



Adresa redakce: Celetná 20, 116 42 Praha 1

e-mail: ppp@ff.cuni.cz

Adresa pro korespondenci: Filozofická fakulta UK, nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1

1 / 2018

PSYCHOLOGIE pro PRAXI

<http://www.karolinum.cz/journals/psychologie-pro-praxi>

© Univerzita Karlova, 2019

ISSN 1803-8670 (Print)

ISSN 2336-6486 (Online)

OBSAH

Editorial	7
1. Vnímaná akademická účinnost žáků středních škol v českém jazyce a v matematice, tvorba výzkumného nástroje – J. Draberová	9
2. Kariérové cesty intelektov nadaných lidí – E. Rajčániová	33
3. Kariérne kompetencie ako prediktory kariérneho úspechu – I. Magáčová Žilková	47
4. Ředitelská vize a vztahy v učitelském sboru: srdcaři, manažeři a přežívači – I. Smetáčková, I. Viktorová, V. Pavlas Martanová, P. Topková	59

CONTENTS

Editorial	7
1. Academic self-efficacy at high school students in Czech language and mathematics, research tool development – J. Draberová	9
2. Career paths of intellectually gifted – E. Rajčániová	33
3. Career competencies as predictors of career success – I. Magáčová Žilková	47
4. School Principal's Vision and Relationships among Teaching Staff: Hearters, Managers, and Survivors – I. Smetáčková, I. Viktorová, V. Pavlas Martanová, P. Topková	59

EDITORIAL

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

po delší odmlce se zase hlásíme s nabídkou několika článků, které se budou ucházet o Vaši pozornost. Než je stručně představím, je potřeba zmínit několik okolností důležitých pro náš časopis. V posledním roce se objevil nový fenomén, na který jsme nebyli připraveni. Do redakce *Psychologie pro praxi* bylo zasláno několik odborných textů, jejichž obsah či způsob zpracování nenaplnily požadavky, které na odborné články kládeme, a proto nebyly přijaty k publikování. Jsme si jistí, že chceme pokračovat v odborné kvalitě různě zaměřených příspěvků a věříme, že to naši čtenáři ocení. Skutečnost tlaku na publikace v zahraničních časopisech je realitou, ale přesto si myslíme, že česká periodika do našich publikačních portfolií patří, mají tam své místo. Pokud s námi sdílíte podobná stanoviska, přispějte svými vědecko-výzkumnými nebo prakticko-aplikačními články, zajímavými kazuistikami či jinými odbornými příspěvky. Potěší to nejen nás, ale i všechny čtenáře.

Co tedy nabízíme tentokrát?

Jana Draberová se už dlouhodoběji zabývá vnímanou akademickou účinností žáků středních škol. Dověšením jedné etapy bylo vytvoření výzkumného nástroje pro měření vnímané akademické účinnosti žáků středních škol, který v českém prostředí zatím není k dispozici. Výzkumný soubor tvořilo 1717 žáků středních škol ze všech krajů České republiky. Žáci vyplňovali dotazník pro český jazyk a pro matematiku. Výsledný výzkumný nástroj vykazuje vysokou reliabilitu, ověřena byla také jeho validita. Autorka ve svém příspěvku také uvádí zajímavá data, která získala při práci s dotazníkem: např. byla potvrzena souvislost vnímané akademické účinnosti středoškoláků se školní známkou, typem studované školy, specifickými poruchami učení a chování i dalšími proměnnými. V jakém smyslu? To už je možné zjistit v článku samotném. Ve škole ještě zůstaneme a podíváme se na její fungování z jiného úhlu pohledu. A to v příspěvku s názvem *Ředitelská vize a vztahy v učitelském sboru: srdcaři, manažeři a přeživáči* autorem **Ireny Smetáčkové, Idy Viktorové, Veroniky Pavlas Martanové a Petry Topkové**. Ředitelská vize je v něm chápána jako jeden z významných faktorů působících na kulturu školy, na vztahy v učitelském sboru. Článek představuje část výsledků z několika případových studií základních škol. Případové studie čerpaly data z různých metod – šlo o dotazníkové šetření mezi vyučujícími, rozhovor s vedením školy, rozhovory s vybranými vyučujícími, analýzu školních dokumentů a pozorování školního dění. Výsledky dokladují, že kolegiální vztahy mají

zásadní hodnotu pro ředitelskou vizi. Na základě případových studií autoři identifikovali tři základní typy ředitelských vizí, které se liší rolí, jakou vedení příkládá kolegiálním vztahům. Typy vizí byly označeny „srdcaři“, „manažeři“ a „přeživáci“. Budete-li chtít znát vymezení používaných pojmů, bude třeba nahlédnout do článku samotného a uvidíte, jak jsou operacionalizovány a proč.

Další příspěvky se věnují kariéře a profesním cestám. V prvním z nich se autorka **Eva Rajčáková** zaměřila na kariérní cesty intelektově nadaných jedinců, které nejsou často frekventovaným výzkumným tématem. Čím nás chce autorka zaujmout? Ve své přehledové studii se věnuje několika problémům týkajících se kariérové volby nadaných žáků jako např. multipotencialitě, časné kariérová zralosti, vysokému očekávání okolí či perfekcionismu. Poukazuje tak rozdíly mezi intelektově nadanými žáky a jejich vrstevníky, zdůrazňuje význam kariérového poradenství pro nadané a uvádí doporučení pro poradenskou praxi. Po prostudování např. amerických longitudinálních studií je autorka přesvědčená, že by si tato problematika zasloužila intenzivnější pozornost psychologie. Také studie s názvem *Kariérne kompetencie ako prediktory kariérneho úspechu Ivany Magáčovej Žilkovej* se zabývá konceptem kariérních kompetencí. Jejím cílem bylo zjistit, zda lze potvrdit vztah mezi kariérovými kompetencemi a kariérním úspěchem. Autorka v dobře metodologicky připraveném výzkumu oslovila 206 zaměstnanců a dotazováním získaná data analyzovala. Kompetence zjišťovala dotazníkem CCI (Career Competencies Indicators). Subjektivní a objektivní úspěch v kariéře byl sledovaný čtyřmi ukazateli (kariérová spokojenost, vnímaná zaměstnatelnost, výše plat a počet povýšení). Výsledky potvrdily významný pozitivní vztah mezi kariérovými kompetencemi a zmíněnými ukazateli. Je zřejmé, že výsledky empirického šetření podpořily důležitost kariérových kompetencí pro úspěšný vývoj kariéry.

Ačkoli příspěvků je nemnoho, připadají mi velmi zajímavé. Otevírají psychologicky relevantní témata a ukazují, jak je možné se s nimi vyrovnat. Máte-li i Vy něco takového, očekáváme i Váš příspěvek.

doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.
předsedkyně redakční rady PpP
<https://doi.org/10.14712/23366486.2019.5>

VNÍMANÁ AKADEMICKÁ ÚČINNOST ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL V ČESKÉM JAZYCE A V MATEMATICE, TVORBA VÝZKUMNÉHO NÁSTROJE

JANA DRABEROVÁ

Cílem předkládané studie bylo vytvoření výzkumného nástroje pro měření vnímané akademické účinnosti žáků středních škol, který v českém prostředí zatím není k dispozici. Výzkumný soubor tvoří 1717 žáků středních škol ze všech krajů České republiky. Do výzkumu byla zahrnuta střední odborná učiliště, střední odborné školy a gymnázia. Žáci vyplňovali dotazník pro český jazyk a pro matematiku. Výsledný výzkumný nástroj vykazuje vysokou reliabilitu, ověřena byla také jeho validita. Dále se ukázal významný vztah mezi naměřenou vnímanou akademickou účinností a tím, zda žáci hodnotí předmět jako svůj oblíbený. Potvrzena byla také souvislost se školní známkou, typem studované školy, specifickými poruchami učení a chování a dalšími proměnnými.

Klíčová slova: vnímaná akademická účinnost, self-efficacy, vývoj dotazníku, střední škola, český jazyk, matematika

<https://doi.org/10.14712/23366486.2019.1>

1. Teoretická východiska

Teoretickým rámcem konceptu vnímané akademické účinnosti je sociálně-kognitivní teorie A. Bandury (1997), který vymezil koncept **self-efficacy** (vnímaná osobní účinnost) jako přesvědčení jedince o jeho vlastních schopnostech potřebných k dosažení určitého cíle. Tato přesvědčení ovlivňují výběr aktivit a motivační úroveň jedince, čímž významně přispívají k tvorbě jeho znalostí a dovedností. Dle A. Bandury (1997) se jedná o konstrukt multidimenzionální. Další autoři toto Bandurovo přesvědčení potvrdili a doplnili o poznání, že není možné obsáhnout specifika jednotlivých oblastí a úkolů v obecné rovině a nelze tedy hovořit o uspořádání hierarchickém (Bong, Clark, 1999; Bong, Skaalvik, 2003).

Ve vztahu ke studijním aktivitám je užíván termín **academic self-efficacy** (vnímaná akademická účinnost¹). A. Bandura (1997) definoval tento pojem jako přesvědčení žáka o vlastních schopnostech potřebných k dosažení daných typů studijních výkonů. První studie v této oblasti potvrdily, že žáci se stejnou úrovní kognitivních schopností se liší ve studijních výkonech v závislosti na síle jejich vnímané akademické účinnosti (Bandura, Schunk, 1981; Schunk, 1984). Souvislost se školními výkony byla ověřena i dalšími výzkumy (např. Altunsoy et al., 2010; Caprara et al., 2008; Diseth, 2011).

¹ V české literatuře se můžeme setkat s různými překlady tohoto pojmu. Abychom dodrželi kontinuitu prací autorky, používáme termín vnímaná akademická účinnost, ačkoli si jsme vědomi nepřesnosti překladu.

Z hlediska prožívání a motivace se ukazuje, že žáci s nízkou úrovní vnímané akademické účinnosti častěji pochybují o svých schopnostech vyřešit zadaný úkol, pracují s menším nasazením, jsou méně pohotoví, a narazí-li na překážky, brzy se vzdávají. Mohou se cítit bezradní a zoufalí, pociťovat úzkost a strach. Oproti tomu žáci s vysoce vyvinutou vnímanou akademickou účinností se pouštějí i do složitějších úkolů, překážky pro ně znamenají výzvy, práce je naplňuje a vzrušení s ní spojené vnímají spíše jako adrenalin (Williams, Williams, 2010; Zimmerman, Bandura, 1994). Vzhledem k významnému vlivu vnímané akademické účinnosti na studijní výkony žáků, na jejich studijní aspirace a celkový vztah ke vzdělávání si toto téma zaslouží pozornost odborníků v edukační praxi.

V českém prostředí bylo téma vnímané akademické účinnosti delší dobu opomíjeno, v posledních letech se však pomalu dostává do popředí zájmu. Objevují se bakalářské a diplomové práce zabývající se tímto tématem z různých úhlů pohledu (např. Kučerová, 2015; Lávičková, 2016; Ptáčková, 2014; Vozková, 2014), publikována byla také rozsáhlejší studie I. Smetáčkové a A. Vozkové (2016).

2. Cíl výzkumu

Hlavním cílem předkládaného výzkumu je **vytvoření výzkumného nástroje**, který by umožnil **změřit vnímanou akademickou účinnost** (dále VAÚ) **u žáků středních škol**. Motivací pro jeho vytvoření je přenesení teoretických poznatků o VAÚ do praxe. Dále také skutečnost, že v České republice podobný výzkumný nástroj k dispozici není. Vzhledem k tomu, že VAÚ má významný vliv na školní výkon žáků a přispívá k jejich celkové školní spokojenosti, mohou být informace o úrovni VAÚ jednotlivých žáků **cenným vodítkem** pro učitele a další pedagogické pracovníky, **na jehož základě** mohou svým žákům lépe porozumět.

Pilotní studií k tomuto výzkumu je diplomová práce autorky (Draberová, 2012), v rámci které již pokus o vytvoření výše popsaného výzkumného nástroje proběhl (**výzkumný vzorek tvořilo přes 600 žáků pražských gymnázií**). Tento výzkum si klade za cíl revidovat již vytvořený výzkumný nástroj, rozšířit výzkumný soubor o žáky dalších typů škol a oborů a zahrnout do výzkumu více krajů České republiky.

Validitu výzkumného nástroje ověřujeme na základě následujících předpokladů: VAÚ souvisí se školní známkou, VAÚ souvisí s hodnocením zvládnutí náročných školních situací, VAÚ souvisí s prožitky, které žáci v těchto situacích zažívají, VAÚ žáků souvisí s hodnocením VAÚ jejich učiteli. Mimo prověřování validity se zaměříme také na porovnání naměřené VAÚ v českém jazyce a matematice (zde vzhledem k doménové specifičnosti konceptu předpokládáme rozdíly), porovnání VAÚ s ohledem na pohlaví a věk respondentů, zjišťována bude rovněž souvislost se specifickými poruchami učení a chování.

3. Metodologie

3.1 TVORBA DOTAZNÍKU

Při konstrukci výzkumného nástroje jsme vycházeli z doporučení A. Bandury (2006), která zdůrazňují vhodnost zaměřit se na konkrétní oblast fungování člověka, spíše než na

obecná dotazování bez konkrétního rámce, ve kterém činnost probíhá. Rozhodli jsme se proto sledovat VAÚ v jednotlivých školních předmětech. Vytvořen byl jeden dotazník, který může být použit pro různé školní předměty (v rámci tohoto výzkumu byl sledován český jazyk a matematika), takže zadavatel získá informace o VAÚ přímo v konkrétním předmětu. Zvolili jsme tedy jakousi střední cestu, kdy se nedotazujeme na obecnou VAÚ pro studium jako celek, ovšem ani necílíme na činnosti specifické pouze pro jeden konkrétní předmět, což by významně omezilo možnosti využití dotazníku.

Základním **východiskem pro tvorbu dotazníku**, byl dotazník vytvořený v rámci pilotní studie (Draberová, 2012). Tento dotazník vykazoval dobrou reliabilitu (Cronbachova alfa = 0,93) i validitu, faktorovou analýzou byly zjištěny čtyři faktory. První z faktorů nazvaný *reflexe vlastních kompetencí* zachycoval žákově přesvědčení o tom, jak zvládá předmět jako celek (zahrnuje respondentovy obavy z nových úkolů, jeho víru ve vlastní schopnosti zvládat překážky, které se při dosahování cíle objeví a jeho přesvědčení o svých schopnostech nabyté znalosti a dovednosti efektivně využít). Tento faktor koreloval s celkovým hrubým skórem nejsilněji. Druhý faktor nazvaný *strategie řešení problémů* zahrnoval přesvědčení žáka o tom, zda je schopen svou práci efektivně organizovat, dokáže-li odhadnout důležitost informací, se kterými pracuje a je-li schopen výsledky své práce vhodně reflektovat. Společným jmenovatelem třetího a čtvrtého faktoru byly vnější vlivy. Třetí faktor sledoval *podporu a ocenění od učitele* a také způsob výuky daného předmětu. Čtvrtý se týkal toho, jak jedinec vnímá *očekávání ze strany rodičů* a podporu, kterou mu poskytují.

Pro účely nového dotazníku byly vybrány položky z prvních dvou faktorů, které nejlépe postihovaly koncept VAÚ. K těmto položkám byly přidány další tak, aby byly tyto dva faktory doplněny. Inspirací pro tvorbu nových položek byly následující zahraniční dotazníky: *Children's Self-Efficacy Scale* (Bandura, 2006), *Children's Perceived Self-Efficacy Scales* (CPSE) (Pastorelli et al., 2001), *The Morgan-Jinks Student Efficacy Scale* (MJSES) – subškála Children's Perceived Academic Self-Efficacy (Jinks, Morgan, 1999), *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MLSQ) (Pintrich, DeGroot, 1990), *Student Self-Report of Academic Self-Efficacy* (Hoover-Dempsey, Sandler, 2005), *Student Approaches to Learning* – subškála Perceived Self-Efficacy (Marsh et al., 2006), *Problem Solving and Logical Reasoning Survey* (Poynton et al., 2006), *Self-Efficacy Questionnaire for Children* (SEQ-C) (Muris, 2001).

Výsledný dotazník, který byl žákům prezentován, zahrnoval 24 tvrzení, ke kterým se žáci vyjadřovali na šestibodové škále. Stejně jako u předchozího výzkumu byl za účelem validizace přidán popis čtyř náročných školních situací. U každé z nich měl respondent ohodnotit, na kolik procent si myslí, že v ní bude úspěšný. Dále bylo u každé situace uvedeno pět pozitivních (zábava, zájem, adrenalin, jistota, výzva) a pět negativních (strach, nervozita, zoufalství, naštvaní, stres) prožitků. Úkolem respondenta bylo označit na čtyřbodové škále, jak intenzivně tento prožitek v dané situaci zažívá. Zjišťovány byly demografické údaje a údaje o vyplňovaném předmětu (školní známka, která žákovi z předmětu aktuálně vychází i ta, kterou měl na posledním vysvědčení, zda patří zvolený předmět k jeho oblíbeným, zda je pro něj jeho obsah zajímavý a jak mu vyhovuje způsob jeho výuky). Dotazník vyplňovali respondenti nejprve pro český jazyk, následně pro matematiku. Pilotně byl sestavený dotazník otestován jednou třídou střední školy, kdy šlo především o ověření srozumitelnosti formulací.

3.2 SBĚR DAT

Předkládaný výzkum byl zaměřen na žáky středních škol. Protože nelze předem vyloučit rozdíly VAÚ s ohledem na studovaný typ školy a studijní obor, zahrnoval výzkumný soubor kromě **gymnází** i ty studijní obory **středních odborných učilišť** (dále SOU) a **středních odborných škol** (dále SOŠ), které dle statistické ročenky školství (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015) studovalo ve školním roce 2013/2014 nejvíce žáků (viz tabulka 1).

Tabulka 1 *Obory s nejvyšším počtem absolventů za školní rok 2013/14*

Kód oboru	Počet absolventů za školní rok 2013/14	
79-41-K	gymnázium	22776
SOŠ		
63-41-M	ekonomika a administrativa	6668
65-42-M	hotelnictví a turismus	2789
18-20-M	informační technologie	2610
SOU		
65-51-H	kuchař-číšník	3747
23-68-H	mechanik opravář motorových vozidel	2246
69-51-H	kadeřník	1766

Školy byly vybrány tak, aby pokryly **co nejvíce krajů České republiky**. Zastoupení oborů z jednotlivých krajů ve výzkumném souboru je blíže popsáno v tabulce 2.

Jednotlivé školy byly osloveny e-mailem s vysvětlením záměru a prosbou o spolupráci na výzkumu. Celkem bylo osloveno 427 škol. Dotazníky bylo možné **vyplňovat online**, nebo **v papírové podobě**. Veškeré potřebné instrukce k vyplňování obsahoval samotný dotazník. Sběr dat probíhal od prosince 2015 do konce června 2016. Průměrná doba vyplňování dotazníku byla 15 minut.

3.3 POPIS VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Celkem bylo sebráno 1942 dotazníků, z toho 489 v papírové podobě a 1453 ve formě elektronické. Po sjednocení dat bylo vyřazeno 225 respondentů,² analyzovaný soubor tedy sestává z **1717 respondentů** s následujícími charakteristikami. Z hlediska **pohlaví** tvoří výzkumný soubor 919 dívek a 792 chlapců (6 respondentů neuvadlo jméno ani pohlaví). Věkové rozložení souboru se pohybuje od patnácti do dvaceti jedna let. Nejpočetnější je zde zastoupena věková kategorie šestnáctiletých (31,6 %), sedmnáctiletých (26,2 %) a osmnáctiletých žáků (17,4 %).

Zastoupení zvolených **oborů** je poměrně vyrovnané. Nejvíce žáků zapojených do výzkumu studovalo učební obor kuchař-číšník (18,7 %), nejméně učební obor mechanik

² 15 dotazníků bylo vyřazeno pro zjevnou nedůvěryhodnost dat, 139 respondentů studovalo jiný, než požadovaný obor (65 veřejnosprávní činnost, 52 ekonomické lyceum, 16 cukrář, 6 instalatér) a 71 respondentů bylo vyřazeno pro nevyplnění některých položek vlastního dotazníku.

Tabulka 2 Rozložení výtěžného souboru dle oborů a krajů (N = 1717)

Kraj	Obor								Celkem
	Ekonomika a administrativa	Gymnázium	Hotelnictví a turismus	Informační technologie	Kadeřník	Kuchař-číšník	Mechanik opravář motorových vozidel		
Hlavní město Praha	0	71	74	0	81	7	0	233	
Jihočeský	26	35	26	10	30	64	41	232	
Jihomoravský	0	0	11	19	0	13	20	63	
Karlovarský	31	0	0	37	28	25	22	143	
Královéhradecký	22	0	18	9	0	13	0	62	
Liberecký	14	7	16	42	0	31	0	110	
Moravskoslezský	4	57	0	46	13	27	22	169	
Olomoucký	38	0	7	0	0	21	5	71	
Pardubický	0	37	19	17	0	51	0	124	
Plzeňský	0	0	21	0	16	16	23	76	
Středočeský	20	0	0	0	9	0	0	29	
Ústecký	0	59	44	12	17	18	0	150	
Vysočina	30	10	26	0	25	20	0	111	
Zlínský	67	0	0	45	0	15	17	144	
Celkem	252	276	262	237	219	321	150	1717	

opravář motorových vozidel (8,7 %) (konkrétní počty respondentů jsou uvedeny v tabulce 2). V rozložení jednotlivých **krajů**, ze kterých respondenti pocházejí, je nejvíce zastoupeno hlavní město Praha (13,6 %) spolu s Jihočeským krajem (13,5 %). Naopak na opačném pólu se nachází kraj Středočeský, na který připadá pouze 1,7 % probandů. Jediným krajem, ze kterého se podařilo získat data od všech studijních oborů, je kraj Jihočeský, pouze jeden obor chybí v kraji Moravskoslezském. Nejméně oborů je zastoupeno ve Středočeském kraji. Viz tabulka 2.

Posledním zjišťovaným údajem je rozložení souboru z hlediska **vzdělávacích obtíží**. Respondenti byli dotazováni, zda jim byla v minulosti diagnostikována některá z nabízených poruch, dále měli možnost vypsát jiné obtíže. V případě, že respondent věděl, že nějakými obtížemi trpěl, nevzpomněl si však na konkrétní diagnózu, mohl zvolit odpověď „něco ano, ale nevím přesně co“. Vzdelávací obtíže uvedlo 381 respondentů, což je 22,2 % z celého výzkumného souboru. Zastoupení jednotlivých obtíží je znázorněno v tabulce 3.

Tabulka 3 Respondenti se specifickými poruchami učení a chování (N = 381)

Počet respond. v souboru	
dyslexie	172
dysgrafie	106
nevím přesně co	93
porucha pozornosti	78
hyperaktivita	66
dyskalkulie	39
dysortografie	35
jiné	11

4. Zpracování dat a výsledky

4.1 POLOŽKOVÁ ANALÝZA

Data byla zpracována pomocí programu excel a SPSS. Položky 2 a 15 měly obrácenou škálu, proto byly pro účely další analýzy překódovány. Provedena byla položková analýza (tabulka 4). Popularita³ všech položek v testu se pohybovala v přijatelném rozmezí od 0,3 po 0,65. Korelace jednotlivých položek s celkovým hrubým skórem neklesla pod hodnotu $r < 0,2$. V této fázi tedy **nebyla vyřazena žádná z položek**.

³ $P = \chi^2 / \chi_{\max}$

Tabulka 4 Index popularity, korelace s hrubým skórem, šikmost a špičatost jednotlivých položek

Český jazyk												
Číslo položky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Index popularity	0,65	0,58	0,57	0,71	0,64	0,3	0,55	0,7	0,49	0,49	0,59	0,61
Korelace s HS	0,65	0,34	0,69	0,71	0,62	0,58	0,73	0,71	0,76	0,71	0,75	0,7
Šikmost	-0,433	-0,294	-0,142	-0,688	-0,481	0,709	-0,148	-0,663	-0,010	-0,013	-0,226	-0,303
Špičatost	-0,434	-0,858	-0,777	-0,088	-0,421	-0,283	-0,590	-0,251	-0,995	-0,485	-0,546	-0,501
Číslo položky	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Index popularity	0,39	0,64	0,63	0,46	0,65	0,59	0,45	0,5	0,44	0,54	0,55	0,63
Korelace s HS	0,74	0,72	0,38	0,72	0,63	0,65	0,62	0,77	0,66	0,7	0,68	0,63
Šikmost	0,246	-0,357	-0,477	0,122	-0,375	-0,290	0,098	-0,029	0,224	-0,109	-0,126	-0,390
Špičatost	-0,747	-0,565	-0,760	-0,639	-0,608	-0,695	-0,962	-0,549	-0,570	-0,589	-0,663	-0,515
Matematika												
Číslo položky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Index popularity	0,53	0,58	0,48	0,54	0,54	0,33	0,48	0,55	0,42	0,44	0,49	0,52
Korelace s HS	0,83	0,21	0,88	0,87	0,79	0,81	0,84	0,84	0,87	0,87	0,87	0,83
Šikmost	-0,127	-0,309	0,053	-0,130	-0,132	0,657	0,084	-0,192	0,229	0,153	0,010	-0,090
Špičatost	-1,232	-1,038	-1,160	-1,043	-1,013	-0,856	-1,055	-1,024	-1,298	-1,087	-1,096	-0,947
Číslo položky	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Index popularity	0,34	0,54	0,52	0,39	0,52	0,5	0,42	0,44	0,42	0,47	0,48	0,6
Korelace s HS	0,86	0,83	0,37	0,81	0,79	0,82	0,84	0,88	0,81	0,84	0,84	0,68
Šikmost	0,490	-0,077	-0,124	0,371	-0,041	0,005	0,220	0,197	0,237	0,103	0,047	-0,311
Špičatost	-0,980	-0,976	-1,294	-0,993	-0,939	-0,969	-1,173	-1,063	-1,072	-0,812	-1,014	-0,860

Korelace provedena pomocí Pearsonova korelačního koeficientu.

Všechny hodnoty jsou signifikantní na hladině významnosti $p < ,01$.

4.2 FAKTOROVÁ ANALÝZA

Pro poznání struktury proměnných dotazníku jsme provedli faktorovou analýzu. Nejprve byl analyzován dotazník vyplňovaný o českém jazyce. Pro posouzení vhodnosti vstupních statistických dat pro zpracování faktorovou analýzou byl použit Barlettův test sféricity, jehož nulová hypotéza říká, že korelační matice je rovna jednotkové matici. V případě analyzovaného dotazníku lze tuto hypotézu zamítnout ($p < ,001$). Tomu odpovídá Kaiser-Meyer-Olkinova míra, která se pro tento dotazník rovná 0,97, což lze považovat za naprosto dostačující. Zjištěný nízký determinant korelační matice ($M = 5,35E-006$) však indikuje příliš silnou vzájemnou provázanost jednotlivých proměnných (naznačuje problémy s multikolinearitou).

Při extrakci faktorů pomocí metody hlavních os (Principal Axis Factoring), kdy byl zadán předpoklad dvou faktorů, vysvětloval první faktor 42,7 % celkové variance a druhý pouhých 2,9 %. U dvou položek se objevily nízké faktorové zátěže. Jednalo se o položky 2 a 15, které byly jako jediné v dotazníku formulovány negativně (pro statistické zpracování dat byla škála obrácena). Jejich nejnižší faktorová zátěž tak může svědčit pro nepozornost respondentů, kteří si obrácené škály nepovšimli. Tyto **dvě položky byly** proto v této fázi zpracování dat **vyřazeny**.

Následná analýza bez vynuceného počtu faktorů vyextrahovala čtyři faktory, opět za významného přispění prvního faktoru. Pro zjištění dalších možných významových odstínů měřeného konstruktů byla provedena rotace pomocí procedury Oblimin pro korelované faktory. Na jejím základě bylo možné rozčlenit položky do **tří interpretovatelných faktorů** (viz tabulka 5).

