



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Disertační práce

**Subjektivní odpovědnost učitele za žáky:
kvantitativní a kvalitativní aspekty**

**Teacher subjective responsibility for pupils: quantitative and
qualitative aspects**

Autor: **Mgr. Veronika Pečivová**

Studijní program: P 7501 Pedagogika

Studijní obor: 7501V008 Pedagogika

Školitel: prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.

Oponenti: prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.
doc. PaedDr. Jana Kratochvílová, Ph.D.

Zlín, 2021

Poděkování

Chtěla bych poděkovat všem, kteří mě během psaní disertační práce podporovali a pomohli mi s jejím dokončením.

Děkuji především mé školitelce prof. PhDr. Haně Lukášové, CSc., která mi byla po celou dobu studia velkou oporou, nejen díky nesporným odborným kvalitám, ale také svým lidským přístupem.

Velké díky patří Ing. Miroslavě Dolejšové, Ph.D. za pomoc se statistickým vyhodnocením dat.

Velmi si cením všech připomínek prof. PhDr. Petra Gavory, CSc., garanta doktorského studia, prof. doc. PaedDr. Adriany Wiegerové, PhD. a dalších členů komise Doktorských seminářů, které mi pomohly v průběhu procesu psaní hledat správné cesty.

Také velice děkuji respondentům a participantům výzkumu za jejich ochotu účastnit se šetření.

Konečně bych chtěla velmi poděkovat mé rodině za trpělivost a podporu v uplynulých čtyřech letech.

© Veronika Pečivová

Klíčová slova: subjektivní odpovědnost učitele, studenti učitelství, žákovský úspěch, žákovský neúspěch, pojetí výuky, pojetí žáka, profesní učitelské sebepojetí

Key words: teacher subjective responsibility, pre-service teachers, pupil success, pupil failure, approaches to teaching, teacher beliefs of pupils, teachers' professional self-perception

Práce je dostupná v Knihovně UTB ve Zlíně.

ABSTRAKT

Předložená disertační práce se zabývá subjektivní učitelskou odpovědností za žáka u studentů učitelství. Teoretická část disertace nejprve teoreticky vymezuje koncept subjektivní odpovědnosti učitele a dalších souvisejících pojmů a shrnuje také dosavadní výzkum v oblasti dané problematiky. Následně je v rámci empirické části prezentován smíšený výzkum, který byl realizován u studentů konkrétního studijního programu Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Výzkumným cílem bylo zjistit, jak lze u studentů učitelství charakterizovat subjektivní učitelskou odpovědnost za žáky, která se v průběhu studia může měnit. Kvantitativní fáze výzkumu byla zaměřena především na míru subjektivní odpovědnosti studenta učitelství za žáka. Dále se zaměřila na rozdíly v dané míře mezi jednotlivými ročníky, poté na položky dotazníku, kterým respondenti přisuzují při atribucích žákovských úspěchů a neúspěchu sobě či žákům největší váhu a konečně na identifikaci učitelských typů s ohledem na subjektivní učitelskou odpovědnost respondentů. Zvolenou metodou pro zjišťování kvantitativních aspektů učitelské odpovědnosti bylo použití dotazníku. V rámci zjišťování kvalitativních aspektů učitelské odpovědnosti studentů v kvalitativní fázi byla zvolena metoda polostrukturovaného interview se šesti participantkami. Z analýzy kvantitativních dat vyplývá, že studenti učitelství pocítují větší odpovědnost za žákovské úspěchy než za žákovské neúspěchy, nicméně i v případě žákovských neúspěchů připisují příčiny spíše sobě. Výsledky kvalitativní fáze naznačují, které kvalitativní aspekty ovlivnily osvojování subjektivní odpovědnosti za žáky participantek během studia učitelství. Výzkumná zjištění jsou diskutována mimo jiné v kontextu učitelské přípravy v primárním vzdělávání.

Klíčová slova: *subjektivní odpovědnost učitele, studenti učitelství, žákovský úspěch, žákovský neúspěch, pojetí výuky, pojetí žáka, profesní učitelské sebepojetí*

ABSTRACT

The dissertation deals with teacher subjective responsibility of pre-service teachers for pupils. The theoretical part presents theoretical framework of teacher subjective responsibility and other related concepts and it also provides an overview of existing research in the field. Subsequently, the empirical part presents mixed method research conducted with students in a particular Lower Primary School Teacher Training study programme. The research aim was to characterize teacher subjective responsibility of pre-service teachers, which may change during studies. The quantitative phase of the research was focused especially on the level of pre-service teachers' teacher subjective responsibility for pupils. Furthermore, it dealt with the differences between individual years of study regarding the levels of teacher subjective responsibility, then with questionnaire items which were given within attribution of school success and school failure the greatest importance by the respondents and finally, it focused on identification of teacher types based on teacher subjective responsibility of the respondents. The method applied for investigating the quantitative aspects of teacher responsibility was a questionnaire. Regarding the qualitative aspects of the pre-service teachers' teacher responsibility, which was investigated in the qualitative phase, the method of a semi-structured interview with six participants was applied. The analysis of the quantitative data reveals that pre-service teachers feel more responsible for pupils' success than for their failure, however even in case of pupils' failure they rather tend to assign its causes to themselves. The results of the qualitative phase indicate which qualitative aspects influenced adoption of the participants' subjective responsibility for pupils during their studies. The research findings are discussed also within the context of primary education teacher training.

Key words: *teacher subjective responsibility, pre-service teachers, pupil success, pupil failure, approaches to teaching, teacher beliefs of pupils, teachers' professional self-perception*

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 SUBJEKTIVNÍ ODPOVĚDNOST UČITELE	12
1.1 TEORETICKÝ RÁMEC SUBJEKTIVNÍ ODPOVĚDNOSTI UČITELE.....	12
1.2 VÝZKUM SUBJEKTIVNÍ ODPOVĚDNOSTI UČITELE.....	13
2 PROCES KAUZÁLNÍ ATRIBUCE VE VZTAHU K SUBJEKTIVNÍ ODPOVĚDNOSTI	19
2.1 TEORIE ATRIBUCÍ.....	19
2.2 KAUZÁLNÍ ATRIBUCE V PEDAGOGICKÉM VÝZKUMU	20
3 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST ŽÁKŮ V KONTEXTU SUBJEKTIVNÍ UČITELSKÉ ODPOVĚDNOSTI	22
3.1 TEORETICKÝ RÁMEC ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI.....	22
3.2 VÝZNAM UČITELSKÉ ODPOVĚDNOSTI PRO ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST ŽÁKA ..	23
3.3 VÝZKUM PROBLEMATIKY ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI	24
4 UČITELSKÉ SEBEPOJETÍ V KONTEXTU SUBJEKTIVNÍ ODPOVĚDNOSTI	26
4.1 TEORETICKÝ RÁMEC UČITELSKÉHO SEBEPOJETÍ	26
4.2 VÝZKUM UČITELSKÉHO SEBEPOJETÍ	28
5 POJETÍ VÝUKY A POJETÍ ŽÁKA	29
5.1 TEORETICKÉ VYMEZENÍ POJETÍ VÝUKY A POJETÍ ŽÁKA	29
5.2 VÝZKUMNÁ ŠETŘENÍ POJETÍ VÝUKY A POJETÍ ŽÁKA.....	31
6 STUDENT UČITELSTVÍ V PŘÍPRAVNÉM PEDAGOGICKÉM VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO SUBJEKTIVNÍ ODPOVĚDNOST ZA ŽÁKY	33
6.1 PŘÍPRAVNÉ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V ČESKÉ REPUBLICE.....	33
6.2 REFLEXE V RÁMCI PŘÍPRAVNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ.....	35
6.3 (DE)PROFESIONALIZACE UČITELSTVÍ ČESKÉ REPUBLICE	36
7 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	39
II EMPIRICKÁ ČÁST	44
8 VÝZKUM SUBJEKTIVNÍ ODPOVĚDNOSTI STUDENTŮ UČITELSTVÍ	45

8.1	VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	46
8.2	METODY VÝZKUMU	48
8.3	STATISTICKÉ METODY VÝZKUMU	50
8.4	OVĚŘENÍ RELIABILITY DOTAZNÍKU RSA (CRONBACHOVO ALFA)	50
8.4.1	Prvotní analýza všech položek škál R+ a R- dotazníku RSA	51
8.5	ANALÝZA KVALITATIVNÍCH DAT	55
8.6	VÝZKUMNÝ VZOREK	57
	Charakteristika participantek výzkumu	59
8.7	VALIDITA SBĚRU DAT	61
9	VÝSLEDKY VÝZKUMU	62
9.1	VÝSLEDKY KVANTITATIVNÍ FÁZE VÝZKUMU	62
9.1.1	Míra subjektivní učitelské odpovědnosti za školní úspěch a neúspěch ve výuce	62
9.1.2	Rozdíly v míře subjektivní odpovědnosti za žákovské úspěchy a neúspěchy ve výuce mezi jednotlivými ročníky	68
9.1.3	Vývoj míry subjektivní odpovědnosti za žákovské úspěchy a neúspěchy ve výuce jednotlivých ročníků	69
9.1.4	Proměnné, kterým přisuzují respondenti v kauzálních atribucích žákovských úspěchů a neúspěchů největší váhu	76
9.1.5	Učitelské typy identifikované na základě zjištěné míry subjektivní učitelské odpovědnosti	85
9.2	VÝSLEDKY KVALITATIVNÍ FÁZE VÝZKUMU	89
9.2.1	Za co se cítím odpovědná jako učitelka?	90
9.2.2	Jaký je vliv sebepojetí studentek na subjektivní odpovědnost?	94
9.2.3	Jak souvisí pojetí výuky studentek s utvářející se subjektivní odpovědností?	99
9.2.4	Jak souvisí studentské pojetí žáka s utvářející se subjektivní odpovědností?	101
9.2.5	Jak studentky učitelství vidí vliv pedagogické praxe na utváření subjektivní odpovědnosti?	103
9.2.6	Jak studentky učitelství oceňují teoretickou složku studia ve vztahu k subjektivní odpovědnosti?	107
9.2.7	Co pro studentky znamená program učitelství pro 1. stupeň ZŠ ve vztahu k subjektivní odpovědnosti?	108

10 ZÁVĚRY VÝZKUMU	110
10.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ KVANTITATIVNÍ FÁZE VÝZKUMU	110
10.2 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ KVALITATIVNÍ FÁZE VÝZKUMU.....	114
10.3 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU – SYNTÉZA KVANTITATIVNÍCH A KVALITATIVNÍCH ASPEKTŮ ŘEŠENÍ PROBLÉMU	118
11 DISKUSE K VÝSLEDKŮM VÝZKUMU	122
11.1 SUBJEKTIVNÍ UČITELSKÁ ODPOVĚDNOST BUDOUCÍCH UČITELŮ	122
11.2 PŘÍPRAVNÉ UČITELSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ VE ZLÍNĚ	123
11.3 LIMITY VÝZKUMU.....	125
ZÁVĚR	126
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	128
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	138
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	139
SEZNAM TABULEK.....	140
SEZNAM PŘÍLOH	142
PUBLIKAČNÍ AKTIVITY AUTORA.....	166

ÚVOD

V souvislosti s rostoucím tlakem na školy v oblasti výsledků žáků se mnohé výzkumné studie zabývají odpovědností učitele, na kterou lze pohlížet z více perspektiv. Předkládaná disertační práce se zabývá odpovědností subjektivní, tedy odpovědností, kterou učitel pocítuje zevnitř, nezaměřuje se tedy na odpovědnost kladenou na učitele vnějšími vlivy, mezi které můžeme zahrnout vzdělávací politiku státu, vedení školy, rodiče žáků a mnohé další. Hlavním cílem výzkumu realizovaného v rámci doktorské práce bylo zjistit, jak lze charakterizovat subjektivní odpovědnost za žáky studentů programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a co danou subjektivní učitelskou odpovědnost ovlivňuje. Práce se zaměřuje jak na kvantitativní, tak na kvalitativní aspekty subjektivní učitelské odpovědnosti za žáky u studentů učitelství a propojuje tak dvě perspektivy, ze kterých můžeme na výzkumný problém nahlížet.

Tématu subjektivní odpovědnosti učitele byla v posledních letech věnována pozornost spíše v zahraničním než v českém prostředí, přičemž výrazně převažuje kvantitativní výzkumný design zaměřený na učitele v činné službě. Rozhodnutí propojit ve výzkumu disertace kvantitativní a kvalitativní aspekty zkoumané problematiky umožňuje její komplexnější pochopení. Zaměření na budoucí učitele vychází z ambice poznat subjektivní učitelskou odpovědnost studentů na jejich cestě k učitelské profesi. Přestože vlastní zkušenost s pedagogickou praxí studentů je ve srovnání s učiteli v činné službě limitovaná, zjištění, za co se cítí odpovědní coby budoucí učitelé již v průběhu studia lze považovat za důležitá i s ohledem na perspektivu přípravného pedagogického vzdělávání.

Cílem teoretické části bylo nejprve teoreticky vymezit klíčový koncept subjektivní odpovědnosti učitele a související pojmy kauzální atribuce a také školní úspěšnost. Další koncepty, kterým se věnuji - sebepojetí učitele a pojetí výuky a pojetí žáka - jsou relevantní pro kvalitativní fázi výzkumu. V jednotlivých kapitolách se také snažím shrnout závěry českých i zahraničních výzkumných šetření týkající se subjektivní odpovědnosti učitele a dalších výše uvedených konceptů. Konečně se v jedné z kapitol zaměřuji také na studenta učitelství v rámci přípravného pedagogického vzdělávání, které představuje klíčový kontext disertační práce.

Na teoretickou část navazuje část empirická, která představuje smíšený výzkum subjektivní učitelské odpovědnosti studentů učitelství. V této části je představena metodologie smíšeného výzkumu – metoda dotazníku v rámci kvantitativní fáze a metoda polostrukturovaného interview v kvalitativní fázi výzkumu.

Výzkum disertace cílí na studenty konkrétního studijního programu - oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy realizovaného na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Tento obor lze charakterizovat jako celostní reflektivní model učitelského vzdělávání, lze tedy předpokládat, že

rozvívá u studentů také jejich subjektivní učitelskou odpovědnost. Výzkum Mareše, Skalské, Kantorkové (1994), který je jakýmsi vzorem mé disertace, zjišťuje subjektivní odpovědnost učitelů kvantitativní metodou, kterou jsem v rámci smíšeného výzkumu také zvolila. Stejně jako autory zmiňované studie mě zajímá míra subjektivní učitelské odpovědnosti, ovšem cíl mé disertační práce je širší. Vyšla jsem tedy stejným směrem, ale snažila jsem se také propojením kvantitativního a kvalitativního designu nalézt souvislosti mezi zjištěnou subjektivní učitelskou odpovědností studentů učitelství a dalších konceptů: sebepojetím studentů učitelství, jejich pojetím výuky a pojetím žáka a tím, jak vnímají teoretickou složku studia a svou vlastní pedagogickou praxi. Zda se do výsledků výzkumu promítá kontext propojení teoretické a praktické stránky studia učitelství v rámci studijního programu, který byl akreditován ve Zlíně. Tímto zaměřením výzkumu jsem v podstatě chtěla také poznat konkrétní studijní obor přes jeho studenty a rozšířit tak stávající výsledky výzkumu dané problematiky o nové dimenze. Pokud tedy v textu hovořím o studentech Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, mám na mysli studenty programu Učitelství pro 1. stupeň základní školy realizovaného na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SUBJEKTIVNÍ ODPOVĚDNOST UČITELE

Skutečnost, že kontext učitelské odpovědnosti je velmi široký a zahrnuje mnoho oblastí, dokládá mimo jiné výzkum autorů Helker, Wosnitza (2014) zaměřený na rámec odpovědnosti v kontextu školy z pohledu učitelů, studentů a rodičů. Autoři definovali celkem **84 různých kategorií odpovědnosti**. Koncept učitelské odpovědnosti lze tedy zkoumat z mnoha perspektiv.

1.1 Teoretický rámec subjektivní odpovědnosti učitele

Výzkum disertace se zaměřuje na vnímanou odpovědnost z perspektivy studenta učitelství, jejíž podstatu vystihuje termín *subjektivní odpovědnost* (Mareš, Skalská, Kantorková 1994). Tento termín, který byl zvolen pro výzkum disertace, podle autorů označuje odpovědnost vnitřní, která je pocíťovaná a prožívaná učitelem. Je to „...*učitelovo vnitřní přesvědčení, subjektivní pravděpodobnostní úsudek o svém osobním podílu na výsledcích žáků, které vyučuje*“ (Mareš, Skalská, Kantorková, 1994, s. 25). V terminologii v anglickém jazyce se objevuje termín *self-responsibility* (Guskey, 1981), který lze přeložit jako vlastní odpovědnost. Dalšími termíny, které můžeme nalézt v zahraničních studiích jsou *teacher's perceived personal responsibility* (Matteuci, Kopp, 2013), tedy učitelova vnímaná osobní odpovědnost nebo *personal responsibility* (Lauerman, Karabenick, 2011, 2013, Daniels et al., 2017, Daniels, Poth, Goegan, 2018, Eren, Çetin, 2018), čili osobní odpovědnost. Lauerman a Karabenick (2011) ji definují jako pocit vnitřní povinnosti, která zavazuje k dosažení nebo naopak k zamezení určitých výsledků a tvrdí, že tento vnitřní aspekt odpovědnosti kontrastuje s vnější odpovědností. Pokud je někomu odpovědnost přidělena, je posuzován vnějším světem, zatímco pokud se člověk cítí odpovědný, chová se jako soudce vlastní odpovědnosti a sám si přiděluje odpovědnost, což vyžaduje vnitřní regulaci (Lauermann, Karabenick, 2011). Lauermann (2017, In Guerriero, 2017) přirovnává rozdíl mezi osobní odpovědností (*personal responsibility*) a formální odpovědností k rozdílu mezi vnitřní (*intrinsic*) a vnější (*extrinsic*) motivací.

Pokud se učitel cítí osobně odpovědný, je více vnitřně odhodlaný - *self-determined* a motivovaný vyvinout snahu, aniž by mu hrozily sankce zvnějšku (Lauermann, Karabenick, 2013). V podobných souvislostech vnímá tuto vnitřní odpovědnost učitele i Lukášová (2015), tedy jako jednu ze složek učitelovy profesní odpovědnosti, která souvisí se sebepojetím učitele, jeho identitou, autoregulací a autonomií v rozhodování a také s jeho učitelským svědomím. Tato odpovědnost je vrozená a stává se součástí jedince (Štátně, 2017). Je také klíčovým elementem v učitelově chápání své profesní role, učitelé se tedy chovají určitým způsobem podle toho, za co se cítí odpovědní (Lauermann, 2017, In Guerriero, 2017). Poznání subjektivní učitelské odpovědnosti je tedy důležité

v rámci poznání profesní identity učitele, coby jedné z jejích zásadních složek majících vliv na výkon vlastní profese.

1.2 Výzkum subjektivní odpovědnosti učitele

Ke způsobu, jakým učitelé chápou svůj vliv, můžeme přistupovat z různých perspektiv. Mnohé výzkumy zjišťovaly míru odpovědnosti za žáka a jeho výsledky subjektivně pociťované učitelem pomocí kvantitativního šetření a dospěly k závěru, že učitelé mají spíše tendenci přisuzovat si odpovědnost za žákův úspěch než za jeho neúspěch (Guskey, 1981, Mareš, Skalská, Kantorková, 1994, Laueremann, Karabenick, 2013, Frumos, 2015, Dofková, Zdráhal, 2018, Pečivová, 2018).

Jiné studie měly za cíl nalézt souvislosti mezi učitelskou subjektivní odpovědností a jinými koncepty. Na subjektivní odpovědnost učitele lze nahlížet například v souvislosti s jeho osobní pohodou, tedy *well-being* (Matteucci et al., 2017, Daniels et al., 2017). Jedním z dalších konceptů relevantních ve vztahu k subjektivní odpovědnosti učitele je *self-efficacy* a mnozí autoři se vztahem mezi nimi zabývají (Gavora, 2008). Podle Chernisse (1993, In Mareš, 2013) je učitelova odpovědnost za výsledky žáků dokonce první ze tří podob učitelské vnímané profesní zdatnosti. Výsledky výzkumů zaměřujících se na spojitost učitelské odpovědnosti se *self-efficacy* vzájemnou souvislost potvrzují, nicméně poukazují na to, že dané koncepty nejsou totožné (Laueremann, Karabenick, 2013, Matteucci, Kopp 2013, Frumos, 2015, Silverman, 2010). Podle Laueremann a Karabenicka (2013) ovlivňuje způsob provázanosti učitelské odpovědnosti a *self-efficacy* typ žákova výsledku a odpovědnost není totožná se *self-efficacy*, tedy „já mohu“ nelze vyložit jako „měl bych“. Rovněž Silverman (2010) vnímá odpovědnost učitele a *self-efficacy* jako související, nicméně jako samostatné konstrukty. Na rozdíl od *self-efficacy*, zahrnuje odpovědnost také složku motivační, která ovlivňuje rozhodnutí učitele týkající se jeho činnosti. Dá se tedy říci, že odpovědnost může učitele motivovat k určitému chování, přestože není přesvědčen o svých schopnostech dosáhnout požadovaného výsledku (srov. Laueremann, Karabenick, 2013). Může být také vnímána jako motivace, která předchází učitelovu jednání (Laueremann, 2017). Laueremann, Berger (2021) uvádí, že *self-efficacy* učitele a jeho pociťovaná odpovědnost za výsledky žáků jsou komplementární složky motivačních přesvědčení učitele (*motivational beliefs*) a mají vliv na profesní rozhodování a pojetí výuky.

Podle Bergera a Girardet (2020) souvisí subjektivní učitelská odpovědnost s motivací stát se učitelem a také se stylem řízení třídy. Můžeme tedy říci, že motivace má v kontextu subjektivní učitelské odpovědnosti svůj význam.

Z kvalitativních výzkumných šetření učitelské odpovědnosti můžeme uvést obsahovou analýzu Fani Laueremann (2014), která zjišťovala vnímání profesní

odpovědnosti u učitelů základních a středních škol. Cílem výzkumu bylo pochopit, jak učitelé vnímají odpovědnost v souladu se šesti složkami Lenkova modelu odpovědnosti (Lenk, 1992, In Lauermann, 2014) a dále co odpovědnosti předchází a jaké jsou její následky. Šetření je systematickou analýzou složek odpovědnosti zaměřených na učitelkou profesi, které Lauermann označuje jako: 1) subjekt odpovědnosti (kdo je odpovědný), 2) objekt odpovědnosti (za co), 3) adresát odpovědnosti (pro koho / komu), 4) posuzující či trestající instance, 5) předepsané či normativní kritérium odpovědnosti, 6) sféra odpovědnosti a činnosti (Lauermann, 2014, s. 76). Tento přístup reflektuje širší konceptu odpovědnosti a zahrnuje faktory, které do konceptualizace subjektivní odpovědnosti učitele vstupují. Výsledky ukazují, že odpovědnost je výrazně motivační a má vliv na úsilí, které učitelé vyvíjí, na jejich vytrvalost a oddanost studentům. Autorka také poukazuje na potenciál učitelské odpovědnosti pozitivně ovlivnit výsledky studentů a zamýšlí se nad tím, nakolik ji ovlivňují vlastnosti učitele a nakolik charakteristiky prostředí. Tento výzkum přináší komplexnější pohled na učitelkou odpovědnost. Kvalitativní přístup umožnil hlouběji poznat pojetí odpovědnosti učitelů a je bezpochyby inspirativní i pro kvalitativní fázi šetření u studentů učitelství v rámci smíšeného výzkumu disertace. Daniels, Poth a Goegan (2018) realizovaly smíšený výzkum zaměřený na subjektivní odpovědnost učitele za motivaci studentů. Cílem studie bylo porovnat výsledky kvalitativní a kvantitativní části. Přestože kvantitativní šetření prokázalo poměrně nízkou míru subjektivní učitelské odpovědnosti za motivaci studentů, výsledky kvalitativní analýzy naopak ukazují, že učitelé se za motivaci studentů cítí odpovědní. Autorky poukazují spíše na problém kvantitativního měření než zkušenosti učitelů. Jelikož realizuje smíšený výzkum subjektivní učitelské odpovědnosti, jsou pro mě tyto závěry velmi zajímavé.

Konečně Yough, Gilmetdinova, Finney (2020) zvolili fenomenologický přístup a realizovali kvalitativní interview s učiteli anglického jazyka na základní škole. Cílem jejich šetření bylo zjistit, co je podstatou *teachers' sense of responsibility* u učitelů anglického jazyka na základní škole a dále jaké faktory subjektivní učitelkou odpovědnost utváří. Výsledky naznačují, že její podstatou je potřeba pocitu naplnění (*fulfillment*). Pociťovaná odpovědnost souvisí se sebeurčením, je ovlivňována prostředím a má vliv na emoce učitele. Souvislost mezi naplněním a odpovědností učitele ukazuje také výzkum Staré, Wildové, Popelkové (2020), které realizovaly dotazníkové šetření u začínajících učitelů 1. stupně. Výzkum prokázal pozitivní vztah respondentů k profesi, která jim přináší radost a naplnění. Na druhou stranu jsou si respondenti vědomi velké zodpovědnosti. Jedná se zde ale především o odpovědnost vnější, přisuzovanou učiteli.

Z přehledu výzkumných šetření je patrné, že problematiku subjektivní odpovědnosti učitele za žáka lze zkoumat ve vztahu k jiným konceptům a v širších souvislostech, které mohou pomoci odhalit, odkud tato odpovědnost pramení a co ji ovlivňuje. Odpovědnost učitele se tedy nemusí omezovat pouze na výsledky,

ale souvisí také s motivací studentů, se vztahy, s vlastním vyučováním učitele, případně s dalšími faktory, které jsou pro jednotlivé učitele či studenty učitelství ať už vědomě či nevědomě důležité. Otázkou tedy zůstává, co všechno (spolu)určuje míru učitelské odpovědnosti za žáka a jestli a jakým způsobem **je možné subjektivní odpovědnost ovlivnit už během studia učitelství**, jak navrhuje Guskey (1981) nebo Daniels et al. (2017).

Přehled výzkumných šetření subjektivní odpovědnosti zobrazuje rovněž Tabulka 1.

Tabulka 1 Přehled výzkumných šetření subjektivní odpovědnosti učitele

Autor	Termín	Zaměření výzkumu	Metodologie	Hlavní zjištění
Guskey (1981)	<i>self-responsibility</i>	Míra <i>self-responsibility</i> u učitelů základních a středních škol v USA	Dotazník Responsibility for Student Achievement Questionnaire (RSA)	Učitelé vykazují silnější tendenci připisovat si žákovský úspěch než žákovský neúspěch
Kantorková, Mareš (1992)	<i>subjektivní odpovědnost</i>	Míra subjektivní odpovědnosti učitele u studentů učitelství	Dotazník k míře subjektivní míře odpovědnosti studenta učitelství za žáka	Míra subjektivní odpovědnosti se u studentů učitelství postupem času snižuje
Mareš, Skalská, Kantorková (1994)	<i>subjektivní odpovědnost</i>	Míra subjektivní odpovědnosti učitele u učitelů základních, středních a vysokých škol a u studentů učitelství	Upravená česká verze dotazníku RSA (Guskey, 1981)	Učitelé vykazují silnější tendenci připisovat si žákovský úspěch než žákovský neúspěch
Diamond et al. (2004)	<i>sense of responsibility</i>	Vliv rasy, třídy a učitelova očekávání na subjektivní odpovědnost učitele za žákovo učení u amerických učitelů	Etnografický výzkum (polostrukturovaná interview + participační pozorování)	Učitelé pocítují větší odpovědnost u studentů, kterým přisuzují lepší zdroje k učení
Silverman (2010)	<i>sense of responsibility</i>	Souvislost mezi subjektivní odpovědností učitele a jeho <i>self-efficacy</i>	Škálové dotazníky	Mezi <i>self-efficacy</i> a osobní odpovědností učitele za výsledky žáka existuje souvislost, ale nejsou totéž
Lauermann, Karabenick (2013)	<i>personal responsibility</i>	Souvislost mezi <i>personal responsibility</i> a <i>self-efficacy</i> u německých studentů učitelství a amerických učitelů v činné službě	<i>Teacher Responsibility Scale</i> (TRS)	Mezi <i>self-efficacy</i> a osobní odpovědností učitele za výsledky žáka existuje souvislost, ale nejsou totéž
Matteucci, Kopp (2013)	<i>teacher's perceived personal responsibility</i>	Souvislost mezi subjektivní odpovědností učitele a jeho <i>self-efficacy</i>	Škálové dotazníky <i>Teacher Responsibility Scale</i> (Lauermann, Karabenick 2013)	Mezi <i>self-efficacy</i> a osobní odpovědností učitele za výsledky žáka existuje souvislost, ale nejsou totéž, přičemž <i>self-efficacy</i> je jednou z nevlivnějších proměnných
Eren, A. (2014)	<i>personal responsibility</i>	Souvislosti mezi subjektivní odpovědností učitele a jeho akademickým optimismem, nadějí a emocemi ve vztahu k učení u budoucích učitelů	Škálové dotazníky <i>Teacher Responsibility Scale</i> (Lauermann, Karabenick 2013)	Prokázala se významná souvislost mezi subjektivní odpovědností učitele a jeho akademickým optimismem, nadějí a emocemi ve vztahu k učení
Lauermann (2014)	<i>personal responsibility</i>	Souvislost mezi subjektivní odpovědností učitele a jeho <i>self-efficacy</i> u italských učitelů chemie v činné službě	Kvalitativní výzkum – self-report dotazník, tematická obsahová analýza	Odpovědnost je výrazně motivační a ovlivňuje úsilí, vytrvalost učitele a jeho oddanost ke studentům

Frumos (2015)	<i>personal responsibility</i>	Kombinace osobních odpovědností u studentů učitelství a u učitelů v činné službě	Dotazník <i>Responsibility for Student Achievement Questionnaire</i>	Učitelé vykazují silnější tendenci připisovat si žákovský úspěch než žákovský neúspěch Mezi <i>self-efficacy</i> a osobní odpovědností učitele za výsledky žáka existuje souvislost, ale nejsou totéž
Daniels et al. (2017)	<i>personal responsibility</i>	Vztah mezi profesním přesvědčením (<i>belifs</i>), zaměřením kurikula a subjektivní odpovědností u studentů učitelství	<i>Teacher Responsibility Scale</i> (Lauermann, Karabenick 2013)	Největší odpovědnost pocítují respondenti: 1) za vlastní vyučování 2) za vztahy se studenty 3) za výsledky 4) za motivaci studenta
Eren, Çetin (2018)	<i>personal responsibility</i>	Míra subjektivní odpovědnosti učitele u budoucích učitelů matematiky na základních školách	Škálové dotazníky <i>Teacher Responsibility Scale</i> (Lauermann, Karabenick 2013)	Prokázal se vliv humanistického a sociálního zaměření kurikula na vztah mezi <i>beliefs</i> a subjektivní odpovědností za výsledky žáků a vztahy s žáky
Dofková, Zdráhal (2018)	<i>responsibility for pupils' achievements / osobní odpovědnost</i>	Subjektivní odpovědnost u kanadských učitelů v činné službě – srovnání výsledků kvantitativního a kvalitativního výzkumu	Dotazník <i>Responsibility for Student Achievement Questionnaire</i> (Guskey, 1981)	Učitelé vykazují silnější tendenci připisovat si žákovský úspěch než žákovský neúspěch
Daniels et al. (2018)	<i>personal responsibility</i>	Role motivace k učení a učitelské odpovědnosti ve stylu řízení třídy u učitelů středních odborných škol v činné službě	Smíšený výzkum Škálový dotazník Self-report dotazník Interview	Z kvalitativní sondy vyplývá, že učitelé pocítují odpovědnost za motivaci studentů. Tento výsledek nebyl potvrzen kvantitativními daty.
Berger, Girardet (2020)	<i>teacher's sense of responsibility</i>	Vztahy mezi <i>self-efficacy</i> a pocítovanou odpovědností učitele a jejich udávanými motivačními styly, motivačními styly a angažovaností studentů	<i>Teacher Responsibility Scale</i> (Lauermann, Karabenick 2013) Škálový dotazník –motivace učit Metoda vinět – řízení třídy	Motivace stát se učitelem souvisí se subjektivní učitelskou odpovědností i se stylem řízení třídy Subjektivní učitelskou odpovědnost předurčuje hodnota společenského užítku a vlastní hodnota
Yough, Gilmetdinova, Finney (2020)	<i>teachers' sense of responsibility</i>	Podstata subjektivní učitelské odpovědnosti učitelů anglického jazyka ZŠ a faktory, které ji ovlivňují	Fenomenologický přístup Kvalitativní interview	Podstatou subjektivní učitelské odpovědnosti je potřeba pocitu naplnění Pocítovaná odpovědnost souvisí se sebeurčením, je ovlivňována prostředím a má vliv na emoce učitele.
Lauermann, Berger (2021)	<i>teacher responsibility, felt responsibility for educational outcomes</i>	Vztahy mezi <i>self-efficacy</i> a pocítovanou odpovědností učitele a jejich udávanými motivačními styly, motivačními styly a angažovaností studentů	<i>Teacher Responsibility Scale</i> (Lauermann, Karabenick 2013) Škálové dotazníky	Motivační přesvědčení učitele (<i>self-efficacy</i> a odpovědnost) vedou k výuce podporující autonomii, která následně předurčuje podporu autonomie vykazovanou studenty

Z přehledu je patrné, že většina studií se zabývá subjektivní odpovědností u učitelů v činné službě, o poznání méně autorů se zaměřuje na **studenty učitelství**. Výzkum realizovaný v rámci disertace cílí právě na budoucí učitele, přičemž kromě kvantitativních aspektů se zabývám také kvalitativními aspekty. V empirické části tohoto příspěvku budou výsledky realizovaného smíšeného výzkumu subjektivní odpovědnosti učitele u studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

2 PROCES KAUZÁLNÍ ATRIBUCE VE VZTAHU K SUBJEKTIVNÍ ODPOVĚDNOSTI

Abychom pochopili motivy studentů učitelství pro přisuzování příčin sobě či žákovi a poznali mechanismy, které se za subjektivní odpovědností skrývají, můžeme na ni pohlížet z perspektivy sociálně-psychologického konceptu **kauzální atribuce**, tedy **subjektivního připisování příčin úspěchu a neúspěchu** (Mareš, 2013). Fincham a Hewstone (2006, In Hewstone, Stroebe (Eds.), 2006) definují kauzální atribuci jako „*způsob vytváření spojitosti mezi příčinou a následkem*“ a jako „*proces dedukce, kterým pozorovatel přisuzuje následek jedné či více příčinám*“ (Fincham, Hewstone, 2006, In Hewstone, Stroebe (Eds.), 2006, s. 238). V případě subjektivní odpovědnosti učitele jde tedy o to, komu přisuzuje učitel odpovědnost za určitý následek.

2.1 Teorie atribucí

Weiner (2008) ve své historické reflexi atribuční teorie označuje za hlavního iniciátora Heidera (1958 In Weiner, 2008), jehož myšlenky podpořili Jones (1972, In Weiner, 2008) a Kelly (1967, In Weiner, 2008). Jak Weiner uvádí, ve své práci hledá příčiny dosaženého výsledku, na rozdíl od Heidera, který se snažil hledat příčiny jakékoliv události či činnosti. Středem jeho zájmu je pojetí úspěchu či neúspěchu z pohledu aktéra nebo pozorovatele.

Weiner (2008) dále tvrdí, že negativní výsledky vyžadují více hledání a atribučně zaměřené aktivity, než je tomu v případě výsledků pozitivních a upozorňuje na obecnou tendenci připisovat si spíše úspěch než neúspěch. Stejná tendence se projevila i ve výzkumných šetřeních učitelské odpovědnosti za výsledky žáka (Mareš, Skalská, Kantorková, 1994; Guskey 1981). V této souvislosti můžeme zmínit také koncept *zkreslení sloužící sobě (self-serving bias)*, kdy jedinci mají tendenci připisovat úspěch svým vnitřním schopnostem, zatímco v případě neúspěchu je příčina připisována situaci (Fincham, Hewstone, 2006, In Hewstone, Stroebe (Eds.), 2006).

Weiner (1985) hovoří o třech kauzálních dimenzích: lokalizace (*locus*), stabilita (*stability*) a kontrolovatelnost (*controllability*) příčin, přičemž lokalizace je stejně jako u Rotterova *locus of control* (1966) vnitřní nebo vnější, nicméně se nejedná o totožné koncepty. Poukazuje také na souvislosti mezi kauzálním uvažováním, emocemi a motivací. Věří, že lidé cítí to, co si myslí (Weiner In Scott et al. (Eds.), 1983).

Jestliže vycházíme z Heiderovy myšlenky, že přesvědčení, kterým lidé věří, jsou základem pro jejich chování, pak můžeme předpokládat, že učitelovo chování je ovlivněno tím, zda připisuje úspěch či neúspěch žáka sobě nebo žákovi. S odkazem na Weinerovu (2000 In Mareš, 2013) interpersonální motivaci tento

závěr potvrzuje také Mareš (2013) a předkládá dva Weinerovy modifikované příklady, kdy rozdílná učitelova interpretace odpovědnosti žáka v téže situaci vede k odlišnému chování učitele.

„Z příkladů (...) vyplývá, jak je důležité dobře promýšlet možné příčiny žákova jednání. Jakmile stanovíme chybnou diagnózu, dospějeme k mylnému závěru a pak jednáme neadekvátně. Místo abychom žákovi pomohli, celou situaci ještě zkomplikujeme.“ (Mareš, 2013, s. 281).

Tento princip můžeme přenést i do sféry žákovských výsledků, školního úspěchu či neúspěchu. Sebereflexe učitele a správná diagnóza žákova neúspěchu může výrazně přispět k dosažení lepšího výsledku výuky. Je proto důležité posilovat toto vědomí u studentů učitelství.

2.2 Kauzální atribuce v pedagogickém výzkumu

Pro výzkum disertace je klíčový kontext **učitelských kauzálních atribucí**, proto okrajově zmíním také několik výzkumných šetření dané problematiky v pedagogickém výzkumu.

