

OD JISTOTY K POCHYBÁM?: SELF-EFFICACY UČITELŮ MATEŘSKÝCH, ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOL V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

FROM CERTAINTY TO DOUBTS?: SELF-EFFICACY OF PRESCHOOL, PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN INCLUSIVE EDUCATION

Jakub Pivarč

Katedra pedagogiky a aplikovaných disciplín, Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Ústí nad Labem

Abstrakt

Výzkum analyzoval prediktory self-efficacy (SE) učitelů v kontextu inkluzivního vzdělávání (IV) napříč různými typy škol. Data od 3013 učitelů z MŠ (N = 628), ZŠ (N = 1434) a SŠ (N = 951) byla analyzována pomocí lineární regrese. K měření SE byla použita standardizovaná česká verze dotazníku *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* ($\alpha \geq 0,92$). Výsledky ukázaly sestupný trend v úrovni SE v závislosti na typu školy, nejvyšší míru vykazovali učitelé MŠ, nejnižší učitelé SŠ. Pohlaví, zkušenost s podpůrnou pozicí a velikost obce neměly na SE významný vliv. Nejvýznamnějším prediktorem SE byl pocit připravenosti na IV, následovaný typem školy a délkou praxe. Analýza interakčních efektů odhalila nejvýraznější přínos speciálně pedagogické kvalifikace a délky praxe u učitelů ZŠ, zatímco připravenost na IV nejvíce přispívala k SE u učitelů SŠ. Výsledky implikují potřebu diferencované podpory učitelů podle typu školy.

Klíčová slova: *self-efficacy; inkluzivní vzdělávání; učitelé; komparace; školy*

Abstract

The study analyzed predictors of teacher self-efficacy (SE) in inclusive education (IE) across school types. Data from 3,013 teachers from pre-schools (N = 628), primary schools (N = 1,434), and secondary schools (N = 951) were analyzed using linear regression. SE was measured using a standardized Czech version of the *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* ($\alpha \geq 0.92$). Results showed a downward trend in SE levels by school type, with pre-school teachers showing the highest levels and secondary school teachers the lowest. Gender, support position experience, and municipality size had no significant effect on SE. The

most significant predictor was preparedness for IE, followed by school type and teaching experience. Interaction effects revealed that special education qualification and experience had the strongest impact for primary school teachers, while IE preparedness contributed most to SE among secondary school teachers. Results imply the need for differentiated teacher support by school type.

Keywords: *self-efficacy; inclusive education; teachers; comparison; schools*

1 ÚVOD

Self-efficacy (SE) učitele představuje klíčovou profesní charakteristiku a bývá spojována s kvalitou jeho pedagogické činnosti (Wray et al., 2022). Tato charakteristika nabývá na významu zejména v kontextu inkluzivního vzdělávání (IV), které se v českém vzdělávacím systému pozvolna etabluje. Učitelé různých typů škol jsou každodenně postaveni před výzvou pracovat s heterogenním kolektivem s cílem naplňovat různorodé vzdělávací potřeby a maximálně rozvíjet potenciál všech dětí, žáků a studentů, což představuje základní princip IV.

2 TEORIE

SE, nebo také vlastní vnímaná zdatnost, představuje v rámci sociálně kognitivní teorie (Bandura, 1997) míru přesvědčení učitele o vlastních schopnostech úspěšně realizovat výuku a dosahovat zamýšlených výsledků. Výzkumy poukázaly, že učitelé s vyšší SE efektivněji implementují principy IV a lépe zvládají výzvy spojené s heterogenitou žáků (Li & Cheung, 2021). Podle Bandurovy teorie (1997) má SE dynamickou povahu, která se v průběhu času může měnit v závislosti na různých zdrojích, jakými jsou zejména vlastní přímé zkušenosti z praxe, učení se od druhých, zpětná vazba od okolí či vnitřní psychické nastavení. V kontextu IV se proto zkoumá role různých faktorů – demografických charakteristik učitelů (např. vliv pohlaví), profesních charakteristik (dosažené vzdělání, délka praxe, stupeň školy) i kontextuálních podmínek (lokalita školy, dostupnost podpůrných pozic). Není však jednoznačně průkazné, které z těchto determinant a jejich vzájemných interakcí významně přispívají k úrovni SE, jak vyplývá ze zahraniční přehledové studie (Wray et al., 2022).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem výzkumu bylo identifikovat přínos teoreticky významných prediktorů SE učitelů (Bandura 1997; Wray et al., 2022) v kontextu IV napříč různými typy škol (MŠ, ZŠ, SŠ) a analyzovat interakční efekty mezi nimi, což v českém prostředí nebylo dosud empiricky ověřováno. V rámci průřezového výzkumu byl pomocí vícenásobné lineární regrese analyzován vliv na SE učitelů z hlediska typu školy, pohlaví, délky praxe ve školství, dosaženého vzdělání, připravenosti na IV, velikosti obce a zkušenosti s podpůrnou pozicí.