Tabulka 5 Faktorová matice, český jazyk ($N = 1717$)

Položka	1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Faktor 1	,086	-,016	,133	,372	-,086	,374	,221	-,004	,111	,374	,645
Faktor 2	-,125	-,373	-,065	-,062	-,739	-,240	-,056	-,554	-,443	-,246	,009
Faktor 3	-,558	-,449	-,659	-,261	,027	-,212	-,563	-,334	-,258	-,236	-,152
Položka	13	14	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Faktor 1	,144	,439	,208	,670	,755	,001	,216	,283	,721	,474	,463
Faktor 2	-,627	-,078	-,526	,119	-,008	-,560	-,494	-,573	-,185	-,257	-,106
Faktor 3	-,063	-,300	-,058	-,143	,060	-,123	-,162	,144	,144	-,016	-,119

Metoda extrakce: Principal Axis Factoring

Na základě analýzy obsahu jednotlivých položek lze nalézt jejich tematické propojení s ohledem na faktor, který je sytí. První faktor, sytící největší počet položek (např. *Když pracuji samostatně, zvládnou si naplánovat postup tak, abych úkol včas dokončil.*), se svým obsahem shoduje s faktorem z výchozího dotazníku vytvořeného v rámci pilotní studie, nazvaným strategie řešení problémů. Zahrnuje schopnost žáka zvolit vhodný způsob práce, naplánovat si postup, efektivně zacházet s informacemi apod. Faktor druhý obsahuje

informace o tom, jak se respondent staví k náročnějším úkolům (např. *V tomto předmětu mám raději náročnější úkoly, ve kterých se učím nové věci. Když pracuji samostatně, zvládnou si naplánovat postup tak, abych úkol včas dokončil.*). Třetí faktor sytící pouze čtyři položky se dotýká v obecnější rovině víry respondenta ve vlastní schopnosti (např. *Dokážu porozumět tomu, co se v tomto předmětu učíme.*).

S ohledem na nízké Eigenvalue u druhého a třetího vyextrahovaného faktoru (což dokládá rozložení zátěží ve faktorové matici) je podle našeho názoru přijatelné jednofaktorové řešení. Tomu odpovídají i nízké hodnoty determinantu korelace. Přikláníme se tedy k **použití dotazníku jako jednodimenzionálního**.

V případě dotazníku vyplňovaného pro **matematiku** lze stejně jako v předchozím případě zamítnout nulovou hypotézu Barlettova testu sféricity ($p < ,001$), Kaiser-Meyer-Olkinova míra je dostačující (0,984), determinant korelační matice ($M = 3,387E-11$) je však i v tomto případě příliš nízký. Opět nejnižší faktorovou zátěž nesou položky 2 a 15, které byly i v tomto případě vyřazeny. Po jejich odstranění byl vyextrahován pouze jediný faktor vysvětlující 68,6 % celkové variance. Rozdíl mezi výsledky faktorové analýzy v případě českého jazyka a matematiky je možné vysvětlit tím, že dotazník o matematice vyplňovali žáci jako druhý, tedy lze předpokládat, že mu již nevěnovali takovou pozornost a uchylovali se k méně pozornému vyplňování a zjednodušujícím odpovědím.

4.3 RELIABILITA

Reliabilita byla testována zvlášť pro dotazník vyplněný o českém jazyce a o matematice. Vnitřní konzistence dotazníků odhadovaná pomocí Cronbachova alfa dosahuje pro český jazyk hodnoty $\alpha = 0,948$ a pro matematiku $\alpha = 0,979$. Hodnoty ukazují, že vytvořený dotazník je jak v případě českého jazyka, tak v případě matematiky **vnitřně konzistentní**. Vysoká reliabilita však není v rozporu s vnitřním členěním škály na subdimenze. Guttmanův split-half koeficient je pro český jazyk $r = 0,925$ a pro matematiku $r = 0,969$. Ve všech případech se tedy jedná o hodnoty dostatečně vysoké, výzkumný nástroj tedy **lze považovat za reliabilní**.

4.4 VALIDITA

Validita výzkumného nástroje byla zjišťována pomocí čtyř kritérií: souvislost naměřené VAÚ se školní známkou z daného předmětu, souvislost VAÚ s hodnocením úspěšnosti zvládnutí náročné školní situace v daném předmětu, porovnání VAÚ s prožitky spojenými s náročnou školní situací a zařazeno bylo i vnější kritérium, kdy VAÚ hodnotili u svých žáků učitelé.

První kritérium validity vychází z poznatků mnoha studií (např. Altunsoy et al., 2010; Caprara et al., 2008; Diseth, 2011), že žáci s vyšší VAÚ podávají lepší **studijní výkony**, které se odrážejí v lepším hodnocení. VAÚ ovlivňuje studijní výkony díky svému působení na kognitivní, motivační, afektivní a selektivní procesy jedince (Bandura, 1997). V našem souboru bylo provedeno porovnání jednak s aktuální známkou (která žákům vycházela v době měření), jednak se známkou, kterou měli z daného předmětu na posledním vysvědčení. V tabulce 6 vidíme statisticky významnou středně silnou negativní korelaci mezi hrubými skóry naměřenými v českém jazyce (HS Čj) a známkou z českého jazyka i mezi hrubými skóry naměřenými v matematice (HS M) a známkou z matematiky.

Vyšší VAÚ je tedy spojena s nižšími (tedy lepšími) školními známkami, přičemž o něco těsnější je souvislost s aktuální známkou.

Tabulka 6 *Korelace vnímané akademické účinnosti se školní známkou*

Spearmanova korelace						
Známky – český jazyk			HS Čj	Známky – matematika		HS M
aktuální známka	korelace	–,461**	1599	aktuální známka	korelace	–,598**
	sig.	,000			sig.	,000
	N				N	1562
známka na posledním vysvědčení	korelace	–,405**	1374	známka na posledním vysvědčení	korelace	–,500**
	sig.	,000			sig.	,000
	N				N	1343

** statistická významnost $p < ,001$

V každém předmětu byly dále prezentovány čtyři **náročné školní situace** (které vzešly z pilotní studie). Žáci byli dotazováni, na kolik procent si myslí, že tuto situaci zvládnou. Výsledná procenta byla porovnávána s naměřenou VAÚ. Tato souvislost slouží jako druhé kritérium pro zjištění validity výzkumného nástroje. Předpokládáme, že žáci s vyšší VAÚ si více věří ve zvládnutí náročných situací a naopak. Vycházíme z předchozích zjištění, že žáci s nízkou VAÚ častěji pochybují o svých schopnostech vyřešit zadaný úkol (např. Williams, Williams, 2010; Zimmerman, Bandura, 1994). V tabulce 7 vidíme, že i tento předpoklad byl naplněn. Všechny modelové situace v obou předmětech vykazovaly pozitivní vzájemnou souvislost s naměřenou VAÚ na hladině významnosti $p < ,001$.

Tabulka 7 *Korelace vnímané akademické účinnosti s hodnocením úspěšnosti v náročné školní situaci*

Spearmanova korelace						
Náročné situace – český jazyk			HS Čj	Náročné situace – matematika		HS M
1. Máte za úkol napsat seminární práci. Nejedná se však o pouhý popis, ale o srovnání dvou souvisejících témat.	korelace	,537**	1706	1. V rámci procvičování nového učiva si vás vyučující vzal k tabuli, abyste před třídou vypočítal(a) zadaný příklad.	korelace	,715**
	sig.	,000			sig.	,000
	N				N	1706
2. Čeká vás referát před třídou. Musíte k němu mít připravenou prezentaci a mluvit spatra.	korelace	,360**	1698	2. Učitel vás neplánovaně vyvolal ke zkoušení u tabule.	korelace	,704**
	sig.	,000			sig.	,000
	N				N	1698
3. Připravujete se na náročné ústní zkoušení, které má rozhodnout o vaší výsledné známce na vysvědčení.	korelace	,451**	1695	3. Připravujete se na náročné ústní zkoušení, které má rozhodnout o vaší výsledné známce na vysvědčení.	korelace	,653**
	sig.	,000			sig.	,000
	N				N	1695
4. Připravujete se na pololetní písemnou práci.	korelace	,519**	1687	4. Připravujete se na pololetní písemnou práci.	korelace	,675**
	sig.	,000			sig.	,000
	N				N	1687

** statistická významnost $p < ,001$

U každé ze čtyř výše zmíněných náročných situací bylo prezentováno osm **prožitků** (čtyři laděné pozitivně, čtyři negativně).⁴ Zde jsme vycházeli z předešlých poznatků (např. Huerta et al., 2017; Roick, Ringeisen, 2017; Zimmerman, Bandura, 1994) o souvislosti vnímané osobní účinnosti s prožívanými emocemi (vyšší vnímaná účinnost je propojena s pozitivnějším prožíváním situace). Po ověření reliability škály prožitků⁵ jsme vytvořili pro každou situaci hrubé skóry pozitivních a negativních prožitků. Dále jsme zjišťovali souvislost s naměřenou VAÚ v jednotlivých situacích a předmětech. Výsledky znázorněné v tabulce 8 ukazují statisticky signifikantní korelaci ($p < ,001$) prožitků a naměřené VAÚ ve všech modelových situacích (v případě pozitivních prožitků se jedná o pozitivní vzájemnou závislost, v případě negativních prožitků o negativní vzájemnou závislost).

Posledním kritériem bylo **hodnocení VAÚ žáka učitelem**. Učitel vyplňoval o žácích ze své třídy stejný dotazník, jako vyplňovali žáci. Byl požádán, aby si představil, jak by na předkládané otázky reagovali konkrétní žáci. Mohli jsme tedy porovnat hodnocení žáka samotného a hodnocení žáka učitelem. Vzhledem k časové vytíženosti učitelů bylo vyplněno pouze 33 dotazníků o VAÚ v českém jazyce (třemi různými učiteli) a 12 v matematice (jeden učitel). Kvůli nízkému počtu vyplněných dotazníků z matematiky jsme přistoupili pouze k analýze dotazníků z českého jazyka. Použitím Wilcoxonova párového testu bylo zjišťováno, zda se objevuje statisticky významný rozdíl mezi hodnocením VAÚ podle žáků samotných a podle jejich učitelů, který se neprokázal ($W = -1,599$, $p = ,110$).

Všechna zvolená kritéria byla splněna, na jejich základě **lze vytvořený výzkumný nástroj považovat za validní** pro měření VAÚ.

4.5 ROZDÍL MEZI VNÍMANOU AKADEMICKOU ÚČINNOSTÍ V ČESKÉM JAZYCE A V MATEMATICE

VAÚ byla měřena stejným nástrojem zvlášť pro český jazyk a pro matematiku. Výsledné hrubé skóry obou předmětů byly porovnány v rámci celého datového souboru ($N = 1717$) párovým t-testem. Dle výsledků testu ($t = 11,107$, $p < ,001$) se objevuje statisticky významný rozdíl mezi hrubými skóry dosaženými v českém jazyce a v matematice. Průměrný hrubý skór vychází nižší v matematice ($M = 74,3$, $SD = 29,4$), než v českém jazyce ($M = 82,7$, $SD = 20,3$). Ve výzkumném souboru jako celku tak dosahují respondenti vyšší VAÚ v českém jazyce, než v matematice.

Současně byla zjišťována vzájemná korelace mezi těmito dvěma proměnnými. Na hladině významnosti $p < ,001$ se objevuje slabá pozitivní vzájemná souvislost (Pearsonův $r = ,243$) mezi VAÚ v českém jazyce a v matematice. Se zvyšováním VAÚ v jednom předmětu dochází ke zvyšování VAÚ i v předmětu druhém. Detailnější pohled přinesla analýza zaměřená na jednotlivé typy škol, kdy se statisticky významná vzájemná korelace proměnných ukazuje u SOU (Pearsonův $r = ,338$; $p < ,001$) a SOŠ (Pearsonův $r = ,120$, $p < ,001$), nikoli však u gymnázií (Pearsonův $r = ,041$, $p = ,495$). V rámci gymnázií tedy existuje statisticky významný rozdíl mezi průměrnými hrubými skóry v českém jazyce a matematice, tyto dvě proměnné však spolu, na rozdíl od zbývajících typů škol, nekorelují.

⁴ Pozitivní prožitky: baví mě to, zajímá mě to, je to adrenalin, cítím jistotu, je to výzva. Negativní prožitky: mám strach, jsem nervózní, jsem zoufalý, jsem našťavaný, cítím stres.

⁵ Reliabilita prožitků byla ověřena faktorovou analýzou, která potvrdila dva faktory: pozitivní a negativní prožitky.

Tabulka 8 Korelace vnímané akademické účinnosti s prožitky

Spearmanova korelace							
Prožitky – český jazyk			HS Čj	Prožitky – matematika			HS M
1. seminární práce	pozit.	korel.	,418**	1. nová látka	pozit.	korel.	,551**
		sig.	,000			sig.	,000
		N	1696			N	1695
	negat.	korel.	–,240**		negat.	korel.	–,429**
		sig.	,000			sig.	,000
		N	1698			N	1690
2. referát před třídou	pozit.	korel.	,293**	2. neplánované zkoušení	pozit.	korel.	,433**
		sig.	,000			sig.	,000
		N	1693			N	1695
	negat.	korel.	–,172**		negat.	korel.	–,362**
		sig.	,000			sig.	,000
		N	1694			N	1692
3. ústní zkoušení	pozit.	korel.	,244**	3. ústní zkoušení	pozit.	korel.	,399**
		sig.	,000			sig.	,000
		N	1689			N	1690
	negat.	korel.	–,177**		negat.	korel.	–,370**
		sig.	,000			sig.	,000
		N	1692			N	1689
4. pololetní práce	pozit.	korel.	,281**	4. pololetní práce	pozit.	korel.	,405**
		sig.	,000			sig.	,000
		N	1696			N	1694
	negat.	korel.	–,189**		negat.	korel.	–,356**
		sig.	,000			sig.	,000
		N	1694			N	1688

** statistická významnost $p < ,001$

4.6 SOUVISLOSTI VNÍMANÉ AKADEMICKÉ ÚČINNOSTI S DALŠÍMI PROMĚNNÝMI

Mimo údaje k ověření validity dotazníku byly sledovány další proměnné, které mohou s VAÚ souviset. Jedná se o pohlaví respondenta, jeho věk, typ studované školy (SOU, SOŠ, gymnázium), přítomnost specifických poruch učení a chování, školní známku, oblibu předmětu, způsob výuky a zajímavost obsahu předmětu.⁶

Rozdíl mezi naměřenými hrubými skóry v závislosti na **pohlaví** jsme testovali pomocí dvouvýběrového t-testu. Na základě Leveneova testu nebyl ani v případě českého jazyka

⁶ Položky zjišťující tyto proměnné (škálováno od 4 do 1, kde 4 znamená oblíbenost, vyhovující výuka, zájem):
Tento předmět patří mezi mé: oblíbené – spíše oblíbené – spíše neoblíbené – neoblíbené
Způsob výuky tohoto předmětu mi: vyhovuje – spíše vyhovuje – spíše nevyhovuje – nevyhovuje
Obsah tohoto předmětu je pro mě: zajímavý – spíše zajímavý – spíše nezajímavý – nezajímavý

ani matematiky zjištěn statisticky významný rozdíl v rozptylech hrubých skóre. Signifikantní rozdíl mezi naměřenou VAÚ dívek a chlapců se objevuje v obou předmětech (N = 1711; český jazyk $t = 2,027$, $p < ,05$; matematika $t = -6,590$, $p < ,001$). Podíváme-li se na průměrné hrubé skóre, vidíme, že v českém jazyce dosahovaly vyšších výsledků dívky (\bar{x} HS = 83,62) než chlapci (\bar{x} HS = 81,62). V matematice pak naopak lépe skórovali chlapci (\bar{x} HS = 79,26) než dívky (\bar{x} HS = 69,99).

Vzájemná závislost VAÚ a věku respondentů byla zjišťována pomocí Spearmanova korelačního koeficientu a neukázala se jako signifikantní ani pro jeden z předmětů (N = 1594; český jazyk $r = -,028$, $p = ,258$; matematika $r = -,049$, $p = ,050$).

Rozdíl mezi naměřenou VAÚ v závislosti na **typu studované školy** jsme testovali pomocí analýzy rozptylu (ANOVA). Byl zjištěn statisticky významný rozdíl u obou předmětů na hladině významnosti $p < ,001$ (český jazyk $F = 51,302$; matematika $F = 22,408$). V tabulce 9 jsou zaznamenány průměrné hrubé skóre v závislosti na typu studované školy. V obou případech se nejnižší průměrný hrubý skóre objevuje u SOU a nejvyšší průměrný hrubý skóre u gymnázií.

Tabulka 9 Průměrné hrubé skóre v závislosti na typu studované školy

Průměrné HS dle typu školy			
Typ školy		HS Čj	HS M
SOU	průměr	79,22	71,51
	N	690	690
	směr.od.	20,217	28,214
SOŠ	průměr	81,96	72,92
	N	751	751
	směr.od.	19,426	29,567
gymnázia	průměr	93,33	84,88
	N	276	276
	směr.od.	19,363	29,420

Pomocí dvouvýběrového t-testu jsme dále testovali rozdíl mezi naměřenými hrubými skóre v závislosti na přítomnosti **specifických poruch učení a chování**. Rozdíl vyšel signifikantní v obou předmětech (N = 1717; český jazyk $t = 6,160$, $p < ,001$; matematika $t = 2,050$, $p < ,05$). V případě výskytu obtíží tedy dochází ke snížení naměřené VAÚ jak v českém jazyce (\bar{x} HS bez obtíží = 84,3; \bar{x} HS s obtížemi = 77,1), tak v matematice (\bar{x} HS bez obtíží = 75,1; \bar{x} HS s obtížemi = 71,6).

Vzájemná propojenost školní známky s naměřenou VAÚ se potvrdila již při testování validity nástroje. Tabulka 10 ukazuje rozložení průměrných hrubých skóre v závislosti na školní známce, která respondentům vycházela aktuálně v době měření.

U proměnných **obliba předmětu, způsob výuky, zajímavost obsahu předmětu** jsme zjišťovali vzájemnou korelaci s hrubými skóre pomocí Spearmanova korelačního koeficientu. Všechny tři proměnné vykazují pozitivní vzájemnou závislost s naměřenou VAÚ v obou předmětech na hladině významnosti $p < ,001$ (český jazyk: N = 1700, obliba $r = ,507$, obsah $r = ,445$, způsob výuky $r = ,303$; matematika: N = 1665, obliba $r = ,750$,

Tabulka 10 Průměrné hrubé skóry v závislosti na školní známce

Aktuální známka		HS Čj	HS M
1	průměr	102,81	107,75
	N	134	183
	směr. od.	19,076	22,159
2	průměr	89,73	88,68
	N	534	415
	směr. od.	17,773	24,626
3	průměr	78,36	68,54
	N	626	496
	směr. od.	17,422	24,167
4	průměr	69,82	55,28
	N	286	400
	směr. od.	18,014	21,466
5	průměr	64,42	46,18
	N	19	68
	směr. od.	26,389	23,771

obsah $r = ,676$, způsob výuky $r = ,486$). Se stoupající VAÚ tedy stoupá i obliba předmětu, zajímavost obsahu a spokojenost se způsobem výuky předmětu.

Pro porovnání vlivu jednotlivých proměnných na VAÚ jsme zvolili metodu regresní analýzy. Pomocí **mnohonásobné lineární regrese**⁷ jsme zjistili, že statisticky významný vliv na VAÚ naměřenou v českém jazyce má pohlaví respondenta, typ studované školy (kódovány jako dvě dummy proměnné s referenční kategorií SOŠ), přítomnost specifických poruch učení a chování (binární proměnná), školní známka (jak aktuální, tak na posledním vysvědčení), obliba předmětu a zajímavost obsahu předmětu (viz tab. 11). Nejsilnější vliv se ukazuje u obliby předmětu ($\beta = ,273$), aktuální známky ($\beta = -,210$) a zajímavosti obsahu předmětu ($\beta = ,138$). Jako statisticky nevýznamný se ukázal vliv věku respondentů a způsobu výuky daného předmětu. Vysvětlená variance závisle proměnné je 39 % ($R^2 = ,387$). Viz Tabulka 11.

Stejná metoda použitá pro naměřenou VAÚ v **matematice** prokázala statisticky významný vliv proměnné pohlaví, školní známka (aktuální i na posledním vysvědčení), obliba předmětu a zajímavost obsahu předmětu (viz tab. 12). Nejsilnější vliv se ukazuje u stejných proměnných jako v případě VAÚ v českém jazyce: obliba předmětu ($\beta = ,482$), aktuální známka ($\beta = -,183$) a zajímavost obsahu předmětu ($\beta = ,151$). Jako statisticky nevýznamný se v případě VAÚ v matematice ukázal rovněž vliv věku respondentů a způsobu výuky předmětu, navíc však také typ studované školy a přítomnost specifických poruch učení a chování. Vysvětlená variance závisle proměnné je 62 % ($R^2 = ,624$).

⁷ Předpoklady pro použití metody lineární regrese jsou pro naše data splněny: závisle proměnné jsou metrické, nezávisle proměnné jsou intervalové nebo dichotomické (proměnná typ školy byla převedena na dummy proměnné), dle ukazatelů VIF a tolerance (tab. 11 a 12) mezi sebou nejsou nezávisle proměnné vysoce korelovány, vzhledem k velikosti souboru můžeme předpokládat normální rozložení).

Tabulka 11 Vnímání akademická účinnost v českém jazyce, regresní analýza

Koeficienty*									
	Nestandardizované koeficienty		Stand. koef.	t	sig.	95,0% interval spolehlivosti pro B		Kolinearita	
	B	SE	Beta			Dolní h.	Horní h.	Tolerance	VIF
(konstanta)	63,239	7,555		8,37	,000	48,416	78,062		
pohlaví (1 = dívky)	-2,733	,963	-,066	-2,839	,005	-4,622	-,845	,939	1,065
věk	,658	,417	,036	1,576	,115	-,161	1,476	,965	1,036
Typ školy (srovn. = SOŠ)									
SOU	-2,231	1,046	-,052	-2,132	,033	-4,284	-,178	,844	1,186
gymnázium	4,146	1,452	,072	2,855	,004	1,297	6,994	,795	1,258
spec. por. učení a chování (1 = bez obtíží)	3,404	1,139	,069	2,988	,003	1,169	5,638	,943	1,060
aktuální známka	-4,900	,739	-,210	-6,630	,000	-6,350	-3,450	,500	1,999
známka na posledním vysvědčení	-2,038	,691	-,090	-2,951	,003	-3,393	-,683	,536	1,864
oblíbený předmět	6,511	,817	,273	7,967	,000	4,907	8,114	,426	2,345
zajímavý obsah předmětu	3,297	,792	,138	4,164	,000	1,743	4,850	,458	2,185
výhovující způsob výuky	,758	,581	,034	1,304	,193	-,382	1,898	,726	1,378

* závisle proměnná: vnímaná akademická účinnost v českém jazyce

Tabulka 12 Vnímání akademická účinnost v matematice, regresní analýza

Koeficienty*									
	Nestandardizované koeficienty		Stand. koef.	t	sig.	95,0% interval spolehlivosti pro B		Kolinearita	
	B	SE	Beta			Dolní h.	Horní h.	Tolerance	VIF
(konstanta)	50,718	8,565		5,921	,000	33,913	67,522		
pohlaví (1 = dívky)	-4,913	1,074	-,083	-4,574	,000	-7,020	-2,806	,940	1,064
věk	,242	,467	,009	,518	,604	-,674	1,158	,969	1,032
Typ školy (srovn. = SOŠ)									
SOU	,006	1,164	,000	,005	,996	-2,279	2,290	,849	1,178
gymnázium	-,171	1,574	-,002	-,109	,913	-3,260	2,917	,845	1,184
spec. por. učení a chování (1 = bez obtíží)	1,082	1,279	,015	,846	,398	-1,428	3,592	,936	1,068
aktuální známka	-5,257	,762	-,183	-6,896	,000	-6,753	-3,762	,434	2,304
známka na posledním vysvědčení	-1,985	,724	-,068	-2,74	,006	-3,405	-,564	,494	2,025
oblíbený předmět	13,822	,963	,482	14,348	,000	11,932	15,712	,272	3,671
zájímavý obsah předmětu	4,588	,963	,151	4,765	,000	2,699	6,477	,304	3,286
vyhovující způsob výuky	,134	,674	,005	,199	,843	-1,188	1,455	,579	1,727

* závisle proměnná: vnímaná akademická účinnost v matematice

Jako **zásadní prediktory** se v případě českého jazyka i matematiky ukázaly proměnné **obliba předmětu, aktuální školní známka a zajímavost obsahu předmětu**. Respondenti s vyšší VAÚ tedy častěji hodnotili daný předmět jako jejich oblíbený, jehož obsah jim připadá zajímavý. Vyšší VAÚ zároveň souvisí s lepší školní známkou.

U obou předmětů vyšel v regresi signifikantní vliv také v případě proměnné **pohlaví**. Jak již bylo uvedeno, dle porovnání hrubých skóre dosahují v českém jazyce vyšších výsledků dívky, v matematice naopak lépe skórují chlapci. Podle výsledků regrese však vidíme, že když kontrolujeme vliv dalších proměnných, snižuje ženské pohlaví VAÚ v českém jazyce, i v matematice (vliv pohlaví je však v porovnání s dalšími zařazenými prediktory velmi slabý).

Proměnná **typ studované školy** se v případě regrese ukázala jako signifikantní prediktor VAÚ v českém jazyce, nikoli však u matematiky. Z výše uvedeného textu je patrné, že v případě, kdy nebyl kontrolován vliv dalších proměnných, byl zjištěn statisticky významný rozdíl pro oba předměty. K podobnému závěru docházíme i v případě **specifických poruch učení a chování**, kdy prosté porovnání hrubých skóre přináší statisticky významný rozdíl u obou předmětů, v případě regrese se však ukázal signifikantní vliv této proměnné pouze u českého jazyka.

Proměnná **věk a způsob výuky** předmětu se v rámci regrese ukázaly jako nevýznamné prediktory VAÚ. V případě věku nebyla zjištěna ani signifikantní korelace s hrubými skóre. Proměnná způsob výuky sice vykazuje pozitivní vzájemnou závislost s hrubými skóre, v modelu regresní analýzy se však tento vliv nepotvrdil. Vzájemné korelace jednotlivých proměnných jsou pro ilustraci uvedeny v tabulce 13 a 14.