Výzkum **v oblasti kauzální atribuce u studentů učitelství** realizovali například Woodcock, Vialle (2011), kteří se zaměřili na postoj budoucích učitelů v primárním vzdělávání k žákům s poruchami učení. Šetření prokázalo negativní atribuční styl, kdy studenti učitelství přisuzují žákům s poruchami učení nedostatečné schopnosti ve srovnání s dalšími žáky ve třídě. Ve své další studii se Woodcock, Vialle (2016) opět zaměřují na kontext inkluzivního vzdělávání, konkrétně na výzkum kauzální atribuce studentů učitelství ve vztahu k žákům se specifickými obtížemi v učení. Výsledky ukazují, že atribuční odpovědi studentů učitelství se lišily podle toho, jestli měli jejich hypotetičtí žáci obtíže v učení nebo ne. V těchto reakcích se projevila tendence negativně ovlivňovat atribuci, *self-efficacy* a motivaci studentů. Autoři tedy vyzývají, aby byl v rámci přípravy budoucích učitelů kladen důraz na postoje a chování učitele v inkluzivní třídě. O vzdělávání budoucích učitelů v oblasti inkluzivních přístupů v souvislosti s učitelskými přesvědčeními hovoří také Straková, et al. (2014).

Yang, Montgomery (2011) zjišťovali vztahy mezi kauzální atribucí a kulturní kompetencí studentů učitelství, zajímalo je tedy jestli se Weinerova (2000) intrapersonální teorie kauzální atribuce vztahuje na multikulturní vzdělání. Z výsledků vyplývá, že kauzální atribuce je u budoucích učitelů rozhodující faktor, který ovlivňuje, jak přistupují k multikulturnímu vzdělávání a jak ho interpretují.

Některé studie se zaměřují na kauzální atribuce učitelů v souvislosti s problematickým chováním žáků. Z výsledků výzkumu Mavropoulou a Padeliadu (2010) vyplývá, že učitelé shodně připisují příčiny problematického chování žáků především rodině a faktorům souvisejícími s žáky. K podobným

závěrům dospěli také Soodak, Podell (1994) a Ho (2004), kdy učitelské faktory byly nejméně spojovány s problematickým chováním žáků.

Miller, Ferguson, Byrne (2000) realizovali naopak šetření u žáků, Tento výzkum je zajímavým protipólem šetření u učitelů. Žáci nejčastěji viděli příčinu problematického chování ve faktoru učitelova jednání, zranitelnosti žáka, v nepříznivých rodinných podmínkách a v přísném režimu ve třídě. Autoři poukazují na to, že získané výsledky jsou v rozporu se zjištěními z předchozích výzkumů zaměřených na učitele a také na to, že takovýto rozpor v atribučních stylech nemůže vést ke zmírnění problémových projevů žáků.

Na závěr tedy můžeme říct, že kauzální atribuce je zásadní proces, který má vliv na vnímání budoucích učitelů, na vytváření jejich postojů a v důsledku na jejich vlastní vyučování, což je třeba zohlednit v rámci přípravného pedagogického vzdělávání, protože pomáhá porozumět hlubinným procesům subjektivní učitelské odpovědnosti.

3 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST ŽÁKŮ V KONTEXTU SUBJEKTIVNÍ UČITELSKÉ ODPOVĚDNOSTI

V kontextu učitelské odpovědnosti za výsledky žáka je zásadní také učitelova interpretace úspěchu či neúspěchu. V anglické terminologii označují školní úspěšnost termíny *school achievement* (Caldas, 1993, Wiggan, 2007, Khattab, 2015, Steinmair, Spinath, 2009), *academic achievement* (Stipek, Weisz, 1981, Moore, 2019), *school success* (Slavin et al., 1996, Jang et al., 2008, Barley, Beesley, 2007, Duckworth, Carlson, 2013, Mazzotti et al., 2016), případně *academic success* (York, Gibson, Rankin, 2015, Cachia et al., 2018).

Tato kapitola nejprve představí teoretický rámec školní úspěšnosti, poté se zaměří na roli odpovědnosti učitele ve školní úspěšnosti žáka a konečně nastíní dosavadní výzkum v této oblasti.

3.1 Teoretický rámec školní úspěšnosti

Helus (1979) školní úspěšnost chápe jako „*soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé*“ (Helus et al., 1979, s. 39). Z hlediska psychologického jsou hlavními aspekty posuzování školní úspěšnosti výkony (postavení výsledků k cíli), činnosti (psychické, psychomotorické procesy, které stojí za výkony) a vývoj osobnosti. Činnosti se nevztahují jen k vnějším cílům, ale mohou mít vliv i na vývoj žáka. Zde Helus odkazuje na Vygotského a jeho pojetí vývoje, kterému předchází učení v rámci teorie sociálního konstruktivismu (Helus et al., 1979). Rozvoj žáka a jeho úspěšné působení ve školních situacích a vztazích je tedy také třeba považovat za školní úspěšnost.

Do školní úspěšnosti tedy spadá mnoho aspektů a je třeba vnímat jeho širší smysl tohoto termínu. Podle autorů Yorka, Gibsona a Rankin (2015) je význam termínu *academic success* sporný a jeho identita je amorfní, v závislosti na subjektivních perspektivách. Definují šest elementů: školní úspěšnost (*academic achievement*), zapojení do aktivit prospěšných pro vzdělávání, spokojenost, získání požadovaných znalostí, dovedností a kompetence, vytrvalost, dosažení výsledků vzdělávání a výkon po absolvování vysoké či vyšší odborné školy. Oproti tomuto řekněme spíše výkonnostně orientovanému pohledu, Chernyshenko et al. (2018) zasazují školní úspěšnost do mnohem komplexnějšího kontextu sociálních a emočních dovedností, kterým přisuzují v současném měnícím se světě rostoucí význam, a to nejen s ohledem na školní výsledky, ale také pro budoucí povolání a samotný život jedince. Autoři uvádí, že kognitivní, sociální a emoční dovednosti jsou navzájem úzce propojeny v dynamické interakci, což umožňuje jedinci vybavenému dovednostmi jedné domény lépe ovlivnit rozvoj dovedností v dalších doménách (Chernyshenko et al., 2018, s. 21).

Perspektiva, jakou můžeme pohlížet na školní úspěšnost, se nepochybně vyvíjí a zahrnuje faktory, které se neomezují pouze na výsledky. Tento pohled se nabízí k reflexi také učitelům, kteří školní úspěšnost žáka posuzují.

3.2 Význam učitelské odpovědnosti pro školní úspěšnost žáka

Školní úspěšnost můžeme vnímat také v kontextu vztahu žák – učitel a žákovy schopnosti autoregulace učení. Mareš (2013) zasazuje pojetí školního úspěchu a neúspěchu do pozadí specifických typů, do kterých učitel žáky přiřazuje a v kterých má tendence žáky ponechávat. Můžeme tedy říci, že učitel do jisté míry subjektivně rozhoduje o úspěšnosti či neúspěšnosti žáka a úspěch či neúspěch žáka je ovlivněn vztahem mezi žákem a učitelem. Ve své publikaci vymezuje Mareš (2013) také pojem relativní školní úspěšnosti: *„Relativní úspěšnost je případ, kdy žák dosahuje vyšší úrovně školního výkonu, než jsou jeho schopnosti (kognitivní, psychomotorické). Nižší předpoklady kompenzuje zvýšeným úsilím, snahou být velmi dobrý“* (Mareš, 2013, s. 549). Projevuje se zde tedy žáková schopnost autoregulace učení. K podobným závěrům dochází i Lukášová-Kantorková (2003), která tvrdí, že výsledky nelze redukovat pouze na vědomosti a činnosti z kognitivní oblasti zdůrazňuje roli vztahu žák – učitel a sféry vzdělávací autoregulace. S omezeným vnímáním úspěšnosti zúžené na kognitivní složky nesouhlasí ani Laufková (2017). Ve své studii uvádí, že výchovně-vzdělávací cíle by se měly zaměřovat kromě kognitivní dimenze také na složku afektivní a psychomotorickou, protože *„školní vzdělávání nemůže být založeno pouze na znalostech, ale rovněž na dovednostech, schopnostech, resp. kompetencích“* (Laufková, V., 2017, s. 128).

Výsledky žáka může ovlivňovat také očekávání učitele, které může vyvolat v pozitivním případě Pygmalion efekt či Galatea efekt a v negativním Golem efekt (Mareš, 2013).

Školní úspěšnost je úzce spjata s hodnotícími postupy. Forma a přístup k hodnocení ovlivňuje úspěch a rozvoj žáka a je odrazem odpovědnosti učitele za žákův úspěch i neúspěch. Podle Guskeyho (2003) závisí úspěch žáka na učitelovu pohledu na hodnocení a interpretaci výsledků studentů. Odpovědnost za výsledky připisuje jak učiteli, tak studentům, ale zdůrazňuje, že pokud v testu neuspěje značný počet studentů, měl by učitel přehodnotit svůj postup. Úspěch žáků je tedy podmíněn také pochopením instrukcí učitele, proto musí být požadavky na úkol a očekávané výsledky přesné a jasné (Košťálová, Miková, Stang, 2008).

Abychom mohli vnímat učitelskou odpovědnost za výsledky žáka v širších souvislostech, je tedy nutné pozastavit se také nad tím, jak vnímat žákovskou školní úspěšnost z hlediska dosavadního rozvoje pojmu. Nelze ji chápat zjednodušeně jako získání pouhých izolovaných poznatků, ale musíme ji vnímat také v kontextu vztahu učitele a žáka, schopnosti žáka řídit své učení a získat

kompetence k autoregulaci vlastního učení. Do značné míry tedy úspěšnost či neúspěšnost žáka definuje sám učitel. K pochopení problematiky školní úspěšnosti přispívá také stávající empirický výzkum.

3.3 Výzkum problematiky školní úspěšnosti

Pro úplnost v této části stručně zmíním také některé studie zabývající se výzkumem školní úspěšnosti v zahraničí i v českých podmínkách, které je inspirativní i pro řešení v této disertační práci. Výzkum autorek Steinmair, Spinath (2009) potvrdil klíčovou roli motivace coby ukazatele školní úspěšnosti (*school achievement*). Role žáka coby vlivu na vlastní školní úspěch je tedy zcela zásadní. Nicméně, záleží také na vnějších faktorech, školní úspěšnost mohou ovlivňovat například sociální nerovnosti, kterými se zabývala Rabušicová (1996) Jedná se o téma, které zkoumá především sociologie. V sociologické sféře se jeví zajímavý etnografický výzkum Vojtíškové (2011), která zkoumala školní úspěšnost v kontextu kulturních a sociálních aspektů. Autorka dospěla ke zjištění, že žáci jsou kategorizováni s ohledem na sociální nerovnosti. Přestože se jedná spíše o pole sociologie a ne pedagogiky, i tuto perspektivu je možné zahrnout do problematiky školní úspěšnosti.

Školní úspěšnost lze zkoumat také s ohledem na celou školu. Barley a Beesley ve své studii zaměřené na úspěšnost venkovských škol prezentují případové studie, které poukazují na význam podporujícího vztahu v rámci komunity, schopností učitelů a nároků na studenty. Školní úspěšnost tedy můžeme posuzovat i kolektivně, z perspektivy školy jako důležité součásti komunity, a nejen z perspektivy jednotlivce.

Empirický výzkum školní úspěšnosti je poměrně pestrý a někteří autoři se zaměřili také na vnímání *academic success* z pohledu studentů. Cachia, Lynam, Stock (2018) realizovali výzkum u vysokoškolských studentů a zjistili, že participantů definují školní úspěšnost jako zvládnutí procesu učení, získání znalostí předmětu a rozvíjení dovedností potřebných k získání zaměstnání. Tyto definice reflektují pozici konkrétních participantů s ohledem na jejich blízkost se ukončením studia a přípravu na vykonávání profese, na kterou se připravují.

Přehledová studie Pavelkové, Kubíkové, Boháčové (2020) nahlíží na školní úspěšnost z jiné perspektivy. Zaměřují se na souvislosti mezi školním výkonem a strachem či úzkostí, respektive na to, jakým způsobem je školní výkon strachem a úzkostí ovlivněn. Autorky také poukazují na úzkou souvislost strachu s motivací a také na důležitost vedení žáka učitelem ke strategii zvládnutí strachu.

Při posuzování školní úspěšnosti se často nelze vyhnout subjektivnosti interpretace. Pianta et al. (2004) prováděli šetření u žáků první třídy základní školy a u dětí v jejich prvním roce v předškolním vzdělávacím zařízení a dospěli k závěru, že pro získání schopností nezbytných pro školní úspěch hraje roli vztah

učitele a žáka. Výzkum u žáků první třídy prokázal, že učitelé pozitivněji hodnotí výkon žáka, se kterým mají užší vztah, a naopak výkony dětí se kterými mají konflikty, hodnotí jako slabší. To poukazuje na vztah interpretace školní úspěšnosti k pojetí žáka a k pojetí výuky (Lukášová, 2010), kterému je potřebné přihlížet v kvalitativní fázi vlastního empirického šetření u studentů učitelství, kteří jsou k novému pojetí školní úspěšnosti žáků v primární edukaci připravováni. Jedná se tedy o kontext **pojetí školní úspěšnosti**, který je reflektován ve výzkumu předkládané disertace.

Problém učitelského pojetí subjektivní odpovědnosti za školní úspěšnost žáků souvisí také s novými kvalitami v profesním sebepojetí, k němuž jsou také v rámci nové akreditace studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ studentky připravovány. Toto téma je předmětem další kapitoly.

4 UČITELSKÉ SEBEPOJETÍ V KONTEXTU SUBJEKTIVNÍ ODPOVĚDNOSTI

Jak bylo uvedeno v závěru předchozí kapitoly, subjektivní učitelská odpovědnost souvisí také s učitelským sebepojetím, které je další ze složek učitelské profesní identity (Lukášová, 2015).

V této kapitole bude vymezen teoretický rámec učitelského sebepojetí a také bude přestaven dosavadní výzkum pojmu.

4.1 Teoretický rámec učitelského sebepojetí

Blatný definuje sebepojetí jako „...souhrn představ a hodnotících soudů, které o sobě člověk chová“ (Blatný, 2010, s. 107). Pokud hovoříme o subjektivní odpovědnosti učitelů, zaměřujeme se na jednu ze složek jejich profesní identity, tedy na „...utváření jejich adekvátního vnímání sebe sama jakožto učitelů“ (Lukas, 2007). Jedná se o vnitřní perspektivu učitele, tedy o to, jak on sám vnímá svou odpovědnost v roli učitele a která velmi úzce souvisí s jeho profesním sebepojetím. Stejně jako subjektivní odpovědnost tak i sebepojetí učitele se odráží v jeho chování a ovlivňuje jeho výuku i komunikaci s žáky.

„Sebepojetí učitele se promítá do každodenního konání učitele ve výuce, do každodenního styku s žáky. Vnitřně otevřený, spokojený a vyrovnaný učitel, který s žáky hledá pravdu o světě, životě i o sobě, který projevuje dobrou vůli v hledání životního smyslu a je vnitřně ztotožněn se svým posláním, může být sociální oporou žáků na jejich cestě a při hledání smyslu a kvality jejich vlastního života.“ (Lukášová, 2015, s. 27)

Co se týče užívané terminologie pro sebepojetí, v anglickém jazyce se setkáváme s termíny *self-concept* nebo *self-perception*. Kromě těchto pojmů poukazuje Hattie (2014) ve své publikaci na další užívané termíny, které se zaměřují s pojmem *self-concept*, například *self-estimation*, *self-identity*, *self-image*, atd. Množství termínů je podle autora velmi matoucí. Hlavním předpokladem sebepojetí je kognitivní posouzení vlastních atributů (Hattie, 2014). Roche a Marsh (2000) poukazují na jeho multidimenzionální hierarchickou strukturu, Blatný (2010) hovoří o jeho „dynamičnosti“ a „multifacetičnosti“. Konstrukt sebepojetí (*self-concept*) v pozitivním smyslu, je často vnímán jako hlavní cíl sám o sobě a často se na něj pohlíží jako na důležitý faktor, který může pozitivně ovlivnit požadované výsledky v různých kontextech, tudíž i v prostředí vzdělávání (Roche, Marsh, 2000). Autoři dále tvrdí, že sebepojetí je ovlivněno hodnocením od osob, které jsou pro jedince důležité a také zkušenostmi a interpretací okolí. Podle nich jedinec své sebepojetí utváří také porovnáváním s určitým referenčním rámcem, který se u jiných osob či v jiné situaci může lišit. Podle Lazarové a Jůvy (2010, s. 45), kteří se zabývali

sebeпоjetím starších učitelů, je sebeпоjetí široká a relativně trvalá kategorií zahrnující „...*znalosti o sobě, sebehodnocení i pohledy na sebe sama.*“ Může zahrnovat také různé „...*události osobní historie, identitu vyjádřenou v osobním příběhu dávající smysl životu.*“ (Lazarová, Jůva, 2010, s. 45). Do pracovního sebeпоjetí učitele pak patří mimo jiné hodnocení sebe jako učitele, emoce pojící se k vlastnímu výkonu, pracovní role a pozice a osobní zkušenosti spojené s prací (Lazarová, Jůva, 2010).

Koncept sebeпоjetí, jako zásadní složky učitelské profesní identity, je poměrně široký. Podle Lukášové (2015, s. 22-23) profesní sebeпоjetí učitele zahrnuje:

- preferované hodnoty a ctnosti učitelství
- míru identifikace s učitelskou profesí
- způsob vnímání a celkový obraz sebe sama a žáků
- způsob prožívání sebe sama a konkrétních žáků, vzájemné působení učitele a žáka v emocionální oblasti a způsob rozvoje učitelské emoční inteligence
- způsob přemýšlení o žácích, individuální záměry s žáky a celkové pojetí sebepoznání
- reflexe decizní kompetence v profesním seberozvoji
- preferované sociální souvislosti jednání a situací a rozvoj sociální inteligence
- způsob péče o vlastní zdraví a bio-somatickou kondici

Otázky sebeпоjetí tedy zahrnují sféru morální, emocionální, interpersonální i intrapersonální. Tyto autorčiny závěry mě inspirovaly při tvorbě konkrétních otázek interview kvalitativní fáze výzkumu.

Sebeпоjetí je utvářeno sebereflexí, což je podle Lukase (2007) jeden z faktorů formujících vývoj profesní identity. Spilková et al. (2004, s. 145) považuje sebereflexi za důležitý předpoklad k autoregulaci a ke snaze vnitřně se rozvíjet. Podle Kratochvílové a Horké (2016) je sebeпоjetí utvářeno v rámci rozvoje profesních kompetencí díky reflexi vlastních aktivit, přičemž obsah a funkční kvalita sebeпоjetí se odvíjí od reflektivní kompetence. Lukas a Švaříček (2007) odkazují na zahraniční autory (Kelchtermans, Vandengerghе, 1994), když tvrdí, že stejně jako identita, tak i sebeпоjetí má vliv na práci učitele. O vlivu sebeпоjetí na chování jedince, které zase zpětně ovlivňuje jeho sebeпоjetí hovoří také Roche a Marsh (2000) a uvádí, že sebeпоjetí je důležité nejen jako výsledek, ale také jako proměnná, která pomáhá objasnit další výsledky. Sebeпоjetí učitele je tedy jakási optika, přes kterou jedinec vnímá své působení v roli učitele, které dokresluje jeho realitu a ovlivňuje jeho vědomé i nevědomé působení na žáky. Pozitivní sebeпоjetí má tedy pozitivní implikace.

4.2 Výzkum učitelského sebepojetí

Hlubší vhled do problematiky učitelského sebepojetí nám umožňují výsledky dosavadního výzkumu tohoto fenoménu. Výzkumné studie nazírají na učitelské sebepojetí z různých perspektiv.

Friedman a Farber (1992) hledali souvislosti mezi *self-concept* učitele a syndromem vyhoření – *teacher burnout*. Konkrétně zjišťovali, jaká je spojitost mezi vyhořením učitele, způsobem, jak učitel sám sebe profesně vnímá a mezi jeho představou o tom, jak ho vnímají druzí v rámci vzdělávacího systému. Jejich výzkum ukázal, že k prevenci vyhoření učitelé potřebují zejména sami sobě připisovat zásluhu alespoň za částečný úspěch ve vzdělávání. Autoři dospěli také k závěru, že učitelovo vnímání sebe sama má větší váhu než to, jak ho vnímají druzí. Lze tedy konstatovat, že sebepojetí je pro učitele naprosto zásadní a má velký vliv na jeho prožívání profese. Pozitivní vliv kladného hodnocení výuky na sebehodnocení učitele se prokázal ve výzkumu Holíkové (2018). Autorčina kvalitativní studie se zabývala sebepojetím učitelů, kteří publikují vzdělávací videa na YouTube a prokázala pozitivní sebeoceňování učitelů reflektované do jejich pedagogické činnosti. Cílem výzkumu Roche a Marsh (2000) bylo zjistit, jak spolu souvisí sebepojetí univerzitních učitelů a hodnocení jejich výuky ze strany studentů. Výsledky studie poukázaly na vliv zpětné vazby od studentů na sebepojetí učitelů. Je tedy zřejmé, že sebepojetí učitele je utvářeno také hodnocením a názory jeho okolí.

Výzkum vnímáním svého profesního růstu a **sebpoejetí u studentů učitelství** realizovali například Choy et al. (2014), Kratochvílová a Horká (2016), Pravdová (2013, 2015). Pravdová (2013) považuje pozitivní sebepojetí učitele a jeho rozvoj za velmi důležité a uvádí, že pokud je učitel „...*schopen respektovat sám sebe nejen jako osobnost, ale i jako profesionála, je motivován k trvalému sebezlepšování a profesnímu růstu.*“ (Pravdová, 2013, s. 181). Podle autorky pozitivní profesní pojetí učitele podmiňuje úspěšný výkon pedagogické profese. I proto je rozvoj pozitivního sebepojetí klíčový u studentů učitelství, na které se zaměřuje výzkum disertace. Jelikož je **učitelské sebepojetí studentů** dalším kontextem výzkumu disertace, má toto zjištění zásadní význam.

Vývoj sebepojetí studentů učitelství v čase ve vztahu k osvojování profesní identity zachycuje výzkum Spilkové et al. (2004). Cílem výzkumu bylo ověřit nové metody, které rozvíjí profesní identitu studentů. Výsledky šetření potvrdily, že konstruktivistické přístupy jsou i přes některé slabiny perspektivní.

Sebpoejetí učitele je jednou ze základních vnitřních proměnných učitelské profesionality, spolu s pojetím žáka a pojetím výuky (Lukášová, 2015), které vstupují do subjektivní odpovědnosti studentů učitelství, jež je předmětem zájmu vlastního výzkumu.

Fenoménem pojetí výuky a žáka v kontextu subjektivní odpovědnosti se bude zabývat další část práce.

5 POJETÍ VÝUKY A POJETÍ ŽÁKA

S konceptem učitelského sebepojetí je velmi úzce svázáno pojetí výuky učitele a oba pojmy jsou spolu se subjektivní učitelskou odpovědností zastřešeny profesní identitou učitele, přičemž vytváření profesní identity je „...*jeden z aspektů, který ovlivňuje celkové sebepojetí i pojetí výuky.*“ (Lukášová, 2015, s. 36)

Pojetí výuky je také provázáno s pojetím žáka, proto oba koncepty prezentuje tato kapitola společně. Z pohledu Spilkové et al. (2004) je dokonce pojetí žáka zahrnuto spolu s dalšími aspekty v pojetí výuky, které je chápáno jako „*komplex názorů, přesvědčení, postojů, hodnot, záměrů, přání, očekávání, který je základnou pro veškerou profesní činnost učitele/studenta učitelství.*“ (Spilková et al., 2004, s. 146)

5.1 Teoretické vymezení pojetí výuky a pojetí žáka

Na **pojetí výuky** může být pohlíženo jako na podmnožinu pedagogického myšlení (Mareš, 2013). Pojetí výuky - nebo také *subjektivní teorie výuky* - spadá do tzv. pedagogických kompetencí, je to vlastní styl výuky, který si učitel vytváří (Lukas, 2007) a promítá se do „...*všech obecně didaktických kategoriích, a do jejich vědomé celostní volby.*“ (Lukášová, 2010, s. 84). Pojetí výuky ovlivňuje učitelovy priority, rozhodování a způsob realizace toho, co chce učitel udělat. Je implicitní, subjektivní, relativně neuvědomované, stereotypní, relativně stabilní a je orientované – odráží tedy učitelův pozitivní, negativní nebo neutrální postoj (Mareš, 2013). Individuální pojetí výuky se projevuje velmi silně například v procesech hodnocení (Lukášová, 2010).

Mareš (2013) chápe učitelovo pojetí výuky jako „...*komplex pedagogických názorů, pedagogických postojů a učitelových argumentů, které jej zdůvodňují. Tento komplex vytváří kognitivní i emoční základnu pro učitelovo uvažování o edukaci, pro hodnocení edukace a učitelova jednání se všemi aktéry edukačního procesu.*“ (Mareš, 2013, s. 455). Pojetí výuky ovšem není výlučně subjektivní, nezávisí tedy pouze na jedinci, jelikož na vytváření jeho zkušenosti se podílí interakce s jinými lidmi, pomáhají je tvořit například jeho žáci či kolegové (Švec, 2016, In Švec et al., 2016). Pojetí výuky se významně opírá o pedagogickou reflexi (Lukášová, 2010). Lukášová (2015) nabízí několik otázek pojetí výuky i žáka v rámci autoevaluace v rovině pedagogického myšlení. Tyto otázky zahrnují autoevaluaci:

- kvality učitelských znalostí
- vědomé reflexe utváření kauzálních atribucí v pedagogických situacích
- vyjádření pedagogického očekávání vůči žákům
- subjektivního pojetí žáka
- myšlenkové transformace obsahu výuky

- míry důvěry ve svou intuici

K obsahové transformaci učiva se vyjadřují Slavík, Janík, Najvar, Knecht (2017, s. 271) a z transdidaktického hlediska ji vnímají jako obecný předmět didaktického studia.

Mareš (2013) do struktury učitelova pojetí výuky zahrnuje pojetí cílů, pojetí učiva, pojetí organizačních forem, pojetí vyučovacích metod a prostředků, pojetí žáka a jeho učení, pojetí třídy, pojetí učitelské role, pojetí role vedení školy a pojetí role rodičů.

V anglické terminologii se setkáváme v souvislosti s pojetím výuky s pojmy *conceptions of teaching* nebo *approaches to teaching*. Devlin (2006) vnímá *conceptions of teaching* v kontextu vývoje učitele a diskutuje o vlivu na samotnou výuku. Druhý termín můžeme přeložit jako přístupy k výuce, v překladu publikace Fenstermacher, Soltis (2004) se hovoří o vyučovacích stylech. Autoři představují tři metafory vystihující *approaches to teaching*: exekutivní (*executive*), facilitační (*facilitative*) a liberální (*liberationist*).

V anglické terminologii k pojetí žáka se můžeme setkat se specificky zaměřenými termíny, které se zaměřují na konkrétní fenomény, například *teacher perception of pupil academic ability* (Hansen, 2016), případně jsou zastřešeny širším termínem *teacher beliefs*, případně se pojetí žáka zasazuje do pojetí výuky. Trigewell, Prosser (2004), kteří se zaměřují na *approaches to teaching* v terciálním vzdělávání, ve své studii definují 5 různých vyučovacích stylů v závislosti na zaměření na žáka (*student-centered*) či učitele (*teacher-centered*). Vidíme zde tedy vliv pojetí žáka v rámci celkového pojetí výuky.

Podle Dray, Delgado (2008) učitelovy *beliefs of students* mají silný vliv na jeho jednání s žáky a také na rozhodnutí týkající se vyučování a učení. Reflexe jejich *beliefs* má podle autorek potenciál zlepšit výuku učitele, proto zmiňují možnost zařazení reflexe do programů učitelské přípravy.

Na pojetí žáka můžeme nahlížet také z hlediska jeho **motivace**. Pavelková, Hrabal, Hrabal (2010) ji považují za zásadní předpoklad školního výkonu žáka a hovoří především o motivaci perspektivní, výkonově-seberozvojové, poznávací a sociální.

Přestože Střelec (2018, s. 36-37) uvádí, že působení učitele coby vychovatele je spíše než plnohodnotná součást profese pouze doplňující prvek profesní kompetence, další perspektiva pojetí žáka může být také **výchova žáka**, která je vnímána z hlediska dalších kvalit života žáků.

Pojetí výuky může být inspirováno jak implicitními, tak explicitními učitelskými znalostmi, které mohou být zároveň inspirací pro vytváření **nového pojetí žáka** (Lukášová, 2015). Koncepty pojetí výuky a pojetí žáka spolu úzce souvisí a v našem výzkumu se budeme zaměřovat v rámci pojetí výuky na pojetí

žáka. V tomto ohledu nás zajímá zejména pojetí výuky související s kvalitou života dětí. Orientace na kvalitu života dětí se projevuje v novém pojetí výuky (Lukášová, 2010).

5.2 Výzkumná šetření pojetí výuky a pojetí žáka

Na výzkum zaměřený na pojetí výuky může být pohlíženo jako na výzkum identity učitele v užším pojetí (Lukas, 2007). Profesionální identitou a pojetím výuky začínajících vysokoškolských učitelů se zabýval výzkum Šedřové et al. (2016). Cílem jejich kvalitativně orientovaného výzkumu bylo propojení sebepojetí a pojetí výuky. Jiné studie se zabývaly pojetím výuky u studentů učitelství. **Pojetí výuky studentů učitelství** je jednou z proměnných vstupujících do procesu utváření tacitních znalostí a samotné pojetí výuky má tacitní charakter (Švec, 2016, In Švec et al., 2016). Minaříková a Pravdová, (2016, In Švec et al., 2016) realizovaly kvalitativní výzkum u studentů učitelství zaměřený na jejich pojetí výuky, zejména na jejich pojetí žáka, můžeme tedy vidět provázanost obou konceptů. Švec (2016, In Švec et al., 2016) se ve své kvalitativní studii zabýval pojetím výuky studentky učitelství v rámci utváření tacitních znalostí a procesem změny pojetí výuky. Je tedy evidentní, že pojetí výuky není neměnné, naopak se proměňuje v čase.

Pojetí výuky je zásadní fenomén ve vztahu k rozvoji studenta učitelství v širším smyslu, což potvrzuje Pravdová (2015, In Švec et al. (Eds.), 2015), která tvrdí, že schopnost studenta učitelství utvářet vlastní pojetí výuky pozitivním způsobem ovlivňuje vnímání sebe sama v roli učitele.

Pro učitele je tedy jeho pojetí výuky a pojetí žáka klíčové a má vliv na jeho vyučování i na něho samotného, jak naznačuje studie Trigwella (2011). Autor se zabývá vztahem mezi emocemi učitele ve výuce a jeho *approaches to teaching*. Výsledky výzkumu prokázaly souvislosti mezi způsoby, jak učitelé prožívají kontext vyučování a mezi jejich přístupy k výuce. Pozitivní emoce učitelů bývají asociovány s přístupy zaměřenými na studenta a negativní emoce se pojí s transmisivními přístupy. Opět tedy můžeme vidět, že pojetí žáka a pojetí výuky jsou spojitě nádoby.

Zajímavým výzkumem je práce autorů Rosenfeld, Rosenfeld (2008), kteří se zabývali *teacher beliefs about students* z pohledu efektivního učení. Dospěli k závěru, že učitelé, kteří jsou přesvědčení, že studentovi mohou pomoci s jeho problémy v učení (*interventionist belief*), mají efektivnější výuku než učitelé, kteří viní z problémů s učením žáka (*pathognomonic belief*). Dále na základě svého šetření tvrdí, že lze zvýšit citlivost učitelů a tím podpořit efektivní *beliefs* učitele o studentech. Tento pohled se blíží principům efektu Pygmalion či Galatea efekt a v negativním efektu Golem, o kterých hovoří Mareš (2013). Zároveň souvisí také s vnímáním vlastní odpovědnosti v roli učitele.

Pojetí výuky a pojetí žáka u studentů učitelství je také klíčovým kontextem disertace. Výzkum předkládané disertace se zaměřuje na studenty učitelství a pojetím výuky studentů učitelství se budu zabývat v souvislosti s pojetím žáka, profesním sebepojetím, a to ve vztahu k jejich subjektivní odpovědnosti. Zajímá mě vlastní reflexe studentů jejich subjektivního pojetí výuky, pojetí žáka a jejich sebepojetí, které tvoří jádro personalistického přístupu k profesní identitě v souladu s myšlenkou Mareše et al. (1996, In Lukášová, 2015). Formování pojetí výuky studentů učitelství, do něhož autoři řadí i pojetí žáka je podle Spilkové et al. (2004) klíčovým cílem přípravného vzdělávání učitelů. Perspektivu studentů učitelství, která je alfou a omegou mého výzkumu, je tedy třeba vnímat v kontextu přípravného pedagogického vzdělávání, které bude představeno v následující kapitole.

6 STUDENT UČITELSTVÍ V PŘÍPRAVNÉM PEDAGOGICKÉM VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO SUBJEKTIVNÍ ODPOVĚDNOST ZA ŽÁKY

Přípravné vzdělávání učitelů je faktorem, který zásadním způsobem ovlivňuje kvalitu vzdělávání. Výzvy a překážky, kterým v českém prostředí přípravné vzdělávání čelí, jsou mnohé. Můžeme jmenovat nedostatečný zájem mladých lidí o studium učitelství, podfinancování a vynucenou strukturaci studijních oborů učitelství nebo neexistenci obsahových standardů (Spilková, Janík, 2016). Tato kapitola nastíní vývoj a současné směry přípravného vzdělávání v České republice s důrazem na učitelkou přípravu v primární edukaci. Zaměří se zejména na reflektivní model v přípravě pro primární edukaci a přiblíží také výzkum cílený na budoucí učitele. Už v průběhu přípravného vzdělávání je ovlivňována studentská učitelská odpovědnost za kvalitu výuky i rozvoj žáků. V kapitole bude popsán tento širší kontext výzkumného problému disertační práce.

6.1 Přípravné vzdělávání učitelů v České republice

Švec (2009, In Průcha et al., 2009) definuje přípravné vzdělávání učitelů (*initial teacher training, preservice teacher education*) jako vysokoškolskou přípravu studentů na učitelkou profesi. Přípravné vzdělávání může být vnímáno jako cesta k profesionalitě s potenciálem ovlivňovat dimenze profesního vědění a profesního jednání (Pavlasová et al., 2018).

Profesní příprava učitelů prochází neustálými změnami, které reflektují snahu vyspělých zemí zlepšit kvalitu vzdělávání. Vývoji přístupů české vzdělávací politiky k „*profesionalizaci, event. deprofesionalizaci učitelství*“ (Spilková, 2016, s. 369) a vzdělávání učitelů po roce 1989 se věnuje ve své přehledové studii Spilková (2016), která vnímá přípravné vzdělávání i další profesní rozvoj učitelů jako klíčovou prioritu evropských států. Její studie nabízí kritický pohled na snahy o změny v oblasti učitelského vzdělávání po roce 1989 a jejich následky a uvádí, že „*současný stav, kdy pojetí, obsah, rozsah a požadavky na výstup učitelského vzdělávání jsou zcela v kompetenci vysokých škol, je nadále neudržitelný*“ (Spilková, 2016, s. 237). Lukášová (2015) poukazuje na souvislost krize učitelského vzdělávání s nedostatečnou podporou učitelkou profese ze strany vlád od roku 1989.

Spilková (2016) ovšem pozitivně reflektuje uchování nestrukturovaného studia u učitelství pro 1. stupeň základní školy, které díky úsilí odborné veřejnosti a odborníků z pedagogických fakult jako jediné odolalo politickému tlaku v důsledku Boloňského procesu. Důležitou roli zde sehrála myšlenka profesionalizace a propracovaná podoba koncepce studia učitelství pro primární

vzdělávání (Tomková, Spilková, 2019). Nestrukturovaná příprava učitelů pro 1. stupeň základní školy s aplikovaným integrovaným reflektivním modelem výuky „...klade důraz na dlouhodobý proces zrání k profesi v dimenzi osobnostního vývoje, reflektivní pedagogické praxe a širě sociálních zkušeností, které je potřebné získat studiem v průběhu pěti let“ (Lukášová, 2015, s. 82). Studenti učitelství tak získávají profesní předpoklady průběžně po celou dobu studia (Lukášová, 2015).

Co se dále týká vysokoškolského vzdělávání učitelů pro primární školy, Tomková, Spilková (2019) jej charakterizují jako profesionalizačně zaměřené studium připravující studenty na kvalitní zvládnutí profese, které vytváří základ pro celoživotní profesní růst. Studenti učitelství pro 1. stupeň ZŠ studují jak v České republice, tak v zahraničí podle nejrozsáhlejších studijních plánů a jejich profil absolventa reflektuje specifika charakteru profese učitele v primárním vzdělávání, např. systém jednoho učitele ve třídě, nároky na výrazně zvýšenou odpovědnost za žáky a jejich rozvoj, nároky na osobnostní kvality učitele, kultivovanost mluveného projevu, obecnou vzdělanost, zdatnost v oblasti sociálně vztahové, diagnostickou činnost a oblast komunikace s rodiči (Tomková, Spilková, 2019).

Změnami paradigmatu učitelské přípravy pro primární vzdělávání v České republice a také plány na změny v evropských zemích se zabývá sborník Lukášové-Kantorkové (Ed., 2004). Prezentuje výsledky výzkumných šetření v České republice z let 1998 – 2004 a zahrnuje také výsledky zahraničních výzkumů budoucích scénářů učitelské přípravy. V rámci možností nového paradigmatu uvádí vybavenost učitele pro „...diagnostiku a rozvoj vnitřních kvalit života v každé lidské bytosti v průběhu jejího života, dítěte v roli žáka i sebe v roli učitele“ (Lukášová-Kantorková (Ed., 2004, s. 9), ke které ovšem stávající model založený na transmisi poznatků či tréninku dovedností nevede. Navrhovaný celostní reflektivní model učitelské přípravy tak vyžaduje predefinování učitelských kompetencí a učitelských znalostí, které spoluvytváří sám učitel svým autoregulovaným učením, mění se také strategie výuky předmětů pedagogické vědy na základě obecné pedagogiky, teorie výchovy a obecné didaktiky. Zmiňovaný holistický reflektivní model zahrnuje: 1) bio-somatickou rovinu zdraví učitele, 2) duševní rozvoj učitele, 3) sociální rozvoj, 4) seberozvoj učitele a 5) duchovně spirituální rozvoj (Lukášová, 2015).

V rámci reformy vznikl na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity nový pedagogicko-psychologický modul. Je velmi zajímavé, že na reformě jeho kurikula se podíleli mimo jiné i samotní studenti, kteří se ocitli v roli partnerů a evaluátorů (Kratochvílová, Lojdovalá, 2019). Brněnský modul v profilu absolventa podle autorek zohledňuje kompetenční model učitelského vzdělávání, model reflektujícího praktika a didaktiku realistického vzdělávání. Každopádně změny kurikula nepovažují za dokončené a výzvu do budoucna vidí především v udržitelnosti a v přispění k profesionalizaci učitelství z dlouhodobého hlediska.

