti a izolovanosti ŠP* také *od ostatních kolegů psychologů*. ŠP jsou na škole profesně sami, čímž postrádají možnost rychlé konzultace a podpory s osobou stejného profesního zaměření. Osamělost ŠP se do určité míry promítá i do vztahů se zaměstnanci školy, neboť ŠP jsou povinni nikomu nestránit a hájit především zájmy dětí, což někdy může vztahy s kolegy narušovat.

K dlouhodobé pravidelné spolupráci ŠP a nezletilého klienta je potřeba *informovaný souhlas zákonného zástupce*. Získání spolupráce rodičů může být někdy náročné, přestože je práce s celým rodinným systémem v mnoha případech pro zlepšení stavu dítěte zásadní. Například v případě rodinné dysfunkce rodiče nedisponují důvěrou ve školní instituci a nemají zájem se příliš angažovat v řešení situace (Štech & Zapletalová, 2013).

Další problematickou oblastí je například mlčenlivost. ŠP jsou vázáni mlčenlivostí, zároveň se od nich však očekává spolupráce se školním systémem v péči o klienta a komunikování jeho potřeb pedagogickému sboru. Velkou zodpovědností je též „prolamování“ mlčenlivosti v případě naplnění oznamovací povinnosti a následná spolupráce s Orgánem sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD).

6.2 Supervize jako součást profesního rozvoje

Supervize je v odborné literatuře definována různými způsoby, vymezení se však v určitých bodech potkávají: je vnímána jako součást profesního rozvoje a růstu, procesu učení, a také jako forma podpory pracovníka (srov. Braun et al., 2014; Hawkins & Shohet, 2004).

Matuška (2005, s. 38) ji například definuje následovně:

Supervize je strukturované uvažování nad konkrétními problémovými situacemi, které vznikly v interakci jednotlivého pracovníka s klienty, případně s příbuznými klienta nebo i s dalšími pracovníky, přičemž těžiště procesu spočívá ve vzdělávání pracovníka (rozvoji kompetence), zatímco prvek kontroly je méně výrazný.

Cílem supervizního procesu je zlepšit schopnosti supervizanta (supervidovaného) tak, aby svým klientům poskytoval kvalitní služby (př. Havrdová, Hajný et al., 2008). Ze supervizního procesu tedy těží nejen supervizanti, ale i jejich klienti.

Supervize je také nahlížena jako součást péče o pracovníka a jeho wellbeing, např. v prevenci syndromu vyhoření (Hawkins & Shohet, 2004). Supervizant má příležitost v prostředí bezpečného supervizního vztahu rozebírat svou pracovní činnost, ventilovat své pochybnosti, těžkosti či emoce. Supervize nabízí prostor prozkoumávat případy, problémové situace i spolupráci s kolegy z různých perspektiv, což zvyšuje pracovníkovu schopnost sebereflexe (Fajkusová, 2020).

Zacílení supervize by mělo být vyjednáno mezi supervizorem, supervizantem a případně i pracovištěm v supervizním kontraktu. Supervizor by také měl reagovat na aktuální potřeby supervizanta, jež se vyvíjejí v čase spolu s tím, jak nabývá profesních zkušeností (tamtéž).

Prvořadá zaměření supervize shrnuli Hawkins a Shohet (2004, s. 61, upraveno autorkou textu):

- poskytovat pravidelně prostor, v němž mohou supervizanti uvažovat o obsahu a procesu své práce;
- rozvíjet porozumění a dovednosti v práci;
- získávat informace a jinou perspektivu týkající se vlastní práce;
- získávat zpětnou vazbu o obsahu i procesu své práce;
- být uznáván a mít oporu jako člověk i jako pracovník;
- zajistit, aby jako člověk a jako pracovník jedinec nebyl nucen zbytečně nést obtíže, problémy a projekce sám;
- mít prostor ke zkoumání a vyjádření osobních trápení, vracejících se podnětů, přenosu či protipřenosu, které může práce přinášet;
- lépe plánovat a využívat osobní i odborné zdroje;
- být sám aktivní, nikoliv jen reagovat;
- zajistit kvalitu práce.

Zde uvedené cíle supervize vymezují její hlavní funkce, jež se vzájemně doplňují: *administrativní/řídicí, vzdělávací a podpůrnou* (srov. Hawkins & Shohet, 2004; Havrdová, Hajný et al., 2008). Řídící funkce slouží ke kontrole kvality práce, zda odpovídá etickým standardům a pravidlům dobré profesionální praxe. Vzdělávací funkce si klade za cíl zlepšit odborné kompetence pracovníka: tato funkce je výrazně přítomná v případové supervizi (viz 6.2.1.1). Podpůrná funkce hraje roli v péči a povzbuzení supervizanta, který se v profesi setkává s náročnými situacemi, aby si byl vědom, jak jej mohou ovlivňovat a aby případně zvládl své reakce.

Supervize může mít mnoho forem, které se odvíjejí od mnoha faktorů (viz tabulka 6.1). V článku se blíže soustředíme pouze na skupinovou a případovou supervizi.

Tabulka 6.1: Faktory a druhy supervize (Havrdová, Hajný et al., 2008, s. 47, upraveno autorkou textu)

Faktory a druhy supervize	
Kdo supervizi řídí (faktor autority)	externí nebo interní
S kým je supervize prováděna (faktory role, kompetencí a vztahů)	individuální, skupinová, týmová
O čem supervize je (faktor zaměření)	případová, poradenská nebo programová
Jak je supervize prováděna (faktor přístupu)	administrativní, výuková nebo podpůrná
Kdy je supervize prováděna (časový faktor)	pravidelná, příležitostná, krizová

6.2.1 Skupinová supervize

Skupinovou formou supervize je označována „nabídka supervize pro 3 až 12 osob, které nejsou vůči sobě v pracovním vztahu“ (Havrdová, Hajný et al., 2008, s. 75). Členy skupiny jsou osoby se stejným profesním zaměřením, které pracují ve stejném oboru či s obdobnou klientelou. Jelikož mohou pocházet z různých pracovišť, nejsou zatěžovány problematikou podřízenosti, nadřízenosti či kolegiálních vztahů a mohou ve skupině vytvářet nové kontakty.

Rolí supervizora je navázat dobrý pracovní vztah se supervizanty a facilitovat bezpečnou a podpůrnou atmosféru ve skupině, resp. vhodné prostředí pro učení a reflexi, aby skupina směřovala k vytčeným cílům (Havrdová, Hajný et al., 2008). Supervizorovi je svěřen nesnadný úkol „vytvářet rovnováhu mezi zaměřením na úkol, na jedince ve skupině a na údržbu skupiny“ (Hawkins & Shohet, 2004, s. 152). Je tedy spíše odpovědný za proces, nikoliv za výsledek supervize či za práci supervizantů. Řídí a moderuje supervizní setkání tak, aby všichni členové skupiny měli příležitost pro učení se a reflexi. K tomu, aby mohl supervizor úspěšně dostát své roli, potřebuje adekvátní vzdělání a dosažení určitého stupně profesního vývoje.

Hawkins a Shohet (2004) shrnuli *výhody a nevýhody skupinové supervize*. Výsadou skupiny je nabízená podpora, sdílení a zjištění, že i její členové čelí obdobným problémům. Zároveň je členům nabídnuta pestrá škála perspektiv, reflexí a zpětné vazby na předkládaný materiál. Supervizant se profesně rozvíjí i v situaci, kdy naslouchá příspěvkům kolegů a supervizora. Ve skupině lze využívat techniky, jež k realizaci vyžadují vícero osob (př. přehrání situace, převrácení rolí). Výhodou je rovněž ekonomické využití času, financí a odbornosti supervizora.

Mezi nevýhody autoři řadí skutečnost, že na přímou supervizi každého člena je méně času a prostoru. Také je potřeba pracovat se skupinovou dynamikou, která může být ku prospěchu, ale v některých případech může práci skupiny i narušovat.

6.2.1.1 Skupinová supervize zaměřená na případ

Havrdová, Hajný et al. (2008, s. 56) definují účel supervize zaměřené na případ jako hledání „co nejlepšího postupu, metodiky či řešení konkrétních případů“. Supervizanti zpravidla vnáší případy, ve kterých se hůře orientují, s jejichž dalším postupem si neví rady či které jsou pro ně z různých příčin náročné. V supervizi se případu dostane rozboru, náhledu „nových očí“ a supervizant společně s dalším členy hledá možné další cesty, kam případ posouvat a jak v něm dále intervenovat. Případová supervize není zaměřená pouze na problematiku, ale i přístup a postoje supervizanta, který případ vnesl. Aby byla supervize efektivní, je potřeba případu věnovat dostatek prostoru, doporučuje se 60–90 minut (Fajkusová, 2020).

V prostředí skupiny se členové učí vzájemné komunikaci a participativnímu řešení problémů. Pracují na zakázkách/případech, jež sami přinášejí a u nichž skupina ve spolupráci se supervizorem odsouhlasí, že se jimi bude zabývat. Supervizant prezentuje svůj případ

a vyjasňuje zakázku, co by od skupiny potřeboval. Skupina následně předložené téma pod vedením supervizora rozebírá, vnáší nové úhly pohledu, asociuje nápady, „přemýšlí nahlas“ a sdílí své zkušenosti, dojmy apod. Supervizant může do procesu práce skupiny vstupovat nebo pouze přihlížet, jako je tomu např. u balintovské skupiny (Havrdová, Hajný et al., 2008). V závěru supervizního procesu dochází k zhodnocení naplnění zakázky a reflexi každého člena (např. sdílení přínosu, uvědomění, vztažení na vlastní zkušenosti). Poté se skupina může přesunout k řešení dalšího případu či celé setkání zakončit.

Havrdová, Hajný et al. (2008) upozorňují, že supervizní setkání by měla probíhat pravidelně v určité frekvenci, která záleží na konkrétním kontextu. Doporučují, aby celková délka supervizního procesu byla minimálně šest sezení, aby přinesla dlouhodobý efekt. Zároveň podotýkají, že „pokud je mezera mezi sezeními supervize delší než měsíc až šest týdnů, začíná se jakoby od začátku“, jelikož je nutné opět navazovat pracovní alianci (s. 57). Autoři považují stav, kdy supervize představuje pevnou komponentu v profesním životě pracovníků, za optimální.

6.2.2 Supervize a školní psychologové

Autoři Silva et al. (2016) se shodují, že tématem supervize ŠP se zabývá pouze malé množství odborné literatury a není na něj upřená dostatečná výzkumná pozornost. Na důležitost problematiky upozorňují také Gibbs et al. (2016), kteří supervizi ŠP přisuzují „fundamentální význam“ pro kvalitní výkon praxe. Navrhují, že by pro ŠP měla být dlouhodobou, ne-li přímo celoživotní záležitostí. Jelikož praxe školní psychologie je vysoce kontextuální, specifikem supervize ŠP je potřeba oslovovat a zohledňovat mnohdy složitý, členitý kontext školního systému a jeho vliv na výkon profese (Harvey & Pearrow, 2010).

Zahraniční studie však ukazují, že supervize ŠP je nedostatečná a její četnost neodpovídá doporučením profesních organizací (př. Gibbs et al., 2016). Jako důvod je uváděno nízké množství nabídek této služby pro ŠP související s nízkým počtem dostupných supervizorů a finance (Harvey & Pearrow, 2010).

Silva et al. (2016) ve své rozsáhlé studii zkoumali potřeby supervize ŠP v USA (N = 700). Z celého vzorku 66 % účastníků potvrdilo, že jim supervize pomáhá zvládat stresory v práci a 89 % uznalo potenciál supervize předejít či zmírnit pocity vyhoření. Ačkoliv většina participantů reflektovala přínosy supervize a jevila o ni zájem, pouze 29 % z nich mělo zajištěnou pravidelnou supervizi. Nejvíce využívaným formátem byla individuální (86 %) a skupinová supervize v malé skupině 2–5 členů (39 %). Ze supervizních technik dominovalo konzultování konkrétních případů (95 %).

Supervize je vnímána jako zásadní element zejména u začínajících ŠP, kteří čelí mnoha výzvám, včetně např. formování profesní identity, explorace a vymezení profesní role, získané odpovědnosti a autonomie (Silva et al., 2016). NASP⁷ definuje začínající ŠP jako osoby, které mají do pěti let praxe a doporučuje, aby „obdrželi minimálně jeden rok postgraduální supervize či mentoringu s frekvencí alespoň jednu hodinu týdně“, přičemž

⁷ National Association of School Psychologists, profesní organizace ŠP v USA. <https://www.nasponline.org/>

supervizorem by ideálně měl být již zkušený ŠP s adekvátní odborností (Silva et al., 2016, s. 505). O roční supervizi během prvního roku praxe ŠP hovoří i EFPA⁸ (Fajkusová, 2020).

Gibbs et al. (2016) provedli dotazníkové šetření významu supervize pro začínající ŠP v Anglii ($N = 310$), kteří podstupovali tříletý specializační program, jenž zahrnoval i supervizi. Analýza dat odhalila tři klíčové komponenty supervize tak, jak je vnímají supervizanti: *bezpečné místo pro autentické učení* (safe place for authentic learning), *informační podpora* (instructional support) a *referenční body profesního učení* (reference points for professional learning).

Autoři podotýkají, že komponenta bezpečného místa byla nejvíce významným faktorem ze všech, a proto je důležité „zohledňovat kontext, v němž supervize probíhá“ (Gibbs et al., 2016, s. 422). Potřeba informační podpory se v průběhu let proměňovala, nejvíce signifikantní byla v prvním roce programu a ve chvílích, kdy si supervizant osvojoval nové způsoby práce, poté její potřeba klesala. Třetí komponenta referenčních bodů v sobě obsáhla modely dobré profesní praxe, etické vedení a zpětnou vazbu supervizora v rámci těchto témat. Potřeby ŠP týkající se bezpečného místa a referenčních bodů se v průběhu let výcviku v rámci supervize zvyšovaly.

6.2.2.1 Supervize školních psychologů v ČR

V České republice se tématem supervize ŠP ve své kvalifikační práci zabývala Fajkusová (2020) a částečně také Horáčková (2023).

Fajkusová (2020) provedla dotazníkové šetření s cílem zmapovat současný stav a aktuální supervizní potřeby ŠP v ČR ($N = 60$). Supervizi podstupovalo pouze 40 % participantů, nejčastěji skupinovou formu (42 %) či kombinaci vícero forem (29 %). Individuální supervizi využívalo 17 % ŠP. Nejčastější frekvence supervize byla 4–6krát ročně (33 %) – lze tedy hovořit spíše o nepravidelné supervizi.

U respondentů, kteří pracovali bez supervize, projevilo 89 % zájem o její využití. Jako důvod, proč supervizi nemají zajištěnou, zmiňovali nedostatek financí (47 %) nebo že ji zaměstnavatel nepožaduje (31 %). Fajkusová (2020, s. 61) uvádí, že většina ŠP (94 %) „nedostala od svého zaměstnavatele nikdy nabídku na využití supervize“ a spíše si ji proaktivně zajistili sami. Tuto informaci lze dát do souvislosti se skutečností, že supervize se ve školství vyskytuje spíše ojediněle a je cílená zejména na pedagogy (Havrdová, Hajný et al., 2008). Vedení školy tedy nemusí být obeznámeno s funkcemi a cíli supervize jako takové, natož přímo v kontextu ŠP – někteří zaměstnavatelé ŠP neposkytují časový prostor pro supervizi (musí ji využívat mimo pracovní dobu) nebo finanční podporu při jejím hrazení (29 % ŠP si supervizi plně hradilo samo; Fajkusová, 2020).

V současné době chybí systematická supervizní podpora pro české ŠP a tuto funkci doposud částečně suplovali vybraní pedagogové z univerzit, spolky, organizace a projekty (srov. Horáčková, 2023; Fajkusová, 2020).

⁸ European Federation of Psychologists' Associations, zastřešující organizace národních psychologických společností.
<https://www.efpa.eu/>

Smékalová (2014) poukazuje na chybějící funkční profesní platformu, která by sdružovala komunitu ŠP, zaštiťovala systematickou metodickou podporu a poskytovala prostor pro další vzdělávání. Této role se pokouší zhostit Asociace školní psychologie (AŠP), avšak v současné době počet jejích členů odráží pouze určitou část všech ŠP (Horáčková, 2023). Horáčková (2023) podrobněji rozebírá důvody svých respondentů, proč do AŠP nevstoupili a jaké argumenty by je ke členství přesvědčily. Jedním ze zmíněných návrhů bylo pořádání supervizních či jiných skupinových setkání pro ŠP, jež by byla „místem sdílení a vzájemné podpory“ (s. 65). Aktuálně AŠP na svých stránkách odkazuje na konkrétní supervizory, avšak formát pravidelných skupinových setkání nenabízí.

6.3 Cíl a metodologie výzkumného šetření

Na základě doposud prezentovaných informací jsme se rozhodli výzkumně zaměřit na formát skupinových supervizních setkání ŠP z hlediska přinášených témat a subjektivně vnímaného přínosu celého procesu pro výkon praxe ŠP. S ohledem na cíle výzkumu byly formulovány následující výzkumné otázky:

- VO1: *Jaká témata školní psychologové přinášejí do skupinové případové supervize?*
- VO2: *Jaké přínosy skupinové případové supervize školní psychologové vnímají?*

6.3.1 Vznik a sestavení supervizní skupiny

Pod záštitou Katedry psychologie Pedagogické fakulty JU v Českých Budějovicích byla založena supervizní skupina pro ŠP, kterou vedl supervizor s absolvovaným supervizním výcvikem. Informace o skupině byly distribuovány mezi ŠP v Jihočeském kraji prostřednictvím sociálních sítí.

Mezi podmínky vstupu do skupiny patřila skutečnost, že jedinec pracuje na pozici ŠP a jeho zaměstnavatel souhlasil s účastí ve skupině. Členství bylo umožněno osobám, které se supervizorem nebyly v kontaktu jako klienti v jiných kontextech (př. psychoterapie).

Supervizanti podepisovali supervizní kontrakt, v němž byly vydefinovány podmínky průběhu supervize pro všechny zúčastněné strany. V kontraktu bylo také upřesněno, že setkání budou probíhat v podobě skupinové případové supervize.

Spolu se supervizním kontraktem účastníci podepisovali také informovaný souhlas, jímž stvrdili, že ve skupině může být přítomná výzkumnice⁹ jako nezúčastněná pozorovatelka. Výzkumnice byla zároveň organizátorkou těchto setkání, zprostředkovávala komunikaci mezi všemi zúčastněnými stranami.

Supervize ŠP byla účastníkům poskytována bezplatně během školního roku 2023/2024 v podobě čtyř supervizních setkání, jež zhruba kopírovaly čtvrtletí. Každé supervizní setkání trvalo tři hodiny. Skupina se setkávala v počtu 4–7 členů a byla otevřená: ačkoliv se vytvořilo „pevné jádro“ skupiny, někteří členové v průběhu roku odešli či naopak

⁹ Výzkumnice je zároveň autorkou článku.

vstoupili později. Účastníky supervizní skupiny byly ženy, školní psycholožky s délkou praxe do 5 let včetně, z různých typů škol (základní školy, gymnázia, odborné střední školy) a s různou výší pracovního úvazku (0,5–1,0).

6.3.2 Sběr dat a proces jejich analýzy

Během všech setkání skupiny byla přítomná výzkumnice jako nezúčastněná pozorovatelka; nezapojovala se tedy do procesu supervize, pouze sledovala průběh a vedla si anonymizované poznámky. Poznámky obsahovaly vícero druhů záznamů: od obecného popisu průběhu skupiny, přes detailní rozepsání probíraných případů¹⁰ a vyjednaných zakázek, až po doslovné citace přímých výroků supervizantů.

V závěru školního roku byl supervizantům také rozeslán dotazník s otázkami směřujícími na přínos supervize a případné možnosti pokračování skupiny. Poznámky z pozorování a odpovědi z dotazníků následně posloužily ke kvalitativní analýze získaných dat.

Data byla kódována pomocí otevřeného kódování; kódy byly následně seskupeny do nadřazených kategorií jež představovaly dimenze wellbeingu (viz kap. 1), tedy *fyzická, emocionální, kognitivní, duchovní a sociální oblast* (Felcmanová, 2023). Tyto kategorie byly zvoleny z důvodu, že umožňují komplexně nahlédnout, co ŠP do supervizního procesu vnáší a co z něj získávají. Kódy v kategoriích byly ještě rozčleněny dle zaměření výzkumných otázek, tj. (a) vnášená témata a (b) vnímané přínosy supervize.

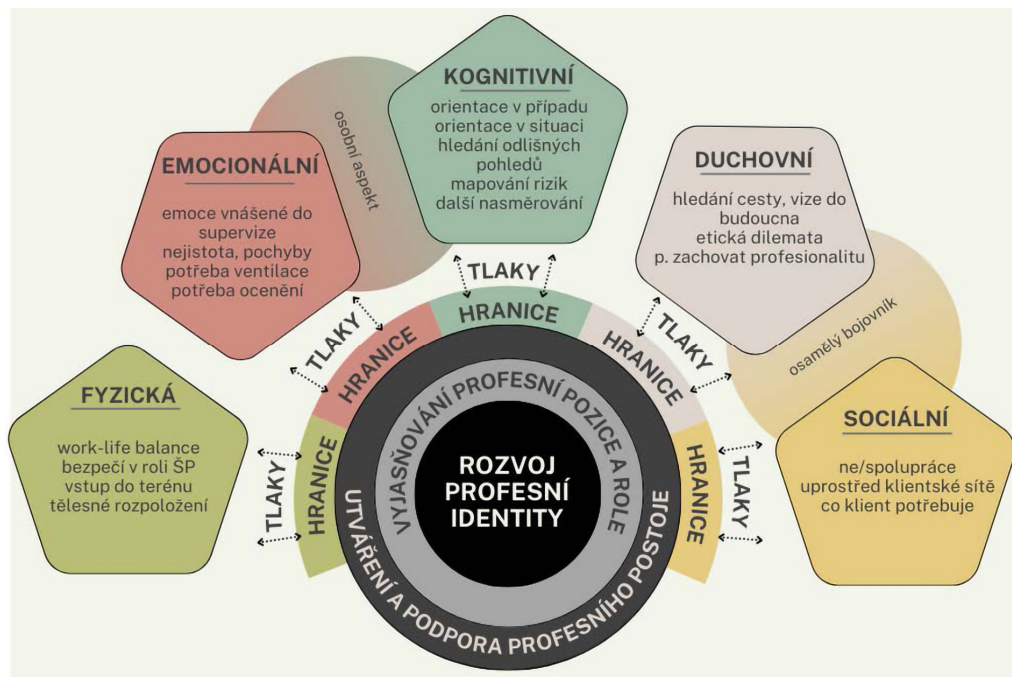
Toto rozčlenění kódů umožnilo vznik dvou schémat (viz obrázek 6.1 a obrázek 6.2), jež tvoří ucelený přehled výzkumných zjištění a opěrný bod v jejich výkladu. V textu jsou použité kódy vyznačené tučně; značení tučné kurzívy je použito pro „podřízené kódy“, které jsou součástí nadřazeného kódu (př. nadřazený kód „hranice“ byl rozčleněn dle oblastí wellbeingu na fyzické, emoční, kognitivní, sociální a duchovní hranice).

6.3.3 Jaká témata ŠP vnáší do supervize

Témata, jež ŠP vnáší do supervize, se odvíjejí od specifického kontextu jejich pozice a korespondují s charakterem profese, jak jej nastiňuje odborná literatura (viz kap. 1). V popisu výzkumných zjištění se opíráme o grafické schéma (viz obrázek 6.1).

ŠP do supervizního procesu vnáší téma **rozvoje profesní identity**, zejména v souvislosti s potřebou opětovného **vyjasňování profesní pozice a role** ve školním systému. Supervizanti v supervizi zkoumají své pojetí profese ŠP a jak ji definují a vymezují v kontextu svého pracoviště, včetně klientské sítě. Pracují s tématem kompetencí ŠP a jejich hranic; jak toto téma chápat pro sebe i jak své pole působnosti vymezovat a ohraničovat vůči okolí. ŠP ve skupinové supervizi uvádějí potřebu **utvářet a upevňovat profesní postoj** ke konkrétním situacím a případům. V supervizi je poměrně silně zastoupená rozsáhlá dynamika **hranic a tlaků**, jež jsou na ŠP vyvíjeny školním systémem a klienty, ale i jimi samými; podrobněji tuto dynamiku rozvineme v jednotlivých oblastech.

¹⁰ V textu vzhledem k zachování důvěrnosti zmiňujeme pouze názvy případů, jež byly v supervizi řešeny; názvy jsou upraveny, aby vystihovaly podstatu případu a zároveň zůstaly anonymizované.

Obrázek 6.1: Témata vnesená ŠP do supervize (schéma vzniklé analýzou dat)

6.3.3.1 Fyzický aspekt v tématech ŠP

ŠP do supervize vnášejí téma **work-life balance**, které podrobněji rozebírají v souvislosti s managementem práce ve smyslu zachování vlastního zdraví a zvládnutelným objemem práce. Toto téma souvisí s *fyzickým hranicemi*, nutností určit priority, čím se ŠP budou zabývat v krátkodobém i dlouhodobém časovém horizontu (otázka distribuce vlastního času a energie). *Tlaky* na hranice představuje množství práce a poptávky klientů, jež častokrát převyšuje kapacitu především sníženého úvazku ŠP. Někteří supervizanti vnášejí své **tělesné rozpoložení** – na setkání přicházejí ve stresu, neklidní, unavení či zahlcení prací.

V průběhu práce na případech je živým tématem **vstup do terénu**, např. do třídy. ŠP rozebírají, zda zakázku intervence v terénu přijmout, dále jak se na vstup připravit a vybavit, jak si zmapovat terén. V supervizi již dopředu uvažují o rizikových prvcích situace a jejich případném ošetření; koho si mohou přizvat na pomoc, aby se v terénu cítili bezpečně a zda tuto variantu využít. Téma vstupu do terénu rezonovalo napříč vícero případy (př. problémová třída, třída se spolužákem s psychiatrickými potížemi).

V některých případech se také vyskytl motiv **bezpečí v roli ŠP** ve smyslu, jak se cítit bezpečně při výkonu povolání (př. agresivní rodič, agresivní žák), jak chránit sám sebe v roli ŠP – nejen fyzicky, ale i z profesního hlediska (např. předcházet stížnostem, právním důsledkům).

6.3.3.2 Emocionální aspekt v tématech ŠP

ŠP v supervizi pracují s vlastním emočním rozpoložením a s **emocemi**, jež v nich prezentované případy vyvolávají: strach, obavy, nervozitu, beznaděj, bezmoc, vztek, frustraci, nevděk a zmatení. V rámci **emocionálních hranic** ŠP vnášejí téma velikosti své emoční investice v případě, jak pracovat se sebou, aby nejednali v emocích a oslovují také právo odmítnat, vymezit se bez výčitek, respektovat své vlastní potřeby.

ŠP přicházejí s **potřebou ventilovat** své emoční rozpoložení v bezpečném prostoru mezi kolegy a pod dohledem supervizora. Zároveň vnímají **potřebu ocenění** vlastního úsilí, jelikož dle jejich výpovědí se jim příliš pozitivní zpětné vazby ve škole nedostává.

ŠP také do supervize vnášejí vlastní **nejistotu**, zda postupují správně, zda mají dostatek kompetencí, i **pochyby** ohledně správnosti vlastního úsudku. Mezi **emocionálními tlaky** se objevuje strach ze selhání v roli ŠP, vlastní emoce tlačící ŠP do jednání, dále emoční tlaky od aktérů případu a využití práva říct si o pomoc v různých ohledech.

6.3.3.3 Kognitivní aspekt v tématech ŠP

ŠP do supervize vnášejí potřebu **zorientovat se v případě** či **v situaci**: vydefinovat zakázku, zmapovat a zohlednit potřeby různých stran klientské sítě a dynamiku jejich interakce. Řešené případy často odrážejí nepřehledné či „patové“ situace, do nichž se těžko vstupuje či hledá **další směřování** – jakým způsobem je posouvat, jaké kroky podniknout (př. žákyňe vyhýbající se škole). V rámci skupiny ŠP pracují s různými variantami postupů a nahlíží jejich možné důsledky, což jim pomáhá **mapovat rizika** a vyjasňovat si, na co si dát pozor.

V oblasti **kognitivních hranic a tlaků** ŠP pracují s tématem vlastních očekávání, očekávání druhých (klientů i kolegů), tlaku z okolí na znalost správného postupu (tj. ŠP v roli experta). Supervizanti pracují s otázkami, jak vybalancovat úhly pohledu všech aktérů v případě, jak si udržet nezaújatý pohled a jak si udržet pohled psychologa, tedy nenechat se přílišně ovlivnit perspektivou pedagogů a dalších osob. Ve skupině **hledají odlišné pohledy** kolegů, jež jim pomáhají případ nahlížet komplexně, z „ptačí perspektivy“, zasadit všechny informace do celkového obrazu.

ŠP v supervizi otevírají téma, jakou roli v přístupu k případu hraje jejich **osobní aspekt**, jenž se nachází v překryvu kognitivní a emocionální oblasti. Zahrnuje vlastní zkušenosti, osobní nastavení, zacházení s vlastními emocemi a představami, předporozumění apod.

6.3.3.4 Duchovní aspekt v tématech ŠP

ŠP v práci na konkrétních případech zohledňují i širší, dlouhodobou perspektivu svého působení ve škole: **hledají cesty**, jak realizovat **vize** a naplnit smysl i potenciál své profesní pozice. Vnášejí svou zkušenost „**osamělého bojovníka**“, kdy jsou jako ŠP advokáty určitých hodnot, nositeli psychologického pohledu ve školním systému. Toto téma se prolíná se sociálním aspektem, neboť ŠP otevírají také pociťovanou profesní osamělost v každodenním výkonu praxe.

Důležitým motivem je **potřeba zachovat profesionalitu**. ŠP popisují *tlaky* na kompromitování etiky profese či na asimilaci ve školním systému na úkor koncepce pozice ŠP. V souvislosti s *hranicemi* přináší témata, jak se držet hodnot, principů dobré praxe a etiky.

V mnoha řešených případech jsou přítomná **etická dilemata** (př. třída s hospitalizovaným spolužákem, úzkostná žákyně). ŠP se v supervizi zabývají etickými otázkami, např. zda a kdy uplatnit právo odmítnout zakázku, zda a jak ji přebírat po jiném odborníkovi, jak naložit s protichůdnými zakázkami atd.

6.3.3.5 Sociální aspekt v tématech ŠP

Zásadním prvkem v případech je pro ŠP **ne/spolupráce**, a to na vícero úrovních. Otevírají téma ne/spolupráce klientů, zákonných zástupců, kolegů a vedení školy, ale i ne/spolupráci návazných služeb. ŠP rozebírají, kdy a kam klienty odkazovat, jak je filtrovat v rámci primární péče, jelikož si jsou vědomi současného přetížení pedopsychiatrie a dětské klinické psychologie v ČR. Zároveň si uvědomují potřebu specializovaného posouzení psychického stavu žáka, které nespadá do jejich kompetencí. ŠP se pokoušejí zhodnotit roli koordinátora systému návazných služeb, avšak někdy naráží na nedostatečnou komunikaci a nespolupráci jednotlivých institucí mezi sebou i se samotným ŠP.

Specifikem pozice ŠP je skutečnost, že se nachází **uprostřed klientské sítě**. ŠP v supervizi pracují s rolí prostředníka, v níž se ocitají, s potřebou zohlednit všechny aktéry situace, vyjednávat a hledat společnou cestu ku prospěchu celku. S tím souvisí proces rozklíčování zakázek, **co klient potřebuje**, orientace v potřebách jednotlivých stran klientského pole pro lepší pochopení vlastní role a pozice ŠP v případě.

Sociální tlaky pro ŠP představují střety a překryvy jednotlivých rolí ve školním systému, požadavky vedení a/nebo pedagogů, chování pedagogů, vztahy na pracovišti, protichůdné zakázky klientů a snaha vybalancovat potřeby klientského pole (př. úzkostná žákyně, sebe-nejistota začínajícího ŠP). **Sociální hranice** pak souvisejí s jejich osobním i profesním vymezováním.

6.3.4 Subjektivně vnímané přínosy skupinové případové supervize

Subjektivní přínosy vnímané ŠP korespondují se zjištěními prezentované literatury o obecných benefitech supervize (viz podkapitola 6.2). Na základě syntézy bezprostřední zpětné vazby z řešení případů v supervizním procesu a odpovědí ze zaslání dotazníku bylo vytvořeno grafické schéma (viz obrázek 6.2) shrnující získané poznatky.

Ústřední přínos supervize představuje prostor pro **sebeběči a seberozvoj** ŠP, a to v různých ohledech. Bezprostřední sebeběči (resp. ošetření pracovníka) lze pozorovat spíše v kódech zařazených do fyzické, emocionální a částečně sociální dimenze wellbeingu. Na této úrovni lze spatřovat okamžitý přínos supervize, *co ŠP dostává přímo na setkání*. Seberozvoj ŠP je pak obsažen zejména v kódech v kognitivní, duchovní a částečně sociální dimenzi wellbeingu.

Tyto kódy prezentují přesah supervize do profesní praxe, tedy *co si ŠP ze supervize odnáší pro své působení*.

Přínosy supervize nasedají na vnesená témata (viz 6.3.3). ŠP popisují, že interakce s případy ve skupině kolegů vedených supervizorem podporuje **vyjasňování a rozvíjení profesní pozice a role**. ŠP se učí, jak uvažovat o své profesi, o případech a svém působení v nich. Tento proces jim umožňuje více rozumět esenci profese, lépe konsolidovat obecný rámec svého působení ve škole a **vytvářet** či přesněji **formulovat svůj profesní postoj** v kontextu případu.

V kódech bylo také široce zastoupené téma **zdrojů**, neboť v supervizi docházelo ke zvědomování konkrétních přítomných zdrojů a jakým způsobem je lze čerpat, případně k oslovování jejich nedostatku a jak si je zajistit.

Obrázek 6.2: Subjektivní přínosy supervize vnímané ŠP (schéma vzniklé analýzou dat)



6.3.4.1 Přínosy v oblasti fyzického wellbeingu

ŠP vnímají supervizi jako **bezpečné místo**, kde mají možnost se autenticky projevit s vědomím, že skupina zachovává mlčenlivost. Tento prostor jim přináší svobodu, jelikož ve škole jsou často svázáni povinnostmi mlčenlivosti, která jim zabraňuje určité věci ventilovat či rozebírat v pracovním kolektivu. Supervizanti jsou také osvobozeni od dynamiky

pracovních vztahů, neboť pocházejí z různých škol. ŠP popisují, že se v supervizních setkáních cítí bezpečně a mají důvěru v proces i jeho aktéry.

Několik ŠP popisovalo změnu **tělesného rozpoložení** (viz 6.3.3.1). Během supervize pociťovali úlevu a v závěrečné reflexi popisovali, že se cítí méně ve stresu, více klidní a že odcházejí s pocitem větší energie.

6.3.4.2 Přínosy v oblasti emocionálního wellbeingu

ŠP oceňují, že díky bezpečí v supervizi mají **prostor ventilovat** své emoce, což jim v kontaktu s klientem do určité míry zamezuje profesionalita. Případy, které ŠP vnášeli, byly všechny spojeny se silnými emocemi; někdy bylo emoční rozpoložení tak intenzivní, že se projevovalo i v tělesné rovině během doby, kdy ŠP zasvěcoval ostatní do detailů případu.

Supervizor **pracuje s emocemi**, jež supervizanti pociťují; k jejich ošetření dochází různými způsoby i ve skupině (př. empatické porozumění mezi členy). Během řešení případu jsou emoce zpracovávány takovým způsobem, že na konci setkání ŠP referují, že odchází pozitivně naladěni a pociťují radost z odvedené práce. Tyto pocity podporuje získané **ocenění**, jehož se ŠP dostává od kolegů i supervizora a jež je zacíleno na silné stránky supervizanta či na konkrétní kroky, které již v případě podnikl – ať již na rovině uvažování nebo v podobě jednotlivých činů.

6.3.4.3 Přínosy v oblasti kognitivního wellbeingu

V supervizi si ŠP cvičí schopnost reflexe vlastní pracovní činnosti, což je pro ně významné, neboť při práci s případem musí často skládat dohromady perspektivy různých aktérů situace: umět se vynořit „nad hladinu případu“, nahlédnout jej s **nadhledem a odstupem**, je pro ně důležitou dovedností. V zakázkách ŠP byl často přítomen požadavek, aby členové skupiny poskytli **nové perspektivy**, další úhly pohledu na vnesený případ. Tyto perspektivy představují velmi ceněný materiál, který si ŠP ze supervizí odnáší k dalšímu reflektování.

Ve skupině ŠP čerpají ze **sdílených zkušeností**; členové sdílejí analogické případy, jejich vývoj a způsoby vlastní intervence. Vzájemné obohacení spočívá také v brainstormingu **nápadů** a konkrétních zdrojů **inspirace**. Z práce na náročných případech ŠP během supervize **formulují metodické postupy**, jež slouží jako výbava na obdobné situace v budoucnu nejen pro ně, ale i celý školní systém.

Během supervize jsou také zvědomována **práva ŠP v profesi**: na co má ŠP nárok, jaké jsou důstojné pracovní podmínky a co může žádat od vedení školy, což je užitečné zejména pro začínající ŠP či při zakládání pozice na škole (př. sebe-nejistota začínajícího ŠP). Je reflektována odlišná odbornost ŠP a pedagogů. Vzhledem k profesní osamělosti ŠP oceňují také potvrzení práva na vlastní názor, náhledu na situaci a potvrzení hodnoty „psychologického“ způsobu uvažování vnášeného do školního systému.

6.3.4.4 Přínosy v oblasti duchovního wellbeingu

Supervize ŠP nabízí prostor prozkoumat etická dilemata a hledat odpovědi na otázky v souladu s **etickým kodexem** a **hodnotami** profese. Ve skupině dochází k **ujištění** a **ukotvení** jednotlivce v „jádru“ profese ŠP, ve smyslu jeho profesního snažení. Supervizanti popisují, že osamělá práce ve školním systému někdy rozměšuje jejich vnímání pozice ŠP a supervizní setkání jim umožňují se profesně posílit, vrátit se do školy ukotvení v principech **dobré praxe**.

6.3.4.5 Přínosy v oblasti sociálního wellbeingu

Velkou hodnotu ŠP spatřují v **kolegiální podpoře** a možnosti **sdílení**, neboť ve škole se vnímají jako „osamělí bojovníci“ (viz 6.3.3.4). Cítí se posílení **pocitem sounáležitosti** a vědomím, že ostatní členové skupiny řeší obdobné problémy a čelí obdobným výzvám.

Supervizanti popisují, jak se **učí od ostatních**: přestože sami na setkání nepřichází s případem, učí se už „jen“ nasloucháním druhým a vztahováním si řešeného na vlastní zkušenosti. Ve skupině se jim také dostává **respektu** a **uznání** za jejich dosavadní úsilí, což je důležitým momentem, neboť dle jejich slov se jim na pracovišti příliš zpětné vazby nedostává.

6.4 Shrnutí

Skupinová případová supervize získala od účastníků veskrze pozitivní zpětnou vazbu; většina z nich (6/7) projevila zájem skupinu zachovat a pokračovat v ní i nadále. Supervizanti si cenili bezpečného místa na setkáních a úrovně kvality supervizního procesu; na obou skutečnostech se podílela profesionalita a osobnost supervizora, který skupinu vedl.

Účastníci výzkumu měli všichni praxi do 5 let; lze je tedy označit za *začínající školní psychology*. Ti, kteří neměli dřívější zkušenost se supervizí, před jejím zahájením sdíleli své představy o supervizním procesu, jež se podobaly spíše *mentoringu*¹¹ (např. konkrétní rady, postupy, předávání profesního know-how). Supervizor během vyjednávání podmínek vymezil, jak supervizní proces funguje a jak se odlišuje od mentoringu, tedy co od něj lze reálně očekávat. Přestože supervizor zachovával podmínky supervize, ve skupině se mezi členy při práci objevovaly momenty, kdy zkušenější ŠP sdíleli s profesně mladšími ŠP své zkušenosti formou, jež se mentoringu blížila. Profesně mladší ŠP sdílení zkušeností popisovali jako hodnotné a nápomocné.