Tabulka 13 *Korelace proměnných z regresní analýzy – český jazyk (N = 1233)*

Pearsonova korelace										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(1) HS Čj	1									
(2) pohlaví	,015	1								
(3) věk	-,035	-,026	1							
(4) typ školy – SOU	-,172***	,099***	,104***	1						
(5) typ školy – gymn.	,278***	,014	-,135***	-,317***	1					
(6) specif. poruchy	,15***	,089**	-,061*	-,178***	,113***	1				
(7) aktuální známka	-,47***	-,102***	,114***	,203***	-,33***	-,144***	1			
(8) známka vysvědčení	-,396***	-,105***	,146***	,13***	-,321***	-,134***	,663***	1		
(9) obliba předmětu	,525***	,097***	-,044	-,083**	,225***	,075**	-,415***	-,351***	1	
(10) zajímavost obsahu	,449***	,159***	-,03	-,043	,177***	,051*	-,324***	-,273***	,715***	1
(11) způsob výuky	,306***	,012	-,014	,023	,098***	,046	-,25***	-,18***	,477***	,468***

* p < ,05, ** p < ,01, *** p < ,001

Tabulka 14 Korelace proměnných z regresní analýzy – matematika (N = 1236)

Pearsonova korelace										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(1) HS M	1									
(2) pohlaví	-,167***	1								
(3) věk	-,035	-,023	1							
(4) typ školy – SOU	-,089**	,098***	,108***	1						
(5) typ školy – gymn.	,145***	,012	-,136***	-,317***	1					
(6) specif. poruchy	,057*	,084**	-,066*	-,19***	,111***	1				
(7) aktuální známka	-,581***	,002	,1***	,102***	-,24***	-,121***	1			
(8) známka vysvědčení	-,499***	-,021	,078**	,121***	-,195***	-,118***	,694***	1		
(9) obliba předmětu	,758***	-,15***	-,032	-,092**	,144***	,029	-,567***	-,501***	1	
(10) zajímavost obsahu	,674***	-,093**	-,037	-,053*	,137***	,036	-,493***	-,409***	,818***	1
(11) způsob výuky	,496***	-,113***	-,029	-,108***	,105***	,071**	-,419***	-,322***	,601***	,615***

* p < ,05, ** p < ,01, ***p < ,001

4.7 TVORBA NOREM

Po ověření reliability a validity výzkumného nástroje byly pomocí Mc-Callovy plošné transformace vytvářeny normy. Při jejich tvorbě jsme vycházeli z následujících zjištění:

1. Faktorová analýza nevykázala dostatečně silné faktory, normy proto zahrnují dotazník jako celek, který není dále členěn.
2. Párový t-test potvrdil statisticky významný rozdíl mezi hrubými skóry dosaženými v českém jazyce a v matematice, normy proto vznikají pro tyto dva předměty odděleně.
3. Regresní analýza ukázala signifikantní vliv proměnné pohlaví na VAÚ, normy jsou proto vytvářeny zvlášť pro chlapce a pro dívky.
4. Regresní analýza ukázala v českém jazyce signifikantní vliv proměnné typ studované školy na VAÚ. Pro přehlednější vyhodnocování testu jsou normy vytvářeny s ohledem na jednotlivé typy středních škol pro oba předměty.
5. Regresní analýza neukázala signifikantní vliv proměnné věk na VAÚ, normy proto nejsou rozděleny dle věku respondentů.

5. Diskuse

Hlavním cílem předkládaného výzkumu bylo vytvořit **výzkumný nástroj měřící VAÚ** u žáků středních škol. Podobný záměr měly ve svých bakalářských pracích také A. Vozková (2014) a B. Ptáčková (2014). Na jejich výzkumy navázala rozsáhlejší studie

zahrnující žáky čtvrtých a osmých tříd základních škol z několika krajů ČR (N = 436), jejímž cílem bylo vyvinout a ověřit český dotazník matematické self-efficacy pro základní školy (Smetáčková, Vozková, 2016). Dotazník byl jako v našem případě tvořen dle doporučení A. Bandury (2006). Tvoří ho 30 tvrzení, s nimiž žáci vyjadřovali svůj souhlas na pětibodové škále. Obdobně jako v našem případě vykazuje vysokou reliabilitu (Cronbachova alfa = 0,91), faktorovou analýzou byly zjištěny tři faktory.

V případě našeho dotazníku jsme přijali jednofaktorové řešení, u českého jazyka však bylo možné odlišit rovněž tři faktory. Při srovnání zjištěných faktorů nalézáme podobnost u faktoru námi nazvaného *reflexe vlastních schopností* (v referenčním dotazníku *reflexe schopností*), který v obou dotaznících zachycuje přesvědčení respondenta o jeho vlastních schopnostech. Faktor *vnitřní motivace* (v referenčním dotazníku *vliv na výkon, úsilí*) opět shodně zachycuje stanovování cílů a pokračování po neúspěchu. Ve třetím faktoru se dotazníky rozcházejí. V našem případě sytí tento faktor položky zaměřené na *strategie řešení problémů*. V referenčním dotazníku se tento faktor rozchází s ohledem na věkovou kategorii. U mladších žáků zahrnuje *emoční ladění*, u starších *dlouhodobý zájem* (Smetáčková, Vozková, 2016). Otázkou je, proč faktorová analýza položek našeho dotazníku neumožnila rozdělení do faktorů také v případě matematiky. Jedno z možných vysvětlení je, že žáci vyplňovali dotazník o matematice až jako druhý. Mohli tedy svým odpovědím věnovat méně pozornosti než v případě českého jazyka a získaná data tím mohou být zkreslena.

V našem případě byla validita zjišťována pomocí čtyř kritérií (souvislost se školní známkou, hodnocení náročné školní situace, souvislost s prožitky, hodnocení učitelem), která byla splněna. Validita referenčního dotazníku byla posuzována dle rozřazení položek do tří faktorů, které jsou relevantní k teoretickému konceptu VAÚ (Smetáčková, Vozková, 2016). Náš výzkum navíc umožňuje srovnání VAÚ ve dvou předmětech, pro které byl zadáván. V souladu s teorií (Bandura, 1997; Bong, Clark, 1999) se mezi těmito dvěma oblastmi objevil signifikantní rozdíl.

Dále byly zjišťovány vztahy s ostatními proměnnými, které lze porovnávat s výsledky předchozích výzkumů. Rozdíly ve VAÚ s ohledem na **pohlaví respondentů** se zabývala rozsáhlá studie Ch. Huang (2013). Dle metaanalýzy porovnávací 247 nezávislých studií (N = 68 249) je pro zjišťování rozdílu VAÚ mezi pohlavími rozhodující především obsah zkoumané oblasti. V souladu s výsledky našeho výzkumu se u dívek objevovala vyšší VAÚ v oblasti jazyků, zatímco u chlapců v oblasti matematiky. Studie dále ukázala, že se rozdíly mezi pohlavími měnily s věkem. Největší rozdíl se objevoval u respondentů nad 23 let. Pro matematiku se signifikantní rozdíly mezi pohlavími ukázaly již v pozdní adolescenci (Huang, 2013). Zmiňovaný český výzkum I. Smetáčkové a A. Vozkové (2016) signifikantní rozdíl mezi pohlavími nezjistil ani u jedné věkové kategorie, což by mohlo být v souladu s výsledky metaanalýzy zapříčiněno nízkým věkem respondentů.

V našem výzkumném souboru nebyl zjištěn rozdíl v míře VAÚ s ohledem na **věk respondentů**. K podobným závěrům dospěly i tuzemské studie, které se zabývaly změnami VAÚ v přechodových obdobích. V případě výzkumu B. Kučerové (2015) se jednalo o přechod z prvního stupně základní školy na druhý (N = 173), výzkum S. Lávičkové (2016) pak přechodem ze základní školy na gymnázium (N = 77). Ani v jednom z výzkumů nebyl prokázán statisticky významný rozdíl v úrovni VAÚ s přechodem do vyššího stupně vzdělávání. K jinému závěru však dospěla studie I. Smetáčkové a A. Vozkové (2016), která uvádí výrazně vyšší míru VAÚ v matematice u skupiny žáků čtvrtých tříd,

oproti třídám osmým ($N = 434$, $t = -12,181$, $p < ,001$). Pro potvrzení či vyvrácení vzájemného vztahu VAÚ s věkem žáků je tedy třeba dalšího šetření.

Z hlediska **specifických poruch učení a chování** se v našem vzorku potvrdila souvislost přítomnosti obtíží a snížení VAÚ. Výraznější vliv poruch se ukazuje v případě českého jazyka, což pravděpodobně pramení z rozložení jednotlivých obtíží. Z celkového počtu 381 respondentů s obtížemi se v našem vzorku objevilo 172 respondentů s dyslexií a 106 respondentů s dysgrafií. Dyskalkulii, která by dle našich předpokladů ovlivňovala výrazněji výsledky v matematice, uvedlo pouze 39 respondentů. V českém prostředí se tímto problémem zabývala Z. Táborová (2015), která však nezkoumala VAÚ, ale zůstala na obecnější rovině u vnímané osobní účinnosti. Na výzkumném vzorku, který tvořila již dospělá populace, nebyl zjištěn signifikantní rozdíl mezi zkoumanými skupinami ($N = 1118$, $t = 0,789$, $p = 0,432$). Toto zjištění, které se liší od našich závěrů, může souviset s obsahovým zaměřením vnímané účinnosti, které u nás bylo spojeno přímo se vzděláváním, kdežto ve výzkumu Z. Táborové bylo zkoumáno v obecné rovině. Naše výstupy korespondují s izraelskou studií T. Lackaye (2006), která potvrdila signifikantně nižší VAÚ u žáků sedmých tříd se specifickými poruchami učení oproti žákům bez obtíží ($N = 246$, $F = 13,71$, $p < ,001$).

Vzájemnou propojenost školního výkonu a VAÚ potvrzuje mnoho studií. Ve výzkumu K. Özkan (2015) se VAÚ v porovnání se sebepojetím a seberegulací ukázala jako nejdůležitější prediktor akademického výkonu ($N = 130$, $\beta = 0,001$, $p < ,05$). Přehledová studie (Honicke, Broadbent, 2016) zkoumající 95 článků zaměřených na vliv VAÚ na akademický výkon studentů vysokých škol potvrdila korelaci těchto proměnných ($r = ,33$, $p < ,001$). V našem výzkumu byl školní výkon reprezentován školní známkou. Korelace s VAÚ se prokázala v českém jazyce i v matematice, stejně jako v mnoha českých (např. Kučerová, 2015; Lávičková, 2016; Smetáčková, Vozková, 2016) a zahraničních studiích (např. Altunsoy et al., 2010; Caprara et al., 2008; Diseth, 2011). O něco silnější vztah se v našem výzkumu ukázal se známkou, která žákům aktuálně vycházela, signifikantní byl však i vztah se známkou, kterou měli žáci na posledním vysvědčení.

Studie zabývající se souvislostí VAÚ s typem studované školy, spokojeností s výukou předmětu či zajímavostí obsahu předmětu jsme nenalezli, nemůžeme tedy výsledky porovnat. Z hlediska **oblíby předmětu** se naše výsledky shodují se zjištěním B. Ptáčkové (2014), která našla statisticky významný vztah VAÚ s oblíbou daného předmětu ($N = 55$, $r = 0,62$, $p < ,05$).

Regresní analýza ukázala silný vliv proměnných oblíba předmětu a zajímavost obsahu předmětu na VAÚ. Oblíbu předmětu lze spojovat s pozitivními emocemi, které jedinec v daném předmětu prožívá, se zajímavostí obsahu předmětu můžeme spojit pozitivní motivaci. Pozitivní prožitky i zvýšená motivace jsou dle teorie A. Bandury (1997) důsledkem vysoké VAÚ, která vede k lepším výkonům, které následně VAÚ posilují. Přesný mechanismus vlivu těchto proměnných na VAÚ by však bylo nutné ověřit dalšími výzkumy.

K limitům práce patří zjednodušený model SOU a SOŠ, které byly zastoupeny vždy pouze třemi nejpočetnějšími obory. Pro ověření možných změn výstupů se zařazením dalších oborů je třeba dalšího zkoumání. Kromě rozšíření výzkumu o další obory by bylo jistě zajímavé porovnání informací o VAÚ dalších vyučovacích předmětů. Je rovněž možné, že nežádoucí efekt přinesla administrace obou dotazníků najednou. Dotazník pro matematiku byl administrován jako druhý v pořadí, proto mohou být výsledky v matematice ovlivněny ztrátou zájmu o vyplňování. Aby mohla být tato domněnka vyvrácena, musely

by být dotazníky administrovány znovu, tentokrát s časovým odstupem. Limitujícím je také zvolená metoda sběru dat, kdy musí být brány v úvahu všechny možné nežádoucí vlivy, které hrají roli při dotazníkovém šetření (předpoklad respondentovy schopnosti introspekce, riziko záměrného zkrácení odpovědí, omezený výběr možností). Pro volbu další intervence by bylo vhodnější rozdělení položek dotazníku do jednotlivých faktorů. V našem výsledném dotazníku jsme o tuto možnost ochuzeni, nicméně vzhledem nízkému počtu položek je v případě potřeby možný kvalitativní rozbor.

6. Závěr

Cílem předkládaného výzkumu bylo sestavit dotazník měřící VAÚ žáků středních škol. Tento cíl byl naplněn. Podařilo se sestavit dotazník s dobrou reliabilitou i validitou. Výsledná škála měří VAÚ v konkrétním předmětu, pro který je zadána. Vzhledem k formulaci položek se domníváme, že škálu lze použít pro většinu teoretických předmětů. Aktuálně byla testována pro český a jazyk a pro matematiku, pro které také vznikly normy.

V praxi může pedagog, či pracovník školského poradenského zařízení nabízenou škálu využít jako jeden z možných diagnostických nástrojů v případě selhávání žáka v některém z předmětů. Zadavatel získá informace o důvěře žáka ve vlastní schopnosti a dovednosti zvládnout nároky daného předmětu, o důvěře ve vlastní schopnosti použít potřebné strategie a připravit se na požadovaný výkon. Tyto aspekty chápeme na základě výsledků faktorové analýzy jako homogenní. Detailnější informace pak může přinést kvalitativní analýza jednotlivých položek dotazníku. Vzhledem ke snadné administraci, rychlému vyplnění i vyhodnocení může být dotazník použit rovněž jako nástroj ke screeningu, v rámci kterého mohou být podchyceni žáci potenciálně ohrožení školním neúspěchem. Pokud bude škála využívána v praxi, mělo by být její nezbytnou součástí i teoretické osvětlení konceptu a nabídka způsobů posilování VAÚ.

Kromě konstrukce dotazníku přinesl výzkum i další zajímavé informace. Prokázán byl například statisticky významný rozdíl mezi VAÚ v českém jazyce a v matematice. Analyzovány byly také vztahy mezi VAÚ a dalšími proměnnými (školní známkou, věkem a pohlavím respondentů, specifickými poruchami učení a chování, oblibou předmětu a jinými), které byly porovnány se zahraničními i tuzemskými studii.

LITERATURA

- Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A. D., Gökmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2377–2382.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. In F. Pajares, T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (307–367). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bandura, A., Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586–598.
- Bong, M., Clark, R. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34(3), 139–153.

- Bong, M., Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 25–534.
- Diseth, Å. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191–195.
- Draberová, J. (2012). *Vnímaná akademická účinnost u žáků středních škol*. (diplomová práce), Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra psychologie.
- Honické, T., Broadbent, J. (2016). Review: The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63–84.
- Hoover-Dempsey, K. V., Sandler, H. M. (2005). *The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement*. (Final Performance Report for OERI Grant # R305T010673), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Huang, C. (2013). Gender Differences in Academic Self-Efficacy: A Meta-Analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 1–35.
- Huerta, M., Goodson, P., Beigi, M., Chlup, D. (2017). Graduate students as academic writers: writing anxiety, self-efficacy and emotional intelligence. *Higher Education Research & Development*, 36(4), 716–729.
- Jinks, J., Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 24–230.
- Kučerová, B. (2015). *Self-efficacy v tranzitorních momentech se zaměřením na přechod mezi prvním a druhým stupněm základního vzdělání*. (diplomová práce), Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra psychologie.
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., Ziman, T. (2006). Comparisons of Self-Efficacy, Mood, Effort, and Hope between Students with Learning Disabilities and Their Non-LD-Matched Peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 111–121.
- Lávičková, S. (2016). *Proměny vnímané akademické účinnosti při přechodu na střední školu*. (diplomová práce), Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra psychologie.
- Marsh, H. W., Hau, K.-T., Artelt, C., Baumert, J., Peschar, J. L. (2006). OECD's Brief Self-Report Measure of Educational Psychology's Most Useful Affective Constructs: Cross-Cultural, Psychometric Comparisons Across 25 Countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311–360.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2015). *Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele*. [Vyhledáno 5.6.2015 na <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>]
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, (23), 145–149.
- Özkan, K. (2015). The Interplay Among Academic Self-Concept, Self-Efficacy, Self-Regulation and Academic Achievement of Higher Education L2 Learners. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 32–40.
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87–97.
- Pintrich, R. R., DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, (82), 33–40.
- Poynton, T. A., Carlson, M. W., Hopper, J. A., Carey, J. C. (2006). Evaluation of an innovative approach to improving middle school students' academic achievement. *Professional School Counseling*, 9(3), 190–196.
- Ptáčková, B. (2014). *Self-efficacy dívek a chlapců v matematice v období adolescence*. (bakalářská práce), Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie.
- Roick, J., Ringeisen, T. (2017). Self-efficacy, test anxiety, and academic success: A longitudinal validation. *International Journal of Educational Research*, 2017(83), 84–93.
- Schunk, D. H. (1984). Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1159–1169.
- Smetáčková, I., Vozková, A. (2016). Matematická self-efficacy a její měření v průběhu základní školy. *E-psychologie*, 10(1), 18–33.
- Táborová, Z. (2015). *Specifické obtíže dospělých s dyslexií*. (diplomová práce), Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra Psychologie.

- Vozková, A. (2014). *Self-efficacy v matematice u žáků a žákyň prvního stupně ZŠ*. (bakalářská práce), Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie.
- Williams, T., Williams, K. (2010). Self-efficacy and performance in mathematics: Reciprocal determinism in 33 nations. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 453–466.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845–862.

ACADEMIC SELF-EFFICACY AT HIGH SCHOOL STUDENTS IN CZECH LANGUAGE AND MATHEMATICS, RESEARCH TOOL DEVELOPMENT

J. DRABEROVÁ

ABSTRACT

The aim of this study was to develop a research tool for assessing high school students' academic self-efficacy, which is not yet available in the Czech environment. The research sample consists of 1717 high school students from all regions of the Czech Republic. The research included secondary vocational schools and grammar schools. Pupils filled in the questionnaire for Czech language and for mathematics. The final research tool is highly reliable and also its validity has been verified. Furthermore, the significant relationship between measured academic self-efficacy and the popularity of the school subject was found. Also the link with the school grade, the type of school, specific learning and behavioral disorders and other variables was confirmed.

Keywords: academic self-efficacy, self-efficacy, scale development, high school, Czech language, mathematics

O autorce: Mgr. et Mgr. Jana Drabarová: Pracuje v Pedagogicko-psychologické poradně pro Prahu 11 a 12, je doktorandkou na katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, katedra psychologie; Pedagogicko-psychologická poradna pro Prahu 11 a 12. E-mail: drabarovaj@seznam.cz

Výzkum byl podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt č. 127415).

KARIÉROVÉ CESTY INTELEKTOVO NADANÝCH ĽUDÍ

EVA RAJČÁNIOVÁ

Kariérový vývin je v porovnaní s ostatnými oblasťami života intelektovo nadaných ľudí pomerne málo diskutovanou a skúmanou témou. Predkladaná prehľadová štúdia sa venuje špecifickým problémom, ktoré sprevádzajú voľbu povolania nadaných žiakov a študentov (multipotencialita, skorá kariérová zrelosť, vysoké očakávania okolia, perfekcionizmus) a poukazuje na vybrané rozdiely medzi intelektovo nadanými a ich rovesníkmi pri rozhodovaní o ďalšom profesijnom smerovaní. Príspevok tiež zdôrazňuje význam kariérového poradenstva pre nadaných a formuluje niekoľko odporúčaní pre poradenskú prácu s nadaným klientom. Kariérové úspechy nadaných dospelých mapovali americké longitudinálne štúdie. Podobne spokojnosť nadaných dospelých s kariérou bola predmetom záujmu zahraničných autorov. Nakoľko sú v profesijnom živote úspešní a spokojní absolventi našich domácich vzdelávacích programov pre nadaných, zatiaľ nie je známe a táto problematika by si zaslúžila väčšiu pozornosť.

Kľúčové slová: nadanie, kariérová cesta, voľba povolania, kariérové poradenstvo
<https://doi.org/10.14712/23366486.2019.2>

„Bohatstvo krajiny je v nadaných ľuďoch... Nadaní dokážu v budúcnosti posunúť vpred vedu a celú spoločnosť“; Podobné výroky občas nachádzame v médiách, no nemusia byť verným odrazom skutočnosti. Aby boli, je dôležité vytvárať intelektovo nadaným vhodné podmienky pre adekvátne uplatnenie ich nadania v každej fáze ich kariérového vývinu, či už v etape vzdelávania a odbornej prípravy, pri voľbe povolania, alebo v neskoršom veku počas aktívneho profesijného života. Sledovanie kariéry nadaných jednotlivcov má v medzinárodnom meradle temer storočnú tradíciu. Prospektívny výskum životných dráh detí s vysokým IQ začal Terman už v roku 1921. Napriek tomu nie sú naše poznatky o kariérovom rozhodovaní, kariérových cestách, či úspechoch nadaných veľmi bohaté a i dnes možno povedať, že ide stále o málo skúmanú súčasť života nadaných (Jung, 2017). Aj kariérovému poradenstvu sa venuje výrazne menej pozornosti ako poradenstvu zameranému na iné oblasti života a vývinu nadaných (Colangelo, Assouline, 2000). Možno i preto sa vo všeobecnom povedomí o nadaní a nadaných stretávame v súvislosti s kariérou s niektorými mýtmi (napr. mýtus o ideálnej kariére, mýtus o včasnom definovaní záujmov – pozri Vendel, 2008). A hoci sa to tak vďaka ich mimoriadnym schopnostiam môže javiť, nie je pravdou, že by bol kariérový vývin nadaných bez ťažkostí (Chen, Wong, 2013; Peterson, 2009). V čom sa nadaní jednotlivci líšia od bežnej populácie pri voľbe povolania, v čom im môže pomôcť kariérové poradenstvo, či nadaní naozaj dosahujú

mimoriadne kariérové úspechy a čo je pre nich v práci zdrojom spokojnosti, sa pokúsime priblížiť v tomto príspevku.

Špecifiká voľby povolania nadaných žiakov

MULTIPOTENCIALITA

V súvislosti s voľbou povolania nadaných žiakov sa v odbornej literatúre veľmi často uvádza pojem multipotencialita. Ide o koncept opisujúci osoby, ktoré disponujú mnohými schopnosťami, a ako uvádzajú niektorí autori, aj mnohými záujmami (Rysiew, Shore, Leeb, 1999). Takýto človek má mnoho kompetencií, ktoré môže rozvíjať a úspešne využívať v rade aktivít (Chen, Wong, 2013). V dôsledku multipotenciality má intelektovo nadaný žiak pri voľbe povolania k dispozícii veľa možností a na rozdiel od bežných žiakov musí zvažovať iné kritériá ako svoje schopnosti. To môže viesť k nerozhodnosti. Nerozhodnosť v dôsledku multipotenciality nazývajú Rysiew, Shore a Carson (1994) aj syndrómom veľkého výberu (*overchoice syndrome*). Ten podľa autorov nastáva vtedy, ak má dieťa prebytok v štyroch oblastiach – schopnosti, motivácia, záujmy a príležitosti. O zvýšených ťažkostiach pri voľbe povolania a častejšej nerozhodnosti nadaných gymnazistov oproti netriedenej vzorke gymnazistov referujú v domácom výskume aj Vendel a Michňo (2000).

Koncept multipotenciality však čelí kritike. Achter, Benbow a Lubinski (1997) upozornili na nedostatok empirických dôkazov svedčiacich v prospech multipotenciality a sami prinášajú dáta získané na veľkej vzorke 1000 matematicky nadaných adolescentov, z ktorých iba menej ako 5 % vykazovalo profil multipotenciality. Väčšina, až 95 % mladých nadaných, mala diferencovaný profil záujmov a schopností (Achter, Lubinski, Benbow, 1996). Sajjadi, Rejskind a Shore (2001) zase zistili, že v prípade väčšiny nadaných mladých ľudí v ich vzorke sa multipotencialita nespájala s ťažkosťami pri výbere povolania a nesúvisela ani s ich spokojnosťou. Aj napriek kritickým hlasom sa však stále stretávame s autormi, ktorí upozorňujú na negatívne stránky multipotenciality nadaných detí a potrebu intervencií. Kerr a Sodano (2003) uvádzajú, že multipotencialita je pretrvávajúci problém v kariérovom rozhodovaní nadaných a sú skupiny detí, u ktorých sa s ňou stretáme pravdepodobne častejšie, napríklad dievčatá, starší študenti či študenti, ktorí nenavštevujú rozvojový program špecializovaný na určitý druh talentu (ako to bolo napr. vo vyššie citovanom výskume matematicky nadanej mládeže Achtera et al., 1996). Obraz nadaného klienta s početnými záujmami a rozmanitými schopnosťami sa objavuje aj v kazuistikách z poradenského a terapeutického prostredia (napr. Prober, 2008). Koncept multipotenciality preto rezonuje aj naďalej.

ÚZKE PROFESIJNÉ ZAMERANIE A SKORÁ KARIÉROVÁ ZRELOSŤ

Nielen nerozhodnosť o ďalšom kariérovom smerovaní, ale aj príliš úzke zameranie nadaného dieťaťa na jednu profesijnú oblasť môže byť problematické, a to najmä vtedy, ak k takémuto rozhodnutiu dieťa dospeje príliš skoro. Na podklade svojich intenzívnych záujmov a vďaka mimoriadnej intelektovej vyspelosti môžu niektorí nadaní žiaci uskutočniť svoje kariérové rozhodnutia vo veľmi nízkom veku, často už na začiatku školskej

dochádzky. Vtedy hovoríme o tzv. skorej kariérovej zrelosti. Tá môže viesť k nedostatočnému rozvoju ostatných záujmov a schopností dieťaťa, či k uzatvoreniu sa voči ďalším, možno i vhodnejším kariérovým možnostiam (Greene, 2003, 2006). Dlhodobý a silný záujem je nepochybne predpokladom výborných výsledkov v danej profesijnej oblasti, no je v záujme dieťaťa predchádzať výraznejšiemu opomínaniu iných oblastí vedomostí, zručností, či schopností. Napokon, v období adolescencie často dochádza k zmenám v záujmoch a preferenciách mladého človeka aj pokiaľ ide o ďalšie kariérové smerovanie. Dôležitou súčasťou zrelého kariérového rozhodnutia je aj socio-emocionálna vyspelosť, nakoľko je pri voľbe povolania nutné zväžiť aj iné než len kognitívne nároky. Socio-emocionálny vývin nadaných detí často zaostáva za kognitívnym a aj z toho dôvodu nemusí byť príliš skorá voľba profesie vždy tá najsprávnejšia (Greene, 2003).

VYSOKÉ OČAKÁVANIA OKOLIA

Významný vplyv na utváranie kariérového self-konceptu, postojov, a teda i na voľbu povolania nadaných žiakov má ich sociálne prostredie. Ako rozhodujúce sa na základe výskumných zistení javia najmä postoje a názory matky dieťaťa. Dôležitú úlohu však zohrávajú aj ostatní rodinní príslušníci, učitelia (Watters, 2010), školskí poradcovia, a do istej miery i rovesníci. Na dieťa pritom nevlýva až tak skutočnosť, aké zamestnania pre neho dôležité osoby vykonávajú, ale skôr to, aké zamestnania považujú za vhodné a prestížne (Miller, Cummings, 2009). Od nadaných detí sa často očakáva, že naplno rozvinú svoj vysoký potenciál a stanú sa úspešnými lídrami, ktorí budú udávať smer a prispievať celej spoločnosti. Nadmerný tlak sociálneho okolia na prestíž a lukrativnosť kariérovej voľby však môže zapríčiniť prehliadanie skutočných túžob a talentov nadaného dieťaťa a teda aj jeho neoptimálne profesijné smerovanie (Greene, 2006).