6.2 Reflexe v rámci přípravného vzdělávání učitelů

Spolu s autoregulací učení hraje důležitou roli k cestě stát se učitelem studentova kritická reflexe. Jak uvádí Wiegerová (2020, In Gavora, Mareš, Svatoš, Wiegerová, 2020), hledání vlastních reflektivních strategií hraje v procesu profesionalizace učitele důležitou roli a spolu s teoretickou složkou souvisí s kvalitní přípravou budoucích učitelů. Student by tedy „*měl být veden k reflexi vlastní činnosti i teoretické a praktické interpretaci postupů učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu.*“ (Wiegerová, 2020, In Gavora, Mareš, Svatoš, Wiegerová, 2020, s. 57).

Korthagen (2011) dává reflexi do spojitosti s motivací a zájmem studenta učit se, Spilková (2006) vnímá seberefexi jako zásadní nástroj k ovlivnění studentova pojetí výuky a konstruování pojetí výuky vidí jako stěžejní cíl pedagogické přípravy studentů. Toto pojetí výuky je významnou součástí studentovy profesní identity a prochází třemi základními fázemi: 1) fáze prekoncepce, 2) fáze krystalizující, časné pojetí výuky a 3) fáze propracované racionální pojetí výuky utvářené systematickou seberefexí. Spilková (2006) porovnává konstruktivistický přístup s transmisivními metodami a zdůrazňuje význam propojení teorie a praxe, kdy komunikace těchto složek probíhá v obou směrech. Za kritický bod konstruktivistických přístupů považuje možné oslabení profesní stability u studentů se zvýšenou úzkostí a zdůrazňuje nutnost posilovat sebevědomí studentů.

Seberefexie je tedy také významnou složkou pedagogické praxe, která je nedílnou a velmi podstatnou součástí přípravného vzdělávání učitelů. Pedagogická praxe se prolíná celým přípravným vzděláváním a usnadňuje studentům pochopení pedagogické teorie. K rozkolu mezi teorií a praxí může v učitelské přípravě docházet v důsledku projevů formalismu, kdy „*Odtržením od oborově didaktické problematiky se pak (v opačném směru) pedagogický přístup k hodnocení vzdělávací kvality vzdaluje od reálné praxe vyučování a učení a následně i od vztahu ke vzdělávání učitelů*“ (Slavík, Janík, Najvar, Knecht, 2017, s. 14). Vztah teorie a praxe v přípravném vzdělávání učitelů představují jedno z nejdiskutovanějších témat a jak v České republice, tak v zahraničí se upouští od polarizace teorie a praxe, a naopak dochází k jejich integraci (Švec In Průcha, et al., 2009).

V zájmu hledání nových cest a strategií přípravného vzdělávání učitelů je přínosné poznat stávající situaci pomocí výzkumných šetření cílených na studenty učitelství. Svatoš (2013) ve své studii shrnuje výzkum zaměřený na rozvoj studentů učitelství v České republice. Uznává, že existuje rozsáhlý výzkum zaměřený na začínající a na zkušené učitele, ale výzkum zaměřený na studenty učitelství, zejména výzkum počáteční fáze studia učitelství, je podle něho

nedostatečný. Poukazuje na absenci výzkumem podložené teorie procesu vzdělávání učitelů. Pro nalezení nového směru v pregraduálním vzdělávání učitelů je přínosné získat zpětnou vazbu a hodnocení od samotných studentů učitelství. Lukášová-Kantorková (2003) předkládá výzkum a studentské hodnocení pedagogické složky učitelství pro 1. stupeň základní školy. Studenti kladně hodnotili inovace v kurikulu a výzkum prokázal perspektivnost konstruktivismu a sebereflektivních technik. Jedním z výstupů sondy je zjištění, že v hodnocení kvalit výuky a organizace studia je zcela zásadní vztah mezi učitelem a studentem. Ke schopnosti odborně vnímat a reflektovat pedagogické jevy ovšem musí být studenti vybaveni základy pedagogického myšlení a profesními učitelstvími znalostmi (Lukášová, 2015). Sebereflexe a autoregulace studenta má také vliv na studentovu subjektivní odpovědnost za žáka a za kvalitu jeho života (Lukášová-Kantorková, Ed., 2004).

„Na míře jejich reflexe a celkové autoregulaci učení se být učitelem závisí subjektivní postoje odpovědnosti za žáky a jejich učení a ochota přebírat postupně odpovědnost za impulsy k rozvoji žáka a kvalitám jeho života.“ (Lukášová-Kantorková, Ed., 2004, s. 11).

Použití autoevaluačních výzkumných nástrojů tedy může studentům pomoci v poznávání své identity učitele. Výzkumným prostředkem cesty studenta k profesionalizaci může být také studentské portfolio (Lukášová, Svatoš, Majerčíková, 2014) a ukázkové portfolio ke státní závěrečné zkoušce je reflexí osvojených profesních zkušeností studenta (Lukášová-Kantorková, Ed., 2004).

Aby mohlo být vzdělávání učitelů autentické a efektivní, je třeba určit, kým skutečně studenti učitelství jsou a jaká je jejich motivace pro volbu studia učitelství (Svatoš, 2013). Nutnost výzkumu orientovaného na studenty učitelství v počátečním období studia zdůvodňuje Svatoš (2013) změnou skladby skupiny studentů, což vyžaduje odlišné strategie a přístupy a navrhuje model fází profesního rozvoje a příslušné indikátory profesního rozvoje a socializace jako možný základ dalšího zkoumání. Zkvalitnění učitelství se zákonitě projeví ve zkvalitnění výuky, je proto nutné hledat nové cesty, které připraví studenty učitelství na jejich náročnou profesi v podmínkách měnící se společnosti.

6.3 (De)Profesionalizace učitelství České republiky

Spilková (2019) ve své analytické zprávě reflektuje vývoj vzdělávání učitelů primárních škol po roce 1989 a konstatuje, že v průběhu uplynulých dekád došlo navzdory nepříznivým vnějším podmínkám k zásadním změnám v celkové koncepci studia všech pedagogických fakult. Výsledkem těchto změn je „...nové pojetí učitelství s důrazem na profesionalizaci, což vynikne zejména při srovnání se situací v učitelství pro vyšší školní stupně.“ (Spilková, 2019, s.

376–377). Toto přičítá zejména těsné spolupráci mezi jednotlivými fakultami připravujícími budoucí učitele a pohlíží na obor primární pedagogiky a učitelství pro primární školu jako na „*rodinné stříbro*“, kterému je třeba věnovat potřebnou péči (Spilková, 2019, s. 377). Tento příznivý vývoj nicméně mohou narušit snahy o de-profesionalizaci učitelství (Spilková, 2021), které se na základě novely o pedagogických pracovnících (Vládní návrh zákona, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů) zřejmě velmi brzy projeví zejména na druhém stupni základní školy a na středních školách. Novela umožňuje do učitelské profese vstoupit absolventům nepedagogického magisterského vzdělání s podmínkou doplnit si do tří let pedagogické vzdělání a je otázkou, zda se v budoucnu podobný trend nepromítne i na prvním stupni základních škol. Debata o vhodnosti novely, která probíhá i na sociálních sítích, ukazuje na rozpolcenost, která může významně ovlivnit vzdělávací systém v České republice. Směr, který novela určuje, je nepochybně v rozporu se snahami o profesionalizaci učitelského vzdělávání. Doplňující pedagogické vzdělání není tak komplexní jako magisterská učitelská příprava, kterou nynější studenti v programech primární pedagogiky podstupují. Příprava budoucích učitelů je postupný, dlouhodobý proces, který umožňuje studentům rozvíjet své osobnostní předpoklady, získat zkušenosti s vlastní výukou a rozšiřovat své vědomosti a znalosti v problematice primární pedagogiky. Svatoš (2020, In Gavora, Mareš, Svatoš, Wiegerová, s. 53-55) rozděluje dobu studia na několik **vývojových fází**:

- Etapa adaptační: začínající studenti učitelství
- Etapa první redefinice role: sociálně-osobnostní
- Etapa druhá redefinice role: didakticko-reflexivní a výkonová
- Etapa kompetentní: absolvent studia

Etapě adaptační předchází **etapa orientační** (uchazeč) a na etapu kompetentní navazuje **etapa otevírání se profesi** (začínající učitel). Tyto etapy tedy představují profesní cestu budoucích učitelů, jejíž náročnost má nepochybně své opodstatnění. Jednotlivé kroky na sebe navazují a nelze je vynechat. Oproti tomu pedagogické minimum může představovat jakousi pragmatickou zkratku, která sice umožní vstup do učitelské profese, ale není dostatečně komplexní, můžeme říct, že je bez jakési „přidané hodnoty.“ Během studia dozrávají studenti také osobnostně, kdy zásadním vlivem jsou zkušenosti získané z praxe, stávají se z nich profesionálové ve svém oboru.

Příkladem učitelského vzdělávání s důrazem na profesionalizaci je i obor **Učitelství pro 1. stupeň základní školy Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně**, jehož studenti tvoří výzkumný soubor výzkumu mé

disertace. Jedná se o pětiletý magisterský obor s progresivní koncepcí studia nezátíženou tradičními přístupy (Spilková, 2019), přičemž můžeme na tento obor do jisté míry pohlížet jako na výsledek vývoje vzdělávání učitelů primárních škol. Kurikulum vychází z celostního reflektivního modelu učitelského vzdělávání s důrazem na klinické pojetí pedagogických praxí, samostatnost studentů v profesním rozhodování a jejich profesní reflexi. Cílem je rozvíjet u studentů pedagogické, psychologické, komunikační a jiné osobnostně kultivační kompetence (*Studijní program Učitelství pro 1. stupeň základní školy (prezenční forma)*, © 2021). Model učitelské přípravy je tedy komplexní a výrazně zaměřený na reflexi studentů, proto byl zvolen pro výzkum v mé disertaci. Je tedy konkrétním kontextem **přípravného pedagogického vzdělávání pro primární edukaci**, dalším z klíčových kontextů výzkumu mé disertační práce.

7 SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části byly vymezeny pojmy, které jsou klíčové pro empirický výzkum disertace. Poslední kapitola teoretické části shrnuje jednotlivé pojmy a zdůrazňuje významy, v nichž budou v práci používány. Nejprve byl představen termín **subjektivní odpovědnosti učitele**, který stejně jako Mareš, Skalská, Kantorková (1994) chápu jako vnitřní odpovědnost, kterou pociťuje a prožívá učitel, tedy jako pocit vnitřní povinnosti zavazující k dosažení či zamezení určitých výsledků (Lauermann, Karabenick, 2011). Kontext odpovědnosti učitele je velmi široký a zahrnuje mnohé aspekty (Helker, Wosnitza, 2014). V předkládané disertaci se ovšem nezaměřuji na vnější aspekty odpovědnosti, nýbrž na subjektivní učitelskou odpovědnost, respektive *teacher's perceived personal responsibility* (Matteuci, Kopp, 2013), tedy učitelovu vnímanou osobní odpovědnost, případně osobní odpovědnost - *personal responsibility* (Lauerman, Karabenick, 2011, 2013, Daniels et al., 2017, Daniels, Poth, Goegan, 2018, Eren, Çetin, 2018). Jedná se tedy o součást profesní identity učitele (Lukášová, 2015), která se projevuje v jeho rozhodování, přístupu k výuce i k žákům a v jeho celkovém chování (Lauerman, 2017, In Guerriero, 2017).

Nicméně subjektivní odpovědnost učitele není izolovaný termín, ale je naopak v interakci s dalšími pojmy a spoluvytváří tak komplexní vzdělávací kontext, což odráží i dosavadní výzkum subjektivní učitelské odpovědnosti. Autoři výzkumných studií se tedy snaží hledat souvislosti mezi subjektivní učitelskou odpovědností a jinými fenomény, například *self-efficacy* učitele (Lauermann, Karabenick, 2013, Matteucci, Kopp 2013, Frumos, 2015, Silverman, 2010, Lauerman, Berger, 2021) nebo jeho *wellbeing*, tedy osobní pohodou (Matteucci et al., 2017, Daniels et al., 2017). Případně bylo cílem šetření zjistit, co odpovědnosti předchází a jaké jsou její následky (Lauermann, 2014). Daniels, Poth a Goegan (2018) se zase zaměřily ve svém šetření úžeji, konkrétně na subjektivní učitelskou odpovědnost za motivaci studentů. Jiné kvantitativně zaměřené studie se zabývaly odpovědností za výsledky žáků (Guskey, 1981, Mareš, Skalská, Kantorková 1984, Dofková, Zdráhal, 2018). Z výsledků vyplývá, že učitelé vykazují tendenci připisovat žákův úspěch spíše sobě a žákův neúspěch žákovi.

Ve své disertaci v rámci smíšeného výzkumu cílím pomocí kvantitativní fáze také na míru subjektivní učitelské odpovědnosti za výsledky žáků, nicméně se tento pohled snažím rozšířit o perspektivu kvalitativní analýzy, která umožňuje vnímat subjektivní učitelskou odpovědnost v souvislosti s dalšími pojmy, konkrétně se sebepojetím studentů učitelství, jejich pojetím výuky a pojetím žáka a také s jejich vnímáním teoretické složky učitelské přípravy a vlastní pedagogické praxe. Zasazuji tedy výzkum subjektivní učitelské odpovědnosti u studentů do kontextu učitelské přípravy, respektive konkrétního oboru studia

Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Výše zmiňované pojmy jsou tedy také zahrnuty v teoretické části práce.

Po kapitole věnované subjektivní odpovědnosti učitele následuje kapitola, která se věnuje pojmu, který se subjektivní odpovědností přímo souvisí, a tím je **kauzální atribuce**. Podstatou tohoto konceptu je subjektivní připsování příčin úspěchů a neúspěchů (Mareš, 2013), pomůže nám tedy osvětlit mechanismy skrývající se za subjektivní odpovědností. Přestože fenomén teorie kauzálních atribucí vychází z oblasti psychologie, se subjektivní odpovědností učitele je velmi úzce provázán, nemůžeme tedy jeho význam v oblasti vzdělávání popřít. Koncept kauzální atribuce pomáhá vysvětlit, jak jsou vytvářeny spojitosti mezi příčinou a následkem (Fincham, Hewstone, 2006, In Hewstone, Stroebe (Eds.), 2006), respektive jaká je příčina dané události (Heider, 1958, In Weiner, 2008). V kontextu učitelství za výsledky žáků, se tedy jedná o to, zda je příčina žákova úspěchu či neúspěchu na straně učitele či žáka. Weinerovy (2008) závěry, že v případě pozitivních výsledků má jedinec tendenci připsovat příčinu sobě, zatímco v případě negativního výsledku hledá příčinu jinde, reflektují výzkumy učitelství za výsledky žáka (Mareš, Skalská, Kantorková, 1984, Guskey, 1981). Na základě toho, komu učitel připsuje příčiny za výsledky žáka, pak učitel přizpůsobuje své chování k žákovi (Mareš, 2013), můžeme tak tedy vidět reálný dopad subjektivní odpovědnosti učitele na jeho celkový přístup k výuce. V tomto ohledu záleží tedy i na tom, co učitel považuje za školní úspěšnost žáků, kterou se zabývá další kapitola.

Pojem **školní úspěšnosti žáků** může být chápán z různých perspektiv, které nám pomáhají porozumět subjektivní odpovědnosti za žáky a procesům vzniku v průběhu studia u studentů. Kromě výkonů a činností zahrnuje školní úspěšnost také rozvoj žáka, způsob, jakým působí ve vztazích a školních situacích (Helus et al., 1979) a jeho schopnost autoregulace učení (Mareš, 2013). V tomto smyslu je tedy zřejmé vymanění z kognitivní sféry a neomezuje se pouze na „známky na vysvědčení“. Naopak pojem zahrnuje mnohé aspekty a lze jej vnímat z širší perspektivy, například v rámci kontextu sociálních a emočních dovedností (Chernyshenko et al. (2018). York, Gigson a Rankin (2015) uvádí, že jej v důsledku jeho amorfnosti, respektive beztvorosti, v závislosti na subjektivních perspektivách nelze zcela vymezit. Školní úspěšnost tedy nelze úzce definovat.

V souvislosti se školní úspěšností je klíčovým také vztah mezi žákem a učitelem (Lukášová-Kantorková, 2003). Učitel hraje tedy v otázce školní úspěšnosti zásadní roli. A to ať už hovoříme o zařazování žáků do specifických typů na základě školního úspěchu a neúspěchu ze strany učitele či o vlivu očekávání učitele na výsledky žáka, ať už v pozitivním, či negativním smyslu (Mareš, 2013). Učitelův pohled na hodnocení a interpretaci výsledků studenta je pak dalším zásadním dílkem mozaiky školní úspěšnosti (Guskey, 2003). Můžeme tedy říci, že školní úspěšnost definuje učitel sám. I z tohoto pohledu je proto

důležité pochopit, jak učitel může vnímat sám sebe, což je předmětem další kapitoly.

Dalším teoreticky vymezeným pojmem je tedy **učitelské sebepojetí** (*self-concept, self-perception*), který chápu podobně jako Blatný (2010), především jako představy a hodnotící soudy, které o sobě učitel má. Stejně jako subjektivní odpovědnost učitele se i sebepojetí učitele promítá do jeho chování a má vliv na způsob vedení výuky a komunikaci s žáky (Lukášová, 2015). Význam učitelského sebepojetí je tedy nepopiratelný a hledání souvislostí se subjektivní učitelskou odpovědností je jedním z dílčích cílů této práce. Jedná se o velmi komplexní fenomén, zahrnující rovinu morální, emocionální, interpersonální a intrapersonální (Lukášová, 2015), který utváří i zpětná vazba ze strany studentů (Roche, Marsh, 2000). Sebepojetí ovlivňuje způsob, jakým učitel svou profesi prožívá a má souvislost i se syndromem vyhoření – *teacher burnout* (Friedman, Farber, 1992). Předložená disertační práce se zaměřuje na studenty učitelství, jejichž sebepojetí je jedním z předmětů výzkumu. Rozvoj profesního sebepojetí budoucích učitelů je součástí vnímání svého profesního růstu (Choy et al., 2014) a podmiňuje úspěšné vykonávání pedagogické profese (Pravdová, 2013). Podpora rozvíjení učitelského sebepojetí by tedy měla být zahrnuta do přípravného pedagogického vzdělávání, stejně jako pojetí výuky a pojetí žáka, kterým jsem se věnovala v další kapitole teoretické části.

Témata **pojetí výuky a pojetí žáka** se sebepojetím učitele souvisí a společně utváří učitelskou profesionalitu (Lukášová, 2015) a jsou hloubkově propojeny se vznikající subjektivní odpovědností za žáka u studentů. Jedná se o souhrn pedagogických názorů a postojů, které ovlivňují způsob uvažování učitele o edukaci a jeho jednání (Mareš, 2013). Na pojetí výuky se podílí učitelské znalosti, které mohou vést učitele k vytváření nového pojetí výuky, v němž hraje roli kvalita života dětí (Lukášová, 2010). Pojetí výuky je provázáno s pojetím žáka, přičemž obojí ovlivňuje učitele a má vliv na jeho výuku (Trigwell, 2011). Tento pohled na pojetí výuky je určující i pro empirický výzkum disertace.

Na pojetí výuky můžeme nahlížet i v kontextu vývoje učitele (Devlin, 2006), je to tedy fenomén, který není neměnný, ale naopak prochází změnami v závislosti na zkušenostech učitele a na interakci s jinými lidmi (Švec, 2016, In Švec et al. 2016). U studentů učitelství má silný potenciál ovlivnit pojetí výuky také pedagogická praxe a teoretická složka studia, které se zásadně podílí na profesním rozvoji budoucích učitelů. Pojetí výuku závisí také na učitelově schopnosti autoevaluace a reflexe, včetně reflexe utváření kauzálních atribucí v pedagogických situacích (Lukášová, 2015). Nabízí se tedy otázka, jaké jsou souvislosti mezi pojetím výuky a subjektivní učitelskou odpovědností, které se snažím nalézt ve svém výzkumu.

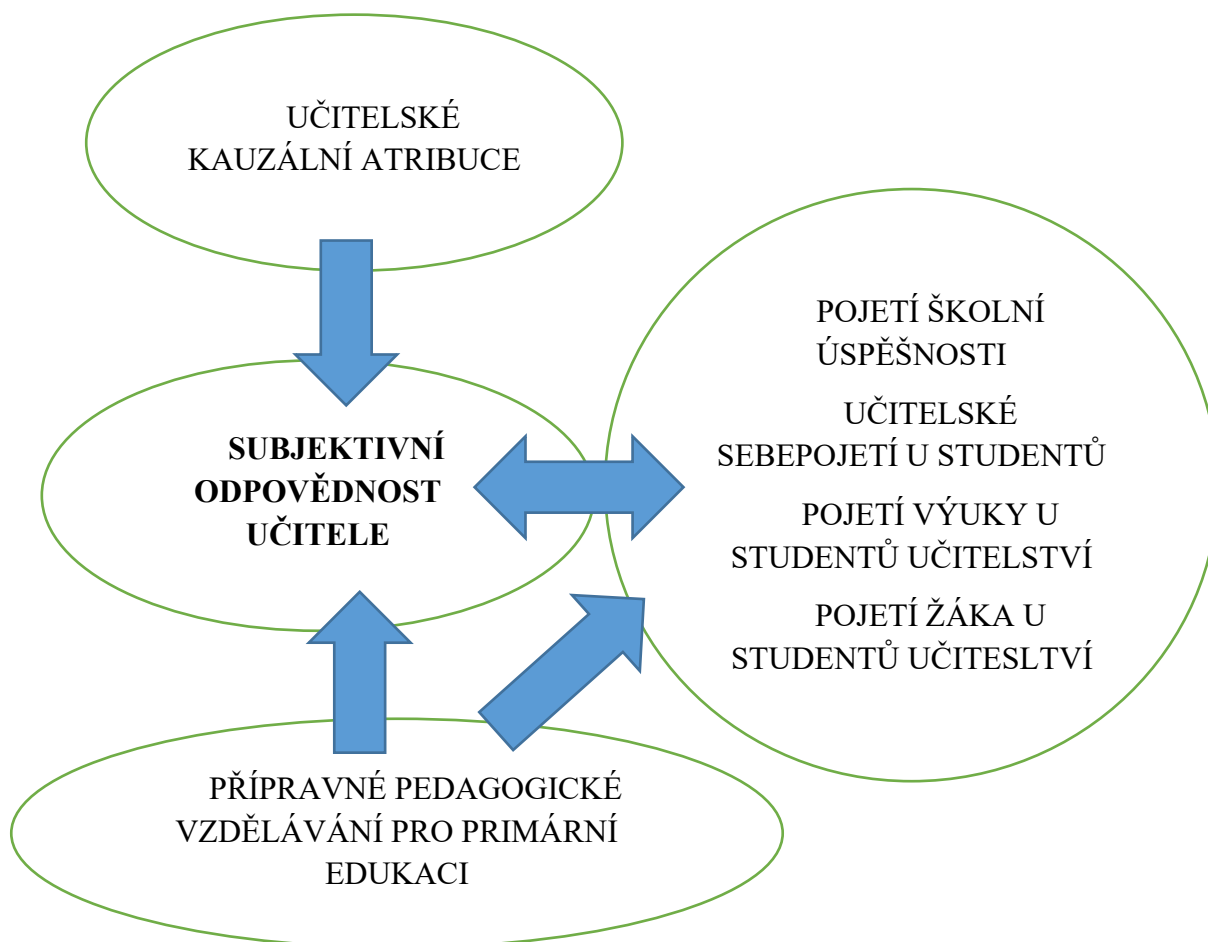
Jestliže jsou učitelské sebepojetí a pojetí výuky stejně jako subjektivní učitelská odpovědnost součástí profesní identity (Lukášová, 2015), pak je žádoucí poznání

souvislostí mezi nimi. A jestliže považujeme za důležitý rozvoj profesní identity budoucích učitelů, pak by měl být rozvoj daných konceptů v kompetenci studijních programů. Poslední kapitola teoretické části se proto zaměřuje na **studenta učitelství v přípravném pedagogickém vzdělávání**, zejména v učitelské přípravě pro primární vzdělávání.

Profesní příprava učitelů, tedy vysokoškolská příprava studentů na učitelskou profesi (Švec, 2009, In Průcha et al., 2009), se nevyhnula v uplynulých desetiletích velkému množství změn. Studium učitelství pro 1. stupeň ZŠ si ale na rozdíl od učitelství v jiných stupních díky snahám odborné veřejnosti a oborníkům pedagogických fakult zachovala nestrukturovanou koncepci, a to i navzdory reformám v rámci Boloňského procesu. Učitelská příprava pro primární vzdělávání odolala díky myšlence profesionalizace a propracované koncepci (Tomková, Spilková, 2019). Vývoj směřuje k celostnímu reflektivnímu modelu učitelské přípravy zahrnující jak bio-somatickou rovinu, duševní, sociální a duchovně spirituální rozvoj učitele, a také jeho seberozvoj (Lukášová, 2015). Reflektivní strategie jsou v procesu stávání se učitele klíčové (Wiegerová, 2020, In Gavora, Mareš, Svatoš, Wiegerová, 2020), reflexe souvisí se studentovou motivací (Korthagen, 2011) a stává se nástrojem, který ovlivňuje studentovo pojetí výuky, tedy hlavní cíl učitelské přípravy (Spilková, 2006). V kontrastu s takto komplexním zaměřením studijních oborů pedagogické přípravy a s jejich směřováním k profesionalizaci se v současné době objevují snahy o de-profesionalizaci učitelství (Spilková, 2019) prostřednictvím novely o pedagogických pracovnících (Vládní návrh zákona, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů).

Výzkum mé disertace se zaměřuje na studenty učitelské přípravy pro primární vzdělávání, která představuje kontext výzkumu procesů osvojování subjektivní odpovědnosti za žáky u studentů učitelství pro primární edukaci.

Konkrétně jsem měla možnost realizovat šetření se studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, který můžeme považovat za výsledek snah vytvořit celostní reflektivní model učitelského vzdělávání na základě vývoje učitelské přípravy posledních dekád. Přípravné pedagogické vzdělávání tedy v sobě zahrnuje všechny výše představené pojmy. Vztahy mezi představenými pojmy ve zkoumaných kontextech znázorňuje níže uvedené schéma.



Obrázek 1: Schéma vztahů mezi klíčovými pojmy teoretické části

Mezi pojmy prezentovanými v teoretické části existují vztahy a souvislosti, které byly inspirací pro tvorbu výzkumné strategie mé disertační práce a které budou blíže komentovány v rámci diskuse navazující na interpretaci výsledků. Uvedené pojmy představují teoretický rámec mé strategie vlastního výzkumu problému studentské subjektivní odpovědnosti za žáky a jeho osvojování v průběhu studia učitelství. Jsou pro mě východiskem při formulaci výzkumných cílů a výzkumných otázek.

Následující kapitoly práce již představují empirickou část disertace, tedy zvolené výzkumné metody, výsledky a interpretace smíšeného výzkumu a také jeho limity.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

8 VÝZKUM SUBJEKTIVNÍ ODPOVĚDNOSTI STUDENTŮ UČITELSTVÍ

V empirické části textu nejprve představím hlavní cíl výzkumu disertace. Následně popíšu realizovaný **smíšený výzkum** zaměřený na kvantitativní i kvalitativní aspekty subjektivní odpovědnosti studentů učitelství. Kapitola představuje dílčí výzkumné otázky, výzkumný vzorek, metodologii dotazníkového šetření a polostrukturovaného interview. Dále zahrnuje zjištěné výsledky, jejich interpretaci a také limity výzkumu.

Jak bylo deklarování již v úvodu, hlavním cílem výzkumu disertační práce je zjistit, jak lze charakterizovat subjektivní odpovědnost za žáky studentů programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Z tohoto cíle tedy vyplývá hlavní výzkumná otázka.

Hlavní výzkumná otázka: Jak lze charakterizovat subjektivní odpovědnost za žáky studentů programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ?

Smíšený design výzkumu (*mixed method research*), který umožňuje propojit „čísla“ a „slova“ (Lojdrová, Vlčková, 2016) nám pomůže získat dvojí perspektivu výzkumného problému a následně ukázat průnik kvantitativního a kvalitativního přístupu. Integrace kvalitativních a kvantitativních výsledků nám umožní lépe porozumět subjektivní učitelské odpovědnosti za žáky u budoucích učitelů v primárním vzdělávání. Kvantitativní metoda dotazníku poskytuje údaje o míře subjektivní odpovědnosti a kvalitativní výzkum realizovaný formou polostrukturovaného interview ukazuje aspekty skrývající se za danými daty, a mimo jiné také to, zda nastává u studentů učitelství posun v pojetí žáka.

V rámci strategie smíšeného výzkumu (*mixed method research*) jsem zvolila **explanační sekvenční design** (*explanatory sequential design*) Creswella a Plana (2011), kdy je nejprve realizována kvantitativní fáze, na kterou poté navazuje kvalitativní fáze, přičemž kvalitativní a kvantitativní fáze jsou propojeny až na úrovni celkové interpretace.

Podle autorů (Creswell, Plano, 2011) výzkum tedy začíná sběrem a analýzou kvantitativních dat a v druhé fázi pokračuje kvalitativním designem. Výsledky kvalitativního výzkumu tak pomáhají objasnit výsledky kvantitativní fáze a dodají jim hloubku. V případě mého výzkumu se pomocí kvalitativní fáze snažím objasnit výsledky kvantitativní fáze šetření subjektivní učitelské odpovědnosti studentů učitelství a ukázat je v širších souvislostech. Nevydala jsem se tedy cestou *mixed model design* Tashakorri a Teddlie (1998), kdy jsou kvantitativní a kvalitativní fáze propojeny už ve sběru a v analýze dat, naopak spojuji oba přístupy až na úrovni průniku interpretace obou fází. Rozdíl mezi těmito strategiemi je zmíněn i v tematickém zaměření 19. konference České asociace

pedagogického výzkumu (Janík, Knecht, Šebestová (Eds.), 2011, s.10), která byla věnována právě smíšenému výzkumu.

V rámci kvalitativní fáze jsem zvolila **fenomenologický přístup**. Je nutno podotknout, že v nedávné době se objevily také snahy konceptualizovat smíšený fenomenologický výzkum - *mixed methods phenomenological research* (Mayoh, Onwuegbuzie, 2015). Přejít od pozitivistického zaměření zvoleného dotazníku k fenomenologickému přístupu (viz. dále) v kvalitativní fázi výzkumu umožňuje širší uchopení zkoumaného konceptu, přičemž syntéza obou fází je realizována v celkové interpretaci výsledků. Dotazník aplikovaný v kvantitativní fázi výzkumu je tedy jakýmsi odrazovým můstkem pro kvalitativní fázi výzkumu, která poskytuje hlubší vhled do problematiky subjektivní odpovědnosti učitele. K pochopení skutečností související se subjektivním vnímáním učitelské odpovědnosti jsem zvolila kvalitativní výzkumnou **metodu polostrukturovaného interview**. Fenomenologický přístup a metodu kvalitativního interview ke zkoumání subjektivní učitelské odpovědnosti můžeme nalézt rovněž ve výzkumu autorů Yough, Gilmetdinova, Finney (2020).

Celkový design výzkumu zobrazuje schéma, viz níže.



Obrázek 2: Schéma celkového designu výzkumu

8.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavním výzkumným cílem šetření bylo zjistit, jak lze charakterizovat subjektivní odpovědnost za žáky studentů programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Pro získání komplexnějšího pochopení subjektivní odpovědnosti studentů učitelství byl zvolen smíšený výzkumný design.

Cílem kvantitativní fáze bylo zjistit míru subjektivní odpovědnosti studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ za žákovské úspěchy a neúspěchy ve výuce. Dále bylo cílem zjistit, zda se míra subjektivní odpovědnosti za žákovské úspěchy a neúspěchy liší mezi jednotlivými ročníky a jaký je její vývoj v průběhu studia.

Oproti dřívějším výzkumným šetřením (Mareš, Skalská, Kantorková, 1994) jsem dále v rámci tvorby hierarchie pedagogických situací chtěla zjistit, kterým položkám dotazníku přisuzují respondenti při atribucích žakovských úspěchů a neúspěchů sobě a žákům největší váhu. A konečně bylo také cílem identifikovat u studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ na základě míry učitelské odpovědnosti učitelské typy.

Cílem **kvalitativní fáze** bylo zjistit, jaké faktory se skrývají za zjištěnou subjektivní odpovědností studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

S těmito výzkumnými cíli korespondují následující **dílčí výzkumné otázky**.

- 1) **Komu připisují** studenti Učitelství pro 1. stupeň ZŠ **příčiny za školní úspěch a neúspěch** ve výuce?
- 2) **Jak se liší míra subjektivní odpovědnosti za žakovské úspěchy a neúspěchy** ve výuce mezi jednotlivými ročníky programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ?
- 3) **Jaký je vývoj míry subjektivní odpovědnosti za žakovské úspěchy a neúspěchy** ve výuce jednotlivých ročníků programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v průběhu studia?
- 4) **Kterým proměnným přisuzují** respondenti v kauzálních atribucích žakovských úspěchů a neúspěchů **sobě největší váhu**?
- 5) **Kterým proměnným přisuzují** respondenti v kauzálních atribucích žakovských úspěchů a neúspěchů **žákům největší váhu**?
- 6) **Jaké učitelské typy** na základě zjištěné míry subjektivní učitelské odpovědnosti **můžeme identifikovat** u studentů programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ?
- 7) Které **koncepty pojetí výuky** u studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ **souvisí se subjektivní odpovědností**?
- 8) Jaká je **individuální edukační koncepce** v jejich pojetí výuky **z hlediska studentské subjektivní odpovědnosti**?
- 9) **Jaké profesní charakteristiky v učitelském sebepojetí** souvisí podle studentů **se subjektivní odpovědností**?
- 10) Jak souvisí **obsah studia v učitelské přípravě s vnímáním subjektivní odpovědnosti**?

8.2 Metody výzkumu

V rámci kvantitativní fáze šetření jsem respondentům předložila **Dotazník k míře subjektivní odpovědnosti studenta učitelství za žáka** (Mareš, Kantorková, 1991, In Lukášová-Kantorková, 2003), který vychází z Guskeyho (1981) dotazníku RSA (Responsibility for Student Achievement). Původní dotazník RSA obsahuje 30 položek, které představují pedagogické situace žákovského úspěchu či neúspěchu. Patnáct položek měřilo odpovědnost za úspěch žáků (R+) a dalších patnáct měřilo odpovědnost za neúspěch žáků (R-). Respondent má rozdělit 100 % mezi dvě nabízené možnosti v závislosti na tom, komu přisuzuje v dané situaci odpovědnost – jestli sobě nebo žákovi. Oproti dotazníku RSA obsahuje Dotazník k míře subjektivní odpovědnosti studenta učitelství za žáka (Mareš, Kantorková, 1991, In Lukášová-Kantorková, 2003) **20 položek**. Polovina položek se týká žákovského úspěchu a dalších 10 otázek se vztahuje k žákovskému neúspěchu. Opět jsou nabízeny u každé otázky dvě možnosti, kdy jedna přisuzuje odpovědnost za žákovský úspěch či neúspěch učiteli a druhá žákovi a respondent má rozdělit 100 % mezi dvě nabízené možnosti v závislosti na přisuzované odpovědnosti.

Příklad otázky dotazníku:

Když budou Vaši žáci chápat rychle nějaký úsek učiva, bude to nejspíš proto, že

- a) dokázali jste je motivovat tak, že mají snahu učit se _____ %
b) jde zpravidla o schopné žáky _____ %

Zvolila jsem zkrácenou českou verzi dotazníku RSA použitou Kantorkovou a Marešem (1991, In Lukášová-Kantorková, 2003), protože již byla ověřena u studentů učitelství. Menší počet otázek je také pro respondenty nepochybně snadnější ke zpracování, i proto jsem vybrala daný dotazník.

Pro názornost je originální 30-ti položkový dotazník RSA z Guskeyho studie z roku 1981 prezentován v příloze. Otázky, které verze Kantorkové, Mareše (1991, In Lukášová-Kantorková, 2003) neobsahuje jsou tyto: 1, 3, 8, 15, 19, 20, 21, 25, 29 a 30. Většina z nich je obdobou jiných otázek v dotazníku vztahujících se k úspěchu či neúspěchu žáků ve výuce. Otázka číslo 8 se týká návrhu ředitele ke změně výukových postupů směřovanému učiteli. Ve mnou použité verzi je zahrnuta otázka popisující pozitivní zpětnou vazbu ze strany ředitele. V tomto případě se domnívám, že otázka byla vynechána, protože je pro studenty učitelství příliš hypotetická. Ve srovnání s Guskeyho (1981) verzí neobsahuje upravený český dotazník dvě položky týkající se komunikace s rodiči. Lze se domnívat, že

autoři vynechali tyto položky, protože studenti učitelství nemají s komunikací s rodiči dosud zkušenosti. Položka č. 30 se týká situace, kdy se učitel cítí deprimovaný v důsledku výuky. Nabízené příčiny jsou obtížnost učení pro žáky anebo nedostatečná motivace žáků k práci ze strany učitele. Tato položka zasahuje do oblasti *wellbeing*, domnívám se tedy, že autoři upravené verze nechtěli u studentů učitelství dotazník zaměřit i tímto směrem.

V kvalitativní fázi výzkumu jsem zvolila **kvalitativní polostrukturované interview**. Oproti dotazníkovému šetření umožňuje polostrukturované interview vidět širší kontext a souvislosti vnímání subjektivní učitelské odpovědnosti participantů. V otevřených otázkách kladených participantům, které se týkají přímo jejich pocíťované odpovědnosti v roli učitele, se opírám o kategorie učitelské odpovědnosti obsažené v dotazníku. Z dotazníku jsem extrahovala tyto hlavní kategorie, respektive jeho proměnné, učitelské subjektivní odpovědnosti: pochopení učiva, zapamatování si učiva, výsledky žáků a pozitivní zpětnou vazbu. K těmto kategoriím jsem přidala navíc odpovědnost za motivaci žáků a za vztahy s žáky. Participantů byli také vyzváni, aby vyjmenovali další skutečnosti, za které se cítí odpovědní v roli učitele.

Kromě otázek týkajících se přímo subjektivní odpovědnosti učitele jsem se rozhodla rozšířit otázky kladené v interview také na koncepcie pojetí výuky a profesní sebepojetí ve vztahu k obsahu studia. Tyto otázky poskytují kontext, v kterém lze subjektivní odpovědnost participantů lépe pochopit.