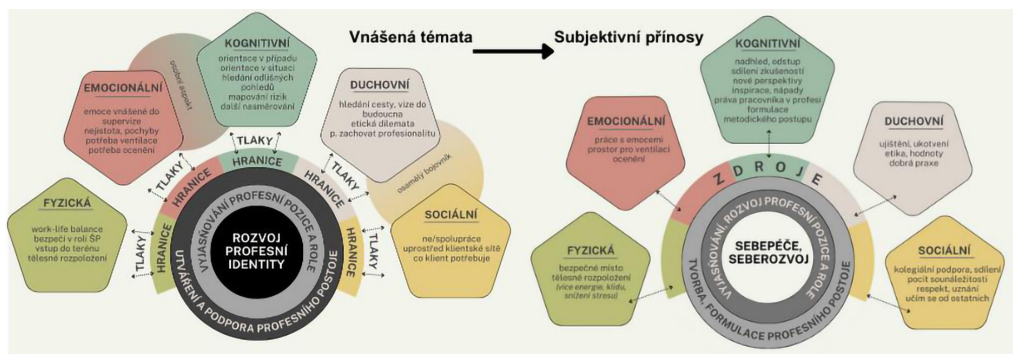
Důležitost supervizního procesu ŠP lze nahlédnout srovnáním schémat, která reprezentují analyzovaná data z výzkumného šetření (viz obrázek 6.3). Data byla rozčleněna podle dimenzí wellbeingu, tzn. na fyzickou, emocionální, kognitivní, sociální a duchovní oblast.

¹¹ Mentoring je forma profesní spolupráce, kdy zkušenější pracovník předává své znalosti a zkušenosti začínajícímu pracovníkovi: zaměřuje se spíše na rozvoj v oblasti konkrétních dovedností. Supervize se více soustředí na celkový profesní rozvoj, chápání profesní role a její prožívání, příp. postoje (Vybíral, 2018).

Smyslem tohoto členění byla snaha komplexně nahlédnout potřeby supervizantů při vstupu do supervizního procesu a po jeho skončení.

Ve schématu vlevo můžeme vidět, že jednotlivá přinášená témata v sobě obsahují aspekty z různých rovin prožívání zkušenosti a také upozorňují na potřeby z různých oblastí wellbeingu, na něž je potřeba v supervizi reagovat. Ve schématu vpravo, jež reprezentuje subjektivní přínosy supervize pro ŠP, můžeme pozorovat, že v přínosech je velké množství témat a potřeb přímo ošetřeno: schémata se v sobě navzájem určitým způsobem „zrcadlí“. Schéma vlevo reprezentuje zakázky, s nimiž ŠP do supervize přichází, z nichž některé jsou jimi explicitně pojmenované a jiné se vynoří v průběhu práce. Některé zakázky se týkají případu a jiné potřeb ŠP. Schéma vpravo ukazuje, že práce ŠP v supervizi na tyto zakázky přímo reaguje (tzn. naplněné zakázky se „zrcadlí“ v přínosech). Toto „zrcadlení“ naplněných zakázek v přínosech vnímáme jako příklad kvalitního supervizního procesu a potvrzení významu supervize pro ŠP. Prezentovaná schémata podporují zjištění, že pozitivní přínosy lze spatřovat v okamžiku, kdy supervizní proces „sleduje zakázku“. Tedy když se podaří zakázku zachytit, pojmenovat, adekvátně na ni reagovat a pracovat na jejím naplnění.

Obrázek 6.3: Srovnání schémat vzniklých analýzou dat



Subjektivně vnímané přínosy (viz 6.3.4) korespondují s benefity supervize prezentovanými v odborné literatuře, kde jsou nastíněny v obecné rovině (viz podkapitola 6.2). Lze konstatovat, že supervize je účastníky výzkumu vnímána jako důležitý nástroj profesního rozvoje a sebepečce ŠP, neboť poskytuje prostor pro profesní učení, sebereflexi, zpětnou vazbu atp. Také skrze ošetření potřeb pracovníka funguje jako prevence proti syndromu vyhoření.

Detailnější porovnání jednotlivých oblastí dvou schémat nabízí vhléd do způsobu, jak ŠP v procesu supervize pracují, jak z něj získávají to, co potřebují a co vnímají jako hodnotné.

Jako příklad uveďme *kognitivní oblast*: účastníci supervize očekávali, že se během supervize lépe zorientují v případě či v situaci, získají nové úhly pohledu na předkládaný materiál, zmapují možná rizika a naleznou cesty, kam lze případ dále směřovat. V rámci supervize ŠP získávali nadhled a odstup od řešeného případu, nové perspektivy náhledu na něj, měli příležitost využít sdílených zkušeností kolegů, konkrétní formy nápadů a inspirace pro další práci. Práce s konkrétním případem v některých případech vyústila ve formulaci metodických postupů, tzn. jak bude ŠP postupovat v podobných budoucích situacích.

V neposlední řadě byla supervizantům připomenuta jejich vlastní práva v pozici ŠP (supervizorem i kolegy).

V tomto ohledu *případová supervize* přiléhavě a cíleně pracuje s tématy v případech i s potřebami supervizantů. Zároveň poskytuje prostor pro zabývání se případem v jeho komplexitě a hloubce, z různých perspektiv, což je vzhledem ke složitému kontextu práce ŠP účastníky ceněné.

Určité potřeby (např. sociální potřeby v kontextu profesní osamělosti) si ŠP nemohou plně saturovat ve školním prostředí, což může mít vliv na jejich wellbeing, pokud se jim nedaří si potřeby sytit z alternativních zdrojů či prostředí. Z tohoto důvodu se domníváme, že pro profesně osamělou pozici ŠP je formát *skupinové supervize* obzvlášť přínosný, neboť saturuje mimo jiné například potřebu kontaktu a kolegiálních vztahů s dalšími ŠP (viz *sociální oblast* wellbeingu ve schématech). Skupina nabízí příležitost k budování a posilování pocitu sounáležitosti s profesní komunitou ŠP prostřednictvím sdílení a učení se ze zkušeností ostatních.

Na základě výzkumných zjištění můžeme konstatovat, že supervizní proces je pro začínající ŠP užitečný zejména ve:

- vyjasňování profesní pozice a role, profesního postoje;
- zkvalitňování procesu reflektování a uvažování nad vlastní profesní činností;
- ukotvení v principech dobré praxe;
- podpoření zdravé profesní sebepěče;
- kontaktu s profesními kolegy.

Doporučení pro praxi

Sdílíme názor NASP a EFPA (viz 6.2.2), že začínající ŠP by měli pravidelně supervidovat svou práci, neboť se s profesí sžívají v náročném terénu, tzv. „za pochodu“ a na pracovišti většinou nemívají přímo k dispozici profesní mentory (př. v podobě starších ŠP), jež by jim mohli s adaptací pomoci mimo jiné tím, že vyfiltrují klienty dle náročnosti problematiky, s níž přicházejí.

Vzhledem k současné situaci v České republice, kdy zatím neexistuje systémově ukotvený aparát supervize pro ŠP, se domníváme, že frekvence, délka a formát supervize je na zvážení každého jednotlivce (ev. ve spolupráci se zaměstnavatelem). Zaměstnavatel by měl supervizi ŠP (zejména začínajících) vnímat jako součást profesní praxe a zohledňovat potřebu supervize jako způsob zvyšování odbornosti pracovníka i péče o něj. Měl by tedy ŠP poskytnout prostor docházet na supervizi během pracovní doby a v rámci svých možností se podílet na jejím financování.

Jelikož si většina českých ŠP musí supervizi proaktivně shánět sama (Fajkusová, 2020), považujeme za potřebné edukovat začínající ŠP i zaměstnavatele školních psychologů o znacích kvalitní supervize a o možných poskytovatelích této služby.

Edukaci by bylo taktéž vhodné zahájit již v období studia psychologie na vysoké škole. Aby měli studenti psychologie dostatečné povědomí o supervizi, nabízí se možnost zařadit tento koncept do výuky v rámci studijních programů navazujícího magisterského programu psychologie. To lze učinit ve vícero rovinách: je možné studentům poskytnout dostatek informací o smyslu, benefitech a účelech této služby v kontextu práce psychologa (teoretická rovina) a/nebo studentům umožnit účast na supervizi během výkonu požadovaných praxí (praktická rovina).

Obecně platí, že supervizor by měl disponovat adekvátním vzděláním a měl by být schopen zajistit bezpečné prostředí pro supervizní proces. Zájemce o supervizi by měl zvážit, kde se chce se supervizorem setkávat a o jaký formát supervize má zájem (např. individuální, skupinová). V neposlední řadě je užitečné se zamyslet, zda je pro začínajícího ŠP důležité, aby měl supervizor vlastní zkušenost s prací ve školství či nikoliv: oboje přináší benefity (např. vhled do školního systému či naopak nový pohled, nezaufatost) i potenciální rizika (např. riziko „sklouznutí“ od supervize k mentoringu či naopak neznalost zásadních skutečností práce ve školství).

Literatura

Asociace školní psychologie (2018). <http://www.skolnipsychologie.cz/>

Bartoňová, M., Pipeková, J., Viktorin, J., & Vítková, M. (2019). Rozšíření školního poradenského pracoviště o pozici školního speciálního pedagoga a školního psychologa. *Online Journal of Primary and Preschool Education*, 3(1), 1–8. <https://doi.org/10.21062/ujep/326.2019/a/2533-7106/OJPPE/2019/3/1>

Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Portál.

Fajkusová, V. (2020). *Otázka potřeby supervize/intervize u školních psychologů* [Diplomová práce]. Univerzita Palackého v Olomouci. https://theses.cz/id/pb6kl9/DP_Fajkusova_final.pdf

Felcmanová, L. (2023). *Wellbeing ve škole: Jak na pozitivní přístup k učení i k životu*. https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Wellbeing-ve-skole_-Jak-na-pozitivni-pristupk-k-uceni-i-k-zivotu-UCITELE_2023_A4_jednostrany.pdf

Gibbs, S., et al. (2016). Supervision for school psychologists in training: Developing a framework from empirical findings. *School Psychology International*, 37(4), 410–431. <https://doi.org/10.1177/0143034316653443>

Havrdová, Z., Hajný, M., et al. (2008). *Praktická supervize: Průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Grada.

Hawkins, P., & Shohet, R. (2004). *Supervize v pomáhajících profesích*. Portál.

Herynková, M. (2020). Spokojenost školních psychologů a pohled na klady a zápory jejich práce. *E-psychologie*, 14(3), 17–30. <https://e-psychologie.eu/pdf/herynkova.pdf>

- Horáčková, A. (2023). *Možnosti vzdělávání a dalšího profesního rozvoje školních psychologů* [Diplomová práce]. Univerzita Palackého v Olomouci. https://theses.cz/id/aicv6l/DP_Horackova_Anna.pdf
- Kavenská, V., Smékalová, E., & Šmahaj, J. (2013). School psychology in the Czech Republic: Development, status and practice. *School Psychology International*, 34(5), 556–565. <https://doi.org/10.1177/0143034312469759>
- Mareš, J. (1998). Situace školní psychologie v ČR. *Školský psycholog*, 1, 7–14.
- Mareš, J. (2017). Morální distres školních psychologů. *Pedagogická orientace*, 27(2), 308–343. <https://pdfs.semanticscholar.org/d607/52ff620daa8e9e8c94061e610a35e20eff60.pdf>
- Matuška, F. (2005). Pomoc a kontrola v supervizi. *Konfrontace – časopis pro psychoterapii*, 36–38.
- MŠMT (2015). *Vyhláška ministerstva České republiky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaske-ke-skolskemu-zakonu>
- Oakland, T., Goldman, S., & Bishoff, H. (1997). *Etické normy práce školního psychologa*. <http://www.skolnipsychologie.cz/>
- Pilková, J. (2017). Participácia školského psychológa na podpore duševného zdravia žiakov. *Školský psycholog*, 18(1), 50–54. <https://journals.muni.cz/skolnipsycholog/article/view/12180/10609>
- Silva, A., et al. (2016). Supervision and mentoring for early career school psychologists: Availability, access, structure and implications. *Psychology in the Schools*, 53(5), 502–516. <https://doi.org/10.1002/pits.21921>
- Smékalová, E. (2014). Školní psycholog – ohrožený druh? Současná situace ve školním poradenství v České republice. *E-psychologie*, 8(4), 23–29. <https://e-psycholog.eu/pdf/smekalova.pdf>
- Smith Harvey, V., & Pearrow, M. (2010). Identifying challenges in supervising school psychologists. *Psychology in the Schools*, 47(6), 567–581. <https://doi.org/10.1002/pits.20491>
- Štech, S., & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Portál.
- Vybíral, M. (2018). *Supervize ve školách a její vztah ke společnému vzdělávání*. Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi. <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/1118-supervize-ve-skolach-a-jeji-vztah-ke-spolecnemu-vzdelavani>
- Zapletalová, J. (2001). Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. *Pedagogika*, 51, 36–46.

Část II

VYTVÁŘENÍ METOD A POSTUPŮ PRO PODPORU ROZVOJE WELLBEINGU U ŽÁKŮ A (BUDOUCÍCH) UČITELŮ

V kapitolách 7–11 je pozornost věnována konkrétním postupům rozvoje wellbeingu žáků na 1. stupni základní školy prostřednictvím metod VIA a Tygří svět®. Dále jsou představeny konkrétní způsoby regulace emocí v interakci s dětmi s poruchou autistického spektra. V neposlední řadě se věnujeme také rozvoji kompetencí budoucích učitelů ve specifickém prostředí – virtuální realitě.

PODPORA WELLBEINGU NA 1. STUPNI ZŠ PROSTŘEDNICTVÍM METOD VIA A TYGRÍ SVĚT®

Veronika PLACHÁ, Miluše VÍTEČKOVÁ, Marie NAJMONOVÁ, Miroslav
PROCHÁZKA, Miluše LIVEČKOVÁ

Pozitivní klima třídy je klíčovým faktorem pro podporu wellbeingu žáků. Když jsou vztahy ve třídě dobré, žáci se cítí bezpečně a podporováni, jsou více motivováni k učení a jejich celková pohoda je vyšší. Naopak, negativní klima třídy může vést k vyšší úrovni stresu, úzkosti a nízké sebedůvěře, což může negativně ovlivnit jak školní úspěšnost jednotlivých žáků, tak jejich duševní pohodu a celkově zdraví.

Podporovat pozitivní klima třídy, a tudíž posilovat wellbeing žáků na 1. stupni ZŠ lze širokou škálou přístupů, jejichž hlavním cílem by mělo být vytváření prostředí, ve kterém žáci cítí přijetí, sounáležitost.

Oba výše uvedené pojmy, jak klima třídy, tak zejména wellbeing, patří v pedagogické terminologii k celkem novým termínům, ale především reprezentují důležitá témata školy 21. století. Pojem wellbeing se v souvislosti se školou nejčastěji vymezuje prostřednictvím prožívání pozitivních emocí, souvisí s vytvořením pozitivních vztahů a s angažovaností (Kubíková, 2024). Při péči o psychickou pohodu žáků je tedy jedním z hlavních cílů učitele usilovat o pozitivní klima ve třídě. V tomto kontextu vnímáme za důležité, aby byla pozornost věnována silným stránkám všech žáků, protože toto posílí jejich chuť zapojovat se více do školního života, otevírá se pro ně perspektiva úspěchu, přispívá to k budování jejich pozitivní identity a vede k pozitivním prožitkům. Současně je potřeba budovat jejich porozumění druhým spolužákům a učit se s nimi domlouvat a kooperovat. Z tohoto důvodu nás zajímalo, jak se promítne do klimatu třídy na 1. stupni ZŠ využití dvou metod, které cílí na posilování silných stránek jedinců a podpoře vzájemné komunikace ve třídě.

V kapitole jsou prezentovány výsledky získané na základě sekundární analýzy dat, která byla nabyta v rámci projektu *Identifikace a rozvoj potenciálu znevýhodněných žáků na 1. stupni ZŠ* (projekt byl financován z Fondů EHP a Norska, č. projektu: 0029/2021/ACF/4) a prostřednictvím rozhovorů realizovaných po ukončení tohoto projektu v rámci projektu *Rozvoj sociálních a emočních kompetencí pro (ve) vzdělávací praxi* (GAJU 072/2022/S), a výzkumného šetření realizovaného ve třídě jedné z autorek textu.

7.1 Teoretická východiska

7.1.1 Metoda Values/Virtues in action (VIA)

První metodou, které bylo ve sledovaných třídách využito, byla VIA (Values/Virtues in action) zaměřující se na silné stránky charakteru. Teorie silných stránek charakteru (character strenghts) je dílem jednoho ze zakladatelů pozitivní psychologie Martina Seligmana a jeho kolegy Christophera Petersona, kteří vracejí do současné psychologie téma cností. V jejich vymezování vyšli ze studia základních náboženských a filosofických děl. „Téměř ve všech dílech bez rozdílu doby vzniku či civilizačního prostředí našli šest základních cností: moudrost, odvahu, lidskost, spravedlnost, umírněnost a transcendenci.“ (Slezáčková, 2012, s. 88) Každá z těchto šesti cností v sobě nese další dílčí silné stránky. Podle Seligmana (2014) vědomé uplatňování vlastních silných stránek přispívá k rozvoji základních pilířů, z nich vyrůstá duševní pohoda. Jimi, podle Seligmana (2014, s. 37), jsou: „pozitivní emoce, zaujetí činností, pozitivní vztahy, smysluplnost a úspěšný výkon.“ Tím, že používáme svou silnou stránku, je významně posíleno naše zaujetí danou činností, ale zároveň prožíváme více pozitivních emocí, pocit smysluplnosti, dosáhneme lepších výsledků a můžeme mít i lepší vztahy s lidmi. Pro testování silných stránek Peterson a Seligmana (2004) vytvořili dotazník Values in Action (VIA), jehož prostřednictvím lze mapovat vlastní hodnoty. V něm jsou silné stránky vymezeny tímto způsobem:

Moudrost a poznání • Zvídavost • Tvořivost/ kreativita • Otevřenost mysli a kritické myšlení • Láska k učení • Vhled/ Moudrost	Odvaha • Statečnost • Vytrvalost • Upřímnost, integrita a autentičnost • Vitalita, elán, energičnost
Lidskost • Láska • Laskavost • Sociální inteligence	Spravedlnost • Týmová práce, Občanství, sociální zodpovědnost • Spravedlnost, nestrannost • Vůdcovství
Umírněnost • Odpouštění a milosrdenství • Pokora a skromnost • Obezřetnost/Prozíravost • Sebekontrola a sebeovládání	Transcendence • Ocenění krásy • Vděčnost • Naděje • Humor • Spiritualita

Paní učitelky, v jejichž třídách se uskutečnilo výzkumné šetření, využily český překlad VIA Youth Survey, pro děti od 10–17 let. Na výsledky této diagnostiky pak navazovaly dalšími aktivitami, které popisujeme v části věnované výsledkům. Pro další práci s metodou dostala každá paní učitelka soubor karet, které ilustrovaly každou z 24 vlastností (více viz www.pozitivneketem.cz).

Bližší informace, včetně kontextu wellbeingu, je možné najít na stránkách www.viacharacter.org (VIA Institute on Character, 2024). Zde jsou uvedeny charakteristiky jednotlivých silných stránek a návody, jak s těmito silnými stránkami pracovat.

7.1.2 Metoda Tygří svět®

Tygří svět® vznikl z mnohaletého praktického zkoumání manželů Kopsových při práci s dětmi ve věku od 2,5 roku a je možné jej využít jak v rodinném, tak ve školním prostředí. „Umožňuje především náhled do skrytého světa v nitru dítěte“, a to skrze metaforu tygra, který je základem osobnosti (Kopsovi, 2020). Jak dále Kopsovi (2020) uvádějí, pomáhá kontakt s tygrem jedinci sdílet to, co se v něm odehrává. Je jednodušší mluvit o tygrovi než o nás samotných, i když jde o tutéž skutečnost. Tato metoda nám tedy pomáhá vzájemně si rozumět, chápat se. Předpokládá, že komunikační typ jedince má vliv na vnímání světa, přijímání informací, rozhodování apod. Autoři rozlišili čtyři komunikační typy – sluchový, rozumový, pocitový a obrazový. Poznání těchto typů učitelem se pak může promítnout do jeho efektivní komunikace s jednotlivými žáky a zároveň, pokud se nabídne i žákům, tak se pozitivně projeví do vztahů mezi žáky, neboť snižuje riziko konfliktů. Učitel může využít knihu *Jak se domluvit s tygrem*, kde jsou komunikační typy přehledně představeny a současně jsou zde uvedeny komunikační karty, které lze využít v práci s žáky mladšího školního věku (Kopsová & Kops, 2016).

7.2 Použité metody a výzkumný soubor

Kapitola se opírá o dílčí výsledky dvou výzkumných šetření, která byla zaměřená na využití metod VIA a Tygří svět® v prostředí tříd 1. stupně ZŠ. První prezentované výsledky vycházejí ze sekundární analýzy dat, která byla získána v rámci výše zmíněného projektu *Identifikace a rozvoj potenciálu znevýhodněných žáků na 1. stupni ZŠ* (projekt byl financován z Fondů EHP a Norska, č. projektu: 0029/2021/ACF/4, dvě autorky textu byly jeho spoluřešitelky) a následně po jeho ukončení prostřednictvím doplňujících rozhovorů v rámci projektu *Rozvoj sociálních a emočních kompetencí pro (ve) vzdělávací praxi* (GAJU 072/2022/S). Dále bylo realizováno výzkumné šetření v rámci praxe jedné z autorek textu. Data byla získána celkem od šesti učitelek 1. stupně základních škol, které jsou charakterizovány v tabulce 7.1 (jména jsou v textu změněna z důvodu zachování anonymity). Třídy, ve kterých proběhlo výzkumné šetření, byly navíc specifické tím, že se jednalo o kolektivy s větším počtem dětí ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí.

Realizované výzkumné šetření bylo tedy zaměřeno na analýzu třídního klimatu a intervenční strategie učitelů, na identifikaci účinnosti zvolených metod, které v sobě nesou prvky zaměřené na podporu pozitivních vztahů ve třídě a na individuální rozvoj žáka. Výzkumné šetření umožnilo hlubší vhled do možnosti podpory klimatu třídy prostřednictvím metod Tygří svět® a VIA. Využitými výzkumnými metodami bylo dotazníkové šetření (využití dotazníku B-3, B-4, ale i dotazníku vlastní konstrukce) a polostrukturované rozhovory s učitelkami. Svou charakteristikou je dále uvedený text na pomezí výsledků výzkumného

šetření a příkladů dobré praxe, neboť našim cílem je zde prostřednictvím zpracovaných vícečetných případových studií přinést ilustrativní příklady z pedagogické praxe. Výsledky realizované vícečetné případové studie tedy nejsou představeny kompletně, ale jsou zde shrnuty vybrané aspekty ve vztahu k zaměření publikace.

Tabulka 7.1: Výzkumný soubor

participantka	ročník
Alena	4.
Blanka	4.
Dana	5.
Helena	3.
Petra	3.
Simona	4.

Ve sledovaných třídách proběhlo nejprve na podzim roku 2022 (v rámci projektu *Identifikace a rozvoj potenciálu znevýhodněných žáků na 1. stupni ZŠ*) šetření mapující sociální klima tříd a pocity jednotlivých žáků. K diagnostice klimatu třídy, a především vztahů ve třídě byl ve většině tříd zvolen dotazník B-3, který je doporučen jeho autorem (Braun, 2008) pro použití u žáků od 4. třídy ZŠ. Existuje i jednodušší varianta tohoto dotazníku B-4, která je určena pro žáky 1. až 3. tříd ZŠ. Pro účely tohoto šetření byla, až na jednu výjimku, zvolena náročnější varianta, která je sice vhodnější pro starší žáky, ale obsahuje i vyjádření vztahující se k sebepojetí žáků a jejich pocitů ze svého postavení ve třídě. Dále bylo využito dotazníku vlastní konstrukce, který mapoval pocity jednotlivých žáků ve vztahu ke svému prožívání vztahů ve třídě.

Dotazník B-3 obsahuje šest částí, ve kterých se žáci postupně vyjadřují k sympatiím a antipatiím vůči konkrétním spolužákům, reflektují své vlastní postavení ve třídě na pětibodové škále, hodnotí kvalitu kolektivu a vzájemné interakce, vyjadřují se ke komunikaci ve třídě, na sedmistupňové škále vybírají prožitky a pocity, které si spojují se třídou a v poslední části přiřazují jména spolužáků k pěti pozitivním a pěti negativním charakteristikám (Krejčová, 2016).

Dotazník B-3 je tedy nástrojem, který může učitelům poskytnout cenné informace pro zlepšení vzdělávacího prostředí a podpory wellbeingu žáků. Jeho výsledky byly v tomto případě použity pro následnou komparaci u vytipovaných žáků, kteří byli odmítáni, nebo se ve třídě necítili dobře, a to po využití metod VIA a Tygří svět®. Náš text se opírá o výpovědi pěti učitelek, které byly zapojeny do projektu *Identifikace a rozvoj potenciálu znevýhodněných žáků na 1. stupni ZŠ*. Výsledky zahrnují situaci ve třídách jak po roce od ukončení projektu (v létě 2023), tak s odstupem dalšího roku po ukončení projektu (podzim 2024). Výsledky šetření dále sytí data získaná zapojením paní učitelky Simony, která druhým školním rokem pracuje se třídou s metodou Tygří svět®.

Výzkumné otázky, na které bylo zaměřeno výzkumné šetření, a které jsou následně v textu zodpovězeny, byly tyto:

- Jaké jsou zkušenosti učitelek s využitím metody VIA?

- Jaké jsou zkušenosti učitelek s využitím metody Tygří svět®?
- Jak se podle učitelek promítlo využití metod VIA a Tygří svět® do klimatu třídy?
- Jak se změnilo chování vytipovaných žáků prostřednictvím B-3/B-4 v kontextu využití metod VIA a Tygří svět®?

7.3 Výsledky – vícepřípadová studie

Třída č. 1 (Alena, 4. třída)

Ve třídě č. 1 paní učitelky Aleny (4. třída) bylo zjištěno prostřednictvím dotazníku B-3 průměrné klima (průměrný pocit bezpečí a přátelství, lehce podprůměrná úroveň spolupráce a tolerance, důvěra). Paní učitelka Alena byla třídní učitelkou této třídy druhým rokem a hodnotila třídu jako náročnou. Ve třídě bylo nejprve 18 žáků, v dalším ročníku přibyli dva chlapci z Ukrajiny. Po jejich příchodu se stupňovaly problémy, ve třídě byly časté konflikty, děti se nesoustředily, neměly o výuku zájem.

Nejprve se ve své třídě paní učitelka Alena inspirovala metodou Tygří svět®, kterou během rozhovoru akcentovala. Na začátku si žáci, ale i paní učitelka, namalovali svého tygra, který je následně zastupoval, a na nástěnce si tak vytvořili svou „smečku“. Postupně dotvářeli prostředí okolo tygrů, doplňovali obrázky kamenů, stromů, keřů. Bylo jen na dětech, kam svého tygra umístí, toto místo mohly měnit. Mohly se tedy od ostatních dětí vzdalovat, ale i přibližovat, mohly se schovat za kamen apod. Vedla s nimi diskuze, které směřovaly k tomu, aby žáci pojmenovali, co jejich, ale i ostatních, tygr potřebuje, aby se cítil dobře. Následně měli žáci napsat, co jim dělá radost. Nejprve jednu věc, následně další dvě. Paní učitelka tak chtěla zmapovat možnosti, co lze pro jednotlivce udělat, aby se mohl cítit lépe. Na nástěnce pak měl každý u svého tygra tři tipy, jak je možné mu udělat radost. Těchto identifikovaných „radostí“ pak bylo možné využít k tomu, že si spolužáci vzájemně mohli dělat radost, neboť věděli, co koho potěší. Dále si třída společně definovala tygří pravidla. Paní učitelka Alena uvedla: „... a aby byl stanoven určitý limit, udělala jsem také klec, kam by měl jít na chvíli ten, kdo pravidla poruší, nevnímá je a potřebuje mít meze nastavené jinak... ale o uzavření do klece se vždy hlasuje. Takže, i když byl mnohokrát někdo navržen, aby byl zavřený, nakonec tam nikdo nebyl. Je to vlastně až dojemný, že nakonec děti najdou pochopení pro přestupky druhých...“

Během školního roku také paní učitelka Alena využila téma silných stránek a ctností VIA. V hodinách čtení si s žáky povídala o vlastnostech hrdinů příběhů, které četli. Propojovali popsané chování a prožívání s nějakou vlastností. Následně s žáky přemýšlela, jestli má někdo ve třídě takovou vlastnost. Teprve až poté se měly žáci zamýšlet nad svými silnými stránkami.

Do klimatu třídy hodně zasahovalo chování Petra (Rom), který jednak velmi často porušoval třídní pravidla, ale i fyzicky ubližoval svým spolužákům. Do třídy propadnul. Z dotazníkového šetření B-3 i z dotazníku vlastní konstrukce vyplynulo, že se cítí být ve třídě v centru dění, je spokojený a má pocit, že má kamarády. Do testovaných metod se zpočátku vůbec nechtěl zapojovat, o „tygrech“ prohlašoval, že je to blbost“. Děti se ho na začátku bály, byl starší,

větší, silnější a reagoval agresivně. Z dotazníkového šetření dále vyplynulo, že je výrazně odmítaný. Paní učitelka se s ním snažila řešit problémy bezprostředně po porušení pravidel, v klidu. Velmi často se stávalo, že jeho tygr byl navrhován na „karanténu v kleci“. Děti ho ale ani jednou jednomyslně neodsoudily. Poukazovaly na to, že je i statečný, že má potřebu hájit druhé, na kterých mu záleží. Bylo pro něj velmi silné, že ho ostatní neodsoudili. „Pomalu tak začal cítit přijetí a pak i určitou sounáležitost. Přestal se prát ve třídě. Bohužel mimo třídu se to zatím nepodařilo“. Paní učitelka se současně snažila hledat s Petrem jiná řešení než se prát, stejně tak tomu napomáhaly ostatní děti (upozorňovaly jej například: „už ses rozzlobil, co kdyby ses šel projít“). On to přijal, šel se s paní učitelkou domluvit a od konfliktu se vzdálil a uklidnil. Tyto situace pak vedly k radosti třídy, Petra a paní učitelky a napomáhaly sounáležitosti.

Na „chvostu“ byla také Renata (dle dotazníku vlastní konstrukce neměla ve škole ráda hluk, jinak se jí v ní líbilo a dařilo velmi dobře, dle B-3 se necítila moc v centru dění). Paní učitelka dospěla díky metodě Tygří svět® k závěru, že je Renata sluchový typ. Na základě tohoto zjištění začala paní učitelka jinak zadávat úkoly. To Renatu povzbuzovalo a více spolupracovala a prožívala přijetí. Někteří spolužáci jí potom také zkoušeli udělat radost, když si všimli, že je smutná.

Ze třídy, která byla na začátku školního roku tvořená skupinkami a individualitami se díky použitým metodám, dle paní učitelky Aleny, utvořila „smečka“. Dle její výpovědi děti začaly svačit v kruhu na koberci, a „o přestávkách je ve třídě pohoda, nikdo se nehádá, nepere.“

Třída č. 2 (Blanka, 4. třída)

Podle výsledků šetření prostřednictvím dotazníku B-3 ve třídě Blanky, a to na počátku školního roku 2022/23, byla třída průměrná, co se týče klimatu i pocitu bezpečí, přátelství; horších výsledků dosahovala v pocitu tolerance, spolupráce a důvěry.

Paní učitelka Blanka, stejně jako Alena, nejprve využila metodu Tygří svět®, četla s dětmi knihu *Tygr dělá uáá uáá* a využila rozdělení komunikačních typů: „Nejdřív jsme pracovali podle Tygřího světa. Pomohl dětem zorientovat se v tom, jaký asi typ jsou, a hlavně jsme využili metaforu tygra pro povídání a přemýšlení o svých potřebách. Děti si promýšlely a sdělovaly, co má a co nemá rád jejich tygr? A také jaký by měl být jeho krotitel.“

S metodou VIA navázala participantka Blanka až v dalších měsících. Oceňovala zaměření na silné stránky: „Důležité je, že se tam soustředíme na to dobré, na ty silné stránky, odhalit je u sebe, pojmenovat a pak sdělit ve třídě, v kruhu. Ukázalo se, že to dětem opravdu posílilo sebevědomí a také pocit ocenění a přijetí od druhých. To, že si o sobě i navzájem říkaly hezké věci, pomohlo postavení zejména těm opomíjeným a vyloučeným dětem.“

S oběma metodami žáci pracovali ve třídě celý školní rok. Průběžně si v kruhu pak sdíleli Tygří deníky, kam si děti psaly hezké věci a v kruhu si to potom všichni četli. To mělo také vliv na každé z nich i na celou třídu, její sounáležitost.

Na základě výsledku sociometrie se paní učitelka více zaměřila na Denise. Ve výsledcích dotazníku B-3 se ukázalo velké množství negativních zpětných vazeb, kladné jen dvě. Sám se cítil ale spíše přijatý, i když popsal podprůměrný pocit bezpečí, důvěry a tolerance.

V dotazníku vlastní konstrukce vyjádřil svůj negativní vztah ke škole (škola ho nebaví, je nudná; cítí, že „zlobí“).

Podle paní učitelky Blanky se ve sledovaném období změnil jeho vztah ke škole: „Dříve měl i negativní postoj vůči škole.“ Tygří svět® zlehčoval. U silných stránek (VIA) se dle výpovědi Blanky přihlásil k laskavosti: „ono je to sice trochu paradoxní – ale on je hodně pozorný a vstřícný k těm, k nimž má dobrý vztah. Potom k lidem, které rád nemá, takový nebyl, ale i to se vlastně zmírnilo a ke konfliktům už potom na jaře tolik nedocházelo. Mám pocit, že pomohlo i to, že trochu dospěl, naučil se více regulovat svoje prožívání.“ Metoda Tygří svět® pomohla změnit chování ostatních dětí vůči němu. „A děti pochopily, kdy se jeho tygr zlobí a že se k němu nemají v takových chvílích přibližovat, že ho mají nechat. Celkově jsem na něm pozorovala posílení sebevědomí a změnilo se mu postavení ve třídě. Na konci školního roku jsem s dětmi dělala takovou sociometrickou aktivitu Loď. Postavily společně za židlí loď a každý na ní dostal své místo a funkci. A on byl zvolen ke kormidlu, což je velmi důležitá funkce, ze které měl viditelnou radost. Takové ocenění, že má vliv.“

Třída č. 3 (Dana, 5. třída)

Dle výsledků dotazníku B-3 bylo klima třídy průměrné, menší hodnotu měla důvěra. Dle paní učitelky Dany: „je třída celkově pohodová, děti jsou hodně citlivé a spolupracující“. Nejprve začala pracovat s metodou Tygří svět®, děti to ze začátku bavilo. Řešili ve třídě „tygrojazyk“, tedy vnímání signálů, zda je druhému dobře nebo ne. „Povídali jsme si o svých tygrech a děti si psaly, co se jim líbí, co jim vadí – aby si to uvědomily pro sebe a pak i sdílely“. Trochu obtížné pro děti bylo pochopení komunikačních typů, „nejdříve se všichni žáci identifikovali s pocitovým typem... potom jsem to znovu zařadila – tak tam se už nějak víc rozlišili“. Časem se metoda přestala osvědčovat: „Ale potom to někteří více, jiní méně začali brát jako legraci, zkrátka mi přišlo, že na to už pak byli velcí.“ Více pro ni bylo zajímavé mapování silných stránek podle VIA, to žáky bavilo více. Mohli si uvědomit, v čem jsou dobří: „Mám pocit, že se jim všem zvedlo díky tomu sebevědomí. Třeba jedna upozaděná holčička se mi ke konci roku postavila a řekla svůj názor, úplně tak hezky, nahlas. To jsem moc ocenila.“

Pokud se zaměříme na konkrétní žáky, ve třídě byl odmítaný chlapec Adam (byl medikovaný). Dle dotazníku B-3 se ve třídě cítil dobře. Dle dotazníku vlastní konstrukce měl rád přestávky a školu „spíše průměrně“. Do jeho chování se promítalo rodinné prostředí. Oba jeho rodiče jsou závislí na návykových látkách a Adam je proto v péči prarodičů. Ti mu nezvládají nastavovat hranice, takže si dle paní učitelky „doma dělá, co chce.“ Tato situace se promítla i do školního prostředí. Adam měl potíže s kontaktem, se vztahy. Paní učitelka si toho všimla již v 1. třídě, kdy nabízela různé metody pozdravu, přivítání do třídy a Adam si nejdéle ze všech vybíral nekontaktní formu – taneček. Současně paní učitelka vnímala, že by Adam chtěl být spolužáký přijímaný, těžko tak zvládal, když mu to nevycházelo, nebo když ho druzí neposlouchali. „Rád vede skupinky, vybírá si větší outsidersy, ale také ho někdy schválně dávám k dětem šikovnějším... to se pak víc snaží, ale není s nimi spokojený, protože tam nemá navrch,“ doplnila paní učitelka Dana. Při práci s metodou VIA se hlásil k humoru, naději, týmovosti, vytrvalosti. Jeho negativní projevy se během roku zmírnily, a i děti ho více přijaly.

Dalším dítětem, u kterého bylo možné pozorovat změnu chování, byl František (během prvních školních let se u něho projevila cukrovka). U Františka se během projektu zmenšil jeho odpor ke škole. V rámci metody VIA se hlásil k lásce k učení, jiskře, laskavosti, ocenění dokonalosti a krásy. Jeho chování ve škole, zejména ke spolužákům, se v průběhu druhého pololetí zlepšilo, byl ochotný jim pomáhat. Z výpovědí paní učitelky Dany také vyplynulo, že se díky oběma metodám, ale u ní zejména díky metodě VIA, podařilo některým dětem „rozkvést“. Kromě Františka byl ve třídě i Jirka, který má dětskou mozkovou obrnu. Během práce s metodou VIA se hlásil k vděčnosti, humoru, zvědavosti, odvaze a lásce. Jak uvedla paní učitelka Dana: „Bylo dojemné, že když nám František sděloval, že má cukrovku, tak si Jirka vzal slovo a vedl k němu řeč, ve smyslu – podívej se, jak jsem já postižený, jsem na tom hůř než ty, ale jak si užívám život... tak to zvládneš taky... je nesmírně houževnatý.“

Třída č. 4 (Helena, 3. třída)

Paní učitelka začala využitím metody Tygří svět®, konkrétně sama vytvořila třídní nástěnku s názvem Třídní tygr. Namalovala tygra, který má bolesti znázorněné červenými pruhy. Mluvila s dětmi o tom, že tygra zraňuje to, jak si samy navzájem ubližují. „Děti si pak sepsaly na papír konkrétní chování a projevy, co tygrovi škodí, třeba hádky, nadávky...“ Každý týden žáci pak reflektovali, jestli se toto nějak objevovalo. Když se tři týdny po sobě daný jev neopakoval, škrtnuli ho (např. fyzické potyčky). „Na konci školního roku tygrovy zbyl jeden červený pruh, a to jsou nadávky, těch jsme se nezbavili.“ Děti také psaly kolem tygra věci a kvality, které mu dělají dobře (např. humor, vzájemná pomoc, bezpečí, přijetí). Každý žák měl také osobního tygříka, který tím, jak si ho vybarví, může znázorňovat, jak se ten den žák cítí.

Ve třídě byli identifikováni žáci, u kterých byl vidět pozitivní vliv využitých metod, ale i to, jak důležité bylo pro paní učitelku hlubší poznání žáka a jeho rodinného zázemí. Paní učitelka popisovala práci se třemi konkrétními žáky.