Výzkumný soubor tvořilo 3013 učitelů ($N_{MŠ} = 628$; $N_{ZŠ} = 1434$; $N_{SŠ} = 951$) ze 160 mateřských, 138 základních a 75 středních škol. Zatímco výběr MŠ a SŠ byl dostupný, u ZŠ byl použit kvótní. Ve výzkumu převažovaly ženy (81 %) s průměrnou délkou praxe 21 let. SE učitelů ve vztahu k IV byla měřena standardizovanou českou verzí mezinárodně využívaného 18položkového dotazníku *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP) (Pivarč, 2022, 2024) ($\alpha_{MŠ, ZŠ, SŠ} \geq 0,92$). Dotazníkové schéma tvořily dále individuální otázky zjišťující sociodemografické a kontextuální charakteristiky učitelů a škol.

4 VÝSLEDKY

Finální model regrese vysvětlil necelých 19 % variance v SE učitelů v kontextu IV (adj. $R^2 = 0,188$).

Z hlavních efektů se jako nejvýznamnější ukázal pocit připravenosti na IV ($\beta = 0,296$). Významné hlavní efekty tvořily také typ školy, kdy učitelé ZŠ ($\beta = -0,137$) i SŠ ($\beta = -0,273$) vykazovali nižší míru SE než učitelé MŠ, a délka praxe ve školství ($\beta = 0,145$). Naproti tomu se nepotvrdil statisticky významný vliv pohlaví ($p = 0,41$), zkušenosti s podpůrnou pozicí ($p = 0,38$) a jednotlivých kategorií velikosti obcí do 100000 obyvatel ($p > 0,05$).

Analýza interakčních efektů naznačila, že vztah mezi dosaženým vzděláním učitelů (VŠ se speciálně pedagogickou kvalifikací v porovnání s jiným typem vzdělání – VŠ, VOŠ a SŠ) a SE nebyl přímočarý, protože jeho přínos se lišil podle typu školy. Ve srovnání s učiteli MŠ měl efekt speciálně pedagogické kvalifikace největší přínos pro učitele ZŠ ($\beta = 0,122$) a menší pro učitele SŠ ($\beta = 0,061$). Dále se zjistilo, že délka praxe měla výraznější pozitivní efekt na SE u učitelů ZŠ ($\beta = 0,082$) a nejslabší u učitelů SŠ ($\beta = -0,050$), zatímco připravenost na IV nejvíce přispívala k SE u učitelů SŠ ($\beta = 0,147$), u učitelů ZŠ byl tento efekt opačný

($\beta = -0,189$). Právě interakce typu školy s připraveností na IV přispěly k vysvětlené varianci nejvýrazněji ($\Delta R^2 = 0,053$).

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Z tohoto výzkumu vyplynulo, že přesvědčení učitelů o vlastních schopnostech zvládat výzvy IV klesá v závislosti na typu školy. Zatímco učitelé MŠ si v této oblasti věří nejvíce, u jejich kolegů na ZŠ, a zvláště pak na SŠ, tato jistota klesá. Uvedená skutečnost může odrážet komplexitu požadavků na náročnost výuky včetně zvyšující se rozmanitosti vzdělávacích potřeb žáků na vyšších stupních vzdělávání (Pivarč, 2022). Zajímavým zjištěním pak je, že samotná zkušenost učitelů (napříč typy škol) s podpůrnou pozicí (asistent pedagoga, koordinátor inkluze, speciální pedagog apod.) nebyla významným prediktorem jejich SE. V souladu s Bandurovou teorií (1997) se naopak potvrdil význam přímých zkušeností reprezentovaných zde délkou praxe ve školství, přičemž nejsilněji se tento zdroj SE projevil u učitelů ZŠ. Taktéž v souladu s provedenou metaanalýzou (Wray et al., 2022) se v této studii prokázalo, že speciálně pedagogické vzdělání představuje významný zdroj zvyšující úroveň SE, zejména u učitelů ZŠ. Zásadní roli v kontextu analyzovaných prediktorů ovšem sehrává připravenost na IV. Ta má největší přínos pro učitele SŠ, což může pomoci kompenzovat jejich celkově nižší míru SE. Výsledky naznačují, že podpora rozvoje SE učitelů by měla být diferencována podle typu školy s důrazem na přípravu učitelů SŠ na IV a rozvoj speciálně pedagogických kompetencí učitelů ZŠ (a to včetně budoucích v rámci pregraduální vysokoškolské přípravy). Limitem této studie je její průřezový design, který sice umožňuje identifikovat prediktory SE učitelů, ale neumožňuje určit kauzální vztahy mezi zkoumanými proměnnými, proto by navazující výzkum měl této otázce věnovat pozornost.

6 LITERATURA

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Li, K., & Cheung, R. (2021). Pre-service Teachers' Self-efficacy in Implementing Inclusive Education in Hong Kong: The Roles of Attitudes, Sentiments, and

- Concerns. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(2), 259–269. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1678743>
- Pivarč, J. (2022). Psychometrické vlastnosti dotazníku The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP): adaptace české verze škály u učitelů mateřských škol. *Studia Paedagogica*, 27(1), 125–152. <https://doi.org/10.5817/SP2022-1-5>
- Pivarč, J. (2024). The Czech version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) scale: validation and psychometric analysis of the instrument with primary school teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2371873>
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>