Jednou ze zvažovaných možností byla volba modelu 3 interview (*three interview series*), kdy jsou s každým participantem vedena celkem 3 individuální polostrukturovaná interview (Seidman, 2006). V prvním interview jsem se chtěla participantů ptát na jejich historii, tedy cestu k volbě učitelské profese. Zajímala bych se o jejich osobní příběh a snažila se pochopit jejich motivaci ke studiu učitelství. Druhé interview by se zaměřovalo na konkrétní zkušenosti se studiem učitelství a pedagogickou praxí studentů. Do této fáze bych zahrнула také kategorie pedagogických situací z Dotazníku k míře subjektivní odpovědnosti studenta učitelství za žáka (Mareš, Kantorková, 1991, In Lukášová-Kantorková, 2003). Konečně v třetím interview bych zjišťovala, jak participantů reflektují svou prožitou zkušenost a co pro ně znamená učitelská odpovědnost za rozvojové kvality života žáků.

Tento model 3 interview jsem se ovšem nakonec rozhodla nevyužít, kvůli obavám, aby záběr nebyl až příliš široký a nevzdálil se od jádra výzkumu. Pro participantů by byl také zřejmě časově náročnější. Nicméně, motivace k volbě studia učitelství mě zajímala, rozhodla jsem se proto zahrnout toto téma do interview a zjištěné informace uvést v charakteristice jednotlivých participantek.

8.3 Statistické metody výzkumu

Reliabilita dotazníku RSA bude ověřena pomocí **Cronbachova α** . V případě, že analýza reliability odhalí, že některé otázky dotazníku RSA nejsou vhodné pro další analýzu, bude použita i explorační faktorová analýza.

Kolmogorov-Smirnov test bude použit k ověření normality dat. Normalita dat bude ověřena i pomocí statistických charakteristik šikmosti a špičatosti včetně grafického vyjádření ve formě Q-Q plotů.

Levenův test bude použit k ověření shody či neshody rozptylů.

Preference otázek dotazníku RSA budou vyhodnoceny pomocí **středních hodnot a vhodných grafů**.

Porovnání vývoje míry subjektivní odpovědnosti studentů učitelství pro 1. stupeň základních škol jak za analyzované roky, tak i v rámci ročníků v jednotlivých letech bude vyhodnoceno **pomocí analýzy rozptylu (ANOVA)**, případně pomocí Kruskal-Wallisova testu v případě nesplnění předpokladů pro použití analýzy rozptylu.¹

8.4 Ověření reliability dotazníku RSA (Cronbachovo alfa)

Dotazník RSA měří subjektivní míru odpovědnosti učitelů ve dvou škálách: subjektivní míra odpovědnosti učitele za úspěch žáků (R+) a subjektivní míra odpovědnosti učitele za neúspěch žáků (R-). Analyzovaný dotazník obsahoval celkem 20 položek, z nichž deset položek bylo zařazeno do škály R+ a deset položek do škály R-. **Reliabilita každé škály pro měření subjektivní odpovědnosti učitele byla ověřována samostatně.**

U škály R+ bylo zjištěno Cronbachovo alfa ve výši 0,711, což značí **uspokojivou reliabilitu měřícího nástroje**. U některých položek (16A, 6B) byly prokázány nízké korelace v matici párových korelací. Proto bylo zvažováno odstranění těchto položek z další analýzy.

Tabulka celkových statistik položek (Item-Total Statistics) ukázala, že při ponechání těchto položek ve škále R+ by se Cronbachovo alfa zvýšilo: v případě položky 6B na hodnotu 0,714 a u položky 16A na hodnotu 0,722. Po vyloučení těchto položek došlo ke zvýšení Cronbachova alfa na hodnotu 0,728, nízké korelace v matici párových korelací již nebyly zjištěny a žádná další položka nemusela být odstraněna ze škály R+. Škála R+ nyní obsahuje 8 položek (3A, 4A, 5A, 10A, 14A, 15B, 18B a 19B).

¹ Za účelem objektivizace jednotlivých výsledků byla o vypracování statistických metod výzkumu a vyhodnocení požádána Ing. Miroslava Dolejšová, Ph.D. z Ústavu statistiky a kvantitativních metod Fakulty managementu a ekonomiky UTB. Jiná cesta postupu při zpracování, konkrétně provedení validity a poté reliability, byla znovu konzultována na odborném pracovišti s Ing. Miroslavou Dolejšovou, Ph.D. v období únor – duben 2021.

U škály R- bylo zjištěno Cronbachovo alfa ve výši 0,847, což značí také vysokou reliabilitu měřicího nástroje. Na rozdíl od škály R+ nemusela být odstraněna žádná položka ze škály R-. Škála R- obsahuje 10 položek (1A, 2A, 7B, 8B, 9A, 11B, 12B, 13A, 17A a 20B).

Reliabilita výzkumného nástroje byla prokázána jako uspokojivá. Proto byla v dalším kroku provedena explorační faktorová analýza za účelem ověření, že položky 6B a 16A byly ze škály R+ vyřazeny oprávněně.

8.4.1 Prvotní analýza všech položek škál R+ a R- dotazníku RSA

Nejprve byla u všech 265 dotazovaných provedena explorační faktorová analýza pro původních deset položek u škály R+ za účelem ověření, zda byly položky 6B i 16A vyřazeny z analýz oprávněně. Uvažované předpoklady o vyřazení obou položek z dalších analýz byly potvrzeny. Obě položky 6B i 16A vykazovaly nevýznamné korelace v matici párových korelací. **Statistika Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve výši 0,787** se blíží hodnotě 0,8, což naznačuje, že data pro použití faktorové analýzy jsou vhodná. Bartlettův test byl významný ($p < 0.001$). Hodnota MSA (Measures of Sampling Adequacy) nižší než 0,7 vykazovala jen položka 6B (0,628). Tabulka komunalit naznačuje, že všechny položky uvedené ve škále jsou vyhovující.

Prostřednictvím analýzy hlavních komponent byly extrahovány čtyři faktory, které vysvětlují 61,5 % rozptylu. Hlavním výstupem z faktorové analýzy je matice komponent, která měří hodnoty faktorových zátěží. Matice komponent však byla zcela nevyhovující díky tomu, že řada položek byla sycena současně více faktory: položky 4A, 5A a 14A prvním a třetím faktorem, položky 10A a 19B prvním a čtvrtým faktorem, položka 16A druhým a třetím faktorem a položka 6B druhým a čtvrtým faktorem.

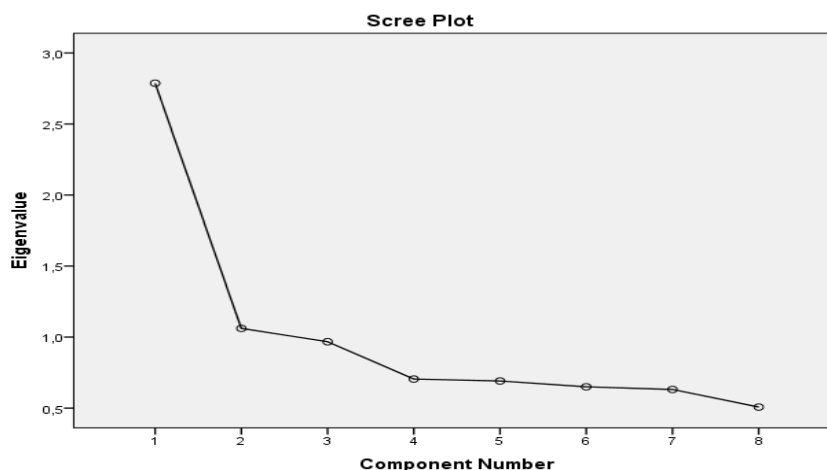
Po provedení rotace Varimax s Kaiserovou normalizací byly extrahovány dva faktory. Položky 3A, 4A, 5A, 10A, 14A, 15B a 16A byly syceny prvním faktorem a položky 6B, 10A, 18B a 19B byly syceny druhým faktorem. Rotace Varimax s Kaiserovou normalizací byla nevyhovující, neboť položka 10A byla současně sycena prvním i druhým faktorem. Po provedení rotace Oblimin s Kaiserovou normalizací byly extrahovány také dva faktory, přičemž dvě položky (10A, 18B) byly současně syceny oběma faktory. Dva faktory po provedení obou rotací vysvětlovaly pouze 48,1 % rozptylu (Tab 3). Suťový graf je znázorněn na Obrázek 3.

Vzhledem k tomu, že především položka 10A byla současně sycena dvěma faktory, byly položky 6B i 16A vyloučeny z dalších analýz. Škála R+ po vyloučení položek 6B a 16A nyní obsahuje pouze osm položek: 3A, 4A, 5A, 10A, 14A, 15B, 18B a 19B.

Tabulka 2 Celkový rozptyl proměnných (Total Variance Explained) pro škálu R+ (výstup z programu SPSS)

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,787	34,837	34,837	2,787	34,837	34,837
2	1,061	13,261	48,098	1,061	13,261	48,098
3	0,967	12,091	60,189			
4	0,705	8,811	69,000			
5	0,691	8,640	77,640			
6	0,650	8,126	85,766			
7	0,631	7,893	93,659			
8	0,507	6,341	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.



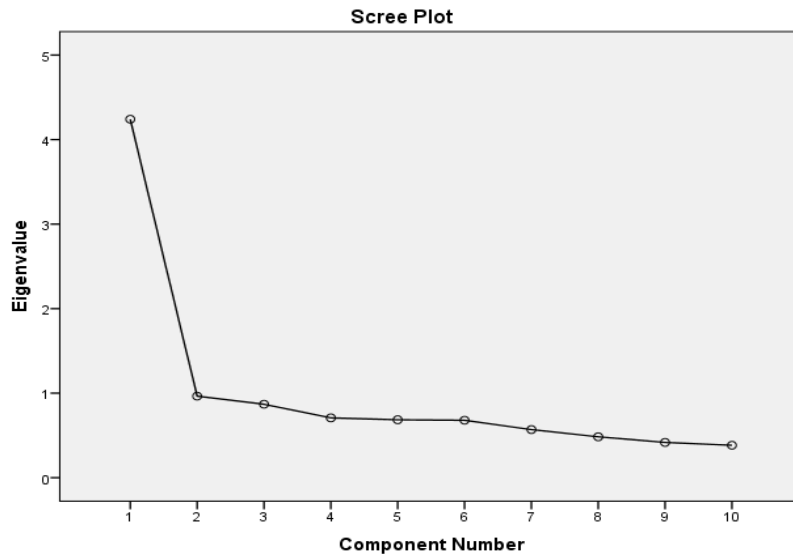
Obrázek 3: Suťový graf pro položky na škále R+ (výstup z programu SPSS)

Prvotní analýza pro škálu R- prokázala mnohem lepší výsledky. Všechny korelace v matici párových korelací byly významné, nebylo tedy nutné vypustit žádnou položku ze škály R-. Statistika Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) byla k posouzení vhodnosti modelu vyšší než u škály R+ (0,892) a data jsou pro účely analýz velmi vhodná. Bartletův test byl významný ($p < 0.001$). Hodnoty MSA (Measures of Sampling Adequacy) se pohybovaly v rozmezí 0,878 až 0,923. Podle výsledků tabulky komunalit by mohly být vyloučeny z dalších analýz čtyři

položky, konkrétně 1A, 2A, 9A a 13A. Suťový graf (Obrázek 4) ukazuje, že jen jediný faktor sytí všechny položky ve škále R-. Tento jediný faktor vysvětluje jen 42,4 % celkového rozptylu (Tabulka 3). Matice komponent naznačuje, že všechny položky uvedené ve škále R- jsou vhodné, a proto není nutné uvažovat o vyloučení čtyř výše uvedených položek (1A, 2A, 9A, 13A) z dalších analýz.

Tabulka 3 Celkový rozptyl proměnných (Total Variance Explained) pro škálu R- (výstup z programu SPSS)

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,241	42,406	42,406	4,241	42,406	42,406
2	0,965	9,646	52,052			
3	0,869	8,687	60,739			
4	0,708	7,077	67,816			
5	0,685	6,854	74,670			
6	0,680	6,796	81,466			
7	0,569	5,689	87,155			
8	0,484	4,838	91,993			
9	0,417	4,172	96,165			
10	0,383	3,835	100,000			
Extraction Method: Principal Component Analysis.						



Obrázek 4: Suťový graf pro položky na škále R- (výstup z programu SPSS)

Faktorové zátěže (Tabulka 4) vysvětlované pouze jedním faktorem (jde o nejúspornější řešení) jsou následující:

Tabulka 4 Matice komponent pro škálu R- (výstup z programu SPSS)

Matice komponent	
Položka	Faktor
	1
1A	0,500
2A	0,529
7B	0,699
8B	0,700
9A	0,591
11B	0,658
12B	0,716
13B	0,630
17A	0,684
20B	0,757

Metoda extrakce: Analýza hlavních komponent

Vzhledem k tomu, že z dotazníku RSA byly díky výsledkům předchozích analýz vyloučeny položky 6B a 16A, byly pro účely statistického vyhodnocení dat přepočteny subjektivní míry odpovědnosti učitelů u škály R+ a R.

8.5 Analýza kvalitativních dat

Cílem kvalitativní fáze výzkumu je pochopit subjektivní zkušenost jedince (Hendl, 2005), která nám pomůže poznat jeho vnímání subjektivní odpovědnosti učitele. Z toho důvodu jsem zvolila fenomenologický přístup empirického výzkumu. Podle Pattona (2015, In Yough, Gilmetdinova, Finney, 2020) se fenomenologie zaměřuje na vytváření významů (*meaning-making*) a na podstatu zkušenosti člověka či skupiny a participanty považuje za zdroj záměru a tvůrce významu a jednání. Fenomenologický přístup tedy umožňuje výzkumníkovi analyzovat, jakým způsobem učitelé reflektují své zkušenosti s vyučováním a popsát je pohledem učitele (Yough, Gilmetdinova, Finney, 2020).

Fenomenologický přístup byl aplikován také ve výzkumu vzorku zahraničních vysokoškolských učitelů (Pečivová, 2019). V tomto předvýzkumu byly důležité následující zkušenosti. Výzkum jsem realizovala se čtyřmi vyučujícími španělské univerzity, které připravují budoucí učitele v primárním vzdělávání. Mým hlavním cílem bylo zjistit, jakou pozici zaujímá subjektivní odpovědnost učitele v rámci učitelské identity vyučujících a také nalézt souvislosti mezi subjektivní odpovědností učitele a jednotlivými složkami profesní identity. U participantek jsem se zaměřila na jejich vnímání subjektivní učitelské odpovědnosti a na jejich sebepojetí. Použila jsme metodu polostrukturovaného hloubkového interview a pro analýzu dat jsem zvolila tematickou analýzu. Z dat vyplývá, že participantky se ztotožňují s rolí učitele a pociťují v roli učitele odpovědnost za více aspektů. Prokázala se také souvislost mezi subjektivní odpovědností participantek a jejich pocitem závazku (*commitment*).

Získané výsledky mě inspirovaly k použití a modifikaci pro vlastní část kvalitativní fáze výzkumu. Na základě výpovědí participantek jsem dospěla k několika klíčovým tematickým kategoriím, ve kterých se zřetelně odráží zaměření na studenta. V kvalitativním výzkumu subjektivní učitelské odpovědnosti se také zaměřuji na učitelské sebepojetí a pojetí výuky s důrazem na pojetí žáka. Pozornost je tak rozšířena na další dimenze učitelské identity.

Přestože jsem ve své disertační práci neuskutečnila Seidmanovu (2006) myšlenku tří interview, jeho publikace pro mě byla velmi inspirativní. Zaujala mne metoda zpracování dat, kterou ve své publikaci prezentuje a také jsem, stejně jako autor, zvolila fenomenologický přístup. Jako možnou metodu zpracování uvádí vytváření profilů participantů, o které jsem krátce uvažovala, ale zejména vzhledem k tomu, že jsem potřebovala propojit zjištění kvantitativní a kvalitativní fáze, tak se mi nejevila jako „praktická“. Vydala jsem se tedy druhou cestou, a to

hledáním témat a vztahů mezi nimi (*thematic connections*). První krok analýzy dat Seidman (2006) nazývá jako „*labeling*“ - nálepkování, „*classifying*“ – klasifikaci či „*coding*“ – kódování. Pro popis prvního kroku své analýzy jsem zvolila poslední termín, tedy kódování. Dalším krokem je slučování kódů do kategorií a poté slučování kategorií do témat. Konečně výzkumník hledá mezi tématy vztahy a souvislosti. De Farias et al. (2021) se ve své studii zabývají tím, jak jsou formulována témata v rámci kvalitativním výzkumu a také logickými a analytickými postupy jednotlivých směrů. Hovoří o možnosti kombinování strategií, což činí metodologickou diverzitu expresivnější. Seidmanův (2006) přístup k analýze kvalitativních dat řadí de Farias et al. (2021) mezi školy tematické analýzy vedle dalších, například Braun a Clarke (2006) nebo Gibbse (2007).

Jak k realizaci interview, tak i ke zpracování dat jsem se snažila přistupovat bez předsudků a být otevřená výpovědím participantek, k čemuž vybízí Moustakas (1994). Snažila jsem se tedy vymanit ze své role vyučující a studentky, abych nepředjíkala významy, které participantky nevytváří. Na druhou stranu jsem si vědoma, že dokonalé pochopení druhého člověka je nemožné, protože by to znamenalo vstoupit do jeho vědomí a žít jeho zkušenost, respektive být tím člověkem (Schutz, 1967, In Seidman, 2006).

Polostrukturovaná interview byla **nahrávána a následně transkribována**. Nahrávky jsem pořídila na diktafon a pro jistotu raději i na mobilní telefon. Kvalitní diktafon jsem ocenila zejména při přepisování zvukového záznamu. Data získaná z polostrukturovaných interview byla následně zpracována pomocí softwarového programu Atlas.ti (verze 9). Tento software se mi jeví jako velmi praktický pomocník, který umožňuje přehledně pracovat se segmenty textu, kódy a kategoriemi a také umožňuje snadnou orientaci v úryvcích a jim přidělených kódech. Obávám se, že u metody „tužka papír“ bych se neubránila jistému chaosu. Software umožňuje snadno přecházet v rámci jednoho kódu mezi jednotlivými úryvky a také změny v kódech jsou snadné. Přestože nejsem technicky příliš zdatná, základní používání softwaru jsem zvládla, včetně přechodu na novější verzi. I když jsem plný potenciál programu nevyužila, jeho přínos hodnotím jednoznačně pozitivně.

Transkripty byly v programu Atlas.ti nejprve podrobeny otevřenému kódování. V průběhu procesu kódování jsem zejména u prvních transkriptů občas sklouzla k vytváření nadbytečných, dalo by se říct duplicitních, kódů a v tu chvíli jsem ocenila uživatelskou přívětivost programu, vybrala výstižnější kód a snadno kódy sloučila. Mnohé kódy byla společné všem interview, některé byly čistě individuální pro daný transkript. Ke kódům jsem se také opakovaně vracela a někdy jsem zjistila, že jsou nutné změny, protože mi daný segment textu začal dávat trochu jiný smysl, nebo jsem našla výstižnější kód.

Vytvořené **kódy** byly následně seskupeny do **kategorií**, přičemž některé kódy figurovaly ve více kategoriích, a ve finální fázi byly kategorie roztrženy do **témat**. V rámci analýzy jsem mezi tématy našla vztahy a souvislosti, které mě dovedly k možným kvalitativním aspektům ovlivňujícím subjektivní odpovědnost studentů učitelství. Až po jejich vytvoření jsem byla schopná vidět jakousi hierarchii a provázanost mezi jednotlivými tématy a identifikovat také zastřešující téma. Postupný proces od kódování, přes kategorie k tématům vnímám jako cestu, která mě bez zkratk dovedla k hlavním závěrům plynoucích z interview.

8.6 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem pro sběr dat v rámci dotazníkového šetření **kvantitativní fáze** byli **studenti programu Učitelství pro 1. stupeň základní školy**. Jelikož byli předmětem zájmu studenti konkrétního studijního programu konkrétní fakulty, výběr výzkumného vzorku byl záměrný. Aby bylo možné zjistit, jakým způsobem se míra subjektivní učitelství odpovědnosti vyvíjí v průběhu studia, dotazník jsem respondentům zadala ve třech po sobě jdoucích letech, většina respondentů tedy dotazník vyplňovala opakovaně. Sběr dat probíhal během semestrální výuky jednotlivých skupin.

Oslovila jsem čtyři z vyučujících v daném studijním oboru, seznámila je se svým výzkumným záměrem a poprosila je o pomoc při zadávání dotazníků. Uvědomuji si, že moje situace byla jednodušší díky tomu, že dané vyučující znám z pozice kolegyně téže fakulty, vstup do terénu tedy pro mě nebyl komplikovaný. Díky ochotě vyučujících jsem mohla postupně navštěvovat jejich hodiny a zadávat dotazníky v písemné formě studentům všech ročníků během třech let trvání výzkumu. Počet vyplněných dotazníků odpovídal počtu studentů přítomných na dané výuce, u žádného studenta jsem se nesečkala s neochotou dotazník vyplnit, a to ani v případě, že někteří studenti dotazník vyplňovali opakovaně. Ve dvou případech mi vyučující se sběrem aktivně pomohli a zadali studentům dotazníky ve výuce oni sami a dotazníky mi poté předali.

Dotazníkové šetření proběhlo v letech 2018 až 2020. **Celkem** jsem od studentů Učitelství pro 1. stupeň základní školy získala **265 dotazníků**. V **akademickém roce 2017/2018** na dotazník odpovědělo **50** studentů, z nichž 38 (76 %) bylo z prvního ročníku a 12 (24 %) bylo z druhého ročníku. V **akademickém roce 2018/2019** na dotazník odpovědělo 81 studentů, z nichž 35 (43,2 %) bylo z prvního ročníku, 30 (37 %) bylo z druhého ročníku a 16 (19,8 %) bylo z třetího ročníku. V **akademickém roce 2019/2020** na dotazník odpovědělo 134 studentů učitelství, z nichž 56 bylo z prvního ročníku (v ročníku byli dva muži a 54 žen), 30 studentů (22,4 %) bylo z druhého ročníku, 30 studentů (22,4 %) bylo ze třetího ročníku a 18 studentů (13,4 %) bylo ze čtvrtého ročníku. Základní informace o datovém souboru uvádí Tabulka 5. Pro informaci jsou v Příloze III. uvedeny také

počty studentů zapsaných na začátku akademického roku v jednotlivých ročnících v daných letech. Je ovšem třeba mít na paměti, že reálné počty studentů, kteří aktivně studovali v době sběru dat, byl nižší.

Tabulka 5 Počty dotazníků získaných od studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v jednotlivých analyzovaných letech.

		Ročník				Celkem
		První ročník	Druhý ročník	Třetí ročník	Čtvrtý ročník	
Rok	2018	38	12	0	0	50
	2019	35	30	16	0	81
	2020	56	30	30	18	134
Celkem		129	72	46	18	265

Participanty kvalitativní fáze šetření bylo 6 studentek programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ téže fakulty.

Sběr dat formou interview proběhl v červnu akademického roku 2019/2020 a v září akademického roku 2020/2021. Výběr participantů byl záměrný, zvolila jsem studentky 5. ročníku akademického roku 2020/2021, které v době realizace interview už absolvovaly podstatnou část pedagogické praxe v rámci studia.

Studentky jsem jednotlivě kontaktovala emailem, vysvětlila jim výzkumný záměr své disertace a popsala, co by účast na interview obnášela. Jelikož jsem ve skupině daného ročníku již třikrát zadávala Dotazník k míře subjektivní odpovědnosti studenta učitelství za žáka (Mareš, Kantorková, 1991, In Lukášová-Kantorková, 2003), téma pro ně nebylo neznámé a pamatovaly si mne. Reakce studentek na email byla velmi rychlá a vstřícná, což mě potěšilo a nepochybně i pozitivně motivovalo k realizaci interview. S prvními dvěma participantkami jsem interview realizovala v červnu 2020, tedy krátce po ukončení výuky letního semestru akademického roku 2019/2020, se zbývajících čtyřmi participantkami v prvním týdnu výuky podzimního semestru akademického roku 2020/2021. Všechny participantky tedy již měly uzavřený čtvrtý ročník studia a nakročeno do finálního pátého roku studia. Všechna interview probíhala v mé kanceláři, na půdě Fakulty humanitních studií, bylo to tedy prostředí participantkám známé. V září byla atmosféra interview ovlivněna epidemiologickou situací a probíhala za dodržení příslušných hygienických opatření. Pouhý týden po realizaci interview se vysoké školy uzavřely pro studenty, byla jsem velmi ráda, že jsem mohla s participantkami mluvit osobně a nebylo nutné vést interview telefonicky či

online formou. O to více jsem si vážila času, který mi studentky věnovaly a také jejich přístupu a energie, se kterou odpovídaly na mé dotazy.

Nejdelší interview trvalo 52 minut, nejkratší 26 minut. Ve výzkumu byly zachovány etické principy, participantky podepsaly informovaný souhlas s výzkumem a v rámci anonymizace byla jména participantek změněna.

Charakteristika participantek výzkumu

V této podkapitole představím jednotlivé participantky výzkumu a jejich motivaci pro volbu studia učitelství pro 1. stupeň základní školy. Byla jsem v pozitivním smyslu překvapena ochotou všech participantek podílet se na výzkumu. Některé z nich účast komentovaly s tím, že je to pro ně zároveň zkušenost, kterou mohou využít ve vlastním výzkumu diplomové práce. Během interview bylo evidentní, že participantky nad tématy přemýšlí a že je těší o nich diskutovat. Všechna interview pro mě byla pozitivním zážitkem a poskytla mi motivaci k další práci na disertaci.

Participantky v době interview měly za sebou absolvování vlastní **učitelské praxe** a z té také evidentně často vycházely. Praxe poskytla důležitý kontext vlastní učitelské zkušenosti, která ovlivnila pohled participantek na dotazovaná témata.

Anna

První participantkou výzkumu je Anna, interview jsem s ní realizovala v červnu (2019/2020), kdy ještě byla studentkou čtvrtého ročníku. Anna vyrůstala v učitelské rodině, učiteli byli mimo jiné její teta i otec a jejich přístup k profesi ji velmi inspiroval. Vnímala, že svou práci dělají s láskou a baví je to. Měla mladší sourozence, kterým pomáhala s učením, což s nadsázkou považuje za své pedagogické počátky, v kterých se našla. Tvrdí, že vždycky podvědomě věděla, že je to cesta, kterou chce jít, a proto už při volbě střední školy zvolila pedagogické lyceum.

Blanka

Další participantkou je Blanka. Interview jsem s ní, stejně jako s Annou, realizovala v červnu (2019/2020), kdy byla ještě studentkou čtvrtého ročníku.

Blanka je stejně jak Anna z učitelské rodiny a učitelskou profesi jí prorokovalo její okolí kvůli její potřebě všechny okolo sebe „učit“. Motivací ke studiu učitelství byla především její teta učitelka a její způsob práce. Hlavní důvod pro volbu učitelství ovšem vidí v sobě a v tom, že „už to bylo v ní“. Učitelkou chtěla být už od první třídy a postupem času se v tomto rozhodnutí utvrzovala.

Eva

Třetí interview jsem realizovala s Evou, studentkou již 5. ročníku, v září akademického roku 2020/2021.

Evu ke studiu učitelství motivoval především velmi dobrý vztah k dětem a její zkušenosti s prací s nimi. Měla možnost učit děti hrát na kytaru a jezdila na různé tábory. Za největší motivaci ale považuje svého mladšího bratra, se kterým prožívala nástup do školy, což ji přivedlo k myšlence učit na 1. stupni základní školy. Má také ráda hudební výchovu, a i proto nakonec zvolila učitelství.

Jana

V září (2020/2021) jsem realizovala další interview s Janou, studentkou 5. ročníku.

U Jany byla cesta k učitelství delším procesem, jak říká. Přestože studovala střední pedagogickou školu, jejím cílem byla specializace na dramatickou výchovu a v dalším stupni plánovala zaměření na uměleckou sféru. Okolnosti ale její směr změnil. Jelikož se obor dramatické výchovy nakonec neotevřel, zvolila si hudební zaměření a po absolvování praxí na střední škole se rozhodla nastoupit do programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Přestože si ještě v 1. a v 2. ročníku nebyla svou volbou zcela jistá, ve třetím ročníku se utvrdila v přesvědčení stát se učitelkou. Svou roli v rozhodování sehrála mimo jiné pozitivní zkušenosti v rámci pedagogické praxe.

Monika

S Monikou, coby studentkou 5. ročníku, jsem realizovala interview opět v září (2020/2021). Monika zdůvodňuje volbu studia učitelství tím, že ráda pracuje s lidmi a dětmi a považuje se za rodinný typ, což jsou podle ní, spolu s její povahou, primární předpoklady. Říká o sobě, že ráda něco vysvětluje lidem ze svého svého okolí a také ráda zkouší jejich vědomosti.

Petra

Poslední interview jsem v září (2020/2021) realizovala s Petrou, studentkou 5. ročníku.

Petra o své motivaci stát se učitelkou nikdy nepochybovala, chtěla se stát učitelkou už na základní škole. Inspiraci našla stejně jako další participantky v rodině, její teta a babička byly učitelky. U své babičky Petra bydlela a pomáhala jí s jednoduššími úkoly, což jak říká, ji velmi bavilo. Měla i příležitost chodit se

často dívat k babičce do hodin a vidět ji při práci. Babička se stala i jejím učitelským vzorem.

8.7 Validita sběru dat

Samotné spojení kvantitativního a kvalitativního přístupu je založeno na konceptu **triangulace** (Švaříček, 2007, In Švaříček, Šed'ová, et al., 2007). **Kombinace přístupů**, tedy kvantitativního a kvalitativního výzkumu, je vedle triangulace metod, zdrojů dat a multiperspektivní triangulace čtvrtým typem tohoto konceptu. Má také potenciál ospravedlnit získání dalších poznatků (Švaříček, 2007, In Švaříček, Šed'ová et al., 2007). Podle Flicka (2018) můžeme vnímat triangulaci jako **integrující rámec smíšeného výzkumu**.

Hammersley (2005) uvádí, že triangulace může zahrnovat také kombinování dat z různých metod ze spektra kvantitativního a kvalitativního výzkumu, například získání dat z dotazníku a z polostrukturovaného či nestrukturovaného interview. Tento koncept triangulace odůvodňuje tím, že je tak možné zamezit mylným závěrům. Uvádí příklad, kdy ve *face-to-face interview* mohou lidé poskytovat odpovědi spíše sociálně žádoucí než pravdivé, na rozdíl od anonymních dotazníků.

„Triangulace zaručuje rozmanitost pohledů na zkoumanou otázku. Triangulace nezávisí na žádném filozofickém přístupu. Rozšiřuje záběr a přidává hloubku a konzistenci.“ (Švaříček, 2007, In Švaříček, Šed'ová, et al., 2007, s. 204).

Triangulace podporuje **validitu** výzkumu, poskytuje křížovou validizaci (Gavora, 2010). Výzkum předložené disertace kombinuje data ze zpracování dotazníku v kvantitativní fázi a data z interview v kvalitativní fázi. Jak položky dotazníku, tak otázky polostrukturovaných interview se zaměřují na subjektivní učitelskou odpovědnost, přičemž syntéza kvantitativní a kvalitativní fáze je realizována v rámci celkové interpretace, s ambicí splnit kritéria triangulace. Kombinaci kvantitativních dotazníků a kvalitativních interview v rámci explanačního sekvenčního designu s využitím principu triangulace zvolili také Bowen, Rose, Pilkington (2017) ve svém výzkumu emoční inteligence ve vyšším vzdělávání.

V rámci zajištění validity kvalitativního výzkumu je také zásadní přesný popis, případně doložení autentickými citáty participantů (Gavora, 2010).

9 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V souladu s postupy explanačního sekvenčního designu budou v této kapitole přestavena nejprve analyzovaná data kvantitativní a následně kvalitativní fáze výzkumu.

9.1 Výsledky kvantitativní fáze výzkumu

V této části disertační práce jsou prezentovány odpovědi na dříve stanovené výzkumné otázky.

9.1.1 Míra subjektivní učitelské odpovědnosti za školní úspěch a neúspěch ve výuce

První výzkumná otázka se ptá na to, **komu připisují studenti Učitelství pro 1. stupeň ZŠ příčiny za školní úspěch a neúspěch ve výuce**. Z níže uvedených obrázků (Obrázek 10 až Obrázek 13) je patrné, že respondenti připisují příčiny za úspěšnost svých žáků ve výuce sobě. Všechny otázky, které měří míru subjektivní odpovědnosti učitele za úspěšnost žáků přisuzované učiteli na škále R+, jsou vyšší než 50 % ve všech analyzovaných letech.

Tyto výsledky reflektují míru subjektivní odpovědnosti učitele za úspěšnost žáků ve výuce sobě z pohledu preference zvolených odpovědí. Toto je první možný pohled na analýzu míry subjektivní odpovědnosti učitelů za úspěšnost žáků přisuzované učitelům.

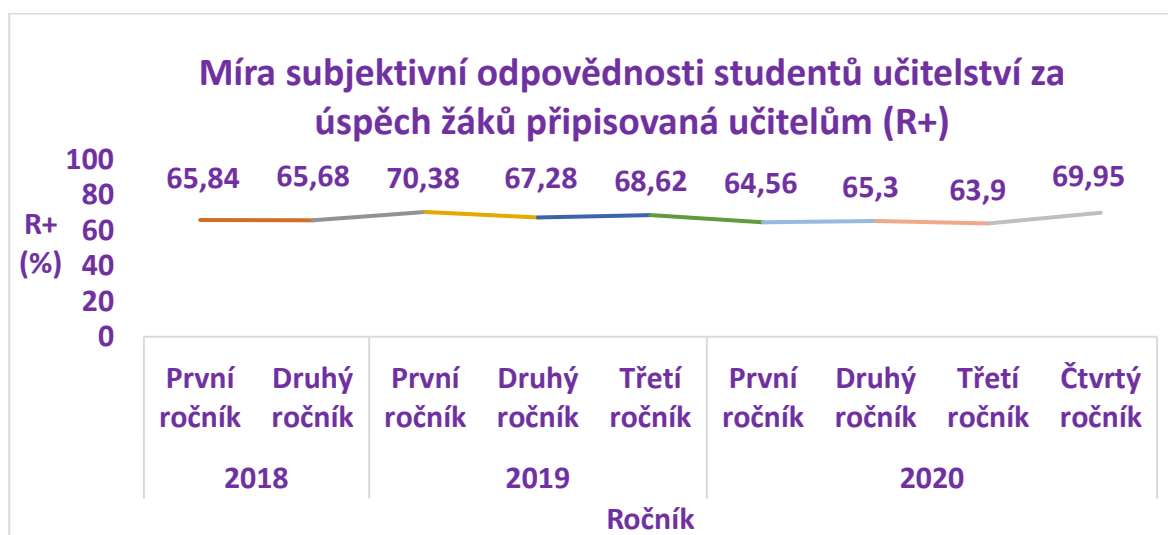
Analýzu je možné také ukázat z pohledu individuálních profilů učitelů. Obrázek 10 až Obrázek 13 ukazovaly preference odpovědí respondentů na 10 otázek. Dotazníků zodpovězených respondenty však bylo 265 a každý z nich připisuje odlišnou míru subjektivní odpovědnosti za úspěch žáků ve výuce.

Analýza byla provedena podle ročníků v jednotlivých analyzovaných letech. Analýza individuálních profilů budoucích učitelů prokázala obdobné výsledky jako při analýze otázek pouze s tím rozdílem, že otázek bylo celkem 10 a respondentů 265. I touto analýzou bylo zjištěno, že všichni respondenti mají míru subjektivní odpovědnosti za úspěšnost žáků ve výuce vyšší než 50 %. Výsledky ukazuje Obrázek 5.

Z hlediska analyzovaných let je patrné, že všichni respondenti připisují odpovědnost za školní úspěch žáka ve výuce sobě. Nejvíce připisují respondenti odpovědnost za úspěch žáků sobě v prvním ročníku roku 2019 (70,4 %) a překvapivým zjištěním byla téměř 70 % míra subjektivní odpovědnosti za úspěch žáků připisovaná učitelům ve čtvrtém ročníku roku 2020. Rok 2019 byl podle výsledků analýz mnohem úspěšnější ve smyslu připisování míry subjektivní odpovědnosti za úspěch žáků učitelům oproti rokům 2018 i 2020. V roce 2019

připisovali míru subjektivní odpovědnosti za úspěch žáků učitelům studenti třetího ročníku (68,6 %). Nejnižší míra subjektivní odpovědnosti za úspěch žáků připisovaná učitelům byla ve třetím ročníku roku 2020 (63,9 %). Rok 2018 nevykazoval výrazné výkyvy v odpovědnosti studentů učitelství za úspěch žáků přisuzovaný učitelům (cca 66 %).

Celkově můžeme říci, že si **respondenti připisují subjektivní odpovědnost za školní úspěchy žáka ve výuce.**



Obrázek 5 Míra subjektivní odpovědnosti studentů učitelství za úspěch žáků připisovaná učitelům

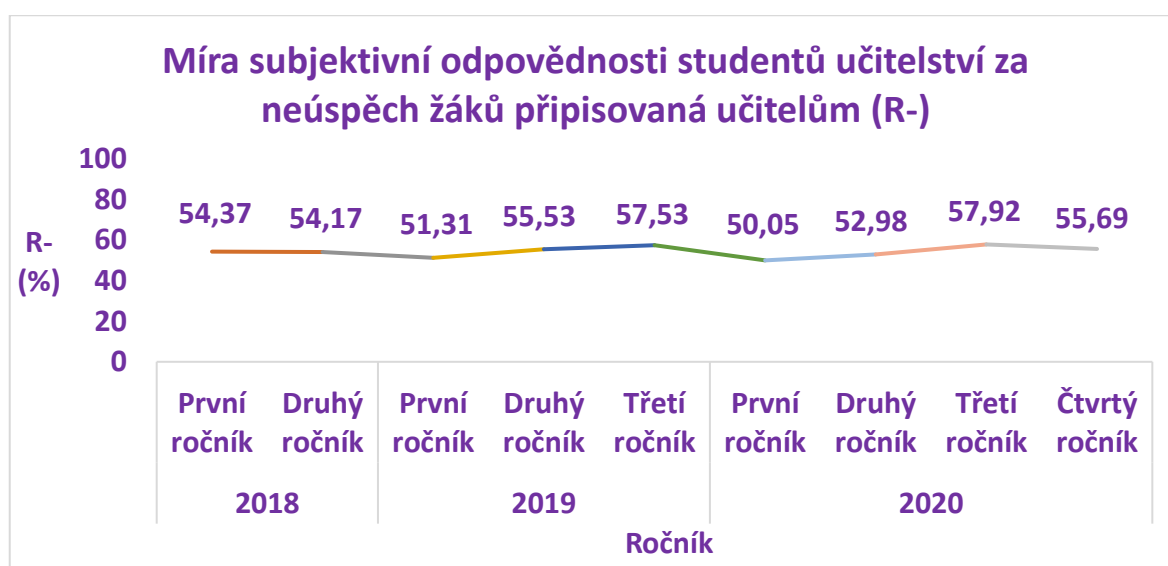
Následně budou představeny výsledky ukazující, **komu připisují studenti Učitelství pro 1. stupeň ZŠ příčiny za školní neúspěch ve výuce.** Z níže uvedených obrázků (Obrázek 10 až Obrázek 13) je také patrné, jakým způsobem studenti učitelství pro 1. stupeň základních škol připisují příčiny za školní neúspěch žáků ve výuce.