Pavel do třídy propadnul, býval často nemocný. Paní učitelka zmínila: „I když byl nejstarší, neuměl se ve třídě prosadit. Jeho tygr by si přál ‘mít mamku na chvíli jen pro sebe’, vyrůstá totiž v pěstounské rodině, kde má 12 dalších sourozenců. A právě doma se cítí přehlížený a odmítaný. Je drobný blondýn a pěstounská rodina je romská.“ Paní učitelka ho vnímala jako příliš upozaděného, až příliš „zkroceného“. Překvapilo ji, že on sám se vnímal jinak. „Jeho tygr je hodně zavřený v kleci, emoce zadržuje, ale Pavel má pocit, že ho neumí krotit. Podle VIA je jeho silnou stránkou skromnost, chce být užitečný a chránit druhé.“ Paní učitelka tedy respektovala jeho introverzi a to, že mu bylo lépe v malých skupinách. Nabízela mu úkoly, v nichž se nemusel prezentovat před ostatními, poskytovala mu včasné ujištění, že pracuje dobře.

Další sledovanou žákyní byla Romana, která je prostředním dítětem z ukrajinské rodiny. V rodině je velmi dominantní otec, ze slov žákyně vyplynulo, že v ní vládne a vyžaduje od všech poslušnost. Romana byla velmi úzkostná, disciplinovaná a dlouho se ve třídě cítila velmi odmítaná. Její tygr neměl rád osamělost, potřebovala ticho, přijetí, blízkost. Měla velkou sebekontrolu, ve VIA nejvíce skórovala skromnost a láska k učení. Paní učitelka uvedla, že „díky technikám ve druhém pololetí hodně zažívala přijetí, ocenění, cítí se sebevědomější a více se zapojuje, i prosazuje.“

Posledním zmíněným žákem byl Zdeněk. Také Zdeněk má velmi direktivního otce a pozornost dospělých, kterým se chce vyrovnat. V dětském kolektivu byl rád, ale měl v něm problémy, protože chtěl zaujímat otcovo dominantní postavení, chtěl určovat druhým, co mají dělat. „V případě, že narazí, snadno vybuchuje, hněvá se, děti z něj nejdřív měly legraci a schválně ho provokovaly,“ dodala paní učitelka Helena. Dle ní měl Zdeněk pocit, že svého tygra umí krotit, ale ve skutečnosti tomu tak nebylo. Na chvíli, kdy se rozzlobil si potom nepamatoval – nevracel se k nim. Postupně se učil své emoce regulovat. byl obrazový typ – ale i pocitový. Přemýšlení o vlastnostech, kvalitách a potřebách mu prospělo, postupně sám sobě více rozuměl a uvědomoval si i silné stránky. Více se zapojoval do výuky a dával na odiv své výkony (např. bral si úkoly navíc a stál o ocenění). Zdeněk si dal osobní cíl, a to, aby se méně často vztekal.

Ve třídě se díky aktivitám zlepšilo klima. Paní učitelka Helena velmi ocenila metodu Tygří svět®, kterou „si oblíbili a předělali“. Na metodu VIA navázala tématem „superschopností – avenger“. I zde vyzdvihla fakt, že každý máme své kvality, na které můžeme být hrdí, které pomáhají nám či druhým.

Třída č. 5 (Petra, 3. třída)

V rámci výzkumného souboru šlo o jedinou třídu, kde bylo klima dle dotazníku B-3 nadprůměrné (zejména škála přátelství a důvěry, ale i spolupráce a pocit bezpečí). Petra učila třídu druhým rokem. Nejprve byli rodiče nespokojeni, že je přísná a důsledná, následně ji, dle jejích slov, nechtěli nechat odejít k 1. třídě. Z uvedených metod si vytvořila „mix“. U VIA používali ve třídě velmi často karty, se kterými všechny zmíněné třídy pracovaly. Paní učitelka Petra zmínila: „Nejdříve jsme si je společně prohlíželi, podívali se, pročetli a přemýšleli, co to pro ně konkrétně znamená. Potom si děti dělaly test VIA na počítači, což je bavilo a oslovilo. Následně jsme to porovnali, co si nejprve samy vybraly a co jim vyšlo. Většinou to bylo takové potvrzení, ocenění jejich odhadu.“ Pro vyjádření, upřesnění, co konkrétně pro žáka daná silná stránka znamená, zvolila paní učitelka výtvarné znázornění: „Například jeden žák vybral statečnost a znamená to pro něj, že jezdí s rodiči na dobrodružné cesty, návštěvy jeskyní, kdy není moc vidět a on přesto jde. Chtěla jsem třeba, aby tu stránku u sebe děti nějak výtvarně ztvárnily – jak to vypadá, když ji cítí... co dělají, jak se projevuje.“ Současně žáky obě metody vedly k pozornosti k sobě samotnému a svému vnitřnímu světu. Jak bylo výše uvedeno, paní učitelka Petra si vytvořila svou „vlastní cestu“, ve které prolнула obě metody. Hodně pracovala s kartičkami VIA a povídali si o nich. Na to potom navázaly výtvarné projekty a využila tato témata i v hodinách anglického jazyka. Pro některé děti bylo hodně povzbuzující zjištění, že si o nich myslí spolužáci něco pozitivního. Například jeden žák se vnímal přehlížený, nezajímavý. Ukázalo se však, že si několik dětí myslelo, že je „třídní šoumen“. Na základě tohoto si uvědomil, jakou roli hraje ve třídě.

Třída č. 6 (Simona, 4. třída)

Ve třídě učitelky Simony, kterou navštěvovalo 27 žáků, z nichž tři měli podpurná opatření 3. stupně, byla realizovaná diagnostika klimatu pomocí dotazníku B-4. Z měření před zavedením metody Tygří svět® bylo patrné, že žáci vnímali klima ve třídě celkově pozitivně, až na položku, která se zaměřuje na vnímání vztahů ve třídě („Jsme spíš hádavá třída.“),

se kterou souhlasila větší část žáků (21). Jinak však položky zjišťující spokojenost žáků ve třídě a řešení se žáků do školy byly celkově hodnoceny kladně.

S Tygřím světem® začala paní učitelka pracovat intenzivně hned, jakmile absolvovala k tomu určený seminář. Po seznámení s metodou a komunikačními typy, zavedla emoční semafor, který využívala k diskuzím o emocích (učitel – žáci, žáci mezi sebou), dále aktivity k vyjádření emocí druhým (rodičům) a podporující trávení času s blízkými lidmi. Vzhledem k výsledkům diagnostiky a vnímání spíše pozitivního klimatu ve třídě vybrala z metodiky Tygří svět® konkrétně techniky, které podporují vyjadřování emocí a rozvoj potenciálu žáků, respektování potřeb ostatních, vzájemné porozumění a podporu. Naopak nevyužila techniky cílené na zlepšování nepříznivého třídního klimatu (Když tygr stůně, Uzdravení tygra). Kontinuálně byl ve třídě i poté, co žáci postoupili do 5. ročníku, používán emoční semafor.

V případě této třídy bylo realizováno po půl roce kontrolní měření pomocí B-4, které ukázalo významnou změnu v položce zaměřené na vnímání vztahů ve třídě, kdy již pouze minimum žáků (dva) souhlasilo s tím, že jsou spíše hádavá třída. Zároveň se ještě mírně zvýšila už tak pozitivně hodnocená položka „do školy se obvykle těším“. Dále Simona uvedla, že „před zavedení metody nebyli ve třídě vyloženě jednotlivci, kteří by potřebovali ‘napravit’ metodou Tygří svět®.“ Pouze zmínila žáka, který měl na začátku tendenci stále setrvávat na negativním tygrovi na emočním semaforu a po dlouhodobější práci s touto metodou už se často přemísťoval i na pozitivní emoce. Tento progres si vysvětlila častým sdílením, zařazováním diskuzí, vyhledáváním pozitivních momentů v každodenním běžném životě třídy. Učitelka Simona hodnotila metodu jako „vhodnou k nastartování pozitivní atmosféry a otevřené funkční komunikace mezi všemi aktéry třídního klimatu“.

7.4 Diskuze a shrnutí

Z výše uvedených případů představujících zkušenosti učitelek jsou patrné pozitivní změny jak v chování konkrétních žáků, tak celé třídy.

Všechny paní učitelky, které se účastnily výzkumného šetření jako první metodu zvolily Tygří svět®. Zapojené učitelky reflektovaly, že tato metoda dětem samotným pomohla uvědomit si vlastní potřeby, dařilo se jim více reflektovat své prožívání a orientovat se ve svých emocích. Paní učitelky obvykle využily i určení komunikačního typu dětí a dále s nimi dle tohoto zjištění pracovaly. V některých třídách se ukázalo jako velmi funkční i sepsání tipů, co komu pomáhá cítit se lépe.

Současně děti hlouběji pochopily signály svých spolužáků, které naznačují, že se necítí dobře, případně, že se začínají zlobit. Společně se pak učily dále spolužáka neprovokovat. Případně (ve třídě paní učitelka Aleny) spolužákovi, který se snadno rozzlobil, pomáhaly jeho hněv regulovat.

Paní učitelka Alena skrze „krocení tygra“ pracovala s pravidly třídy a jejich dodržováním. Vytvořila klec, kam by chodil tygr toho, který významně porušuje pravidla třídy, do karan-

tény. Možná však ještě účinnější se ukázalo hlasování celé třídy, které nakonec žádného tygra do klece neodsoudilo.

Originálně k metodě přistoupila Helena, která vytvořila i třídního tygra, který vlastně zobrazoval kvalitu třídního klimatu. V počátku měl bolavá místa, která symbolizovala hádky, nadávání, ubližování si. Jednou za týden potom se třídou hodnotili, nakolik se jim podařilo léčit jeho rány.

Metoda Via se významněji podílela na pozitivním utváření sebevědomí dětí, na porozumění vlastním potřebám, navázala diagnostikou silných stránek, tedy oceněním reálného potenciálu, které děti mají a mnohdy si ho neuvědomují. To napomohlo nejen pozitivnímu sebeocenění, ale i oceňování vzájemně, mezi spolužáky.

Díky kombinaci kladů obou metod se v několika třídách významně proměnila pozice žáků s negativními zpětnými vazbami. Nejvýraznější proměna byla identifikována ve třídě Blanky. Proměnil se ale i vztah žáků ke škole, přičemž u některých (např. právě u Blanky) významně klesl počet absencí některých žáků.

Z naší pozice pozorovatelů bylo patrné, že se proměnil i vztah učitelek k žákům. Například na základě výsledků dotazníku B-3 si participantky významněji všimly nešťastných pozic některých žáků, více přemýšlely i o jejich rodinném zázemí a pocitech, které asi ve škole mají. Znalost jejich komunikačního typu i silných stránek jim poskytla možnost individualizovat některé aktivity či úkoly tak, aby každý ve třídě zažil úspěch a cítil přijetí. To tyto žáky motivovalo k vyšší aktivitě a zapojení v hodinách a současně se snížil výskyt problémového chování.

Je třeba zvážit, že všechny zapojené paní učitelky byly pro svou práci motivované a samy i před projektem hledaly cesty, jak pro své žáky vytvářet prostředí, v němž se mohou cítit bezpečně, přijati a zažívat úspěch.

Pokud bychom se zaměřili na odpovědi na výzkumné otázky, tak na první na otázku *Jaké jsou zkušenosti učitelek s využitím metody VIA?* lze odpovědět, že pokud se věnuje pozornost silným stránkám žáků a žáci se navzájem oceňují, má to pozitivní vliv na jejich sebehodnocení a potom často i na pozici ve třídě. Ne vždy se ale dařilo u žáků jimi zvolené stránky postřehnout v projevech jejich konkrétního chování ve škole. Proto jej spolužáci většinou nereflektovali a k ocenění dle učitelek nedošlo. Pojmenování jednotlivých silných stránek je mnohdy abstraktní nebo pro děti na 1. stupni nesrozumitelné. Proto paní učitelky často nejprve četly příběhy, jejichž hrdinové takové vlastnosti měli. Bylo důležité si o jednotlivých vlastnostech a konkrétních projevech v chování povídat. Vhodným doplňkem k diskuzím se ukázaly karty ilustrující každou vlastnost.

Zhodnocení výzkumné otázky *Jaké jsou zkušenosti učitelek s využitím metody Tygrí svět®?* přineslo poznatek závislosti efektivity metody ve vztahu k věku žáků. Ve dvou případech se ukázalo, že využití této metody je vhodnější u nižších ročníků. Učitelka 4. třídy Blanka a 5. třídy Dana mají zkušenost, že tuto metodu žáci zlehčovali, „dělali si z toho trochu legraci a nebrali si to již tolik“. Naopak Simona, která začala pracovat s metodou s žáky ve 4. třídě, ji využívá i nadále, kdy jsou žáci již v 5. třídě. Ta zjistila výrazný pokles počtu žáků, kteří si myslí, že je třída spíš hádavá, což dala mimo jiné do souvislosti se systematickým

využíváním právě této metody. Současně tato metoda vedla pozornost dětí k vlastnímu prožívání a potřebám. Umožnila jim o tomto bezpečně komunikovat a pomohla vzájemnému porozumění. V některých třídách se děti přestaly provokovat nebo dokonce napomáhaly regulaci hněvu spolužáka.

Otázka *Jak se podle učitelek promítlo využití metod VIA a Tygří svět® do klimatu třídy?* hledala souvislost využívání uvedených metod ve vztahu k pěstování prostředí s pozitivním wellbeingem, a to ve vztahu ke klimatu třídy. V některých třídách byla zvolena metafora tygra právě pro práci s klimatem. Konkrétně Helena vytvořila třídního tygra, který měl zranění (červené pruhy) způsobené nevhodným chováním žáků vůči sobě. Úkolem dětí potom bylo sledovat, zda se dané nevhodné chování stále objevuje – pokud tři týdny po sobě tento projev nikdo nepozoroval, pruh se uzdravil. Na konci školního roku zbyl pouze jediný, a to nadávky. Také u paní učitelky Aleny posloužil Tygří svět® pro práci s klimatem, protože tygři žáků tvořili smečku a o tu pečovali. Měli k tomu opět nástěnku, díky níž děti věděly, čím se mohou potěšit navzájem a začaly více pečovat o pohodu druhých. Dvě paní učitelky dokonce zmínily, že se pozitivně proměnila docházka ve třídě. Zamýšlení se nad diagnostikou žáků a zaměření na jejich silné stránky (jak dle Via, ale i typů dle Tygřího světa®) napomohlo vztahu mezi učitelkami a žáky ve všech zmíněných případech.

Poslední výzkumná otázka *Jak se změnilo chování vytipovaných žáků prostřednictvím B-3 v kontextu využití metod VIA a Tygří svět®?* cílila na efekty metod ve vztahu k žákům vnímaným jako problémoví či ve vztahu ke třídě komplikovaní. Téměř u všech žáků, kteří byli na základě úvodního šetření identifikováni jako nepřijatí, došlo k pozitivnímu posunu. Nejvýraznější posun ve třídním kolektivu byl zaznamenán u žáka Blanky, který byl po roce, kdy bylo využito metod VIA a Tygří svět®, postaven v závěrečné sociometrické aktivitě do role kormidelníka. Pozitivní efekt zaznamenaly učitelky i u některých dětí, které v sociometrickém měření vyšly dobře.

Doporučení pro praxi

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na využití metod VIA a Tygří svět® v prostředí tříd 1. stupně ZŠ s cílem zlepšit sociální klima tříd, podpořit wellbeing žáků a rozvíjet jejich silné stránky. Výsledky ukázaly, že tyto metody mají potenciál pozitivně ovlivňovat dynamiku třídních kolektivů, vztahy mezi žáky a také jejich individuální postoje. Vícečetná případová studie ilustruje, jak metody napomáhají posílení sounáležitosti žáků, mají vliv na zlepšení klimatu tříd a zmírnění projevů sociální exkluze.

Metoda Tygří svět® umožnila žákům lépe pochopit vlastní potřeby i potřeby spolužáků prostřednictvím metafor v podobě tygra, na základě kresebných metod, diskuzí a her. Metoda VIA se osvědčila při identifikaci a posilování individuálních silných stránek žáků. V konkrétních případech vedly tyto metody k pozitivním změnám v chování žáků, jejich seberegulaci a ochotě spolupracovat. Učitelky měly díky využitým metodám možnost více porozumět svým žákům, ale i dynamice třídy, včetně toho, že se mohly cíleně zaměřit na konkrétní identifikované problémy.

Výsledky výzkumného šetření podtrhují význam systematické práce s kolektivem i jednotlivci ve školním prostředí, a to zejména v kontextu tříd se sociálně znevýhodněnými nebo kulturně odlišnými žáky. Zkušenosti učitelek ukazují, že obě metody mohou být užitečnými nástroji pro podporu inkluze a rozvoj pozitivního prostředí, ve kterém se mohou žáci cítit bezpečně a motivovaně. Tyto poznatky mohou být inspirací pro další pedagogické praxe a přispět k širší implementaci podobných přístupů ve školách.

Obě metody se vzájemně doplňují a společně mohou významně podpořit pozitivní klima třídy. Metoda VIA se zaměřuje na silné stránky žáků a posiluje jejich individuální rozvoj, čímž posiluje jejich sebedůvěru a tím pak schopnost začlenění do třídního kolektivu. Program Tygří svět® rozvíjí interpersonální dovednosti a emoční inteligenci, které jsou klíčové pro harmonické soužití v třídní komunitě. Těchto metod může být ve výuce využito například prostřednictvím diskuzí, třídnických hodin, ale i systematické práce učitele s kompetencemi žáků v běžných hodinách. Díky metodám mohou žáci lépe chápat příčiny konfliktů a hledat řešení založená na empatii a spolupráci. Při společné práci pak mohou žáci aplikovat získané dovednosti v praxi, což posiluje jejich schopnost spolupracovat a přispívá k celkově pozitivní atmosféře ve třídě.

Literatura

- Braun, R. (2008). *Diagnostika školní třídy. Skupinová práce se třídou*. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem. *Československá psychologie*, 47(4), 333–345.
- Kopsová, K., & Kops, P. (2016). *Jak se domluvit s tygrem*. Edika.
- Kopsová, K., & Kops, P. (2020). *Tygří svět®*. <https://www.kopsovi.cz/tygri-svet/>
- Krejčová, L. (2016). Klima třídy. In V. Mertin & L. Krejčová, et al. (Eds.), *Metody a postupy poznávání žáka* (s. 251–259). Wolters Kluwer Česká republika.
- Kubíková, K. (2024). *Strach a učení*. Grada.
- Seligman, M. (2014). *Vzkvétání. Nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Jan Melvil Publishing.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press; American Psychological Association.
- Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií. Nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Grada.
- VIA Institute on Character. (2024). <https://www.viacharacter.org/>
- Pozitivně k dětem*. (n. d.). www.pozitivnekdetem.cz

REGULACE EMOCÍ PŘI INTERAKCI S DĚTMI S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Dana BARTOŠOVÁ, Zuzana BÍLKOVÁ

Otázky duševní pohody a wellbeingu velmi rezonují také v oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a zejména v kontextu jejich začlenění do hlavního vzdělávacího proudu. Právě zde je často diskutována otázka, zdali v heterogenním kolektivu lze dostatečně zajistit nejen vzdělávací potřeby, ale pečovat také o duševní pohodu a emoční zabezpečení dětí. V následující kapitole se tomuto tématu věnujeme na příkladu práce s dětmi s poruchami autistického spektra. Pro ně je školní docházka často zdrojem emoční nepohody a stresu. Problematika emocí proto patří v kontextu poruch autistického spektra (PAS) ke klíčovým tématům. Jednou stranou problematiky je prožívání vlastních emocí a porozumění vlastním pocitům u dětí s PAS. Ruku v ruce s tím jde konceptualizace emocí u druhých, která je pro žáky s PAS také obtížná. Podstatným prvkem této problematiky je ale také zacházení s emocemi u těch, kteří s dítětem s PAS pracují. Nečitelnost a nepředvídatelnost emocí u žáka s autismem, který často nedokáže vysvětlit či popsat svou situaci, vytváří samozřejmě také tlak na vychovatele, ať již rodiče nebo pedagogy. Pedagog potřebuje jednak vědět, jak poznat, jaké emoce se odehrávají v dítěti, dále jak s nimi zacházet, ale také jak pracovat s vlastním prožíváním. Otázka emoční regulace je tedy v kontextu výchovy a vzdělávání dětí s PAS ústředním tématem. Budeme-li totiž sledovat, co je pro spolužáky, vychovatele, ale i rodiče dětí s PAS velkým zdrojem nepohody, je to právě emoční nestabilita a nepředvídatelnost dítěte/žáka. V kontextu podpory duševní pohody a wellbeingu ve škole proto nelze toto téma pominout. V následujícím textu přinášíme základní informace k tématu emoční regulace a dále představujeme techniky, které v rámci výzkumu realizovaného mezi rodiči dětí s PAS byly označeny jako efektivní. Výzkum, který stál v počátku následujícího textu, se věnuje tématu podpory lidí vychovávajících děti s PAS, je založen na dlouhodobém sledování toho, jaký typ podpory ze strany odborníka/terapeuta je pro vychovávající užitečný a pomáhá jim zvládat emoční nároky výchovy dítěte s PAS.

V následujícím textu nejprve obecně představíme otázky emoční regulace u dětí s PAS a dále konkrétní doporučené postupy vhodné pro práci v domácím prostředí i ve škole.

Gottman a Katz (1989, s.373) definují emoční regulaci jako schopnost "(a) ovládat nevhodné chování spojené s intenzivní negativní nebo pozitivní emocí, (b) uklidnit jakékoli fyzické vzrušení vyvolané silnými emocemi, (c) znovu soustředit pozornost a (d) organizovat se pro

koordinované jednání za účelem dosažení vnějšího cíle". Emoční regulace je zde chápána v rovině exekutivních funkcí a hraje klíčovou roli v regulaci a inhibici chování.

Tato exekutivní funkce má neurobiologický základ, nicméně vychovatelé mají klíčový vliv na rozvoj emoční regulace prostřednictvím uklidňování, organizování a přeorientování emocí dítěte. U dětí s běžným vývojem posilují rozvoj samostatných strategií regulace. Rodičovská koregulace je popsána jako podpora rodičů ve vývoji jejich dítěte pomocí poskytování motivace nebo emocionální opory a používání strategií, které pomáhají dětem regulovat jejich emoce (Ting & Weiss, 2017). Tato koregulace je základem pro vývoj vlastní emoční regulace dítěte.

Situace rodičů dětí s PAS je v tomto smyslu specifická. Giovagnoli et al. (2015) konstatují, že rodiče dětí s poruchou autistického spektra prožívají intenzivnější stres než rodiče typicky se vyvíjejících dětí. Ukazuje se, že behaviorální a emoční problémy, jejichž výskyt i intenzita je u dětí s PAS zřetelně vyšší, jsou hlavními prediktory rodičovského stresu, zatímco stres způsobený dysfunkčním vztahem mezi rodičem a dítětem souvisel spíše s každodenním životem, komunikačními dovednostmi a kognitivními schopnostmi. Výzkum naopak neprokázal žádnou spojitost mezi závažností symptomů autismu a rodičovským stresem. Jestliže mají behaviorální a emoční problémy dětí s PAS významný dopad na rodičovský stres, sekundárně je tedy můžeme označit za stresor ovlivňující celou rodinu. Proto je důležité včasné identifikovat a řešit tyto behaviorální a emoční problémy, aby bylo možné předejít rodičovskému stresu a navrhnout vhodné léčebné intervence. Právě zlepšení emoční regulace může vést k menšímu počtu afektivních výbuchů a snížení úrovně úzkosti dítěte, předejít tedy projevům problémového chování. Informace o prožívání rodičů lze analogicky aplikovat také na další vychovávající osoby, kdy učitelé jsou prvním na místě (např. Boujut et al. 2017).

8.1 Prožívání emocí a emoční regulace u dětí s PAS

Specifika emoční reaktivity dětí s PAS jsou založena zejména na specifčnosti emočních spouštěčů, které mohou mít jinou podobu než u ostatních dětí, a dále také v malé schopnosti dítěte s PAS emoce odečíst, pojmenovat a zvládnout.

Postupy socioemočního učení mají tedy v práci s dětmi s PAS své nezastupitelné místo, je ale potřeba je uplatňovat v kontextu specifik myšlení dětí s PAS, kterými jsou hyperrealismus a následná tendence k doslovnému chápání, ale také časté kognitivní omyly související zejména s černobílým viděním světa a tendenci ke generalizaci aktuálního prožitku. Právě tyto kognitivní omyly jsou nejčastěji zdrojem pro okolí nepřiměřené reakce. Nason (2015) zdůrazňuje, že pro pochopení emočního prožívání je nutné vyjít právě ze specifik kognitivního zpracování. To je charakteristické obtížemi v simultánním zpracování většího množství informací a zároveň tendencí k nerovnoměrnému zatížením jednotlivých neuronálních okruhů specifickým typem podnětů.

Při zvažování zdrojů emoční nepohody dítěte je proto potřeba brát do úvahy také velkou roli, kterou hraje senzorická přetíženost, která může následovně způsobit emoční obtíže,

se kterými se dítě pak potýká. Když na děti s PAS působí řada smyslových podnětů přicházejících z jejich okolí i z jejich vlastního těla, snadno u nich může dojít ke zmatku, protože prožívané pocity neumí zachytit, integrovat a pojmenovat. Zároveň ale dílčí informace může být zpracovávána s nepřiměřenou intenzitou a dítě pak i na podnět, které okolí vyhodnocuje jako neutrální, reaguje velmi silně. Typickým příkladem mohou být hlasité okolní zvuky, na které děti s PAS reagují často nervózním způsobem, a reakce může být leckdy i velmi intenzivní.

Častým zdrojem přetížení může být právě i každodenní školní prostředí. Pro žáky s poruchou autistického spektra jsou stresové situace běžného školního dne ještě náročnější. V souvislosti se školním prostředím může být pro dítě s PAS velmi obtížné například procházení přeplněnou jídelnou, kdy poměrně snadno dochází ke smyslovému přetížení (zejména sluchovému). Žáci s autismem nejenže reagují na emocionální podněty intenzivněji než typicky se vyvíjející děti, ale mají také větší potíže se zbavit negativních emocí. Při učení se zvládat tyto situace je velmi významná podpora dospělých, kteří mohou společně s dětmi pracovat na rozvoji dovedností, jak mohou ony samy iniciovat zklidňující techniky.

Důležitost vnitřní psychické pohody u vychovatelů při interakci s dětmi s poruchou autistického spektra je proto zvláště významná. S ohledem na ověřené účinné strategie a techniky pro děti s touto poruchou je důležité si uvědomit, že naše verbální vyjádření poskytuje důležité emoční informace, které mohou dítěti pomoci porozumět sdělovanému obsahu. I když se můžeme navenek jevit klidní, např. náš hlas může odhalit skutečnou míru naší stability nebo tenze. Přestože je pro děti s PAS často obtížné číst naše výrazy tváře a emoce¹², jsou citlivé na nonverbální emoční signály. Jejich reakce pak může být spojená i s nežádoucím chováním a může být i intenzivní (Straussová, 2014).

Emoční reaktivita dítěte s PAS je tedy často charakterizována emoční dysregulací¹³. Častěji se můžeme setkat se silným afektem, který dítě nedokáže kontrolovat. Jednou z podob, které může nabývat, je tzv. tantrum – typicky jde o zlostnou afektivní reakci na nesplnění nějakého požadavku dítěte. Když k tantru dojde, dítě jej již často nedokáže překonat, lze ale předcházet jeho vzniku a také neposilovat jeho projevy tím, že bychom po takovém zlostném výbuchu dítěti jeho přání splnili. V některých případech při počínajícím zlostném výbuchu je také možné využít techniku odvedení pozornosti. Tantrum znají i rodiče dětí se standardním vývojem, typicky se objevuje v průběhu vývojově přirozeného období vzdoru. Zřetelné ohraničující chování dospělého, ať již učitele nebo rodiče, je zde vhodným postupem.

Druhým typem silného afektu, který se může u autistického žáka objevit, je tzv. zhroucení, v odborné literatuře se často používá anglický pojem melt-down. Zhroucení je typicky reakcí na přetížení, nejčastěji emočními nebo senzorickými podněty. Může vzniknout náhle, nebo může být vyústěním delšího procesu, kdy dítě postupně ztrácí kontrolu, je zahlcováno

¹² Nečitelnost emočního výrazu druhého člověka pro člověka s PAS je typicky způsobena tím, že děti s PAS se při sledování druhého nesoustředí na simultánní zpracování klíčových informací z tváře druhého (zejména kombinace výrazu a pohybu očí a postavení rtů ve spojitosti s verbálním vyjádřením), ale mohou se na tváři druhého člověka zaměřit na v dané situaci nepodstatný detail.

¹³ Užitečným zdrojem informací k tomuto tématu, včetně vlastních zkušeností lidí s autismem, je portál Autismport: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/afekty-k-zivotu-patri-u-lidi-s-pas-ale-mnohem-casteji>

a následně dojde ke zhroucení. To může mít podobu silného afektu spojeného s pláčem nebo i sebepoškozujícím chováním, může se ale také projevit spíše jako úplně stažení se do sebe a uzavření se. V tomto případě reakce učitele nebo rodiče nemá být úderná, ale podporující, postupy odvedení pozornosti zde vůbec nepomáhají. Zhroucení je katarzní mechanismus, je tedy potřeba jej nechat proběhnout celý. Typicky po něm následuje zřetelná fyzická únava. Vhodné je tedy hlídat fyzické potřeby dítěte a jeho bezpečí, ale do stavu nezasahovat, případně nabídnout koregulační postup, který dítě preferuje – to může být dotek, stisk, houpání apod.

Právě pochopení individuálních projevů emocí a spouštěčů problémů u daného dítěte je klíčovým tématem vzájemné komunikace rodiny a školy. Rodiče by měli školu informovat jednak o individuální zdrojích zlostných výbuchů, ale také o tom, zdali má dítě za sebou něco, co postupně vytváří jeho tenzi, to může být ranní návštěva u lékaře, ale také třeba problém v dopravě při cestě do školy. V rámci školy jsou typickým spouštěči situace, které jsou náročné na adaptaci, jako jsou projektové dny, školní besídky a podobně. Aktuální výzkumy (např. Andoni et al., 2024) poukázaly na fakt, že pokud dítě vykazuje vyšší míru zejména externalizujícího problémového chování, kam emoční výbuchy patří, vztah rodiny a školy je tím negativně ovlivněn, protože se omezuje kapacita rodiče se školou komunikovat. Stejný výzkum ale také prokázal, že zvýšená míra problémového chování pozorovaná učiteli nemá negativní vliv na vztah školy a rodiny. Můžeme tedy usuzovat, že učitel dobře zakotvený ve vztahu s rodinou a zároveň vybavený profesionálními dovednostmi zvládnutí zátěže má vytvořený dostatečný profesionální odstup, aby tyto situace zvládl.

8.2 Efektivní strategie, které lze přenést do školního prostředí

V souvislosti s regulací emocí dětí s autismem funguje několik ověřených strategií, které v domácím prostředí používají i účastníci aktuálně probíhajícího výzkumu, tedy rodiče dětí s poruchou autistického spektra. Níže uvedené strategie a techniky se jeví jako velmi nosné a dle výpovědí samotných respondentů usnadňují rodičům dětí s tímto typem poruchy jejich každodenní fungování.

Tyto postupy lze rozdělit do několika skupin, tvou první jsou strategie, které mění zaměření pozornosti dítěte. Jako velmi oblíbená strategie se vynořuje **odpočítávání** (ideálně sestupné) nebo **použití vizuální minutky** na mobilním telefonu (především zdarma dostupná mobilní aplikace Visual Countdown Timer) – zejména k ohrazení určitého časového úseku nebo při střídání činností.

K regulaci emocí může někdy pomoci i tak jednoduchá věc, jako je klasické počítání (například dítě může spočítat dlaždice na podlaze). U některých dětí totiž počítání odvede jejich pozornost od toho, co je zrovna trápí, a vede to k regulaci emocí.

Další rodiči hojně využívanou strategií, která dětem s PAS pomáhá lépe se adaptovat na své prostředí a regulovat své emoce, je **přesměrování pozornosti dítěte**. Děti s autismem mohou mít tendenci zaměřovat se na určité podněty či aktivity a mohou mít obtíže

s přechodem mezi různými činnostmi nebo situacemi. Přesměrování pozornosti se zaměřuje na poskytnutí alternativních stimulů nebo aktivit, které pomáhají dítěti odvrátit svou pozornost od rušivých podnětů nebo negativních emocí. Tímto způsobem mohou rodiče i učitelé pomáhat dětem s autismem zůstat soustředěné a klidné v různých situacích a podporovat jejich schopnost flexibilně reagovat na změny ve svém okolí. Přesměrování pozornosti je tak důležitým nástrojem v podpoře adaptace a emocionální regulace dětí s autismem v jejich každodenním životě. Aby tato strategie mohla být ve škole funkční, je nutné, aby rodič s učitelem sdílel informace o tom, který typ podnětů je pro jeho dítě silným motivem.

Další skupinu tvoří strategie, které modifikují situaci, ve které se dítě nachází nebo okolnosti úkolu, který je mu uložen. Sem by patřila třeba rodiči oblíbená strategie „**Ted’ a potom**“ vycházející z aplikované behaviorální analýzy. Jedná se o techniku, kdy je dítěti sdělováno, že se něco musí stát, než dostane to, co chce. Rodiče tak zaznamenali snížení počtu zhroucení spojených s potížemi v oblasti emoční regulace.

V tomto duchu se také nese **stanovování "dohod"** mezi dospělým a dítětem, které je velmi efektivní strategií při práci s dětmi s autismem. Tím, že si společně stanovíte určitá pravidla, očekávání nebo cíle, dáváte dítěti jasný rámec a předvídatelnost ve svém chování a aktivitách. Tato dohoda umožňuje dítěti lépe anticipovat, co se stane nebo co je od něj požadováno v různých situacích, což může snížit úzkost a nejistotu spojenou s novými nebo nejasnými situacemi. Zároveň stanovování dohod posiluje komunikaci mezi dospělým a dítětem a podporuje vzájemné porozumění. Tato strategie je oblíbená pro svou jednoduchost a efektivitu v pomoci dětem s autismem přizpůsobit se různým situacím a rutinám v jejich každodenním životě. Podmínkou je, aby vznikla vazba mezi dohodou a chováním, je potřeba dávat dítěti zpětnou vazbu, že se v aktuální situaci chová správně.

Pozitivní zpětná vazba obecně hraje klíčovou roli v práci s dětmi s autismem, její základy vychází z metodologie aplikované behaviorální analýzy a jedná se o vysoce funkční způsob, jak pracovat s dětmi s PAS efektivněji. Tento typ podpory a povzbuzování se zaměřuje na ocenění a posílení pozitivního chování a úspěchů dítěte. Důraz na pozitivní aspekty a úspěchy dítěte vytváří prostředí důvěry a sebevědomí, což může podnítit další snahy a motivaci ke zlepšení dovedností a adaptaci na nové situace. Pozitivní zpětná vazba také pomáhá vytvářet pevné vazby mezi dítětem a jeho okolím, včetně rodičů, učitelů a terapeutů, což má pozitivní dopad na sociální interakce a vztahy. Důraz na pozitivní zpětnou vazbu ve vzdělávání a terapii dětí s autismem je nejen efektivní, ale také podporuje jejich emoční a sociální rozvoj.

Rodiče také popisují, že při zvládání domácí přípravy do školy se osvědčuje **rozdělení úkolů pro dítě na menší, snadno zvládnutelné kroky**, které je účinným přístupem, který pomáhá předcházet frustraci z neúspěchu. Některé děti s autismem mohou být přetíženy, když se setkají s úkoly, které jsou příliš rozsáhlé, a zvládání jejich emocí v takovýchto situacích může být náročné. Pokud je ale daný úkol rozdělen na menší, dobře pochopitelné úkoly, emocionální reakce jsou pak vyrovnanější.

Další skupinou technik jsou ty, které vytváří pro dítě základní opory. Sem by bezpochyby patřily **emoční kartičky**, které jsou pro zejména pro tyto děti užitečným nástrojem, neboť

mohou mít potíže s vyjádřením svých emocí. Tyto kartičky obsahují obrázky nebo symboly různých emocí, jako je radost, smutek, vztek nebo strach, a pomáhají dětem identifikovat a vyjádřit své pocity. Emoční kartičky mohou poskytnout dětem s PAS jasný a konkrétní způsob komunikace svých emocí, což může vést k lepšímu porozumění jejich vlastních pocitů a potřeb, stejně jako k lepší interakci s ostatními. Tyto kartičky mohou být použity i ve škole nebo v terapeutickém prostředí a poskytují dětem s PAS způsob, jak lépe porozumět a zvládat své emocionální reakce v různých situacích. Důležité je, aby ve škole byla používána stejná sada karet, jaká je využívána v domácím prostředí.

Pro práci s žáky s PAS velmi typickou pomůckou, kterou ale lze využít i k regulaci emočního prožívání, je **vizuální podpora**, kterou lze využívat v každodenním životě dítěte. Vizualní podpora je klíčovým nástrojem pro dítě s autismem, které může mít potíže s porozuměním verbálním pokynům nebo s organizací svých úkolů a aktivit. Tato forma podpory využívá vizuálních prvků, jako jsou obrázky, symboly, grafy nebo časové plány, aby pomohla dítěti lépe porozumět svému prostředí a rutinám. Prostřednictvím vizuální podpory může dítě lépe predikovat a připravit se na nadcházející události, což mu poskytuje pocit bezpečí a jistoty. Tento přístup také pomáhá dítěti snadněji komunikovat své potřeby, přání a emoce, což může vést ke zlepšení sociálních interakcí a snížení úzkosti spojené s nejasnými situacemi. Vizualní podpora je tak důležitým prostředkem, který napomáhá dítěti s autismem ve strukturalizaci a zvyšuje jeho schopnost samostatně fungovat v mnoha oblastech.

Rodiče často udávají, že při interakci s dětmi s PAS je klíčové **dodržovat denní režim a zavedené denní rutiny**, protože jim to poskytuje strukturu, jistotu a pocit bezpečí. Děti s autismem často mají rády předvídatelnost a rutinu, která jim umožňuje lépe se orientovat ve svém prostředí a snáze se adaptovat na změny. Zavedené rutiny pomáhají dětem s autismem lépe porozumět, co se od nich očekává v různých částech dne, a snižují jejich úzkost spojenou s nejasností a nejistotou. Pravidelný denní režim také podporuje rozvoj jejich dovedností v rámci samostatnosti a sebeobsluhy. Pro děti s autismem je dodržování denního režimu a rutin důležitým aspektem každodenního života, který jim pomáhá lépe fungovat ve svém prostředí a je významnou součástí regulace emocí. Ve školním prostředí je klíčovým nástrojem rozvrh hodin. Při práci s dětmi s PAS je potřeba s ním aktivně pracovat, zaznamenávat do něj průběžně změny, suplování a podobně a dítě skrz tento nástroj, se kterým je zvyklé pracovat, vždy včas avizovat změny, na které se pak může připravit a minimalizovat tak emoční odezvu.

Technika, kterou lze ve třídě následně použít jako nástroj regulace či koregulace, je **senzorická integrace**, která se stává stále více populární formou intervence pro děti s PAS. Tato terapie se zaměřuje na posilování smyslových systémů a podporuje jejich efektivní fungování (může se jednat například o různé techniky a aktivity v rámci hmatové, vizuální či sluchové stimulace). U dětí s autismem bývá ve většině případů sensorická integrace narušena, což může vést k obtížím s regulací emocí, chováním a sociálními interakcemi. Výzkum naznačuje, že terapie sensorické integrace může mít pozitivní vliv na všechny tyto oblasti. Sensorická integrace pomáhá dětem s autismem lépe se zapojit do svého prostředí, komunikovat s ostatními a významně souvisí i se schopností dítěte regulovat své vlastní emoce.

Se senzorickou integrací souvisí i **vestibulární aktivity**, které rodiče s oblibou zařazují do každodenního života dítěte (například točení, houpání, skákání). Dochází tak totiž k důležitému nasycení senzorických potřeb dítěte, díky čemuž dítě vykazuje pak zřetelné známky radosti a emoční vyrovnanosti.