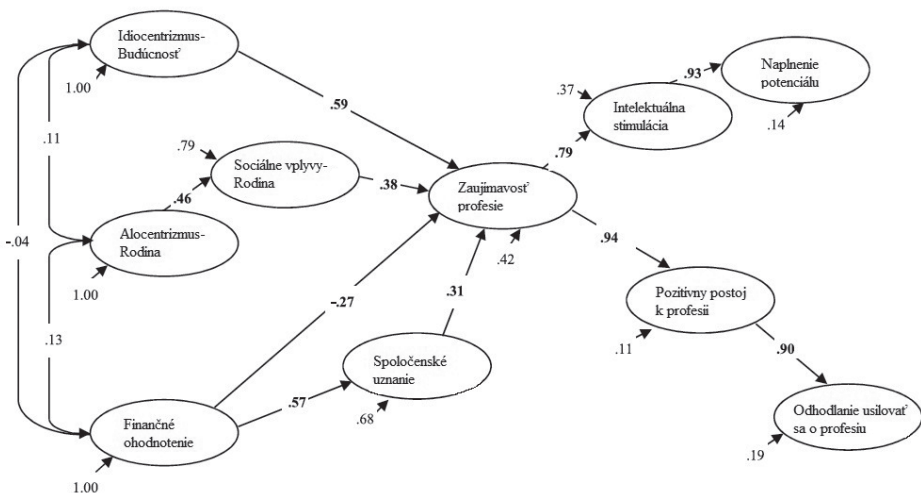
PERFEKCIONIZMUS

Vysoké očakávania a ciele v profesijnom živote si nezriedka kladú i sami nadaní. Perfekcionizmus, vnútorná hnacia sila, ktorá nadaných vedie k dosahovaniu a napĺňaniu týchto vysokých očakávaní a cieľov, môže v niektorých prípadoch brzdiť voľbu povolania (Greene, 2006). Perfekcionizmus nadaných adolescentov skúmala Schuler (2000). Autorka zistila, že až 87,5 % zo 112 nadaných adolescentov bolo možné označiť za perfekcionistov, pričom neurotická forma perfekcionizmu, ktorú charakterizuje strach z neúspechu a z neho vyplývajúca úzkosť, bola zistená u 29,5 % skúmaných nadaných. Nezdravá túžba po dokonalosti a nadmerný strach zo zlyhania pôsobia pri kariérovom rozhodovaní paralyzujúco, oddiaľujú voľbu povolania, prípadne vedú k voľbe kariérových dráh, ktoré sú očakávané okolím (Greene, 2006). Na druhej strane zdravý perfekcionizmus, ktorý akceptuje chyby a ktorý nie je závislý na pozitívnom uznaní okolia, sa zdá byť z pohľadu kariéry nadaných výhodou. Perrone s kolektívom (2007) zistili, že perfekcionizmus nadaných dospelých v niektorých životných rolách sa spája s väčšími úspechmi v daných oblastiach, pričom najvýraznejší vzťah bol zaznamenaný medzi akademickým perfekcionizmom a akademickými úspechmi.

Kariérové rozhodovanie nadaných žiakov a študentov

Pri voľbe povolania vstupuje do rozhodovacieho procesu celý rad rozličných premených, nie je tomu inak ani u intelektovo nadaných detí. Miller a Cummings (2009) na základe systematického prehľadu literatúry identifikovali ako jednu z najčastejšie skúmaných tém v súvislosti s výberom povolania self-koncept nadaného jedinca. Nadaní žiaci majú tendenciu voliť si povolania, ktorých predstaviteľom pripisujú atribúty podobné ich vlastnému self-konceptu. Dôležitú úlohu pri tom zohráva rod žiaka a vnímaná maskulinita, resp. feminita povolania. Nadaní chlapci si najčastejšie volia povolania tradične vnímané ako mužské, zatiaľ čo u dievčat sa stretávame s väčšou tendenciou prekračovať rodové stereotypy a častejšou voľbou aj takých povolaní, v ktorých dominujú muži, resp. povolaní, ktoré sú vnímané ako rodovo neutrálne (Leung, 1998; Miller, Cummings, 2009). Rovnako aj Mendez a Crawford (2002) zistili, že pokiaľ ide o kariérové aspirácie, nadané dievčatá vo veku 11–14 rokov zvažujú širšiu škálu povolaní a sú flexibilnejšie čo sa rodových stereotypov týka, no nadaní chlapci aspirujú na povolania, ktoré si vyžadujú významne vyššiu úroveň vzdelania a sú prestížnejšie.

Na tzv. kariérové kotvy, špecificky vymedzenú formu self-konceptu vo vzťahu k vlastnej práci, sa u technicky nadaných vysokoškolákov zamerala štúdia z rumunského prostredia (Ona, 2015a). Koncept kariérových kotiev rozpracoval v 70. rokoch E. Schein. Ide o subjektívny obraz talentov a schopností, hodnôt a so skúsenosťami sa rozvíjajúci obraz vlastných profesionálnych motívov a potrieb (Schein, 2007), ktorý usmerňuje naše kariérové rozhodnutia. U technicky nadaných vysokoškolákov boli ako určujúce kariérové kotvy identifikované kotva výzvy, kotva služby a oddanosti veci, kotva životného štýlu a kotva kreativity. To znamená, že technicky nadaní študenti aspirujú na také povolania, ktoré sú pre nich výzvou, ktoré im umožnia uplatniť svoju kreativitu a dosiahnuť niečo potrebné a hodnotné pre spoločnosť a zároveň aj nastoliť rovnováhu medzi osobným a pracovným životom (Ona, 2015a).



Obrázok 1 Model kognitívnych procesov nadaných adolescentov pri voľbe povolania (prevzaté z Jung, 2017, s. 69)

V posledných rokoch publikoval zaujímavé výskumné práce Jung (2013, 2014, 2017), ktorý sa opakovane pokúšal vypracovať čo najvýstižnejší model kognitívnych procesov nadaných adolescentov pri rozhodovaní o kariérovom smerovaní. Najpodrobnejší model vytvoril v práci z roku 2017. Graficky je znázornený na obrázku 1. Model bol overovaný prostredníctvom dotazníkového výskumu v skupine intelektovo nadaných austrálskych stredoškôľakov. Na základe najsilnejších štatistických vzťahov identifikoval autor základnú cestu uvažovania nadaných adolescentov, ktorá vedie ku konkrétnemu kariérovému zámeru, a to: idiocentrizmus – zaujímavosť profesie – pozitívny postoj k profesii – odhodlanie usilovať sa o profesiu. To znamená, že individualisticky založení nadaní študenti preferujú profesie, ktoré považujú za zaujímavé a zábavné, čo sa spája s pozitívnymi postojmi k daným profesiám a následne aj s reálnym zámerom nasledovať takúto kariérovú cestu. Model zároveň naznačuje, že pre nadaných študentov je zaujímavosť profesie pri kariérovom rozhodovaní dôležitejšia ako napríklad finančné ohodnotenie či možnosť naplniť vlastný potenciál. Naplnenie potenciálu nemá podľa tejto štúdie štatisticky významný vzťah s pozitívnymi postojmi k profesii. Autor uvádza, že rozhodovacie procesy nadaných študentov pri voľbe povolania sú podobné ako u ostatných adolescentov. Za povšimnutiahodný rozdiel však považuje skutočnosť, že pre nadaných študentov sa javia byť zaujímavé také profesie, ktoré pre nich predstavujú výzvu a sú intelektuálne stimulujúce (Jung, 2014, 2017).

Profesijné aspirácie a záujmy nadaných

Dostupné výskumné zistenia naznačujú, že intelektovo nadaní žiaci sa od svojich rovesníkov líšia aj celkovo vyššou úrovňou profesijných aspirácií. Výskum technicky nadaných študentov vysokej školy v Rumunsku ukázal, že ich osobné ciele a plány týkajúce sa profesijného života sú vyššie ako v prípade ostatných študentov, a to najmä vďaka tendencii a túžbe naďalej sa rozvíjať vo svojej špecializácii aj po ukončení vysokej školy (Ona, 2015b). Z výsledkov výskumu trojice autorov Leung, Conoley a Scheel (1994) tiež vyplýva, že miera prestíže profesií, na ktoré nadaní študenti aspirujú, sa zvyšuje s narastajúcim vekom.

Rozdiely nachádzame aj v profesijných záujmoch a preferenciách nadaných študentov. K takýmto záverom dospeli napríklad dve štúdie uskutočnené na území Nemecka (Sparfeldt, 2007; Vock, Köller, Nagy, 2013). Obe sa opierali o Hollandov model profesijných zameraní, známy aj pod akronymom RIASEC, ktorý na základe profesijných záujmov rozlišuje šesť osobnostných typov (Holland, Rayman, 1986):

- realistický typ (záujem o stroje, nástroje, prácu s objektmi, fyzickú prácu),
- investigatívny typ (záujem o objavovanie, intelektuálnu prácu),
- umelecký typ (záujem o umelecké, kreatívne činnosti),
- sociálny typ (záujem o prácu s ľuďmi a pre ľudí),
- podnikavý typ (záujem o vedenie druhých, financie, politiku),
- konvenčný typ (záujem o jasne štruktúrované činnosti, prácu s číslami, textom, administratívnu prácu).

J. R. Sparfeldt (2007) zistil, že intelektovo nadaní adolescenti vykazovali silnejšie investigatívne a slabšie sociálne záujmy ako skupina priemerne inteligentných rovesníkov. V podskupine študentov gymnázií boli u nadaných navyše zaznamenané aj silnejšie

realistické a slabšie podnikavé záujmy v porovnaní s bežnými gymnazistami. Porovnateľne aj Vock, Köller a Nagy (2013) na vzorke študentov nemeckých gymnázií zistili, že nadaní adolescenti uvádzali silnejšie investigatívne a realistické záujmy a slabšie sociálne záujmy ako ich rovesníci, a to v poslednom ročníku štúdia na gymnáziu, ale aj o dva roky neskôr. Záujmové profily nadaných žiakov sa teda javia ako odlišné od profilov bežných študentov. Pokiaľ sa zameriame iba na vnútroskupinovú analýzu záujmov nadaných žiakov, tak obe citované štúdie naznačujú, že nadaní adolescenti uprednostňujú najmä investigatívne a podnikavé činnosti, zatiaľ čo realistické činnosti sú pre nich najmenej atraktívne.

Podľa výsledkov výskumu z amerického prostredia preferujú nadaní žiaci spomedzi konkrétnych povolani hlavne kariéru lekára a vedca. Na ďalších priečkach sa umiestnili povolania ako účtovník, bankár a manažér, ošetrovateľ, herec, umelec, obchodník a až napokon učiteľ (Kher-Durlabhji et al., 1997). Autori kvalitatívnej štúdie takisto z prostredia USA zaznamenali u siedmich nadaných dievčat v čase po ukončení strednej školy tieto kariérové aspirácie: lekárka, politička, podnikateľka, učiteľka a biomedicínska inžinierka (Grant, Battle, Heggoy, 2000).

Kariérové poradenstvo pre nadaných

V predchádzajúcej časti sme sa snažili poukázať na špecifiká a prípadné problémy spojené s rozhodovaním nadaných žiakov a študentov o ich ďalšom kariérovom smerovaní. Tieto informácie a výskumné zistenia sú nevyhnutné pre optimalizáciu kariérového poradenstva, ktoré by malo byť nadaným deťom k dispozícii. Presvedčenia o tom, že intelektovo nadaní študenti nepotrebujú kariérové poradenstvo, že sa vďaka svojim schopnostiam môžu vydať akoukoľvek kariérovou cestou a budú žať úspechy, sú mylné (Maxwell, 2007; Muratori, Smith, 2015). Kariérové poradenstvo môže aj nadaným študentom dopomôcť k uskutočneniu lepších, dostatočnými informáciami podložených rozhodnutí. Ertlerová a Vavráková (2017) dokonca hovoria o nadaných adolescentoch ako o populácii so zvýšenou zraniteľnosťou, ktorej potreba kariérového poradenstva je často naliehavejšia ako u bežných rovesníkov. Už jednorazový program zameraný na kariérové plánovanie môže byť pre nadané deti a ich rodičov prínosom. Kim (2013) vo svojej práci sumarizuje reakcie účastníkov na špecializovanú konferenciu pre nadaných študentov a ich rodičov spojenú s diagnostikou profesijných záujmov a poskytnutím informácií o možnom kariérovom smerovaní. Študenti uvádzali, že im tento program pomohol zúžiť množstvo zvažovaných kariérových ciest najmä vďaka detailným informáciám o jednotlivých profesiách a že vďaka tomuto programu budú schopní lepšie plánovať svoje aktuálne vzdelávanie tak, aby získavali vedomosti relevantné pre ich ďalšie kariérové smerovanie. Rodičia pozitívne vnímali nielen získané informácie, ale aj kontakty s ostatnými rodinami a skutočnosť, že program podnietil ich dialóg s deťmi o profesijných záujmoch a cieľoch. Pokiaľ ide o záujem nadaných študentov o kariérové poradenstvo, určitú informáciu nám môže poskytnúť napríklad práca z prostredia Malajzie. Spomedzi účastníkov malajzijského kempu pre nadaných takmer dve tretiny študentov uviedli, že z ponuky poradenských služieb by najradšej využili práve kariérové poradenstvo (Ishak, Bakar, 2014).

Ako by však malo kariérové poradenstvo pre nadaných študentov vyzeráť? Muratori a Smith (2015) odporúčajú zamerať sa v základných a stredných školách najmä na nasledujúce štyri oblasti:

- *Optimalizácia učenia*: študent by mal mať skúsenosť s akademickými výzvami, mal by byť pripravený na to, že učenie nie je vždy bez úsilia. Poradca by mal podporovať využívanie individualizovaných edukačných programov, obohacovania, akcelerácie vzdelávania a pod.
- *Optimalizácia zážitkov*: študent by mal mať čo najviac príležitostí získavať informácie o kariérových dráhach, ktoré ho zaujímajú. Poradca by mal podporovať účasť na vhodných mimoškolských aktivitách, stretnutia s mentormi, poskytovať zdroje informácií.
- *Optimalizácia sebapoznania*: poradca by mal študentovi napomáhať v poznávaní vlastných schopností, záujmov, osobných cieľov a hodnôt.
- *Optimalizácia investovania vlastných zdrojov*: poradca by mal študentovi pomôcť realisticky zhodnotiť prípadné prekážky v dosahovaní preferovaných kariérových cieľov a navrhnúť spôsoby ich eliminácie. Tie môžu spočívať napríklad v tréningu sociálnych schopností alebo v tvorbe životopisu.

Niekoľko odporúčaní pre kariérových poradcov nadaných stredoškolákov formulovali aj Chen a Wong (2013). Medzi intervencie vhodné pre nadaného klienta podľa nich patria:

- *Skúmanie, integrácia a vyváženie životných rolí a hodnôt*. Súčasťou poradenstva môže byť vyjasnenie rolí a hodnôt, ktoré sú pre nadaného žiaka v živote dôležité. Tak môže nadaný klient lepšie vyhodnotiť, ktoré profesie sú v súlade s jeho hodnotami. Pre nadané dievčatá môže byť prínosom uvedomenie si významu, ktorý pripisujú rôznym životným rolám, či už roli študentky, profesionálky alebo roli matky a ženy.
- *Podpora uvedomenia si vonkajších tlakov na prestíž a rodovú vhodnosť profesie*. V prípade, že je to potrebné, kariérový poradca by mal nadanému žiakovi pomôcť uvedomiť si prípadné vnútorné či vonkajšie tlaky k nasledovaniu takých kariérových dráh, ktoré sú prestížne, zodpovedajú očakávaniam alebo rodovým stereotypom. Vďaka tomu sa nadanému žiakovi môže otvoriť širšie spektrum kariérových možností.
- *Osvojenie si adaptívnych presvedčení o sebe a o svete*. Najmä maladaptívne perfekcionistické nadané deti často dospejú k presvedčeniam, že ich vlastná hodnota a prijatie zo strany blízkych sú závislé na úspechoch a dosahovaní excelentných výsledkov. Ich kariérové ciele sú úzko späté s túžbou po prestíži, ktorá je vnímaná ako záruka šťastia. Poradca preto môže využiť postupy založené na kognitívnej reštrukturácii s cieľom podporiť osvojenie si adaptívnejších presvedčení.
- *Využitie sociálneho učenia*. Mnohí nadaní žiaci by mohli profitovať zo stretnutí so staršími nadanými mentormi, ktorí majú podobné záujmy, schopnosti, prípadne úspešne zvládli podobné ťažkosti. Pre niektoré nadané dievčatá alebo chlapcov by mohli byť cenným vzorom ženy/muži úspešní v profesiách, ktoré nie sú typicky vnímané ako doména toho ktorého pohľavia.

Práca s nadanými študentmi tiež môže od kariérových poradcov vyžadovať špecifický prístup pri výbere hodnotiacich nástrojov, najmä z dôvodu efektu stropu, kedy pri vysokej úrovni danej schopnosti, resp. vlastnosti už nemá nástroj dostatočne dobrú rozlišovaciu schopnosť (Mesárošová, 2016). Kariérové poradenstvo by tiež nemalo končiť v období strednej školy, ale malo by byť dostupné (nielen) nadaným každého veku. Pre vysokoškolských študentov sú naďalej dôležité príležitosti oboznamovať sa s rôznymi kariérovými možnosťami a podpora takých aktivít, ako sú stáže, tieňovanie (*shadowing* – pozorovanie skúseného profesionála pri reálnom výkone práce) či mentoring. Nadaným dospelým

môže kariérový poradca asistovať napríklad pri zmene kariéry alebo pri zvládaní rôznych stresorov spojených s pracovným životom (Muratori, Smith, 2015).

Kariérové cesty a úspechy nadaných dospelých

Výskum nadania v dospelosti je zriedkavý a často sa spája s metodologickými ťažkosťami. Už samotná identifikácia nadaných dospelých je problematická. Mnohí si svoje nadanie v dospelom veku ani nepripúšťajú (Fiedler, 2012). Pravdepodobne najvhodnejšou formou skúmania nadania v dospelosti sú preto náročné longitudinálne štúdie, ktoré nadaných zachytávajú už v období adolescencie. V súčasnosti sú k dispozícii výsledky dvoch zásadných longitudinálnych štúdií z USA, ktoré sa dotkli aj problematiky kariérových ciest a úspechov nadaných dospelých. Menovite je to štúdia známa pod skratkou SMPY (*Study of Mathematically Precocious Youth*) a štúdia označovaná ako *1988 Midwestern Study*.

SMPY sa začala v rokoch 1972 až 1974, kedy bola oslovená prvá kohorta participantov. Išlo o 1159 13-ročných Američanov, ktorí dosiahli 1 % najlepších výsledkov v subteste matematického uvažovania v národnom testovaní SAT. Druhá kohorta v počte 491 13-ročných participantov bola identifikovaná v rokoch 1976 až 1978. O štyri dekády neskôr, v priemernom veku 52 a 48 rokov, boli obe kohorty opätovne oslovené za účelom účasti vo výskume. Výsledky tohto sledovania, ktoré sa týkajú o. i. aj kariérových dráh a úspechov, publikovali Lubinski, Benbow a Kell (2014). V štúdiu sa ukázalo, že skorá manifestácia mimoriadneho matematického talentu sa spája s vynikajúcimi kariérovými úspechmi, avšak s výraznými rodovými rozdielmi. Sledovaní nadaní dosahovali vzdelanie vysoko nad úrovňou národného priemeru a venovali sa prestížnym zamestnaniam. Muži boli zamestnaní častejšie ako manažéri a v oblastiach ako IT, veda a technika. Ženy pracovali častejšie v oblasti vzdelávania, zdravotníctva, prípadne častejšie ako muži zostávali v domácnosti. Rovnaké zastúpenie mužov a žien bolo zistené v oblasti finančníctva, v medicíne a v práve. Rozdiel medzi nimi bol zistený aj v príjme, pričom muži zarábali významne viac, a to aj po zohľadnení rozsahu pracovného úväzku. Muži ďalej v porovnaní so ženami venovali viac času kariére, ženy naopak viac času domácnosti a rodine. Rozdiel bol zistený aj v otázkach týkajúcich sa hodnôt. Pre matematicky nadaných mužov bola v porovnaní so ženami dôležitejšia práca, dosahovanie osobného rozvoja a rozvoja spoločnosti prostredníctvom vlastnej práce a tiež príjem. Pre ženy boli v porovnaní s mužmi dôležitejšie blízke vzťahy, rodina a komunita.

Ďalším výstupom z SMPY, ktorý sa dotýka problematiky kariéry nadaných, je práca zameraná na tretiu kohortu nadaných, ktorí vo veku 13 rokov dosiahli 0,01 % najlepších výsledkov v subtestoch matematického alebo verbálneho uvažovania v SAT (Kell, Lubinski a Benbow, 2013). Išlo o sledovanie tých najlepších z najlepších po uplynutí 25 rokov, teda v priemernom veku 38 rokov. Aj v tomto prípade nadaní dospelí dosiahli vyššiu úroveň vzdelania v porovnaní s americkým priemerom. Napríklad doktorandský titul majú približne 2 % americkej populácie, no spomedzi participantov tohto výskumu ho získalo až 44 %. Mnohí participantí vykonávali prestížne zamestnania s vysokou mierou zodpovednosti a vplyvu. Nadaní, ktorí v trinástich rokoch skórovali vyššie v subteste verbálneho uvažovania, pracovali po dvoch dekádach skôr v oblasti spoločenských a humanitných vied, zatiaľ čo tí, ktorí uspeli najmä v subteste matematického

uvažovania, sa s väčšou pravdepodobnosťou neskôr venovali povolaniam z oblasti vedy a techniky. Mieru kariérového úspechu nadaných dospelých vyjadrili autori aj kvantifikáciou pracovných výstupov ako sú umelecké diela, publikácie, softvér, patenty, či objem financií získaný v grantoch. Ide pritom o pomerne pôsobivé čísla. Napríklad v oblasti krásneho umenia 52 participantov vyprodukovalo 1069 diel rôzneho typu, teda v priemere 20,6 na osobu. V týchto ukazovateľoch úspechu však existovali veľké interindividuálne rozdiely – jeden zúčastnený nadaný napríklad vytvoril až 500 hudobných diel, teda až 57 % všetkých hudobných diel, ktoré autori vo vzorke zaznamenali. Vo všeobecnosti však možno povedať, že sledovaní nadaní, ktorí podávali výnimočné výkony už v období adolescencie, pokračovali vo výnimočných výsledkoch aj neskôr v dospelosti vo svojich profesijných špecializáciách.

Druhou spomínanou longitudinálnou štúdiou je *1988 Midwestern Study*, v ktorej v roku 1988 v spolupráci so školskými poradcami identifikovali a osloviai najlepších absolventov stredných škôl na americkom stredozápade. Pôvodnú vzorku tvorilo 1724 participantov. Perrone et al. (2010) sledovali nadaných opäť po desiatich rokoch vo veku 27–28 rokov, kedy počet participantov klesol na 184 a opakovane po uplynutí dvadsiatich rokov od ukončenia strednej školy vo veku 37–38 rokov, kedy vzorku tvorilo už iba 87 participantov. Vysoká výskumná mortalita bola spôsobená najmä presťahovaním sa veľkého počtu participantov. Výsledky tohto longitudinálneho sledovania ukázali, že akademicky nadaní študenti sa neskôr v živote venovali náročným profesiám, ktoré si vyžadujú vysokú úroveň vzdelania a skúseností. Po desiatich rokoch od strednej školy vo vzorke dominovali profesie v oblasti zdravotníctva, technických smerov a školstva. Po dvadsiatich rokoch od strednej školy to bolo finančníctvo, zdravotníctvo, technické smery a školstvo. Asi u jednej tretiny participantov došlo v období medzi dvoma sledovaniami ku zmene v kariérovom zameraní. Obzvlášť zaujímavé zistenie sa týka sociálnych vzťahov na pracovisku. Väčšina nadaných dospelých ich považovala za horšie, ako predtým očakávali. Autori ako možné vysvetlenie uvádzajú, že nadaní v tejto vzorke boli na svojich stredných školách vysoko motivovanými lídrami so silnou pracovnou etikou a podobný prístup k práci očakávali aj od svojich kolegov, čo sa nemuselo stretnúť s realitou. Možných vysvetlení je však niekoľko, vrátane predpokladu o znížených sociálnych kompetenciách nadaných dospelých.

Spokojnosť nadaných dospelých s kariérou

Dôležitou informáciou pre kariérové poradenstvo je aj miera spokojnosti nadaných dospelých so zvolenou kariérou. Podľa výskumu uskutočneného v Poľsku na participantoch vo veku 26–35 rokov boli nadaní dospelí so svojou prácou spokojnejší ako kontrolná skupina (Siekańska, Sękowski, 2006). Isté rozdiely medzi týmito skupinami boli zistené aj v tom, aké faktory považujú za kľúčové pre svoju pracovnú spokojnosť. V skupine nadaných boli najčastejšie spomínanými zdrojmi spokojnosti tieto (usporiadané podľa frekvencie od najčastejšieho):

- práca spojená so záujmami,
- možnosť využiť svoje schopnosti a odbornosť,
- možnosť uplatniť kreativitu,
- nezávislosť,

- práca ako zdroj potešenia,
- dobrá atmosféra v tíme.

V kontrolnej skupine bola najčastejšie spomínaným faktorom dobrá atmosféra v tíme, ďalej to bola možnosť uplatniť svoje schopnosti a odbornosť, práca ako zdroj potešenia, možnosť zvýšiť si kvalifikáciu a spojenie práce so záujmami.

K trochu odlišným výsledkom dospel Persson (2009), ktorý skúmal pracovnú spokojnosť členov švédskej Mensy (medzinárodná organizácia združujúca nadpriemerne inteligentných ľudí). Z výsledkov vyplynulo, že väčšina intelektovo nadaných dospelých vykazovala nízku spokojnosť so svojou prácou. Ako príčinu uvádzali najmä pocity nepochopenia a ignorovania zo strany zamestnávateľov, ktorí podľa ich názoru nevedia pristupovať k nadaným zamestnancom a neposkytujú im v zamestnaní dostatok výziev a zmysluplných činností. Iba jediná podskupina participantov bola so svojou prácou spokojná, a to podnikatelia a vrcholoví manažéri, ktorí sa cítili v práci naplnení a produktívni. Hoci oba citované výskumy dospeli k odlišným záverom ohľadom celkovej spokojnosti nadaných dospelých, poukazujú na podobné premenné, ktoré spokojnosť nadaných podmieňujú. Možnosť využiť svoje schopnosti či nezávislosť sa v oboch prácach javia ako kľúčové.

Záver

Už na počiatku kariérovej cesty, pri voľbe povolania, zápolia nadaní študenti so špecifickými ťažkosťami, ktoré nie sú typické pre ostatné skupiny študentov. Patrí medzi ne napríklad multipotencialita, skorá kariérová zrelosť, alebo vysoké očakávania či už zo strany okolia alebo zo strany samotných nadaných. Kariérové aspirácie nadaných sú často vyššie, ich záujmové profily sú odlišné a lákajú ich také profesie, ktoré sú výzvou, v ktorých môžu uplatniť svoj intelekt a kreativitu a zároveň sú pre spoločnosť hodnotné. V práci sú spokojní vtedy, keď im umožňuje využívať ich schopnosti, a oceňujú nezávislosť. Z menovaných rozdielov vyplývajú aj osobitné požiadavky na kvalitné kariérové poradenstvo pre intelektovo nadaných klientov. Americké výskumy naznačujú, že tí najlepší študenti sú často veľmi úspešní aj v pracovnom živote.

O ďalšej kariére absolventov našich domácich vzdelávacích programov pre nadaných (Laznibatová, 2012 a Dočkal, 2007) nám však informácie chýbajú. V rokoch 2015–2017 sa o vyplnenie tejto medzery v poznaní pokúsil výskumný tím na FSEV UK. Tento cieľ sa však nepodarilo dosiahnuť pre nedostupnosť absolventov integrovaného vzdelávania nadaných a mimoriadne nízku návratnosť dotazníkov v prieskume absolventov špecializovaných škôl pre nadaných (Dočkal, 2017). Metodologické problémy spojené s výskumom nadaných dospelých preto spôsobujú, že mnohým otázkam fungovania nadaných v pracovnom prostredí nie je venovaná taká pozornosť, akú by si zaslúžili. Táto problematika tak poskytuje pomerne široký priestor pre ďalšiu výskumnú prácu.