Opět je možné tuto analýzu ukázat i z pohledu individuálních profilů učitelů. Analýza individuálních profilů budoucích učitelů prokázala obdobné výsledky jako při analýze otázek pouze s tím rozdílem, že otázek bylo celkem 10 a respondentů 265. Výsledky ukazuje Obrázek 6.

Z hlediska analyzovaných let je patrné, že si všichni respondenti připisují odpovědnost za neúspěch žáků také sobě. Nejvíce připisují studenti učitelství odpovědnost za neúspěch žáků sobě překvapivě až ve třetím ročníku roku 2020 (téměř 58 %) a obdobný výsledek byl zjištěn i u studentů třetího ročníku roku 2019 (57,5 %). Nejnižší míru subjektivní odpovědnosti učitelů za neúspěch žáků připisují studenti prvního ročníku roku 2020 (50,05 %). Tito studenti připisují stejnou míru subjektivní odpovědnosti za neúspěch žáků sobě i žákům. V roce

2018 byla míra subjektivní odpovědnosti učitelů za neúspěch žáků připisovaná učitelům přibližně stejná (54 %). Naopak v letech 2019 i 2020 dochází k postupnému nárůstu míry subjektivní odpovědnosti učitelů za neúspěch žáků připisovaný studenty učitelství v prvním až třetím ročníku. Oproti míře subjektivní odpovědnosti učitelů za úspěch žáků připisovaný učiteli v letech 2018 až 2020 se nevyskytuje rok, který by byl úspěšnější při posuzování míry subjektivní odpovědnosti učitelů za neúspěch žáků připisované učiteli ve stejných analyzovaných letech.

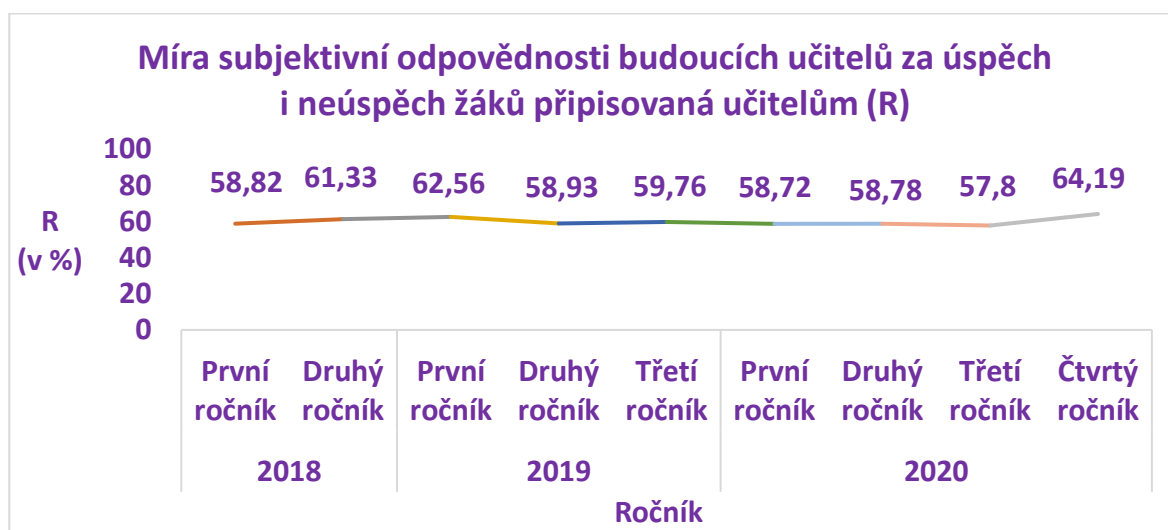
Celkově můžeme říci, že si **respondenti přisuzují odpovědnost také za školní neúspěchy žáků.**



Obrázek 6 Míra subjektivní odpovědnosti studentů učitelství za neúspěch žáků připisovaná učitelům

Nabízí se i analýza celkových individuálních profilů studentů učitelství pro 1. stupeň základních škol za všechny roky i ročníky. Výsledky uvádí Obrázek 7.

Celkově můžeme říci, že si respondenti ve všech analyzovaných letech **připisují míru subjektivní odpovědnosti za úspěch i neúspěch svých žáků.** Největší míra subjektivní odpovědnosti respondentů připisovaná učitelům za úspěch i neúspěch žáků je ve čtvrtém ročníku roku 2020. Obdobné je tomu i v roce 2018, kdy respondenti vykazují třetí nejvyšší míru subjektivní odpovědnosti za úspěch i neúspěch žáků. V roce 2019 se míra subjektivní odpovědnosti budoucích učitelů připisovaná učiteli za úspěch i neúspěch žáků nepatrně snižuje, obdobný je vývoj i v roce 2020. Výjimkou jsou jen studenti prvního ročníku, kdy dochází k nepatrnému nárůstu míry subjektivní odpovědnosti připisované učiteli za úspěch i neúspěch žáků.



Obrázek 7 Míra subjektivní odpovědnosti studentů učitelství za úspěch i neúspěch žáků připisovaná učitelům

Před provedením statistického vyhodnocení výsledků dalších výzkumných otázek ověříme předpoklady pro použití analýzy rozptylu nebo jeho neparametrické verze ve formě Kruskal-Wallisova testu. Statistické charakteristiky škál R+, R- a R obsahují Tabulka 6 až Tabulka 8. Normalita dat byla ověřena Kolmogorov-Smirnov testem (Tabulka 9). Levenův test byl použit k ověření shody rozptylů (Tabulka 6).

Popisná statistika škál R+, R- a R v letech 2018 až 2020

Tabulka 6 Popisná statistika škál R+, R- a R v roce 2018. Zdroj: Výstup z programu SPSS

Popisná statistika	R+	R-	R
Střední hodnota	65,80	54,32	59,42
95 % Interval spolehlivosti střední hodnoty	63,24 - 68,36	50,92 - 57,73	57,12 - 61,72
Medián	67,19	53,75	58,58
Směrodatná odchylka	9,003	11,981	8,076
Šikmost	-0,837	-0,018	0,363
Špičatost	0,803	-0,035	-0,236
Maximální hodnota	83,13	81,00	78,89
Minimální hodnota	40,00	23,00	44,44
Rozpětí	43,13	58,00	34,45
Interkvartilové rozpětí	11,25	18,03	9,38

Tabulka 7 Popisná statistika škál R+, R- a R v roce 2019. Zdroj: Výstup z programu SPSS

Popisná statistika	R+	R-	R
Střední hodnota	68,88	54,10	60,66
95 % Interval spolehlivosti střední hodnoty	66,81 - 70,96	51,55 - 56,65	58,79 - 62,54
Medián	70,00	54,00	59,44
Směrodatná odchylka	9,378	11,512	8,473
Šikmost	0,197	-0,112	0,616
Špičatost	0,065	0,195	0,361
Maximální hodnota	95,00	81,50	85,56
Minimální hodnota	47,50	20,50	41,94
Rozpětí	47,50	61,00	43,62
Intervalové rozpětí	13,42	15,75	10,70

Tabulka 8 Popisná statistika škál R+, R- a R v roce 2020. Zdroj: Výstup z programu SPSS

Popisná statistika	R+	R-	R
Střední hodnota	65,30	53,23	59,26
95 % Interval spolehlivosti střední hodnoty	63,95 - 66,65	51,14 - 55,31	57,82 - 60,70
Medián	65,00	54,00	59,00
Směrodatná odchylka	7,894	12,215	8,432
Šikmost	0,300	0,167	0,552
Špičatost	0,370	0,122	0,904
Maximální hodnota	89,30	93,30	91,30
Minimální hodnota	46,00	28,00	40,25
Rozpětí	43,30	65,30	51,05
Intervalové rozpětí	8,75	15,00	11,56

Ověření normality dat škál R+, R- a R v letech 2018 až 2020

Kolmogorov-Smirnov test byl použit k ověření normality škál R+, R- a R v letech 2018 až 2020. Výsledky testů normality znázorňuje Tabulka 9.

Tabulka 9 ukazuje, že data za rok 2018 i 2019 pocházejí z normálního rozdělení. V roce 2020 byla prokázána normalita dat u škály R- a R. U škály R+ bylo zjištěno, že data pocházejí z jiného než normálního rozdělení.

Tabulka 9 Testy normality pro škály R+, R- a R v letech 2018 až 2020
(výstup ze statistického programu SPSS)

Kolmogorov-Smirnov test s Lillieforsovou korekcí významnosti				
Rok	Škál a	Statistika	Stupně volnosti	Významnost
2018	R+	0,090	50	0,200
	R-	0,081	50	0,200
	R	0,093	50	0,200
2019	R+	0,078	81	0,200
	R-	0,059	81	0,200
	R	0,090	81	0,158
2020	R+	0,083	134	0,025
	R-	0,051	134	0,200
	R	0,051	134	0,200

Normalitu dat u všech škál dále prokazují koeficienty šikmosti a špičatosti (viz Tabulka 6 až Tabulka 8).

Ověření shody rozptylu pomocí Levenova testu pro škály R+, R- a R za roky 2018 až 2020

K ověření předpokladů pro analýzu rozptylu bylo nutné použít Levenův test. Výsledky Levenova testu shody či neshody rozptylů pro škály R+, R- a R v letech 2018 až 2020 uvádí Tabulka 10. Z Tabulka 10 je patrné, že u všech škál R+, R- i R je splněn předpoklad shody rozptylů.

Tabulka 10 Výsledky Levenova testu pro škály R+, R- a R v letech 2018 až 2020 (výstup z programu SPSS)

		Test homogenity rozptylů	
Rok	Škál a	Levenova statistika	Významnost
2018	R+	0,895	0,349
	R-	1,221	0,275
	R	1,556	0,200
2019	R+	0,011	0,989
	R-	0,103	0,902
	R	0,795	0,455
2020	R+	2,253	0,083
	R-	1,420	0,240
	R	0,462	0,709

Analýzu rozptylu můžeme použít k testování statistických hypotéz v letech 2018 i 2019 pro všechny uvedené škály R+, R- a R. V roce 2020 můžeme použít analýzu rozptylu pouze pro škály R- a R. Pro škálu R+ bude díky nesplnění předpokladů pro použití analýzy rozptylu aplikován neparametrický Kruskal-Wallisův test.

9.1.2 Rozdíly v míře subjektivní odpovědnosti za žákovské úspěchy a neúspěchy ve výuce mezi jednotlivými ročníky

Co se týče rozdílu **míry subjektivní odpovědnosti za žákovské úspěchy ve výuce mezi jednotlivými ročníky programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ**, analýza rozptylu neprokázala statisticky významné rozdíly při měření míry subjektivní učitelské odpovědnosti za žákovské úspěchy ve výuce mezi jednotlivými ročníky studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v letech 2018 ($F(1, 48) = 0,003, p = 0,957$) a 2019 ($F(2, 78) = 0,890, p = 0,415$). Kruskal-Wallisův test neprokázal statisticky významný rozdíl při měření míry subjektivní odpovědnosti učitelů za žákovské úspěchy mezi jednotlivými ročníky budoucích učitelů v letech 2020 ($\chi^2(3) = 4,612, p = 0,203$).

V případě rozdílu **míry subjektivní odpovědnosti za žákovské neúspěchy ve výuce mezi jednotlivými ročníky programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ**, analýza rozptylu prokázala statisticky významné rozdíly ve výsledcích při měření míry subjektivní odpovědnosti učitele za žákovské neúspěchy ve výuce mezi

jednotlivými ročníky studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ jen v roce 2020 ($F(3, 130) = 3,133, p = 0,028$). Tukey HSD test prokázal, že míra subjektivní odpovědnosti učitele za žákovské neúspěchy ve výuce se statisticky významně liší mezi studenty prvního ročníku ($64,6 \pm 7,2$) a studenty třetího ročníku ($63,9 \pm 7,4 \%$, $p = 0,021$). Nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými ročníky studentů učitelství základních škol jak v roce 2018 ($p = 0,960$), tak v roce 2019 ($p = 0,139$).

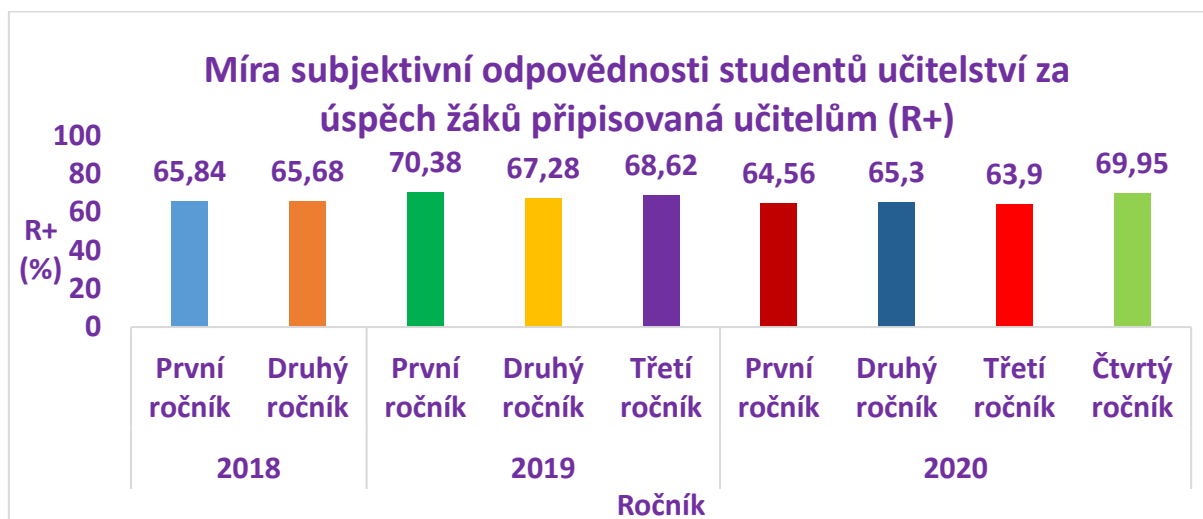
Analýza rozptylu neprokázala statisticky významné rozdíly při měření míry subjektivní odpovědnosti učitele za žákovské úspěchy i neúspěchy ve výuce mezi jednotlivými ročníky v roce 2018 ($F(1, 48) = 0,881, p = 0,353$), v roce 2019 ($F(2, 78) = 1,625, p = 0,204$) a v roce 2020 ($F(3, 130) = 2,541, p = 0,059$). Ani Kruskal-Wallisův test neprokázal statisticky významný rozdíl při měření míry subjektivní odpovědnosti učitele za žákovské úspěchy i neúspěchy ve výuce mezi jednotlivými ročníky v letech 2020 ($\chi^2(3) = 5,236, p = 0,155$).

Můžeme zodpovědět také otázku, **jak se liší míra subjektivní odpovědnosti za žákovské úspěchy a neúspěchy ve výuce mezi jednotlivými lety programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ**. Analýza rozptylu neprokázala statisticky významné rozdíly při měření míry subjektivní odpovědnosti učitele za žákovské úspěchy i neúspěchy v jednotlivých letech pro škály R- ($F(2, 262) = 0,218, p = 0,804$) a ani pro škálu R ($F(2, 262) = 0,743, p = 0,476$). Kruskal-Wallisův test však prokázal statisticky významný rozdíl mezi lety u škály R+ ($\chi^2(2) = 8,838, p = 0,012$) a tento statisticky významný rozdíl se projevoval mezi lety 2019 a 2020.

9.1.3 Vývoj míry subjektivní odpovědnosti za žákovské úspěchy a neúspěchy ve výuce jednotlivých ročníků

Vyhodnocení následující výzkumné otázky je úzce spojeno s předcházející výzkumnou otázkou. Vycházíme ze stejného grafického vyjádření míry subjektivní učitelské odpovědnosti za úspěch, za neúspěch i za kombinaci úspěchu a neúspěchu žáků (jinými slovy celkový individuální profil respondenta), kterou budoucí učitelé připisují sobě (Obrázek 8 až Obrázek 14).

Na vývoj míry subjektivní odpovědnosti studentů učitelství za úspěch, za neúspěch i za kombinaci úspěchu a neúspěchu žáků (neboli celkový individuální profil budoucího učitele), kterou budoucí učitelé připisují sobě, se lze dívat z pohledu jednotlivých let nebo z pohledu porovnání studentů stejných ročníků v čase. Nejprve se zaměříme na otázku **vývoje míry subjektivní odpovědnosti za žákovské úspěchy ve výuce jednotlivých ročníků programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ**.



Obrázek 8 Míra subjektivní odpovědnosti studentů učitelství za úspěch žáků připisovaná učitelům

a) Analýza vývoje míry subjektivní odpovědnosti studentů učitelství za úspěch žáků připisovaná učiteli podle jednotlivých let

V roce 2018 studenti prvního i druhého ročníku připisují odpovědnost za úspěchy žáků ve výuce sobě z 66 % a z 34 % žákovi. Jinými slovy se dá říci, že dvě třetiny odpovědnosti za úspěšnost žáků je připisováno učiteli a třetina odpovědnosti žákovi. **Studenti druhého ročníku si připisují příčiny za úspěchy žáků ve výuce ve větší míře než studenti prvního ročníku, rozdíl ve vnímání míry odpovědnosti je však zanedbatelný.**

V roce 2019 je nejvyšší míra subjektivní učitelské odpovědnosti u studentů prvního ročníku. Tito studenti připisují příčiny za úspěšnost žáků ve výuce ze 70 % sobě a z 30 % žákovi. Ve druhém ročníku se míra subjektivní odpovědnosti za úspěch žáků ve výuce nepatrně snižuje (67 % ve druhém ročníku, 69 % ve třetím ročníku). Rok 2019 je oproti letům 2018 a 2020 mnohem úspěšnější z pohledu vyšší míry subjektivní odpovědnosti za úspěch žáků připisovaný respondenty sobě.

V roce 2020 si studenti prvního ročníku i druhého ročníku připisují míru subjektivní odpovědnosti za úspěch žáků ve výuce z 65 % sobě a z 35 % žákovi. Tento vývoj je obdobný vývoji míry subjektivní odpovědnosti budoucích učitelů za úspěch žáků ve výuce jako v roce 2018. Studenti třetího ročníku připisují míru subjektivní odpovědnosti za úspěch žáků z 64 % sobě a z 36 % žákovi. Můžeme říci, že mezi studenty prvního až třetího ročníku není výrazný rozdíl v míře subjektivní odpovědnosti za úspěch žáků připisované učiteli. **Výjimku tvoří pouze studenti čtvrtého ročníku, jejichž míra subjektivní učitelské odpovědnosti za úspěch žáků je připisována z téměř 70 %.** Studenti čtvrtého ročníku mají druhou nejvyšší míru subjektivní odpovědnosti za úspěch žáků (69,95 %). Předčí je jen studenti prvního ročníku roku 2019, kde je míra

subjektivní odpovědnosti za úspěch žáků přisuzovaná budoucím učitelům nejvyšší (70,38 %).

b) Analýza vývoje míry subjektivní odpovědnosti studentů učitelství za úspěch žáků připisovaná učitelům podle porovnání studentů stejných ročníků v čase

Při provedení této analýzy vychází tři možné kombinace výsledků. Uvedeme si všechny z nich.

První možností je srovnání vývoje míry subjektivní učitelské odpovědnosti za úspěch žáků přisuzované učiteli pro studenty v prvním ročníku roku 2018, studenty druhého ročníku roku 2019 a studenty třetího ročníku roku 2020. Výsledky přehledně znázorňuje Tabulka 11.

Tabulka 11 Vývoj míry subjektivní odpovědnosti studentů učitelství za úspěch žáků přiřazené učitelům

Rok	Ročník	R+
2018	První ročník	65,84 %
2019	Druhý ročník	67,28 %
2020	Třetí ročník	63,90 %

Z pohledu stejných studentů v ročníku (v datovém souboru nejsou stejné počty studentů) je patrné, že nejvyšší míra subjektivní odpovědnosti za úspěch žáků ve výuce připisovaná učitelům je u studentů druhého ročníku roku 2019. Tito respondenti si připisují míru subjektivní odpovědnosti za úspěch žáků z 67 % sobě a z 33 % žákům. Naopak nejnižší míru subjektivní odpovědnosti za úspěšnost žáků si připisují studenti třetího ročníku roku 2020 (64 %). Studenti prvního ročníku roku 2018 jsou „někde uprostřed“, tj. připisují si míru subjektivní odpovědnosti za úspěšnost žáků sobě z 66 % a z 34 % žákovi.

Druhou možností je srovnání vývoje míry subjektivní odpovědnosti za úspěch žáků přisuzované učitelům pro studenty ve druhém ročníku roku 2018, studenty třetího ročníku roku 2019 a studenty čtvrtého ročníku roku 2020. Výsledky přehledně znázorňuje Tabulka 12.

Tabulka 12 Vývoj míry subjektivní odpovědnosti studentů učitelství za úspěch žáků přiřazené učitelům

Rok	Ročník	R+
2018	Druhý ročník	65,68 %
2019	Třetí ročník	68,62 %
2020	Čtvrtý ročník	63,95 %

Z pohledu stejných studentů v ročníku (v datovém souboru nemáme stejné počty studentů) je patrné, že nejvyšší míra subjektivní učitelství za úspěch žáků ve výuce připisovaná učiteli je u studentů třetího ročníku roku 2019. Tito studenti si připisují míru subjektivní odpovědnosti za úspěch žáků z 69 % sobě a z 31 % žákům. Naopak nejnižší míru subjektivní odpovědnosti za úspěšnost žáků si připisují studenti čtvrtého ročníku roku 2020 (64 %). Studenti druhého ročníku roku 2018 jsou „někde uprostřed“, tj. připisují si míru subjektivní odpovědnosti za úspěšnost žáků sobě z 66 % a z 34 % žákovi.

Tento vývoj míry subjektivní odpovědnosti za úspěšnost žáků připisovaný učiteli je obdobný jako v předchozím případě. Výjimkou jsou pouze studenti třetího ročníku roku 2019, kteří oproti studentům druhého ročníku roku 2019 připisují nepatrně vyšší míru subjektivní odpovědnosti za úspěšnost žáků sobě.

Třetí možností je srovnání vývoje míry subjektivní odpovědnosti za úspěch žáků připisovaný učiteli pro studenty prvního ročníku roku 2019 a studenty druhého ročníku roku 2020. Výsledky přehledně znázorňuje Tabulka 13.

Tabulka 13 Vývoj míry subjektivní odpovědnosti studentů učitelství za úspěch žáků přiřazené učitelům

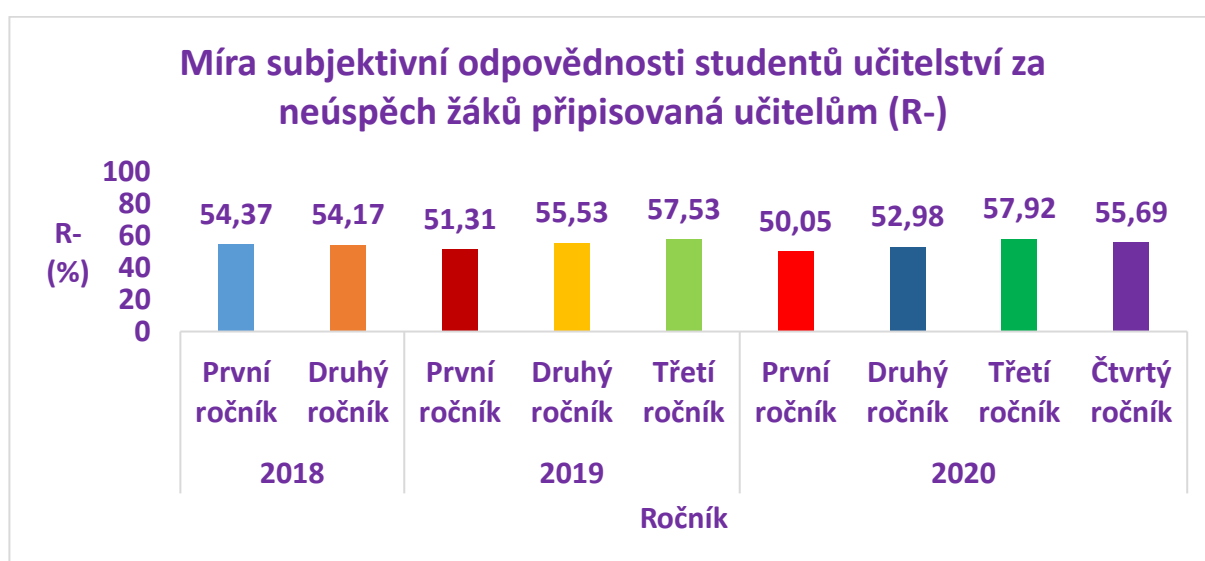
Rok	Ročník	R+
2019	První ročník	70,38 %
2020	Druhý ročník	65,30 %

Z pohledu stejných studentů v ročníku (v datovém souboru nejsou stejné počty studentů) je patrné, že nejvyšší míra subjektivní učitelství za úspěch žáků ve výuce připisovaná učiteli je u studentů prvního ročníku roku 2019. Tito studenti připisují míru subjektivní odpovědnosti za úspěch žáků více než 70 % sobě a z téměř 30 % žákům. Studenti druhého ročníku roku 2020 připisují nižší

míru subjektivní učitelské odpovědnosti za úspěch žáků sobě z 65 % sobě a z 35 % žákům.

Míra subjektivní odpovědnosti za úspěšnost žáků, kterou si respondenti připisují, vykazuje klesající tendenci.

Co se týká vývoje míry subjektivní odpovědnosti za žákovské neúspěchy ve výuce jednotlivých ročníků programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, vyjděme z obdobného obrázku jako v případě analýzy míry subjektivní odpovědnosti za žákovské úspěchy ve výuce u studentů učitelství pro 1. stupeň základních škol (Obrázek 9). Analyzujme vývoj míry subjektivní odpovědnosti za žákovské neúspěchy ve výuce u těchto respondentů.



Obrázek 9 Míra subjektivní odpovědnosti studentů učitelství za neúspěch žáků připisovaná učitelům

a) Analýza vývoje míry subjektivní odpovědnosti studentů učitelství za neúspěch žáků připisovaná učiteli podle jednotlivých let

V roce 2018 si studenti prvního i druhého ročníku připisují odpovědnost za neúspěchy žáků ve výuce sobě z 54 % a ze 46 % žákovi. Studenti prvního ročníku prisuzují nižší míru odpovědnosti za neúspěšnost žáků ve výuce sobě než studenti druhého ročníku. Rozdíl mezi oběma ročníky je však zanedbatelný.

V roce 2019 studenti prvního ročníku připisují neúspěšnost žáků ve výuce z 51 % sobě a 49 % žákovi. V dalších ročnících se míra odpovědnosti za úspěch připisovaná učiteli snižuje. Studenti druhého ročníku připisují míru subjektivní odpovědnosti za neúspěch žáků ve výuce z 56 % sobě a ze 44 % žákům. U studentů třetího ročníku se míra subjektivní odpovědnosti za neúspěch žáků ve výuce ještě zvyšuje a tito studenti přiřazují míru subjektivní odpovědnosti za

neúspěch žáků ve výuce z 58 % sobě a ze 42 % žákovi. **Tyto výsledky se dají popsat i tak, že čím vyšší ročník student učitelství studuje, tím nižší je jeho subjektivní odpovědnost za úspěch žáků.**

Rok 2019 oproti roku 2018 vykazuje rostoucí tendenci přisuzovat odpovědnost žákovi.

V roce 2020 se vyskytuje obdobná míra učitelské odpovědnosti jako v roce 2019. Studenti prvního ročníku připisují z 50 % míru subjektivní odpovědnosti za neúspěch žáků ve výuce sobě i žákovi. Studenti druhého ročníku připisují míru subjektivní odpovědnosti za neúspěch žáků ve výuce sobě z 53 % sobě a ze 47 % žákovi. Studenti třetího ročníku připisují míru subjektivní odpovědnosti za neúspěch žáků ve výuce sobě z 58 % sobě a ze 42 % žákovi. Studenti čtvrtého ročníku připisují míru subjektivní odpovědnosti za neúspěch žáků ve výuce sobě z 56 % sobě a ze 44 % žákovi.

Rok 2020 oproti roku 2019 vykazuje kolísavou tendenci v míře subjektivní odpovědnosti učitele za neúspěchy žáka. ve smyslu nižší počáteční nedůvěry studentů učitelství v možnost ovlivnit výsledky žáků ve výuce. Tato nedůvěra se začíná nepatrně snižovat v závěrečném (čtvrtém) ročníku studia.

b) Analýza vývoje míry subjektivní odpovědnosti studentů učitelství za neúspěch žáků připisovaná učiteli podle porovnání studentů stejných ročníků v čase

Při provedení této analýzy opět vychází tři možné kombinace výsledků.

První možností je srovnání vývoje míry subjektivní odpovědnosti za neúspěch žáků připisované učitelům pro studenty v prvním ročníku roku 2018, studenty druhého ročníku roku 2019 a studenty třetího ročníku roku 2020. Výsledky přehledně znázorňuje Tabulka 14.

Tabulka 14 Vývoj míry subjektivní odpovědnosti studentů učitelství za neúspěch žáků přiřazené učitelům

Rok	Ročník	R-
2018	První ročník	54,37 %
2019	Druhý ročník	55,53 %
2020	Třetí ročník	57,93 %

Z pohledu stejných studentů v ročníku (v datovém souboru nemáme stejné počty studentů) je patrné, že nejvyšší míra subjektivní odpovědnosti za neúspěch žáků ve výuce připisovaná učitelům je u studentů třetího ročníku roku 2020. Tito respondenti si připisují míru subjektivní odpovědnosti za neúspěch žáků z 58 % sobě a ze 42 % žákům. Naopak nejnižší míru subjektivní odpovědnosti za neúspěšnost žáků si připisují studenti prvního ročníku roku 2018 (54 %).

U studentů stejných ročníků se tedy míra subjektivní odpovědnosti za neúspěch žáka ve výuce se s rostoucím ročníkem studia zvyšuje.

Druhou možností je srovnání vývoje míry subjektivní odpovědnosti za neúspěch žáků přisuzované učitelům pro studenty ve druhém ročníku roku 2018, studenty třetího ročníku roku 2019 a studenty čtvrtého ročníku roku 2020. Výsledky přehledně znázorňuje Tabulka 15.

Tabulka 15 Vývoj míry subjektivní odpovědnosti studentů učitelství za neúspěch žáků přiřazené učitelům

Rok	Ročník	R-
2018	Druhý ročník	54,16 %
2019	Třetí ročník	57,53 %
2020	Čtvrtý ročník	55,69 %

Z pohledu stejných studentů v ročníku (v datovém souboru nejsou stejné počty studentů) je patrné, že nejvyšší míra subjektivní učitelství odpovědnosti za neúspěch žáků ve výuce připisovaná budoucím učitelům je stejně jako u předchozí situace **u studentů třetího ročníku roku 2019. Tito studenti v rámci své subjektivní odpovědnosti připisují příčiny za neúspěch žáků z 58 % sobě a ze 42 % žákům.** Nejnižší míru subjektivní učitelství odpovědnosti za úspěšnost žáků si připisují studenti prvního ročníku roku 2018 (54 %). Studenti čtvrtého ročníku roku 2020 připisují míru subjektivní odpovědnosti za úspěšnost žáků sobě z 56 % a ze 44 % žákovi.

Tento vývoj míry subjektivní odpovědnosti za úspěšnost žáků připisovaný budoucím učitelům má kolísavý charakter. Zpočátku míra odpovědnosti stoupá, ale v nejvyšším ročníku opět nepatrně klesá.

Třetí možností je srovnání vývoje míry subjektivní odpovědnosti za neúspěch žáků přisuzované učitelům pro studenty v prvním ročníku roku 2019 a studenty druhého ročníku roku 2020. Výsledky přehledně znázorňuje Tabulka 16.

Tabulka 16 Vývoj míry subjektivní odpovědnosti studentů učitelství za neúspěch žáků přiřazené učitelům

Rok	Ročník	R-
2019	První ročník	51,31 %
2020	Druhý ročník	52,98 %

Z pohledu stejných studentů v ročníku (v datovém souboru nemáme stejné počty studentů) je patrné, že nejvyšší míru subjektivní odpovědnosti za neúspěch žáků ve výuce připisovanou učiteli vykazují studenti druhého ročníku roku 2020. Tito studenti připisují míru subjektivní odpovědnosti za neúspěch žáků sobě (53 %) a žákům (47 %). Studenti prvního ročníku roku 2019 mají vyšší důvěru v učitelskou profesi a připisují míru subjektivní učitelské odpovědnosti za neúspěch žáků sobě z 51 % sobě a ze 49 % žákům.

Obdobně jako v první situaci (Tabulka 15) se u studentů stejných ročníků **míra subjektivní odpovědnosti za neúspěch žáka se s rostoucím ročníkem studia zvyšuje.**

9.1.4 Proměnné, kterým přisuzují respondenti v kauzálních atribucích žákovských úspěchů a neúspěchů největší váhu

Nejprve se zaměříme na to, **kterým proměnným přisuzují respondenti v kauzálních atribucích žákovských úspěchů sobě největší váhu.** Při analýze odpovědí studentů učitelství pro 1. stupeň základních škol bylo zjištěno, že budoucí učitelé přisuzují největší subjektivní odpovědnost za úspěch žáka sobě **v roce 2018 u otázek 3A (78,8 %), 14A (75,8 %) a 15B (69,5 %).**

Nejčastěji zvolená položka 3A popisuje **pozitivní zpětnou vazbu na práci učitele ze strany nadřízeného,** přičemž příčinou je schopnost učitele naučit většinu žáků. Druhou nejčastější volbou byla položka 14A. Otázka popisuje **pozitivní zpětnou vazbu učitele ze strany žáka.** Žák bere učení pro sebe za přitažlivé, což napovídá o tom, že je pro učební činnost motivován. Zvolená příčina poukazuje na schopnost učitele udělat výuku pro žáky atraktivní. Třetí nejčastěji volenou odpovědí byla položka 15B. Popsaná situace vypovídá o schopnosti budoucího učitele **zaujmout žáky svým výkladem** natolik, že **si učivo žáci pamatují delší dobu.**

Pro lepší názornost nabízím přesné znění otázek a nabízených odpovědí:

3. Předpokládejme, že Váš nadřízený o Vás prohlásí, že pracujete dobře, bude to proto, že

a) většinu žáků dokážete něčemu naučit

b) takové věci říkají nadřizení jen tak, aby člověka povzbudili

14. Když zaslechnete, že jeden z Vašich žáků řekne: " To je dobrý učitel a dokáže naučit!", je to pravděpodobně proto, že

a) snažíte se udělat vyučování pro žáky přitažlivé

b) někteří žáci si prostě chtějí u učitele šplhnout

15. Když si žáci budou pamatovat učivo, o němž jste mluvili před týdnem, bude to obvykle proto, že

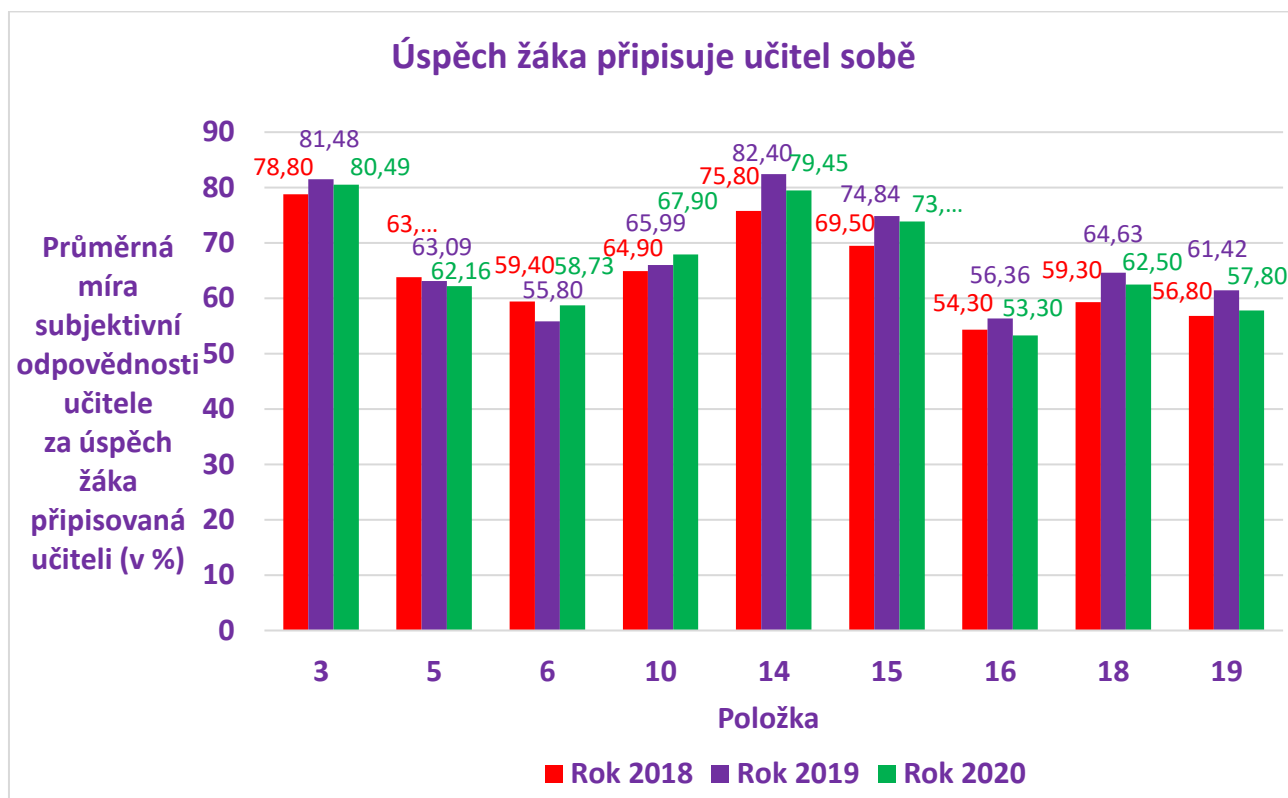
a) řada žáků má vycvičenou paměť a snadno si učivo vybavuje

b) zmíněné učivo jste vyložili tak, aby žáky zaujalo

V roce 2019 došlo ke změně preferencí odpovědí studentů učitelství základních škol. Nejčastěji byla volena položka 14A (82,4 %), poté položka 3A (81,48 %) a 15B (74,84 %).