Technika, která se u dětí s autismem využívá skutečně často a která je rodiči velmi oblíbená a zároveň ji lze aplikovat i ve škole, je použití **hlubokého tlaku**, který může významně vést k pocitu zklidnění a snížení úzkosti u dětí s PAS. Hluboký tlak může být aplikován různými způsoby, například pevným objetím, lehkým stlačením nebo zátěžovými dekami. Tato technika je často používána ve speciálních třídách, v terapeutickém i domácím prostředí jako prostředek k podpoře emoční regulace a zvládání stresu u dětí s PAS.

Rodiče také potvrzují, že jim v každodenním soužití s dítětem s PAS velmi usnadňuje práci, pokud vnímají **přehlcení dítěte**, zejména pokud jde o senzorické vnímání, jako je nadměrný hluk, velké množství vizuálních podnětů nebo vysoká koncentrace lidí v místnosti. Pro děti s poruchami autistického spektra mohou tyto senzorické vjemy být příčinou intenzivního stresu a úzkosti. Přílišné množství senzorických podnětů může dítěti připadat jako přehlcení, což může vést k emočním výbuchům, únikovému chování nebo jiným projevům nepohodlí. Proto je důležité vytvářet prostředí, které je pro dítě s PAS vhodné a které minimalizuje působení nadměrných senzorických podnětů. Tím se zlepšuje jeho pohoda a snižuje se tak riziko emoční dysregulace v různých situacích.

V souvislosti s přehlcením dítěte může být velmi nápomocné **vytvoření speciálního místa pro zklidnění** v domácím i ve školním prostředí. Toto místo slouží pak jako bezpečné útočiště, kde se může dítě uklidnit a regenerovat, když se cítí přetížené nebo přehlcené zejména senzorickými podněty. Důležitým aspektem tohoto místa je, aby odpovídalo individuálním potřebám dítěte, přičemž může zahrnovat prvky, jako jsou oblíbené hračky, polštáře, zátěžové deky nebo světelné předměty. Toto místo by mělo být umístěno v klidném a málo rušném prostoru, ideálně mimo hlavní oblasti domova nebo školní třídy. Dítě by mělo být povzbuzováno k tomu, aby využívalo toto místo pro zklidnění a sebekontrolu, což mu může pomoci lépe zvládat stresové situace a podporovat jeho emoční pohodu.

8.3 Postupy rozvoje emocionální gramotnosti a postupů emoční regulace v rámci školní praxe

Klíčem je **nácvik chování podle vzoru**. Toto je jeden z momentů, který klade největší nároky na emoční práci dospělého. K dosažení emoční regulace u dítěte s autismem je stěžejní nevykazovat přehnané emoční reakce. Modelováním tohoto chování můžeme pomoci dítěti naučit se lépe zvládat své emoce a ukázat mu, jak se s nimi vyrovnáváme my sami, aby dítě mohlo následovat náš příklad.

Mluvíme zde skutečně o emoční práci. Pro dospělého to totiž znamená své vlastní emoce zachytit a pojmenovat, aby s nimi mohl vědomě pracovat. Nehovoříme zde o tom, že by dospělý, ať již rodič nebo učitel, měl před dítětem své emoce skrývat. Podstatné je, aby je vnímal a kontroloval. Dítě má u dospělého vidět autentickou emoci, ale ve vztahu k dětem s PAS

je potřeba velmi zřetelně kontrolovat její intenzitu. Na místě je také slovní doprovod, který emoci dítěti vysvětlí. V situacích, kdy samo dítě prožívá silnou emoci, je úkolem dospělého své prožívání korigovat a nabídnout dítěti podporu ke zklidnění. Koncept emoční práce, popsáný autorkou Hochschildovou a do oblasti rodičovství a výchovy aplikovaný např. Zapfem (2002) popisuje emoční práci jako součást každodenních osobních interakcí, jejím účelem je ovlivnění emocí, chování či postoje u dítěte. Vyjádření emocí se řídí určitými pravidly, protože rodiče mají vlastní postoje a přesvědčení o tom, jaké emoce před dítětem vyjadřovat, a jaké nikoli (blíže viz Daňšová et al. 2021). Učitelé patří mezi zaměstnání, kde se koncept emoční práce často zmiňuje a žáci s poruchou autistického spektra v tomto směru kladou na učitele velké nároky.

Stejně jako při modelování chování budou děti napodobovat i vaše příklady komunikace. Mluvte s nimi klidně a jasně, vysvětlíte jim, co od nich očekáváte. Tím se zvýší pravděpodobnost, že rozpoznají danou situaci a zvládnou vlastní emoční regulaci lépe.

Gulstrud et al. (2010) a následně Ting a Weiss (2017) ve vztahu ke **koregulaci již probíhajících** emocí rozdělili postupy na hlasové, aktivní a provázející.

Mezi hlasové patří např. uklidňující slova nebo zpěv, a zejména pak povzbuzení, že prožívaná emoce je řešitelná, že odezní, že o ní lze hovořit apod. aktivní řadí např.

Mezi aktivní postupy řadí dopomoc prvního kroku nebo scaffolding, přesměrování pozornosti a fyzický komfort.

Mezi provázejícími se pak objevuje ponechat dítěti vést směr konverzace a aktivně projevit, že jej následují (dítě např. řekne, že bude utíkat a dospělý reaguje: „ano, budeš utíkat...“). Klíčové je zde ale pojmenování emocí a propojení zážitku dítěte s konkrétní pojmenovanou emoci („Ano, toto tě opravdu rozzlobilo, jsi teď nejspíš rozzlobený.“)

Realizace výše uvedených technik ve školní praxi je odvislá také od dostupného vhodného prostoru. Pokud chceme zvyšovat emoční pohodu ve třídě, je potřeba pro to připravit také **materiální podmínky** – ideálně třídu vybavit klidovým koutkem, kde máme právě k dispozici pomůcky pro poskytnutí fyzického a senzorického komfortu – na dotyk příjemné deky a polštáře, sedací vaky, zátěžovou deku, fidgety na zvládnutí motorického neklidu a podobně.

Doporučení pro praxi

Existuje mnoho způsobů, jak dítěti s poruchou autistického spektra můžeme pomoci s regulací svých emocí. Nicméně v momentě emoční nepohody může být někdy obtížné dítěti poskytnout podporu. Pro běžnou populaci se zdají běžné denní výzvy jako drobnosti, ale pro dítě s autismem mohou být tyto „drobnosti“ v danou chvíli největšími problémy na světě. Je důležité, aby děti dostaly naši podporu v náročných emočních situacích a abychom dokázali těmto situacím také předcházet.

Ve vztahu k dítěti i k sobě je užitečné:

Fyzické cvičení.

Pokud si dítě užívá běhání nebo skákání, je dobré jej v tom povzbuzovat, neboť tak dost často potřebuje regulovat své emoce. Pravidelné cvičení může významně pomoci nejen s emoční regulací, ale zároveň přispívá i k posílení fyzického zdraví. Řízený pohyb znamená rozvoj inhibičních mechanismů. To platí i pro dospělého. Drobná fyzická cvičení spočívající např. v postupném zapojování různých svalových skupin vrací pocit sebekontroly.

Najděte způsob, jak zlepšit náladu dítěte.

U každého dítěte s PAS je vhodné mít seznam aktivit či podnětů, které jsou pro něj uklidňující nebo motivující. Zjistěte, co dané dítě rádo dělá a co mu zlepšuje náladu, a vytvořte kolekci těchto předmětů. Někdy se tomu říká "sada pro uklidnění", která může zapojit jejich smysly a podpořit pozitivní emocionální reakce. Oblíbenou pomůckou se tak stává například „fidget spinner“, který těmto dětem pomáhá zaměstnat mysl i ruce. Vhodnou aktivitou je také vhadzování mincí nebo malých molitanových míčků do otvoru v krabici.

Dejte dítěti na výběr.

Možnost volby může být úžasná strategie, která dítěti umožní mít situaci více pod kontrolou. Nicméně volba může být také zdrcující a situaci následně zhoršit, pokud dítě vnímá volbu jako další zdroj frustrace. V tomto případě je potřeba, aby vychovatel před její realizací posoudil situaci.

Také vyučující by se měl vyvarovat situací, kdy se cítí v bezvýchodné situaci. Momenty, kdy v pedagogické praxi zažívá pocit frustrace, protože se cítí zatlačený do pozice, ve které se necítí komfortně, je vždy na místě toto diskutovat s kolegy, nadřízeným či supervizorem.

Nácvik hlubokého dýchání.

Dýchání, kdy nádech provádíme nosem a výdech ústy, je hluboké dýchací cvičení, které může být prospěšné mnoha lidem, když se cítí rozrušení. Tuto techniku je vhodné využívat i u dětí s autismem jako prostředek k regulaci emocí, zejména když jsou přetíženi. Její výhodou je také fakt, že se při její realizaci počítá, což je pro mnoho dětí s PAS také uklidňující činnost.

Řešení problémů s dítětem a diskuze o vhodných reakcích.

Pokud se emoční nepohoda stává pro dítě osobním problémem, je důležité, aby s ním vychovatelé pracovali na identifikaci a regulaci chování. Mohou se objevovat kupříkladu potíže s navazováním přátelství kvůli přílišné soutěživosti dítěte, což mu pak činí obtíže s prohrou. Je tedy důležité společně pracovat na tom, aby pochopilo, že není vždy možné vyhrát a že je důležité přijmout prohru férově, aniž by se zlobilo. K tomuto pochopení dítě potřebuje dojít nejprve v racionální rovině, situaci je potřeba

pojmenovat, popsat, strukturovat. Když se dítě naučí identifikovat různé emoce a kategorizovat je, je vhodné s ním vést o tom diskuzi. Společně můžete probrat, jak by mělo dítě reagovat v různých situacích, a zda jsou tyto reakce vhodné. Poté se můžete zaměřit na hledání nejlepších způsobů, jak na dané emoce odpovědět.

Pomozte odhalit emoční spouštěče.

Stejně jako je důležité najít prostředky, které zlepší náladu a pomohou dítěti s regulací emocí, je také důležité identifikovat negativní spouštěče, které vyvolávají emoční nepohodu. Toto pomáhá dítěti pochopit, co přesně způsobuje složité emoce, kterými prochází.

Stejně tak potřebuje učitel pojmenovat, které situace s dítětem jej nejvíce emočně vyčerpávají, a následně hledat, zda a jak se jim vyhnout.

Dejte dítěti i sobě přestávku a vytvořte pro ni vhodný prostor.

Někteří lidé občas potřebují opustit danou situaci, aby se uklidnili. To platí zvláště pro děti s autismem. Mohou potřebovat odejít na své speciální místo pro uklidnění nebo se jen přesunout jinam, aby mohly uplatnit další seberegulační techniky. Také vyučující, a ještě častěji to platí pro asistenty pedagoga, potřebují mít v průběhu vyučování krátké chvilky, kdy mohou polevit v pozornosti. Má-li vyučující ve třídě náročné dítě, a do této skupiny děti s PAS určitě patří, je vhodné věnovat pozornost úpravě prostředí i pro učitele a asistenta – také oni potřebují např. v kabinetu vytvořit azyl v podobě minimálně vizuálně a ideálně i akusticky příjemného prostředí, kde mohou načerpat síly.

Literatura

- Andoni, L., Eisenhower, A., Poon, C. Y. S., Joseph, K., Blacher, J., & Carter, A. (2024). Working together: The role of autistic students' behavioral adjustment in promoting positive parent-teacher relationships. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 110, 102291. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2023.102291>
- Boujut, E., Popa-Roch, M., Palomares, E. A., Dean, A., & Cappe, E. (2017). Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 36, 8–20. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.01.002>
- Daňsová, P., et al. (2021). Emoční práce a emoční regulace v rodičovství. *Československá psychologie*, 65(3). <https://doi.org/10.51561/cspsych.65.3.222>
- Giovagnoli, G., Postorino, V., Fatta, L. M., Sanges, V., De Peppo, L., Vassena, L., De Rose, P., Vicari, S., & Mazzone, L. (2015). Behavioral and emotional profile and parental stress in preschool children with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 45–46, 411–421. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2015.08.006>
- Gottman, J. M., & Katz, L. F. (1989). Effects of marital discord on young children's peer interaction and health. *Developmental Psychology*, 25(3), 373–381. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.25.3.373>

- Nason, B. (2019). *The autism discussion page on stress, anxiety, shutdowns and meltdowns: Proactive strategies for minimizing sensory, social and emotional overload*. Jessica Kingsley Publishers. <https://books.google.cz/books?id=UvuXDwAAQBAJ&pg=PA29>
- Straussová, R. (2014). *Sebeobsluha u dětí s poruchou autistického spektra, obrázkový postup základních činností sebeobsluhy, pomocník pro dítě s PAS a jeho rodiče*. Pasparta.
- Ting, V., & Weiss, J. A. (2017). Emotion regulation and parent co-regulation in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 680–689. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-3009-9>
- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review*, 12, 237–268. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00048-7)

ROZVOJ PEDAGOGICKÝCH KOMPETENCÍ A PODPORA UČENÍ VE VIRTUÁLNÍ REALITĚ

Dalibor KUČERA

Vzdělávání budoucích pedagogů a výzvy, před kterými dnes učitelská příprava v ČR stojí, jsou tématem řady publikací, materiálů, ale i projektů a iniciativ zaměřených na podporu vzdělávání. Z mnoha uveďme například Otevřeno (www.otevreno.org), Eduzměna (www.eduzmena.cz), EDUin (www.eduin.cz) nebo Učitel naživo (www.ucitelnazivo.cz). Věnují se jak kritickému zhodnocení stavu českého školství, tak možnostem a postupům, jakými by vysoké školy mohly budoucí pedagogy lépe připravovat. V textech se opakovaně objevuje apel k větší podpoře studentských praxí, prosazování inovací, zapojení nových technologií a zvyšování digitální gramotnosti, a to jak u studentů učitelství, tak u stávajících učitelů na školách (MŠMT, 2022).

Tato kapitola na tyto výzvy navazuje a společně s kapitolou 10 a 11 představuje možnosti, které by v tomto ohledu mohlo přinést využití technologií pro virtuální realitu (VR). Technologie VR mohou být vhodným nástrojem k doplnění učitelského tréninku, studentských praxí a prostředkem k rozvoji žádoucích pedagogických kompetencí. Zároveň mohou pomoci snížit profesní stres začínajících učitelů tím, že jim poskytnou bezpečný prostor pro nácvik náročných situací a zvýší jejich sebedůvěru při vstupu do praxe, čímž přispívají k podpoře wellbeingu. Náš text představuje současná východiska a možnosti aplikace VR v učitelské přípravě a diskutuje její potenciál.

9.1 Pedagogické kompetence v učitelské přípravě

9.1.1 Význam pedagogických kompetencí

Funkční vzdělávací systém je, mimo základního organizačního či legislativního rámce, definovaný především klíčovou rolí **osoby učitele a jeho kompetencemi**. Pojmem kompetence označujeme „soubor profesních a osobnostních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání“ (Průcha et al., 2013). Přestože nepanuje explicitní konsenzus v tom, které kompetence jsou pro práci pedagoga nejdůležitější či které by měly být rozvíjeny prioritně (MŠMT, 2022), mezi těmi nejvíce

žadánymi se objevují dovednosti sociální, interpersonální, komunikační, osobnostní, seberefektivní či autoregulační (Helus, 2001; Nezvalová, 2001; Švec, 1998; Vašutová, 2004). Často jsou označovány jako součást tzv. **měkkých dovedností** (Hanušová et al., 2017; MPSV, 2022; Schulz, 2008), resp. dovedností sociálněpsychologických (Gillernová, 2003; Gillernová et al., 2012) nebo sociálně interakčních (Greene & Burleson, 2003). Tyto oblasti spojuje způsobnost a schopnost učitele efektivně komunikovat, prožívat, ovlivňovat a reflektovat prostředí, ve kterém pedagogicky pracuje, aktivně působit na své žáky i na sebe sama. Tento přístup se přirozeně propojuje s výzvami popsány v kapitole 1, která je věnovaná podpoře wellbeingu. Vzhledem k významu uvedených kompetencí pro vzdělávací proces a k jejich nadoborovosti jsou tato témata akcentována i v mezinárodní perspektivě, například v materiálech Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD, 2022).

Rozvoj kompetencí je složitým učebním mechanismem, který vychází z mnoha souvislostí týkajících se vlivů prostředí a dispozic jedince (Oddli et al., 2021; Plomin et al., 2013). Každý typ kompetence je v tomto směru specifický, například s ohledem na osobnostní a situační předpoklady, formu či smysluplnost (Gul, 2014). Z hlediska rozvoje učitelských kompetencí je třeba zvážit nejen to, které kompetence by měly být rozvíjeny (například na základě poptávky ze strany společnosti, studentů učitelství, ředitelů škol či praktikujících pedagogů), ale také do jaké míry je možné jejich podporu a rozvoj zajistit v praxi či ve vzdělávacím procesu, tj. jak zprostředkovat moment zkušenosti, tréninku a růstu (Thomas et al., 2015; Vazalwar & Dey, 2011).

Pokud se zaměříme na první otázku, týkající se volby kompetencí z hlediska aktuálních potřeb a poptávky, můžeme vycházet z řady aktuálních analýz. Učitelé vnímají jako deficitní zejména kompetence spojené s tzv. **managementem třídy** (*classroom management*), který zahrnuje zajištění vhodného prostředí pro práci žáků, navazování produktivních vztahů, komunikaci se žáky, jejich motivaci, omezování rušivých vlivů apod. (LePage et al., 2005; Mertin, 2013). Management tedy zahrnuje primárně výše uvedené měkké dovednosti. Dle studie fondu Eduzměna je zvyšování kompetencí v oblasti managementu třídy velmi žádané – pouze cca 30 % učitelů má zkušenost s absolvováním kurzů zaměřených na práci s chováním žáků ve třídě, ačkoliv poptávka je výrazně vyšší, na úrovni téměř 50 % (Prokop & Dvořák, 2019). Tuto oblast zmiňuje i materiál Reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR, a to v kontextu náročných situací souvisejících s uklidněním vyrušujících a hlučných žáků a s dodržováním pravidel, které popisují učitelé z praxe (MŠMT, 2022). Význam managementu třídy, společně s rozvojem sociálních kompetencí u učitelů, je rovněž akcentován v prohlášení spolku Otevřeno, například v části Osobnostní rozvoj („komunikovat s druhými, zvládat negativní a rizikové chování a působit vůči němu preventivně“) a Citlivý přístup („přistupovat k druhým tak, abychom vzájemným respektem, empatií a efektivní komunikací utvářeli zdravé normy a sebevědomí, kladné vztahy a sociální klima“) (Otevřeno, z. s., 2015). Přes význam těchto kompetencí v pedagogické práci je však zároveň uváděno jejich nedostatečné pokrytí v učitelské přípravě i v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (Kissová & Mavrogianpoulou Lapšanská, 2022; Vávra, 2022).

Druhá otázka se týká možnosti, jak získání či rozvoj učitelských kompetencí **podpořit a facilitovat** v rámci učitelské přípravy, resp. při další práci s pedagogy. Nejčastěji zmiňovanou cestou je podpora systému praxí, společně s rozvojem učitelské supervize či intervize.

Systém učitelských praxí bohužel není v ČR vždy optimálně nastavený, a to ani co do jejího minimálního rozsahu (aktuálně na úrovni 8 % pro 2. st. ZŠ, tj. méně než třetinový podíl oproti například Nizozemsku či Belgii) (MŠMT, 2017), tak kvality (například omezený přístup k reflexím a nedostatečný počet provázejících učitelů) (MŠMT, 2022). Zajištění prosté pedagogické zkušenosti (přítomnosti studenta/učitele před třídou) není samo o sobě takovou výzvou – v případě studia učitelství se jedná spíše o organizační či kurikulární úpravu, kterou může zajistit dostatečná podpora spolupráce se školami a vhodný studijní plán. Skutečnou výzvou je zajištění podmínek pro smysluplné zkušenostní učení (*experience-based learning*) (Kolb & Kolb, 2009), transformativní učení (*transformative learning*) (Dvořáková, 2012) a pro reflexi pedagogické činnosti. Ta by měla vést k jejímu smysluplnému zhodnocení, možnému přehodnocení a směřovat k rozvoji pedagogických kompetencí. Reflektivní přístup předpokládá, že jedinec vědomě a systematicky přemýšlí o svých zkušenostech s cílem zlepšit svoje chování v budoucnosti (Smetáčková et al., 2021; Svojanovský, 2017) – tj. že se učitelé učí ze svých konkrétních pedagogických zážitků (Korthagen & Buitink, 2020). Zde můžeme odkázat na model ALACT (Korthagen & Nuijten, 2022), který je podrobněji představen v kapitole 11. Je však zřejmé, že tuto úroveň přípravy je obtížnější zajistit – předpokládá zkušenost studenta/učitele s reflektivním přístupem k vlastní činnosti i dostupnost relevantní zpětné vazby, například ze strany zkušenějších kolegů, supervizorů či žáků. Přestože tento model přináší značnou personální i časovou náročnost, pro rozvoj učitelských kompetencí je klíčový (Huřner et al., 2023; MŠMT, 2022; Philp-Clark & Grieshaber, 2024).

9.2 Technologie pro virtuální realitu

9.2.1 Audiovizuální technologie v učitelské přípravě

Moderní technologie změnily svět v míře a rychlosti, které nemají obdoby. Systémy založené na zpracování dat přinesly nové komunikační, informační a interaktivní platformy, přičemž aplikace strojového učení, všestranná konektivita a mobilita urychlují integraci technologií v každodenním životě. Tyto trendy postupně ovlivňují i oblast vzdělávání, která jinak vykazuje relativní rezistenci a setrvačnost (Grudin, 2018; Harrell & Bynum, 2018). Výrazným impulzem k implementaci technologií do edukačního procesu byla nepochybně pandemie covid-19, která odkryla celou řadu výzev a problémů, kterým by měl vzdělávací systém čelit (Daniel, 2020). Nemožnost realizovat výuku v tradiční prezenční formě zasáhla nejen žáky a učitele, ale také studenty učitelství, u kterých nebylo možné zajistit ani potřebné praxe na školách. Je těžké komplexně posoudit ztráty či přínosy, které tato situace přinesla. Je však zřejmé, že postihla mnoho oblastí, které jsou pro utváření a rozvoj pedagogických kompetencí klíčové (Carrillo & Flores, 2020), a že je třeba systém vzdělávání učitelů na podobné situace připravit (VanLone et al., 2022).

Je řada způsobů, jakými může být studentům učitelství substituována zkušenost spojená s přítomností ve školní třídě, není-li možnost uskutečnit ji v reálném prostředí. Mimo tradičních postupů spočívajících ve zprostředkovávání informací učitelem, například ve formě kazuistik, předávání zkušeností či diskusí, případně prostřednictvím sledování

filmových a seriálových adaptací ze školního prostředí (González-Vera & Corisco, 2016), jsou často využívanou cestou tzv. **virtuální hospitace**, resp. hospitační **videostudie**. Virtuální hospitace představují videozáznamy z reálné výuky, které mohou být rozšířené o analytický prvek, čímž získávají podobu videostudie. Ta umožňuje vhled do situace a její rozbor (Slavík et al., 2011). Velmi používanou se v tomto směru stala databáze Metodického portálu RVP (digifolio.rvp.cz), modernější prvky videostudie pak prezentoval například projekt TAČR, Hyperspace (www.hyperspace.cz).

Využívání audiovizuálních záznamů výuky v učitelské přípravě nepochybně přináší mnohé benefity. Je relativně snadné je pořídit a zprostředkovat, například on-line. Studenti díky nim mohou získat lepší přehled o pedagogické realitě a uvažovat nad jejími specifiky v komfortní pozici diváka, posuzovatele či analytika. Je však zřejmé, že tato metoda nemůže nahradit praxi ve škole a že její přínos pro rozvoj prakticky orientovaných kompetencí je nutně omezený (Bendová & Horáčková, 2021). Uvažujeme-li o možnostech pedagogického využití videozáznamů výuky z pohledu jeho ekvivalence k učitelské praxi, je zásadním limitem metody především nedostatečná míra zapojení studenta, resp. absence autentického prožitku přítomnosti ve školním prostředí a nemožnost zde interagovat.

9.2.2 Východiska a specifika virtuální reality

Jako metodu, která má potenciál přinést do přípravy učitelů uvedené kvality a která by mohla aspirovat na pozici doplňku, nebo dokonce alternativy k pedagogické praxi, bychom mohli označit technologie pro VR. Virtuální realitu (*virtual reality*) chápeme jako strojově generované prostředí, ke kterému uživatel přistupuje prostřednictvím rozhraní navozujícím pocit, že prostředí uživatele obklopuje, a to především smyslově (Freina & Ott, 2015; Vince, 2004), resp. jako aplikaci počítačových technologií pro vytvoření interaktivního třídimenzionálního (3D) světa, ve kterém se uživatel cítí přítomen (Bryson, 1999). V druhé definici se jedná zejména o tzv. **interaktivní VR** (*interactive VR*), ve kterém je předpokládána aktivita uživatele. Jinou variantou je expozice 3D prostředí ve filmovém VR, tzv. **cinematickém VR** (*cinematic VR*), které aktivního uživatele nevyžaduje, resp. mu obvykle umožňuje pouze se rozhlížet v 360stupňovém prostoru (Tricart, 2017). Toto prostředí může být umělé či realistické, například v podobě 360° kamerového záznamu. Zatímco s interaktivním VR se setkáváme zejména v počítačových hrách nebo v tréninkových a didaktických aplikacích, s cinematickým VR je možné se seznámit například v aplikaci YouTube VR (vr.youtube.com). Z hlediska požadavků na přístrojové vybavení jsou obě varianty srovnatelné – obě předpokládají headset, tj. náhlavní soupravu (HMD; *head-mounted displays*), která zajišťuje expozici audiovizuálního materiálu přímo do očí a uší uživatele (podrobněji níže).

Virtuální realita představuje v tradičním pojetí druhý pól v kontinuu mezi **realitou a artificialitou** (*reality-virtuality continuum*), tj. skutečností vs. umělostí vytvořeného prostředí. Na přirozenou realitu v kontinuu navazuje augmentovaná realita (*augmented reality*; kde jsou 3D objekty integrované do skutečného prostředí), augmentovaná virtualita (*augmented virtuality*; kde se v primárně virtuálním prostředí objevují prvky prostředí skutečného), kterou uzavírá „plná“ virtuální realita (tedy zcela uměle vytvořené prostředí) (Milgram & Kishino,

1994). Augmentovaná realita a augmentovaná virtualita se často označují souhrnným pojmem smíšená realita (*mixed reality*) (Speicher et al., 2019).

Koncept kontinua je možné doplnit také třemi dimenzemi uživatelských zážitků ve VR systémech: (1) rozsahem znalosti světa (*extent of world knowledge*), tj. do jaké míry systém pracuje s přirozeným světem (mimo VR), resp. vytváří-li prostředí zcela umělé, (2) mírou **immerze** (*immersion*), tj. ponoření, které souvisí s pocitem přítomnosti, s mírou podpory našich akcí a senzorických očekávání ze strany VR systému, a (3) koherencí (*coherence*), tj. vnímanou autenticitu či věrností VR prostředí, která souvisí s jeho srozumitelným fungováním a rozsahem akcí, které v něm můžeme provádět (Skarbez et al., 2021). Dodejme, že problematika imerzivní VR je tématem, které v současném pedagogickém výzkumu zřetelně rezonuje (Černý, 2022; Makransky & Lilleholt, 2018).

Využití VR je v současné době intenzivně výzkumně sledováno a testováno, a to jak v českých, tak v zahraničních projektech. Výzkumy se věnují metodologickým specifikům výzkumu VR, souvislostem adaptace na VR prostředí, fyzickým a psychickým, ale posuzují také přínos existujících aplikací pro konkrétní uživatele. Využití VR aplikací v klasické výuce (při vzdělávání žáků a studentů) je věnovaná například přehledová studie Černého, která přináší také přehledný souhrn silných a slabých stránek využití technologie (Černý, 2022). V následujícím textu se zaměříme především na aplikace VR v rovině jejich potenciálu pro rozvoj pedagogických kompetencí u studentů učitelství či praktikujících učitelů.

9.2.3 Předpoklady využití virtuální reality

Úspěšná realizace VR projektů je podmíněna řadou hledisek, které zahrnují jak stránku přístrojovou a programovou, tak specifika samotného prostředí, jeho limity a předpoklady vztahující se k participantům (uživatelům VR) a k zajištění jejich komfortu a bezpečnosti.

Zajištění **technického vybavení** v současnosti není nijak složité – zařízení jsou dostupná v mnoha provedeních, dle požadavků uživatele. K dispozici jsou nejčastěji dvě varianty VR zařízení: (1) samostatné VR (tzv. *stand-alone*) zahrnující pouze headset (HMD), ve kterém už je k dispozici VR software, a (2) PC VR, kde je k provozu headsetu nezbytný připojený počítač. Zde headset funguje primárně jako interface, tj. zobrazovací zařízení počítače (Rendevski et al., 2022). Některá zařízení obě varianty kombinují a je možné jich využívat jak samostatně (např. pro méně náročné aplikace), tak ve spojení s PC. Není-li součástí přístrojového vybavení software (VR prostředí), je třeba zvážit, jaké funkcionality jsou od aplikace očekávány (viz výše) a je-li takový software dostupný na trhu, nebo je třeba ho vyvinout.

Další podmínkou realizace studií je **zaškolení uživatelů** v užívání headsetu a pomoc při jejich orientaci ve virtuálním prostředí (Alonso et al., 2021). Je třeba poskytnout například informaci o možných negativních účincích pobytu ve VR. Tyto účinky mohou zahrnovat tzv. kinetózu (*motion sickness*), nemoc z pohybu (MKN-10 T75.3), která je důsledkem nesouladu mezi vizuálními a pohybovými vjemy a souvisí s například pocitem závratí a nevolnosti, případně další problémy, jako je například bolest hlavy, rozmazané či dvojité vidění a dezorientace (Angelova, 2021) – souhrnně označované pod pojmem **cybersickness**,

tj. nepříjemné somatické symptomy související s vystavení digitálním technologiím (Brown et al., 2022). Prevalenci cybersickness je těžké dopředu stanovit; je závislá nejen na individuálních dispozicích uživatelů a technickém provedení headsetu, ale také na parametrech VR prostředí, zejména je-li v něm přítomný pohyb. Prostředí, které výrazně zvyšuje pravděpodobnost vzniku cybersickness, je typické především pohybem kamery (například její rotací, rychlostí a akcelerací) (Oh & Son, 2022) a nastavením, ve kterém se uživatel musí pohybovat. Při srovnání dopadů VR hraní v sedě a při pohybu uživatele (chůzi) byly zjištěny výrazné rozdíly v četnosti výskytu kinetózy, zjišťované dotazníkem SSQ (Kennedy et al., 1993). Sedící uživatelé ji zažívali ve 22 %, zatímco pohybující se v 56 % (Munafo et al., 2017). Snížení rizika cybersickness při absenci pohybu uživatele podporují i studie zaměřené na sledování 360° cinematického VR (Johnson, 2018). Z hlediska studia dispozic uživatele k zážitku cybersickness se často hovoří o prediktorech věku a pohlaví. V obou případech je ale výzkumná evidence rozporuplná a vztah četnosti a intenzity cybersickness k věku uživatelů (Dilanchian et al., 2021; Oh & Son, 2022) či jejich pohlaví (Koslucher et al., 2015; Munafo et al., 2017; Oh & Son, 2022) dosud nebyl jednoznačně prokázán. Vhodnou cestou ke zjišťování individuálního rizika vzniku cybersickness se tak jeví spíše dotazování uživatelů, například již zmíněným dotazníkem SSQ (Kennedy et al., 1993), případně MSSQ (Golding, 1998), CSQ (Stone, 2017) či VRSQ (Kim et al., 2018). Jako protektivní faktor ve vztahu ke cybersickness se rovněž uvádí trénink (opakovaná expozice VR, která uživatelům umožňuje vytvořit si určitou rezistenci), resp. omezení délky expozice VR u nezkušených uživatelů. Jako „bezpečná doba“ bývá zmiňováno cca 10 minut (Shadiev et al., 2021).

9.3 Využití virtuální reality v učitelské přípravě

9.3.1 VR jako prostředek zkušenostního učení

Jak bylo zmíněno, využívání audiovizuálních a informačních technologií je poměrně běžnou praxí, která ve vzdělávání získává stále větší prostor. Rozvoj VR technologií, zejména pak realistických VR simulací, však možnosti běžných postupů výrazně posunuje. Přináší možnost vyšší aktivizace učící se osoby (v našem případě studenta či učitele) spočívající zejména v bezprostřední interakci ve VR prostředí a v imerzním prožitku. Oba tyto prvky hrají klíčovou roli v procesu učení (Anderson et al., 2000; Y. Li et al., 2019).

Je řada východisek, na základě kterých je možné interpretovat princip a efektivitu VR simulací. Jednou z nejprůběhavějších je koncepce **zkušenostního učení** Davida A. Kolba, *Experiential Learning Model* (ELM) (Asad et al., 2021; Howard & Gutworth, 2020; Kolb & Kolb, 2009). Tato forma učení je do značné míry podporována reflektivními metodami, které jsou podrobněji popsány v kapitole 11. Kolbova koncepce tak pracuje s tzv. cyklem učení, který zahrnuje fáze (1) zkušenosti (*concrete experience*), spočívající zejm. v kontaktu učícího se s problémem, (2) reflektivního pozorování (*reflective observation*) a analýzy problému, (3) konceptualizace (*abstract conceptualization*), ve které dochází k syntetizaci znalostí o problému, a (4) experimentování (*active experimentation*) spočívající v aplikaci, resp. zužitkování předchozích fází při řešení problému (Dantas & Cunha, 2020).

Zaměříme-li se na první fázi, zkušenostní, je třeba zvážit, jaké cesty se nabízejí k navození dané zkušenosti, ideálně ke zkušenosti formativní (Raja & Carrico, 2023). Gosen a Washbush dokládají vysokou úspěšnost zkušenostního učení při užití počítačových simulací, při hraní rolí a při praktických cvičeních – zde participant reportují vyšší úroveň poznání i pozitivního prožitku (Gosen & Washbush, 2004). Stále větší pozornost je v současných výzkumech věnovaná právě technologiím VR, které mají k navození autentické zkušenosti jedinečné předpoklady. Řada studií dokládá, že zážitek VR simulace přímo podporuje proces učení i formování nových kompetencí (Flores et al., 2020; Luo et al., 2021; Radianti et al., 2020). Současné jsou doporučovány expozice situací, které přinášejí náročné úkoly a které se týkají reálných problémů – vyšší obtížnost zde zvyšuje osobní angažovanost, motivaci i ochotu spolupracovat (Malmberg et al., 2022). Často je zmiňovaný také prvek emoční náročnosti zkušenosti, zahrnující stres nebo i frustraci, která však dané osobě přináší možnost posílit schopnost čelit podobným výzvám v budoucnu (Kong, 2021). Tento proces odpovídá konceptu resilience, tj. procesu a výsledku úspěšné adaptace na výzvy a obtížné životní zkušenosti (APA, 2024; Sisto et al., 2019).

Další fáze zkušenostního učení mohou být rovněž realizované či facilitované prostřednictvím technologií VR. Zde mohou hrát roli také další IT systémy a služby, které jsou na VR navázané. V druhé fázi, pozorování, je tak možné využít například záznamu simulace (nahrávek VR interakcí uživatele) či analytických nástrojů (analýzy pohledu, hlasu, reakčního času apod.), které učícímu se umožní další náhled na prožitou zkušenost. Ve třetí fázi, konceptualizaci, je možné využít názorných VR prezentací usnadňujících pochopení komplexních či abstraktních konceptů a ve fázi čtvrté, experimentování, je možné původní zkušenost zopakovat, případně libovolně modifikovat a tím podpořit testování různých hypotéz a strategií (C. Li et al., 2019; Su & Cheng, 2019).

9.3.2 VR simulace jako tréninková metoda

Technologie VR nabízejí velké množství cest a způsobů, jak realizovat učitelský trénink. Nejběžnější podobou je simulace, která zasazuje uživatele do prostředí školní třídy. Zde může uživatel v roli učitele procvičovat vedení výuky, řízení třídy a komunikaci, nejčastěji pomocí avatarů žáků, kteří reagují na jeho chování. Tyto VR simulace často obsahují různé scénáře, které mohou zahrnovat řešení kázeňských problémů, diferenciaci výuky podle potřeb jednotlivých žáků a využití různých pedagogických technik. Učitelé mají následně možnost analyzovat své interakce a získávat zpětnou vazbu, což jim pomáhá zdokonalovat jejich dovednosti a připravenost na reálné situace ve třídě (Van der Want & Visscher, 2024).

Jednou z klíčových otázek, která metody VR provází, je otázka souměřitelnosti VR simulace s podmínkami reálného prostředí praxe, resp. její **ekologická validita**. Toto posouzení samozřejmě závisí na celé řadě faktorů (viz specifika VR uvedené výše). Publikované studie obecně dokládají vysokou srovnatelnost, je-li v simulaci dostatečně uvěřitelná obrazová/zvuková modalita (Albus & Seufert, 2023; Dewil et al., 2023). Uvěřitelnost a pocit přítomnosti v audiovizuálně bohatém VR prostředí je také obecně často zmiňovaným kritériem efektivního učení. Přehledová studie Asada et al. dokládá vyšší angažovanost studentů a jejich zvýšenou motivaci ve výukových VR simulacích, které vnímají jako vysoce

uvěřitelné (Asad et al., 2021). Podobné výstupy poskytují další studie, které podporují předpoklad, že imerzivní VR může zlepšit kognitivní, psychomotorické a afektivní dovednosti studentů ve srovnání s méně imerzivními technologiemi (Davis et al., 2022; Hamilton et al., 2021; Kugurakova et al., 2021). Studie Howarda a Gutworthové však upozorňuje, že příliš vysoká imerze může současně vést ke zvýšení kognitivní zátěže (např. rozptýlením pozornosti), která efektivitu učení naopak sníží (Howard & Gutworth, 2020).

Uvedené poznatky souvisejí i s dalšími aspekty výkonu učitelské profese. Studie Remacle et al. uvádí, že učitelé v prostředí virtuální třídy zvyšují frekvenci hlasu, intenzitu a intonační kontrasty. Změny jsou podobné těm, které se vyskytují v reálném prostředí třídy, což naznačuje, že VR může efektivně simulovat reálné učební podmínky a pomáhat učitelům rozvíjet potřebné hlasové adaptace (Remacle et al., 2021). Srovnatelnost VR simulace se školní realitou podporují i některá fyziologická měření. V související studii byly pomocí měření elektroencefalogramu a srdečního tepu získány hodnoty srovnatelné s reálnou zátěžovou situací učitele ve školní třídě (Stavroulia & Lanitis, 2017).

Dalším významným faktorem je organizace samotné simulace. Davis et al. dokládají pozitivní vztah opakování pobytu ve VR simulaci školní třídy se zvyšováním učitelských kompetencí a očekávání pozitivních výsledků (Davis et al., 2022). Stejně tak je zmiňovaná důležitost instruování, jehož propracovanost pozitivně koreluje s efektivitou realizované simulace, výuky ve VR (Remacle et al., 2023).

9.3.3 Využití VR simulací při podpoře wellbeingu

Jak uvádí slovník APA, wellbeing (*well-being*) je stavem štěstí a spokojenosti, s nízkými úrovněmi distresu, celkově dobrým fyzickým a psychickým zdravím a pozitivním výhledem nebo dobrou kvalitou života (APA, 2024). Felcmanová k tomu doplňuje, že „wellbeing je stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život“ (Felcmanová, 2023).