LITERATÚRA

- Achter, J. A., Benbow, C. P., & Lubinski, D. (1997). Rethinking multipotentiality among the intellectually gifted: A critical review and recommendations. *Gifted Child Quarterly*, 41(1), 5–15.
- Achter, J. A., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (1996). Multipotentiality among the intellectually gifted: "It was never there and already it's vanishing." *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 65–76.
- Colangelo, N., & Assouline, S. G. (2000). Counseling gifted students. In K. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik, *International Handbook of Giftedness and Talent* (s. 595–607). Amsterdam; Lausanne; New York; Oxford; Shannon; Singapore; Tokyo: Elsevier.
- Dočkal, V. (2007). Rozvíjanie osobnosti intelektovo nadaných detí v edukačnom procese. In D. Fedáková, M. Kentoš, & J. Výrost (Eds.), *Sociálne procesy a osobnosť 2006*. CD (s. 116–123). Košice: SVÚ SAV.
- Dočkal, V. (2017). Niekoľko slov na úvod. In P. Broniš, Z. Kaššaiová, & D. Strachanová, *Voľba štúdia a povolania intelektovo nadaných osôb* (s. 3–8). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Ertlerová, J., & Vavráková, E. (2017). Problémy pri voľbe povolania nadaných adolescentov a možnosti ich riešenia v procese kariérového poradenstva. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 51(1), 20–32.
- Fiedler, E. (2012). You Don't Outgrow It! Giftedness Across the Lifespan. *Advanced Development Journal*, 13, 23–41.
- Grant, D. F., Battle, D. A., & Heggoy, S. J. (2000). The Journey Through College of Seven Gifted Females: Influences on Their Career Related Decisions. *Roeper Review*, 22(4), 251–260.
- Greene, M. J. (2003). Gifted Adrift? Career Counseling of the Gifted and Talented. *Roeper Review*, 25(2), 66–72.
- Greene, M. J. (2006). Helping Build Lives: Career and Life Development of Gifted and Talented Students. *Professional School Counseling*, 10(1), 34–42.
- Holland, J. L., & Rayman, J. R. (1986). The Self-Directed Search. In W. B. Walsh, & S. H. Osipow, *Advances in Vocational Psychology: Volume 1: the Assessment of interests* (s. 55–82). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chen, C. P., & Wong, J. (2013). Career counseling for gifted students. *Australian Journal of Career Development*, 22(3), 121–129.
- Ishak, N. M., & Bakar, A. Y. (2014). Counseling Services for Malaysian Gifted Students: An Initial Study. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36, 372–383.
- Jung, J. Y. (2013). The Cognitive Processes Associated with Occupational/Career Indecision: A Model for Gifted Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(4), 433–460.
- Jung, J. Y. (2014). Modeling the Occupational/Career Decision-Making Processes of Intellectually Gifted Adolescents: A Competing Models Strategy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 128–152.
- Jung, J. Y. (2017). Occupational/Career Decision-Making Thought Processes of Adolescents of High Intellectual Ability. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(1), 50–78.
- Kell, H. J., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2013). Who Rises to the Top? Early Indicators. *Psychological Science*, 24(5), 648–659.
- Kerr, B., & Sodano, S. (2003). Career assessment with intellectually gifted students. *Journal of Career Assessment*, 11(2), 168–186.
- Kher-Durlabhji, N., Lacina-Gifford, L. J., Carter, R. C., & Lalande, L. K. (1997). A Career in Teaching: Comparing Views of Gifted and Talented Adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 9(1), 21–27.
- Kim, M. (2013). Focusing on the Future: Experience From a Career-Related Program for High-Ability Students and Their Parents. *Gifted Child Today*, 36(1), 27–34.
- Laznibatová, J. (2012). *Nadané dieťa. Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS.
- Leung, S. A. (1998). Vocational identity and career choice congruence of gifted and talented high school students. *Counselling Psychology Quarterly*, 11(3), 325–335.
- Leung, S. A., Conoley, C. W., & Scheel, M. J. (1994). The Career and Educational Aspirations of Gifted High School Students: A Retrospective Study. *Journal of Counseling & Development*, 72(January/February), 74–79.
- Lubinski, D., Benbow, C. P., & Kell, H. J. (2014). Life Paths and Accomplishments of Mathematically Precocious Males and Females Four Decades Later. *Psychological Science*, 25(12), 2217–2232.
- Maxwell, M. (2007). Career Counseling Is Personal Counseling: A Constructivist Approach to Nurturing the Development of Gifted Female Adolescents. *The Career Development Quarterly*, 55(3), 206–224.

- Mendez, L. M., & Crawford, K. M. (2002). Gender-Role Stereotyping and Career Aspirations: A Comparison of Gifted Early Adolescent Boys and Girls. *The Journal of Secondary Gifted Education*, *XIII*(3), 96–107.
- Mesárošová, M. (2016). Podpora a rozvíjanie nadania v komplexnom, meniacom sa svete. *Kariérové poradenstvo v teórii a praxi*, *5*(10), 34–40.
- Miller, K., & Cummings, G. (2009). Gifted and Talented Students' Career Aspirations and Influences: A Systematic Review of the Literature. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, *6*(1), Article 8.
- Muratori, M. C., & Smith, C. K. (2015). Guiding the Talent and Career Development of the Gifted Individual. *Journal of Counseling & Development*, *93*, 173–182.
- Ona, A. (2015a). Career Anchors Of Students With Talent In Technical Domains. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *191*, 407–412.
- Ona, A. (2015b). Professional Aspirations In Students With Technical Talent. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *191*, 1881–1885.
- Perrone, K. M., Jackson, Z. V., Wright, S. L., Ksiazak, T. M., & Perrone, P. A. (2007). Perfectionism, Achievement, Life Satisfaction, and Attributions of Success among Gifted Adults. *Advanced Development Journal: A Journal on Adult Giftedness*, *11*, 106–123.
- Perrone, K. M., Tschopp, M. K., Snyder, E. R., Boo, J. N., & Hyatt, C. (2010). A Longitudinal Examination of Career Expectations and Outcomes of Academically Talented Students 10 and 20 Years Post-High School Graduation. *Journal of Career Development*, *36*(4), 291–309.
- Persson, R. S. (2009). Intellectually gifted individuals' career choices and work satisfaction: A descriptive study. *Gifted and Talented International*, *24*(1), 11–24.
- Peterson, J. S. (2009). Myth17: Gifted and Talented Individuals Do Not Have Unique Social and Emotional Needs. *Gifted Child Quarterly*, *53*(4), 280–282.
- Prober, P. (2008). Counseling Gifted Adults: A Case study. *Annals of the American Psychotherapy Association*, *11*(1), 10–15.
- Rysiew, K. J., Shore, B. M., & Carson, A. D. (1994). Multipotentiality and overchoice syndrome: Clarifying common usage. *Gifted and Talented International*, *9*(2), 41–46.
- Rysiew, K. J., Shore, B. M., & Leeb, R. T. (1999). Multipotentiality, Giftedness, and Career Choice: A Review. *Journal of Counseling and Development*, *77*(4), 423–430.
- Sajjadi, S. H., Rejskind, F. G., & Shore, B. M. (2001). Is multipotentiality a problem or not? A new look at the data. *High Ability Studies*, *12*, 27–43.
- Schein, E. (2007). Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century. *NHRD Journal*, *1*(4), 27–33.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and Gifted Adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, *IX*(4), 183–196.
- Siekańska, M., & Sękowski, A. (2006). Job satisfaction and temperament structure of gifted people. *High Ability Studies*, *17*(1), 75–85.
- Sparfeldt, J. R. (2007). Vocational interests of gifted adolescents. *Personality and Individual Differences*, *42*, 1011–1021.
- Vendel, Š. (2008). Kariérni vývoj a poradenství u nadaných jedinců. In Š. Vendel, *Kariérni poradenství* (s. 122–134). Praha: Grada Publishing.
- Vendel, Š., & Michňo, J. (2000). Niektoré charakteristiky profesijného vývinu nadaných gymnazistov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, *35*(4), 291–303.
- Vock, M., Köller, O., & Nagy, G. (2013). Vocational interests of intellectually gifted and highly achieving young adults. *British Journal of Educational Psychology*, *83*, 305–328.
- Watters, J. J. (2010). Career Decision Making Among Gifted Students: The Mediation of Teachers. *Gifted Child Quarterly*, *54*(3), 222–238.

CAREER PATHS OF INTELLECTUALLY GIFTED

EVA RAJČÁNIOVÁ

ABSTRACT

In comparison with other areas of lives of intellectually gifted, their career development is relatively rarely discussed and researched. In this overview study specific problems that gifted students face when choosing their careers (such as multipotentiality, early career maturity, high expectations of others, perfectionism), and selected differences in career decision-making process between intellectually gifted students and their peers will be discussed. The importance of career counselling for gifted is underlined and some of the recommendations for counselling the gifted client are stated. Career achievements of gifted adults were explored by American longitudinal studies. Similarly, a career satisfaction of gifted adults was investigated by foreign authors. How successful and satisfied in their careers are graduates of our educational programmes for intellectually gifted is yet to be elucidated.

Keywords: giftedness, career path, career decision-making, career counselling

O autorke: Mgr. Eva Rajčániová je doktorandkou na Katedre psychológie Filozofickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave. Pracuje vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie. E-mail: eva.rajcaniova@vudpap.sk

Štúdia bola podporená grantom VEGA č. 1/0899/15.

KARIÉRNE KOMPETENCIE AKO PREDIKTORY KARIÉRNEHO ÚSPECHU

IVANA MAGÁČOVÁ ŽILKOVÁ

Prezentovaný príspevok sa zaoberá konceptom kariérnych kompetencií. Cieľom štúdie bolo zistiť, či existuje vzťah medzi kariérnymi kompetenciami a kariérnym úspechom. Kariérne kompetencie boli merané prostredníctvom dotazníka CCI (Career Competencies Indicators). Subjektívny a objektívny kariérny úspech bol vo výskume sledovaný prostredníctvom štyroch ukazovateľov, a to kariérna spokojnosť, vnímaná zamestnateľnosť, plat a počet povýšení. Výskumný súbore pozostával z 206 zamestnaných osôb s priemerným vekom 29,45 rokov. K štatistickej analýze údajov bol použitý výpočet korelačných koeficientov a viacnásobnej hierarchickej lineárnej regresie. Výsledky preukázali významný pozitívny vzťah medzi kariérnymi kompetenciami a ukazovateľmi kariérna spokojnosť, vnímaná zamestnateľnosť a počet povýšení. Výsledky výskumu tak podporili dôležitosť kariérnych kompetencií pre úspešný kariérny vývin.

Kľúčové slová: kariérne kompetencie, kariérny úspech, kariérové poradenstvo, Slovenská republika

<https://doi.org/10.14712/23366486.2019.3>

Úvod

Globálne ekonomické a sociálne zmeny, ktoré nastali v posledných desaťročiach mali zásadný dopad na trh práce a kariéru jednotlivca. V súčasnosti sa v kariére zdôrazňuje tzv. self-management, čiže vlastné riadenie osobnej kariéry, za čo preberá zodpovednosť jediniec samotný a v tejto súvislosti sa v psychológii a moderných koncepciách kariéry objavuje koncept kariérnych kompetencií. Kariérne kompetencie považuje Lo Presti (2009) za prístup k posilneniu riadenia vlastnej kariéry. V súvislosti s uvedeným trendom a vzrastajúcim významom kariérnych kompetencií nás preto zaujíma, do akej miery kariérne kompetencie determinujú riadenie kariéry jednotlivca a tým prispievajú k predikcii kariérneho úspechu. V našom výskume sme zisťovali vzťah medzi kariérnymi kompetenciami a kariérnym úspechom pri kontrole vplyvu sociodemografických faktorov (vek, pohlavie, vzdelanie).

Teoretické východiská

V súčasnosti zaznamenávame niekoľko prístupov k definovaniu kompetencií. Tieto prístupy napr. Kubeš et al. (2004) člení do troch kategórií:

1. kompetencie ako pomenovanie spôsobov ľudského správania. Ide o operacionálne definície vymedzujúce kompetencie v pojmoch správania, čiže kompetencie sú chápané ako pozorovateľné správanie;
2. rysové ponímanie kompetencií, kedy sú kompetencie využívané ako nástroj deskripcie jednotlivca po osobnostnej stránke. To znamená, že kompetencie sú chápané ako osobnostné charakteristiky, teda predpoklady správania;
3. kompetencie definované v zmysle premietnutia jedincových možností do výkonov.

Z uvedeného vyplýva, že autori k definovaniu kompetencií využívajú buď rysový prístup alebo behaviorálny prístup, avšak stále platí, že tieto definície majú jeden spoločný menovateľ, a to väzbu na efektívny výkon. Z toho vyplýva, že kompetencie s atribútom kariérne, napomáhajú k efektívnym výsledkom v kariére a teda uľahčujú kariérny vývin v rýchlo sa rozvíjajúcom kariérnom prostredí (Lichtenstein & Mendenhall, 2002). Možno ich preto považovať za zásadný kľúč ku kariérnemu úspechu, sú potrebné k posunu smerom k uspokojivému zamestnaniu, uvedomeniu si svojich schopností, nadania (Beheshtifar & Zare, 2013), k identifikácii svojich vlastných pohnútok a motivácie, k vedomému získavaniu prenosných schopností, aktívnemu budovaniu sietí kontaktov a pod. (Eby et al., 2003). Kariérne kompetencie poskytujú jasnú cestu k individuálnym výkonom v priebehu svojej kariéry (Beheshtifar & Zare, 2013) a sú hodnotené v rámci jednotlivcom zvolenej kariéry (Eby et al., 2003). Kariérne kompetencie sa vyznačujú premenlivosťou správania, z čoho vyplýva, že je možné ich „trénovať“, učiť sa im a rozvíjať ich (Francis-Smythe et al., 2013). Ďalej pre ne platí, že idú nad rámec technických a manažérskych zručností (Lichtenstein & Mendenhall, 2002), sú preto relevantné pre všetkých zamestnancov k rozvoju svojej vlastnej kariéry, bez ohľadu na špecifikáciu práce, ktorú vykonávajú (Kuijpers & Scheerens, 2006).

KARIÉRNE KOMPETENCIE AKO PREDIKTORY KARIÉRNEHO ÚSPECHU

Už od 60. rokov patria medzi najfrekventovanejšie v sociológii a ekonómii výskumy zaoberajúce sa tým, čo určuje životný úspech jednotlivca vrátane úspechu na trhu práce (Matějí & Anýžová, 2015). Inak tomu nie je ani v psychológii, kde výsledky mnohých výskumov podporili dôležitosť kariérnych kompetencií ako prediktorov úspechu v kariére. Eby et al. (2003) vo svojej štúdií potvrdili vzťahy medzi kariérnymi kompetenciami a tromi ukazovateľmi kariérneho úspechu, a to vnímanou kariérnou spokojnosťou, a vnímanou internou a externou zamestnateľnosťou. Bol potvrdený pozitívny vzťah medzi kompetenciami knowing-why (proaktívna osobnosť, otvorenosť voči skúsenosti, kariérny vhlád) a všetkými ukazovateľmi kariérneho úspechu. Z pomedzi kompetencií knowing-whom boli interné a externé siete kontaktov v pozitívnom vzťahu s kariérnou spokojnosťou a internou zamestnateľnosťou. Skúsenosť s mentorovaním sa tu neukázala ako významný prediktor. Vnímaná externá zamestnateľnosť bola vo vzťahu so všetkými tromi kompetenciami knowing-whom. Kompetencie knowing-how (kariérne zručnosti) pozitívne korelovali so všetkými tromi ukazovateľmi kariérneho úspechu. Autori zároveň zisťovali mieru predikcie kariérnych kompetencií na ukazovatele kariérneho úspechu. Kariérnu spokojnosť v najväčšej miere predikovali kompetencie knowing-why (43,6 %). Vnímanú internú zamestnateľnosť rovnako kompetencie knowing-why (41,7 %). Vnímanú externú zamestnateľnosť v najväčšej miere predikovali kompetencie knowing-how (46,1 %) (Eby et al., 2003).

Aj ďalšie štúdie dokazujú, že kompetencie knowing-why, knowing-whom a knowing-how sú užitočné pre predikciu objektívneho a subjektívneho kariérneho úspechu (Singh, Ragins & Tharenou, 2009). Day a Allen (2004) skúmali kariérnu odolnosť ako kompetenciu knowing-why a zistili, že pozitívne súvisí s objektívnym a subjektívnym kariérnym úspechom. Eddleston et al. (2004) zistili, že kariérna netrpezlivosť (ako knowing-why kompetencia) pozitívne koreluje s kariérnym úspechom. Dreher a Bretz (1991) zistili, že nadobúdanie zručností a vedomostí (ako kompetencia knowing-how) pozitívne koreluje s kariérnym úspechom. Ng et al. (2005) tiež poukázali na to, že pracovné zručnosti a pracovné skúsenosti (ako kompetencie knowing-how) sú spojené s kariérnym úspechom. Interné a externé siete kontaktov (ako kompetencie knowing-whom) pozitívne korelovali s ukazovateľmi objektívneho kariérneho úspechu, konkrétne s počtom povýšení a pracovnými mobilitami (Ng et al., 2005). Rovnako Forret a Dougherty (2004) zistili, že vytváranie sietí kontaktov pomáha k dosiahnutiu objektívneho a subjektívneho kariérneho úspechu. Niektorí autori považujú kompetenciu siete kontaktov za základný prvok úspechu v kariére, nakoľko so zníženou istotou zamestnania je pre jednotlivcov potrebné byť kontaktmi dobre prepojený v rámci aj mimo svojej organizácie, čo zabezpečuje podporu a pomoc v kariérnom vývine (Arthur & Rousseau, 1996; DeFillippi & Arthur, 1994; Higgins & Kram, 2001). Vzťah medzi kariérnymi kompetenciami a kariérnym úspechom potvrdili vo svojej štúdii tiež Francis-Smythe et al. (2013), ktorí však zistili, že kariérne kompetencie vo významnejšej miere predikujú subjektívny ako objektívny úspech. Aj Kuijpers, Schyns et al. (2006) ponúkajú prehľad o tom, ako kariérne kompetencie súvisia so subjektívnym a objektívnym kariérnym úspechom. Čo sa týka subjektívneho kariérneho úspechu, bol v pozitívnom vzťahu s kompetenciami schopnosť kariérnej aktualizácie, kariérne riadenie a vytváranie sietí kontaktov a naopak v negatívnom vzťahu s kompetenciou reflexia motivácie. K objektívnemu kariérnemu úspechu pozitívne prispeli kompetencie schopnosť kariérnej aktualizácie a vytváranie sietí kontaktov, naopak kompetencia reflexia motivácie sa ukázala opäť v negatívnom vzťahu. Vysvetľujú to tým, že zamestnanci, ktorí skúmajú, či ich práca zodpovedá ich osobným hodnotám, zažívajú menej kariérneho úspechu než tí, ktorí týmto spôsobom neskúmajú svoju prácu. Vysvetlenie môže spočívať aj v tom, že jedinec, ktorý zažíva malý kariérny úspech, je nábádaný k zamysleniu sa nad jeho vlastnými motívmi. Chang et al. (2014) vo svojej štúdii uplatnili širší pohľad pri skúmaní kariérnych kompetencií, nakoľko predchádzajúci výskumníci analyzovali kariérny úspech len na organizačnej úrovni alebo na úrovni jednotlivca. Vo svojej štúdii sa pokúsili preklenúť priepasť medzi oboma prístupmi a snažili sa zistiť, či kariérne poradenstvo v organizácii a individuálne riadenie kariéry majú moderujúci efekt na vzťah medzi kariérnymi kompetenciami a kariérnym úspechom. Kariérne kompetencie pozitívne korelovali s ukazovateľmi subjektívneho (kariérny rast, zamestnateľnosť) a objektívneho (plat) kariérneho úspechu. Zároveň zistili, že kariérne poradenstvo a individuálny kariérny manažment mali významný pozitívny efekt na subjektívny kariérny úspech, ale nie na objektívny.

V tomto kontexte nesmieme opomenúť ani význam sociodemografických faktorov, ktoré vstupujú do vzťahu medzi kompetenciami a úspechom. V štúdiách zaoberajúcich sa ľudským kapitálom sa dĺžka vzdelania dlhú dobu považovala za základ produktivity pracovníka, avšak na problémy súvisiace s týmto presvedčením sa poukazuje už niekoľko rokov (Mincer, 1970; DeLong & Summers, 1992, in Matějů & Anýžová, 2015) a kritizovalo sa najmä to, že počet rokov vzdelania bol považovaný za meradlo ľudského kapitálu

so zanedbaním kvalitatívnych rozdielov vo výsledných znalostiach. Dnes možno na základe mnohých štúdií a analýz konštatovať, že dosiahnuté vzdelanie možno považovať len za jednu z príčin nameraných kompetencií, avšak platí, že možnosť dostať sa na určitý stupeň vzdelania je spravidla podmienená preukázateľnými schopnosťami a znalosťami. A teda platí, že kompetencie sú jednak produktom vzdelávania ako aj socializácie. V kontexte sociodemografických faktorov je rovnako dôležité zaoberať sa rodovými rozdielmi pri zisťovaní vplyvu kompetencií na dosahovanie úspechu, napr. príjmu. Výsledky mnohých výskumov a analýz potvrdzujú, že muži a ženy sú si v meraných kompetenciách omnoho podobnejší ako v školskom prospechu, avšak napriek tomu boli potvrdené veľké rozdiely medzi mužmi a ženami vo výške platu. Na Slovensku majú ženy v priemere o 32 % nižší plat ako muži (Matějů & Anžžová, 2015).

Na základe doterajších výskumných zistení možno konštatovať, že kariérne kompetencie sa významným spôsobom podieľajú na dosahovaní kariérneho úspechu, ktorý je zároveň determinovaný aj inými sociodemografickými faktormi, preto sme sa rozhodli tieto skutočnosti overiť aj vo vlastnej štúdií.

Cieľ výskumu, výskumné otázky a hypotézy

Cieľom našej štúdie bolo zistiť vzťahy medzi kariérnymi kompetenciami a kariérnym úspechom, konkrétne medzi siedmymi kariérnymi kompetenciami 1. sebareprezentácia a hľadanie spätnej väzby; 2. efektivita súvisiaca s výkonom práce; 3. stanovenie cieľov a plánovanie kariéry; 4. sebazpoznanie; 5. vytváranie siete kontaktov a vzťahov s mentorami; 6. znalosť firemnej politiky a štruktúr príležitostí; 7. zručnosti súvisiace s kariérou a ukazovateľmi subjektívneho (kariérna spokojnosť, vnímaná zamestnateľnosť) a objektívneho (plat, počet povýšení) kariérneho úspechu, pri kontrole vplyvu sociodemografických faktorov (vek, pohlavie, vzdelanie).

V našej štúdií sme hľadali odpovede na otázky, či a do akej miery sa kariérne kompetencie podieľajú na dosahovaní subjektívneho a objektívneho kariérneho úspechu, teda či sú kariérne kompetencie štatisticky významnými determinantami resp. prediktormi objektívneho a subjektívneho kariérneho úspechu.

Na základe doterajších výskumných zistení sme predpokladali, že kariérne kompetencie budú v štatisticky významnom pozitívnom vzťahu s kariérnou spokojnosťou, vnímanou zamestnateľnosťou, platom a počtom povýšení.

Metóda

VÝSKUMNÝ SÚBOR

Výskumný súbor bol vybraný nenáhodným, príležitostným spôsobom. Respondentom bola prostredníctvom sociálnych sietí alebo emailu poslaná pozvánka na účasť vo výskume s odkazom na webovú adresu online dotazníka. Vyplnený dotazník vrátilo 206 respondentov, čo predstavovalo 30% návratnosť. Jedinou podmienkou, ktorú museli respondenti splniť, aby boli zaradení do výskumu, bola zamestnanosť jedinca. 100 respondentov pracovalo v štátnom sektore (oblasť školstva, poradenstva, zdravotníctva)

a 106 respondentov v súkromnom sektore (oblasť bankovníctva, predaja, služieb). Čo sa týka pracovnej pozície v rámci hierarchie organizácie, 17,5 % respondentov zastávalo manažérske pozície; 42,6 % respondentov predstavovalo vysokokvalifikovaných odborníkov, 39,9 % radových zamestnancov. Väčšina respondentov pracovala v Prešovskom a Košickom kraji (82 %). Vek našich respondentov sa pohyboval v rozmedzí od 19 do 50 rokov ($M = 29,45$; $SD = 7,85$), z toho bolo 74 mužov a 132 žien. Vzdelanie respondentov bolo stredoškolské (30,1 %), vysokoškolské 1. stupňa (13,1 %), vysokoškolské 2. stupňa (52,9 %) a vysokoškolské 3. stupňa (3,9 %).

Výskumné nástroje

CAREER COMPETENCIES INDICATORS – INDIKÁTORY KARIÉRNÝCH KOMPETENCIÍ

Dotazník Career Competencies Indicators (CCI) (Francis-Smythe et al., 2013) slúži k posúdeniu kariérnych kompetencií jedinca. Dotazník obsahuje 43 položiek, prostredníctvom ktorých zisťuje mieru siedmich kariérnych kompetencií, a to sebaaprezentácia a hľadanie spätnej väzby; efektivita súvisiaca s výkonom práce; stanovenie cieľov a plánovanie kariéry; sebaopoznanie; vytváranie siete kontaktov a vzťahov s mentormi; znalosť firemnej politiky a štruktúr príležitostí; zručnosti súvisiace s kariérou. Tieto kompetencie zároveň predstavujú sedem škál dotazníka. Respondent odpovedá na 5bodovej Likertovej stupnici (1 – silne nesúhlasím; 5 – silne súhlasím). Dotazník bol preložený z anglického do slovenského jazyka. Preklad prebiehal v spolupráci s odbornými prekladateľmi a konzultáciami s autormi. O preklad boli požiadaní dvaja odborní prekladatelia a taktiež študent psychológie s veľmi dobrým jazykovým vybavením, čo sa týka anglického jazyka. Následne bol z týchto čiastočne sa líšiacich prekladov vytvorený zjednotený preklad, ktorý prešiel proof-readingom lektora jazykovej školy. Jednotlivé kroky boli konzultované s autormi. Následne bol dotazník overovaný vo validačnej štúdiu, ktorá priniesla niekoľko dôkazov validity a reliability. Reliabilita pôvodnej verzie jednotlivých škál sa pohybuje v rozmedzí $\alpha = ,69$ až $,87$.

HODNOTENIE KARIÉRNEHO ÚSPECHU

Kariérny úspech sme hodnotili prostredníctvom štyroch ukazovateľov. Ako ukazovatele subjektívneho kariérneho úspechu boli zvolené kariérna spokojnosť a vnímaná zamestnateľnosť. Ako ukazovatele objektívneho kariérneho úspechu boli zvolené plat a počet povýšení. Výška platu bola zisťovaná ako priemerný mesačný čistý plat. Pri analýze počtu povýšení sme vychádzali z ponímania Francis-Smythe et al. (2013), ktorí povýšenie definujú ako pracovný pohyb (mobilitu), ktorý zahŕňa nasledujúce možnosti: významné zvýšenie rozsahu zodpovednosti, zvýšenie ročného platu, zmeny v úrovni (organizačnej štruktúre) v zamestnávajúcej spoločnosti, vyšší nárok na bonusy alebo viac bonusov. Toto širšie poňatie povýšenia bolo aplikované s cieľom zaistiť, aby bolo povýšenie považované nielen za vertikálne pohyby po rebríku (v hierarchii organizácie), ale aj ako pohyby do bočných, viac špecializovaných rolí. Respondenti v našom výskume mali ku každému z vyššie uvedených možností povýšenia uviesť počet ich dosiahnutia od nástupu do zamestnania.

K hodnoteniu subjektívneho kariérneho úspechu sme použili dva nasledujúce nástroje, ktoré boli preložené z anglického do slovenského jazyka dvoma nezávislými odbornými prekladateľmi a zjednotené, pričom výsledný preklad taktiež prešiel proof-readingom lektora jazykovej školy.

CAREER SATISFACTION SCALE – ŠKÁLA KARIÉRNEJ SPOKOJNOSTI

Autormi dotazníka sú Greenhouse, Parasuraman a Wormley (1990). Dotazník meria spokojnosť s kariérou, ktorá je považovaná za základný ukazovateľ subjektívneho kariérneho úspechu. Okrem celkovej spokojnosti s rozvojom kariéry sa pomocou tejto škály hodnotí aj spokojnosť s úrovňou zárobku, povýšenia a rozvojom schopností (Fields, 2002). Dotazník pozostáva z 5 položiek („Som spokojný/á s úspechom, ktorý som dosiahol/a v mojej kariére.“). Koefficient reliability sa pohybuje v rozsahu $\alpha = ,83$ až $,89$ (Fields, 2002). Cronbachova alfa škály v našom výskume bola $\alpha = ,88$.