V roce 2020 byly zjištěny stejné preference odpovědí respondentů jako v roce 2018, změnila se však procentní zastoupení jednotlivých odpovědí. Nejčastěji byla volena položka 3A (80,49 %), poté položka 14A (79,45 %) a 15B (73,87 %).

Grafické znázornění odpovědí uvádí Obrázek 10.



Obrázek 10 Preference odpovědí respondentů o přiřazení odpovědnosti sobě za úspěchy žáků

Následuje výzkumná otázka, která se ptá, **kterým proměnným přisuzují respondenti v kauzálních atribucích žakovských úspěchů žákům největší váhu.**

Analýza odpovědí je prakticky doplňkem k předchozí výzkumné otázce (jedná se o dopočet do sta procent).

Při analýze odpovědí v roce 2018 bylo zjištěno, že respondenti připisují největší subjektivní odpovědnost za úspěch žaka žákovi u položek 16B (45,7 %), 19A (43,2 %) a 4B (42,5 %). Položka **16B** připisuje příčinu žakova zvládnutí tématu po delší době **vytrvalosti žaka**. Druhou nejčastěji volenou odpovědí byla položka **19A**, která vysvětluje příčinu dobré práce většiny žáků ve třídě tím, že jsou **ke snaze učit se ve škole vedeni z domova**. Třetí nejčastěji volenou byla položka **4B vysvětlující úspěšnou výuku učitele schopnostmi žáků**, které se projevují i v jiných předmětech.

Přesné znění otázek a odpovědí v dotazníku:

16. Když budete pracovat s žákem, který se dlouho nemohl naučit určitému tématu a najednou to zvládne, bude to pravděpodobně proto, že

- a) pravidelně jste jej informovali o tom, jak jeho učení pokračuje
- b) jde zřejmě o žaka, který pokud něčemu nerozumí, se snaží tak dlouho, až se to naučí

19. Zjistíte-li, že většina žáků ve třídě bude pracovat dobře, bude to patrně proto, že

a) jsou z domova vedeni k tomu, aby se ve škole snažili

b) dokázali jste je přimět k soustavnému učení

4. Předpokládejme, že se Vám v jedné třídě práce daří. Bude to pravděpodobně proto, že

a) pomohli jste jim v pochopení největší potíže v učení

b) tito žáci jsou celkově dobří a vedou si úspěšně i v jiných předmětech

Při vyloučení otázky 16 by v úvahu přicházely tyto preference studentů učitelství základních škol (Tabulka 17):

Tabulka 17 Preference odpovědí respondentů o přiřazení odpovědnosti za úspěchy žáků přiřazené žákovi

Otázka	Procentní zastoupení	Interpretace otázky
19A	43,20 %	Žáci jsou vedeni z domu ke snaze učit se ve škole
4B	42,50 %	Schopnosti žáků vedoucí k úspěšné výuce
18A	40,70 %	Mají vnitřní motivaci se učivem zabývat

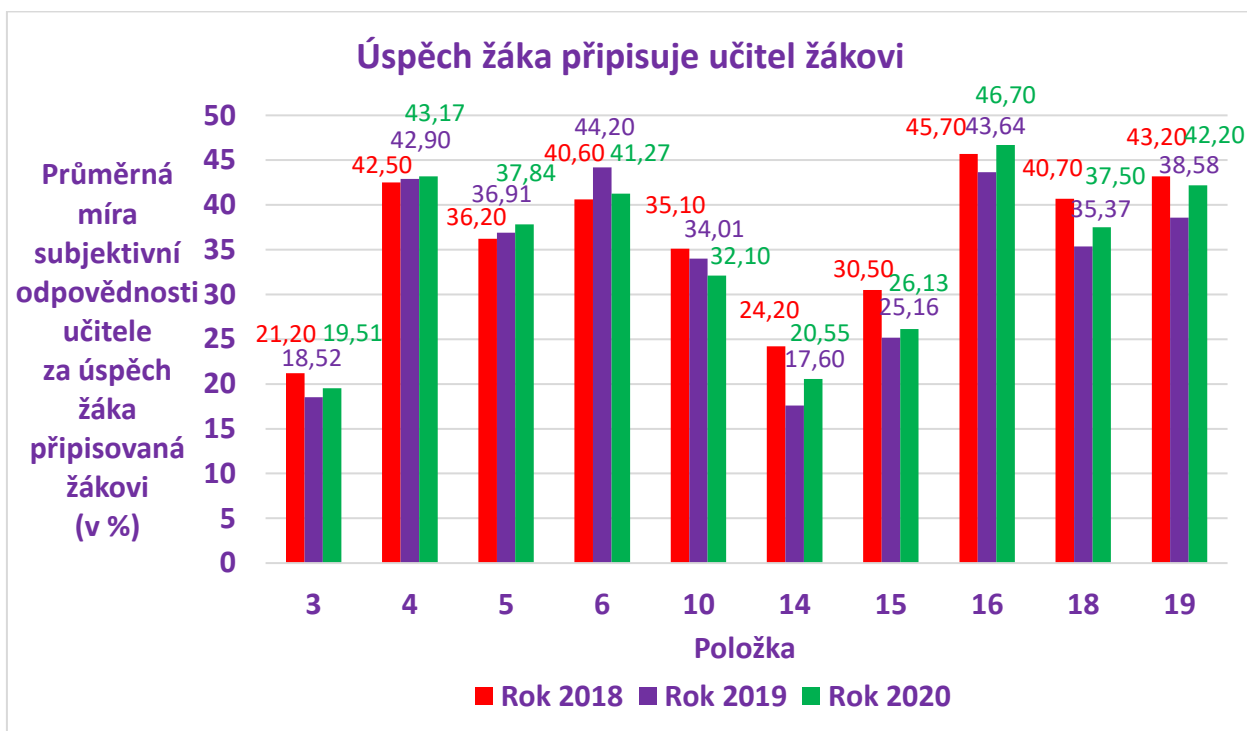
Nově přibyla položka 18B, která vysvětluje zájem o výuku ze strany žáků díky učivu, které je baví. Přesné znění otázky 18:

18. Když budete vidět, že se žáci hned od počátku zajímají o Vaše hodiny, bude to asi proto, že

a) jde o učivo, které žáky vždy baví

b) většinu žáků se Vám podařilo zaujmout

Grafické znázornění odpovědí uvádí Obrázek 11.



Obrázek 11 Preference odpovědí respondentů o přiřazení odpovědnosti za úspěchy žáků přiřazené žákovi

V roce 2019 došlo ke změně preferencí odpovědí. Nejvíce respondenti preferovali: 6A (44,2 %), 16B (43,64 %) a 4B (42,9 %). Položka 6A vysvětluje snadné zvládnutí úkolu zájmem žáků o učivo. Druhou nejčastěji volenou odpovědí byla položka 16B a dále 4B (viz výše).

Přesné znění otázky č. 6:

6. Když Vaši žáci zvládnou něco velmi snadno, bude to nejčastěji proto, že

- a) už předtím je to zajímavalo
- b) pomohli jste jim v pochopení základních vztahů

Při vyloučení otázek 6 i 16 by v úvahu přicházely tyto preference respondentů (Tabulka 18):

Tabulka 18 Preference odpovědí respondentů o přiřazení odpovědnosti za úspěchy žáků přiřazené žákovi

Otázka	Procentní zastoupení	Interpretace otázky
4B	42,90 %	Schopnosti žáků vedoucí k úspěšné výuce
19A	38,58 %	Žáci jsou vedeni z domu ke snaze učit se ve škole
5B	36,91 %	Snadné pochopení učiva díky schopnostem žáků

Nově přibyla položka **5B**, která vyjadřuje snadné **pochopení učiva žáky díky jejich vlastním schopnostem**.

5. Když Vaši žáci budou chápat rychle nějaký úsek učiva, bude to nejspíš proto, že

- a) dokázali jste je motivovat tak, že mají snahu učit se
- b) jde zpravidla o velmi schopné žáky

V roce 2020 došlo ke změně preferencí odpovědí na otázky, přičemž se změnilo jen pořadí preferencí u druhé a třetí položky. Nejvíce byly preferovány položky 16B (46,7 %), 4B (43,17 %) a 19A (42,2 %). Při vyloučení otázek 6 i 16 by v úvahu přicházely tyto preference respondentů (Tabulka 19):

Tabulka 19 Preference odpovědí respondentů o přiřazení odpovědnosti za úspěchy žáků přiřazené žákovi

Otázka	Procentní zastoupení	Interpretace otázky
4B	43,17 %	Schopnosti žáků vedoucí k úspěšné výuce
19A	42,20 %	Žáci jsou vedeni z domu ke snaze učit se ve škole
5B	37,84 %	Snadné pochopení učiva díky schopnostem žáků

Stejně jako v roce 2019 nově přibyla otázka **5B**, která vyjadřuje snadné **pochopení učiva žáky díky jejich vlastním schopnostem**.

Nyní se zaměříme na to, **kterým proměnným přisuzují respondenti v kauzálních atribucích žakovských neúspěchů sobě největší váhu**. Při analýze odpovědí bylo zjištěno, že respondenti připisují největší subjektivní

odpovědnost za neúspěch žáka sobě u položek 11B (62,88 %), 1A (59,3 %) a 7B (56,2 %). Položka **11B** přisuzuje příčinu **špatných výsledků v testu nedostatečné motivaci žáků k přípravě ze strany učitele**. Druhou nejčastěji volenou odpovědí byla položka **1A**, která vidí příčinu **špatného pochopení učiva v nedostatečném vysvětlení učitelem**. Třetí nejčastěji volenou odpovědí byla položka **7B** připisující **špatné výsledky většiny žáků nedostatečné pomoci a času, který jim učitel věnoval**.

Přesné znění daných otázek a odpovědí:

11. Když Vaši žáci napíšou špatně písemnou prověrku, bude to proto, že

- a) podle jejich předchozích výsledků se ani nedalo čekat, že by dopadli lépe
- b) nepřiměřili jste je, aby se na ni pořádně připravili**

1. Když Vaše třída bude špatně chápat učivo, které jste s nimi probrali, bude to obvykle proto, že

- a) nevysvětlili jste to zřejmě dost jasně
- b) obtížnější učivo žáci chápou příliš pomalu

7. Když většina vašich žáků bude pracovat špatně, bude to obvykle proto, že

- a) pracovali špatně už před tím a vůbec se nesnaží
- b) neměli jste čas se jim věnovat a pomoci jim tak, jak by potřebovali**

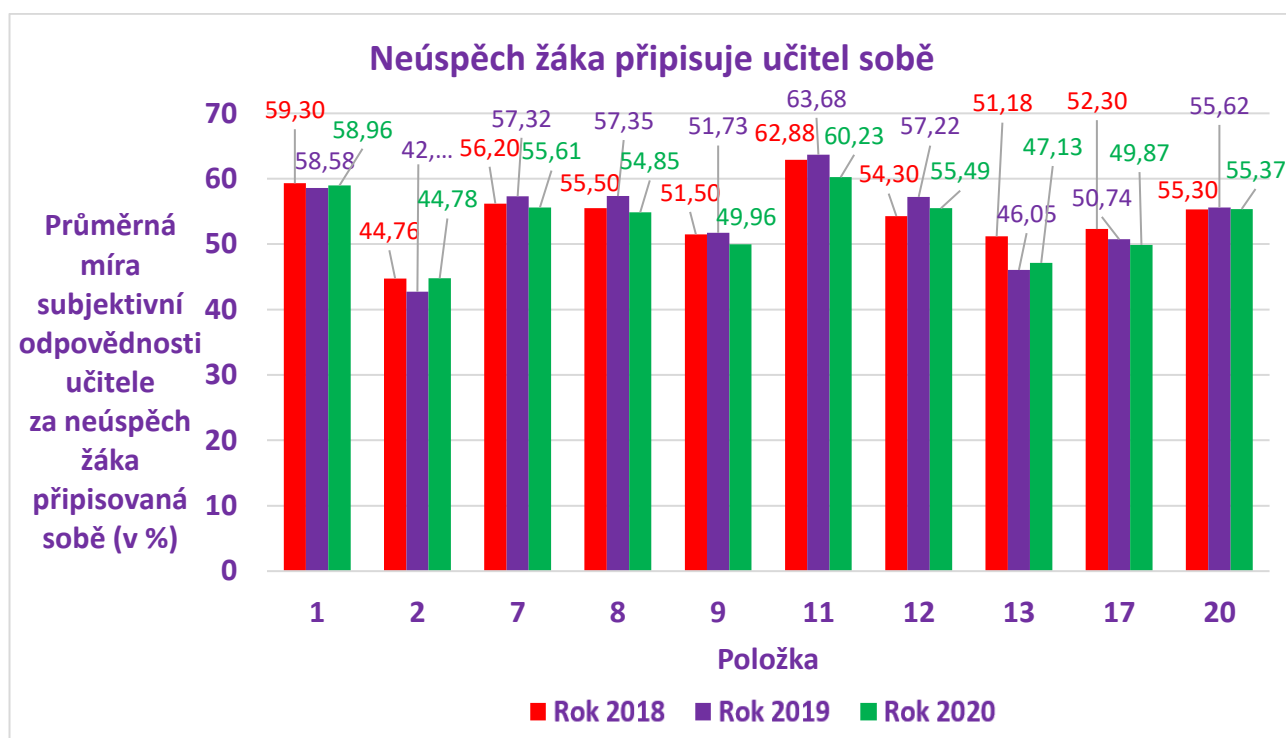
V roce 2019 došlo k drobné změně preferencí odpovědí respondentů. Pořadí preferencí zůstalo stejné, pouze s tím rozdílem, že místo otázky 7B respondenti preferovali položku 8B. Respondenti preferovali toto pořadí otázek: 11B (63,68 %), 1A (58,58 %) a 8B (57,35 %). Položka **8B** přisuzuje příčinu **žákova zapomínání učiva nesprávné organizaci vyučování a neumožnění aktivní práce s pojmy**.

8. Když Vaši žáci zapomenou učivo, které jste jim už jednou vysvětlili, bude to patrně proto, že

- a) většina žáků rychle zapomíná nové pojmy
- b) vyučování nebylo organizováno tak, aby s těmito pojmy mohli aktivně pracovat**

V roce 2020 preferovali respondenti stejné pořadí otázek jako v roce 2018, ale s jiným procentním zastoupením. Nejvíce byla preferována položka 11B (60,23 %), poté 1A (58,96 %) a nakonec 7B (55,61 %).

Grafické znázornění odpovědí uvádí Obrázek 12.



Obrázek 12 Preference odpovědí respondentů o přiřazení odpovědnosti sobě za neúspěchy žáků

Dále se analýza zaměřila na to, **kterým proměnným přisuzují respondenti v kauzálních atribucích žákovských neúspěchů žákům největší váhu.**

Při analýze odpovědí bylo zjištěno, že respondenti připisují největší subjektivní odpovědnost za neúspěch žáka žákovi u položek **2B (55,24 %)**, **13B (48,82 %)** a **9B (48,5 %)**. Situaci, kdy si **žák nebyl schopen zapamatovat učivo**, přisuzuje položka **2B nepozornosti žáků**. Druhou nejčastěji volenou byla položka **13B, která slabší výsledky třídy vysvětluje nedostatečnými schopnostmi žáků**. Třetí nejčastěji volenou položkou byla položka **9B**. Otázka popisuje situaci, kdy učitel **nevidí jako přínosné věnovat některým žákům více času**, což zvolená příčina vysvětluje **nedostatečnou domácí přípravou a pomalým chápání žáků**.

Přesné znění otázek a odpovědí:

2. Když si Váš žák nebude moci v hodině zapamatovat něco, o čem jste právě před chvílí mluvili, bude to obvykle proto, že

- a) zmíněné učivo jste asi dost nezdůraznili
- b) někteří žáci nedávali při vyučování pozor

13. Předpokládejme, že v jedné třídě nedosáhnete tak dobrých výsledků jako v ostatních, bude to asi proto, že

- a) na vyučování jste se nepřipravili tak pečlivě jako jindy
- b) v této třídě se zřejmě sešli méně schopní žáci**

9. Když zjistíte, že pro některé žáky je zbytečné věnovat se jim o nějakou tu hodinu navíc, je to patrně proto, že

- a) netrvali jste na tom, aby bezpodmínečně zvládli předchozí učivo
- b) příliš pomalu chápou a málo se doma učí**

V roce 2019 došlo k drobné změně preferencí s tím, že oproti položce 9A respondenti preferovali položku 17B. Respondenti preferovali následující pořadí: 2B (57,28 %), 13B (53,95 %) a 17B (49,26 %). Položka 17B přisuzuje **příčinu problému s udržení pozornosti žáků jejich potížím s vnitřní motivací**. Otázka 17B měla jako jediná míru subjektivní odpovědnosti učitele za neúspěch žáků přisuzované žákovi nižší než 50 %. Odpovědnost za neúspěch žáka sobě učitel přikládá z téměř 51 %.

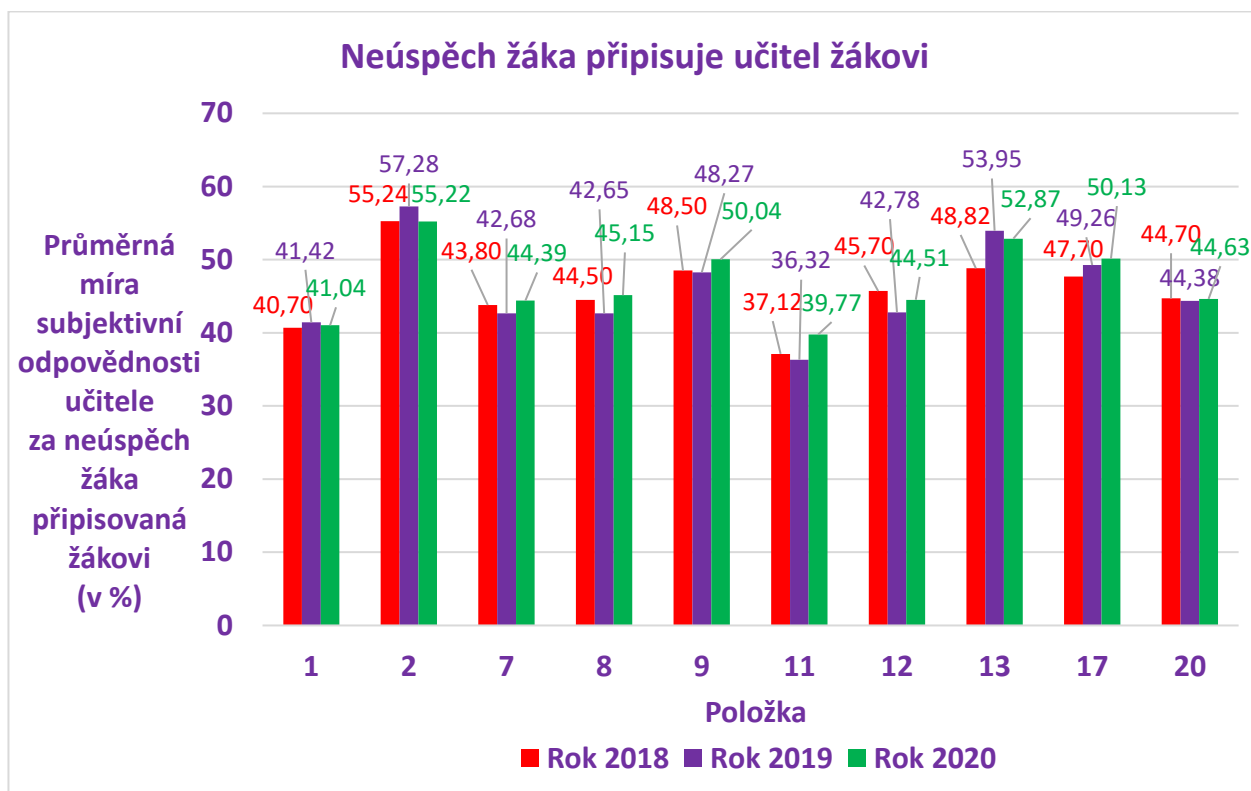
Znění otázky č. 17 a odpovědí.

17. Když někdy budete mít potíže s udržení zájmu žáků, bude to zpravidla proto, že

- a) neměli jste mnoho času se na vyučování připravit
- b) u žáků bývají potíže s učební motivací**

V roce 2020 zůstalo pořadí preferovaných otázek stejné jako v roce 2019. Změnilo se však jejich procentní zastoupení. Respondenti preferovali následující pořadí položek: **2B (55,22 %), 13B (52,87 %) a 17B (50,13 %)**.

Grafické znázornění odpovědí uvádí Obrázek 13



Obrázek 13 Preference odpovědí respondentů o přiřazení odpovědnosti za neúspěchy žáků přiřazené žákovi

9.1.5 Učiteléské typy identifikované na základě zjištěné míry subjektivní učiteléské odpovědnosti

V kvantitativním výzkumu provedeném v letech 2018 až 2020 bylo také cílem zjistit, jak se vyvíjejí trendy v subjektivní odpovědnosti učitele za žáka. Výchozím bodem jsou učiteléské typy definované ve dřívějších výzkumech (Mareš, Kantorková, 1991; Mareš, Skalská, Kantorková, 1994, Pospíšilová, 2011). V těchto výzkumech bylo na základě subjektivní učiteléské odpovědnosti definováno 8 učiteléských typů, které byly označeny A – H.

Kromě výše uvedených typů se v datech výzkumu disertace objevil nový učiteléský typ, a to typ I. Výsledky znázorňuje Tabulka 20:

Tabulka 20 Trendy v subjektivní odpovědnosti budoucích učitelů za žáka

Typ učitele	2018		2019		2020	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
A	16	32 %	26	32 %	50	37 %
B	3	6 %	0	0 %	2	1 %
C	1	2 %	0	0 %	2	1 %
D	27	54 %	50	62 %	75	56 %
E	0	0 %	0	0 %	0	0 %
F	0	0 %	0	0 %	0	0 %
G	3	6 %	3	4 %	4	3 %
H	0	0 %	1	1 %	1	1 %
I	0	0 %	1	1 %	0	0 %
Celkem	50	100 %	81	100 %	134	100 %

Z Tabulka 20 vyplývá, že **typ učitele D** jednoznačně převládá ve všech analyzovaných letech. Jde o typ učitele, který se výrazněji hlásí k odpovědnosti za žákovské úspěchy i neúspěchy. Jinými slovy, za úspěch i neúspěch žáků subjektivně odpovídá právě učitel. Typ učitele D je nejvíce zastoupený v roce 2019.

Typ učitele D v analyzovaných letech postupně narůstá. **Z analyzovaných dat vyplývá, že se míra subjektivní odpovědnosti budoucích učitelů za úspěchy i neúspěchy žáků zvyšuje a respondenti přisuzují příčiny za úspěchy i neúspěchy žáků především sobě.**

Současně je patrný i **typ učitele A**. Jde o typ učitele, který připisuje příčiny žákova úspěšného výkonu sobě, za neúspěšné výkony je odpovědný jen žák a učitel tuto odpovědnost odmítá. Nejvíce je tento typ učitele A zastoupený v roce 2020.

Také typ učitele A v analyzovaných letech postupně narůstá. **Z analyzovaných dat vyplývá, že se míra subjektivní odpovědnosti budoucích učitelů za úspěchy zvyšuje. Na druhé straně si tyto respondenti nepřisuzují odpovědnost za neúspěšné výkony svých žáků a odpovědnost připisují především žákům.**

Ve všech analyzovaných letech se vyskytuje i **typ učitele G**. Jedná se o typ učitele, který připisuje odpovědnost za úspěšné výsledky žáků sobě a za neúspěchy žáků se dělí společně se žákem. Výskyt tohoto typu učitele není příliš výrazný.

Typ učitele G v analyzovaných letech je přibližně stejný. I u tohoto typu učitele připisují respondenti větší míru subjektivní odpovědnost za úspěchy žáků sobě a za neúspěchy žáků může stejnou měrou žák i učitel.

Typy učitelů B a C se vyskytují jen v letech 2018 a 2020. Učitel typu B nechává odpovědnost za žákovy úspěšné i neúspěšné výkony ve větší míře převážně žákovi a sám se vzdává své odpovědnosti. Učitel typu C připisuje také odpovědnost za žákovské úspěchy žákovi, ale za neúspěchy žáka připisuje větší odpovědnost sobě. Výskyty těchto typů učitelů nejsou příliš výrazné.

Typy učitele B a C v analyzovaných letech je přibližně stejný. I u těchto typů učitele si budoucí učitelé odmítají převzít odpovědnost za úspěchy žáka. Rozdíl je pouze v pojetí neúspěchu žáka: u typu učitele B ji respondenti odmítají, u typu učitele C za ni vykazují vyšší míru odpovědnosti.

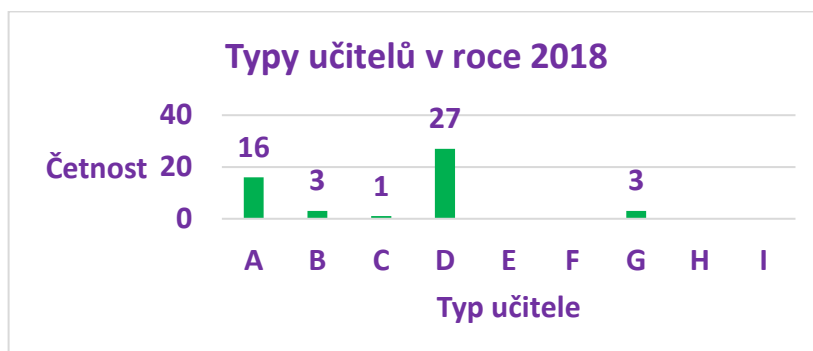
Typ učitele H se vyskytuje jen v letech 2019 a 2020. Jde o typ učitele, který dělí odpovědnost za úspěchy žáků mezi sebe a žáky a za neúspěchy žáka přisuzuje větší odpovědnost sobě. Výskyt tohoto typu učitele není také příliš výrazný.

Typ učitele H v analyzovaných letech vyskytuje v ojedinělých případech (jde o jedince). Za úspěchy žáka je odpovědný učitel i žák ve stejné míře, za neúspěchy žáků více odpovídá učitel.

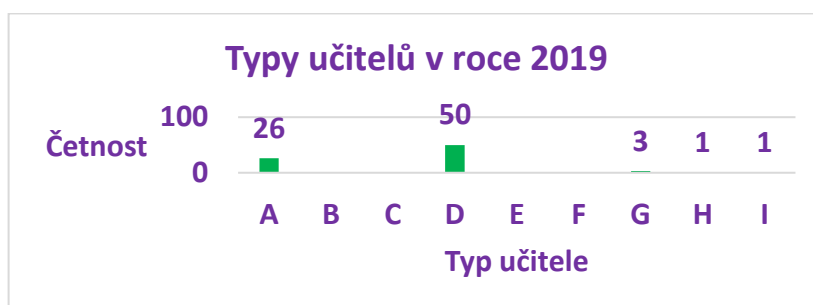
Typy učitelů E a F se v analyzovaných letech vůbec nevyskytují. Typ učitele E si připisuje stejnou míru odpovědnosti za úspěchy i neúspěchy žáků sobě i žákovi. Typ učitele F také připisuje stejnou míru odpovědnosti za úspěchy i neúspěchy žáků sobě i žákovi, ale v případě neúspěchů žáků připisuje větší odpovědnost žákovi a svou odpovědnost odmítá.

Současně jsme zaznamenali i výskyt **nového typu učitele I**. Jde o typ učitele, který odmítá nést odpovědnost za úspěchy žáka a připisuje větší odpovědnost za žákovské úspěchy především žákům a v případě neúspěchu žáka se tento učitel dělí ve stejné míře s žákem.

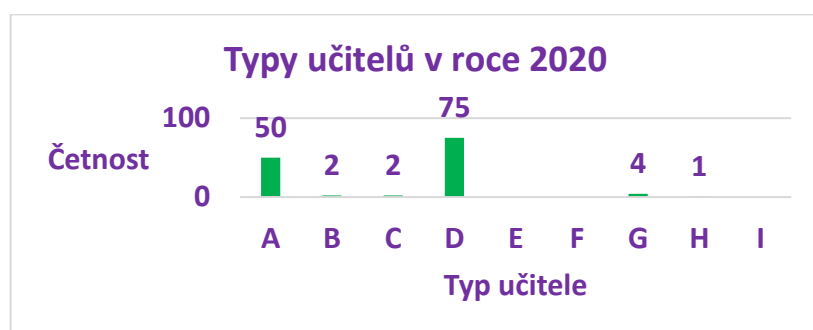
Nový typ učitele I se vyskytoval ojediněle pouze v roce 2019. Ve výzkumu provedeného v roce 1991 bylo zjištěno pouze šest typů učitelů (A až F), ve výzkumu provedeného v roce 2011 bylo zjištěny další dva nové typy G a H a poslední typ učitele I byl zaznamenán (zcela náhodně) z dat analyzovaných v letech 2018 až 2020.



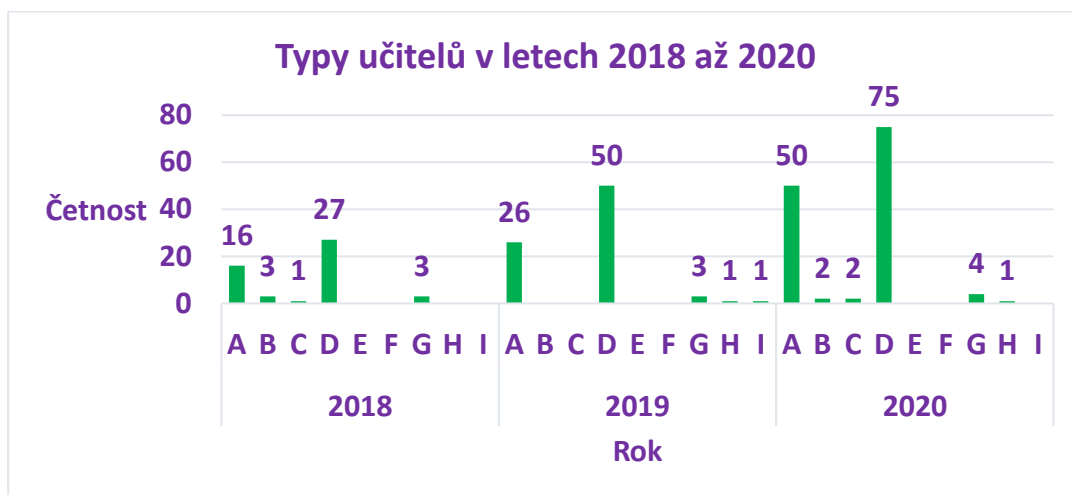
Obrázek 14: Typy učitelů v roce 2018



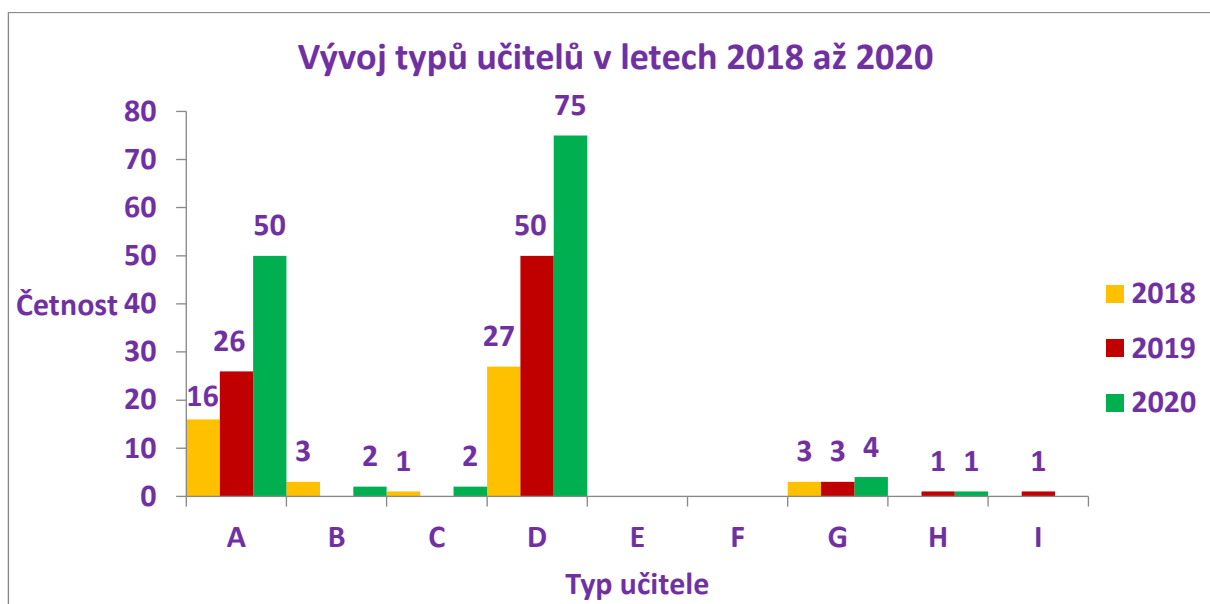
Obrázek 15: Typy učitelů v roce 2019



Obrázek 16: Typy učitelů v roce 2020



Obrázek 17: Typy učitelů v roce 2018 - 2020



Obrázek 18: Vývoj typů učitelů v roce 2018 - 2020

9.2 Výsledky kvalitativní fáze výzkumu

V této části předkládám zjištění vyplývající z analýzy kvalitativních interview se studentkami učitelství. Zatímco kvantitativní fáze výzkumu se zaměřuje na kognitivní složky, procesy a výsledky žáků v subjektivní odpovědnosti studentek, interview jde hlouběji za identifikaci subjektivní odpovědnosti a za kognitivní operace žáků s učivem. Ukazuje se, že v novém pojetí žáků a výuky, které jsou součástí nového programu učitelství, se objevují nové fenomény subjektivní odpovědnosti studentek učitelství, které přiblížím v jednotlivých tématech kvalitativní části výzkumu.

Ve vztazích mezi tématy se objevuje jakási hierarchie, respektive můžeme sledovat podmíněnost jednoho tématu druhým a postupně dospějeme k zastřešujícímu tématu. V rámci procesu kódování jsem vytvořila 336 kódů, z nichž jsem následně vyselektovala kategorie, které jsem seskupila do 7 témat týkajících se subjektivní odpovědnosti, učitelského sebepojetí, pojetí výuky a pojetí žáka, praktické a teoretické složky studia a studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Za základní téma, z kterého vycházím, považuji téma: **Za co se cítím odpovědná jako učitelka?**

Na toto téma se napojují tři dílčí témata, která řadím na stejnou úroveň:

Jaký je vliv sebepojetí studentek na subjektivní odpovědnost za žáky?

Jak souvisí pojetí výuky studentek s utvářející se subjektivní odpovědností?

Jak souvisí studentské pojetí žáka s utvářející se subjektivní odpovědností?

Tato témata přechází do další roviny, kam jsem zařadila témata:

Jak studentky učitelství vidí vliv pedagogické praxe na utváření subjektivní odpovědnosti?

Jak studentky učitelství oceňují teoretickou složku studia ve vztahu k subjektivní odpovědnosti?

A konečně analýzu uzavírá téma: **Co pro studentky znamená program učitelství pro 1. stupeň ZŠ ve vztahu k subjektivní odpovědnosti?**

9.2.1 Za co se cítím odpovědná jako učitelka?

Téma subjektivní učitelské odpovědnosti bylo jádrem interview. V rámci analýzy transkriptů jsem do tohoto tématu zařadila tyto klíčové kategorie, vycházející z přiřazených kódů (viz příloha):

Odpovědnost za předání učiva

Odpovědnost za výsledky žáka

Odpovědnost za motivaci žáka k učení

Odpovědnost za vztahy žáků

Odpovědnost za klima školní třídy a školy

Odpovědnost za výchovu žáka

První otázka interview vztahující se k subjektivní učitelské odpovědnosti byla otevřená, nechala jsem tedy participantky vypovídat, za co se cítí odpovědné jako učitelky. Přestože většinou odpovídaly v první osobě, někdy přešly do třetí osoby a hovořily o odpovědnosti „učitele“. Pokud nevyjmenovaly všechny proměnné dotazníku, ptala jsem se konkrétně, nakolik si myslí, že mohou ovlivnit pochopení učiva, zapamatování si učiva a výsledky žáků. Nejvíce odpovědné se participantky cítí za **předání učiva**, vědomostí, zde připisují jednoznačně odpovědnost sobě jako učitelé a jmenují tuto složku odpovědnosti na prvním místě.

„...když si to představím ze své pozice, jak to vnímám já, tak si myslím, že máme velkou odpovědnost za to opravdu těm dětem předat to hlavní, protože prostě pokud se nenaučí psát, pokud se nenaučí číst v naší, na našem prvním stupni, tak jim to bude dělat problémy celý, celé studium, možná i celý život a hrozně je to ovlivní, takže myslím si, že podstatné je předat ty vědomosti a schopnosti v co nejlepší míře...“ (Monika)

S tímto souvisí také odpovědnost za způsob předání učiva, které souvisí podle participantek s více faktory, konkrétně s pochopením a zapamatováním učiva nebo motivací. Ke způsobu předání učiva se také všechny participantky vyjadřují: *„...pokud je to něco složitějšího nebo i třeba něco jednoduchého, tak záleží, jak to vysvětlíme rozhodně a pokud to děti přece jen nepochopí, tak prostě musíme se snažit najít nějaké cesty a snažit se jim to prostě přiblížit...“ (Monika)*

Odpovědnost za **výsledky žáků** považují shodně všechny participantky za sdílenou. Své odpovědnosti se nezříkají, ale přisuzují odpovědnost i žákovi a s ohledem na okolnosti. Jedním z faktorů, který výsledky ovlivňuje je domácí příprava a přístup rodičů:

„To je těžko říct, protože žáci se musí připravovat i doma a když se prostě nepřipravují nebo rodiče na to nekladou důraz, tak v té škole je to hrozně málo času na to, to do nich prostě narvat tolik informací, takže myslím si, že musí žáci pracovat i sami na sobě doma.“ (Petra)

Na roli domácí přípravy poukazuje také Eva: „*Tak výsledky samozřejmě tím, že zaprvé něco jim předám, ale je potřeba, aby se na to doma taky připravil.*“ (Eva).