Z hlediska VR simulací jsou klíčové především tři oblasti wellbeingu: (1) kognitivní oblast související s rozvojem kritického myšlení, s řešením problémů a kreativitou. Ta se projevuje ve způsobu zpracování informací, vytváření úsudku a v motivaci k úspěšnému dosahování cílů. Druhou rovinou je (2) emocionální oblast související s rozpoznáváním emocí a autoregulací. Projevuje se v sebedůvěře a v odolnosti umožňující zvládat nepříznivé situace, např. v již výše popsané resilienci. Třetí je (3) oblast sociální, kde jsou v kontextu VR simulací klíčové zejména komunikační dovednosti a jejich rozvoj (Felcmanová, 2023). Kognitivní rovina wellbeingu byla podrobněji rozpracovaná v předchozí části kapitoly věnované učení. K této oblasti můžeme doplnit také další studie, které při aplikaci VR simulací v učitelské přípravě reportují rozvoj systematického učení (Kaya & Erdem, 2021; Stavroulia & Lanitis, 2017), rozvoj kritického myšlení a profesně zaměřeného rozhodování (Jans et al., 2023).

Pro emocionální oblast wellbeingu je v kontextu VR simulací klíčová zejména bezpečnost virtuálního prostoru. Tu zdůrazňuje řada studií, ve kterých je často zmiňována minimalizace rizik – student/učitel může využít řady rizikových strategií, např. pokus–omyl, a to bez

hrozby poškození sebe či skutečných žáků (Renganayagalu et al., 2021; Stavroulia & Lanitis, 2017). Další studie dokládají posílení sebedůvěry a self-efficacy, která narůstá s mírou zapojení studentů do VR simulace (Huang et al., 2022b; Jans et al., 2023; Kugurakova et al., 2021; Remacle et al., 2023). Často je zmiňována také lepší práce s emocemi, jejich reflexí a autoregulací (Kalliopi & Lanitis, 2019; Park et al., 2022; Richter et al., 2022). Imerzivní VR bylo využito i v rámci výuky sociálního a emocionálního učení (SEL), kde autoři uvádějí efektivní facilitaci empatie a perspektivního myšlení (Tan et al., 2022).

Rozvoj sociální roviny wellbeingu v rovině rozvoje sociálních a komutačních dovedností mapuje rovněž řada studií. VR simulace jsou zmiňovány jako vhodná cesta k nácviku řešení konfliktů a náročné komunikace (Álvarez et al., 2023; Renganayagalu et al., 2021). Závěry švédské studie, která zpracovala výsledky 26 výzkumů založených na VR interakci s avatary, dokládají zlepšení vztahových kompetencí budoucích učitelů a jejich schopnosti efektivní komunikace (Lindberg & Jönsson, 2023). Uvedená zjištění podporuje i analýza 22 studií, která popisuje pokroky trénovaných osob v oblasti porozumění chování žáků, v kompetencích při řízení třídy, ale také v time-managementu (Yilmaz & Hebebe, 2022). Někteří autoři současně doporučují využít kombinace VR tréninku a tréninku v reálném prostředí (např. ve formě hraní rolí), která směřuje k dalšímu posílení a upevnění komunikačních a sociálních dovedností (Ade-Ojo et al., 2022).

9.3.4 Studie zaměřené na využití virtuální reality

Na základě předchozích východisek blíže představíme některé ze studií, které se zaměřily na problematiku využití VR technologií v učitelské přípravě, resp. při simulaci školní třídy. Studie je možné rozdělit na dva základní typy – na studie využívající cinematičtého VR, ve kterých je uživatel primárně v roli diváka, a studie pracující s interaktivním VR, založeným na interakci uživatele s prostředím (viz popis typů VR výše). Z hlediska průběhu simulace jsou pak zmiňovány tři základní přístupy: (1) scénářový přístup (*scenarios-based approach*), kde je vývoj situace předprogramovaný nebo secvičený podle předem dané osnovy, kterou trénovaný prochází (2) teleoperační přístup (*WOz tele-operation approach*) spočívající v tom, že lidský instruktor (obvykle skrytý) ovládá chování virtuálních postav v reálném čase, aby simulace působila autenticky a mohla se dynamicky přizpůsobit jednání účastníků tréninku a (3) modelový přístup (*model-based approach*), ve kterém vytváří chování virtuálních postav počítačový model, zejm. na základě aktuálních hodnot modelových parametrů během simulace (Delamarre et al., 2021).

Studie vycházející ze **cinematičtého VR** jsou v rámci učitelské přípravy obvykle založené na expozici 360° videonahrávek výuky, které jsou promítané do headsetu uživatele. Využívají principu senzorické imerze, kterou VR technologie nabízí, a přenáší ji do kontextu již dříve představených videostudií. Uživatel zde obvykle není zapojený jako aktivní účastník dění ve třídě, ale jeho zážitek (míra imerze) je výrazně intenzivnější ve srovnání s alternativními zobrazovacími technikami (např. televizí či monitorem). Akceptaci a pohlčení, tedy zážitek studenta vztahující se k přítomnosti v exponované situaci, podporují také provedené studie (Kunz & Zinn, 2022; Prange, 2021). Řada autorů pak tento přístup hodnotí jako efektivní cestu k podpoře autentického učení studentů, která vhodně překlenuje teoretickou

a praktickou rovinu učitelství přípravy (Jong, 2022; Roche et al., 2021) a facilituje jejich vnímání a následnou pedagogickou reflexi (Walshe & Driver, 2019). Studie Cross et al. rovněž poukazuje na to, že 360° videa poskytují bohatší a více imerzivní zážitek, který umožňuje budoucím učitelům lépe sledovat a analyzovat dynamiku třídy. Studie také zmiňuje, že tato technologie podporuje hlubší reflexi a porozumění výukovým situacím, což vede ke zlepšení pedagogických dovedností a profesionálního rozvoje (Cross et al., 2022). Studie Theelen et al. uvádí, že kombinace VR simulací a prezenční výuky přináší benefity při tréninku interpersonálních kompetencí. Ve svém výzkumu dokládají, že po tomto tréninku dochází u studentů učitelství ke snížení profesní úzkosti a zvýšení self-efficacy, tj. vnímané zdatnosti a sebeúčinnosti (Theelen et al., 2022).

Druhý typ studií je založený na **interaktivním VR**, tedy na bezprostřední aktivitě uživatele (studenta jako učitele) při řešení pedagogických situací. Jak bylo zmíněno výše, aktivita účastníka v simulaci může být nastavená striktně, s explicitně stanoveným cílem a strukturovaným řešením situace, nebo volně, kdy jsou situace otevřené a jejich vývoj a řešení vychází z aktivit uživatele, např. v rovině adaptace systému na tyto aktivity (Ferguson et al., 2020). V druhém případě tak může situace dojít i k autorem nezamýšlenému konci (Rempulsky et al., 2009).

V českém prostředí byl v roce 2019 představen projekt Virtuální třída (www.virtualnitrida.cz) – VR trenažér pro studenty učitelství. Tato interaktivní VR simulace, vytvořená v systému Unity 3D, využívá prostředí školní třídy s několika žáky (standardně s pěti žáky), ve kterém se může uživatel pohybovat a provádět aktivity (Duffek et al., 2019). Žáci jsou zde reprezentováni avatary, které ve skutečnosti ovládá člověk. V rozhraní aplikace je zároveň možné zvolit také druhý typ simulace, schůzku s rodiči. Přes nedostatky spojené s nižší mírou imerze (vizualizace je velmi jednoduchá) a zaznamenáním cybersickness u menší části uživatelů, autoři aplikaci doporučují jako přínosnou, zejména pro účely pedagogického tréninku, jako doplněk klasických učitelských praxí a jako vhodný materiál pro následnou didaktickou reflexi (Duffek et al., 2020). Druhá generace nástroje, aktuálně je ve fázi testování, disponuje propracovanějším grafickým prostředím a novými funkcionalitami. Zkušenost s touto verzí studenti hodnotili kladně a pedagogický přínos aktivit byl hodnocen jako značný (Fiala, 2022). Projekt je sice postaven na simulaci relativně malé třídy, to ale může přinést určité výhody v podobě nižší úrovně stresu uživatelů, oproti VR expozici tříd s velkým počtem žáků (Huang et al., 2022a).

Podobný interaktivní model představuje německá aplikace Breaking Bad Behaviours (BBB), imerzivní VR systém pro učitelství trénink (Lugrin et al., 2016). Aplikace je přímo zaměřená na trénink managementu třídy a na zvládání pedagogicky náročných situací spojených zejména s nekázní žáků. Rozhraní aplikace umožňuje nastavení různých situací a vzorců chování žáků, kteří jsou zde poloautonomními avatary. Ve studii posuzující efektivitu virtuálního BBB tréninku z pohledu následné připravenosti studentů zastavit nevhodné chování v praxi (před skutečnou třídou), poukazují autoři na žádoucí zvýšení vnímavosti a reaktivity účastníků ve směru k problematickým situacím a na zlepšení schopností tyto situace řešit (Chen, 2022). Aplikace byla využita i při tréninku čerstvých absolventů studia učitelství, a to v (kvazi)experimentálním výzkumném designu. Skupina učitelů, kteří se zúčastnili BBB tréninku managementu třídy, vykazovala v hodnocení instruktorů

signifikantní zvýšení kompetencí, oproti kontrolní skupině, která absolvovala pouze tradiční videotrénink (Seufert et al., 2022). Autoři rovněž uvádějí, že účastníci tréninku hodnotili svou zkušenost s VR pozitivně a oceňovali realistické scénáře výuky, které umožňovaly efektivněji reflektovat práci učitele. Podobný princip simulace nabízí také australský systém ClasSimVR, kde se učitelé setkávají s různými typy rušivého chování žáků a mohou na ně reagovat pomocí strategií SWPBIS (*School-Wide Positive Behaviour Interventions*) (Park et al., 2022), nebo americký systém IVT-T (*Interactive Virtual Training for Teachers*), který pracuje se setem devíti interaktivních scénářů zaměřených na management školní třídy (*classroom behavior management*) (Delamarre et al., 2021). Poslední zmíněná studie zároveň seznamuje s dalšími VR simulačními projekty, např. ClassSim, SimSchool, Virtual PREX, TeachLive, 3B nebo SimInClass (Delamarre et al., 2021).

Uvedené studie jsou pouze výsečí z mnoha projektů, které pracují s VR technologiemi v učitelské přípravě a tréninku. Variabilita VR aplikací je poměrně vysoká a objevují se stále sofistikovanější systémy, které přinášejí nové režimy a funkcionality. Pokud bychom k nim měli poskytnout souhrnný komentář, z hlediska efektivity se jeví jako klíčová především **kvalitní vizualizace prostředí**, ve kterém se uživatel pohybuje – v tomto případě zejména vykreslení školní třídy a přítomných žáků (Mouw et al., 2020). Interaktivní VR systémy obvykle pracují s počítačem generovanou scénou, tzv. CGI (*computer generated imagery*), která může vykazovat různorodou úroveň realističnosti (Dirik et al., 2007). Starší aplikace scény často vizualizují v jednoduché vektorové grafice, která snižuje pocit imerze uživatelů a celkovou uvěřitelnost simulace (Richter et al., 2022). To platí zvláště v situacích, kdy ve VR předpokládáme realizaci určité formy sociální interakce (Huang et al., 2022b; Richter et al., 2022). Kvalita provedení avatarů, například žáků ve třídě, je v tomto směru klíčová a realistické ztvárnění postav výrazně facilituje autentickou komunikaci ze strany uživatele–studenta (Aseeri & Interrante, 2021). Využití varianty cinematického VR tak v tomto směru přináší řadu výhod – vizualizace prostředí a postav může být plně fotorealistická (uživatel může sledovat reálnou scénu zachycenou 360° kamerou), možnost interakce uživatel–prostředí zde však bývá omezená (Richter et al., 2022).

Dalším předpokladem efektivity tréninkových VR systémů je nepochybně propracovanost scénáře a celková smysluplnost VR simulace (Mouw et al., 2020). Scénáře by měly mít jasný tréninkový cíl a nabízet repertoár interakcí, které jsou srovnatelné s běžnou školní realitou (Seufert et al., 2022). Jako významnou komponentu produktivních VR simulací je nutné zmínit také práci s reflexí situace prožité ve VR, která je klíčovým prvkem zkušenostního učení a podpory wellbeingu u uživatelů simulace. Přestože tato oblast není přímo navázaná na technologii VR simulací, je pro benefit a osobní růst uživatele klíčová (Duffek et al., 2020; Kalliopi & Lanitis, 2019; Park et al., 2022; Richter et al., 2022; Walshe & Driver, 2019).

Doporučení pro praxi

Využití virtuální reality (VR) v učitelské přípravě představuje nejen inovativní nástroj pro rozvoj klíčových pedagogických kompetencí, ale také prostředek k podpoře wellbeingu budoucích učitelů, zejména v oblasti emocionální odolnosti, sebedůvěry a efektivního zvládání stresových situací. Studie dokládají, že VR simulace mohou účinně podporovat zkušenostní učení (Kolb & Kolb, 2009) a umožnit studentům učitelství rozvíjet schopnost efektivní interakce se žáky v prostředí s vysokou mírou autenticity (Richter et al., 2022; Van der Want & Visscher, 2024). Doporučujeme proto začlenění VR technologií do vzdělávání pedagogů jako doplněk k tradičním praxím. Virtuální trénink umožňuje bezpečný nácvik strategií řešení náročných pedagogických situací, včetně práce s problematickým chováním žáků, a přispívá k rozvoji resilience učitelů, tedy jejich schopnosti adaptace na stresové situace (Chen, 2022).

Pro maximální efektivitu VR simulací je klíčová jejich vizuální věrnost a míra interaktivity, která podporuje imerzi uživatele do prostředí školní třídy (Albus & Seufert, 2023; Dewil et al., 2023). Doporučujeme propojit VR simulace s reflektivním učením, například prostřednictvím zpětné vazby od mentorů nebo rozboru vlastních interakcí (Korthagen & Nuijten, 2022). Význam reflexe potvrzují i studie, které ukazují, že systematická analýza VR simulací pomáhá budoucím učitelům lépe vnímat dynamiku třídy a zlepšuje jejich pedagogickou praxi (Cross et al., 2022; Walshe & Driver, 2019). Vzhledem k tomu, že VR nemůže plně nahradit fyzickou praxi, doporučujeme kombinaci VR tréninku s reálnými učitelskými zkušenostmi, například formou hybridního modelu vzdělávání (Ade-Ojo et al., 2022; Theelen et al., 2022).

Zavádění VR do učitelské přípravy by mělo být doprovázeno systematickým výzkumem jeho efektivity. Doporučujeme sledovat dopad VR simulací na rozvoj klíčových učitelských dovedností, zejména v oblasti řízení třídy, komunikace a profesního rozhodování. Výsledky těchto výzkumů mohou pomoci optimalizovat implementaci VR v pedagogické přípravě a zajistit jeho smysluplné začlenění do vzdělávacího systému. Kromě profesního rozvoje mohou tyto technologie přispět i k psychické pohodě učitelů tím, že umožňují bezpečné prostředí pro nácvik složitých pedagogických situací a snižují úzkost z reálné praxe.

Literatura

- Ade-Ojo, G. O., Markowski, M., Essex, R., Stiell, M., & Jameson, J. (2022). A systematic scoping review and textual narrative synthesis of physical and mixed-reality simulation in pre-service teacher training. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(3), 861–874. <https://doi.org/10.1111/jcal.12653>
- Albus, P., & Seufert, T. (2023). The modality effect reverses in a virtual reality learning environment and influences cognitive load. *Instructional Science*, 51(4), 545–570. <https://doi.org/10.1007/s11251-022-09611-7>

- Alonso, S., López, D., Puente, A., Romero, A., Álvarez, I. M., & Manero, B. (2021). Evaluation of a motion capture and virtual reality classroom for secondary school teacher training. *Proc. 29th Int. Conf. Comput. Educ. Asia-Pacific Soc. Comput. Educ.*, 327–331.
- Álvarez, I. M., Manero, B., Morodo, A., Suñé-Soler, N., & Henao, C. (2023). Immersive Virtual Reality to improve competence to manage classroom climate in secondary schools. *Educación XX1*, 26(1), 249–272.
- Anderson, J. R., Greeno, J. G., Reder, L. M., & Simon, H. A. (2000). Perspectives on Learning, Thinking, and Activity. *Educational Researcher*, 29(4), 11–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X029004011>
- Angelova, N. (2021). Technology and Psychology: The Application of VR Technology. *Psychological Thought*, 14(2).
- APA. (2024). APA Dictionary of Psychology. In *APA Dictionary of Psychology* (Roč. 2024). American Psychological Association. <https://dictionary.apa.org/>
- Asad, M. M., Naz, A., Churi, P., & Tahanzadeh, M. M. (2021). Virtual Reality as Pedagogical Tool to Enhance Experiential Learning: A Systematic Literature Review. *Education Research International*, 2021(1), 7061623. <https://doi.org/10.1155/2021/7061623>
- Aseeri, S., & Interrante, V. (2021). The Influence of Avatar Representation on Interpersonal Communication in Virtual Social Environments. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 27(5), 2608–2617. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*. <https://doi.org/10.1109/TVCG.2021.3067783>
- Bendová, A., & Horáčková, M. (2021). Opinions of Students of the Teaching of Vocational Subject and Practical Training Study Programme on the Teaching Practice in the First Wave of the Coronavirus Pandemic. *Lifelong Learning*, 11(3), 209–224. <https://doi.org/10.11118/lifele20211103209>
- Brown, P., Spronck, P., & Powell, W. (2022). The simulator sickness questionnaire, and the erroneous zero baseline assumption. *Frontiers in Virtual Reality*, 3. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/frvir.2022.945800>
- Bryson, S. (1999). *Virtual Reality: A Definition History—A Personal Essay*. NASA Ames Research Center. <http://export.arxiv.org/pdf/1312.4322>
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466–487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Cross, S., Wolfenden, F., & Adinolfi, L. (2022). Taking in the complete picture: Framing the use of 360-degree video for teacher education practice and research. *Teaching and Teacher Education*, 111, 103597. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103597>
- Černý, M. (2022). Imersivní virtuální realita ve vzdělávání: SWOT analýza. *Pedagogická orientace*, 32(1), 33–56.

- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *PROSPECTS*, 49(1), 91–96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Dantas, L. A., & Cunha, A. (2020). An integrative debate on learning styles and the learning process. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1), 100017. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100017>
- Davis, T. J., Merchant, Z., & Kwok, O.-M. (2022). An Examination of Practice-Based Virtual Simulations and Pre-Service Mathematics Teaching Efficacy and Outcome Expectancy. *Education Sciences*, 12(4), Article 4. <https://doi.org/10.3390/educsci12040262>
- Delamarre, A., Shernoff, E., Buche, C., Frazier, S., Gabbard, J., & Lisetti, C. (2021). The Interactive Virtual Training for Teachers (IVT-T) to Practice Classroom Behavior Management. *International Journal of Human-Computer Studies*, 152, 102646. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2021.102646>
- Dewil, S., Kuptchik, S., Liu, M., Sanford, S., Bradbury, T., Davis, E., Clemente, A., & Nataraj, R. (2023). The cognitive basis for virtual reality rehabilitation of upper-extremity motor function after neurotraumas. *Journal on Multimodal User Interfaces*, 17(3), 105–120. <https://doi.org/10.1007/s12193-023-00406-9>
- Dilanchian, A. T., Andringa, R., & Boot, W. R. (2021). A Pilot Study Exploring Age Differences in Presence, Workload, and Cybersickness in the Experience of Immersive Virtual Reality Environments. *Frontiers in Virtual Reality*, 2. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/frvir.2021.736793>
- Dirik, A. E., Bayram, S., Sencar, H. T., & Memon, N. (2007). New Features to Identify Computer Generated Images. *2007 IEEE International Conference on Image Processing*, 4, IV-433–IV-436. <https://doi.org/10.1109/ICIP.2007.4380047>
- Duffek, V., Hořejší, P., Mentlík, P., Polcar, J., Průcha, T., & Rohlíková, L. (2019). Pre-service teacher training in the virtual classroom: Pilot study. *E-learning: Unlocking the Gate to Education around the Globe*, 201–210. https://disconference.eu/wp-content/uploads/2017/01/DisCo-2019-E-learning--Unlocking-the-Gate-of-Education-around-the-Globe_14conference-reader-1.pdf
- Duffek, V., Hořejší, P., Mentlík, P., Polcar, J., Průcha, T., & Rohlíková, L. (2020). Využití virtuální reality při přípravě budoucích učitelů geografie. *Geografické rozhledy*, 29(5), 24–27.
- Dvořáková, M. (2012). Teorie transformativního učení (se) dospělých. *Studia paedagogica*, 1. <https://is.muni.cz/publication/991803/cs/Teorie-transformativniho-uceni-se-dospelych/Dvorakova>
- Felcmanová, L. (2023). *Wellbeing ve škole: Jak na pozitivní přístup k učení i k životu 1*. Partnerství pro vzdělávání 2030+. https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/Wellbeing-ve-skole-Jak-na-pozitivni-pristupk-k-uceni-i-k-zivotu-UCITELE_2023_A4_jednostrany.pdf

- Ferguson, C., van den Broek, E. L., & van Oostendorp, H. (2020). On the role of interaction mode and story structure in virtual reality serious games. *Computers & Education*, 143, 103671. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103671>
- Fiala, J. (2022). *Využití virtuálního imerzního prostředí pro nácvik komunikačních kompetencí začínajících učitelů*. Západočeská univerzita v Plzni.
- Flores, E., Xu, X., & Lu, Y. (2020). Human Capital 4.0: A workforce competence typology for Industry 4.0. *Journal of Manufacturing Technology Management*, 31(4), 687–703. <https://doi.org/10.1108/JMTM-08-2019-0309>
- Freina, L., & Ott, M. (2015). A literature review on immersive virtual reality in education: State of the art and perspectives. *The international scientific conference elearning and software for education*, 1(133), 10–1007.
- Gillernová, I. (2003). Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace*, 13(2), 83–94.
- Gillernová, I., Krejčová, L., et al. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Grada Publishing a.s.
- Golding, J. F. (1998). Motion sickness susceptibility questionnaire revised and its relationship to other forms of sickness. *Brain Research Bulletin*, 47(5), 507–516. [https://doi.org/10.1016/S0361-9230\(98\)00091-4](https://doi.org/10.1016/S0361-9230(98)00091-4)
- González-Vera, P., & Corisco, A. H. (2016). Audiovisual materials: A way to reinforce listening skills in primary school teacher education. *Language Value*, 8, 1–25.
- Gosen, J., & Washbush, J. (2004). A Review of Scholarship on Assessing Experiential Learning Effectiveness. *Simulation & Gaming*, 35(2), 270–293. <https://doi.org/10.1177/1046878104263544>
- Greene, J. O., & Burleson, B. R. (2003). *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. Psychology Press.
- Grudin, J. (2018). Innovation and inertia: Information technology and education in the United States. *Computer*, 51(10), 40–47.
- Gul, E. (2014). Efficacy of Skill Development Techniques: Empirical Evidence. *Journal of Education and Educational Development*, 1(2).
- Hamilton, D., McKechnie, J., Edgerton, E., & Wilson, C. (2021). Immersive virtual reality as a pedagogical tool in education: A systematic literature review of quantitative learning outcomes and experimental design. *Journal of Computers in Education*, 8(1), 1–32. <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00169-2>
- Hanušová, S., Píšová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná, K., & Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít?*
- Harrell, S., & Bynum, Y. (2018). Factors affecting technology integration in the classroom. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 5, 12–18.

- Helus, Z. (2001). Alternativní pohled na kompetence učitelů. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*, 2, 44–49.
- Howard, M. C., & Gutworth, M. B. (2020). A meta-analysis of virtual reality training programs for social skill development. *Computers & Education*, 144, 103707. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103707>
- Huang, Y., Richter, E., Kleickmann, T., & Richter, D. (2022a). Class size affects pre-service teachers' physiological and psychological stress reactions: An experiment in a virtual reality classroom. *Computers & Education*, 184, 104503. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104503>
- Huang, Y., Richter, E., Kleickmann, T., & Richter, D. (2022b). Comparing video and virtual reality as tools for fostering interest and self-efficacy in classroom management: Results of a pre-registered experiment. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.13254>
- Hußner, I., Lazarides, R., Symes, W., Richter, E., & Westphal, A. (2023). Reflect on your teaching experience: Systematic reflection of teaching behaviour and changes in student teachers' self-efficacy for reflection. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 26(5), 1301–1320. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01190-8>
- Chen, C.-Y. (2022). Immersive virtual reality to train preservice teachers in managing students' challenging behaviours: A pilot study. *British Journal of Educational Technology*, 53(4), 998–1024. <https://doi.org/10.1111/bjet.13181>
- Jans, C., Bogossian, F., Andersen, P., & Levett-Jones, T. (2023). Examining the impact of virtual reality on clinical decision making – An integrative review. *Nurse Education Today*, 125, 105767. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.105767>
- Johnson, C. D. (2018). Using virtual reality and 360-degree video in the religious studies classroom: An experiment. *Teaching Theology & Religion*, 21(3), 228–241.
- Jong, M. S.-Y. (2022). Flipped classroom: Motivational affordances of spherical video-based immersive virtual reality in support of pre-lecture individual learning in pre-service teacher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 1–22.
- Kalliopi, E. S., & Lanitis, A. (2019). Enhancing Reflection and Empathy Skills via Using a Virtual Reality Based Learning Framework. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online)*, 14(7), 18–36. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i07.9946>
- Kaya, M., & Erdem, C. (2021). Students' Well-Being and Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *Child Indicators Research*, 14(5), 1743–1767. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09821-4>
- Kennedy, R. S., Lane, N. E., Berbaum, K. S., & Lilienthal, M. G. (1993). Simulator sickness questionnaire: An enhanced method for quantifying simulator sickness. *The international journal of aviation psychology*, 3(3), 203–220.

- Kim, H. K., Park, J., Choi, Y., & Choe, M. (2018). Virtual reality sickness questionnaire (VRSQ): Motion sickness measurement index in a virtual reality environment. *Applied Ergonomics*, 69, 66–73. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2017.12.016>
- Kissová, L., & Mavrogiannopoulou Lapšanská, V. (2022). *Kompetence učitelů z pohledu strategických dokumentů a pracovníků českých základních škol: „Jenom si nejsem jistá, že supermani existují“*. Časopis Komenský v současnosti | MUNI PED. <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/kompetence-ucitelu-z-pohledu-strategickych-dokumentu-a-pracovniku-ceskych-zakladnich-skol-jenom-si-nejsem-jista-ze-supermani-existuji>
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. *The SAGE handbook of management learning, education and development*, 42, 68.
- Kong, Y. (2021). The Role of Experiential Learning on Students' Motivation and Classroom Engagement. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.771272>
- Korthagen, F., & Buitink, J. (2020). What educational principles can be distinguished? In *Selection of the Dutch Knowledge Base of Teacher Educators 2012* (s. 30–37). Vrije Universiteit.
- Korthagen, F., & Nuijten, E. (2022). *The power of reflection in teacher education and professional development: Strategies for in-depth teacher learning*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781003221470/power-reflection-teacher-education-professional-development-fred-korthagen-ellen-nuijten>
- Koslucher, F., Haaland, E., Malsch, A., Webeler, J., & Stoffregen, T. A. (2015). Sex Differences in the Incidence of Motion Sickness Induced by Linear Visual Oscillation. *Aerospace Medicine and Human Performance*, 86(9), 787–793. <https://doi.org/10.3357/AMHP.4243.2015>
- Kugurakova, V. V., Golovanova, I. I., Shaidullina, A. R., Khairullina, E. R., & Orekhovskaya, N. A. (2021). Digital Solutions in Educators' Training: Concept for Implementing a Virtual Reality Simulator. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(9). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1311543>
- Kunz, K., & Zinn, B. (2022). Virtuelle Unterrichtsszenarien in der Lehrpersonenbildung—eine Studie zur Akzeptanz, Immersion und zum Präsenzerleben mit Studierenden der Berufs- und Technikpädagogik. *Unterrichtswissenschaft*, 1–25.
- LePage, P., Darling-Hammond, L., Akar, H., Gutierrez, C., Jenkins-Gunn, E., & Rosebrock, K. (2005). Classroom Management. In *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (s. 327–357). Jossey-Bass.
- Li, C., Ip, H. H. S., & Ma, P. K. (2019). A Design Framework of Virtual Reality Enabled Experiential Learning for Children with Autism Spectrum Disorder. In S. K. S. Cheung, L.-K. Lee, I. Simonova, T. Kozel, & L.-F. Kwok (Ed.), *Blended Learning:*

- Educational Innovation for Personalized Learning* (s. 93–102). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-21562-0_8
- Li, Y., Ch'ng, E., Cobb, S., & See, S. (2019). Presence and Communication in Hybrid Virtual and Augmented Reality Environments. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 28, 29–52. https://doi.org/10.1162/pres_a_00340
- Lindberg, S., & Jönsson, A. (2023). Preservice Teachers Training with Avatars: A Systematic Literature Review of “Human-in-the-Loop” Simulations in Teacher Education and Special Education. *Education Sciences*, 13(8), Article 8. <https://doi.org/10.3390/educsci13080817>
- Lugrin, J.-L., Latoschik, M. E., Habel, M., Roth, D., Seufert, C., & Grafe, S. (2016). Breaking Bad Behaviors: A New Tool for Learning Classroom Management Using Virtual Reality. *Frontiers in ICT*, 3. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fict.2016.00026>
- Luo, H., Li, G., Feng, Q., Yang, Y., & Zuo, M. (2021). Virtual reality in K-12 and higher education: A systematic review of the literature from 2000 to 2019. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(3), 887–901. <https://doi.org/10.1111/jcal.12538>
- Makransky, G., & Lilleholt, L. (2018). A structural equation modeling investigation of the emotional value of immersive virtual reality in education. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1141–1164.
- Malmberg, J., Haataja, E., & Järvelä, S. (2022). Exploring the connection between task difficulty, task perceptions, physiological arousal and learning outcomes in collaborative learning situations. *Metacognition and Learning*, 17(3), 793–811. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09320-z>
- Mertin, V. (2013). Management třídy. *Jak správně pracovat s třídou. Materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ*, 1.
- Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE TRANSACTIONS on Information and Systems*, 77(12), 1321–1329.
- Mouw, J. M., Fokkens-Bruinsma, M., & Verheij, G.-J. (2020). Using Virtual Reality to promote pre-service teachers' classroom management skills and teacher resilience: A qualitative evaluation. *Proceedings of the 6th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'20)*, 325–332.
- MPSV. (2022). *Kompetence*. *Kompetence 4.0*. <https://www.mpsv.cz/kompetence>
- MŠMT. (2017). *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků* (MSMT-21271/2017-5). <https://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcove-pozadavky-na-studijni-programy-jejichz-absolvovanim>
- MŠMT. (2022). *Reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR*. MŠMT. <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/01/Reforma-pr%CC%8Ci%CC%81pravy-uc%CC%8Citelu%CC%8A.pdf>

- Munafo, J., Diedrick, M., & Stoffregen, T. A. (2017). The virtual reality head-mounted display Oculus Rift induces motion sickness and is sexist in its effects. *Experimental brain research*, 235(3), 889–901.
- Nezvalová, D. (2001). Kompetence a standardy–módnost či vhodnost. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*, 50–54.
- Oddli, H. W., Heinonen, E., Hau, S., Nielsen, J., Esterhazy, R., Hoff, C. H., & Strømme, H. (2021). Learning Processes and Acquisition of Knowledge and Skills in Training and Supervision of Psychotherapy and Counselling: A Study Protocol for a Scoping Review. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718314>
- OECD. (2022). *Education Brochure*. OECD. <https://www.oecd.org/education/OECD-Education-Brochure.pdf>
- Oh, H., & Son, W. (2022). Cybersickness and Its Severity Arising from Virtual Reality Content: A Comprehensive Study. *Sensors (Basel, Switzerland)*, 22(4), 1314. <https://doi.org/10.3390/s22041314>
- Otevřeno, z. s. (2015). *Prohlášení Otevřeno*. Otevřeno. <https://otevreno.org/nase-vize/prohlaseni/>
- Park, H., Cooper, G., & Thong, L. P. (2022). *Designing an Immersive Virtual Reality Classroom Exploring Behaviour Support Strategies*. <https://doi.org/10.1163/23644583-bja10030>
- Philp-Clark, C., & Grieshaber, S. (2024). Teacher critical reflection: What can be learned from quality research? *The Australian Educational Researcher*, 51(2), 697–717. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00619-7>
- Plomin, R., Shakeshaft, N., Mcmillan, A., & Trzaskowski, M. (2013). Nature, Nurture, and Expertise. *Intelligence*, 45. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.06.008>
- Prange, M. (2021). Virtual Reality und Augmented Reality in der Bildung – Ein Überblick zum Thema. In D. Graf, N. Graulich, K. Lengnink, H. Martinez, & C. Schreiber (Ed.), *Digitale Bildung für Lehramtsstudierende: TE@M – Teacher Education and Media* (s. 235–246). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32344-8_32
- Prokop, D., & Dvořák, T. (2019). *Analýza výzev vzdělávání v České republice*. Nadační fond Eduzměna.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7. Vyd.). Praha: Portál.
- Rianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 103778. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>
- Raja, U. S., & Carrico, A. R. (2023). Formative experiences and psychological distance in the lives of contemporary environmentalists. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1192018>

- Remacle, A., Bouchard, S., Etienne, A.-M., Rivard, M.-C., & Morsomme, D. (2021). A virtual classroom can elicit teachers' speech characteristics: Evidence from acoustic measurements during in vivo and in virtuo lessons, compared to a free speech control situation. *Virtual Reality*, 25(4), 935–944. <https://doi.org/10.1007/s10055-020-00491-1>
- Remacle, A., Bouchard, S., & Morsomme, D. (2023). Can teaching simulations in a virtual classroom help trainee teachers to develop oral communication skills and self-efficacy? A randomized controlled trial. *Computers & Education*, 200, 104808. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104808>
- Rempulsky, N., Prigent, A., Estraillier, P., Courboulay, V., & Da Silva, M. P. (2009). Adaptive Storytelling Based On Model-Checking Approaches. *Int. J. Intell. Games Simul.*, 5(2), 33–42.
- Rendevski, N., Trajcevska, D., Dimovski, M., Veljanovski, K., Popov, A., Emini, N., & Veljanovski, D. (2022). PC VR vs Standalone VR Fully-Immersive Applications: History, Technical Aspects and Performance. *2022 57th International Scientific Conference on Information, Communication and Energy Systems and Technologies (ICEST)*, 1–4.
- Renganayagalu, S. kumar, Mallam, S. C., & Nazir, S. (2021). Effectiveness of VR Head Mounted Displays in Professional Training: A Systematic Review. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(4), 999–1041. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09489-9>
- Richter, E., Hußner, I., Huang, Y., Richter, D., & Lazarides, R. (2022). Video-based reflection in teacher education: Comparing virtual reality and real classroom videos. *Computers & Education*, 190, 104601. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104601>
- Roche, L., Kittel, A., Cunningham, I., & Rolland, C. (2021). 360° video integration in teacher education: A SWOT analysis. *Frontiers in education*, 447.
- Seufert, C., Oberdörfer, S., Roth, A., Grafe, S., Lugin, J.-L., & Latoschik, M. E. (2022). Classroom management competency enhancement for student teachers using a fully immersive virtual classroom. *Computers & Education*, 179, 104410. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104410>
- Shadiev, R., Yang, L., & Huang, Y. M. (2021). A review of research on 360-degree video and its applications to education. *Journal of Research on Technology in Education*, 0(0), 1–16. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1928572>
- Schulz, B. (2008). *The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge*.
- Sisto, A., Vicinanza, F., Campanozzi, L. L., Ricci, G., Tartaglioni, D., & Tambone, V. (2019). Towards a Transversal Definition of Psychological Resilience: A Literature Review. *Medicina*, 55(11), Article 11. <https://doi.org/10.3390/medicina55110745>
- Skarbez, R., Smith, M., & Whitton, M. C. (2021). Revisiting Milgram and Kishino's Reality-Virtuality Continuum. *Frontiers in Virtual Reality*, 2. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/frvir.2021.647997>

- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., Švecová, Z., & Minaříková, E. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: Od virtuálních hospitací k videostudiím. *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: sborník příspěvků*, 19, 31–38.
- Smetáčková, I., Štech, S., & kolektiv. (2021). Učitelské vyhoření: Proč vzniká a jak se proti němu bránit. *Československá psychologie*, 65(3), 315–316.
- Speicher, M., Hall, B. D., & Nebeling, M. (2019). What is Mixed Reality? *Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–15. <https://doi.org/10.1145/3290605.3300767>
- Stavroulia, K.-E., & Lanitis, A. (2017). On the Potential of Using Virtual Reality for Teacher Education. In P. Zaphiris & A. Ioannou (Ed.), *Learning and Collaboration Technologies. Novel Learning Ecosystems* (s. 173–186). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58509-3_15
- Stone, W. B. III. (2017). *Psychometric evaluation of the Simulator Sickness Questionnaire as a measure of cybersickness* [Disertační práce]. <https://search.proquest.com/openview/c2d59f535cdea2e705131a3b052a1b05/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Su, C.-H., & Cheng, T.-W. (2019). A Sustainability Innovation Experiential Learning Model for Virtual Reality Chemistry Laboratory: An Empirical Study with PLS-SEM and IPMA. *Sustainability*, 11(4), Article 4. <https://doi.org/10.3390/su11041027>
- Svojanovský, P. (2017). *Podpora reflexe praxe v učitelském vzdělávání* [Disertační práce, Masarykova univerzita]. https://is.muni.cz/th/h6y71/DIZERTACE_23.11_VERZE_PRO_TISK.pdf
- Švec, V. (1998). Pedagogické vědomosti a dovednosti — Jádru pedagogických kompetencí. *Pedagogická orientace*, 8(4), 81–90.
- Tan, M. C. C., Chye, S. Y. L., & Teng, K. S. M. (2022). “In the shoes of another”: Immersive technology for social and emotional learning. *Education and Information Technologies*, 27(6), 8165–8188. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10938-4>
- Theelen, H., van den Beemt, A., & Brok, P. D. (2022). Enhancing authentic learning experiences in teacher education through 360-degree videos and theoretical lectures: Reducing preservice teachers’ anxiety. *European Journal of Teacher Education*, 45(2), 230–249. Scopus. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827392>
- Thomas, M. S., Kovas, Y., Meaburn, E. L., & Tolmie, A. (2015). What can the study of genetics offer to educators? *Mind, Brain, and Education*, 9(2), 72–80.
- Tricart, C. (2017). *Virtual reality filmmaking: Techniques & best practices for VR filmmakers*. Taylor & Francis.
- Van der Want, A. C., & Visscher, A. J. (2024). Virtual Reality in Preservice Teacher Education: Core Features, Advantages and Effects. *Education Sciences*, 14(6), Article 6. <https://doi.org/10.3390/educsci14060635>

- VanLone, J., Pansé-Barone, C., & Long, K. (2022). Teacher preparation and the COVID-19 disruption: Understanding the impact and implications for novice teachers. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100120. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100120>
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.
- Vávra, J. (2022). *Reforma: Příprava učitelů a učitelek v ČR*. RVP. <https://blogy.rvp.cz/educator/2022/05/11/reforma-priprava-ucitelu-a-ucitelek-v-cr/>
- Vazalwar, C. S., & Dey, N. (2011). Teacher competencies and use of innovative techniques for improving classroom practices: A discussion. *Learning Community-An International Journal of Educational and Social Development*, 2(1), 87–94.
- Vince, J. (2004). *Introduction to virtual reality*. Springer Science & Business Media.
- Walshe, N., & Driver, P. (2019). Developing reflective trainee teacher practice with 360-degree video. *Teaching and Teacher Education*, 78, 97–105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.009>
- Yilmaz, O., & Hebebcı, M. T. (2022). The Use of Virtual Environments and Simulation in Teacher Training. *International Journal on Social and Education Sciences*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1347603>

METODA SCÉNÁŘŮ PRO TRÉNINK KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ STUDENTŮ UČITELSTVÍ VE VIRTUÁLNÍ REALITĚ

Veronika KÁPLOVÁ

Virtuální realita (VR) může nabídnout velmi poutavé a bezpečné prostředí, které simuluje různé situace. Jednou z možností, které poskytuje, je rozvíjet komunikační a pedagogické dovednosti. Scénáře, které byly pro tento projekt vyvinuty, zahrnují různé výzvy, které mohou v pedagogické praxi nastat. Pro vývoj scénářů byly zvoleny nejnovější psychologicko-pedagogické výzkumy. Ty poskytují relevantní teoretický rámec pro konstrukci simulačních scénářů. Různé komunikační styly žáků mohou výrazně ovlivnit komplexní dynamiku třídy a mohou představovat náročnou stresovou situaci pro začínající učitele. Je proto nezbytně nutné komunikační styly důkladně pochopit a podrobit analýze. V rámci projektu VR Team byl kladen důraz na identifikaci a následnou kategorizaci. Na základě těchto podkladů bylo umožněno vytvořit realistické a relevantní scénáře, které mají potenciál reflektovat skutečné pedagogické výzvy pro začínající učitele (Dias-Lacy & Guirguis, 2017).