SELF-RATED (PERCEIVED) EMPLOYABILITY SCALE – ŠKÁLA VNÍMANEJ ZAMESTNATEĽNOSTI

Škála vnímanej zamestnateľnosti je nástroj na hodnotenie vnímanej zamestnateľnosti vyvinutý autormi De Cuyper a De Witte (2008). Škála zisťuje mieru, v akej jedinec vníma svoju vlastnú cenu, hodnotu na trhu práce. Hodnotí teda vnímanú spôsobilosť jedinca začať sa do pracovného života, schopnosť získať alebo udržať si zamestnanie. Škála pozostáva z 8 položiek („Lahko nájdem inú prácu, keď stratím túto prácu.“). Reliabilita nástroja je $\alpha = ,84$, v našom výskume bola $\alpha = ,81$.

Výsledky

V prvom kroku sme vykonali výpočet korelácií (pearsonov korelačný koeficient) medzi kariérnymi kompetenciami a ukazovateľmi kariérneho úspechu a v druhom kroku sme vykonali viacnásobnú hierarchickú lineárnu regresiu, pomocou metódy stepwise. V Tab. 1 uvádzame hodnoty korelačných koeficientov a v Tab. 2 výsledky regresnej analýzy.

Tabulka1 Korelácie medzi kariérnymi kompetenciami a ukazovateľmi kariérneho úspechu

	Kariérna spokojnosť	Vnímaná zamestnateľnosť	Plat	Počet povýšení
CCI_S	,353***	,220**	,117	,284***
CCI_E	,167*	,046	,017	,126
CCI_G	,443***	,310***	,052	,287***
CCI_K	,334***	,197**	,124	,244*
CCI_N	,324***	,290***	,101	,262***
CCI_O	,358***	,330***	,115	,313***
CCI_C	,379***	,245***	,165*	,295***

Poznámka: *** $p < ,001$, ** $p < ,01$, * $p \leq ,05$; CCI_S – Sebaprezentácia a hľadanie spätnej väzby; CCI_E – Efektivita súvisiaca s výkonom práce; CCI_G – Stanovenie cieľov a plánovanie kariéry; CCI_K – Sebapoznanie; CCI_N – Vytváranie siete kontaktov a vzťahov s mentormi; CCI_O – Znalosť firiemnej politiky a štruktúr príležitostí; CCI_C – Zručnosti súvisiace s kariérou.

Z tabuľky vyplýva, že kariérne kompetencie sú v štatisticky významnom pozitívnom vzťahu s kariérnou spokojnosťou, vnímanou zamestnateľnosťou a počtom povýšení. To znamená, že miera kariérneho úspechu u týchto ukazovateľov je tým vyššia, čím viac osoba disponuje kariérnymi kompetenciami. Na rozdiel od toho, vzťah medzi kariérnymi kompetenciami a štvrtým ukazovateľom (platom) sa nepreukázal, s výnimkou jednej kompetencie, a to zručnosti súvisiace s kariérou. V nasledujúcej tabuľke uvádzame výsledky regresnej analýzy pre kariérne kompetencie a sociodemografické faktory ako prediktory a ukazovatele subjektívneho a objektívneho kariérneho úspechu ako kritériá.

Tabuľka 2 Regresné modely pre škály CCI a sociodemografické faktory (vek, pohlavie, vzdelanie) ako prediktory a ukazovatele SKÚ a OKÚ (kariérna spokojnosť, vnímaná zamestnateľnosť, plat, počet povýšení) ako kritériá (akceptované modely; $p < ,05$)

Prediktor	R	R2-change	B	T	p
SKÚ – Kariérna spokojnosť ($F_{\text{total}}(2, 203) = 29,107$; $p \leq ,000$)					
CCI_G	,44	,20***	,37	4,98	,000
CCI_O	,47	,03**	,23	2,65	,009
(Constant)			6,515		
SKÚ – Vnímaná zamestnateľnosť ($F_{\text{total}}(4, 201) = 11,616$; $p \leq ,000$)					
CCI_O	,33	,11***	,58	4,11	,000
CCI_G	,37	,03**	,35	3,02	,004
CCI_E	,42	,03**	2,96	2,57	,004
Vzdelanie	,43	,02*	-1,76	-1,96	,05
(Constant)			16,742		
OKÚ – Plat ($F_{\text{total}}(3, 178) = 10,897$; $p \leq ,000$)					
Vek	,31	,07***	16,12	3,80	,000
Pohlavie	,39	,06***	-3,19	-3,46	,001
CCI_C	,17	,03*	,21	2,54	,012
(Constant)			,666		
OKÚ – Počet povýšení ($F_{\text{total}}(2, 203) = 14,110$; $p \leq ,000$)					
CCI_O	,31	,10***	,06	3,02	,003
CCI_G	,35	,02*	,04	2,36	,019
(Constant)			-,803		

Poznámka: *** $p < ,001$, ** $p < ,01$, * $p \leq ,05$; CCI_E – Efektivita súvisiaca s výkonom práce; CCI_G – Stanovenie cieľov a plánovanie kariéry; CCI_O – Znalosť firemnej politiky a štruktúr príležitostí; CCI_C – Zručnosti súvisiace s kariérou

Z výsledkov výpočtu viacnásobnej hierarchickej lineárnej regresie vyplýva, že kariérna spokojnosť (ako ukazovateľ SKÚ) má dva signifikantné prediktory, a to stanovenie cieľov a plánovanie kariéry (20 % variancie) a znalosť firemnej politiky a štruktúr príležitostí (3 % variancie). Dohromady tieto prediktory vysvetlili 23 % variancie kariérnej spokojnosti. Kariérna spokojnosť jedinca je teda tým vyššia, čím vyššia je miera kariérnych kompetencií stanovenie cieľov a plánovanie kariéry a znalosť firemnej politiky a štruktúr príležitostí. V prípade vnímanej zamestnateľnosti boli zistené štyri signifikantné prediktory,

a to znalosť firemnej politiky a štruktúr príležitostí (11 % variancie), stanovenie cieľov a plánovanie kariéry (3 % variancie), efektivita súvisiaca s výkonom práce (3 % variancie) a vzdelanie (2 % variancie). Tieto prediktory dohromady vysvetlili 18 % variancie vnímanej zamestnateľnosti. Jedincom vnímaná zamestnateľnosť je tým vyššia, čím vyššia je miera kariérnych kompetencií znalosť firemnej politiky a štruktúr príležitostí, stanovenie cieľov a plánovanie kariéry, efektivita súvisiaca s výkonom práce. Čo sa týka vzdelania, pomocou t-testu boli identifikované rozdiely v miere vnímanej zamestnateľnosti, pričom vyššie skóre dosiahli stredoškolsky vzdelané osoby ($M = 32,60$, $SD = 5,80$) oproti vysokoškolsky vzdelaným osobám ($M = 31,52$, $SD = 6,50$). V prípade platu boli zistené 3 významné prediktory, sociodemografické faktory vek (7 % variancie) a pohlavie (6 % variancie), a kompetencia zručnosti súvisiace s kariérou (3 % variancie). Dohromady tieto prediktory vysvetlili 16 % variancie platu, pričom platí, že plat jedinca sa zvyšuje s narastajúcim vekom a mierou kariérnych zručností, a plat u mužov je vyšší než u žien. V prípade počtu povýšení boli zistené dva významné prediktory, a to znalosť firemnej politiky a štruktúr príležitostí (10 % variancie) a stanovenie cieľov a plánovanie kariéry (2 % variancie), ktoré spolu vysvetlili 12 % variancie počtu povýšení. Počet povýšení je u jedinca tým častejší, čím vyššia je miera kariérnych kompetencií znalosť firemnej politiky a štruktúr príležitostí a stanovenie cieľov a plánovanie kariéry.

Diskusia

V našom výskume sme predpokladali, že kariérne kompetencie budú pozitívne korelovať s kariérnym úspechom. Kariérny úspech sme v našom výskume sledovali pomocou štyroch ukazovateľov, a to kariérna spokojnosť a vnímaná zamestnateľnosť ako ukazovatele subjektívneho kariérneho úspechu, a plat a počet povýšení ako ukazovatele objektívneho kariérneho úspechu. Zároveň sme sledovali, či dosahovanie kariérneho úspechu determinujú aj sociodemografické faktory vek, pohlavie a vzdelanie respondentov.

Korelácie medzi kariérnou spokojnosťou a jednotlivými kariérnymi kompetenciami boli štatisticky významné a dosahovali hodnoty v rozmedzí od ,32 do ,44. Potvrdil sa náš predpoklad o pozitívnom vzťahu medzi kariérnymi kompetenciami a kariérnou spokojnosťou, ako to bolo aj v prípade zahraničných štúdií (napr. Eby et al., 2003; Day & Allen, 2004, Kuijpers & Scheerens, 2006). Naše zistenia sú zároveň v zhode s výskumom Francis-Smythe et al. (2013), ktorí zistili, že k predikcii kariérnej spokojnosti významne prispievajú kariérne kompetencie stanovenie cieľov a plánovanie kariéry, znalosť firemnej politiky a štruktúr príležitostí, zručnosti súvisiace s kariérou, vytváranie siete kontaktov a vzťahov s mentormi, sebaaprezentácia a hľadanie spätnej väzby, ktoré dohromady vysvetlili 15 % variancie kariérnej spokojnosti. V našom výskume kariérne kompetencie dohromady vysvetlili 23 % variancie kariérnej spokojnosti, hoci len dve kariérne kompetencie sa ukázali ako významné prediktory. Na základe výsledkov možno teda konštatovať, že jedinca, ktorý disponuje kariérnymi kompetenciami a v čím vyššej miere, je viac disponovaný efektívne riadiť svoju individuálnu kariéru a tým viac je s ňou spokojný. Čo sa týka sociodemografických faktorov, nepreukázali sa ako významné prediktory kariérnej spokojnosti.

Ďalej nás zaujímalo, či kariérne kompetencie súvisia s konceptom vnímanej zamestnateľnosti, ako to bolo potvrdené v niekoľkých štúdiách (napr. Akkermans, Brenninkmeijer,

Huibers, & Blonk, 2012). Vo výskume Ebyho et al. (2013) bol potvrdený pozitívny vzťah medzi vnímanou zamestnateľnosťou a kompetenciami sebazpoznanie, kariérny vŕhľad, siete kontaktov a vzťahy s mentormi a kariérne zručnosti. Tieto kompetencie sú obsahovo totožné s kompetenciami v našom výskume, kde sme zistili signifikantné vzťahy medzi vnímanou zamestnateľnosťou a všetkými kariérnymi kompetenciami o sile ,20 až ,33. Eby et al. zároveň zistili, že k predikcii vnímanej internej zamestnateľnosti najviac prispievajú kompetencie knowing-why (41,7 %). Vnímanú externú zamestnateľnosť vysvetlili v najväčšej miere kompetencie knowing-how (46,1 %) (Eby et al., 2003). V našom výskume sa kariérne kompetencie tiež ukázali ako významné prediktory vnímanej zamestnateľnosti (16 %). Podarilo sa nám teda podporiť predpoklad, že vnímaná zamestnateľnosť (ako ukazovateľ SKÚ) je výsledkom kariérnych kompetencií, nakoľko osvojenie kariérnych kompetencií by malo viesť jednotlivcov k pozitívnejšiemu vnímaniu ich schopnosti nájsť a udržať si zamestnanie. Ako signifikantný prediktor zamestnateľnosti sa zároveň preukázalo aj vzdelanie, avšak osoby so stredoškolským vzdelaním pociťujú vyššiu mieru zamestnateľnosti ako vysokoškolsky vzdelané osoby, čo je v rozpore s našimi očakávaniami plynúcimi zo sociologickej teórie. Vysvetlenie týchto zistení možno spočíva v tom, že s narastajúcim počtom osôb s vysokoškolským vzdelaním klesá počet pracovných príležitostí pre ich uplatnenie na trhu práce vo svojom odbore a znižujúci sa záujem o vyučenie sa remesiel naopak utvrdzuje osoby s nižším vzdelaním o ich väčšej potrebe na pracovnom trhu.

V prípade objektívneho kariérneho úspechu, konkrétne platu, neboli preukázané štatisticky významné vzťahy s kariérnymi kompetenciami. Výnimkou bola len kompetencia zručnosti súvisiace s kariérou, ktorá vysvetlila 3 % variácie priemerného mesačného platu. Rovnako aj vo výskume Francis-Smythe et al. (2013) k predikcii platu prispela len jedna kariérna kompetencia, a to stanovenie cieľov a plánovanie kariéry (11 % variácie priemerného mesačného príjmu). Tieto rozdiely v zisteniach prameňa predovšetkým z kultúrnych odlišností skúmaných súborov. Spoločným zistením je však skutočnosť, že plat je len vo veľmi malej miere determinovaný kariérnymi kompetenciami. Naopak vo väčšej miere plat predikujú sociodemografické faktory, konkrétne vek a pohlavie (dohromady vysvetlili 13% variácie), čo sa zhoduje so sociologickými analýzami a zisteniami (napr. Horáková & Horák, 2013, 2015; Matějů & Anýžová, 2015).

Počet povýšení ako ďalšie kritérium objektívneho kariérneho úspechu, bol v štatisticky významnom pozitívnom vzťahu s takmer všetkými kariérnymi kompetenciami ($r = ,26$ až $,31$), bez vplyvu sociodemografických faktorov. To znamená, že s narastajúcou mierou kariérnych kompetencií narastá aj počet povýšení v kariére jednotlivca. Kariérne kompetencie v našom výskume vysvetlili 12 % variácie počtu povýšení a vo výskume Francis-Smythe et al. (2013) kompetencie vysvetlili 4 % variácie počtu povýšení.

Výnimkou medzi kariérnymi kompetenciami bola efektívnosť súvisiaca s výkonom práce, ktorá nebola v štatisticky významnom vzťahu s vnímanou zamestnateľnosťou, platom a ani počtom povýšení ($r = ,02$ až $,05$). To znamená, že táto kompetencia nezohráva až takú dôležitú úlohu pri úspešnom riadení kariéry jedinca.

Záver

Účelom predkladaného príspevku bolo prispieť k problematike kariérnych kompetencií, ktorá je v našich podmienkach málo rozpracovaná. V nami realizovanej štúdií sa nám podarilo preukázať, že kariérne kompetencie významne prispievajú k predikcii subjektívneho a objektívneho kariérneho úspechu. Výsledky nášho výskumu teda podporujú relevantnosť kariérnych kompetencií pri riadení úspešného kariérneho vývinu. Preto je dôležité im venovať pozornosť a to nielen vo výskume, ale predovšetkým v praxi kariérového poradcu, pracovného psychológa, v oblasti riadenia ľudských zdrojov a pod. Odporúčame, aby títo odborníci pracovali s kariérnymi kompetenciami jednotlivcov a prostredníctvom ich merania, zhodnotenia, analýzy a rozvoja viedli jedincov k adekvátnemu riadeniu svojho kariérového vývinu.

LITERATÚRA

- Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M., & Blonk, R. W. B. (2012). Competencies for the Contemporary Career: Development and Preliminary Validation of the Career Competencies Questionnaire. *Journal of Career Development, 40*(3), 245–267.
- Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (1996). *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era*. New York: Oxford University Press.
- Beheshtifar, M., & Zare, E. (2013). Relationship between competencies career and organizational success. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, 5* (1), 834–842.
- Chang, H., Feng, CH., & Shyu, CH. (2014). Individual management and counseling as moderators in achieving career competencies and success. *Social Behavior and Personality, 42*(5), 869–880.
- Day, R., & Allen, T. (2004). The relationship between career motivation and self-efficacy with protégé career success. *Journal of Vocational Behavior, (64)*, 72–91.
- De Cuyper, N., Bernhard-Oettel, C., Berntson, E., De Witte, H., & Alarco, B. (2008). Employ-ability and employees' well-being: Mediation by job insecurity. *Applied Psychology: An International Review, (57)*, 488–509.
- DeFillippi, R. J., & Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A competency-based perspective. *Journal of Organizational Behavior, (15)*, 307–324.
- Dreher, G., & Bretz, R. (1991). Cognitive ability and career attainment: The moderating effects of early career success. *Journal of Applied Psychology, (76)*, 392–397.
- Eby, L. T., Butts, M., & Lockwood, A. (2003). Predictors of success in the era of the boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior, (24)*, 689–708.
- Fields, D. L. (2002). *Taking the measure of work: a guide to validated scales for organizational research and diagnosis*. Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Forret, M. L., & Dougherty, T. W. (2004). Networking behaviors and career outcomes: Differences for men and women? *Journal of Organizational Behavior, (25)*, 419–437.
- Francis-Smythe, J., Haase, S., Thomas, E., & Steele, C. (2013). Development and Validation of the Career Competencies Indicator (CCI). *Journal of Career Assessment, 21*(2), 42–57.
- Greenhouse, J. H., Parasuraman, S. & Wormley, W. M. (1990). Effects of Race on Organisational Experience, Job performance Evaluations, and Career Outcomes. *Academy of Management Journal, 33*(1), 64–86.
- Higgins, M. C., & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: a developmental network perspective. *Academy of Management Review, (26)*, 264–288.
- Horáková, M., & Horák, P. (2013). Zaměstnatelnost skupin ohrožených nezaměstnaností na současných trzích práce. *Sociológia, 45*(2), 128–149.
- Horák, P., & Horáková, M. (2015). Zjišťování situace osob znevýhodněných na trhu práce prostřednictvím konceptu zaměstnatelnosti. *Sociológia, 47*(5), 451–473.

- Kubeš, M., Spillerová, D. & Kurnický, R. (2004). *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada Publishing.
- Kuijpers, M., & Scheerens, J. (2006). Career Competencies for the Modern Career. *Journal of Career Development*, 32(4), 303–319.
- Kuijpers, M., Schyns, B., & Scheerens, J. (2006). Career Competencies for Career Success. *The Career Development Quarterly*, 55(2), 168–178.
- Lichtenstein, B. & Mendenhall, M. (2002). Non-linearity and response-ability: Emergent order in 21st-century careers. *Human Relations*, (55), 5–32.
- Lo Presti, A. (2009). Snakes and ladders: stressing the role of meta-competencies for post-modern careers. *Journal of Educational and Vocational Guidance*, (9), 125–134.
- Matějů, P., Anýžová, P. (2015). Role lidského kapitálu v úspěchu na trhu práce: srovnání šesti evropských zemí participujících na projektu PIAAC. *Sociológia*, 47(1), 31–65.
- Ng, T. W. H., Eby, L. T., Sorensen, K. L., & Feldman, D. C. (2005). Predictors of objective and subjective career success: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, (58), 367–408.
- Singh, R., Ragins, B., & Tharenou, P. (2009). What matters most? The relative role of mentoring and career capital in career success. *Journal of Vocational Behavior*, (75), 56–67.

CAREER COMPETENCIES AS PREDICTORS OF CAREER SUCCESS

I. MAGÁČOVÁ ŽILKOVÁ

ABSTRACT

The presented article is focused on concept of career competencies. The aim of the research was to find a relationships between career competencies and career success. Career competencies was measured by the Career Competencies Indicator (CCI). Four indicators of subjective and objective career success were examined, namely, career satisfaction, perceived employability, salary and number of promotions. The sample consisted of 206 employed people with an average age of 29.45. Correlation Coefficients and Multiple Hierarchical Linear Regression was used to statistical data analysis. The results showed a significant positive relationship between career competencies and career satisfaction, perceived employability, and the number of promotions. The results of research support the importance of career competencies for successful career development.

Keywords: career competencies, career success, career counseling, Slovak republic

O autorce: PhDr. Ivana Magáčová Žilková, PhD. – pôsobí na Katedre pedagogiky Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove, kde vyučuje psychologické disciplíny so zameraním na oblasť všeobecnej, pedagogickej a sociálnej psychológie. Zaoberá sa problematikou kariérového poradenstva a metodologickým otázkam validácie výskumných a diagnostických nástrojov. Je spoluriešiteľkou na výskumných projektoch VEGA „Kariérové rozhodovania adolescentov“ a „Overenie možnosti zmeny profesijných záujmov pomocou simulácie profesijnej exploračie“. E-mail: ivana.magacova.zilkova@unipo.sk

ŘEDITELSKÁ VIZE A VZTAHY V UČITELSKÉM SBORU: SRDCAŘI, MANAŽEŘI A PŘEŽÍVAČI

IRENA SMETÁČKOVÁ, IDA VIKTOROVÁ,
VERONIKA PAVLAS MARTANOVÁ, PETRA TOPKOVÁ

Ředitelská vize je spolu se stylem vedení školy významným faktorem působícím na kulturu školy, a tím i na vztahy v učitelském sboru. Cílem aktuálního příspěvku je představit část výsledků ze série 12 případových studií základních škol, která se zaměřuje na ředitelské vize, z nich vyplývající styly vedení ředitelů/lek a jejich odraz ve způsobu podporování vztahů v učitelském sboru. Případové studie využívaly kombinaci metod sběru dat: dotazníkové šetření mezi vyučujícími, rozhovor s vedením školy, rozhovory s vybranými vyučujícími, analýzu školních dokumentů a pozorování školního dění, přičemž hlavním zdrojem dat pro aktuální příspěvek bylo 58 rozhovorů s řediteli, zástupci ředitele a vyučujícími z 12 případových škol. Kolegiální vztahy se ukázaly klíčovou hodnotou v ředitelské vizi. V návaznosti na to vedení školy využívá různé praktiky pro podporu profesních a/nebo osobních vztahů ve sboru. Na základě případových studií jsme identifikovali tři základní typy ředitelských vizí, které se liší rolí, jakou vedení přikládá kolegiálním vztahům. Typy vizí byly označeny „srdcaři“, „manažeri“ a „přežívači“. Jako významný faktor ovlivňující ředitelskou vizi se ukázala délka působení ve vedoucí funkci a specifická škola oproti ostatním.

Klíčová slova: ředitelé, vize, vztahy, styly vedení, kultura školy, základní škola
<https://doi.org/10.14712/23366486.2019.4>

1. Teoretický úvod

Ačkoliv laický diskurz o učitelství operuje s tím, že kvalita učitele či učitelky se odvíjí výhradně od jeho/jejích osobnostních dispozic a profesních kompetencí, výzkumná evidence poukazuje na silný vliv školy jako organizace, v níž konkrétní učitelé a učitelky působí (Lazarová, 2007; Leithwood, Riehl, 2003). Jednotlivé organizační struktury a kultury škol se liší v tom, jaké profesní kompetence u svých vyučujících podporují a které naopak tlumí. K tomu využívají jednak aktivní nástroje, jako je zaměření dalšího vzdělávání či explicitní zpětná vazba od vedení, a jednak implicitní sociální tlaky uvnitř školy, které vedou k homogenizaci učitelského sboru z hlediska typu pedagogických osobností a jimi preferovaných pedagogických postupů. Platí přitom, že školy představují svébytné typy organizací, které jsou v mnoha ohledech odlišné od organizací produkujících materiální zboží i komerční služby. Domníváme se, že specifika škol se odvíjí zejména z následujících znaků: mnohvrstevnatost výchovně-vzdělávacího procesu, komplikovaná asymetrie vztahu mezi učiteli a žáky, dilematická povaha učitelství (Štech, 1994), konflikt nízké prestiže a poslání (Hoyle, 2001), omezenost kariérních posunů, zhoršené pracovní

podmínky a nízké finanční ocenění. Usouvztažnění těchto znaků v rovině symbolicko-ideové (jak se o nich ve škole uvažuje a mluví), tak v rovině komunikačně-praktické (jak je s nimi nakládáno v každodenní realitě) vypovídá o kultuře konkrétní školy. Zásadní vliv na kulturu školy má její vedení, které jednak zvýznamňuje určité myšlenky a nastavuje interpretační rámce, a jednak zavádí konkrétní pravidla a postupy. Jinými slovy, vedení školy považujeme za klíčového tvůrce materiálních, organizačních a ideových pracovních podmínek i významů, který jim vyučující přikládají.

1.1 VELENÍ A KULTURA ŠKOLY

Výzkumy naznačují jednoznačný vztah mezi organizačními podmínkami školy, profesní spokojeností a kvalitou pedagogického výkonu. Špatná organizace a pracovní podmínky ve školách snižují pracovní spokojenost vyučujících (Johnson et al., 2006). Rozsáhlý výzkum Ingersolla publikovaný v roce 2001 (n = 6733) identifikoval čtyři klíčové znaky škol, které mají přímou souvislost s profesní spokojeností. Jsou jimi 1) platové podmínky, 2) organizační podpora učitelů (především na začátku kariéry), 3) míra konfliktů mezi vyučujícími a žáky, případně mezi vyučujícími a rodiči či mezi vyučujícími navzájem a 4) vliv na rozhodování, např. o výběru pomůcek, obsahu učiva a volbě vyučovacích metod. Uvedené znaky můžeme považovat buď za přímou součást řízení školy, tj. za oblast, která je nastavena, vyžadována a regulována ředitelem/ředitelkou školy (Bush, Glover, 2004; Ingersoll, 2001), nebo za součást kultury konkrétní školy, která se vyvíjí dlouhodobě, s přispěním všech jednotlivých osob působících ve škole a s ohledem na kontext, v němž škola funguje (Möllerová, 2006). Druhé pojetí zdůrazňující kulturu školy považujeme za vhodnější, protože více respektuje komplexní charakter organizací, jakými jsou základní školy, i efektivnější a preferované modely řízení, zejména tzv. distributivní řízení (Bush, 2013; Greenwood, 1996).

Pro úplnost doplníme, že kulturu školy lze vymezit jako soubor základních přesvědčení, hodnot, postojů, norem a vzorců chování, které jsou typické pro danou organizaci a projevují se v myšlení, citění a jednání členů této organizace (Leithwood, Riehl, 2003; Lukášová, Nový, 2004). Z definice vyplývá, že kultura školy je tvořena jak explicitně artikulovanou vizí školy, tak implicitními normami sdílenými v učitelském sboru, a z obojího odvozovanými mechanismy komunikace a organizace školních činností. Při formování školní kultury je role vedení školy zcela zásadní, a to jak tím, že ředitelé formulují svoji vizí školy a nastavují formální pravidla pro dění ve škole, tak i tím, že neformálně podporují určité komunikační a pedagogické principy (Dvořák, 2011; Lazarová, 2007; Mertkan, 2014).

1.2 STYLY VELENÍ A VIZE

Role ředitelů škol bývala tradičně rozdělována na oblast vedení neboli leadershipu a oblast řízení neboli managementu (Leithwood, Riehl, 2003). Pol spojuje leadership neboli vedení „*se zaměřením na změny a pohyb v organizaci, vizí, misi a hodnoty, strategické záležitosti, transformaci, orientaci na výsledky, cíle a lidi*“ (2007, s. 215). V tomto pojetí tedy leadership představuje soubor formativních aktivit, ve kterých jde „*o proces vlivu, o inspirování a o podporu snah druhých dosahovat společné vize, či se k ní přibližovat*“ (Pol, 2007, s. 215). Řízení neboli management naopak představuje „*soubor aktivit*

orientovaných na uvádění již dohodnutých postupů do praxe a na udržování v chodu toho, co již je součástí života školy“ (Pol, 2007, s. 216). Kultura školy v sobě odráží jak leadership (vedení), tak management (řízení).