Jana dále vidí jako zásadní vliv individuálních předpokladů žáků, které by měly být v procesu výuky respektovány:

„*Tak jako určitě, to rozhodně taky, to souvisí s tím, protože jak jim to předám, tak, tak oni to zpracují a takové budou mít výsledky, ale jak říkám, je to ovlivněno i tím, že prostě každý žák má jiný intelekt, ale bohužel nebo prostě s tím musíme pracovat.*“ (Jana)

Výsledky jsou tedy společným dílem žáka a učitele, podíly odpovědnosti jsou podle participantek vyrovnané. „*No, tak to bych zase řekla, že to je půl napůl, protože si myslím, že záleží i na tom učiteli i na tom žákovi, jak vlastně to učivo, jak k tomu učivu ten žák samotný porozumí a učitel, jak to dobře vysvětlí, takže vlastně záleží podle mě na té situaci.*“ (Blanka)

Na rozdíl od odpovědnosti za výsledky žáka, která je podle participantek sdílena, v případě **motivace žáka k učení** přisuzují odpovědnost z velké části sobě:

„*No já bych řekla z hodně velké části. Tak z 80, 90% tohle bude rozhodně v naší kompetenci, protože hlavně ze začátku, protože děti nejsou samozřejmě zvyklé do školy chodit, nebo chodily třeba do školky, ale tam je ta práce trochu jiná, takže je to na nás namotivovat je k tomu, že to čtení a psaní vlastně je opravdu k něčemu a oni postupem času přejdou k tomu, aby si vybudovali vnitřní motivaci, nebo je to aspoň můj cíl, aby potom prostě ty věci chtěli dělat, ale ze začátku je to rozhodně z velké části naše, naše práce.*“ (Jana)

Všechny participantky vnímají shodně motivaci žáka k učení jako klíčovou složku s potenciálem ovlivnit žákův způsob práce .

„*Tak učitel hlavně ovlivní, jak ti žáci začnou pracovat, takže vlastně si myslím, že učitel nejvíce ovlivní tu motivaci...*“ (Blanka).

Za motivací následuje participantkami přijímaná odpovědnost za vztahy v různém rozsahu. Nejčastěji hovoří o své odpovědnosti coby učitelky za **vztahy žáků** ve třídě. Shodují se především na odpovědnosti za poznání vztahů mezi žáky: „*měl by být schopen ten kolektiv nějak ohodnotit nebo vědět o těch třeba, že tam jsou nějaké jako napjaté vztahy, ne že by se do toho nějak moc angažoval, ale asi měl by třeba vědět, s čím třeba pracuje, co tam může být.*“ (Eva)

Petra vztahy žáků považuje za klíčový faktor, ovlivňující prakticky všechno:

„Myslím si, že to je, že se to staví prostě na těch vztazích, jo, že samozřejmě když nebudou dobré vztahy v té třídě, tak vždycky se ty skupinky poskládají tak, aby ve skupince byli ti, kteří spolu pracovat chtějí, jo. Ale je potřeba i aby ta spolupráce byla s jinými žáky, a proto si myslím, že je klíčové ty vztahy, no.“

Za vztahy vidí participantky způsob práce učitele a zvolené metody:

„...je to o té práci učitele bych řekla, no že pokud učitel začne i v první třídě třeba s tou třeba prací ve skupinách, tak i ty vztahy budou fungovat tak, že oni si na to zvyknou, budou se respektovat, tolerovat, naučí se to.“ (Anna)

„No právě tam hodně závisí i na učiteli a zase na těch metodách různých.“ (Blanka)

Kromě vztahů mezi žáky ve třídě pocituje participantka Eva odpovědnost za vztah žáka k dalším aspektům mimo třídu: *„...můžu ovlivnit taky celkový jejich pohled na tu školu, nejenom třeba když budu mít jenom tu moji třídu, ale na celou tu školu, protože nemusím je učit všechno jenom já, takže můžu ovlivnit taky vztah jako ke všemu, ke všem dalším učitelům, k řediteli, prostě a tak dál.“*

Se vztahy souvisí také **klima**, o kterém většina participantek hovoří a cítí se za něho do určité míry odpovědná, ať už se jedná o klima **školní třídy**, či dokonce celé **školy**.

„...za to klima nebo za tu atmosféru, která v té třídě panuje, protože když je učitel takový neosobní, tak ta třída je taková chladná celá, zato když prostě umí udělat tu náladu, tu atmosféru, říct třeba nějaký příběh vtipný, tak si myslím, že to má jako velký vliv, takže za to si myslím, že je zodpovědný...“ (Monika)

„A taky možná by měl být zodpovědný, když to vezmu na celou školu, tak by měl přispět třeba i k lepšímu klimatu v té celé škole, v tom učitelském prostě sboru...“ (Eva)

Participantky se cítí odpovědné také za **výchovu žáků**.

„...taky do určité míry za to, za nějakou tu výchovu dětí, protože samozřejmě já si pořád myslím, že výchova je zejména v kompetenci rodičů a rodiny a toho zázemí, co mají děti mimo, mimo školu, ale tím, kolik toho času tráví s námi, je to

z velké části i na nás a my je učíme spoustě návyků na pracovní režim a takhle, takže i ta výchova je hodně na nás, no...“ (Eva)

Jedna z participantek zmiňuje také odpovědnost za **informovanost rodičů**: „...anebo za třeba i informovanost rodičů, jestli ti rodiče těch žáků mají dost informací, protože myslím si, že v dnešní době ty rodiny jsou hladový po těch informacích, že chtějí mít jako absolutní přehled o všem a teď je na tom učitel, jestli má nějaký systém, jak ty rodiče informovat, takže to si myslím no, že možná...“ (Monika)

Z výpovědí participantek je zřejmé, že svou učitelskou odpovědnost nelimitují pouze na kognitivní sféru, a dokonce ani na třídu, naopak vnímají sociální a emocionální sféru svého konání a jsou si vědomy svého zásadního vlivu. **Do subjektivní odpovědnosti participantek se promítají** další témata, která vnímám jako rovnocenná, a to témata týkající se **učitelského sebepojetí, pojetí výuky a pojetí žáka**. Tato témata jsou představena v další části textu.

9.2.2 Jaký je vliv sebepojetí studentek na subjektivní odpovědnost?

Dalším tématem, které v rámci analýzy vystoupilo z dat, se týká učitelského sebepojetí participantek. Toto téma zahrnuje několik kategorií. Vedle toho, jak **participantky popisují sebe v roli učitelky**, se z dat vynořila také kategorie **self-efficacy, pojetí učitelské profese**, se kterým souvisí charakteristika **ideálního učitele**.

Pedagogická praxe představuje zdroj reflexe pro participantky, který je významný pro jejich učitelské sebepojetí. Jsou tak schopny mluvit o sobě a o **své charakteristice v kontextu výuky**. Participantky se nejčastěji popisují jako empatické, přátelské, spravedlivé, kreativní, optimistické a motivující. Zmiňují také svůj smysl pro humor.

Jana se zamýšlí nad svou osobností a nad tím, jakým způsobem ji může využít v učitelské roli. V rámci sebepojetí popisuje jakési své „vnitřní dítě“ „...myslím si, že minimálně osobnostně si myslím, že k těm dětem mám blízko, protože i moji přátelé, co mě znají, nejen tady na škole spolužačky a kamarádky, ale taky v osobním životě prostě mi vždycky říkají, kdy vlastně dospěju a já říkám, já asi nikdy pořádně nedospěju a ono to s tím prostě souvisí a myslím si, že to je na jednu stranu tak jako dobře, že prostě se zaprvé dokážu do těch dětí vžít, dokážu si s nimi udělat tu srandu...“

Eva zase v sobě vnímá jakousi hereckou složku, kterou může jako učitelka uplatnit:

„... a taky trošku v těch hodinách jsem taková jakože herečka, když to řeknu, jakože ne že by toto, ale při tom výkladu třeba toho učiva, že se vždycky snažím nějak úplně jako ty děti fakt namotivovat, aby mě poslouchali...“

Kromě toho zmiňuje také způsob, jakým ji ovlivňuje její víra *„...já si myslím, že jo, že určitě nemůžu říkat, že vůbec, ale myslím si, že tak na ... jako přemýšlím nad tím jak, jakože ono to není, že bych že bych už jakože to, myslela jenom jakože, co je správně za křesťana, už mě to taky trošku opustilo, ale ty hodnoty ve mě zůstaly a myslím si, že tak jako na těch 60 % to ve mně ještě pořád je.“*

Participantky hovoří ale také o svých slabších stránkách, které se v budoucnu mohou negativně projevit například v komunikaci s rodiči.

„...zase jsem třeba na druhou stranu hodně tvrdohlavá, což je možná občas problém, když budu v rozporu s žáky anebo s rodiči, protože já třeba nejsem úplně zastávce toho, což se děje i v různých výzkumech jsem to četla, že vlastně vyučující jsou nuceni vlastně řediteli té školy v případě problému s rodiči ustoupit, aby rodiče prostě měli vždycky pravdu, ale já mám takový problém, že já to asi úplně nedokážu.“ (Blanka)

Také přílišnou přísnost participantky považují spíše za negativní. Petra vnímá svou až příliš autoritativní stránku: *„Myslím si, že vůči žákům budu hodně tolerantní a přátelská, ale asi mám takové nebo budu mít stanovené pro žáky hranice, jako jo, že jsem, někdy jsem až moc autoritativní teda, že bych potřebovala někdy ubrat jako...“*

Praxe, ať již vlastní nebo sledování jiných učitelů pomáhají participantkám hodnotit své výkony, osobnost a schopnosti. Podílí se tedy na budování jejich **self-efficacy**. Všechny participantky věří, že jsou připraveny na výkon učitelské profese, ale poněkud s pokorou si uvědomují, že potřebují ještě získat více zkušeností.

„...já si myslím, nebo tak doufám teda spíš, že jsem dost připravená...“ (Eva)

„...ale to že jsme si to vyzkoušeli už v reálu a víme, dokážeme nějak reflektovat, jak se nám to povedlo, jak co ještě máme třeba zlepšit i můžeme pracovat i třeba jenom můžeme pracovat na tom, jak s těmi dětmi mluvíme, že jsme se naučily mluvit nahlas, srozumitelně a pomalu, tak ty praxe nás určitě k tomu vedou jako dobře, no že se cítíme tak víc v pohodě a připravené.“ (Anna)

Nicméně si uvědomují, že reálná praxe po ukončení studia bude výzvou a zkouškou jejich učitelských předpokladů – nejen dispozic, jako jsou schopnosti.

„Těším, těším, ale mám z toho taky obavy. Samozřejmě teď si můžu myslet, že jsem výborná učitelka a jak nastoupím do praxe, tak to může být všechno jinak.“
(Petra)

S učitelským sebepojetím participatnek souvisí také jejich **pojetí učitelské profese**. U otázek týkající se učitelské profese participantky přechází k osobnímu pojetí. Nejčastěji učitelství považují za poslání, což může mít pozitivní důsledky pro profesní odpovědnost.

„Já spíš, já vám to spíš řeknu takto, já to neberu jako profesi, ale spíš jako poslání. Jo, že prostě profese pro mě znamená, že přijdu do práce, oddělám si a jdu, ale myslím si, že ne každý může dělat tady tu jako tady tu práci.“ (Eva)

Zmiňují také riziko vyhoření, které v učitelské profesi hrozí a kterého se chtějí vyvarovat a už teď přemýšlí, jakým způsobem si nastavit „obrané mechanismy“. Uvažují o učitelské profesi v kontextu osobního, případně rodinného života. Na jedné straně Jana chce striktně oddělovat práci a osobní život:

„...mám jako rozhodně v plánu si vždycky tu práci dokončit ve škole a doma na to nemyslet ideálně i jsem, i jsem tvrdila, že nebo tvrdím a chci to tak udělat, že prostě telefon nebudu 24/7 pro rodiče linka, protože oni jsou schopní potom už fakt cokoliv, myslím, jako řešit a chci si to ze začátku hnedka nastavit takhle i pro sebe i pro rodiče prostě, jenom fakt v urgentních případech že něco, ale jinak prostě chci mít doma klid. Oni taky přijdou z práce a mají klid, už nepracují. Já už taky nechci pracovat. Od toho to je práce a volný čas, no.“

Naopak Eva chce práci a osobní život propojit a brát jako celek:

„Takže aby to všechno, všechno korespondovalo společně teda ten život, abych prostě nechodila do práce jako do práce, protože pro mě to není jako práce, ale spíš takové poslání, prostě není to pro mě takový, jakože pracovní styl, do kterého bych jako chodit musela, protože bych tam chtěla chodit prostě jako s radostí a s tím, že můžu ty děti něco nového naučit a ony potom naučí něco mě a potom můžu přijít domů, můžu se věnovat třeba svým dětem a prostě budu celkově spokojená a hlavně aby mě to pořád v životě naplňovalo, abych nikdy neztratila tu motivaci a nestala se ze mě taková vyhořelá učitelka.“

Často také zaznívají výpovědi o nutnosti jakési „obhajoby“ učitelské profese ve společnosti.

„...fakt se to snažím brát zodpovědně a ještě zejména když musím třeba okolí svému jako vysvětlovat, že ta práce opravdu není tak jednoduchá, o čem všem to

je, že člověk jako na jednu stranu musí prostě přesvědčovat ostatní, že to fakt není takové jednoduché a tak si to člověk uvědomí víc.“ (Jana)

Participantky vnímají tedy poněkud zkreslené názory svého okolí a společnosti celkově na profesi učitele a mají potřebu ji alespoň v očích svých známých a příbuzných řekněme „rehabilitovat“ a často poukazují na různé aspekty profesní odpovědnosti, kterou na sebe berou.

V rámci pojetí učitelské profese jsem se ptala participantek také na jejich představu **ideálního učitele**. Pozitivní vlastnosti, které participantky popisují u sebe, se objevují také v jejich popisu ideálního učitele. Ten má být podle participantek zejména empatický, přátelský, kreativní a pozitivní.

„Musí to umět zlehčit některé situace, zvláště třeba teď tady v této době. Že nestresovat se ze všeho, nestresovat ty děti, ale prostě ukázat jim tu světlou stránku té školy.“ (Monika)

Měl by podle participantek také uvážlivě užívat svou moc, kterou v třídě má a být spravedlivý.

„...jako asi by neměl být vůči dětem nespravedlivý nebo prostě chovat se povýšenecky nebo dávat najevo právě tu svoji moc co má...“ (Blanka)

Petra dále hovoří také o nutnosti celoživotního vzdělávání a rozvoje.

„A aby šel vlastně ten učitel sám dopředu, aby se vzdělával, protože vím, že spousta učitelů, kteří mají třeba přes padesát let ty metody neznají nebo se jim to nechce dělat, jako jo. A je to škoda to s těmi žáky jako nevyužít.“

Na sebepojetí má vliv teoretická i praktická složka studia učitelství, ke kterým se vyjádřím ještě dále v textu. Propojení teorie a praxe je klíčové, teorie díky praxi dává větší smysl.

„Tak taky pedagogika, tam jsme se tím taky zabývali, ale ono je to napříč prostě tím studiem a je to fakt všechno ovlivněno hodně tou praxí, že jí máme tolik, že člověk i kdyby se tady nedozvěděl ten teoretický rámec toho sebepojetí třeba, tak v té praxi ho to donutí nad sebou uvažovat samozřejmě se ohlídnout za tou svojí prací a tady tomu potom dá ten teoretický rámec, no ... a v té pedagogice jsme to tak nejvíc řešili, že co to vlastně je, pojmenovat ty jevy, co jsme zpozorovali, vycítili, zažili v té praxi.“ (Jana)

V souvislosti s ideálním učitelem jsem se ptala také na učitelské vzory – *role models* participantek a naopak také na jejich „anti-vzory“ (*anti-role models*).

Velmi často našly participantky své vzory ve své vlastní rodině, u své tety či babičky, od nichž přebírají i podněty k subjektivní odpovědnosti.

Dalšími vzory se pro participantky stali jejich vlastní učitelé během školní docházky či někteří fakultní učitelé na praxi. Často se učitelský vzor stává mentorem participantky, například v případě Evy:

„...to byla moje paní učitelka od druhého ročníku na základní škole, ona vlastně doteď ještě učí na naší škole prostě ve vesnici, kde bydlím a shodou okolností učila i mého bratra, takže jsme byly pořád v kontaktu i teď a asi ona byla taky takový možná vzor, jako vzor určitě je pro mě, ale byla i taková motivace další pro mé studium, kdy jsem viděla, že mám v blízkosti někoho kdo mi může poradit a o koho se můžu, můžu si třeba k němu přijít pro rady, pro nějaké náměty do hodin a podobně, takže to bylo taky super vědět, že někdo takový je...“

V případě „anti-vzorů“ mluví participantky nejčastěji o učitelích, které zažily ve svých školách, někdy také zmiňují některé fakultního učitele. Zatímco v případě učitelských vzorů často hovoří o „mladé paní učitelce“, v případě negativních vzorů mluví o „starších učitelkách“ s tradičním stylem výuky, které se případně potýkají se syndromem vyhoření a ovlivňuje to jejich subjektivní profesní odpovědnost.

„Ona, ona může mít tak přesně před důchodem, no nebo možná už je v důchodu a ještě učí, to nevím, ale je to právě dycky taková ta starší paní učitelka v tom sboru tam.“ (Anna)

Jako shodně negativní vnímají participantky vzbuzování strachu v žácích, přílišnou přísnost, která vede k trestům, hraničím s ponižováním a šikanou.

„...na základní škole jsem teda zažila taky, když jsme měli pana učitele a já jsem se hrozně bála, my jsme měli tuším to by byla čtvrtá nebo pátá třída a měli jsme jít plavat a já jsem se vždycky bála skákat šipku v tělocviku, vždycky, já jsem z toho měla fóbii a prostě neskákala jsem nikdy, do teďka neskáču a když jo, tak mám brýle i přes nos, abych se nenalokala vody a pan učitel, když jsme nechtěli, tak my jsme měli spletené vlasy a on nám třeba rozpouštěl copánky a tahal nás za vlasy, což bylo takové jako nepříjemné...“ (Blanka)

Monika měla natolik silný negativní zážitek s vyučující, že před pedagogickou praxí zjišťovala, jestli na škole daná paní učitelka neučí:

„...když já jsem byla na základní škole, že jsem měla takovou paní učitelku, co mně přijde, že mě v některých situacích ponižovala, tak jsem se dívala kde učí, jako abych náhodou ji někde nepotkala jako.“

Učitel má nepochybně velký vliv na život žáka a z uvedené citace je zřejmé, že stopy, které zanechá jsou citelné i po letech. Při volbě školy, na kterou po dokončení studia nastoupí, si nepřeje být ve stejném učitelském sboru jako její bývalá učitelka.

Z výpovědí participantek jsem vnímala, že všechny tyto zkušenosti s učiteli, ať to byly dobré či špatné příklady, pomáhají participantkám vymezit pojetí sebe jako učitelky, proto jsem se zaměřila i na tuto rovinu.

9.2.3 Jak souvisí pojetí výuky studentek s utvářející se subjektivní odpovědností?

Vedle učitelského sebepojetí participantek stavím na stejnou úroveň jejich pojetí dobré výuky. Z interview je patrné, že subjektivní odpovědnost participantek se zrcadlí v jejich pojetí výuky. Zahrnují zde zejména **motivaci žáků k učení, vztahy mezi žáky ve třídě** nebo **volbu metod** pro žákovo pochopení učiva.

V pojetí dobré výuky je pro participantky shodně klíčem zejména **motivace žáků k učení**. V subjektivní odpovědnosti studentky jde o důraz na kognitivní motivaci v pojetí žáků.

„A potom si myslím, že dobrá výuka začíná, když si vezmem teda tu samotnou tu pedagogickou činnost, tak že to začíná tou motivací, navnadit ty děti na to téma, co chcu s nima dělat, říct jim třeba nějakou zajímavost nebo nějak je prostě navnadit...“ (Monika)

Vedle motivace vidí většina participantky v dobré výuce jako stěžejní **roli vztahů** mezi žáky *„takže jo, myslím si, že to ovlivňuje no i tu výuku toho žáka, jak se to naučí, jak to pochopí, no, jak jde do hloubky v tom učivu...“* (Anna)

Jde o důraz v subjektivní odpovědnosti studentky na motivaci k sociálnímu učení žáků.

„...abych tam mohla podpořit další věci, to znamená třeba spolupráci v těch třeba skupinkách nebo jenom ve dvojicích, takže aby pořád ty děti byly v kontaktu jako mezi sebou, abych budovala aj v každé hodině ty dobré vztahy...“ (Eva)

V otázce motivace a vztahů se participantky shodují, dále uvádí poměrně různorodá pojetí strategií v procesu výuky.

„ ...já hrozně mám ráda diskusi, takže na to já se hrozně těším, že těm dětem třeba nabídnu, nebo ukážu jim nějakou látku jim představím, něco si vysvětlíme a potom třeba že budem moct nějak o tom diskutovat, takže na to já se hrozně těším... “ (Monika)

Dobrá výuka má být podle Jany také komplexní a zahrnující všechny smysly:

„ ...komplexnost rozhodně a taky aby nebylo to pořád o tom sedět v lavici, prostě snažit se tam zapojit i ten pohyb, vizuální věci, sluchové věci, fakt zapojit všechny smysly, protože to zaprvé bude pro děti zajímavější a taky myslím si přínosnější, a i když se budou u toho budou pohybovat, tak se jim bude prostě lépe pracovat, není úplně příjemné celou dobu jenom sedět... “

Eva má jako prioritu probuzení zvědavost v žácích *„ ...a taky zvědavost, abych právě v nich probudila nějakou touhu, jako aby vždycky se do něčeho odhodlali jít... “*

Do pojetí výuky také často zahrnují dimenzi žákova života.

„ ...vím, že v životě není nic zadarmo, nikdo se se mnou opravdu nebude tam hýčkat někde, takže život dá člověku facky z obou stran a tak k tomu přistupuju, že zároveň myslím i na to, že žáka je třeba připravit do té kruté reality života... “ (Anna)

Subjektivní profesní odpovědnost koresponduje s pojetím výuky a pojetím žáka, jenž vzniká jinak, když jsou propojeny teoretické základy studia učitelství a pedagogická praxe, které spolu tvoří další patro v hierarchii prezentovaných témat a budou představeny v dalších částech textu.

„ ...tak určitě přírodověda, prostě přírodovědné vzdělávání, to jsme měli vlastně s paní doktorkou A. a s paní B. tak to hodně ovlivnilo, protože u té přírodovědy tam je těch forem tisíc, které se dají dělat zábavně ta výuka, takže to určitě, myslím si, že možná i třeba hudebka, protože já třeba miluju hudebku, ale neumím zpívat a nejsem nějaký extra virtuóz na klavír, takže to taky jsem zjistila, že vlastně není čeho se bát, prostě když to nezahraju, tak mám jako tisíc moderních technologií, tak se to dá nějak vyřešit. “ (Monika)

Pojetí výuky je u participantek proces, který se vyvíjí, je vědomý a záměrný. Postupně vstupuje i do chápání subjektivní odpovědnosti za procesy ve výuce.

„ ...tak každá z nás i já si vlastně formulujeme, formujeme ten vlastní způsob, jakou cestou bychom chtěly jít. “ (Anna)

Je patrné, že pojetí výuky je i předmětem společné diskuse studentek v ročníku. „...a často je to i předmětem diskusí u nás třeba ve třídě s holkama, že si třeba řekneme to co jsme se dneska naučily, tož takhle bych to opravdu fakt jako neřešila vůbec, to se mi nelíbí, a chtěla bych to třeba dělat takhle...“ (Anna)

Pojetí výuky participantky vnímají v kontextu života žáka, pojetí výuky a pojetí žáka se tedy svým způsobem překrývají, když ovlivňují subjektivní odpovědnost studentek učitelství.

9.2.4 Jak souvisí studentské pojetí žáka s utvářející se subjektivní odpovědností?

Na stejnou úroveň v rámci hierarchie témat jako učitelské sebepojetí a pojetí výuky jsem zařadila pojetí žáka.

Participantky žáka vnímají jako jednotlivce, snaží se na něho zaměřit individuálně.

„Takže určitě vnímat i od začátku té hodiny každého toho žáka jako individuálně, jestli opravdu nemá třeba nějaké i problémy, může se stát, že i zdravotní nebo jakože psychické, třeba je upjatý do sebe, takže jde o to si všímat...“ (Eva)

Hovoří také o emočním poutu nebo lásce, která je s žáky může spojovat. Když mluví o třídě, v které budou v budoucnu učit, berou je jako „své“ žáky, se kterým si vytvoří silný vztah.

„...já bych tak chtěla přistupovat, no být určitě spravedlivá, mít zároveň i přísná i tou autoritou, ale zároveň dávat jim najevo, že je mám ráda, že jsou to moji žáci...“ (Anna)

„...že až budou třeba odcházet ti moji, jakože ty moje dětičky, tak asi budu z toho plakat...“ (Eva)

Často o žácích mluví jako o dětech a poukazují také na jejich vnímavost, kterou musí mít jako učitelky na paměti:

„...ty děti to všechno vycítí a není to dobře, když vycítí něco špatného, no, že pak se i s nimi hůř pracuje... (...) všechno souvisí se vším a děti to všechno vnímají strašně moc.“ (Jana)

Studentky se shodují, že jejich pojetí žáka bylo ovlivněno teoretickou složkou studia.

„...mně to strašně pomohlo nevnímat ty žáky všechny jako, jako stejně, ale prostě i na základě jejich dispozic...“ (Monika)

Praktická a teoretická složka studia se v pojetí studentek prolínají a pomáhají jim reflektovat situace ve výuce.

„...když se člověk zpětně podívá na ty hodiny, tak zjistí, že to splňuje i třeba nějaké jako principy rozvoje toho dítěte a v dlouhodobém měřítku to rozhodně může mít větší vliv než fakt jenom prostě klasická výuka.“ (Jana)

Co se týče pojetí žáka ve vztahu k výuce, tak mají participantky určitou ideální představu:

„Tak já si myslím, že by to spíš mělo být jako dítě, které se chce vzdělávat, nemyslím si, že by to měl být žák, který tam prostě je, protože rodiče mu řekli, že prostě musí jít do té školy. A i když vím, že to tak prostě mnohdy jako není, že prostě ti žáci chodí s donucením do školy, že prostě se jim tam nechce.“ (Blanka)

Monika vnímá žáka jako partnera ve vzdělávání:

„Třeba teď mi přijdou, že ty děti už jsou a když mají dobrého učitele, tak už jsou zvyklé i třeba diskutovat, nebát se s tím učitelem, mu říct třeba tady si myslím, že tohle nemáte jako správně, nebo tohle je špatně, nebo mamka mi říkala, že je to tak, tak jak to teda je? Takže na to já se hrozně těším, až že budou vlastně jakoby partneři v tom vzdělávání, že to bude takové obousměrné...“

Na druhou stranu Blanka nesouhlasí s přílišnou autonomií žáka: *„...já jsem byla třeba i v Montessori škole, ve Waldorfu a mně se nelíbí, jako nejsem zastáncem toho, že ti žáci mají učitele spíš jako kamaráda.“*

Participantky si také uvědomují vývoj žáka během prvního stupně.

„Prváci až třetíci, to jsou takové dětičky a kam je kolikrát postavíte, tam zůstanou a všechno hezky udělá, čtvrták, páták nebude to dělat, bude zlobit, až když ho člověk desetkrát napomene, ať nezlobí, pořád bude klidně zlobit, no.“ (Jana)

Blanka se v souvislosti s vývojem žáka zaměřuje na jeho motivaci.

„...hlavně teda samozřejmě první druhá třída, to je prostě motivace šilená pro ně, to chtějí a potom už se to pomalu jako, už to klesá a už se jim tam moc nechce, ale zase pořád záleží na tom učiteli, jak to vlastně pojme...“ (Blanka)

Pro Annu je vývoj žáka motivací pro vlastní práci učitelky: „...to mě tak nejvíc motivuje, že vlastně ta paní učitelka vidí tu cestu toho žáka...“

V rovině sebepojetí, pojetí výuky a pojetí žáka se odráží vliv pedagogické praxe a teoretické přípravy, kterou participantky absolvovaly. Tato dvě témata tvoří další patro v hierarchii témat a budou představeny v dalších podkapitolách.

9.2.5 Jak studentky učitelství vidí vliv pedagogické praxe na utváření subjektivní odpovědnosti?

Pedagogická praxe hraje podle participantek ve studiu zcela zásadní roli a k praxi jako takové zaujímají velmi pozitivní postoj. Práce s žáky je pro ně motivací na sobě pracovat a pokračovat v cestě k profesi učitelky. Vlastní výuka je pro participantky silný autentický zážitek, měly možnost zažít úspěch své pedagogické práce, zjistily, jaké jsou jejich slabiny a dostaly podněty k dalšímu profesnímu rozvoji. Poskytuje jim také zkušenost, na základě které, si mohou začít uvědomovat, za co se cítí odpovědné jako učitelky. Téma praxe tedy považují v kontextu subjektivní učitelské odpovědnosti za podstatný element. Součástí je také zpětná vazba od fakultních učitelů, která poskytuje participantkám jinou perspektivu a má vliv na jejich sebepojetí.

Participantky o svých zkušenostech evidentně rády a otevřeně vypráví a dávají najevo emoce, které v nich praxe vyvolává. Jsou spokojeny s rozsahem praxe, které mají ve srovnání s kamarádkami na jiných fakultách více.

„Jo praxe je, praxe mám ráda, těším se na to, vždycky tam vidím nějakou tu odměnu za to, co tady jako vystudujeme (smích), nebo co tady děláme, tak to je už taková odměna pro nás, a i ty vlastně žáci nás přijímají, hodně rádi jsou když nás vidí, už vždycky říkají, paní učitelky jsou tady a to nás hodně baví i s holkama myslím, obecně nás to hodně baví, mě taky.“ (Anna)

Praxe pro participantky přinesla zejména setkání s realitou, která je čeká po dokončení studia.

„...člověk přijde na to, že to opravdu je o mnohem více aspektech, než jenom co si doposud myslel a i v tom pozitivním slova smyslu a i v tom negativním a je to nějak tak, si člověk začíná uvědomovat, že jo aha, tohle ještě bych měla jako učitel dělat, přesně za tohle bych měl být zodpovědný, toho si musím všimnout, no že je to takové, že na základě té praxe, že člověk, člověk si hodně uvědomí no...“ (Anna)

Možnost realizovat vlastní výuku je pro participantky přínosný, pomáhá jim posunout se dál a má také pozitivní vliv na jejich *self-efficacy*.

„Rozhodně mi to zlepšilo sebevědomí, co se takhle prostě té praxe týče a taky byly kladné reakce na ten vztah s dětmi, takže to jsem, to jsem se vždycky bála, že nebo i teď mám ještě takovou obavu, že třeba vidím, že na některé spolužačky se děti napojí lépe a hned, prostě, mají tendenci je objímat a všechno možné, ale na mě třeba takhle nejsou mnohdy a je to až postupem času, že se ten vztah prostě vybuduje a taky to funguje.“ (Jana)

Praxe dává studentkám pocit, že jsou připravené na svou budoucí praxi učitele po dokončení studia.

„...určitě vždycky je co zlepšovat, to si myslím, ale tím, že máme tady opravdu možnost tolik té praxe, tak se cítím tak nějak víc v pohodě, protože už to mám vyzkoušené, jak to asi bude v tom reálu vypadat a ty praxe teda k tomu jako určitě jako pomáhají, že se cítíme i s holkama, co vím, co si říkáme tak jako víc jistě...“ (Anna)

Participantky vnímají pozitivně přínos fakultních učitelů:

„...je určitě super, že ti učitelé tam s náma jsou a třeba oni vnímají i třeba takové ty věci, jaké my ještě nejsme schopni postřehnout...“ (Anna)

Pro Blanku a Moniku se fakultní učitelka stala dokonce vzorem – *role model*.

„...ona je hrozně, hrozně jako skvělá učitelka, ale jako fakt ty děti ji zbožňují, ona právě učila v třídě nadaných žáků a tam jsme právě taky učili, to byla ta první, od první do té čtvrté třídy vlastně, kde jsem taky byla a mně se hrozně líbil ten její přístup, ona opravdu takové aktivity vymýšlela, co mě v životě nenapadlo, že jde, třeba na určitá témata, kdy prostě hrají divadlo nebo prostě cokoli takže myslím si, že tohle je takový můj druhý vzor, jako opravdu...“ (Blanka)

„...my jsme měli vlastně minulý semestr praxi ve škole v C. a tam vlastně byla paní učitelka a to jsem si říkala ty brávo, wow, tak taková bych chtěla být a přestože ona vlastně neměla vystudovaný první stupeň, ale měla myslím češtinu a zeměpis pro druhý stupeň, tak tím jak jakoby vedla ty děti, jak pokládala otázky, jak měla připravenou tu hodinu, že to nebyla klasická frontální výuka, ale měla tam prostě spoustu těch, těch forem a těch metod nebo to, co těm dětem říkala, různé zajímavosti měla připravené, tak tak jsem si říkala, že tak bych jako někdy chtěla tu hodinu vést...“ (Monika)

Zkušenost s fakultním učitelem byla pouze výjimečně negativní, ale jedna z vyučujících pro participantky byla spíše „anti-vzorem“.

Blanka popsala situaci během pozorování na pedagogické praxi: „...paní učitelka řekla, ať si všichni vytáhnou červené tužky tuším nebo zvýrazňovače a jedna holčička se přihlásila, že ho zapoměla a paní učitelka po ní hned začala rvát, jakože jak je to možné, že to zapoměla a přihlásila se druhá holčička a říkala, já mám dvě, já jí půjčím. A paní učitelka v žádném případě, nic jí půjčovat nebudeš, žákovskou na stůl.“

Chování hraničící s vyvoláváním strachu vnímají všechny participantky negativně a toto chování uvedly i u učitelů, kteří jsou jejich *anti-role models*.

Součástí praxe je i zpětná vazba, ať už od fakultních učitelů, žáků nebo od kolegyň. Zpětné vazby se mimo jiné týkají také dvě položky dotazníku k subjektivní odpovědnosti, který byl realizován v první fázi výzkumu.

Zpětná vazba, kterou participantky dostaly od fakultních učitelů a která byla většinou pozitivní:

„...většinou to bylo všechno pozitivní, oni byli jako nadšení takto z nás a hlavně i ty děti, protože to bylo něco nového, snažili jsme se opravdu do té hodiny vždycky jakože nacpat hrozně moc aktivit, které by je bavily, co nám tady teda taky bylo vštěpováno, aby to bylo takové pořád měněné, tak to se jim velice líbilo, protože to bylo pro ně něco jiného a paní učitelky z toho byly opravdu teda nadšené, že jsme přišly vždy s takovými náměty, které potom ona sama začala třeba používat...“ (Eva)

Svou praxí tedy studentky přinesly do výuky inovativní přístup, jakýsi závan čerstvého vzduchu. Většina participantek zpětnou vazbu považovala za přínos a byla s formou spokojená.

Naopak Blanka se zpětnou vazbou spokojená nebyla:

„Proč vlastně někdo říká, že všechno bylo špatně, nemá žádné vědomosti, jako takhle v globálu, když to řekne, tak co já si z toho mám odnést? Jako nic, já si prostě z toho nedonesu nic, akorát prostě mě to našťve, protože těch 40 minut, co jsme si připravovali nebo 45 mně zabralo několik hodin práce doma, vystřihování a podobně a někdo řekne prostě nemají odpovídající znalosti, bylo to špatně, špatné metody, špatné postupy, a potom žáci na konci hodiny řeknou, nás to bavilo, bylo to skvělé.“

Petra zpětnou vazbu považuje za nedostatečnou a bez přínosu. To co postrádala ve zpětné vazbě od fakultní učitelky, jí poskytly spolužačky:

„Měli jsme i paní učitelku, která nám zpětnou vazbu dávala, ale bylo to tím stylem jo super, mně se ta hodina líbila, paráda, já nemám co vytknout, no a

taková zpětná vazba je mi k ničemu, naštěstí tam byly i spolužačky, které mi třeba řekly jo L. dívej, tady to mohlas udělat líp nebo tady to, prostě jo, neřeklas to jako jasně těm žákům, tak ty holky spíš mi dávaly větší nebo lepší zpětnou vazbu než ti učitelé, což mě mrzí jako, že jsme neměli od nich lepší zpětnou vazbu.“

Zpětná vazba od spolužaček je pozitivně hodnocena i dalšími participantkami a je má pro ně zcela jistě velkou váhu. Na druhou stranu si ale Monika uvědomuje, že není snadné poskytnout kvalitní zpětnou vazbu:

„A taky pro někoho je třeba důležitá zpětná vazba třeba k těm didaktickým věcem a někdo zase by měl rád zpětnou vazbu k tomu obsahu toho učiva, které třeba zvolil, takže je to opravdu jako těžké prostě vymyslet jako vymezit to základní nebo to důležité v té zpětné vazbě, ale myslím si, že to je takový jako kámen úrazu, že ti učitelé se toho bojí.“

Vedle zpětné vazby od fakultních učitelů je pro participantky důležitá zpětná vazba od žáků, v některých případech ji považují dokonce za důležitější. Vnímají žáky a jejich zpětnou vazbu jako impuls, který jim pomáhá na sobě pracovat a zlepšovat se a důvěřují jejich názoru a reakcím.

„...já to vlastně dokážu si potom nějak i já zpracovat, i když vlastně ty jejich výpovědi potom napíšu, tak můžu řešit, jestli opravdu jsem dosáhla svého cíle třeba v rámci té výuky na základě té jejich odpovědi, že mi řekl naučil jsem se toto a nevěděl jsem, že ... a já si řeknu aha, tak to je super, naučil se to, co jsem chtěla.“ (Anna)

„...takže oni mi dali vlastně tu zpětnou vazbu a na základě toho jsem se zase posunula dál, že jsem se vlastně to nějak zdokonalila.“ (Blanka)

Zpětná vazba a reflexe žáků mají vliv na pojetí žáka participantek, na které bylo také zaměřena počáteční praxe, která byla zaměřena na pozorování žáka.

„...první ročník byly praxe zaměřené spíš na žáka než na učitele, kdy jsme sledovali spíš, vybrali jsme si takhle, nějakého žáka, sledovali jsme třeba jeho chování v té škole, jeho třeba úspěchy, jak reaguje třeba na práci s chybou, jestli má spíše takový pocit se rozvíjet nebo spíš že upadá do sebe a podobně, takže jsme sledovali spíš tak toho žáka...“ (Eva)

Takto zaměřená praxe vedla participantky k vnímání žáka jako jedince ve vývoji z různých hledisek kvality jejich života.