Text kapitoly se zaměřuje na metodu vývoje scénářů v návaznosti na rozvoj pedagogických dovedností a možnosti využití VR v kapitole 9. Dále pak navazuje na kapitolu 11, která se věnuje kvalitativní analýze a poskytuje hlubší vhled do zkušeností účastníků VR.

Současná situace v oblasti vzdělávání ukazuje, že začínající učitelé se často potýkají s vysokou mírou stresu a nejistoty, zejména při řízení třídy a komunikaci se žáky. Virtuální realita proto představuje inovativní nástroj, který jim umožňuje získat praktickou zkušenost v bezpečném a kontrolovaném prostředí, než vstoupí do reálné výuky. Tento přístup nejenže podporuje profesní jistotu studentů učitelství, ale zároveň napomáhá jejich psychické odolnosti a celkovému wellbeingu, čímž přispívá k udržitelnosti učitelské profese.

10.1 Přehled pedagogických výzev a jejich relevance pro výuku studentů učitelství

Vstup do praxe je mnohdy pro začínajícího učitele velmi stresující záležitost. První rok určuje, zdali v oblasti vzdělávání zůstane, či nikoliv (Caspersen & Raaen, 2013; Dias-Lacy & Guirguis, 2017). Mnoho studií nazývá tento jev jako „šok z reality“ pro nedostatek potřebných zkušeností z přípravy na vysoké škole. Začínající učitelé také bývají označováni jako skupina nejvíce ohrožená stresem. V oblasti odolávání různých tlaků jsou v této profesi výrazně zranitelnější než jejich zkušení kolegové. Chronické psychické vypětí může vést nejen ke snížení profesní výkonnosti a poklesu kvality práce, ale také k rozvoji závažných zdravotních komplikací (Harmsen et al., 2018).

Pedagogické výzvy zahrnují různé problémy a konflikty, se kterými se mohou setkat jak začínající, tak i zkušení učitelé. Podle výpovědí začínajících učitelů mezi ně patří například podpora ze strany kolegů, komunikace s rodiči žáků, využívání moderních technologií a mnoho dalších aspektů. Za nejobtížnější a nejnáročnější výzvu však začínající učitelé považují řízení třídy, zejména pak situace, kdy žák vykazuje nežádoucí chování (Fitchett et al., 2017; Mendoza, 2020).

Začínajícího učitele může toto chování žáků velmi znejistit kvůli chybějícím zkušenostem a znalosti strategie potřebné k efektivnímu řešení. Vyučující se tak dostává do pozice, kdy nejistě hledá způsob a vhodný komunikační styl, aby situaci zvládl. To může být velmi frustrující a stresující (Fitchett et al., 2017).

Posílení komunikačních kompetencí může být jedním z účinných faktorů zlepšení celkového wellbeingu začínajících učitelů (Cansoy, Parlar & Turkoglu, 2020).

10.1.1 Kategorizace komunikačních situací

Scénáře, které byly pro simulace vytvořeny, se opírají o řadu světových výzkumů. Na jejich základě pak byly identifikovány různé dimenze komunikačních stylů. Každý scénář reflektuje vybrané dimenze z této kategorizace. Následující část textu popisuje jednotlivé dimenze, přičemž závěrečná část podkapitoly představuje příklady oblastí, které jsou zastoupeny v komunikačních situacích obsažených ve scénářích.

10.1.1.1 Aktivní agresivita

Rozdělení na aktivní a pasivní agresi zde čerpá z taxonomického modelu Parrott a Giancola (2007). Ti definují aktivní agresi oproti pasivní v tom, že se agresor aktivně angažuje v chování s cílem poškodit potenciální oběť. Aktivní agrese dále rozlišuje subtypy jako fyzická, verbální, posturální, ničení majetku a krádeže (Parrott & Giancola, 2007). Naše scénáře využívají zejména verbální agresi, kdy žák používá verbální útok směrem k jinému žákovi. Dále se pak objevuje vulgární poznámka směrem k učiteli, kdy se snaží žák vyvolat konflikt. Jeden ze scénářů pak naznačuje i prvky fyzické agrese, kdy se žáci strkají.

Verbální agresi jsme zvolili z toho důvodu, že se jedná o nejčastější typ agrese na školách. Zahrnuje různé nevhodné výrazy směrem k sexuální orientaci, etnickým a národnostním skupinám. Některé výzkumné studie také poukazují na fakt, že žáci a studenti právě velmi silně vnímají reakci učitele na verbální agresi. Sleduje dospělá osoba verbální agresi a ničemu nezabrání? Dělá vyučující dost, aby tomu efektivně zabránil? Strategie řešení a reakce právě žáci pozorně sledují (Poling et al., 2019).

Tabulka 10.1: Scénáře aktivní agrese

Scénář	Stručný popis
Strkající se žáci	Mezi žáky dojde při hodině k fyzické potyčce, ke které se v průběhu přidá i verbální agrese zahrnující útok na sexuální orientaci.
Verbální útok na žáka	Krátká verbální agrese mířená na žáka, zahrnující nenávistné poznámky vůči jiné národnosti.
Vulgární poznámka žáka	Krátká verbální agrese mířená na učitele (aktéra), zahrnující nevhodné vyjádření o kvalitě vyučující hodiny.

10.1.1.2 Pasivní agresivita

Dle základní definice se jedná o typ agrese s absencí přímého chování, které má za cíl poškodit oběť. Velmi typické je také odmítnutí odpovědět či přehlížet ubližování jiné osobě. Podobně jako aktivní agrese, i pasivní agrese se může projevovat fyzicky, verbálně, posturálně, ničením majetku nebo krádežemi (Parrott & Giancola, 2007).

Naše scénáře sytí právě odmítnutí odpovídat učiteli či splnit jeho požadavek. Velká část zahrnuje i část posturální pasivní agrese, a to různé zlostné pohledy či protáčení očí. Příkladem toho scénář, při kterém dívka používá telefon během výuky. Na napomenutí reaguje, ale po chvíli telefon používá znovu a nedbá napomenutí vyučujícího.

Tabulka 10.2: Scénáře pasivní agrese

Scénář	Stručný popis
Používání telefonu během výuky	Žákyně natáčí učitele (aktéra), odmítá mobil položit.
Pomluva kolegy	Žák nahlas řekne učiteli (aktérovi), že jiná vyučující na škole o něm tvrdí, že neumí učit.
Pozdní příchod žáka	Žák přijde pozdě do hodiny, nevhodně odpoví a sedne si na židli.

10.1.1.3 Dominantní chování

Toto chování se objevuje zejména v komunikaci se skupinou žáků v adolescentním věku. Dominantní chování lze vysvětlit jako snahu získat sociální postavení ve třídě a popularitu mezi vrstevníky (Choi, Johnson, & Johnson, 2011; Jonkmann, Trautwein, & Lüdtke, 2009). Tento druh chování se často projevuje ve scénářích, kde žák vzdoruje učiteli a snaží se upoutat pozornost celé třídy. Do této kategorie spadá také scénář, v němž žák záměrně vydává hlasité tělesné projevy, jako například říhání, aby na sebe upozornil.

Tabulka 10.3: Scénáře dominantního stylu

Scénář	Stručný popis
Strkající se žáci	Mezi žáky dojde při hodině k fyzické potyčce, ke které se v průběhu přidá i verbální agrese zahrnující útok na sexuální orientaci.
Verbální útok na žáka	Krátká verbální agrese mířená žákem, zahrnující nenávistné poznámky vůči jiné národnosti.
Vulgární poznámka žáka	Žák přijde pozdě do hodiny, nevhodně odpoví a sedne si na židli.
Hlasité tělesné projevy	Žák na sebe upozorňuje řihnutím, třída se směje.

10.1.1.4 Submisivní chování

Submisivní chování se vyznačuje tendencí ustupovat, podléhat autoritám a snažit se vyhnout konfliktům nebo negativním reakcím tím, že se jedinec snaží vyhovět nebo získat přízeň druhých (Deluty, 1985).

V kontextu třídy můžeme žáka popsat jako někoho, kdo nikoho neuráží, nerozčiluje vyučujícího a snaží se zalíbit nebo projevuje oddanost (Abdullah, Alim, & Macít, 2010). V našem případě, kdy žákyně naruší výuku mobilním telefonem, se omluví a nijak učiteli nevzdoruje, jde o projev submisivního chování. Tento scénář lze tedy zařadit do submisivního stylu, protože se v něm projevuje snaha zalíbit se a vyhnout se dalším konfliktům s učitelem.

Tabulka 10.4: Scénáře submisivního stylu

Scénář	Stručný popis
Vyrušení mobilním telefonem	Žákyně nedává pozor, používá telefon. Poté ji telefon zazvoní a vyruší výuku. Ona se ihned omluví a telefon schová.
Kompliment učiteli	Žákyně za celou třídu řekne, že učitele (aktéra) mají nejraději.

10.1.1.5 Přátelské chování

Obecný komunikační styl a postoj kladného pólu, jehož složky jsou například obdiv, podpora či přívětivost. Podporuje vytváření pozitivního či kooperativního prostředí, čímž se utvrzuje pocit bezpečí a posilují se sociální vazby (De Vries et al., 2009). Scénáře, které tento aspekt sytí, jsou právě kompliment učiteli, kdy žákyně vyjadřuje upřímné sympatie a obdiv. Druhý scénář je prosba o odložení testu. Původně bylo spekulováno, zdali se zařadí mezi vyjednávací styl, ale byl zařazen do kladného pólu přátelského stylu. Je laděný pouze jako neutrální až pozitivní komunikace mezi žákem a učitelem, kdy prostředí třídy je dostatečně bezpečné a žákyně se nebojí vyjádřit prosbu.

Tabulka 10.5: Scénáře přátelských aspektů

Scénář	Stručný popis
Kompliment učiteli	Žákyně za celou třídu řekne, že učitele (aktéra) mají nejraději.
Prosba o odložení testu	Žákyně prosí o odložení plánovaného testu.

10.1.1.6 Sexuální chování

Komunikační styl, který zahrnuje sexuální aspekty, představuje takový, kdy se v komunikaci objevuje sexuální podtext. Sexuální obtěžování učitelů představuje poměrně častý jev ve školním prostředí. Jedná se o různé nevhodné sexuální chování či jiné indiskrétní otázky směrem od žáka k učiteli. Dále to pak může být snaha s vyučujícím navazovat intimní vztah či projevovat tímto způsobem dominantní chování (Burns et al. 2020). Scénář, který sytí toto chování, byl vyvinut pouze jeden. Jedná se o žákyni, která má indiskrétní otázky na vyučujícího (aktéra) ohledně jeho osobních vztahů: „Chodíte s někým?“ nebo „Včera jsem vás viděla se s někým líbat!“.

Tabulka 10.6: Scénář sexuálních aspektů

Scénář	Stručný popis
Indiskrétní otázky	Žákyně má směrem na učitele (aktéra) nevhodnou osobní otázku se sexuálním podtextem.

10.1.1.7 Kompletní kategorizace komunikačních situací

Na základě předchozích detailně rozebraných komunikačních situací, byla vytvořena přehledná kategorizace, která tyto veškeré aspekty syntetizuje. Chování žáků ve scénářích je podloženo několika studiemi.

Tabulka 10.7: Souhrn celé kategorizace

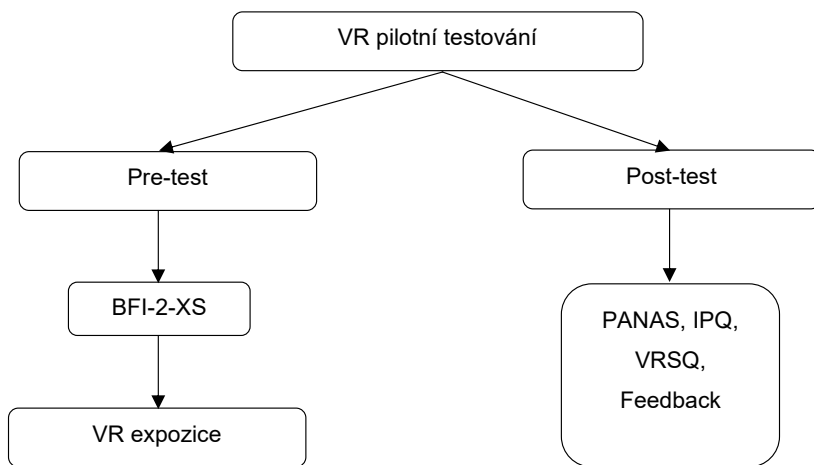
Scénář	Jednotlivé dimenze					
	Aktivní agresivita	Pasivní agresivita	Dominantní chování	Submisivní chování	Přátelské chování	Sexuální chování
Používání telefonu během výuky	•	•				
Strkající se žáci	•		•			
Kompliment učiteli				•	•	
Bezdůvodný smích třídy		•				
Pomluva kolegy		•				
Verbální útok na žáka			•			
Vyrušení mobilním telefonem				•		
Vulgární poznámka žáka	•		•			
Hlasité tělesné projevy			•			
Prosba o odložení testu					•	
Spící žák				•		
Pozdní příchod žáka		•		•		
Indiskrétní otázky						•

Pozn.: Černý bod znázorňuje, který styl komunikace sytí konkrétní scénář.

10.2 Metodologie pilotního testování

V rámci pilotního testování scénářů pro trénink komunikačních kompetencí studentů učitelství byly sledovány úrovně celkového ponoření do VR a virtuální nevolnosti. Dále byly sledovány pozitivní či negativní emoce ze simulace. Pro případné základní zachycení korelací v charakteristických vzorcích myšlení, cítění a chování, byl také zvolen krátký inventář Big Five Inventory – 2. Konkrétní metody budou představeny v následujících podkapitolách. Níže uvedený graf 10.1 představuje celý proces pilotního testování.

Graf 10.1: Proces pilotního testování VR



10.2.1 Pre-test

V rámci pre-testu byly zjišťovány základní informace jako pohlaví, věk, zkušenosti s náslechy či samotnou praxí v roli učitele a zkušenosti s VR. Do pre-testové části byl zahrnut Big Five Inventory – 2 extra short (BFI-2-XS).

10.2.1.1 Big Five Inventory – 2

V rámci pre-testu byl zvolen Big Five Inventory – 2 extra short (BFI-2-XS), aby bylo možné zjistit případné vztahy v charakteristických vzorcích myšlení, cítění a chování. Dimenze jsou rozděleny na extraverci, přívětivost, svědomitost, neuroticismus a otevřenost. Jedná se o patnácti položkový dotazník. Každá položka je respondentem hodnocena na pětibodové škále od „vůbec nesouhlasím“ (1) až po „zcela souhlasím“ (5). Pro užití v pilotním testování VR Teamu byla odebrána položka č. 15 „Považuji se za někoho, kdo je originální, přichází s novými nápady.“ Vnitřní konzistence testu, měřená pomocí Cronbachova alfa, dosahovala hodnot v rozmezí $\alpha = 0,61\text{--}0,63$ (Soto & John, 2017).

10.2.2 Post-test

Po expozici probandi vyplňovali post-testovou baterii složenou z Positive and Negative Affect Schedule (PANAS), Igroup Presence Questionnaire (IPQ), Virtual Reality Sickness Questionnaire (VRSQ) a několik doplňujících feedback otázek. Například, které scénáře byly nejtěžší.

10.2.2.1 Positive and Negative Affect Schedule

Pro zjišťování pozitivních a negativních emocí z VR simulace byl zvolen Positive and negative affect schedule (PANAS). Dotazník má dvě dimenze, pozitivní afekt (PA) a negativní afekt (NA). Negativní afekt je zde chápán jako stav úzkosti a dalších nepříjemných pocitů. Vysoké hodnoty dimenze pozitivního afektu představují stav koncentrace či prožívání potěšení. Pro zjišťování afektu byla zvolena jeho kratší verze o 20 položkách. Každá položka je hodnocena na pětibodové Likertově škále v rozmezí vůbec (1) až po velmi (5). Vysoká hodnota představuje velmi silně prožívaný afekt. Vnitřní konzistence testu dosahovala přijatelných hodnot. Škála PA při 95 % intervalu spolehlivosti dosahovala hodnoty Cronbachovy alfy $\alpha = 0,89$ a škála NA $\alpha = 0,85$. Škály lze tedy považovat za dostatečně spolehlivé (Crawford & Henry, 2004).

10.2.2.2 Igroup Presence Questionnaire

Imerzi lze definovat jako stav úplného ponoření, který uživateli umožňuje prostředí a aktivitu s vysokou intenzitou zapojením a pocitu přítomnosti. Velkou roli hraje právě ve VR technologiích. Cílem VR je zapomenutí na realitu a vnímání virtuálního zážitku jako skutečného (Servotte et al., 2020).

Pro vývoj projektu VR Team je míra ponoření velmi klíčová. Prostor VR by mělo být uvěřitelné, aby účastníka zcela pohltilo. Pro její zjištění byl dotazník Igroup Presence Questionnaire (IPQ). Míry přítomnosti byly zvoleny na základě faktu, že vysoká přítomnost umožňuje ve VR vyvolání silné emoce. Autoři dotazníku ale upozorňují, že vztah mezi přítomností a ponořením nelze brát striktně přímočaře (Strojny, Lipp, & Strojny, 2022).

Aktuální verze IPQ, která byla využita, obsahuje tři škály a jednu sumarizační položku sestávající se z jedné položky. Jsou to následující (Servotte et al., 2020; Strojny, Lipp, & Strojny, 2022).

- prostorová přítomnost (pocit fyzické přítomnosti ve VR),
- zapojení (měření pozornosti ve VR, prožívání zapojení ve VR),
- pocit reality (měření zkušenosti ve VR).

Dotazník IPQ byl pro pilotní testování mírně upraven. Vzhledem k tomu, že některé položky jsou si velmi podobného významu, byly odstraněny „Ve virtuálním prostředí jsem se necítil(a) přítomen/přítomná“, „Cítil(a) jsem, že jsem byl(a) přítomen/přítomná ve virtuálním prostoru.“, „Reálné prostředí okolo mě jsem nevnímal(a).“, „Reálné prostředí

okolo mě jsem nevnímal(a).“ a „Reálnému prostředí okolo mě jsem pořád věnoval(a) pozornost.“. Cronbachovo alfa pro subškály v 11položkové verzi dosahovalo přijatelných hodnot ($\alpha = 0,66\text{--}0,76$). Kromě jedné neutrální položky jsou všechny opatřené sedmibodovou Likertovu škálou od „zcela nesouhlasí“ (1) po „zcela souhlasí“ (7). V budoucnu lze iPQ nejen v rámci VR, ale například v počítačových hrách (Berkman & Çatak, 2021; Strojny, Lipp, & Strojny, 2022).

10.2.2.3 Virtual Reality Sickness Questionnaire

K vývoji simulace situací ve virtuální realitě neodmyslitelně patří zejména zajištění bezpečnosti účastníků. Jedním z jevů, které mohly nastat a byly proto zkoumány, byly virtuální nevolnosti. Toto se vyznačuje stavem nevolnosti a určitým nepohodlím. Po absolvování simulace mohou účastníci zaznamenat různé druhy post-efektů, které například zahrnují závrať či zhoršenou koordinaci (Liu et al., 2024; Yang et al., 2023). Dále pak nevolnost, únavu i bolesti hlavy. Důvodem může být smyslová neshoda mezi pohybem vnímaným očima a reálným pohybem těla, což může uživateli VR narušit rovnováhu (Yang et al., 2023).

Pro monitorování projevů virtuálních nevolností byl zvolen dotazník Virtual Reality Sickness Questionnaire (VRSQ). Původně vychází ze Simulator Sickness Questionnaire (SSQ), v původní verzi má 16 položek. V rámci optimalizace pro simulaci ve virtuální realitě (VR) byla verze dotazníku VRSQ podrobena úpravám, protože některé položky nebyly k testování klíčové. Z původní verze bylo odstraněno celkem pět položek, což vedlo k vytvoření finální verze obsahující devět položek. Tato finální verze byla následně přeložena a aplikována v testovacích podmínkách VR Teamu. VRSQ obsahuje také dvě složky a okulomotoriku (celkové nepohodlí, celková únava, únava očí, zaměření pozornosti) a dezorientaci (bolest hlavy, pocit zahlcení, rozmazané vidění, ztráta rovnováhy, závrať). Test používá čtyřbodovou škálu s hodnocením vůbec (1), lehce (2), středně (3) a silně (4). Tato metoda byla aplikována v rámci post-testu (Kim et al., 2018).

10.3 Výzkumný soubor

Pilotního testování našeho tréninku ve virtuálním prostředí se zúčastnili pouze studenti Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity navazujícího magisterského studia učitelství pro základní školy ($N = 123$) ve věkovém rozmezí 23–30 let ($SD = 10,9$), z nich bylo 60,2 % žen ($N = 74$), mužů 39,8 % ($N = 49$). Studentům byla možnost simulace nabídnuta v rámci předmětu Aplikovaná učitelská příprava v letním semestru 2024.

Nyní budou zobrazeny základní deskriptivní statistiky pro lepší orientaci. Data byla analyzována ve statistickém softwaru JASP. Samotné testování VR se skládalo ze čtyř částí. Studenti vyplňovali pre-test se základními otázkami, poté probíhalo samotné testování, post-test a následná analýza sebereflexí.

Před vstupem do virtuální reality bylo zjišťováno, zdali studenti učitelství navazujícího magisterského studia mají již nějakou zkušenosti s následky při vyučovacích hodinách, zkušenost se samotným vyučováním či mají jiné zkušenosti s dětmi, jako například zda vedou nějaké zájmové kroužky.

Tabulka 10.8: Rozložení vzorku dle zkušeností s učitelskou praxí

Učitelská praxe	N	%
Pouze následky	21	17,0
Pouze v roli učitele	33	26,8
Pouze jiná praxe*	75	61,0
Následky & v roli učitele	1	0,81
Následky & jiná praxe	16	12,2
V roli učitele & jiná praxe	14	11,4

* vedení zájmových kroužků, vedení dětí na táborech atd.

Níže uvedená tabulka 10.9 popisuje zkušenosti s VR účastníků. Jak je zcela patrné, téměř polovina nemá žádné zkušenosti s VR.

Tabulka 10.9: Rozložení vzorku dle zkušeností s VR

Zkušenosti s VR	N	%
Jednou nebo dvakrát	49	39,8
Vícekrát nebo pravidelně	13	10,6
Žádné zkušenosti s VR	61	49,6
Zkušenosti celkem	123	100

10.4 Výsledky

Na základě sesbíraných dat z dotazníku IPQ lze konstatovat, že účastníci považují simulaci VR Teamu za imerzivní. Jedna položka není zařazena do jednotlivých škál, tj. „Měl(a) jsem pocit, že jsem byl(a) opravdu přítomný ve virtuálním prostředí“ s celkovou průměrnou hodnotou $M = 5,00$, z toho ženy $M = 4,97$ a muži $M = 5,04$, jak je patrné z výsledků (viz tabulka 10.10). Z výsledků si lze všimnout, že vyšších skóre průměrně dosahovaly ženy ve všech jednotlivých dimenzích.

Tabulka 10.10: Přehled průměrných hodnot IPQ

Igroup Presence Questionnaire	PP	Z	PR	Průměr
Ženy	15,16	8,73	13,28	36,59
Muži	14,45	8,67	12,34	35,97
Celý soubor	14,88	8,71	12,90	36,34

Vysvětlivky: PP – prostorová přítomnost, Z – zapojení, PR – pocit reality

V níže uvedené tabulce 10.11 jsou zobrazené podrobnější hodnoty celkových skóre IPQ. Souhrnně vyšších hodnot dosahovaly ženy ($M = 36,59$). Rozdíly nejsou příliš výrazné.

Tabulka 10.11: Hodnoty IPQ

Igroup Presence Questionnaire	N	M	Min	Max	SD
Ženy	74	36,59	27,00	46,50	4,38
Muži	49	35,97	25,50	45,00	4,68
Celý soubor	123	36,34	25,50	46,50	4,49

Zhodnocení dotazníku VRSQ potvrzuje, že čas strávený ve prostředí VR (tj. 20 minut) je zcela optimální. Nebyly přítomné žádné výrazné stavy kinetózy, bolesti hlavy či ztráta rovnováhy. I ostatní výzkumy vykazují maximálních 20 minut na expozici. Po přesáhnutí časového intervalu hrozí větší riziko virtuálních nevolností (Yang et al., 2023). Mezi ženami a muži nejsou žádné výrazné odlišnosti.

Tabulka 10.12: Přehled průměrných hodnot VRSQ

Virtual Reality Sickness Questionnaire	O	D	Průměr
Ženy	14,62	8,14	15,50
Muži	14,69	7,41	14,74
Celý soubor	14,65	7,85	15,20

Vysvětlivky: O – okulomotorická složka, D – složka dezorientace

Na základě získaných dat byly vyhodnoceny celkové skóre VRSQ. Muži dosahují nižších skóre než ženy, avšak rozdíl není výrazný. Statistická hladina významnosti nebyla testována.

Tabulka 10.13: hodnoty VRSQ

Virtual Reality Sickness Questionnaire	N	M	Min	Max	SD
Ženy	74	15,50	9,00	27,00	4,35
Muži	49	14,74	9,00	26,00	4,02
Celý soubor	123	15,20	9,00	27,00	4,22

U níže uvedené tabulky 10.14, lze pozorovat vyšší hodnoty negativních emocí u žen po expozici ve virtuální realitě ($M = 22,81$) než u mužů ($M = 20,90$). Obecně lze konstatovat, že probandi prožívali více pozitivní emoce než negativní.

Tabulka 10.15 prezentuje průměrné skóre všech dimenzí, které BFI-2-XS obsahuje. Výsledky ukazují, že ženy dosahují o něco menších hodnot u extroverze ($M = 8,97$) oproti mužským probandům ($M = 9,08$). Rozdíly nejsou příliš výrazné. To samé platí i u dimenzí přívětivost a svědomitost. Výraznější rozdíly lze pozorovat u dimenzí neuroticismu a otevřenosti. Ženy zde vykazují vyšší hodnoty (neuroticismus $M = 9,46$; otevřenost $M = 10,27$).

Tabulka 10.14: Přehled průměrných hodnot PANAS

Positive and Negative Affect Schedule	PA	NA
Ženy	27,65	22,81
Muži	28,53	20,90
Celý soubor	28,00	22,05

Vysvětlivky: PA – pozitivní afekt, NA – negativní afekt

Tabulka 10.15: Přehled průměrných hodnot BFI-2-XS

Big Five Inventory – 2 XS	E	P	S	N	O
Ženy	8,97	11,92	10,34	9,46	10,27
Muži	9,08	11,33	10,29	8,90	9,49
Celý soubor	9,02	11,68	10,32	9,24	9,93

Vysvětlivky: E – extroverze, P – přívětivost, S – svědomitost, N – neuroticismus, O – otevřenost

10.5 Diskuze a shrnutí

Předložená pilotní studie představila komplexní vývoj scénářů, které byly aplikované ve virtuální realitě. Ty se opírají o teoretické výzkumné podklady různých komunikačních stylů a situací, které mohou ve školní třídě nastat. Hlavním cílem bylo zajistit použitelnost vyvinutého návrhu virtuální reality a nastavení její metodiky. Předběžné výsledky naznačují možnou použitelnost v praxi. Je ale nutné tyto výstupy brát s náležitou opatrností, neboť je třeba změnit některé postupy. Potvrdila se optimální délka expozice ve VR, aniž by účastníci pocítovali virtuální nevolnosti. Některé podobné předchozí studie, například Lugin et al., (2016) zvolily při zjišťování virtuálních nevolností, dotazník Simulator Sickness Questionnaire (SSQ). Další studie také využily pro zjištění imerze Presence Questionnaire (PQ) či Social Presence Questionnaire (SPQ), které nevykazují příliš spolehlivou vnitřní konzistenci (Seufert et al., 2022).

Výsledky post-testu naznačují, že mezi ženami a muži existují rozdíly, ale nejsou příliš výrazné. Vzhledem k tomu, že hlavním cílem studie bylo ověřit funkčnost VR jako nástroje pro trénink komunikačních kompetencí, nebyla provedena statistická analýza významnosti těchto rozdílů. Budoucí výzkum by se však mohl zaměřit na podrobnější zkoumání těchto rozdílů a jejich možných příčin, například ve vztahu k individuální citlivosti na VR prostředí. Další šetření by v budoucnu mohlo přinést další zajímavé výsledky, zejména v opakované expozici a longitudinálním sledování. Je nutné hloubkově posoudit emoce účastníků a přínos VR v praxi. To lze však zajistit právě při opakovaných testováních a důsledného kvalitativního zhodnocení. Dále je potřeba zlepšit pořadí scénářů, které jsou účastníkům VR prezentovány. Například zařazení i mírnějších či neutrálnějších scén.

V budoucnu by právě expozice těchto situací ve VR mohla přinést užitečné rozšíření praktických dovedností pro studenty učitelství a pomoci tak lépe zvládat první rok jejich učitelské kariéry. Virtuální realita přináší mnoho výhod, a to i v oblasti finančních nákladů a bezpečí účastníků.

Doporučení pro praxi

Řada odborných studií (např. Nissim & Weissblueth, 2017; Cabanach et al., 2012) poukazuje na to, že trénink komunikačních kompetencí ve virtuální realitě (VR) představuje efektivní metodu pro přípravu budoucích učitelů na výzvy školního prostředí.

Začínající učitelé se adaptují na profesní roli v náročném terénu „za pochodu“, často bez dostatečné podpory v oblasti řízení třídy a komunikace s žáky. Nedostatek zkušeností, vysoká míra stresu a profesní tlak mohou vést ke snížení sebedůvěry a zvýšenému riziku syndromu vyhoření.

Přestože existují pilotní projekty zaměřené na využití VR v učitelském vzdělávání, VR dosud není standardní součástí kurikula pedagogických fakult. Většina přípravy budoucích učitelů stále probíhá tradičními metodami, což omezuje možnosti bezpečného tréninku klíčových pedagogických dovedností. Vzhledem k těmto skutečnostem je žádoucí vytvořit ucelenou strategii, která by umožnila efektivní začlenění VR do vzdělávání učitelů.

Proto doporučujeme vytvoření jednotného metodologického rámce pro využívání VR tréninku, který by umožnil cílenou a opakovanou expozici různým scénářům a přizpůsobil se individuálním potřebám učitelů v průběhu celého vzdělávacího procesu. Zvýšení informovanosti o přínosech VR simulací v pedagogické praxi by mohlo napomoci širšímu využití této technologie a zároveň posílit psychickou odolnost, sebedůvěru a celkový wellbeing učitelů. Výzkumy naznačují, že systematická integrace VR do vzdělávání pedagogů by mohla výrazně přispět k efektivnější přípravě budoucích učitelů a zvýšení jejich profesní jistoty.

Literatura

- Abdullah, A. T. L. İ., Alim, K. A. Y. A., & Macıt, Z. B. (2010). The research on submissive behaviour of students in the second level of elementary school. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 11(1).
- Berkman, M. I., & Çatak, G. (2021). I-group presence questionnaire: Psychometrically revised English version. *Mugla Journal of Science and Technology*, 7(0), 1–10. <https://doi.org/10.22531/muglajsci.882271>
- Burns, E. A., Fogelgarn, R., & Billett, P. (2020). Teacher-targeted bullying and harassment in Australian schools: A challenge to teacher wellbeing. *British Journal of Sociology of Education*, 41(4). <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1755227>
- Cabanach, R. G., Arias, A. V., Rodriguez, C. F., & Canedo, M. F. (2012). The relations between perceived self-efficacy and psychological well-being in university students. *De Psicología*, 29(1), 40–48.

- Cansoy, R., Parlar, H., & Turkoglu, M. E. (2020). A predictor of teachers' psychological well-being: Teacher self-efficacy. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(4). <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.04.003>
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2013). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), 189–211. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.877003>
- Crawford, J. R., & Henry, J. D. (2004). The Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): Construct validity, measurement properties and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 43(3), 245–265. <https://doi.org/10.1348/0144665031752934>
- Deluty, R. H. (1985). Consistency of assertive, aggressive, and submissive behavior for children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(4), 1054–1062.
- De Vries, R. E., Bakker-Pieper, A., Alting Siberg, R., van Gameren, K., & Vlug, M. (2009). The content and dimensionality of communication styles. *Communication Research*, 36(2), 178–206. <https://doi.org/10.1177/0093650208330250>
- Dias-Lacy, S. L., & Guirguis, R. V. (2017). Challenges for new teachers and ways of coping with them. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 265. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n3p265>
- Fitchett, P. G., McCarthy, C. J., Lambert, R. G., & Boyle, L. (2017). An examination of US first-year teachers' risk for occupational stress: Associations with professional preparation and occupational health. *Teachers and Teaching*, 24(2), 99–118. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1386648>
- Goldweber, A., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining the link between forms of bullying behaviors and perceptions of safety and belonging among secondary school students. *Journal of School Psychology*, 51(4), 469–485. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.04.004>
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), 626–643. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
- Choi, J., Johnson, D. W., & Johnson, R. (2011). The roots of social dominance: Aggression, prosocial behavior, and social interdependence. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 442–454. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.514689>
- Jonkmann, K., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2009). Social dominance in adolescence: The moderating role of the classroom context and behavioral heterogeneity. *Child Development*, 80(2), 338–355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01264.x>
- Kim, H. K., Park, J., Choi, Y., & Choe, M. (2018). Virtual reality sickness questionnaire (VRSQ): Motion sickness measurement index in a virtual reality environment. *Applied Ergonomics*, 69, 66–73. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2017.12.016>

- Liu, M., Yang, B., Xu, M., Zan, P., Chen, L., & Xia, X. (2024). Exploring quantitative assessment of cybersickness in virtual reality using EEG signals and a CNN-ECA-LSTM network. *Displays*, 81, 102602. <https://doi.org/10.1016/j.displa.2023.102602>
- Lugrin, J. L., Latoschik, M. E., Habel, M., Roth, D., Seufert, C., & Grafe, S. (2016). Breaking bad behaviors: A new tool for learning classroom management using virtual reality. *Frontiers in ICT*, 3, 26. <https://doi.org/10.3389/fict.2016.00026>
- Mendoza, M. (2020). The lived experiences of beginning teachers: An odyssey. *JPAIR Multidisciplinary Research*, 41(1), 1–15. <https://doi.org/10.7719/jpair.v41i3.787>
- Nissim, Y., & Weissblueth, E. (2017). Virtual reality (VR) as a source for self-efficacy in teacher training. *International Education Studies*, 10(8), 52–59.
- Parrott, D. J., & Giancola, P. R. (2007). Addressing “the criterion problem” in the assessment of aggressive behavior: Development of a new taxonomic system. *Aggression and Violent Behavior*, 12(3), 280–299. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2006.08.002>
- Poling, D. V., Smith, S. W., Taylor, G. G., & Worth, M. R. (2019). Direct verbal aggression in school settings: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 46, 127–139. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.01.010>
- Servotte, J. C., Goosse, M., Campbell, S. H., Dardenne, N., Pilote, B., Simoneau, I. L. & Ghuysen, A. (2020). Virtual reality experience: Immersion, sense of presence, and cybersickness. *Clinical Simulation in Nursing*, 38, 35–43. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2019.09.006>
- Seufert, C., Oberdörfer, S., Roth, A., Grafe, S., Lugrin, J. L., & Latoschik, M. E. (2022). Classroom management competency enhancement for student teachers using a fully immersive virtual classroom. *Computers & Education*, 179, 104410. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104410>
- Soto, C. J., & John, O. P. (2017). Short and extra-short forms of the Big Five Inventory–2: The BFI-2-S and BFI-2-XS. *Journal of Research in Personality*, 68, 69–81. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.02.004>
- Strojny, P., Lipp, N., & Strojny, A. (2022). Polish adaptation of the "Igroup Presence Questionnaire". *Homo Ludens*, 1(15). <https://doi.org/10.14746/HL.2022.15.10>
- Yang, Y., Sun, X., Zhang, Y., Zhang, H., Sun, X., Yang, C., Jing, Y., & Zhang, S. (2023). *Effects of social interaction on virtual reality cybersickness*. <https://doi.org/10.1016/j.displa.2023.102512>

VYUŽITÍ MODELU ALACT K ROZVOJI REFLEKTIVNÍCH DOVEDNOSTÍ U STUDENTŮ UČITELSTVÍ PO TRÉNINKU VE VIRTUÁLNÍ REALITĚ

Petra HOŘEJŠOVÁ

V současné pregraduální přípravě studentů učitelství jsou jasně definovány kompetence, které by měl absolvent během studia získat, aby byl kvalitně připraven pro náročnou roli učitele. Za jednu z klíčových kompetencí učitele je již dlouhodobě považována reflexe, které je během pregraduálního vzdělávání věnována patřičná pozornost. Cílem této kapitoly je představit jeden ze způsobů, jakým je možné rozvoj reflektivních dovedností u studentů učitelství podpořit. V souladu se zaměřením této publikace na podporu wellbeingu na českých školách bude následně podrobněji popsán model ALACT, na kterém bude ukázáno, že reflexe výuky za využití tohoto modelu může více zaměřovat pozornost jak na reflektujícího, tak také na žáky, a to způsobem, který rozvíjí nejen reflektivní, ale také komunikační a socio-emoční dovednosti. Výsledkem může být větší porozumění situacím, které se ve školní výuce odehrávají a tím také současně podpora bezpečného prostředí. V poslední řadě je jedním z vedlejších cílů této kapitoly ukázat, že trénink reflexe ve vrstevnických skupinách může podporovat u studentů učitelství jejich důvěru ve své spolužáky, a tak budovat ochotu ve sdílení s kolegy (intervizi) ve své budoucí praxi, popř. důvěru ve vyhledání supervize, která může být důležitou součástí nejen jejich profesního rozvoje, ale také péče o své psychické zdraví.

V obojím případě to může podporovat kolegiálníitu. Ta je charakteristická kvalitními vztahy, posilující u učitelů pocit sebedůvěry a sounáležitosti, která vytváří prostor pro spolupráci nejen na řešení problémů. To vše má následně také dopad na efektivitu učení žáků (Juklová et al., 2023).

Následující text představí základní koncepty s tématem související a to reflexi, sebereflexi a zpětnou vazbu. Následně model ALACT, jako možný způsob podpory reflexe jak v individuální, tak skupinové formě a blíže ozřejmí komunikační a socio-emoční kompetence. Ve zbývajících částech příspěvku budou představeny výsledky výzkumu, jejich diskuze a možná doporučení pro praxi.

Tato kapitola zároveň navazuje na kapitolu 9, která představuje možnosti využití virtuální reality (VR) pro rozvoj pedagogických kompetencí a kapitolu 10, která se zaměřuje na metodu vývoje scénářů ve VR a jejich pilotního testování.

11.1 Reflexe a učení se ze zkušenosti

Pojem reflexe, nebo někdy také používaný pojem reflektivní myšlení, je založené na myšlenkách Johna Deweye (1933), na něž navázali další autoři jako Schön (1983), Kolb (1984), Mezirow (1997), Korthagen (2017) a další, kteří považují reflexi za klíčovou schopnost v procesu učení se ze zkušenosti. V pregraduálním vzdělávání studentů učitelství má také své místo jako důležitý prostředek ve spojení teorie a praxe (Korthagen, 2011a). V českém prostředí se tématu reflexe v pregraduální přípravě studentů učitelství věnuje celá řada autorů, jako např. Spilková (2015), Švec (2009), Nehyba a Lazarová (2014), Kolář (2013), Svojanovský (2017).