Oddělovat vedení a řízení neodpovídá běžné ředitelské praxi, v níž jsou obě roviny proltny. Nápomocnější se tak jeví přístup Basse (1990) a následně Boglera (2001), který rozlišuje tři základní aspekty leadershipu. Prvním je transakční leadership, který zahrnuje míru definování požadovaného chování, jeho kontrolu a pozitivní či negativní sankce. Jedná se víceméně o management. Druhým aspektem je transformační leadership, který představuje sílu charismatu, inspirativní vliv, intelektuální stimulaci a afektivitu vztahů mezi vedením a podřízenými. Tento aspekt je blízký původnímu užšímu významu leadershipu. Třetím aspektem je způsob spolurozhodování, které může variovat od autokratického rozhodování, přes konzultace a společné rozhodování, po delegované rozhodování.

Ačkoliv někteří autoři považují za efektivnější transformační leadership (Bass, 1990), studie spíše potvrzují, že dobře fungující školy ve své kultuře mají oba aspekty organizace ve vyrovnaném poměru (Mertkan, 2014). „*Příliš mnoho řízení – a škola může šlapat na místě, byť hladce. Příliš mnoho vedení – a škola se může pohybovat všemi možnými směry, zmatečně a nikdy hladce!*“ (Southworth, 2005, s. 83). Jinými slovy, bez vize nemohou komplexní organizace, jako jsou školy, prosperovat. Vize je představou o tom, jaké hodnoty a principy jsou pro danou školu klíčové; vize stanovuje horizont, k němuž se škola vyvíjí (Hallinger, Heck, 2002). Konkrétní vedení a řízení pak znamená volbu kroků, kterými se škola směrem k horizontu definované vizi může dostat. V případě dobře fungujících škol existuje jednak sdílená vize ředitelem i učitelským sborem a jednak vnitřní soulad mezi vizí a konkrétními praktikami řízení (např. hodnota autonomie je prosazována nástroji respektujícími jedinečnost a iniciativu vyučujících).

Styly vedení a řízení mohou nabývat mnoha různých podob. V současné době sice existuje silný příklon k distributivnímu vedení škol, v němž se potvrzuje pozitivní souvislost s profesní spokojeností vyučujících i s kvalitou pedagogického procesu (Leithwood, Riehl, 2003), ovšem pokud je sledována komplexně definovaná a dlouhodobá úspěšnost školy (tj. nesleduje se pouze jeden znak, jako je míra fluktuace v pedagogickém sboru), nelze na základě výzkumné evidence jednoznačně označit určitý styl vedení za výrazně úspěšnější než ostatní. Od 70. let 20. století, kdy začaly v teorii vedení dominovat situační modely, se opakovaně ukazuje, že úspěšnost stylu vedení závisí jednak na osobnosti vedoucího a jednak na situaci, v níž má své vedení uplatňovat (Greenwood, 1996; Pol, 2007). Přesnější formulací by ovšem bylo, že než samotná situace je pro efektivitu stylu vedení důležitější to, jaké má ředitel pro tuto situaci porozumění. Tedy, zda rozumí hlavním výzvám, silným a slabým stránkám své školy, potřebám svého pracovního týmu a svým vlastním schopnostem (Early, Weindling, 2004). Fidler (1997) a Kagan (1989) ukazují, že styl vedení konkrétní osoby ve vedoucí pozici je vždy spojen s jejím kognitivním stylem coby individuálně specifickými preferovanými postupy zpracování informací. Podmínkou efektivního vedení pak je shoda mezi kognitivním stylem vedoucího a kognitivním stylem většiny podřízených. V takovém případě totiž může dojít k maximalizaci oboustranné komunikace a porozumění. Kagan (1989) například zjistil, že analyticky uvažující vyučující (tj. vyhledávají dílčí údaje, které systematicky zpracovávají, a preferují předvídatelné situace) lépe spolupracují s řediteli orientovanými na úkoly a systém, zatímco ne-analyticky orientovaní vyučující lépe spolupracují s řediteli orientovanými na vztahy a procesy.

1.3 KULTURA ŠKOLY, VIZE A VZTAHY

Styl vedení a řízení se bezprostředně prolínají s kulturou školy. Ta může nabývat různé podoby podle toho, na jaké hodnoty se zaměřuje vize školy a jakými postupy je prosazována. Za podnětnou pokládáme typologii Trompenaarse a Hampden-Turnera (1997), která rozlišuje kultury podle jejich umístění ve dvou bipolárních dimenzích. Jedna dimenze se týká základní orientace organizace – orientace na úkoly versus na vztahy; druhá dimenze se týká struktury organizace – silná hierarchie versus rovnost. Kombinací těchto dvou dimenzí vznikají čtyři typy organizační kultury: 1) Rodina (silná hierarchie s autoritativní osobností v čele, blízké vztahy mezi pracovníky, pocit komunity, sankce v podobě ztráty náklonnosti nebo vyloučení); 2) Eiffelova věž (silná hierarchie, jasně rozdělené role, instrumentální vztahy); 3) Inkubátor (minimální struktura a hierarchie, omezená možnost seberealizace, autorita dána osobními schopnostmi jednotlivců, oceňování kreativity a inovací) a 4) Řízená střela (rovnostářská struktura, zaměření spíše na úkoly než na vztahy, role nejsou předem přesně dané).

Ústředním prvkem Trompenaarsovy typologie (1997) jsou vztahy, a to zejména vztahy mezi vedením a podřízenými, ale také kolegiální vztahy. Rovněž další autoři (např. Kagan, 1989) považují vztahy v organizaci za hlavní faktor, který determinuje efektivitu fungování školy a kulturu školy. Vztahy také často představují stěžejní hodnotu, na kterou je orientována vize školy (Hallinger, Heck, 2002). Platí to zvláště o ředitelích uplatňujících transformační leadership (Bogler, 2001) a distributivní vedení (Bush, 2013), které předpokládají jednak užší vztah mezi učitelským sborem a vedením školy a jednak zapojení vyučujících do rozhodovacích procesů.

V tomto článku proto soustředíme pozornost na tři témata, která vyplynula jako klíčová z tematické analýzy rozhovorů s vedením a vybranými vyučujícími 12 základních škol. Jedná se o hlavní téma ředitelské vize a dále o témata styl vedení a vztahy v učitelském sboru. Ačkoliv se jedná o témata vyemergovaná ze shromážděných rozhovorů (a nikoliv záměrně vyhledávaná v rozhovorech), plně korespondují s existujícími teoretickými přístupy k otázce organizace škol. Tato studie tak do jisté míry představuje nezávislé ověření existujících teoretických konceptů, ale zároveň také nabízí jejich rozšíření a v určitých aspektech zpřesnění.

2. Metodologie

Článek prezentuje dílčí závěry analýzy dat z výzkumu vyhoření učitelů a učitelek na základních školách. Výzkum mapoval míru projevů vyhoření a hledal faktory, které mohou přispívat k jeho vzniku či naopak k ochraně před ním (Smetáčková, Viktorová, 2018). Přitom jsme zjistili, že významný vliv na vyhoření mají pracovní podmínky, včetně stylu vedení a kolegiálních vztahů na pracovišti. Proto jsme těchto dat, získaných zejména prostřednictvím případových studií, využili k podrobnějšímu zkoumání podob vedení, řízení a vztahů ve škole.

Výzkum byl tvořen dvěma částmi. První část představovalo on-line dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo 2394 vyučujících základních škol. Druhou částí byla série 12 případových studií základních škol. Menší část škol byla požádána o spolupráci na základě předchozího kontaktu, větší část škol vstoupila do výzkumu na základě souhlasu

po náhodném oslovení. Srovnání výsledků dotazníku mezi školami, kde probíhaly případové studie, a ostatními zúčastněnými vyučujícími ukázalo, že se jedná o školy mírně nadprůměrné z hlediska profesní spokojenosti vyučujících a zájmu vedení školy. Učitelé těchto škol vykazovali celkově o 10 % vyšší míru spokojenosti v dotazníkové části výzkumu než zbytek výzkumného souboru. To lze chápat jako určitý limit výzkumu, na který musíme brát zřetel.

Školy jsme označili smyšlenými barvami a uvádíme velikost obce, v níž se nacházejí: 1) školy z velkých měst: ZŠ Zelená, Červená, Šedivá, Žlutá a Modrá, 2) školy ze středního města: ZŠ Hnědá, Tyrkysová a Oranžová, 3) školy z malého města: ZŠ Bílá a Růžová, 4) školy z vesnice: ZŠ Fialová a Černá. Základním materiálem pro analýzu bylo 12 rozhovorů s ředitelem/kou (6 mužů a 6 žen), 3 rozhovory se zástupci (1 muž a 2 ženy) a 43 rozhovorů s učiteli sledovaných škol (5 mužů a 38 žen). Celkem se jednalo o 58 rozhovorů; každý trval 40–60 minut. Rozhovory byly polostrukturované, což znamená, že jsme předem stanovili okruh témat, kterých se v rozhovoru chceme dotknout, tak abychom co nejkompaktněji postihli všechny stránky školy, které mohou mít vliv na profesní spokojenost (vztahy se žáky, s rodiči, sociální opora mezi kolegy, vedení školy, profesní historie zaměřená na případnou genezi syndromu vyhoření či boj s ním, soukromí, volný čas a zdroje uvolnění). Pořízené rozhovory byly přepsány a analyzovány. Výzkum byl eticky ošetřen, všechna data respondentů i škol byla anonymizována a upravena tak, aby nebyla možná identifikace konkrétních osob, ani škol.

Analýza rozhovorů tvořila kvalitativní část výzkumu. Náš postup byl založen na metodě tematické analýzy (Braun, Clarke, 2006; Plichtová, 1996) s využitím otevřeného a selektivního kódování (Strauss, Corbin, 1999). Tematická analýza představuje postup vyhledávání obsahových vzorců v datech kvalitativní povahy a je platnou metodou v širokém rámci kvalitativních analytických přístupů (Braun, Clarke, 2006). Přináší nejen důkladné uspořádání a popis dat, ale umožňuje interpretovat nejrůznější aspekty výzkumného tématu. Tématem se pak rozumí vzorec objevený v datech, který data popisuje, organizuje a též interpretuje (Boyatzis, 1998). Ve výběru a prezentaci témat hraje aktivní roli výzkumný tým, jenž po celou dobu kódování dat i extrakce témat stále vstupuje do dialogu s výzkumným materiálem a reflektuje analytický proces jako takový. V našem případě proběhlo nejprve otevřené kódování získaných rozhovorů, které zahrnovalo extrakci všech výroků, které se nějak dotýkaly způsobu řízení školy či osoby ředitele/ky a jejich zástupců/kyň. Následovalo seskupování označených kódů do dílčích kategorií, které nám dále umožnilo identifikovat základní okruhy. V analýze jsme pracovali jak s tématy explicitně vyjádřenými (např. konkrétní podoby otevírání prostoru školy ředitelem/kou), tak s těmi, která zůstala v latentní podobě (např. povaha vztahů mezi vedením školy a vyučujícími; způsoby vedení škol, na něž bylo možné usuzovat z popisu chodu škol).

Vzhledem ke kvalitativní povaze dat a též k povaze analýzy poskytují jednotlivá témata rozsáhlý objem citací, který v textu využíváme pro lepší přiblížení problému. Citace z rozhovorů jsou psány kurzívou. Pokud uvedené citace obsahovaly jména, nahradili jsme je jmény smyšlenými. Každá citace je v závorce doplněna informací, z jaké školy a od člověka v jaké pozici (tj. ředitel versus učitel) výrok zazněl.

Navzdory tomu, že původním výzkumným cílem nebylo podrobně mapovat ředitelské styly vedení a řízení, v rozhovorech s vedením škol i s vyučujícími se tato témata opakovaně objevovala v souvislosti s učitelskou spokojeností, a tedy i vyhořením. Tato skutečnost by mohla vystupovat jako určitý nedostatek výzkumné studie, nicméně ji hodnotíme

spíše pozitivně jako prokázanou sílu těchto faktorů. Rovněž dotazníkové šetření prokázalo souvislost mezi mírou spokojenosti s vedením školy a celkovou pracovní spokojeností i s projevem vyhoření. (Potvrdila se tak ústřední role vedení školy pro kvalitu profesního života jednotlivých vyučujících, kterou jsme se proto rozhodli podrobněji analyzovat a představit v tomto příspěvku Smetáčková, Viktorová, 2018).

Kvalitativní analýzou rozhovorů jsme identifikovali jako klíčovou kategorii „ředitelskou vizi“ a dále kategorie „kolegiální vztahy“ a „styl vedení“. Cílem této studie bylo proto popsat, jak jsou tyto kategorie na jednotlivých školách naplňovány, a posléze jak spolu kategorie souvisí.

Výzkumné otázky, které studie sledovala, jsou: Lze u všech sledovaných ředitelů a škol identifikovat určitou vizi? Jak se ředitelské vize vyvíjejí v čase? Jak vystupuje tato vize v kontextu stylu vedení školy? Jaké místo mají v ředitelské vizi kolegiální vztahy ve škole? Jaké konkrétní aktivity ředitelů používají pro ovlivnění kolegiálních vztahů ve škole?

3. Prezentace výsledků

V části výsledků je nejprve představen koncept ředitelské vize a její vývoj s ohledem na okolnosti nástupu ředitele do vedoucí pozice. Analýza ukázala, že existuje několik typů vizí spojených se styly vedení a že jde o klíčové faktory, které ovlivňují kolegiální vztahy a fungování týmu vyučujících.

3.1 ŘEDITELSKÁ VIZE

Ve všech sledovaných školách vedení hovořilo o svých představách a principech, s nimiž školu řídí. Není nadnesené, když souhrn těchto principů a představ označíme za ředitelskou vizi. Vizi považujeme za relativně ucelený systém myšlenek souvisejících se zaměřením školy, který se vztahuje k její minulosti a cílí na její budoucí vývoj. Zaměření a hloubka jednotlivých ředitelských vizí se napříč školami lišily. Rozsah článku však nedovoluje jejich komplexní rozbor. V následující části se proto zaměříme pouze jednak na „vnější“ charakteristiky vizí, jako je jejich periodizace, jednak na roli vztahů v obsahu vize. Existují některé znaky ředitelských vizí, které mají přímý či zprostředkovaný vliv na význam přikládaný kolegiálním vztahům, a v nichž se jednotlivé identifikované vize liší.

Z logiky věci je každá vize orientována do budoucnosti, současně je ale vztažena k přítomnosti a musí se vyrovnávat i s minulostí. Ve sledovaných ředitelských vizích se ukázal základní rozdíl v tom, nakolik mezi třemi zmiňovanými etapami byla zdůrazňována kontinuita, nebo naopak zlomy a rozpory. Kontinuita byla přítomna v případě ředitelů, kteří už byli ve vedení školy dlouho, a to natolik dlouho, že se už se s předchozím vedením vůbec nesrovnávali nebo jen minimálně. Jednalo se o ředitele, kteří pracují ve funkci sedm let a více. Všechny tři časové horizonty se tak týkaly stejného vedení, které prosazuje stále podobné principy, ale mění své důrazy v návaznosti na to, jaké má zkušenosti s dosavadními reakcemi, v jakých vnitřních a vnějších podmínkách se škola ocitá a jakým množstvím energie disponuje (ZŠ Bílá). Zlomy naopak byly přítomny v případě nového vedení, které se přirozeně musí vůči předchozímu vymezit, a to buď revolučně a kriticky, pokud nastoupilo s očekáváním, že lepší špatně fungující školu (např. ZŠ Zelená),

nebo evolučně a přátelsky, pokud bylo s předchozím vedením spjato a chce pokračovat v podobné linii (např. ZŠ Červená). V těchto školách byl patrný duch předchozího vedení, který se vznášel nad většinou přijímaných změn.

Společným jmenovatelem ředitelských vizí v různých časových horizontech je srovnávání a konfrontace, které slouží ke zdůraznění jedinečnosti aktuálního vedení. Na jejím základě vzniká představa jedinečnosti současného vedení oproti minulému nebo představa jedinečnosti školy oproti ostatním. Například na ZŠ Červené současná ředitelka působila jako zástupkyně v předchozím vedení, a ačkoliv celkově spíše pokračuje v původních způsobech práce, přijala také určité změny: *Že se tady změnilo trošku vedení a... změnilo se v tý ředitelce. Já bych řekla, že jsme trošku víc otevření (Ř – ZŠ Červená).* Alespoň dílčí změny jsou nutné proto, aby si aktuální vedení obhájilo svoji potřebnost a nezávislost. Příkladem vymezování proti jiným školám je ZŠ Fialová, která má vysoký podíl žáků ze sociálně slabého prostředí, a proto z ní odcházejí děti z běžných rodin: *Máme jiné podmínky než ostatní školy v okolních vesnicích a samozřejmě než ve městě. Rodiče se bojí a spousta jich své děti přehlašuje. Ale nedochází jim, že naši učitelé tady právě kvůli tomu, s jakými dětmi musí zacházet, jsou opravdu dobrý, možná lepší (Ř – ZŠ Fialová).*

Časová nebo prostorová konfrontace se ukazuje být klíčovým znakem ředitelských vizí. Pokud bychom v úvaze pokračovali mírně za horizont našich dat, můžeme tvrdit, že ředitelská vize má diferenciací funkci a podtrhuje jedinečnost aktuálního vedení. V tomto smyslu pak ředitelská vize má potenciál podporovat kohezi uvnitř školy a zvyšovat autoritu vedení vůči vyučujícím. Podmínkou však je, že se ředitelům daří získat pro svoji vizi většinu pedagogického sboru, resp. pokud svoji vizi formulují spolu s učitelským sborem. Například na ZŠ Zelené vyučující akceptují bezpečnost jako klíčový prvek vize jejich vedení oproti jiným školám v okolí: *Vedení, který nastoupilo, to jsou prostě ženský, který to mají v hlavě srovnaný. A prostě chtějí tu školu zvednout tím, že se tohle (konflikty) právě bude řešit a tím, že se o tom bude mluvit, tak by se ta situace měla zlepšit, prostě tak to je. Kdežto samozřejmě na těch jiných školách, co mám já vypořizovaný nebo vyposlouchaný od dětí, co sem třeba přijdou, když mi vyprávějí, jak to tam nikdo neřeší, jak se tím nikdo nezabývá, to je prostě špatně, že jo (U – ZŠ Zelená).*

Pokud vyučující ředitelskou vizi neakceptují, může naopak její prosazování vést k prohloubení nepřátelství a konfliktů v pedagogickém sboru, které brání spolupráci ve škole. Vize musí být učitelským sborem alespoň částečně sdílená, musí být srozumitelná a čitelná. V opačném případě je prosazování vize problematické. Tak tomu bylo například v ZŠ Modré, kde ředitelka sleduje především své cíle, svou vizi vlastního přežití, což vede u učitelů k pocitům frustrace, ohrožení a vzájemným konfliktům: *Ti ředitelé, si myslím, že jsou taky tak jako tlačeni a někteří víc a někteří sami sebou, aby měli všechno dokonalý. (...) Takže my máme trochu ambiciózní paní ředitelku, že všechno bude mít dokonalý. A to teda musím říct, že z toho jsou lidi jako hodně otrávení. A taky z toho, že je taková jako s prominutím připosraná z těch rodičů prudejch (U – ZŠ Modrá).*

3.2 VÝVOJ ŘEDITELSKÉ VIZE

Školy v našich případových studiích se nacházely z hlediska prosazování ředitelské vize v různých fázích vývoje. Jejich srovnání ukázalo, že v případě ředitelů, kteří navázali na předchozí vedení, nastává po relativně krátké době ve škole konsolidace, panuje v ní

klid a vzájemně srozumitelné rozdělení rolí. Na druhou stranu v ní ale klesá či dokonce chybí drive, hledání nových vylepšení a angažovanost. Vyučující jsou poměrně spokojeni, plní zadané úkoly, ale sami nejsou příliš iniciativní. Vše běží v dlouhodobě zajetých kolejích. Tak tomu bylo například v ZŠ Bílá, kde je současný ředitel ve funkci již více než 10 let a i před tím se podílel v roli zástupce na vedení, přičemž předchozí vedení je již ve škole téměř zapomenuto a ředitel se vůči němu ani nemusí vymezovat. Ředitelovy požadavky jsou pro vyučující srozumitelné a ve škole vše funguje hladce, i když bez viditelného nadšení a mimořádného úsilí.

Jiným případem jsou ředitelé, kteří nastupují jako kritici předchozího vedení. Musí tedy formulovat novou vizi, kterou se snaží ve škole prosadit a vyučující pro ni získat. Pokud se jim to podaří, nastává relativně dlouhé období nadšení, kdy vedení i velká část vyučujících pracují s enormním nasazením na realizaci nových principů a hodnot. Nastavené tempo však nelze dlouhodobě vydržet, a proto se po několika letech dostavuje únava a vyčerpání. Svůj podíl na tom mívá i věk vyučujících a jejich přechod do jiné životní fáze (např. založení rodiny, péče o stárnoucí rodiče, zdravotní potíže) a eventuálně s tím související obměna pedagogického sboru, kde se však noví lidé musí s ředitelskou vizí sžít, aniž by měli větší možnost ji ovlivnit tak, jak mohli vyučující v první entuziastické fázi. Ve škole často existuje nostalgie po úvodním nadšení, v jejímž světle se vše zdá být negativnější a marnější, než jak ve skutečnosti může být. Příkladem je ZŠ Černá, kam současný ředitel po nástupu přinesl velké nadšení pro nový styl práce a sám škole věnoval enormní množství času. Po 12 letech jeho zapojení mírně polevilo a v učitelském sboru je to vnímáno negativně jako pokles ředitelova zájmu o školu. Učitelka ze ZŠ Černá menší učitelskou podporu vedení komentuje takto: *Ale možná je to i trochu tím, že dřív ta angažovanost byla, třeba ze strany ředitele až neúměrná pro tu školu. A když se začíná chovat normálně, nebo jako méně angažovaně, tak je to pro ně příliš velké rozdíly (U-Černá).* Ve fázi sníženého úsilí po úvodním nadšení se v našem souboru vyskytují další čtyři školy, konkrétně ZŠ Černá, Tyrkysová, Zelená či Růžová.

3.3 TYPOLOGIE ŘEDITELSKÉHO VEDENÍ VE VZTAHU K ŘEDITELSKÉ VIZI

V analýze zkoumaných škol nám postupně vykryštovala typologie stylů vedení z hlediska tří základních faktorů: jaká je síla vize, jaké místo v nich mají kolegiální vztahy a jak s vizí ředitel školy pracuje dovnitř týmu. Ve většině škol jsme snadno identifikovali vizi coby představu, kterou má vedení o směřování školy, i postoj, který k vizí má samotné vedení a učitelský sbor. Tyto školy se ale lišily v tom, jak vedení ve své vizí i v každodenních praktikách zachází s učitelským týmem (viz níže).

PŘEŽÍVAČI

Zatímco v devíti školách byla vize zřetelně přítomna, ve třech případech byla škola aktuálně bez vize nebo byla vize překryta jinými faktory. V kontextu časové dynamiky vizí jsme v těchto školách vnímali, že se vize „vyžila“. Její původní podoba není rozpoznatelná, rozpadla se do neohrazeného prostoru. Na těchto školách bylo při našem šetření jedinou zaznamenanou vizí „přežít“, a ředitele a ředitelky proto označujeme jako „přeživače“. Vedení těchto škol, ale také část učitelských sborů vykazovala značnou míru zahlcení povinnostmi, dlouhodobé únavy a v některých případech až vyhoření.

Společným znakem dále bylo, že se jednalo o ředitele se zesílenými afektivními projevy, působícími na svých školách již dlouhou dobu a se silným pocitem vyčerpání.

Neznamená to však nutně, že by „přeživáci“ byli apatičtí nebo pasivní. Někteří z nich se pokoušeli o školu a své zaměstnance pečovat, ale už se jim nedostávalo sil, a proto byli ve svých snahách chaotičtí. Z pobytu ve škole nebylo jasné, kam škola směřuje – chyběla v ní viditelná vize, kterou by vedení konstantně prosazovalo a učitelský sbor ji akceptoval. Naopak se školy vyznačovaly určitou bezhraničností, a to jak na straně vedení, tak vyučujících. To znamená, že jim chyběly hranice, které by chránily je osobně, a tedy i školu. Vyučující bývali vyčerpáni buď velkým množstvím požadavků, nebo chaotičností a nesrozumitelností komunikace od vedení školy, případně obojím zároveň.

Příkladem byla ZŠ Tyrkysová, kde je vize pohlcena silnou osobností ředitelky, která je vyučujícími popisována jako „sopka“. Jedná se o silně emocionální osobnost, jejímuž okolí není srozumitelné, kam tým vede a co je jejím cílem. Síla jejích emocí, které ventiluje vůči svým podřízeným, je vnímána spíše jako destabilizující prvek. Paradoxně i přes tyto emocionální projevy však učitelé ředitelce většinou věří a vnímají ji jako oporu. A to zejména díky jistotě, že se ředitelka za ně vždycky postaví, například ve sporech s rodiči či zřizovatelem. Ředitelka tedy nepracuje s explicitní vizí, která by dovolovala přehledně strukturovat pracovní prostor, ale přesto jsme na této škole nezaznamenali vysoký podíl nespokojených a vyčerpaných vyučujících. Nicméně u ředitelky samotné jsme identifikovali četné projevy vyhoření a riziko jeho dalšího zesilování. Učitelé říkají: *Jakoby nejlepší pomoc pro ty kantory tady je v podstatě paní ředitelka, ale ona to snáší taky těžce a nevím, co je pomoc pro ni. Myslím, že pro ni už není nic (U – ZŠ Tyrkysová)*. Domníváme se, že charismatická osobnost a ochránářský postoj ředitelky byl pro vyučující dostatečnou zárukou, aby tomu, co po nich ředitelka žádá, mohli důvěřovat. Podstatná se zdá být bezpečnost pracovního prostoru, který ředitelka, navzdory své výbušnosti a nepevným pravidlům, vytvářela.

Jiným příkladem školy s jedinou vizí „přežít“ byla ZŠ Modrá. Její ředitelka si nakládá veškerou zodpovědnost na svá bedra a do rozhodovacího procesu nikoho nepouští. Své podřízené nechválí a neocení, spíše své vyučující obviňuje. Na poradě například z jejích úst zaznělo: *No, holt nebude na odměny, na prvním stupni se hodně marodí a supluje nebo Na odměny nebude, finance učitelům berou asistenti pedagoga (Ř – ZŠ Modrá)*. Taková tvrzení pracovní tým znejišťují, rozdělují, nepřispívají k pozitivní atmosféře ve škole. Protože ředitelka měla na tým požadavky přesahující jeho možnosti a nepracovala s pozitivní motivací, můžeme mluvit o tom, že de facto přenáší svoji zátěž na vyučující. U tohoto typu vedení bez vize jsme zaznamenali velké množství nespokojených a vyčerpaných vyučujících, zatímco ředitelka sama byla poměrně spokojená. Klíčovým faktorem pro vyučující byl pocit ne-bezpečí, který ve škole vznikal v důsledku toho, že ředitelka neformulovala zřetelná a pevná pravidla, ani se za svůj tým nepostavila.

VIZIONÁŘI: MANAŽEŘI A SRDCAŘI

Druhým identifikovaným typem vedení jsou „vizionáři“. Jedná se o ředitele, kteří vědí, kam se školou směřují, a přibližně v jaké části cesty se nacházejí. Ředitele s vizí jsme rozdělili na dvě velké podskupiny podle rozdílů ve stylech vedení: manažery a srdcaře. Manažeri pečují zejména o školu jako organizaci, je pro ně důležitá její prestiž, její image, jaké rodiče a děti přitahuje, jak je spokojen se školou zřizovatel. Škola by pro ně měla

být dobře fungující instituce nebo dokonce firma. V souladu s vymezením v teoretickém úvodu je manažer ten, který řídí, tj. věnuje se instrumentálním postupům aplikace pravidel a principů, která s týmem netvoří nebo nehledá hodnotové směřování. Takových škol bylo v našem souboru pět, tedy téměř polovina (ZŠ Zelená, Bílá, Šedivá, Oranžová a Růžová). Jednalo se o školy v různé fázi ředitelské kariéry – část z nich byla začátečníky, část pokročilými. Čtyři z pěti ředitelů-manažerů kladli velký důraz na mezilidské vztahy ve škole, ale přitom je chápali spíše instrumentálně, tedy jako nástroj pro dobré fungování „firmy“.