V poslední době také někteří autoři upozorňují na nadužívání pojmu reflexe, které tak může vést k jeho odlišnému chápání. To bývá navíc spojené a někdy různě zaměňované s jinými termíny. Snaha o nalezení jednotné definice v odborné literatuře je obtížná a je často spojená se zaměřením a myšlenkovým systémem každého z autorů té dané doby (Nehyba & Lazarová, 2014; Svojanovský, 2017). Nehyba (2015) pokládá reflexi za tak mnohvrstevnatý pojem, že každý pokus o její definici, je nutně redukcionistický. Pro účely této kapitoly bude reflexe pojímána podle Ulmanna (2019), který se ve své definici snaží zachytit onu mnohorozměrnou strukturu reflexe.

"Reflexivní myšlení je vědomý, na cíl orientovaný kognitivní proces, který se snaží naučit řešení osobně důležitých, často slabě definovaných, nejednoznačných problémů minulých a současných zkušeností a předpokládaných budoucích situací, které často zahrnují přemýšlení o důležitých prvcích zkušenosti, kritickou analýzu problému, včetně analýzy vlastní osobní perspektivy a pocitů myslitelů, jakož i pohledu ostatních, aby bylo možné určit získané ponaučení, nebo plány do budoucna". (s. 219-220)

Z výše uvedeného je patrné, že součástí reflexe (*reflection*) bývá také sebereflexe (*self-reflection*) a zpětná vazba (*feedback*), přičemž tyto pojmy bývají někdy mezi sebou mylně zaměňovány. Je-li problém najít jednu definici reflexe, s pojmem sebereflexe to také není jednoduché. V psychologickém kontextu bývá pojem reflexe a sebereflexe používán některými autory jako synonymum (Hartl, 2004). V oblasti pedagogiky není pojem sebereflexe v odborných textech tak frekventovaný jako pojem reflexe a obvykle je chápán tak, že sebereflexe je spíše zaměřena na Já jedince, jeho sebepojetí, sebeobraz apod., zatímco reflexe se spíše vztahuje k vnějším tématům a událostem (Nehyba, 2015), ačkoliv také v oblasti pedagogiky tento pojem někteří autoři explicitně nerozlišují a uvádějí jej v textech jako synonymum (Lew & Schmidt, 2011; Petlák, 2021; Švec, 2009), bude nadále v textu tento pojem chápán ve smyslu introspektivní dovednosti jedince (Smékal, 2009). Posledním pojmem, který s reflexí úzce souvisí, je pojem zpětná vazba. Zpětnou vazbu je možné chápat jako jakoukoliv reakci (verbální nebo neverbální) ze sociálního okolí, která předává jedinci nebo skupině jedinců

informaci o tom, zda je nebo není jejich chování vhodné, žádoucí, správné atd. (Hartl, 2004). Jedná se o jakousi *jednotku interakce*¹⁴ v mezilidské komunikaci (Vybíral, 2005), která je přirozenou součástí procesu reflexe (Nehyba, 2018).

Korthagen (2014, 2017), který se dlouhodobě věnuje vzdělávání učitelů v souvislosti s reflexí praxe, upozorňuje na to, že učitelé se často soustředí na hledání rychlých řešení tzv. akčně orientovanou reflexi (*action-oriented reflection*), při které se obvykle ptají „Co mohu udělat příště lépe?“. Tím ale často zůstávají pouze na povrchu a neprovedou reflexi kvalitně, což u složitých situací nepovede k transformativnějším změnám, pro které je potřeba podrobnější reflexe. Učitel tak může riskovat, že v příští hodině použije neefektivní řešení a může dojít k závěru, že reflexe je vlastně zbytečná.

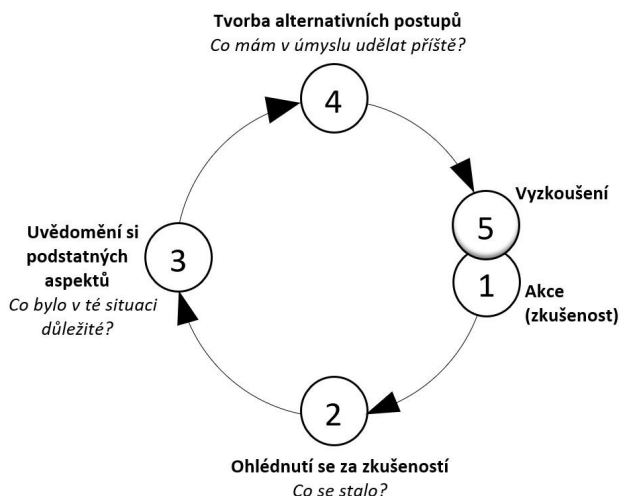
Oproti tomu reflexe orientovaná na význam (*meaning-oriented reflection*) se dívá na zdroje chování učitele širším pohledem než jen způsobem kognitivním. Tato forma reflexe je spojena s otázkou „Co se přesně děje a proč?“. Taková reflexe zahrnuje pochopení procesů a vyžaduje důkladnější analýzu a otázky typu: „Jaké aspekty byly zásadní pro to, aby situace dopadla dobře nebo ne? Jaký vliv jsem měl v této situaci já (učitel) a jaký byl vliv ostatních (například žáků, kontextu)? Tyto a další otázky mohou jedinci pomoci lépe vidět souvislosti a porozumět vztahům, které mají vliv na konkrétní situaci, což vede následně k lepšímu pochopení budoucích situací (Korthagen & Nuijten, 2022, s. 23). K tomuto typu reflexe je možné použít model Cibule jako dodatek k modelu ALACT, který je spíše modelem procesním. Model Cibule znázorňuje jednotlivé úrovně, které by měli být u každého jedince ideálně v souladu. Jedná se o následující úrovně: prostředí, jednání, kompetence, přesvědčení, (profesní) identita, poslání a jádrové kvality (Korthagen, 2014, s. 33). Pro účely výzkumu uvedeného v této kapitole byla pozornost při reflexi zaměřena zejména na práci s modelem ALACT.

11.2 Reflexe pomocí modelu ALACT

Pokud se rozhodneme zaměřit na reflexi orientovanou na význam a chceme, aby tato reflexe byla účinná, vyžaduje to podle Korthagena (2014) pečlivé dokončení pěti kroků modelu ALACT (obrázek 11.1), který byl vytvořen již na počátku 80. let a jehož název odpovídá počátečním písmenům jednotlivých kroků v angličtině. Tento model navazuje na model Kolba a Frye, avšak klade větší důraz na jedince, jeho osobní koncepcí, emoce a potřeby. Model ALACT je využíván při vzdělávání studentů učitelství po celém světě. Z počátku je potřeba studentům pomoci k úspěšnému zvládnutí všech pěti kroků procesu reflexe od někoho zkušenějšího, ale s postupem času a získávání potřebných zkušeností může jedinec procházet jednotlivými kroky již samostatně.

Naučit se reflektovat podle pěti kroků pomáhá vyhnout se rychlým řešením, které mohou být v počátku profesního rozvoje snahou jak „přežít ve třídě“. Reflexe zaměřená na smysl může pomoci najít přístupy, které odpovídají různým výchovným a výukovým situacím.

¹⁴ Původní význam zpětné vazby, tak jak byl přejatý z kybernetiky, byl chápán jako regulační mechanismus v lidské mysli. V současné době je v odborné literatuře běžně používán ve smyslu podnětů od druhých, které v původním významu mohli, ale také nemuseli zpětnovazební proces spustit (Vybíral, 2005).

Obrázek 11.1: Model ALACT – proces reflexe (Přejato z Korthagen & Nuijten, 2022, upraveno)

K jednotlivým krokům modelu ALACT nabízí Korthagen & Nuijten (2022) následující postup:

Krok 1: Akce, zkušenost (Action, experience) – tento krok není vždy výchozím bodem reflexe, ale může být krokem 5 předchozí zkušenosti, protože model ALACT je modelem cyklickým a tak, když reflektující po nějaké zkušenosti projde modelem ALACT a v kroku 4 vytvoří návrh nového řešení v další situaci, stává se krok 5 opět krokem 1. To je při reflexi třeba brát v potaz. Zda se jedná o zkušenost novou, nebo již navazuje na zkušenost předchozí, což ovlivní následnou volbu otázek. V každém případě je důležité se v této fázi nezabývat situací (zkušeností) jako celkem, ale vybrat pár konkrétních menších situací, nebo částí tak, aby se reflexe nestala abstraktní.

Krok 2: Ohlédnutí se za zkušeností (Looking back on the action) – v tomto kroku je dobré si položit u vybrané konkrétní situace otázku: *Co se stalo?* Dále je potřeba se na situaci podívat z širšího úhlu pohledu. V tomto kroku je vhodné využít podpůrné otázky, které autoři nazývají jednoduše *Devět polí* (viz tabulka 11.1), které zaměřují pozornost reflektujícího nejen na kontext dané situace, na sebe sama (na myšlení, cítění a chtění, které tvoří základ konání), ale také na žáky ve třídě, což vyžaduje schopnost vcítit se do jejich způsobu přemýšlení, pocitů, potřeb, které mají opět vliv na jejich chování.

Tabulka 11.1: Devět polí s návodnými otázkami, které jsou nápomocné ve fázi 2

0. V jakém kontextu se zážitek odehrál?	
1. Co jsem udělal?	5. Co dělali studenti (student)?
2. Co jsem si myslel?	6. Co si mysleli studenti (student)?
3. Jak jsem se cítil?	7. Jak se studenti (student) cítili?
4. Co jsem chtěl?	8. Co studenti (student) Chtěli?

Zatímco to, co jedinec dělá, je pro ostatní viditelné, jeho myšlenky, pocity a potřeby jsou často skryté a odehrávají se uvnitř člověka. Reflektující tak může zjistit, že např. na otázky č. 6–8 nemusí znát odpovědi, což ho může motivovat k tomu, aby se na to během příští výuky více zaměřil.

Krok 3: Uvědomění si podstatných aspektů (Awareness of essential aspects) – zodpovězení základní otázky „co bylo v situaci důležité“ a výše uvedených devíti otázek pomáhá k přesunu do kroku 3, ve kterém by reflektující měl dojít ke zjištění, co vlastně způsobilo danou situaci. Jaký byl podstatný aspekt dané situace, což v propojení s odbornou literaturou může reflektujícímu ukázat, že se nejedná o nic jedinečného a o tomto podstatném aspektu již bylo mnoho napsáno.

Krok 4: Vytváření alternativních způsobů jednání a rozhodování (Creating alternative methods of action and making a choice) – teprve pokud je úspěšně ukončen krok 3 a jsou jasné podstatné aspekty dané situace, je možné začít přemýšlet o tom, co by bylo dobré udělat v budoucnu jinak. V této fázi je vhodné nespokojit se s prvním nápadem, ale přemýšlet o dalších možných alternativách. Po zvážení těchto alternativ je teprve možné odpovědět na otázku „Co udělám příště?“. Zároveň je vhodné se zaměřit na získání více informací a znalostí o daném problému z dostupné teorie nebo se zaměřit na nácvik nových dovedností.

Krok 5: Vyzkoušení (Trial) – teprve pokud je předchozí krok zdárně vyřešen a je jasné zvolen nový přístup, je možné ho uplatnit v praxi. Tímto se tedy krok 5 stává opět krokem 1 nového kola reflexe, což může znázorňovat spirálu.

11.2.1 Reflexe ve vrstevnických skupinách

Na reflexi se může podílet jak jedinec sám, tak také v jeho interakci s ostatními lidmi. Sociálně kognitivní teorie zdůrazňují význam interakce mezi členy skupiny pro jejich učení. Právě skupina je považována za významný zdroj budoucích znalostí, dovedností, postojů a hodnot, včetně emoční a volní podpory (Kolář, 2013, s. 85).

Ačkoliv je reflexe především individuální proces učení se z vlastních zkušeností, které za člověka nemůže udělat nikdo jiný, může reflexe ve vrstevnických skupinách podnítit účastníky, aby dospěli k novým nebo širším poznatkům. Stejně tak, jako podporuje a podněcuje studenty učitelství při skupinové reflexi jejich vzdělavatel, mohou tyto dovednosti využít i studenti učitelství sami, což může časem snížit závislost na externích expertech a vést studenty k tomu, že budou více zodpovědní za vlastní proces učení (Korthagen, 2011b). Zároveň může vrstevnická skupina přinášet větší pocit bezpečí, vzájemného zapojení a podpory. V poslední řadě může podpora reflektivního učení s vrstevníky činit jedince kompetentnějšími v jejich vlastní reflexi, ačkoliv i zde jsou mezi studenty individuální rozdíly v jejich potřebě podpory od někoho zkušenějšího během reflexe (Krapivnyk et al., 2021). Tyto rozdíly souvisí podle Korthagena a Wubbelse (2011c) s učitelskou orientací studentů. Z výzkumných studií vyplynulo, že interně orientovaní studenti učitelství sami projevují sklon k reflexi, zatímco ti externě orientovaní budou potřebovat konkrétnější vedení a zpětnou vazbu od vzdělavatele.

V každém případě je zpočátku nutné dát studentům návod, jak pracovat v reflektivních vrstevnických skupinách a věnovat pozornost procvičování, včetně možných úskalí, která se v reflektivních vrstevnických skupinách často vyskytují: začátek trvá příliš dlouho, mezi členy je nedostatečná oddanost cíli, práce ve skupině má příliš malou strukturu, skupina se zaměřuje příliš na jednu osobu, objevuje se příliš velký důraz na poskytování rad, řešení nebo přílišného zaměření se na své vlastní nápady. Jako problematické je také nadměrné „klábosení“, stěžování si, nebo naopak přílišná zdvořilost členů skupiny k sobě navzájem. V poslední řadě může být pro členy skupiny matoucí, když koučují¹⁵ všichni najednou. Pokud jsou účastníci reflektivní vrstevnické skupiny s výše uvedeným seznámení a vědí, jak se případně těmto nástrahám vyhnout, může být proces učení úspěšný (Korthagen & Nuijten, 2022).

11.3 Komunikační, sociální a emoční kompetence

V rámci pregraduálního studia potřebují studenti učitelství získat řadu kompetencí, které budou potřebovat pro svou budoucí praxi učitele. Pro tento účel vznikl také nedávno zveřejněný *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*.¹⁶ Dokument představuje vizi, jak by měla vypadat kvalitní příprava budoucích učitelů a jakými kompetencemi by měl být absolvent učitelství vybaven. Právě komunikační, sociální a emoční kompetence jsou nezbytnou součástí dovedností učitele, které mu pomáhají naplňovat profesní kompetence v tomto dokumentu obsažené. Kompetence absolventa učitelství budou dále chápány tak, jak je uvádí výše zmíněný dokument, který je definuje jako „*souhrn znalostí, dovedností a postojů potřebných pro úspěšné a efektivní působení na žáky či žákyně a jejich učení v roli učitele či učitelky*“ (MŠMT, s. 10). Vzhledem k tomu, že se tento příspěvek věnuje rozvoji reflektivních dovedností se zaměřením na komunikační, sociální a emoční kompetence u studentů učitelství, bude dále pozornost věnována jen těmto kompetencím.

11.3.1 Komunikační kompetence

Získání efektivních komunikačních dovedností je pro učitele nezbytné pro jeho každodenní zvládání chování žáků ve třídě a vytváření bezpečného a podpůrného prostředí, které má vliv nejen na jejich učení, ale také na vytváření pozitivních vztahů mezi sebou navzájem (MŠMT, 2023, s. 42).

Pedagogická komunikace je podle Prokešové (2002) specifickou formou komunikace sociální, kterou je možné rozvíjet a zdokonalovat. Patří sem, jak komunikace verbální, nonverbální, tak např. komunikace činem. Důležitou roli verbální komunikace má také paralingvistika, která zahrnuje jak intenzitu, tón a barvu hlasu, tak také délku a rychlost mluvního projevu, přestávky a pauzy v řeči, dále pak akustickou náplň přestávek, přesnost řeči a způsob

¹⁵ V knize *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů* (2011) píše Korthagen o podpoře během procesu reflexe jako o supervizi. V knize *The power of reflection in teacher education and professional development: Strategies for in-depth teacher learning* (2022) používá pro tuto činnost termín koučování.

¹⁶ *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství* byl schválen MŠMT dne 3. října 2023 a představen na Národní konferenci dne 13. října 2023

předávání slova. Tuto stránku často doplňuje neverbální komunikace, do které patří jak gesta, mimika, pozice těla, tak také pohyby těla (kinezika) a fyzické postoje (posturologie). Sdělovat informaci druhému je možné ale také dotykem, vzájemným přiblížením, oddálením (proxemika), nebo úpravou svého zevnějšku. Pro úspěšnou komunikaci potřebuje učitel nejen schopnost se správně, srozumitelně a výstižně vyjadřovat (ideálně formou deskriptivního jazyka), ale také schopnost naslouchat a schopnost vcítit se do druhého. To potvrzuje Gordon (2015), podle kterého řeč může být ve vztahu k žákům stejně tak posilující jako destruktivní, a může učitele od žáků oddělit, nebo ho k nim naopak přiblížit. Vliv na to má způsob, jakým bude učitel k žákům mluvit a také jak kvalitní jeho řeč bude, zda pro danou situaci zvolí ten nejvhodnější způsob.

Karasová a Nehyba (2023) ve své přehledové studii zaměřené na reakce učitele na chování studentů ve třídě popisují přehled komunikačních strategií, které používají učitelé k efektivnímu řešení chování svých studentů.¹⁷ Tyto strategie jsou dále rozděleny do pěti oblastí, podle hlavních charakteristik, které měly tyto komunikační strategie společné a které zahrnují: (1) perspektivy a pocity studentů; (2) volbu a podporu autonomie studentů; (3) nedirektivní nesoudící jazyk; (4) poskytování vysvětlení a očekávání studentům a za (5) bezprostřednost a formu sdělení učitele. Dále zde nabízí čtyřicet konkrétních komunikačních strategií i s jejich popisem a ukázkami jak verbálních, tak neverbálních reakcí pro učitele a také pro studenty učitelství, kteří je mohou využít během své pregraduální přípravy.

11.3.2 Sociálně emoční kompetence

Sociálně emoční kompetence jsou dovednosti, bez kterých se učitelé ve své profesi neobejdou, a zároveň se jedná o kompetence, které by měl učitel u svých žáků cíleně rozvíjet a tím zároveň působit na jejich wellbeing. Z pohledu sociálně-emocionálního učení (SEL)¹⁸ je možné využít následující členění kompetencí:

- **sebeuvědomování** (*self-awareness*) – rozpoznání vlastních emocí, propojení pocitů, hodnot a myšlenek, rozpoznání svých silných a slabých stránek, vědomí vlastní účinnosti (*self-efficacy*);
- **sebeřízení** (*self-management*) – regulace vlastních emocí, myšlenek a chování v různých situacích, zvládání stresu, disciplína a schopnost motivovat sám sebe;
- **sociální cítění** (*social awareness*) – schopnost empatie a soucitu, rozpoznání silných stránek u druhých, respektování pohledů druhých, porozumění sociálním a etickým normám, zájem o druhé;
- **zodpovědné jednání** (*responsible decision-making*) – schopnost kritického myšlení, otevřená a zvědavá mysl, schopnost identifikovat a řešit problémy, předvídat a vyhodnocovat důsledky svých činů;

¹⁷ S touto přehledovou studií byli také seznámeni studenti učitelství ještě před samotným absolvováním nácviku komunikačních kompetencí ve virtuální realitě.

¹⁸ SEL - Sociálně-emocionální učení je proces učení, které se zaměřuje na pět základních sociálně-emočních kompetencí. Tento model je spojený s organizací Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (<https://casel.org/>).

- **vztahové dovednosti** (*relationship skills*) – schopnost rozvíjet pozitivní vztahy, efektivně komunikovat, konstruktivně řešit problémy, schopnost týmové spolupráce, vyhledávat nebo nabízet pomoc, když je potřeba (CASEL, 2024).

Z uvedeného seznamu kompetencí je patrné, že jsou to nejen dovednosti nezbytné k tomu úspěšně zvládat chování žáků ve třídě, ale také zároveň dovednosti nezbytné k tomu efektivně projít procesem reflexe.

11.4 Metodologie výzkumu

11.4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo posoudit efektivitu a využitelnost modelu ALACT při podpoře reflektivních kompetencí studentů učitelství směřujících k rozvoji komunikačních, sociálních a emočních kompetencí. Model ALACT měl sloužit pro studenty jako podpora a zároveň průvodce procesem reflexe po absolvování edukačních situací ve virtuální realitě (více informací viz předchozí dvě kapitoly). Vzhledem k uvedenému tématu byla zvolena kvalitativní analýza, která umožňuje hlouběji porozumět danému fenoménu reflexe. Hlavní výzkumná otázka zněla: Jak přínosný a využitelný je model ALACT během reflexe u studentů učitelství? Vedlejšími cíli bylo zmapovat: *Jak se daří studentům 1. ročníku nMgr. samostatně reflektovat ve vrstevnických skupinách za využití modelu ALACT? Jak tuto zkušenost studenti vnímají a hodnotí? Jakým tématům věnují studenti během reflexe nejvíce pozornosti?*

11.4.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo 83 studentů z celkem 125 studentů prvního ročníku navazujícího magisterského studia učitelství, kteří se účastnili předmětu Aplikovaná psychologie, ve kterém měli možnost si vyzkoušet náročné edukační situace (scénáře) ve virtuální realitě a zároveň souhlasili s účastí ve výzkumu. Účast ve výzkumu byla dobrovolná. Součástí informovaného souhlasu bylo seznámení s výzkumem a zaručení anonymity.

Kritériem pro zařazení do výzkumu bylo nejen absolvování edukační situace ve virtuální realitě, ale také účast na semináři, ve kterém se studenti ve skupinách věnovali pojmům reflexe, sebereflexe a zpětná vazba, které následně zpracovali a sdíleli s ostatními spolužáky. Dále absolvovali přednášku na výše uvedené téma a současně byli informováni o možnosti využití modelu ALACT v procesu reflexe. Kritériem bylo také absolvování dvou seminářů na konci semestru, ve kterém měli studenti možnost se zúčastnit ukázkové reflexe pod vedením autorky tohoto výzkumu a následně reflektovali svoje zkušenosti v předem vytvořených skupinách (4–5 studentů) s podporou modelu ALACT. Tyto skupiny měly k dispozici vyučující (autorku výzkumu), kterou mohly podle vlastní potřeby kdykoliv přivolat a do reflexe zapojit. Studenti, kteří nesouhlasili s účastí ve výzkumu, nebo z jakéhokoliv důvodu neabsolvovali zkušenost ve virtuální realitě a zároveň všechny semináře, byli z výzkumu vyřazeni.

11.4.3 Tvorba dat

Hlavní metodou tvorby dat byly písemné (sebe) reflexe, které studenti zaslali na konci semestru po absolvování předmětu Aplikovaná psychologie. Zaslané texty zpracovávali podle předem stanovených instrukcí. Text se měl skládat ze tří částí: první část měla obsahovat reflexi s možností využití modelu ALACT co nejdříve po zkušenosti ve virtuální realitě. Studenti si měli v této části zároveň zapsat otázky, které je při psaní reflexe napadaly. Tento zpracovaný text si měli přečíst před setkáním na konci semestru, kde proběhly ve skupině během dvou seminářů společné reflexe dané zkušenosti. Současně měli studenti znovu zhlédnout nahrávku ze své zkušenosti během edukačních situací ve virtuální realitě, kterou měli k dispozici. Druhou a třetí část zasláního textu zpracovávali vždy po absolvování semináře, ve kterém měli možnost se znovu zamyslet nad svou zkušeností během společné reflexe.

Takto zpracovaný text zasílali s vědomím, že zpět jim přijde jen poděkování a nabídka osobní konzultace, pokud o ni budou mít zájem. Studenti dopředu věděli, že jejich text nebude nijak hodnocený ani komentovaný a bude přijatý ve formátu, který zašlou. Pokud chtěli zpětnou vazbu na jejich text, bylo třeba si o ni přímo napsat. Toto opatření bylo zvoleno z toho důvodu, aby byla co nejméně ovlivněna podoba výsledného textu co do rozsahu i jeho obsahu. Studenti mohli podle svého uvážení využít model ALACT, se kterým pracovali během seminářů, nebo si zvolit svůj vlastní způsob zpracování textu.

Součástí získaných dat k analýze byl také vlastní výzkumný deník autorky se záznamy z pozorování ze všech proběhlých seminářů.

11.4.4 Analýza dat

Všechny zaslané texty studentů byly zpracovány v programu Atlas.ti, který umožnil práci s větším množstvím materiálu a zároveň umožnil např. zobrazit četnost kódů napříč všemi texty, ale také v jednotlivých seminárních skupinách, což umožnilo vidět kódy v různých souvislostech.

Pro analýzu získaných dat byla zvolena metoda tematické analýzy, která je velmi flexibilní pro práci s daty v rámci kvalitativního výzkumu. Vzhledem k výzkumné otázce, která je od počátku vedena teoretickým zájmem o téma reflexe, byla při analýze dat zaměřena pozornost na podrobnější analýzu textů s ohledem na takto zvolené téma. Následně byla provedena tematická analýza krok za krokem: seznámení s daty (prvotního čtení), kódování, hledání témat, kontrolu témat a podtémat (Braun a Clarke, 2006).

Výsledky získané analýzou písemných (sebe)reflexí studentů jsou podloženy v následující části vybranými úryvky studentů. Pro zaručení anonymity jsou místo jmen uvedené identifikační kódy za každou citaci (R101–R524).

11.5 Výsledky

Následující text obsahuje výsledky analýzy získaných textů, kde byla identifikována jednotlivá témata získaná kódováním související s výzkumnými otázkami, která budou následně podrobněji představena a v závěru diskutována. Nejprve bude představen pohled autorky výzkumu na průběh seminářů. Poté budou popsány zkušenosti studentů, které měly vliv na následnou práci s modelem ALACT. Ten bude podrobněji popsán krok za krokem. Jako další téma prostupující napříč texty se objevilo téma pedagogické komunikace (ostatně na tu byly také jednotlivé scénáře VR zaměřeny), které bylo následně ve společné reflexi se studenty reflektováno. Poslední část popisuje témata, která se v textech studentů objevovala, ale vzhledem k zaměření výzkumu jim nebylo věnováno více pozornosti.

11.5.1 Z výzkumného deníku autorky

Studenti, kteří absolvovali trénink komunikačních kompetencí ve virtuální realitě, absolvovali současně v zimním semestru semináře k předmětu Teoretický základ učitelství¹⁹, jejichž zaměření bylo mimo jiné také na komunikaci a nácvik vedení rozhovoru. V předmětu Aplikovaná psychologie pak studenti měli možnost nácviku komunikačních kompetencí ve virtuální třídě, jemuž předcházela seminář zaměřený na téma reflexe, sebereflexe a zpětná vazba. Tyto tři pojmy studenti zpracovávali po skupinách (4–5 členů) a z následné prezentace svým spolužákům vyplynulo, že tyto pojmy nejsou pro studenty učitelství příliš srozumitelné a zaměňují je mezi sebou (ačkoliv někteří pro zpracování využili i možnost internetu). Jedna skupina byla přesvědčená o tom, že reflexi dává učitel učiteli, zatímco sebereflexe se týká jen učitele samého. Zpětnou vazbu pak dávají žáci učiteli. V jiné skupině prezentovali, že reflexe a zpětná vazba může ublížit našemu já, našemu egu, naší sebejistotě a uvést nás do nejistoty. Jedna studentka pracující na částečný úvazek na základní škole uvedla, že v práci je to příliš rychlé, nic nestíhá, ani zreflektovat výuku s žáky na konci každé hodiny, natož aby dělala nějakou vlastní reflexi, na to nemá čas. Pro část studentů byly pojmy reflexe, sebereflexe a zpětná vazba tři kouzelná slovíčka, která jsou po nich opakovaně vyžadována během jejich celého studia. Přesto všichni následně pozorně poslouchali informace o tom, jak s reflexí budou v tomto semestru pracovat a jakým způsobem následně zpracují vlastní (sebe)reflexi.

K samotným reflexím na závěrečných seminářích přistupovali studenti velmi poctivě a otevřeně hovořili a sdíleli své myšlenky, pocity a dojmy ze získaných zkušeností z VR. Při práci v malých skupinách bylo znát, že jim tento formát vyhovuje, ačkoliv sami někteří zmínili, že by potřebovali více vedení, aby nesklouzávali od tématu. Celkově se ukázalo, že by reflexe zkušenosti studentů učitelství ve VR zasloužila ještě více času, než bylo na začátku semestru stanovené.

¹⁹ Předmět Teoretický základ učitelství je předmět typu A, kteří absolvuji všichni studenti 1. ročníku nMgr. Jeho cílem je prohloubit teoretické poznatky, rozpracovávat pedagogické a psychologické aspekty osobní teorie vyučování, propojit témata oborů pedagogiky, srovnávací pedagogiky, pedagogické a školní psychologie, speciální pedagogiky a pedagogicko-psychologické diagnostiky. Předmět je organizovaný jako přednášky a semináře.

11.5.2 Zkušenosti studentů se situacemi ve virtuální realitě

Absolvování nácviku komunikačních kompetencí ve virtuální třídě se ukázalo pro studenty učitelství jako hodně náročné. Většina z nich si odnesla intenzivní prožitek, který měl následně vliv i na vypracování (sebe) reflexe. Zvláště u studentů, kteří si nezvolili k vypracování model ALACT, měly texty většinou podobnou strukturu. V úvodu textu se objevovala očekávání studentů, se kterými do virtuální reality vstupovali, často následovaly pocity, které během virtuální reality prožívali a následně většinu textu obsahovalo hodnocení virtuální reality. Studenti komentovali zejména omezené možnosti komunikace a interakce se žáky, které během VR měli, dále technické potíže, které se během jejich pobytu ve VR vyskytly a obecně organizační věci, včetně hodnocení přítomnosti operátorů, kteří VR obsluhovali. Následně nabídli zpětnou vazbu, co by měli vzdělavatelé pro příště změnit a v poslední části se pokusili v jedné nebo dvou větách napsat něco pozitivního na závěr pro ty, kteří prostředí VR vytvářeli. To vše mělo vliv na následnou reflexi, na kterou se často kvůli intenzitě zážitku a emocí, které studenti prožili, nedostalo. V tabulce 11.2 můžeme vidět četnost kódů, které se umístily na prvních pěti místech po jednotlivých seminárních skupinách: (1) hodnocení VR; (2) zpětná vazba k VR pro vzdělavatele; (3) pocity studentů během pobytu ve VR; (4) sebehodnocení studentů, jak se jim dařilo jednotlivé situace (scénáře) zvládnout a za (5) téma komunikace.

Tabulka 11.2: Náhled tabulky z programu Atlas.ti znázorňující četnost kódů, které se umístily mezi pěti nejčastějšími

	1. skupina 18 studentů	2. skupina 21 studentů	3. skupina 18 studentů	4. skupina 17 studentů	5. skupina 9 studentů	Celkem
Hodnocení VR	55	61	28	53	26	223
Zpětná vazba k VR	9	29	8	43	28	117
Pocity ve VR	24	29	15	30	15	113
Sebehodnocení studentů	21	24	27	25	12	109
Komunikace	18	22	23	20	16	99
Celkem	127	165	101	171	97	661

Dále se také opakovaně v textech studentů objevovala věta, že ve skutečnosti by reagovali jinak než ve virtuální realitě, která je připravila o jejich navyklé způsoby komunikace, a tak reagovali možná poněkud neobvykle a pro ně samotné nečekaně.

Než se pustím do výčtu výtek, chci zdůraznit, že VR simulaci nepovažuji za zbytečnou. Jsem si vědom faktu, že se jedná o prvopočáteční verzi (R508). Často byla za mě situace přehnaná a ve skutečnosti bych zareagoval jinak, lépe a praktičtěji (R524).

11.5.3 Využití modelu ALACT k reflexi studentů učitelství

K sepsání vlastní (sebe)reflexe zkušenosti ve virtuální realitě, ve které měli studenti možnost vyzkoušet a natrénovat si náročné situace ve výuce²⁰, dostali studenti doporučení,

²⁰ Jednotlivé situace (scénáře) jsou podrobněji popsány v předešlé kapitole 10 „Vývoj scénářů pro trénink komunikačních kompetencí studentů učitelství ve virtuální realitě“.

jakým způsobem postupovat a jakou strukturu bude mít text, který budou odevzdávat. Součástí bylo také doporučení, aby využili již zmiňovaný model ALACT, který může být nápomocný při dodržení procesu reflexe. Toto doporučení bylo dobrovolné a studenti ho mohli a nemuseli využít. Z celkem 83 studentů si k sepsání reflexe zvolilo model ALACT pouze 17 studentů, kteří měli v textu jasně rozepsané jednotlivé fáze a 11 studentů, kteří podle jejich slov využili tento model v textu, ačkoliv to ne vždy odpovídalo obsahu textu. Jednalo se tedy celkem o 28 studentů, kteří si zvolili tento způsob. Ostatní studenti si zvolili souvislý text ve formě úvahy. Z těchto 28 studentů dospělo ve fázi 4 k nalezení alternativních způsobů jednání celkem 22 studentů. Z ostatních textů se podařilo dospět do této fáze 9 studentům. Z analýzy jednotlivých textů je patrné, že model ALACT pomáhá studentům držet se určité struktury a projít tak procesem reflexe, aniž by se odklonili pouze k hodnocení, sebehodnocení a psaní zpětné vazby, jako u většiny zbylých textů, viz tabulka 11.3. V tabulce je také možné vidět, že z celkového počtu 83 studentů dospělo až do fáze 4 – Vytvoření alternativních způsobů jednání, celkem pouze 32 studentů, což je méně než polovina.

Tabulka 11.3: Využití modelu ALACT k sepsání závěrečné sebereflexe

	Počet studentů zahrnutých do analýzy dat	Využití modelu ALACT ke zpracování textu		Jiný způsob zpracování textu		Vytvoření alternativních způsobů jednání celkem
		Počet studentů	Vytvoření alternativních způsobů jednání	Počet studentů	Vytvoření alternativních způsobů jednání	
SKUPINA 1	18	3	2	15	3	5
SKUPINA 2	21	3	2	18	1	3
SKUPINA 3	18	10	9	8	2	11
SKUPINA 4	17	8	7	9	2	9
SKUPINA 5	9	4	3	5	1	4
Celkem	83	28	23	55	9	32

Následující popis jednotlivých kroků modelu ALACT ukazuje možné způsoby, jakými studenti jednotlivými fázemi procházeli a jakým způsobem jim tento model byl nápomocný.

11.5.3.1 Fáze 1: Akce (zkušenost)

Fáze 1 obsahuje zkušenost, kterou studenti získali v prostředí virtuální reality. V textech studentů, kteří využili model ALACT, měla tato část popisnou formu celé situace ve VR. Ačkoliv už v této fázi mohli studenti vybrat konkrétní momenty, kterým by chtěli dále v reflexi věnovat svoji pozornost, přesunuli všichni tuto část rovnou do další fáze – ohlédnutí se za zkušenostmi.

„Jednalo se o zhruba čtvrt hodinovou zkušenost s virtuální realitou, jejíž prostřednictvím jsem se ocitl mezi žáky ve školní třídě. Byl jsem vystaven rychlému sledu

několika problematických situací, které jsem se snažil komunikativně vyřešit a jejichž sled řídily dvě operátorky přítomné v místnosti se mnou. Do tohoto procesu..." (R115).

11.5.3.2 Fáze 2: Ohlédnutí se za zkušenostmi

V této fázi studenti nejčastěji zmiňovali jednotlivé situace (scénáře), kterými ve VR prošli a dále zaměřovali svoji pozornost zejména na situace, které pro ně byly z nějakého důvodu emočně náročné. Pro lepší porozumění vybraným situacím a pro snadnější uvědomění si toho, co se v daných situacích vlastně odehrálo, mohli studenti k modelu ALACT využít také seznam podpůrných otázek (Devět polí viz tabulka 11.1), které měly zaměřit pozornost studentů na jejich myšlení, pocity a potřeby v dané situaci, které měly následně vliv na jejich chování. Ačkoliv v prostředí virtuální reality nebyla možná interakce s žáky, řada studentů se pokusila využít i otázky v pravém sloupci a zaměřili svoji pozornost na žáky. Co se týče otázek zaměřených na studenty samé, objevovaly se odpovědi nejčastěji v tomto pořadí: děláni/chování, chtění/potřeby, pocity, myšlenky, kontext dané situace. Pokud se pokusili studenti zaměřit i na zbylé otázky týkající se žáků, vyskytovaly se odpovědi nejčastěji v pořadí: pocity, děláni/chování, chtění a myšlení.

„Někdy jsem nedokázala ani vyslovit slovo, protože mě žádné dobré v tu chvíli nenapadlo. Takže jsem někdy byla déle potichu, než jsem si promyslela odpověď. Tento postup ale nebyl pravidlem při všech řešení situací. V některých případech jsem jednala impulzivně a odpověď k mému překvapení byla velmi rychlá, jasná a stručná“ (R220). „Žák spí – má odpověď: Nespi, ťukněte do něj někdo. Dávej pozor a už nespi. Když jsem se na žáky dívala, bylo mi jedno, že žák spí. Nechala bych ho asi i spát. A neřešila bych to, při hodině. A neztrácela tím čas. Po hodině bych to s ním vyřešila. Člověk neví, jestli se například jeho rodiče nehádají, nebo není nějaký problém jinde apod. Určitě bych to s ním řešila víc, kdyby se tohle chování opakovalo. Je mi ovšem jasné, že bych při hodinách na toto chování žáků měla reagovat“ (R413).

11.5.3.3 Fáze 3: Uvědomění si podstatných aspektů

Právě výše uvedené otázky pomáhaly studentům si uvědomit nejen to, co se ve virtuální realitě odehrálo, jak v jednotlivých situacích reagovali, ale poté co si zodpověděli otázky z přechodí fáze, docházeli spontánně k tomu, co původně chtěli udělat a co nakonec ve skutečnosti udělali. V této fázi docházelo u studentů také k sebepoznání, kdy zmiňovali, jaké chování je u nich samotných překvapilo a vzhledem k náročnosti scénářů se také v této části objevovala potřeba ospravedlnit své chování, které bylo v rozporu s jejich představami o sobě. Zároveň si uvědomovali, jaký vliv na jejich chování mají ve výsledku jejich potřeby, emoce a myšlenky, tedy vše, co se odehrávalo uvnitř jich samotných během jednotlivých náročných situací. Jako hlavní téma se zde objevilo téma komunikace, ve kterém si studenti uvědomovali důležitost jednotlivých způsobů, které mohli nebo nemohli ve VR využít a co z toho pro ně vyplývalo. Toto téma je podrobněji rozepsáno v kapitole 5.4 Forma pedagogické komunikace.

„Co jsem si uvědomila během těchto situací? Je vždy potřeba řešit problém s klidnou hlavou a nejednat v afektu. Člověk se nesmí bát vyřešit daný problém. Jednou jsem pedagog ve třídě a podle toho bych se měla chovat“ (R220). Tady jsem si o žákovi myslela, že má asi nějaké osobní problémy či psychické, nebo je unavený. Původně jsem mu chtěla říci, aby teda odešel, že se bez něj obejdu. Ale pak jsem si to rozmyslela a snažila jsem se mu říci, něco rozumného (R413). Díky této simulaci vím, co od sebe očekávat a jak bych mohla reagovat (R301). Téměř ve většině situací bylo zapotřebí danou situaci řešit citlivě, přesvědčivě a nebrat si ji příliš osobně. To se mi ne vždy dařilo. Pod tlakem jsem nebyl příliš přesvědčivý a některá řešení neodpovídala tomu, jak to vyžadovala situace (R115).

11.5.3.4 Fáze 4: Vytváření alternativních způsobů jednání a rozhodování

V této fázi studenti zkoušeli vymýšlet, co by příště mohli udělat jinak a lépe. Následně zkušenosti z virtuální reality zkoušeli přenést do praxe. Většinou se jednalo o jeden nebo dva nápady, popř. se v této části studenti i zamýšleli nad tím, že jsou spokojení s tím, jak reagovali a příště by nic neměnili. Našli se i studenti, kteří byli se sebou spokojení, ale rádi by si i tak zkusili jiné možné reakce, které je ještě před reflexí nenapadly. V této fázi se studenti také více zamýšleli nejen nad možnými strategiemi, jak situace příště řešit, ale objevovaly se myšlenky zaměřené na pravidla a potřebný respekt ve třídě, vztahy se žáky, hranice ve vztazích s žáky a potřeba prevence, aby bylo zajištění bezpečí ve třídě.

To je další věc: ani jednou jsem nezmínil školní řád, ač to bylo více než namístě. Nevím sice, zda je to zásadní chyba či zda je školní řád nějaká zázračná pomůcka, která vyřeší všechny problémy, ale rozhodně bylo třeba ji několikrát použít. . . V neposlední řadě bych nebyl příliš osobní a byl naopak objektivnější. Popisný jazyk by jistě za podpory některých silných argumentů také situaci pomohl. To jsem však pro změnu nevyužil vůbec (R115).

11.5.3.5 Fáze 5: Vyzkoušení

Ačkoliv zkušenost ve virtuální realitě nenabízela studentům možnost si situace znovu zopakovat a vyzkoušet nové způsoby reakcí, které si v reflexi stanovili, během reflektivních seminářů ke konci semestru vyšlo najevo, že v průběhu uplynulého času od zkušenosti ve VR měli možnost zažít některé podobné situace na průběžných praxích. Jeden student zmínil, že měl nepříjemnou zkušenost na praxi, kdy jeden žák během výuky slovně napadl jiného žáka z Ukrajiny, což ho v danou chvíli rozhodilo a všiml si, že u podobné situace ve virtuální realitě reagoval pak na studenty impulzivněji, ačkoliv si zrovna on v praxi zakládá na tom, že si vždy reakci na žáky v klidu promyslí a pak teprve reaguje s klidnou hlavou. Studenti, kteří už měli úvazek a při studiu učili, nejčastěji zmiňovali, že v praxi se jim podobné situace řeší mnohem lépe díky interakci s žáky a díky vztahu, který už s nimi mají vytvořený.

Ze začátku jsem byl k této formě vyzkoušení si řešení krizových situací ve výuce velmi skeptický, ale s odstupem času si myslím, že tato forma „tréninku“ není vůbec špatná. Dokonce mi i tato zkušenost pomohla v mé praxi na základní škole,

kde se vyskytla situace velmi podobná té, kdy se dva žáci poštuchovali v zadních lavicích (R327).

11.5.4 Forma pedagogické komunikace

Scénáře ve virtuální realitě, které studenti učitelství absolvovali, byly konstruovány tak, aby studenti aktivně reagovali a komunikovali směrem k žákům ve školní třídě. Vzhledem k omezeným možnostem virtuální reality studenti mohli využít pouze verbální způsob komunikace, což se ve výsledku ukázalo jako poměrně náročná výzva, s kterou si museli poradit. Tento způsob komunikace a zároveň náročnost scénářů způsobil, že se téma komunikace v textech vyskytovalo nejčastěji hned po tématu hodnocení VR, zpětné vazbě k VR, pocitech, které studenti během VR prožívali a jejich vlastnímu sebehodnocení, jak se jim dařilo situace zvládnout. Zároveň studenti více zaměřili svou pozornost na všechny způsoby komunikace, které v praxi využívají a podrobněji se jimi zabývali.

11.5.4.1 Verbální komunikace

Nemožnost komunikovat ve VR jinak než pouze verbálně, vedla studenty často k uvědomění, že tento způsob komunikace je sám o sobě velmi omezený. Přestože studenti často zdůvodňovali obtížnost řešení jednotlivých situací právě pro absenci neverbální komunikace a možnosti se pohybovat po třídě, tak možná právě proto si uvědomili, že mohou za této situace pracovat s intenzitou hlasu (změnu hlasitosti), délkou svého projevu, využíváním pauzy (ticha), nebo způsobu formulace slov a celkového projevu tak, aby byla komunikace směrem k žákům srozumitelná.

Co se týče projevu, všímám si, že nadužívám výplňová slova, která mi dávají čas na vymýšlení odpovědi. Zároveň mám projev zbytečně prosáklý mnoha citoslovci, jako hmm, eee, atd. Necítil jsem z mého projevu respekt, vážnost a úsečnost. Někdy je samozřejmě na místě použít vřelejšího projevu, ale při vážných situacích, kterých bylo v simulaci mnoho, bych od sebe očekával, že ze mě bude cítit větší respekt. Sám ze sebe bych ho totiž moc neměl... Dále jsem téměř mluvil v jedné hlasitosti. Myslel jsem, že když jsem zvýšil hlas, tak to opravdu bylo znát, ale po zpětném přehrání jsem slyšel, že tomu tak vůbec nebylo. Aspoň ne tak, jak bych si představoval (R508).

11.5.4.2 Neverbální způsob komunikace

Pro řešení jednotlivých situací ve VR studenti často zmiňovali, že až v situaci, kdy nemohli využít neverbální komunikaci, si uvědomili, jak moc je pro ně v komunikaci důležitá a jak často ji i během průběžných praxí na základních školách využívají. Nejčastěji jim chyběla možnost pohybu po třídě, ale také pohyb ke konkrétnímu žákovi, se kterým chtěli danou situaci řešit. Zároveň si uvědomovali, že se často nezdržují během výuky slovním napomínáním každého žáka, který vyrušuje, ale pouze se k němu přiblíží, popř. ho kontaktují

pohledem, ale stále pokračují ve výuce. Využívají nejen pohledy, výrazy obličeje, gesta, postoje těla, ale někteří zmiňovali i své působení formou úpravy zevnějšku.

Ráda po třídě chodím, mám pak lepší přehled o tom, co mají žáci v lavicích, co na lavicích. Dále k „umlčení“ povídajících žáků občas stačí jen si k nim stoupnout a pokračovat ve výkladu, či naopak k nim dojít a chvíli mlčet, pak pokračovat. Také ráda používám oční kontakt, snižování hlasu a tak podobně (R205). Zároveň mi ale došlo, jak těžké je se třídou komunikovat (případně ji ovládat) pouze pomocí vlastního hlasu bez jakýchkoliv grimas nebo jiné neverbální komunikace (opření o katedru, sednutí na židli atd.) (R517). Co se týče toho vzhledu, tak si zakládám na lehce formálnějším oblečení, což jistě také dělá své (dle mě) (R508).

11.5.4.3 Sociální kontext komunikace

Ve virtuální realitě studenti často postrádali kontext situace, který byl pro ně důležitý k porozumění dané situace (scénáře) a zároveň vlastní reakce na danou situaci, kterou v praxi podle kontextu následně přizpůsobí. Jako problematické vnímali anonymitu třídy i jednotlivých žáků. Potřebovali vědět, jaké jsou vztahy mezi žáky ve třídě, jaká jsou nastavená pravidla, jakou má třída vlastní historii a jaký mají oni jako vyučující vztah k dané třídě a k daným žákům v jednotlivých scénářích. S tímto se potýkala většina studentů, až na výjimky, kdy si někteří kontext situace sami kreativně vymysleli.

Někdy jsem situace možná až zlehčoval, ale nemyslím si, že to je špatně musíme si uvědomit s jakými žáky pracujeme. Jaká s nimi máme nastavená pravidla a jaký s nimi máme vztah (R323). Myslím, že se problém úplně nedá vyřešit, když komunikuje pouze jedna strana... (R401).

11.5.5 Společná reflexe ve vrstevnické skupině

Na konci semestru s odstupem času měli studenti na dvou seminářích možnost reflektovat svou zkušenost ve virtuální realitě společně se spolužáky. Během prvního setkání byli na každé seminární skupině vybráni zástupci z malých 4-5členných skupin a s nimi byla provedena ukázková reflexe, která byla vedena způsobem „kruh v kruhu“²¹ za pomoci modelu ALACT. Tito zástupci byli v následujícím semináři vedoucí skupin, kteří měli za úkol držet strukturu skupinové reflexe pomocí výše uvedeného modelu s tím, že měli možnost si kdykoliv přivolat vedoucí semináře na pomoc, podporu nebo zodpovězení jakékoliv otázky. Tuto možnost využila jen jedna skupina ze všech studentů absolvující VR, a tak bylo na iniciativě vedoucí semináře skupiny postupně sledovat, obejít a podle potřeby se zapojit do diskuze.

Reakce studentů na společnou reflexi v jejich malé skupině byla ve většině případů kladná. Nejvíce jim vyhovovalo a vůbec nejčastěji zmiňovali možnost sdílet a porovnávat své pocity

²¹ Kruh v kruhu byl způsob reflexe, kdy menší skupina reflektovala uvnitř kruhu obklopení svými spolužáky, kteří jejich reflexi pozorovali a zaznamenávali si postřehy a otázky, na které následně došla později řada, když se po skončení ukázkové reflexe mohli také zapojit.

a názory se spolužáky. Hned za těmito potřebami se opět objevovalo hodnocení práce ve skupině. Z analýzy textů také vyplývá, že se studentům dařilo být konkrétní a k reflexi si vybírali pro ně náročnější situace, na kterých se společně shodli:

„Cítila jsem se lépe i kvůli tomu, že jsem přestala mít pocit, že jsem určitě jako jediná selhala. Zjistila jsem, že je to naprosto normální, že ze sebe mám trochu takový pocit, protože to zažívají i ostatní (R511); „Do té chvíle jsem si nebyla jistá, jak své pocity pojmenovat. Až jedna kolegyně pocity ze zážitku pojmenovala...“ (R220); „Bylo pro mě zajímavé vidět různé přístupy a pohledy na dané situace, což mi pomohlo porozumění daným situacím z úhlů, nad kterými bych sám se snad ani nezamýšlel“ (R118).

Z textů je také patrné, že ačkoliv ukázkovou reflexi „kruh v kruhu“ vnímali spíše negativně a raději by se pustili hned do reflexe po malých skupinách, tak se ukázalo, že díky tomu došlo k určitému odvětrání emocí. Na jejich emoce měl ale také vliv faktor času, který jim následně pomohl k určitému odstupu a nadhledu při reflektování:

„Když si čtu svoji sebereflexi, která vznikla ihned po zkušenosti, tak je hodně plná emocí a celkově hodně negativní. S odstupem času a po přehrání nahrávky jsem se začala víc soustředit na své odpovědi“ (R224).

V poslední řadě studenti zmiňovali jako přínosné možnost společného hledání řešení a získávání inspirací od spolužáků:

„Po vyslechnutí komentářů mých kolegů ze skupinky, přicházím s osvícením... Přišlo mi to poměrně úsměvné, protože se obecně považuji za poměrně kreativního člověka, ale toto mě skutečně nenapadlo“ (R116); „V některých řešeních jsme se shodovali a u některých u nás proběhl AHA moment, kdy jsme se navzájem mohli inspirovat“ (R223).

11.5.6 Další témata

Z tematické analýzy vyplynula i další témata, která se v textech studentů objevovala. Ačkoliv pro reflexi byl použit jen model ALACT, v textech některých studentů se objevily i některé vrstvy z modelu Cibule, a to z hlediska četnosti v tomto pořadí: přesvědčení, jádrové vlastnosti (silné stránky studentů), identita, kompetence, prostředí, chování a poslání. Objevovaly se zde také v menší míře prekoncepty studentů, kdy vzpomínali na své učitele a jejich způsob zvládání podobných situací, které studenti zažili ve VR. Dále také téma osobnosti učitele a potřebě sebepoznání. Vzhledem k jejich okrajovému výskytu jim nebyla věnována větší pozornost.

11.6 Diskuze a shrnutí

Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že model ALACT, přestože je modelem procesním a neříká studentům učitelství, nad čím konkrétně mají uvažovat (Korthagen, 2014), je výrazně nápomocný pro studenty, kteří se tak mohou držet nějaké struktury a postupovat krok

za krokem v procesu reflexe, aniž by se více odchýlili od tématu. Tematická analýza (sebe)reflexí ukazuje, že studenti, kteří si zvolili pro zpracování své zkušenosti model ALACT, dospěli častěji do fáze 4 – vytváření alternativních způsobů jednání a rozhodování, aniž by při tom přeskočili jednotlivé fáze a mohli se tak zastavit u fáze 3 a hlouběji se zamyslet s využitím nápomocných otázek nad podstatnými aspekty získané zkušenosti. Tento způsob pomáhá podle Korthagena a Nuijten (2022) vyhnout se rychlým řešením a usnadňuje možnost najít odpovídající nové přístupy. Také se ukázalo, že studenti, kteří nevyužili model ALACT ke své reflexi, se častěji odklonili k hodnocení, sebehodnocení a psaní zpětné vazby pro vzdělavatele.

Co se týče samostatné společné reflexe studentů učitelství v malých 4–5členných skupinách, kde se pomocí modelu ALACT snažili společně projít celým cyklem, ukázalo se, že jsou mezi studenty velké rozdíly. Některé skupiny byly velmi samostatné a schopné se držet krok za krokem jednotlivých fází reflexe a společně hledat následně ve fázi 4 alternativní možnosti rozhodování a řešení. Jiné skupiny měly problém procesem reflexe projít a ve zpětné vazbě požadovaly pro příště přítomnost vzdělavatele, který by je procesem provedl, zároveň držel u tématu a poskytl zpětnou vazbu, zda jsou jejich návrhy správné, nebo jim řešení poskytl. To může souviset s učitelskou orientací studentů, jak z výzkumných studií zjistil Korthagen a Wubbels (2011c), podle kterých externě orientovaní studenti potřebují větší vedení vzdělavatele, zatímco interně orientovaní studenti sami projevují sklon k reflexi. U těchto skupin, kterým se takto nedařilo, nebo nebyly s procesem společné reflexe spokojeny, se také ukázalo, že to, co jim bránilo držet se jednotlivých fází bylo větší množství emocí u jednotlivých členů, které potřebovaly vzájemně sdílet a nemohly k reflexi přistoupit s dostatečným odstupem.

V obou zmíněných případech studenti dospěli k tomu, že jim práce v menších skupinách se svými spolužáky vyhovuje a během samostatné práce jsou více uvolnění. Oceňují možnost sdílet svoje myšlenky, pocity a zkušenosti. Spolužáci jim tím rozšiřují obzory a nabízejí inspiraci, jak to zkusit jinak. Tyto pozitivní zkušenosti ve skupinové reflexi tak mohou podporovat kolegiálnost (Juklová et al., 2023), ochotu ve sdílení s kolegy a do budoucna větší důvěru v intervizi nebo supervizi.

Dále se ukázalo, že studenti jak ve své sebereflexi, tak ve své společné reflexi se spolužáky nejčastěji sdíleli situace (scénáře), které jim dělaly největší potíže. S tím souviselo zároveň téma komunikace, které bylo zásadní pro vyřešení daných situací. Toto není překvapivý výsledek, pokud se ve VR jednalo o trénink komunikačních kompetencí. Ukázalo se však, že omezené možnosti komunikace ve VR nasměřovaly studenty k hlubšímu zamýšlení se nad tímto tématem, ve kterém se podrobněji a konkrétně věnovali různým způsobům komunikace, které učitel ve výuce může využívat a zároveň si uvědomovali, že pro zvládnutí náročných situací ve třídě potřebují znát také kontext situace a v poslední řadě si uvědomili důležitost sebezpoznání a potřebě získání řady sociálně emočních kompetencí, bez kterých se při zvládnutí náročných situací v praxi neobejdou tak, jak je prezentuje také organizace CASEL (2024). V tomto případě by se nabízelo využít k modelu ALACT také model Cibule, který nabízí hlubší typ reflexe. Ta aktivuje tzv. jádrové kvality (silné stránky) reflektujícího a vede k transformativnějším změnám. To však vyžaduje zapojení vzdělavatele, který potřebuje disponovat potřebnými dovednostmi pro úspěšné provázení studentů učitelství tímto typem reflexe.

Doporučení pro praxi

Výzkum ukázal, že model ALACT poskytuje studentům učitelství užitečnou strukturu pro realizaci kvalitní reflexe. Studenti, kteří tento model používali, častěji dosáhli fáze vytváření alternativních způsobů jednání a rozhodování, aniž by přeskočili jednotlivé fáze reflexe. To jim umožnilo se hlouběji zamýšlet nad klíčovými aspekty zkušeností a vyhnout se hledání rychlých řešení. Naopak se ukázalo, že studenti, kteří model ALACT nepoužili, se více zaměřovali na hodnocení a zpětnou vazbu pro vzdělavatele.

Při skupinové reflexi byly mezi studenty velké rozdíly. Některé skupiny zvládly proces reflexe samostatně, jiné potřebovaly přítomnost vzdělavatele pro vedení a zpětnou vazbu. To může souviset s tím, že externě orientovaní studenti potřebují více vedení, zatímco interně orientovaní studenti jsou samostatnější. Ukázalo se také, že emoce často bránily studentům v dodržování struktury reflexe.

Studenti oceňovali práci v menších skupinách, což může do budoucna podporovat kolegiální a důvěru v intervizi a supervizi. Reflexe studentů se často zaměřovaly na komunikačně náročné situace, což vedlo k hlubšímu zamyšlení nad komunikačními dovednostmi a potřebou sociálně emočních kompetencí. Model ALACT je modelem procesním. Pro hlubší reflexi by bylo vhodné kombinovat model ALACT s modelem Cibule, který nabízí různé úrovně reflexe.

Z výše uvedeného je patrné, že zavedení modelu ALACT do vzdělávání studentů učitelství při nábídku reflexivních dovedností může být velmi užitečné. Kombinace modelu ALACT s modelem Cibule může ještě více prohloubit reflexi a podpořit transformativní změny u studentů učitelství, což však vyžaduje kvalifikované vzdělavatele se zkušenostmi s tímto typem reflexe. Dále je vhodné podpořit reflexi ve vrstevnických skupinách, a to s ohledem na učební orientaci studentů. Ukazuje se také, že zaměření na osobnost studenta, získávání sociálně emočních kompetencí, včetně tréninku komunikačních dovedností je zásadní pro řešení náročných situací ve třídě.

Literatura

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- CASEL. (2024). *What is the CASEL framework?* CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Houghton Mifflin.
- Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených: Praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Malvern.
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Portál.

- Juklová, K., Tichotová, S., Skorunková, R., Dokládlová, Bednářová, L., & Plaček, P. (2023). *Kolegialita v přípravě budoucích učitelů*. Pavel Mervart.
- Karasová, J., & Nehyba, J. (2023). Student-centered teacher responses to student behavior in the classroom: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8, 1156530. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1156530>
- Kaya, G., & Öz, S. (2021). Investigation of the effect of teacher training programs on reflective thinking: ALACT model. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 275–291. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.332.17>
- Kolář, J. (2013). *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. MUNIPRESS.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Korthagen, F. (2024). *Our latest book on reflection*. <https://korthagen.nl/en/news/our-latest-book-on-reflection/>
- Korthagen, F., & Nuijten, E. (2022). *The power of reflection in teacher education and professional development: Strategies for in-depth teacher learning*. Routledge.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23, 287–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Korthagen, F. (2014). Je škoda, když se reflexe stane jen fintou. In J. Nehyba & B. Lazarová (Eds.), *Reflexe v procesu učení: Desetkrát stejně a přece jinak* (pp. 31–37). MUNIPRESS.
- Korthagen, F. (2011a). Vzdělávání učitelů: Nejistý podnik. In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, & T. Wubbels, *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Paido.
- Korthagen, F. (2011b). Práce se skupinami studentů učitelství. In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, & T. Wubbels, *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Paido.
- Korthagen, F., & Wubbels, T. (2011c). Evaluační výzkum realistického přístupu a podpory reflexe. In F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf, & T. Wubbels, *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Paido.
- Krapivnyk, G., Tuchyna, N., Bashkir, O., Borysov, V., Gonchar, O., & Plakhtyeyeva, V. (2021). Modelling the process of reflection in pre-service teacher education. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(3), 116–133. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/443>
- Lew, M. D. N., & Schmidt, H. G. (2011). Self-reflection and academic performance: Is there a relationship? *Advances in Health Sciences Education*, 16, 529–545. <https://doi.org/10.1007/s10459-011-9298-z>
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>

- MŠMT (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství: Společné profesní kompetence*. https://www.msmt.cz/file/61073_1_1/
- Nehyba, J. (2018). Šest mýtů o reflexi? *Gymnasion: Časopis pro zážitkovou pedagogiku*, 12(1), 24–29. https://gymnasion.org/wp-content/uploads/2022/05/G22-web_final.pdf
- Nehyba, J. (2015). *Reflexe mezi diskurzy: Hledání atributů reflexe pro pedagogickou vědu*. [Dizertační práce]. Masarykova univerzita. https://is.muni.cz/th/kbdpz/Disertace_Nehyba_Reflexe_mezi_diskurzy.pdf
- Nehyba, J., & Lazarová, B. (2014). O rozplétání reflexe. In J. Nehyba et al., *Reflexe v procesu učení: Desetkrát stejně a přece jinak* (pp. 11–22). MUNIPRESS.
- Petlák, E. (2021). Self-reflection as basis of a teacher's work. *Pedagoška obzorja*, 36(3–4), 41–54. https://www.pedagoska-obzorja.si/Revija/Vsebine/PDF/DSPO_2021_36_3.pdf
- Prokešová, L. (2002). Pedagogická komunikace a interakce ve výuce. In Z. Kalhous et al., *Školní didaktika* (pp. 251–262). Portál.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Temple Smith.
- Smékal, V. (2009). *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadlení vědomí a jednání*. Barrister & Principal.
- Spilková, V. (2015). Pojetí klinické školy. In V. Spilková, A. Tomková, N. Mazáčová, J. Kargerová et al., *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů* (pp. 6–22). Retida.
- Svojanovský, P. (2017). *Podpora reflexe praxe v učitelském vzdělávání* [Dizertační práce]. Masarykova univerzita. https://is.muni.cz/th/h6y71/DIZERTACE_23.11_VERZE_PRO_TISK.pdf
- Švec, V. (2009). Přípravné vzdělávání učitelů. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie*. Portál.
- Ullmann, T. D. (2019). Automated analysis of reflection in writing: Validating machine learning approaches. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 29(2), 217–257. <https://doi.org/10.1007/s40593-019-00174-2>
- Vybíral, Z. (2005). *Psychologie komunikace*. Portál.

Summary

The publication by members of the Section of Pedagogical and Psychological Programs at the Faculty of Education, University of South Bohemia in České Budějovice and their students is focused on *Supporting the Development of Wellbeing in Czech Schools* – not only in secondary schools, but also at universities preparing future teachers.

Current research on Czech students underscores the need for this support in terms of their mental health. It is also evident that support for wellbeing cannot be directed exclusively at students; attention must also be paid to the teacher–student relationship and to the teachers themselves. Furthermore, the publication emphasizes that fostering wellbeing is essential even among students preparing to enter the teaching profession.

The publication is divided into eleven chapters, each addressing a specific aspect of wellbeing in the school environment. The introductory chapter summarizes the “Current State of Wellbeing among Students and Teachers” and discusses possibilities for its support, including the integration of mental health and psychohygiene topics into pre-service teacher education, with an emphasis on the competency framework for teaching graduates.

The first section includes five chapters that map the competencies of both future teachers and school teachers as well as school psychologists. These chapters examine a broad spectrum of knowledge, skills, values, attitudes, beliefs, and personality traits to understand the factors contributing to the wellbeing of school stakeholders.

Specifically, the second chapter, “Wellbeing, Mental Health, Personality, and Self-Efficacy among Student Teachers”, summarizes findings on wellbeing, self-efficacy, anxiety, depression, and personality traits in student teachers compared to a control group of university students. Based on these research findings and a comprehensive review, it is recommended to prioritize the development of effective coping strategies and the enhancement of self-efficacy among university students.

Furthermore, the third chapter underscores the importance of supporting the development of self-efficacy. The authors recommend that, in light of the long-term trend of increasing demands on the teaching profession and on teacher performance, efforts should be made to assess and enhance “Self-Efficacy and the Level of Life Satisfaction among Student Teachers”, as these factors are closely related to the currently discussed issues of the low entry rate of teaching graduates into the profession and the attrition of teachers during the initial years of practice.

In response to the growing need to address social and cultural challenges in our society, the authors of the fourth chapter focus on “Social Competences of Primary School Teacher Training Students”. Drawing on a mapping of social competencies among future primary school teachers, they propose incorporating psychohygiene techniques—particularly mindfulness and fostering a positive, compassionate relationship with oneself—into pre-service teacher education.

In the fifth chapter, the focus on social issues continues by examining “Inappropriate Teacher Behavior and Its Relationship to the Wellbeing of Students”. The author identifies six categories of inappropriate teacher behavior and explores their potential impacts on various dimensions of students’ wellbeing.

The first part of the publication concludes with a study examining “Supervision of School Psychologists as a Tool for Supporting Wellbeing in Schools”. This sixth chapter underscores the growing need for systematic supervision as a means to foster professional development and enhance wellbeing within the school environment. The second part is dedicated to the development of methods and practices to support the development of wellbeing of students and (future) teachers. This part comprises five chapters.

In the seventh chapter, the possibilities for “Supporting Wellbeing in Primary Schools through the VIA and “Tiger World” Methods” are presented. The research findings highlight the importance of systematic engagement with both groups and individuals in the school environment, particularly in classrooms with socially disadvantaged or culturally diverse students. The presented methods serve as valuable tools for promoting inclusion and fostering a positive environment.

The eighth chapter, titled “Regulation of Emotions during Interaction with Children with Autism Spectrum Disorder”, provides a concrete overview of eight procedures and steps that are useful in daily interactions with students with autism spectrum disorder, and which should be part of the professional toolkit of teachers and teaching assistants.

The ninth chapter explores the potential of “Developing Pedagogical Competencies and Supporting Learning in Virtual Reality”. It establishes the theoretical and methodological foundations of virtual reality educational simulations, examines the possibilities and limitations of these virtual methods, and analyzes their role in supporting wellbeing as well as their overall contribution to the education of future teachers. Furthermore, it serves as a theoretical introduction to the subsequent two chapters.

The tenth chapter aims to present theoretical foundations and data related to the the “Scenario Method for Training Communication Competences of Teacher Education Students in Virtual Reality”. It reports the results of testing scenarios designed to simulate challenging pedagogical situations in a school setting, which were piloted with future teachers.

Given that subsequent reflection is a crucial element of virtual reality training – fostering a deeper understanding of professional performance – the eleventh chapter presents the results of “The Use of the ALACT Model in Developing Reflective Skills among Student Teachers after Training in Virtual Reality”, which is aimed at developing their communication, social, and emotional competencies as part of their overall wellbeing.

Overall, the publication aims to offer insights, theoretical grounding, inspiration, and practical recommendations for enhancing wellbeing in schools and for better preparing future teachers.

Slovník základních pojmů

Big Five model osobnosti je nejrozšířenější a empiricky ověřený model struktury osobnosti, který popisuje pět základních dimenzí: neuroticismus, extraverci, otevřenost vůči zkušenosti, přívětivost a svědomitost. Každá dimenze zachycuje stabilní tendence v myšlení, prožívání a chování jedince. Tento model slouží k predikci širokého spektra chování, od pracovního výkonu přes zvládání stresu až po mezilidské vztahy. Big Five model je aplikovatelný napříč kulturami a je považován za standardní rámec při měření osobnostních rysů. Jako součást svého výzkumu jej využívá kapitola 2.

Cinematická virtuální realita (cVR) je specifický typ virtuální reality založený na realistických filmových scénách exponovaných v 360° prostředí, které slouží k nácviku a rozvoji pedagogických dovedností. Na rozdíl od běžných počítačově generovaných simulací poskytuje cVR vyšší míru přirozeného ponoření (immerzivity) díky autentickému audiovizuálnímu záznamu, čímž zvyšuje emoční zapojení uživatele. V publikaci jsou tomuto tématu věnované kapitoly 9 a 10.

Emoční kompetence učitele představují soubor dovedností, které umožňují projevat, rozpoznávat a regulovat vlastní emoce, vnímat, chápat a respektovat emoce druhých, navazovat a udržovat pozitivní mezilidské vztahy, činit [odpovědná rozhodnutí a zvládat náročné situace. V publikaci se tímto tématem zabývají kapitoly 7, 9, 10 a 11.

Emoční regulace je schopnost jedince ovládat nevhodné chování, které se u něj projeví v návaznosti na intenzivní negativní nebo pozitivní emoce, kdy dokáže uklidnit fyzické vzrušení vyvolané silnými emocemi, znovu soustředit pozornost a zorganizovat své jednání. V publikaci toto téma zpracovává kapitola 8, v níž jsou řešeny otázky emoční regulace u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně s poruchami autistického spektra.

Imerze představuje klíčový pojem ve virtuální realitě. Označuje míru ponoření uživatele do simulovaného prostředí, při níž má pocit skutečné přítomnosti. Vyšší úroveň imerze ve virtuální realitě znamená pohlcující zážitek, což je zásadní pro efektivitu a věrohodnost samotných simulací. Tomuto tématu se věnují kapitoly 9 a 10.

Inventář sociálních kompetencí je testová metoda, která je ve 4. kapitole využívána v mapování sociálních kompetencí studentů učitelství 1. stupně ZŠ. Jedná se o psychometricky ověřenou metodu, která se skládá ze 17 různých sociálních kompetencí (primárních škál), které lze sloučit do čtyř základních kompetencí (sekundárních škál), jimiž jsou škála sociální orientace, škála ofenzivity, škála sebeovládání a škála flexibility.

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (KRAAU) vymezuje základní profesní kompetence, kterými by měl být vybaven každý absolvent/ka vzdělávacího programu vedoucího ke kvalifikaci učitele (úroveň 1). Další dvě úrovně rámce jsou zaměřené

na začínajícího učitele a zkušeného učitele. KRAAU je strukturován do celkem šesti oblastí kompetencí: oblast 1 – vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním, oblast 2 – plánování, vedení a reflexe výuky, oblast 3 – prostředí pro učení, oblast 4 – zpětná vazba a hodnocení, oblast 5 – profesní spolupráce, oblast 6 – profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví. V publikaci se věnujeme především oblastem 3, 4, 5 a 6.

Komunikační kompetence je schopnost volit takovou strategii komunikace, která je v dané situaci a kontextu zároveň vhodná i účinná. Zahrnuje nejen dovednost efektivně naplňovat komunikační cíle prostřednictvím přiměřené interakce, ale také schopnost citlivě reagovat na sociální, kulturní a jazykové charakteristiky komunikačních partnerů a přizpůsobit tomu svůj způsob vyjadřování. V publikaci se tímto tématem v kontextu školního prostředí a verbální komunikace zabývají kapitoly 9, 10 a 11.

Koregulace je vymezována jako podpora vychovávajících osob (rodičů, učitelů ad.), která se prostřednictvím motivace, emocionální opory a cílených strategií snaží podpořit vývoj vlastní emoční regulace dítěte, aby nadále zvládalo takové situace lépe. Tato podpora je tedy základem pro vývoj vlastní emoční regulace dítěte. Techniky a různé typy koregulace jsou popsány v kapitole 8.

Management třídy představuje soubor profesních dovedností učitele, které slouží k vytváření a udržování funkčního, bezpečného a podpůrného prostředí ve třídě. V publikaci je tento koncept rozvíjen prostřednictvím zvládání náročných komunikačních situací, regulace nevhodného chování žáků a vytváření pozitivního vztahu učitel–žák, přičemž důraz je kladen na prevenci stresu a podporu wellbeingu. Efektivní management třídy je zároveň úzce propojen s reflexí vlastního pedagogického jednání a s rozvojem emočních a komunikačních kompetencí učitele, což jsou klíčové faktory profesní pohody a úspěšnosti ve výuce. V publikaci téma popisují kapitoly 7, 9 a 11.

Nevhodné chování učitele zahrnuje široké spektrum chování, které zpravidla negativně působí na výuku, učení žáků a zejména vztahy ve třídě. Chování je typické například útočností, lhotejností, nekompetentností nebo také zneužíváním moci. Další teoretická východiska a příklady nevhodného chování učitele jsou uvedeny v kapitole 5.

Pedagogické výzvy představují souhrn situací, problémů a konfliktů, se kterými se mohou učitelé (zejména začínající) setkávat během svého výkonu učitelské profese. Tyto výzvy vyvolávají stres, nejistotu a mohou ohrozit psychickou pohodu učitele, zvláště pokud na ně není adekvátně připraven. V publikaci je tomuto tématu věnovaná především kapitola 10.

Self-efficacy (sebeúčinnost) představuje individuální přesvědčení o vlastní schopnosti zvládat specifické úkoly a situace a dosahovat stanovených cílů. Nejedná se pouze o obecnou víru v sebe, ale o kontextově vázané hodnocení vlastních schopností v dané oblasti. Sebeúčinnost přímo ovlivňuje motivaci, vytrvalost, míru úsilí i emocionální prožívání během zvládání náročných situací. Lidé s vysokou self-efficacy bývají vytrvalejší, lépe zvládají stres a častěji dosahují úspěchu. Self-efficacy studentů učitelství se věnují kapitoly 2 a 3.

Sociální inteligence je vnímána jako širší pojem, je specifickým druhem obecné inteligence, aplikované do porozumění druhým a sobě ve vztazích s nimi. Sociální inteligence obsahuje nejen schopnost porozumět chování lidí, ale také jejich citění, a promítnout regulaci svého chování i do porozumění vlastnímu chování a emocím. Sociální inteligence obsahuje jak kognitivní složku (analýzu situace, vzhled do situací a interakce s druhými), tak složku behaviorální (schopnost aplikovat tento vzhled i do svého chování). Tento pojem je zmiňován v kapitole 4.

Sociální kompetence představuje schopnost vyřešit konkrétní sociální interakce, je považována za základ spokojenosti ve vztazích, a to jak v soukromém životě, tak i v zaměstnání. Obsah pojmu je konkretizován různě pojatými soubory vlastností a dovedností, které jedinec musí aplikovat při řešení konkrétních situací vznikajících v interakci mezi lidmi. Tento pojem je vysvětlován v kapitole 4.

Sociální kompetence učitele je vnímána jako jeden ze základů efektivní edukace, ale i jako cesta ke zdokonalování pedagogické činnosti ve škole. Je to soubor vlastností a dovedností sloužících k nastolení vzájemnosti mezi učitelem a žákem, učitelem a zákonnými zástupci žáka, učiteli v týmu školy, ve školní komunitě i širší společnosti. Tento pojem je specifikován v kapitole 4.

Supervize je označení pro službu, jejímž cílem je podpora profesního rozvoje pracovníka se záměrem zajistit vysokou kvalitu jeho pracovní činnosti tak, aby odpovídala etickým standardům a pravidlům dobré profesionální praxe. Supervizní proces zároveň zvyšuje odborné kompetence supervizanta a představuje formu podpory a péče o jeho wellbeing (př. prevence syndromu vyhoření, práce s potřebami pracovníka). Jednu z forem supervize představuje **případová supervize** zaměřená na hloubkovou práci s konkrétním prezentovaným případem/kazuistikou, kterou pracovník přináší. Významem skupinové případové supervize pro profesi školního psychologa se zabývá kapitola 6.

Tygří svět® je metoda využitá v práci s žáky 1. stupně ZŠ a je popsána v kapitole 7. Tato metoda je vytvořená Kamilou a Petrem Kopsovými, kteří skrze metaforu tygra učí děti porozumět svým potřebám a prožitkům a také je vhodně komunikovat svému okolí. Současně nabízí způsob, jak rozpoznat komunikační typ dítěte (sluchový, rozumový, pocitový a obrazový), což vychovatelům (rodičům i pedagogům) napomáhá přizpůsobit komunikaci potřebám dítěte.

Učitelské self-efficacy vyjadřuje víru učitele ve vlastní schopnost efektivně ovlivňovat učení, chování a motivaci žáků, a to i za ztížených podmínek. Silně souvisí s tím, jak učitel vnímá své možnosti zvládat kázeň, používat efektivní výukové strategie a dosahovat pozitivních výsledků u žáků. Vyšší učitelská self-efficacy je spojena s vyšší angažovaností, kreativitou a ochotou využívat inovativní přístupy ve výuce. Učitelé s vysokou sebeúčinností mají také tendenci lépe zvládat stres a profesní výzvy. Tento koncept je důležitý pro kvalitu výuky a profesní spokojenost učitelů a teoreticky se jím zabývají kapitoly 2 a 3.

VIA (Values/Virtues in Action) je diagnostická metoda využitá v práci s dětmi 1. stupně ZŠ a je popsána v kapitole 7. Jde o dotazník pro testování silných stránek mapujících šest cností, jimiž jsou moudrost a poznání, odvaha, lidskost, spravedlnost, umírněnost a transcendence.

Wellbeing je stav životní pohody, ve kterém jedinec rozvíjí své schopnosti, naplňuje svůj potenciál a zvládá běžné životní výzvy. Zahrnuje také budování psychické odolnosti a schopnost přizpůsobovat se okolnímu prostředí. V této publikaci rozlišujeme pět dimenzí wellbeingu: fyzickou, emocionální, kognitivní, sociální a duchovní. Na opačném pólu je tzv. **illbeing**, který označuje stav duševní nepohody nebo strádání. Tento stav je charakterizován převahou negativních prožitků, sníženou schopností adaptace a případně i přítomností symptomů duševní nemoci.

Zkušenostní učení (experience-based learning) je mechanismem, při němž student získává porozumění a rozvíjí své dovednosti prostřednictvím vlastního aktivního prožitku, který je následně systematicky reflektován. V kontextu učitelské přípravy jde o proces, kdy student učitelství zažívá konkrétní výukové situace – například v simulovaném prostředí virtuální reality – a následně tyto situace analyzuje, hodnotí a hledá alternativní strategie jednání. V publikaci je tento proces rámován modelem ALACT. Zkušenostní učení tím přispívá nejen k rozvoji profesních kompetencí, ale i ke zvyšování sebepoznání, emoční odolnosti a schopnosti zvládat náročné pedagogické situace. V publikaci se zkušenostnímu učení věnují kapitoly 9 a 11.

Životní spokojenost je psychologický koncept týkající se subjektivního hodnocení jedince ohledně kvality jeho vlastního života. Tento pojem je úzce spojen s pocitem štěstí a vychází z principů a pojetí pozitivní psychologie. Na rozdíl od momentálního prožívání štěstí je životní spokojenost stabilnější a dlouhodobější evaluací, která zahrnuje celkové hodnocení různých aspektů života, včetně osobních, profesních a sociálních oblastí. Klíčovými dimenzemi životní spokojenosti jsou emocionální pohoda, smysl života, uspokojení z dosažených cílů a kvalita mezilidských vztahů. Tento pojem je specifikován v kapitole 3.

Podpora rozvoje wellbeingu na školách

Autoři:

Mgr. Dana Bartošová
Mgr. Zuzana Bílková, Ph.D.
Mgr. Martina Faltová
Mgr. et Mgr. Petra Hořejšová
Mgr. Jan Hynek, Ph.D.
Mgr. Veronika Káplová
Mgr. Klára Kožnarová
Mgr. Luboš Krninský, Ph.D.
doc. PhDr. Dalibor Kučera, Ph.D.
Mgr. Miluše Livečková
Mgr. Tomáš Mrhálek, Ph.D.
Mgr. Marie Najmonová, Ph.D., MBA
doc. Mgr. Alena Nohavová, Ph.D.
Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.
PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D., MBA
prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.
doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D., MBA
PhDr. Iva Žlábková, Ph.D.

Editor doc. Mgr. Alena Nohavová, Ph.D.

Odborné recenze: doc. PhDr. Anna Kucharská, Ph.D.
doc. PhDr. Gabriela Málková, Ph.D.

Vydalo nakladatelství: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích,
Pedagogická fakulta

Grafický návrh obálky: Mgr. Karel Řepa, Ph.D.

Sazba: Přemysl Rosa

Tisk: Tiskárna Protisk, s.r.o.

1. vydání

© Autoři, 2025

© Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2025

ISBN 978-80-7694-118-2



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

ISBN 978-80-7694-118-2



9 788076 941182