Co to konkrétně znamená, můžeme ilustrovat na dvou příkladech. Na ZŠ Zelená si ředitelka uvědomovala, že je třeba mít spolupracující tým, který je na její straně, ale zároveň reflektovala, že vztahy nemusí být kamarádké a směrem k vedení ani nemohou: *Je důležité, abychom tady vycházeli a ty vztahy byly v pořádku, protože pak lze lidi přesvědčit i k něčemu, do čeho se jim nechce. Musíte mít tým, jinak jako ředitel nevládnete nic. ... Nepotřebuju, aby se každá s každou kamarádily, ale potřebuju, aby spolu byly schopny pracovat (Ř – ZŠ Zelená).* Jiná situace panuje na ZŠ Šedivá, kde osobní vztahy neopouštějí kabinet. Za vedením mohou jít učitelé například s žádostí o dovolenou z mimořádných důvodů, ale nesvěřují se vedení s osobními záležitostmi, ani s vlastními profesními problémy. Vedení je rádo, že učitelé spolu občas zajdou na víno či do restaurace, ale jinak vztahům na pracovišti nevěnuje pozornost. Ředitel se domnívá, že vztahy jsou dobré, a necítí potřebu je řešit. Je odhodlán zasáhnout až ve chvíli, kdy by mezi vyučujícími vznikl konflikt, který by ohrožoval kvalitu výuky. Ke skutečnosti, že učitelské vztahy nejsou pro ředitele aktuální téma, přispívá i to, že tým na této škole je spíše starší a stabilní a zároveň že škola má výběrový charakter a neřeší ani péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ani větší konflikty s rodiči.

Druhou podskupinu vizionářů nazýváme „srdcaři“. Ti se vyznačovali tím, že zahrnovali do vize i osobní vztahy a promítali jejich význam do svého stylu vedení. Vedení se zajímalo o učitele nejen jako o profesionály, ale také jako o lidi, věnovalo pozornost jejich osobní pohodě a soukromému životu. Dveře ředitelny byly obrazně i doslova otevřené a dokonce bylo možné se tam „jít vyplakat“. Takové vedení bylo oporou učitelům v jednání s rodiči a primárně hájilo své podřízené jako profesionály. Zároveň se tito ředitelé a ředitelky snažili svůj tým opečovávat, usilovali o to, aby se učitelé angažovali a lidsky rostli a aby byli spokojeni. Mezi srdcařskými školami (ZŠ Červená, Žlutá, Černá a Hnědá) byly rovným dílem zastoupeni ředitelé začátečníci i pokročilí. Pro začátečníky však bylo typické nadšení v opečovávání učitelského sboru, protože vztahy jsou pro ně primární a vyučující to cítí. Například na ZŠ Žlutá učitelka říká: *Vedení se zajímá, jestli jsou lidi v pohodě, to tady funguje. Kdybych byla vyčerpaná, všimli by si a určitě by to řešili.* Školní psycholožka dodává: *(ředitelka) ... si s nimi sedne, vyslechne ho, popovídá si a usadí to do nějaký racionální roviny ... řekne učitelce: tak mi řekni, že tu třídu nechceš a já pro ně najdu někoho jinýho, jenom se rozhodni, jestli chceš pomoc, a já ti pomůžu...* (U – ZŠ Žlutá) Takový přístup, kdy vedení všem naslouchalo a vycházelo vstříc, ale může vést k dojmu, že se jedná o „příliš slabé vedení“. Aby v týmu vůči ředitelce panovala důvěra a pocit opory, potřebuje vědět nebo alespoň věřit, že v kritických situacích vedení udělá různé rozhodnutí a nebude dlouho naslouchat individuálním názorům. Navíc vzniká riziko, že tato ředitelka a podobná naslouchající vedení se ocitnou v podpůrném „žebříčku“ na poslední příčce – všem naslouchají, ale sami nemají, o koho se opřít, takže se může rychle dostavit jejich vyčerpání.

Jiný obrázek jsme získali na školách, které vedou pokročilí srdcaři. Ti totiž po určité době pocítili únavu a nyní už nemají sílu opečovávat v takovém rozsahu jako na začátku. Příkladem může být ZŠ Černá, kde k tomu ředitel říká: *Možná jsme výjimeční v tom, že si tady všichni tykáme... Mám pocit, že se snažíme skvěle vycházet i s uklízečkama a kuchyní a celkově dohromady.* Jeho zástupkyně popisuje školní rituál: *Máme takový to naše pečování ... to je týden, kdy v pondělí ráno si každý vylosuje nějakého kolegu a ten týden o něj tajně pečuje (Ř – ZŠ Černá).* Postupem let se však vedení v rozsahu péče a společných aktivit stahuje, a jeho týmu se stýská po tom, jak to bylo dříve, kdy se školou žilo na „plný plyn“. Zpočátku byly aktivity velmi intenzivní, nyní přešly do režimu udržitelnosti. Vztahy a péče o ně ve formální i neformální rovině jsou však stále akcentovány jako důležitá hodnota.

3.4 VZTAHY V ŘEDITELSKÝCH VIZÍCH

Jak ukázala předchozí typologie, dobré vztahy v učitelském sboru jsme jako významnou hodnotu identifikovali ve všech sledovaných školách, a to nezávisle na typu vedení nebo délce vedení. Výjimkou byla ZŠ Modrá, kde ředitelka uvažuje spíše o vztazích učitelů vůči sobě navzájem. Ředitelka ZŠ Modrá vysvětluje: *Jeden z důvodů, proč jsem do toho šla, že těm učitelům a tomu kolektivu prostě chci pomoci, chci, aby to fungovalo. A to se zatím daří (Ř – ZŠ Modrá).* Jakmile se tato hodnota ztrácí, jsou učitelé ponecháni sami sobě a vztahy mezi nimi jsou mimořádně ohrožené. V tomto kontextu je ovšem velmi důležité, jak, a zda vůbec je tato hodnota naplněna a jakými praktikami je péče o vztahy vedením realizována. Péči ředitelů o vztahy jsme sledovali ve třech oblastech, které vyplynuly z analýzy dat: 1) cílená práce s formálními i neformálními vztahy mezi učiteli, 2) organizování profesních vztahů v rámci činnosti školy, a 3) postavení ředitele v učitelském sboru.

Vedení školy může cíleně vytvářet nebo podporovat aktivity směřující ke stmelení sboru. Jedná se o vzdělávání, teambuilding, výjezdy, „pečování“ (např. ZŠ Červená, ZŠ Černá). Tyto aktivity se jeví jako velmi produktivní pro dobré vztahy mezi učiteli, ale musí být pro ně i ideologické naladění. Proto je nejčastěji pozorujeme právě u ředitelů-srdcařů. Například ředitelka ZŠ Červená říká: *Pravidelně na začátku školního roku děláme týmovou sborovnu a to vyjždíme na dva dny na S. a tam tedy kromě toho, že připravujeme ten školní rok, tak tam máme i další různé aktivity ... aby se ti lidi bavili (Ř – ZŠ Červená).*

V některých případech je cíl dobrých vztahů spojen se snahou ředitele o sdílení vize, snahou spojit tým učitelů ke společnému cíli. Přílišný tlak na dobré vztahy pod vlivem ideologie školy však může působit i negativně. Pokud se nepovede učitele pod vizí stmelit, vede takové úsilí k „dvourychlostnímu sboru“, rozpadu sboru a odchodu učitelů, kteří nechtějí nebo nemohou ideologii tak silně sdílet. Toto jsme sledovali na ZŠ Žlutá, kde jedna z učitelek takto popisuje atmosféru: *Člověk pak ani nejde za tím vedením, protože má pocit, že selhal. My to slyšíme na poradách, že jsou to malé děti a naši povinnosti je předat jim to tak, aby je to bavilo. Krásná idea, ale podle mě to není vždycky úplně možný nebo reálný (U – ZŠ Žlutá).*

U ředitelů-manažerů bývá častější utváření vazeb mezi učiteli prostřednictvím profesních činností, jako jsou vztahy 1. a 2. stupně (ZŠ Oranžová a Zelená), začlenění nových učitelů, hospitace u silných učitelů (ZŠ Červená a Bílá), neformální hovory o dětech a řešení problémů ve sborovně, předmětové komise (ZŠ Bílá), řešení konfliktů mezi

učiteli. Tyto aktivity vidáme i u ředitelů-srdcařů. Jako podstatná se ukázala i organizace školního prostoru, tedy zda mají vyučující kabinety nebo se každodenně scházejí ve sborovně. Někteří ředitelé-srdcaři i manažeři pobyt ve společné sborovně podporují například tím, že pořídili kávovar nebo jiné vybavení, kolem kterého přirozeně vzniká komunikace. Všímají si totiž, jak důležitá je pro odbornou spolupráci běžná lidská konverzace o zdánlivě triviálních tématech. Velké akce typu teambuildingu nebo společných výletů probíhají ve vlnách. Nový ředitel s novou vizí a nadšením tyto akce a jejich význam posiluje, časem však oslabují: *Výjezdy jsme dělávali, ale příznám, že jsme je už delší dobu nedělali. A teď jsme několikrát plánovali, že uděláme výlet do sklípku. Zatím na to nedošlo* (Ř – ZŠ Růžová). Vztahy mohou být podpořeny také neformálními aktivitami, které vnímáme jako důležité ve výpovědích srdcařů i manažerů. Jde o setkávání a trávení volného času na akcích, k nimž vedení dává impuls, jako jsou narozeniny či vánoční večírky atd. (nejvýrazněji zmiňovány v ZŠ Červená, Hnědá a Zelená). Naopak u ředitelů bez vize a u většiny pokročilých ředitelů, jejichž nasazení oslabuje, nezbyvají na formální i neformální podporu vztahů síly, protože úsilí směřuje pouze k „přežití“ a udržení funkcí školy.

Slabší vliv na dobrou atmosféru ve škole mají akce neformální povahy, které řídí sám učitelský sbor. Na některých školách koexistovaly takové akce vedle vedením organizovaných aktivit, a odrážely tak skutečně dobré vztahy v celé škole. Na jiných školách se ale jednalo o jediné aktivity posilující vztahy v týmu. V minulosti sice ředitelé tyto či podobné akce podporovali, ale nyní již na to nemají energii (např. ZŠ Tyrkysová, Fialová, Šedivá a Modrá). Například ředitelka na ZŠ Šedivá sice považuje podporu vztahů za důležitou, ale rezignuje na ni a předává iniciativu výhradně vyučujícím: *To jsou tady starší kolegové... takže to, co si já představuju jako teambuilding, to si myslím, že by tady neprošlo. A akci, to zařídí někdo. Jak se domluvíme, to zařídí někdo. A dá do sborovny papír, kde se napíšou ty, co půjdou na bowling, kdo si dá večeri a pak někdo řekne, já tam jdu a objedná to* (Ř – ZŠ Šedivá). Na jedné ze škol neformální vztahy prorůstají školou zcela nekontrolovaně a bez vědomí vedení (ZŠ Modrá). Posilují se tím jednotlivé „kabinety“ ve smyslu menších skupinek učitelů, kteří se podporují navzájem a nezajímají se o ostatní. Vede to často k nevráživosti, pocitům nespravedlnosti, osamocení, menší soudržnosti sboru jako celku. Duch celé školy v takovém případě již nepůsobí.

V neposlední řadě je třeba zmínit postavení ředitele vůči učitelům školy. Role ředitele v sobě spojuje v různém poměru přístupy kolegy i vedoucího (někdy i kamaráda). Ředitelé si uvědomují sílu přiměřené role kamaráda a kolegy a snaží se budovat i neformální vztahy (např. ZŠ Oranžová a Bílá). Například na ZŠ Žlutá ředitelka přestěhovala sborovnu do centra školy tak, aby cesta do sborovny vedla kolem ředitelny, která je vždy otevřená a vybízí k rozhovorům. Na druhou stranu ale větší část ředitelů považuje za nemožné zastávat kolegiální a zejména kamarádskou roli: *Ředitel nemůže být kamarád* (Ř – ZŠ Zelená). Přílišné setrvávání v roli kamaráda nebo kolegy (upozaděná role řízení) vede buď k tomu, že ředitel řeší příliš věcí za učitele, nebo že nedokáže dostatečně samostatně rozhodovat, což oslabuje akceschopnost školy a snižuje důvěru ze strany učitelů. Ve větší míře jsme tento model nacházeli u srdcařů (např. ZŠ Hnědá a Žlutá); protože manažeři vidí vztahy víceméně instrumentálně a nemají takový problém s příliš blízkými přátelskými vztahy s učiteli. Účast ředitele na týmových akcích vypovídá o míře odstupu mezi vedením a vyučujícími. Na některých školách se vedení účastnilo všech akcí coby „pevné jádro“, na jiných školách čekalo na pozvání od organizátorů, které však vždy s radostí přijalo, na dalších školách vedení zvažovalo, zda je vhodné na pozvání

vždy reagovat účastí, neboť si uvědomovalo změnu atmosféry, pokud je přítomno vedení s formální autoritou (byť oblíbené), a na dalších školách vedení podobné akce vůbec nenavštěvovalo.

4. Závěr a diskuse

V našich školách se ukazovalo, že vyučující vítají silné a pevné vedení. Na ředitelích a ředitelkách oceňovali, že mají rozumné a srozumitelné požadavky, že jednají spravedlivě a transparentně a že se jich dokáží zastat. Současně vítali možnost vyjádřit svůj názor a dokonce být k tomu vedením vyzýváni, ovšem s tím, že si vedení ponechává konečnou zodpovědnost. Od vedení vyučující požadovali, aby (s jejich přispěním) vybudovalo vizi školy – tedy jasnou představu o tom, jaká škola je, kam by se měla vyvíjet a jakými kroky se tam může dostat. Pokud vedení takovou vizí disponovalo a dokázalo ji adekvátně prosazovat a naplňovat, vyučující byli spokojenější, cítili silnější přináležitost ke škole a respektovali vedení i navzdory jeho slabším stránkám.

Ovšem ve shodě se studiemi efektivity vedení (např. Leithwood, Riehl, 2003) se nám ukázalo, že silné vedení samo o sobě nestačí. Pokud není doprovázeno otevřeností a kolegiálností, profesní spokojenost vyučujících nepodporuje. Takovou situaci jsme zaznamenali častěji na školách s ředitelem bez vize. Důvodem zřejmě je, že na těchto školách není vlastně „co“ vyjednávat. Negativní důsledky jsou potom na jedné straně v rostoucím vyčerpání ředitelů, protože ti nesou veškerou zodpovědnost za školu pouze na svých bedrech, nebo naopak na druhé straně u učitelů ve ztrátě pocitu, že jde o jejich společnou školu. Preference silného vedení (při jeho doprovázení otevřeností a kolegiálností) napříč vyučujícími ve školách s různým typem ředitelských vizí poukazuje na určitou univerzální dimenzi ve vztahu mezi vyučujícími a vedením. Touto dimenzí je pocit bezpečí, který vyučující od vedení očekávají. Pocit bezpečí se generuje ze srozumitelnosti vize školy a pravidel jejího fungování, která ředitelé nastavují. Klíčovou roli ředitelské vize a z ní odvozovaných praktik jsme původně nepředpokládali, ale jako velmi výrazná přirozeně vyplynula z analyzovaných výzkumných dat. Potvrzují se tak studie z oblasti školského leadershipu, které právě ředitelské vizi přikládají fundamentální význam (např. Kurland, Peretz, Hertz-Lazarowitz, 2010).

Zkoumané školy se vzájemně lišily i v tom, jaký typ vize vedení školy prosazovalo. Jako alternativu ke zjištěním Hallingera a Hecka (2002) jsme identifikovali a pojmenovali dvě základní polohy vedení s vizí – tzv. srdcaře, jejichž vize je orientována na emocionální pohodu ve škole a oni sami mají pro svoji vizi silné osobní nasazení, a dále tzv. manažery, kteří se zaměřují ve své vizi především na dobré organizační fungování školy a vůči vlastní vizi mají spíše pragmatický, racionální přístup. V našem pojetí ředitelů-srdcařů dominuje Boglerův transformační leadership (2001) a Trompenaarsův model školní kultury jako rodiny (1997), zatímco v našem pojetí ředitelů-manažerů dominuje Boglerův transakční leadership (2001) a Trompenaarsův model školní kultury jako Eiffelovy věže (1997). Současné výzkumy naznačují vyšší efektivitu transformačního leadershipu, protože ten posiluje distributivní vedení (Bush, 2013; Leithwood, Riehl, 2003; Mertkan, 2014). Naše studie však toto nepotvrzuje – i na školách s manažerským vedením byla spokojenost vysoká, pokud ředitel podporoval kolegiální vztahy. Kromě zjištění, že zásadní roli má podpora učitelského týmu, můžeme naše výsledky interpretovat spíše jako potvrzení

situačního přístupu, který úspěšnost stylu vedení spojuje se schopností ředitele reagovat na konkrétní situaci a potřeby vyučujících (Early, Weindling, 2004; Greenwood, 1996).

Vedle uvedených dvou typů ředitelských vizí jsme identifikovali také vedení bez vize („přeživáči“), která by splňovala obvyklé znaky ředitelských vizí – tj. zaměření do budoucnosti a zdůrazňování jedinečnosti školy vůči ostatním a/nebo jedinečnosti současného stavu oproti minulosti. Vedení bez vize je zaměřeno na pouhé „přežití“ – přežití školy a přežití sebe sama. Vedle uvedených dvou faktorů, typů ředitelských vizí a konkrétních praktik podpory kolegiálních vztahů, se jako podstatná ukázala fáze kariéry, v níž se současné vedení nacházelo. Právě zahrnutí časové dimenze představuje inovaci oproti běžně užívaným typologiím. Rozlišovali jsme přitom začátečnickou fázi (1–7 let), kdy se vedení samo cítí ještě mírně nejisté, teprve se se školou sžívá a často se srovnává s minulým vedením (což může trvat několik let), a fází pokročilou (7 a více let), která se vyznačuje dobrou znalostí školy, jistotou až rutinou a téměř absencí srovnání s „cizími“ obdobími. Kombinací uvedených tří faktorů jsme vytvořili typologii konkrétních škol z případových studií. Přiřazení škol je uvedeno v tabulce 1.

Tabulka 1 Přiřazení škol k identifikovaným faktorům

Anonymizovaný název	Fáze ředitelské kariéry	Typ vize	Péče o vztahy v týmu
ZŠ Oranžová	Začátečník	Manažer	Opečovává
ZŠ Zelená	Začátečník	Manažer	Opečovává
ZŠ Červená	Začátečník	Srdcař	Opečovává
ZŠ Žlutá	Začátečník	Srdcař	Opečovává
ZŠ Růžová	Pokročilý	Manažer	Opečovává
ZŠ Bílá	Pokročilý	Manažer	Opečovává
ZŠ Šedivá	Pokročilý	Manažer	Neopečovává
ZŠ Černá	Pokročilý	Srdcař	Opečovává
ZŠ Hnědá	Pokročilý	Srdcař	Neopečovává
ZŠ Fialová	Pokročilý	Přeživáč	Opečovává
ZŠ Tyrkysová	Pokročilý	Přeživáč	Neopečovává
ZŠ Modrá	Pokročilý	Přeživáč	Neopečovává

Tabulka názorně ukazuje některé vývojové a obsahové vzorce v ředitelských vizích. Především se jedná o skutečnost, že všichni čtyři začínající ředitelé se snažili podporovat vztahy v pedagogickém sboru. Učitelství sbor a klima v něm pro ně byly důležitou hodnotou, kterou naplňují řadou konkrétních praktik od otevřených dveří do ředitelny, přes společné přestávky a obědy, po organizaci a účast na mimoškolních akcích. Ti, kteří jsou spíše srdcaři, toto dělali proto, že vztahy jsou pro ně cílem samy o sobě; ti, kteří jsou spíše manažeři, si důraz na vztahy zdůvodňovali tím, že dobré klima je podmínkou pedagogické spolupráce a kvalitní výuky. S přechodem do fáze pokročilého vedení se situace mění. Část ředitelů se dále snaží pečovat o vztahy v učitelství sboru, ale narůstala i skupina těch, kteří pro podporu vztahů téměř nic nedělají. Důvod přitom spočíval nejčastěji v únavě a nezvládnutí, nikoliv v poklesu absolutního či instrumentálního významu, který vztahům přikládají.

Důležitým poznatkem z našich případových studií také je, že ředitelé bez vize, kteří se snaží pouze „přežít“, byli vždy v pokročilé fázi kariéry a na základě jejich pocitů a symptomů je můžeme označit za dlouhodobě vyčerpané až vyhořelé. Je sice obtížné rekonstruovat, zda v předcházející fázi kariéry náleželi spíše mezi srdcaře či manažery, nicméně na základě retrospektivních zmínek odhadujeme, že oba typy byly mezi vedením bez vize zastoupeny. Zároveň analýza výpovědí ukázala, že jak srdcaři, tak manažeři čelí ve vztahu s podporou pozitivního klimatu v pedagogickém sboru řadě rizik, která vyvolávají stres a souvisí s potenciálním vyčerpáním. V případě srdcařů spočívalo nebezpečí v příliš intenzivním nasazení a v absenci jasně stanovených hranic, které by chránily jejich volný čas a diverzitu zdrojů pro dočerpávání energie i jejich sebepojetí v situacích, kdy se věci nedaří. Nechávali se školou příliš pohltit, trávili v ní neúměrné množství času a dělali obrovské množství činností, za které se ani necítili oceněni. V případě manažerů spočívalo nebezpečí v tom, že vztahy mezi vyučujícími pojímají až příliš instrumentálně, takže pedagogický sbor může ředitelské aktivity vyhodnotit jako neupřímné a manipulační a/nebo není vedení s pedagogickým sborem dostatečně v kontaktu, aby dokázalo identifikovat jeho skutečné potřeby. Navíc u manažerů hrozilo, že sami svoje vztahy s dalšími lidmi ve vedení a ve škole příliš nepěstují, takže se cítí osamocení. Sociální oporu poskytovali druhým, ale sami ji od nikoho nezískávali.

Na základě naší studie doporučujeme pro prevenci profesního vyčerpání ředitelek a ředitelů, aby s pomocí různých technik reflektovali svoji vizi, s níž školu vedou. Zvláště důležité je, aby si byli schopni uvědomit míru intenzity jejich nasazení pro školu a nastavení hranic, které by je chránily před dlouhodobou nerovnováhou mezi výdejem a příjmem energie. Jak vyplývá z poznatků o syndromu vyhoření (Ptáček et al., 2013), jeho obzvláště vysoké riziko vyplývá z častého a zodpovědného kontaktu s druhými lidmi. To znamená, že pro ředitelskou funkci představuje potenciálně největší zátěž právě ta náplň práce, která souvisí s organizací učitelského sboru a s komunikací s vyučujícími.

Prvotní snaha vycházet vyučujícím silně vstříc a podporovat kolegiální vztahy mezi nimi, která obvykle existuje na začátku ředitelské kariéry (zvláště u srdcařů), může při nedostatečných hranicích a pojistkách po delším období rutiny a narůstající únavy přejít v opak. Vyčerpané vedení nemá na péči o vztahy v pedagogickém sboru kapacitu. A protože dobrá spolupráce s pedagogickým sborem a ocenění z jeho strany je pro většinu ředitelů významným motorem, na školách, kde vyčerpání omezuje komunikaci a péči o pedagogický sbor, klesá i celková spokojenost vedením. Nefunkční kontakt mezi vedením a sborem se navíc projeví také v menší efektivitě ředitelských zásahů do chodu školy, takže ředitelská spokojenost klesá i z důvodu narůstajících neúspěchů. Jinými slovy, ředitelky a ředitelé, kteří jsou v začátečnícké fázi své kariéry hodně zapálení a během pokročilé fáze si nehlídají svoje profesní hranice, ztratí nakonec svoji vizi. Je z nich vyhořelé vedení bez vize, kterému jde jen o přežití.

LITERATURA

- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, 18(3), 19–31.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational administration quarterly*, 37(5), 662–683.

- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. USA, Sage Publications.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bush, T. (2013). Distributed leadership: The model of choice in the 21st century. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 543–544.
- Dvořák, D. (2011). Pedagogické vedení školy: hledání zdrojů a obsahu pojmu. *Orbis scholae* 5(3), 9–25.
- Early, P., Weindling, D. (2004) *Understanding School Leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Fidler, B. (1997). School leadership: some key ideas. *School Leadership and Management*, 17(1), 23–37.
- Greenwood, R. (1996). Leadership theory: A historical look at its evolution. *The Journal of Leadership Studies*, 3(1), 3–1.
- Hallinger, P., Heck, R. H. (2002). What do you call people with visions? The role of vision, mission and goals in school leadership and improvement. In *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 9–40). Springer, Dordrecht.
- Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, status and esteem. *Educational Management & Administration*, 29(2), 139–152.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 499–534.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20, 178–187.
- Kurland, H., Peretz, H., Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7–30.
- Lazarová, B. (2005). Osobnost učitele a rezistence vůči změně. *Studia paedagogica*, 53(10), 109–122.
- Leithwood, K. A., Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Lukášová, R., Nový, I. (2004). *Organizační kultura: od sdílených hodnot a cílů k vyšší výkonnosti podniku*. Praha: Grada.
- Mertkan, S. (2014). In search of leadership: what happened to management? *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (2), 226–242.
- Plichťová, J. (1996). Obsahová analýza a jej možnosti využitia v psychológii. *Československá psychologie*, 40(4), 304–314.
- Ptáček, R., Raboch, J., Kebza, J. (2013). *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. Praha: Grada.
- Smetáčková, I., Viktorová, I. (2018). Teacher burnout syndrome, coping strategies and self-efficacy. *Efficiency and Responsibility in Education ERIE*, 336–343.
- Southworth, G. (2004). *Primary School Leadership in Context: Leading Small, Medium and Large Sized Primary Schools*. London: Routledge & Falmer.
- Strauss, A., Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice, Czechia: Albert.
- Trompenaars, F., Hampden-Turner, Ch. (1997). *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural diversity in Business*. [2nd] ed. London: Nicholas Brealey Publishing.

SCHOOL PRINCIPAL'S VISION AND RELATIONSHIPS AMONG TEACHING STAFF: HEARTERS, MANAGERS, AND SURVIVORS

I. SMETÁČKOVÁ, I. VIKTOROVÁ, V. PAVLAS MARTANOVÁ, P. TOPKOVÁ

ABSTRACT

Principal's vision along with the style of school leadership are important factors influencing school culture and thus also relationships among the teaching staff. The aim of the present paper is to present a part of the results from a series of 12 case studies of elementary schools focusing on principals' visions, the resulting leadership styles and their reflection in ways of fostering relationships among the staff. Each case study consisted of a combination of data collection methods: questionnaire survey among teachers, interview with school

management, interviews with selected teachers, analysis of school documents, and observation of school life, while the main source of data for the current contribution were 58 interviews with directors, deputy directors and teachers from 12 case schools. Relationships among teaching staff have emerged as a key value in principal's vision. Consequently, school management uses various practices to promote professional and/or personal relationships among teachers. Based on the case studies, we identified three basic types of principals' visions, which differ in the roles that leadership assigns to relationships among teachers. The types of visions were labeled "hearters," "managers," and "survivors." The length of the time in management function and the specificity of the school compared to the others showed both as significant factors influencing principal's vision.

Keywords: Principals, vision, relationships, leadership styles, school culture, grammar school

O autorkách:

doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.: pracuje jako odborná asistentka na Katedře psychologie Pedagogické fakulty UK. E-mail: irena.smetanova@pedf.cuni.cz

PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.: V současné době působí na katedře psychologie Pedagogické fakulty UK

Veronika Pavlas Martanová: Nyní je psycholožkou v Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR a v Pedagogicko-psychologické poradně pro Prahu 6. Přednáší na FF UK Praha

Ing. Mgr. Petra Topková: studuje doktorské studium na PedF UK, obor Pedagogická psychologie