Praxe dává podněty také k formování sebepojetí budoucích učitelů. Monika tvrdí, že její učitelské sebepojetí ovlivnila praxe, kdy bylo úkolem pozorovat učitele:

„...vlastně možná jako každé pozorování vás nějak ovlivní, když vidíte, že ten učitel je třeba na ty žáky jako milý nebo že třeba je na ně nějak naopak jako přehnaně, má na ně až přehnané nároky, protože samozřejmě když někoho pozorujete, tak se to hrozně snadno hodnotí, než když tam stojíte, takže to jsme vždycky takové hrdinky, když někoho pozorujeme“ (...) „Jako tím pozorováním si člověk určitě uvědomuje spoustu věcí o těch druhých, ale i o sobě.“

Všechny **zkušenosti**, které participantky v **praxi** získaly, včetně zpětné vazby od fakultních učitelů, spolužaček i žáků, **ovlivnily jejich sebepojetí, pojetí výuky i pojetí žáka** a tyto se poté promítají do jejich subjektivní učitelské odpovědnosti. Vedle pedagogické praxe **hraje velkou roli také teoretická složka studia**, o které pojednává další téma.

9.2.6 Jak studentky učitelství oceňují teoretickou složku studia ve vztahu k subjektivní odpovědnosti?

Oproti tématu praxe se v interview dostalo teoretické složce studia méně pozornosti, nicméně si participantky uvědomují silný vliv, který má na jejich výkony v pedagogické praxi, učitelské sebepojetí i pojetí výuky a žáka. Evidentně nad poznatky z teoretických předmětů přemýšlí a propojují si je se zkušenostmi z praxe. Celkově hodnotí všechny teoretickou složku velmi pozitivně a hovoří o jejím přínosu.

Teoretická složka programu participantkám poskytuje podněty k formování vlastního pojetí výuky.

„...obecně didaktiky jednotlivých těch předmětů, tím že vlastně nám naši vyučující často přináší ty nové pohledy na to, jak se to vlastně učí, jaké jsou možnosti učit v dnešní době, tak každá z nás i já si vlastně formulujeme, formujeme ten vlastní způsob, jakou cestou bychom chtěly jít.“ (Anna)

„...ze začátku jsem k tomu byla třeba skeptická, protože jsem si říkala jako nějaké tady nové proudy a moderní pojetí pedagogiky, co to sakra je vlastně, ale ono, když se to potom převede do té praxe a z těch, z těch pedagogik se vezmou jenom nějaké principy, nebo člověk to už pak časem i vycítí, má sám tu tendenci třeba něco dělat tak, je to potom takové zajímavější.“ (Jana)

Na pojetí žáka a učitelské sebepojetí mají největší vliv poznatky z primární pedagogiky a psychologie:

„...určitě pedagogika, konkrétně vím, že tak nejvíc jsme to vnímali to pojetí konkrétního žáka...“ (Anna)

„Primární pedagogika s praxí (...), to úplně nejvíc a taky i psychologie...“ (Monika)

Některé participantky by ocenily hlubší poznání pedagogických obsahů.

„Jako dokážu říct, že opravdu máme spoustu právě teorie toho jak být dobrý učitel a psychologii a všechno, všechno to pořád máme a často se to už i dubluje v různých jako semestrech a spíš nám tam chybí v rámci toho studia to rozebírání toho, co budeme učit...“ (Anna)

„No mám z toho obavu, hlavně co se týče té ... hmm, kognitivní stránky, co se týče těch vědomostí, které potom musím předat těm žákům, protože, že jo, tady na fakultě se učí spíš ta didaktická část a tak...“ (Monika)

Teoretická složka spolu s **pedagogickou praxí** tvoří celek **ovlivňující všechna výše uvedená témata**. Uvedené formulace studentek vyjadřují obavu, zda důraz na oborové didaktiky není rizikem, protože mnohé související znalosti obsahu učiva musí samy dostudovat. Poslední téma je týkající se **studijního programu**, tvoří jakýsi **rámec pro všechna předchozí témata** popíše v další části textu.

9.2.7 Co pro studentky znamená program učitelství pro 1. stupeň ZŠ ve vztahu k subjektivní odpovědnosti?

V popisu témat jsem vycházela ze stěžejního tématu učitelské odpovědnosti. Z tohoto tématu jsem se nejprve dostala do další vrstvy témat, která se vztahují k učitelskému sebepojetí, pojetí výuky a pojetí žáka. K vlastnímu učitelskému sebepojetí, pojetí výuky i pojetí žáka vede participantky učitelská praxe a také teoretická složka studia učitelství, v kterých vidím další vrstvu v rámci analyzovaných témat. Konečně se tato dvě témata, tedy teoretická složka studia a praxe participantek spojí ve výsledném tématu, kterým je studijní program Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Toto téma zastřešuje a ovlivňuje jako celek všechna představená témata. K samotnému programu učitelství se participantky nevyjadřovaly často přímo, přesto bylo toto téma přítomno napříč ostatními tématy.

Participantky pohlíží na praktickou i teoretickou stránku studia komplexně a uvědomují si jejich propojení. Vědomě poznatky a zkušenosti zpracovávají a vytváří si vlastní postoje a pojetí. Všechny složky a procesy jsou zaštitěny studijním programem a zároveň mají vliv na subjektivní odpovědnost participantek. Analýza dat mě tedy vedla od základního tématu týkajícího se subjektivní odpovědnosti participantek v roli učitelek, přes jejich sebepojetí,

pojetí výuky a pojetí žáka až k celkovému rámci, kterým je studijní program Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Vědomosti z teoretické složky mohou užít v praxi a těší je, že například vědomosti z oborových didaktik proměněné v aktivity užité v praxi jsou hodnoceny ze stran fakultních učitelů pozitivně. Vnímám to tak, že participantky si uvědomují defacto pozitivní hodnocení principů, které si odnáší z teoretické složky studia, ke způsobu, jakým jsou na fakultě vedeny.

„...většinou to bylo všechno pozitivní, oni byli jako nadšení takto z nás a hlavně i ty děti, protože to bylo něco nového, snažili jsme se opravdu do té hodiny vždycky jakože nacpat hrozně moc aktivit, které by je bavily, co nám tady teda taky bylo vštěpováno, aby to bylo takové pořád měněné, tak to se jim velice líbilo, protože to bylo pro ně něco jiného a paní učitelky z toho byly opravdu teda nadšené...“
(Eva)

V odpovědích participantek vidím reflexi jejich studia, jejich učitelské osobnosti, a samozřejmě také jejich subjektivní odpovědnosti za žáky. Tento **postoj koresponduje** se záměrem studijního programu, který představuje **reflektivní model učitelské přípravy**.

Studijní program tedy tvoří rámec, v němž je subjektivní učitelská odpovědnost jednou ze stavebních kamenů potřebných k formování budoucích učitelů. Směr analýzy by bylo možné obrátit a od studijního programu dojít k subjektivní odpovědnosti. Zároveň tedy studentky zaujímají postoj ke studiu na základě jejich subjektivní učitelské odpovědnosti.

Uvědomují si, že jde o nový obor a tato pozice je do jisté míry specifická:

„...tím že jsme nový obor, když se otevřel, tak nám dávají možnost i nebo cítíme se tak i přijati z těch zlínských škol, že vlastně nám dávají možnost učit co nejvíc to jde.“ (Anna)

Z interview vyplývá, že je pro participantky důležitá také vzájemná spolupráce v jejich studijní skupině. Je to podporující prostředí, které poskytuje zpětnou vazbu, podporu, prostor k diskusi a upevňování postojů. Týmový duch je patrný i ve způsobu vyjadřování participantek, často mluví v množném čísle, hovoří tedy za celou skupinu svého ročníku.

10 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Obdobně jako v předchozí kapitole bude v souladu se strategií sekvenčního explanačního designem prezentována nejprve interpretace výsledků kvalitativní fáze a až poté kvalitativní fáze výzkumu. Následně bude představena syntéza obou fází výzkumu.

10.1 Interpretace výsledků kvantitativní fáze výzkumu

V následující části práce se pokusím interpretovat a reflektovat klíčové výsledky kvantitativního problému subjektivní učitelské odpovědnosti u studentů učitelství.

První výzkumná otázka se týká **míry subjektivní učitelské odpovědnosti** za školní úspěch a neúspěch, cílem bylo tedy zjistit souhrnný výsledek, který umožní charakterizovat stav u současných studentů učitelství pro primární edukaci.

V otázce, **komu studenti Učitelství pro 1. stupeň ZŠ připisují příčiny za školní úspěch ve výuce**, z dotazníkového šetření vyplývá, že **studenti učitelství připisují příčiny za úspěchy žáků ve výuce spíše sobě**.

Ve všech ročnících je v daných letech míra subjektivní odpovědnosti za úspěch ve výuce nad 50%. Z analýzy tedy vyplývají podobné závěry jako v dřívějších studiích (Guskey, 1981, Mareš, Skalská, Kantorková, 1994, Lauermann, Karabenick, 2013, Frumos, 2015, Dofková, Zdráhal, 2018, Pečivová, 2018). Největší míra subjektivní odpovědnosti za žákovský úspěch se projevila v prvním ročníku roku 2019, druhá nejvyšší hodnota pak byla zjištěna u čtvrtého ročníku v roce 2020. Můžeme tedy říct, že bez ohledu na konkrétní pedagogické situace se studenti cítí odpovědní za úspěšné výsledky žáků a vidí v jejich úspěchu svůj přínos.

Za pozitivní zjištění lze považovat výsledky ohledně toho, **komu studenti Učitelství pro 1. stupeň ZŠ připisují příčiny za školní neúspěch ve výuce**.

Z analýzy dat vyplývá, že **respondenti prisuzují i v případě školního neúspěchu odpovědnost spíše sobě**. Oproti odpovědnosti za úspěch je ovšem míra odpovědnosti nižší. Nejvyšší míra odpovědnosti za neúspěch se projevila ve třetím ročníku roku 2020, naopak nejnižší míra byla zaznamenána u studentů prvního ročníku roku 2020.

Výsledky nám ukazují, že studenti učitelství **si přiznávají svůj podíl i na neúspěchu žáka**, přestože v případě školního neúspěchu je jejich subjektivní odpovědnost nižší. Tato tendence je v souladu Weinerovou (2008) myšlenkou, že v případě negativních výsledků, je třeba více atribučně zaměřené aktivity než u pozitivních výsledků. Podobně výsledek předložené práce reflektuje koncept *self-serving bias* (zkreslení sloužící sobě), kdy v případě úspěchu je příčina prisuzována vnitřním schopnostem jedince, naopak v případě neúspěchu je

jedinec připisuje situaci (Fincham, Hewstone, 2006, In Hewstone, Stroebe (Eds.), 2006). Pokud se zaměříme na subjektivní odpovědnost za úspěch i neúspěch, pak nejvyšší míru subjektivní odpovědnosti můžeme vidět u studentů čtvrtého ročníku v roce 2020, nejnižší u studentů třetího ročníku roku 2020.

Studenti učitelství si tedy uvědomují svůj podíl na výsledcích žáků, ať už pozitivních či negativních. Můžeme tedy předpokládat, že tato jejich subjektivní odpovědnost bude mít vliv na jejich výuku a **snahu vést žáky k úspěchu a motivuje je k zamyšlení nad příčinami žákovských neúspěchů.** Ostatně vliv subjektivní učitelské odpovědnosti na chování učitele potvrdil výzkum (Lauer mann, 2017, In Guerriero, 2017), stejně tak na profesní rozhodování učitele a jeho pojetí výuky (Lauer mann, Berger, 2021).

Další výzkumná otázka se týkala toho, **jak se liší míra subjektivní odpovědnosti za žákovské úspěchy a neúspěchy ve výuce mezi jednotlivými ročníky programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.**

V případě míry subjektivní odpovědnosti za úspěch se mezi jednotlivými ročníky statisticky významné rozdíly neprokázaly. Naopak v případě míry subjektivní odpovědnosti za neúspěch statisticky významné rozdíly prokázány byly, ale pouze v roce 2020, kdy se statisticky významně lišily mezi studenty prvního a třetího ročníku. Až na tento rozdíl v míře odpovědnosti lze z výsledků usuzovat, že studenti jednotlivých ročníků vnímají svou odpovědnost za školní úspěch i neúspěch spíše stejnou měrou.

Následující otázka se vztahovala k proměně a vývoji míry subjektivní odpovědnosti za žákovské úspěchy a neúspěchy ve výuce u jednotlivých ročníků programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v průběhu studia.

Celkově můžeme říct, že v průběhu času vykazují studenti učitelství výsledně klesající tendenci v míře subjektivní odpovědnosti za žákovské úspěchy.

Co se týká vývoje míry odpovědnosti za neúspěch, z analýzy vyplývá, že **odpovědnost za žákovské neúspěchy u studentů jednotlivých ročníků spíše stoupá, ale má tendenci kolísat.**

Možnou příčinou zjištěného vývoje míry odpovědnosti respondentů za úspěch a neúspěch mohou být postupně získávané zkušenosti v rámci vlastní pedagogické praxe.

Výsledky této práce můžeme porovnat s výsledky studie Kantorkové a Mareše (1992) zaměřené na studenty učitelství, které jsou prezentovány také v textu Mareše, Skalské a Kantorkové (1994). Autoři došli k závěrům, že u budoucích učitelů v průběhu studia dochází ke snižování subjektivní odpovědnosti za školní úspěšnost žáků. V našem případě subjektivní odpovědnost studentů učitelství za žákovské úspěchy také klesá, ale v případě odpovědnosti za žákovské neúspěchy spíše stoupá, což je vzhledem k závěrům uvedených v předcházejících

výzkumech pozitivním a také poněkud překvapivým zjištěním, které by mohlo souviset s přípravou studentů učitelství.

Další výzkumné otázky se zabývají proměnnými, kterým budoucí učitelé v kauzálních atribucích žákovských úspěchů a neúspěchů přisuzují největší váhu.

Co se týče **kauzálních atribucí žákovských úspěchů sobě**, největší odpovědnost si přisuzují respondenti ve všech třech letech v případě položek 3A, 14B a 15B v roce 2018 a 2020. V roce 2019 se pouze změnila procentuální preference a pořadí položek bylo 14A, 3A a 15B.

Položka 3A se týká ocenění práce budoucího učitele ze strany nadřízeného s ohledem na jeho schopnost vyučovat. Položka 14A se vztahuje k ocenění práce budoucího učitele ze strany žáka s ohledem na jeho schopnost vyučovat. **Je zde patrná důvěra v pozitivní zpětnou vazbu schopnosti vyučovat žáky.** Tento výsledek můžeme přičítat potřebě studenta učitelství **získat kladné hodnocení svého výkonu**, které je žádoucí i během jeho studia, svým způsobem je to i studentův cíl. Může se zde také promítat nedostatek zkušeností s vlastní výukou a potřeba ujištění, že se studentovi jeho práce daří.

Položka 15B popisuje schopnost zaujmout žáky výkladem natolik, že si žáci učivo pamatují delší dobu. Z výsledku lze soudit, že studenti učitelství považují zajímavý výklad vedoucí k zapamatování učiva za klíčový cíl vlastního vyučování.

V případě **kauzálních atribucí žákovského úspěchů žákům** přisoudili respondenti v daných letech největší váhu položkám 16B, 19A, 4B, a 6A. Položka 16B popisuje situaci, kdy budoucí učitel **oceňuje vytrvalost žáka**, který se snaží, dokud učivo nezvládne. Volbou položky 19A respondent oceňuje dobrou práci většiny žáků a je si vědom, že je to díky tomu, že **jsou žáci vedení z domu snažit se ve škole podávat úspěšný výkon v učebních činnostech.**

Položka 4B reflektuje respondentovo vědomí, že se mu výuka ve třídě daří díky **schopnostem žáků, díky jejich předpokladům k učebním činnostem.** Položka 6A popisuje situaci, kdy žák zvládnul učivo pod vedením učitele snadno, protože ho zajímalo už dříve.

Z daných výsledků můžeme usuzovat, že **studenti učitelství si uvědomují vliv schopností, odhodlání, zájmu a podporujícího zázemí žáků pro jejich vlastní učení.** Postoj žáka je tedy brán jako zásadní faktor ovlivňující žákovy výsledky, které se v subjektivní odpovědnosti studentek objevily.

Co se týká **kauzálních atribucí žákovských neúspěchů sobě**, připisovali respondenti v letech 2018 a 2020 největší váhu položkám 11B, 1A, 7B a v roce 2019 11B, 1A a 8B.

Položka 11B popisuje situaci, kdy budoucí **učitel nepřiměl žáky dostatečně se připravit** na test, ve kterém měli špatné výsledky. Je zřejmé, že si studenti

učitelství uvědomují svou odpovědnost za motivaci k přípravě na výuku, která ovlivňuje žákovy výsledky.

Položka 1A se vztahuje ke **špatnému pochopení učiva z důvodu nejasného výkladu učitelem**. Položka 7B se týká špatných výsledků způsobených **nedostatkem času, který učitel věnoval poskytnuté pomoci žákům**. Položka 8B popisuje **špatnou organizaci výuky**, v jejímž důsledku si žáci nezapamatovali učivo.

Z volby respondentů vyplývá, **že studenti učitelství vnímají svoji vlastní odpovědnost za motivaci žáků k učení a za kvalitu vlastní výuky**. Jsou si vědomi, že způsob, jakým vykládají učivo, organizují výuku a pomáhají žákům zvládnout učivo, ovlivňuje výsledky žáků. Tento výsledek šetření můžeme považovat za pozitivní, protože se dá předpokládat, že na **základě své subjektivní odpovědnosti se budou studenti učitelství snažit co nejlépe vyučovat s vědomím významu své práce**.

O motivačních aspektech subjektivní odpovědnosti a jejich vlivu na výkon učitele hovoří například studie Fani Lauermann (2014). Podobně Lauerman, Berger (2021) uvádí, že motivační přesvědčení učitele, kam řadí subjektivní učitelskou odpovědnost a *self-efficacy*, vedou učitele k výuce podporující autonomii studentů v učebních činnostech. Profesioním přesvědčením učitele se věnovali ve své studii Straková et al. (2014). Zaměřili se především na to, nakolik je pro učitele a studenty učitelství důležité provádět změny obsahu a metod vzdělávání v souladu s potřebami současné společnosti.

V otázce **kauzálních atribucí žákovských neúspěchů žákovi** volili respondenti nejčastěji položky 2B, 13B, 9B a 17B.

V položce 2B jsou přisuzovány žákovy potíže se **zapamatováním si učiva nepozornosti žáka**. Položka 13B přisuzuje špatné výsledky žáků jejich **nedostatečným schopnostem v předpokladech pro učební činnosti**.

Volbou položky 9B přisuzuje respondent příčinu neúspěchu pomalému chápání žáků a jejich **nedostatečné domácí přípravě**, proto mu přijde zbytečné věnovat jim více času.

A konečně v položce 17B respondent vidí příčinu problému s udržením pozornosti žáků v jejich **potížích s motivací k učebním činnostem**. Studenti učitelství tedy řadí **pozornost, motivaci a domácí přípravu do složky odpovědnosti žáka**. Berou tyto položky jako „základní výbavu“, která je v kompetenci žáků a kterou mají přispívat do výuky.

Konečně se kvantitativní šetření zaměřilo na **učitelské typy** na základě subjektivní odpovědnosti učitele za žáky. Nejčastěji se ve všech letech vyskytoval **typ D**, který se cítí výrazně odpovědný za žákovské úspěchy i neúspěchy. Druhý nejčastější typ je **typ A**, který se sice cítí odpovědný za žákovské úspěchy, nicméně neúspěchy připisuje žákovi. Ve výzkumu disertace se nově objevuje **typ**

I, který prisuzuje odpovědnost za úspěch žákovi a v případě neúspěchu rozděluje odpovědnost rovnoměrně mezi sebe a žáka. Tento typ je ovšem zastoupen pouze jedním respondentem.

Identifikované učitelské typy reflektují zjištěnou míru subjektivní odpovědnosti, kdy respondenti obecně připisují větší podíl odpovědnosti sobě, a to v případě žakovského úspěchu i neúspěchu.

Otázkou, na kterou nám dotazníkové šetření neposkytlo odpověď, zůstává, jaké jsou hlubší příčiny zjištěné subjektivní odpovědnosti studentů učitelství. Výsledky dále nereflektují případný vliv samotného studia učitelství, k čemuž vybízí Guskey (1981) a Daniels et al. (2017) ve svých výzkumných závěrech. Dotazník také neposkytuje širší kontext příčin učitelských atribucí, které si studenti učitelství prisuzují ve vnitřním obsahu subjektivní odpovědnosti za žáky.

Kvantitativní metoda neumožňuje hlubší pochopení vnímání učitelské odpovědnosti u studentů učitelství, kteří prošli programem studia, jenž se zaměřil na změnu pojetí výuky, pojetí žáka i na osvojování profesního učitelského sebepojetí.

Kromě kvantitativní metody jsem proto zvolila také kvalitativní metodu polostrukturovaného interview s cílem zjistit, jak vnímají studenti primární pedagogiky koncept odpovědnosti učitele a které další aspekty kromě výsledků a učebních výkonů žáka do své subjektivní odpovědnosti za žáka zahrnují. Interpretace výsledků kvalitativní fáze a interpretace průniku výsledků obou fází výzkumu bude prezentována v následujících částech práce.

10.2 Interpretace výsledků kvalitativní fáze výzkumu

Druhou fází výzkumu bylo kvalitativní šetření realizované metodou polostrukturovaného interview. Z výsledků analýzy vyplývá, že participantky pociťují ze své role učitelky odpovědnost za mnohé aspekty své budoucí profese a tuto odpovědnost přijímají jako součást toho, jak prožívají svou připravenost pro její výkon. Silně si uvědomují svůj vliv na žáky z pozice učitelky, a to v mnoha ohledech. Svou subjektivní učitelskou odpovědnost pociťují především za předání učiva, dále za motivaci žáků k vlastnímu učení a vztahy mezi žáky ve školní třídě. Odpovědné se cítí také za klima školní třídy a konečně i za výchovu žáků.

Subjektivní učitelská odpovědnost participantek se tedy neomezuje pouze na odpovědnost v oblasti výsledků žáků a transfer vědomostí, ale zahrnuje i motivační, vztahové a výchovné aspekty, které vstupují do procesu výuky.

V případě odpovědnosti za výsledky žáků participantky sdílí odpovědnost s žáky, mimo jiné kvůli respektování individuálních dispozic žáků k učení a vzhledem k podmínkám k učení v domácím prostředí.

K výsledkům žáka se ale vztahuje také pochopení a zapamatování učiva, které je podle participantek ovlivněno způsobem, jakým učivo žákům předají, přisuzují si zde tedy určitou míru odpovědnosti.

Celkově tedy můžeme konstatovat, že subjektivní odpovědnost za procesy výuky participantek, která byla zjištěna v kvalitativní fázi výzkumu, obsahuje celé spektrum příčin žakovských procesů i výsledků učebních činností.

Široké spektrum v kvalitě subjektivní učitelské odpovědnosti je provázáno v jedné rovině se změnami v sebepojetí participantek. U studentek se mění jejich pojetí výuky a pojetí žáka, což souvisí s teoretickou složkou učitelské přípravy a s jejich vlastní zkušeností z pedagogických následových praxí i z vlastních pokusů vyučovat. Podněty ke změnám v sebepojetí, pojetí žáků i pojetí výuky jsou zastřešeny rámcem studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Reflektivní model učitelské přípravy vede studenty k pohybu od vlastní zkušenosti k pedagogicko-psychologické a didaktické a oborové teorii. Dále umožňuje studentům aplikaci nově osvojených přístupů v pedagogické praxi a k výsledné reflexi vlastního profesního učení v průběhu i na konci studia.

Co se týče **konceptů pojetí výuky a individuální edukační koncepce** u studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v **souvislosti se subjektivní odpovědností**, můžeme říct, že **pojetí výuky participantek reflektuje jejich subjektivní učitelskou odpovědnost**.

Projevuje se to především v důrazu, který participantky kladou na **způsob předání učiva, který umožní žákům jeho pochopení**. V této rovině se tedy v rámci pojetí učiva projevuje subjektivní učitelská odpovědnost participantek. Dále participantky hovoří o nutnosti motivace žáků k učebním činnostem, která je podle nich alfoou a omegou žakovy práce ve výuce. Jako další klíčovou složku výuky uvádí participantky vztahy mezi žáky, které lze podle nich také ovlivnit tím, jakou výuku realizují.

Pojetí výuky tedy úzce souvisí s pojetím žáka, tyto dva koncepty jsou ve výpovědích participantek propojeny. Žák je v jejich (ideálním) pojetí dítě, které se chce učit, případně partner ve vzdělání. Participantky se také zaměřují na žáka v kontextu jeho života, což reflektuje jejich nové pojetí výuky (Lukášová, 2010). Studentské pojetí kvality života dítěte ve výuce může být také odrazem změn v subjektivní odpovědnosti učitele.

Vedle pojetí výuky a pojetí žáka subjektivní učitelská odpovědnost participantek reflektuje také jejich **profesní charakteristiky v učitelském sebepojetí**, které je podle Lukášové (2015) jednou ze základních složek učitelské profesionality. Výsledky analýzy dat z kvalitativních interview potvrdily jistě **souvislosti mezi učitelským sebepojetím a pojetím výuky a žáků**.

Participantky se vnímají především jako empatické, přátelské, spravedlivé, kreativní a motivující učitelky se smyslem pro humor. Jednotlivé výpovědi

popisují specifické vlastnosti, ať už je to Janino „vnitřní dítě“ nebo Eviny sklony k jakémusi herectví ve třídě, které jim pomáhají při výkonu učitelské profese.

U participantek převažuje pozitivní sebepojetí, což je Pravdové (2013) klíčový faktor v rozvoji učitele. Jsou si vědomy svých silnějších i slabších stránek a projevují vůli k dalšímu rozvoji a práci na sobě. Svě sebepojetí také svým způsobem porovnávají s ideálním učitelem, svými vzory a na druhé straně je dávají do kontrastu s určitými „anti-vzory“.

Výpovědi participantek ukazují také jejich *self-efficacy*, když hovoří o své připravenosti na výkon učitelské profese po ukončení studia. Participantky tedy vykazují jak široké spektrum subjektivní učitelské odpovědnosti, tak i poměrně výraznou *self-efficacy*. Jak jsem zmínila v teoretické části práce, souvislosti mezi subjektivní odpovědností učitele a *self-efficacy* se zabývali mnozí autoři (Gavora, 2008; Lauermann, Karabenick, 2013, Matteucci, Kopp 2013, Frumos, 2015, Silverman, 2010). V analýze kvalitativních interview lze tedy nalézt souvislost mezi subjektivní učitelkou odpovědností participantek a jejich *self-efficacy*, nicméně k přesnějším a obsáhlejším závěrům by bylo nutné výzkum cílit konkrétněji na tuto souvislost.

Pojetí výuky, žáka a profesní učitelské sebepojetí, které jsou reflektovány v subjektivní učitelské odpovědnosti participantek, se vyvíjí a promítá se do nich vliv reflexe teoretické složky studia a také zkušenosti z realizované pedagogické praxe.

Výsledky analýzy tedy ukazují, že **obsah studia v učitelské přípravě významně souvisí s vnímáním subjektivní odpovědnosti studentek.**

Participantky obecně hodnotí jak teoretickou, tak praktickou složku pozitivně a ztotožňují se se směrem, kterým je studijní program vede. Výjimečně zaznívá z výpovědí nespokojenost s přístupem některých vyučujících z fakultní školy, respektive se zpětnou vazbou, kterou participantky na svou výuku dostaly. Z odpovědí participantek je patrná profesní sebereflexe, ke které je reflektivní model učitelské přípravy motivuje.

Evidentně vědomě zpracovávají zkušenosti, nabyté vědomosti i reakce okolí, ať už se jedná o fakultní učitele, žáky či spolužačky z ročníku. Stejně jako Spilková (2006) vnímám sebereflexi participantek jako zásadní vliv v jejich pojetí výuky. Dále v reflexi studentek můžeme vidět jejich motivaci a zájem dál se učit (Korthagen, 2011). Vztahy mezi jednotlivými tématy potvrzuje také tvrzení Lukase (2007), podle něhož sebereflexe utváří sebepojetí učitele. Podle Nezvalové (2018) pomáhá reflexe v rozvoji didaktického myšlení a jednání učitele a autorka zdůrazňuje její význam v přípravě budoucích učitelů.

Některé participantky kvalitativní fáze hovoří také o obavě z nedostatečných znalostí obsahu učiva v širokém spektru primární edukace (jazyky – mateřský a cizí, matematika, přírodovědná složka, společenskovední složka, základy výchov

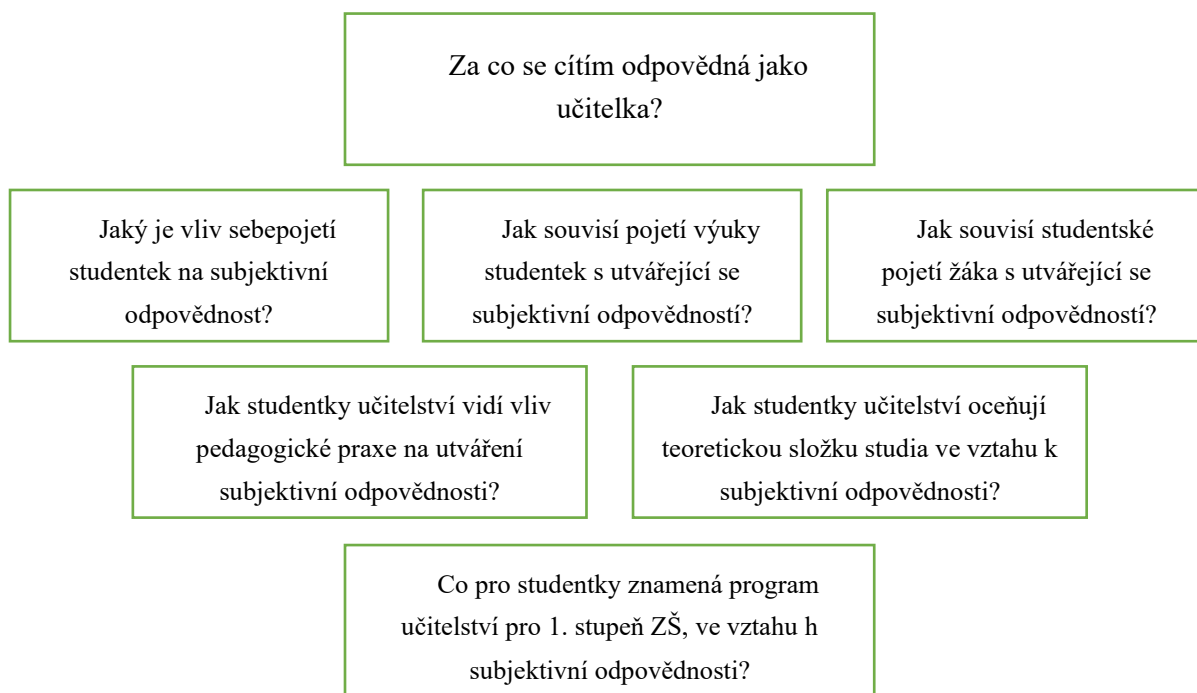
– výtvarná, tělesná, hudební a další, viz vzdělávací oblasti dokumentu Rámcový vzdělávací program).

Slavík, Janík, Najvar, Knecht (2017, s. 13) definují znalost obsahu jako: „...*takové znalosti, které jsou vázány na kontext určitého oboru poznávání a jednání. Ten podmiňuje specifickou povahu obsahu znalostí i způsobů jejich nabývání, sdílení a uplatňování*“.

Pozice učitele na 1. stupni ZŠ je specifická tím, že učí většinu předmětů kurikula primárního vzdělávání (Stará, Wildová, Popelková, 2020), proto znalost obsahu učiva nemůže být ve všech oblastech široká (Stará, Starý, 2019, In Stará, Wildová, Popelková, 2020), ale jinak pojatá. Nejistota pramenící z nedostatečných znalostí jednotlivých vyučovacích předmětů je běžná u začínajících učitelů (Staré, Wildové, Popelkové, 2020). Nicméně i přes tuto nejistotu se studentky z mého výzkumného vzorku cítí být dobře připraveny na výkon učitelské profese.

Ve výpovědích zaznívaly také komentáře k potřebě jakési obhajoby učitelské profese. Začínající učitelé, kteří tvořili výzkumný soubor výzkumu Staré, Wildové, Popelkové (2020, s. 639) „*vnímají nedocenění důležitosti a náročnosti profese společností*“ podobně jako participantky mého výzkumu, které cítí potřebu hájit učitelskou profesi před svým okolím a vysvětlovat její náročnost a podstatu. Je pro ně tedy důležité přijetí a respekt k jejich profesi.

Subjektivní učitelská odpovědnost se odráží v širších souvislostech, které jsem v rámci analýzy kvalitativní fáze identifikovala jako hlavní témata. Graficky můžeme souvislosti mezi tématy zobrazit takto:



Obrázek 19: Hierarchie témat kvalitativní analýzy

10.3 Interpretace výsledků výzkumu – syntéza kvantitativních a kvalitativních aspektů řešení problému

V celkové interpretaci výzkumu se pokusím představit syntézu výsledků kvalitativní i kvantitativní fáze výzkumu subjektivní odpovědnosti za žáky u studentů učitelství v primární edukaci z perspektivy hlavní výzkumné otázky.

Jak tedy lze charakterizovat subjektivní odpovědnost za žáky studentů programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ?

Analýza dat smíšeného výzkumu prokázala u výzkumného vzorku disertace především **vysokou míru subjektivní učitelské odpovědnosti** u studentek učitelství. Jak respondenti dotazníkového šetření, tak participantky kvalitativních interview cítí odpovědnost za žáka v mnohých aspektech. Zatímco dotazník se zaměřuje především na rovinu výsledků žáka a učebních výkonů ve výuce, v interview participantky rozšiřují svou subjektivní učitelskou odpovědnost na další oblasti, konkrétně na motivaci žáků k učení, kterou považují za naprosto zásadní, dále za klima školní třídy i za výchovu žáků z hlediska kvality jejich života. Zatímco motivaci žáků k učení je možné identifikovat i v dotazníku pro kvantitativní fázi výzkumu, další aspekty, které je možné identifikovat v kvalitativní fázi výzkumu, zde nejsou zmíněny.

Přesto i v rámci dotazníku můžeme nalézt kategorie oblastí, za něž respondenti přisuzují odpovědnost sobě či žákovi. Konkrétně zahrnuje proměnné týkající se výsledků žáků, pochopení učiva, zapamatování si učiva a pozitivní zpětné vazby

žakovské učební činnosti. V rámci výsledků žáků jsou zahrnuty výsledky učebních činností žáků, dále způsob osvojování a výsledného zvládnutí učiva.

Co se týče konkrétních proměnných subjektivní odpovědnosti učitele, které mají obě fáze výzkumu společné, tak výsledků vyplývá, že studenti zvoleného výzkumného vzorku se cítí **odpovědni za žákovo pochopení a zapamatování učiva**.

Participantky kvalitativní fáze také přičítají odpovědnost za pochopení a zapamatování učiva sobě, respektive si uvědomují vliv způsobu své vyučovací činnosti a zvolených metod výuky na to, jak žák učivo pochopí a zapamatuje si ho. Zde kladou důraz na důležitost motivace žáků k učení. Také v případě dotazníkového šetření výsledky k výzkumným otázkám zaměřených na položky, kterým respondenti přisuzují největší váhu, ukazují, že respondenti si jsou vědomi své vlastní odpovědnosti za motivaci žáků k učení a také za kvalitu vlastní vyučovací činnosti. Respondenti si tedy stejně jako participantky také uvědomují dopad zvoleného přístupu k vyučování, který ovlivňuje výsledky žáků a jejich motivaci.

Značnou míru odpovědnosti za motivaci žáků k učení u studentů učitelství prokázalo v rámci smíšeného výzkumu také kvalitativní šetření autorek Daniels, Poth, Goegan (2018).

V případě výsledků žáka ve výuce se participantky odpovědnosti nezříkají, nicméně ji rozdělují mezi sebe a žáka rovnoměrněji. Nepřebírají tedy veškerou odpovědnost za žáka, naopak vnímají jeho vlastní odpovědnost a také odpovědnost jeho okolí. Studentky si kladou také otázky, jak žáky k individuální odpovědnosti za výsledky vlastního učení postupně mohou vést v konstruktivistickém modelu pojetí výuky.

V obou fázích se prokázala jako důležitý faktor **zpětná vazba** k učebním procesům i výsledkům učebních činností žáků. Zatímco v dotazníkovém šetření se jedná o zpětnou vazbu od nadřízeného a od žáka, které významně ovlivnily charakteristiky subjektivní odpovědnosti za žáka z hlediska studentů učitelství, v kvalitativní fázi jsou zjištění odlišná.

V případě kvalitativní fáze dostávají participantky zpětnou vazbu především od fakultních učitelů, dále od žáků a od spolužaček. Za přínosnou zpětnou vazbu považují participantky tu pozitivní, případně i konstruktivní kritiku.

Propojení kvantitativní a kvalitativní fáze představují také učitelské typy reflektující subjektivní učitelskou odpovědnost, které byly identifikované v rámci analýzy dotazníků a charakter subjektivní odpovědnosti učitele participantek v rovině kvalitativní fáze.

Zatímco nejčastějším učitelským typem zjištěným v kvantitativní analýze byl typ učitele D, který se cítí **odpovědný za žakovské úspěchy i neúspěchy** a poté typ A, který si přisuzuje odpovědnost za žakovské úspěchy, ale žakovské

neúspěchy přisuzuje žákovi, participantky se vyjadřují k odpovědnosti za výsledky žáka obecně, aniž by vymezily žakovský úspěch či neúspěch ve výuce. Odpovědnost v tomto případě rozdělují rovnoměrně.

Syntézu výsledků kvantitativní a kvalitativní fáze zobrazuje níže uvedené schéma.



Obrázek 20: Schéma syntézy výsledků kvantitativní a kvalitativní fáze

Ve srovnání s předchozími výzkumy (Guskey, 1981; Mareš, Skalská, Kantorková, 1994) lze zaznamenat posun ve vnímání učitelské odpovědnosti u studentů.

Výsledky u studentů výzkumného vzorku disertace můžeme přičíst **novému pojetí učitelské přípravy**, která aplikuje reflektivní model přípravného vzdělávání učitelů. Její vliv se projevuje zejména v kvalitativní fázi, kde se prokázaly souvislosti mezi teoretickou složkou a pedagogickou praxí a další vrstvou témat: učitelským sebepojetím, pojetím výuky a pojetím žáka a jejich následným vlivem na subjektivní odpovědnost participantek.

Zatímco kvantitativní fáze výzkumu přinesla výsledky v číslech, kvalitativní fáze dodala pojmy o kvalitě subjektivní odpovědnosti za žáky a pomohla objasnit zjištěná data z dotazníkového šetření. Analýza polostrukturovaných interview naznačuje, jakými aspekty jsou kvantitativní data ovlivňována. Zjištění kvalitativní fáze v první řadě potvrzují vysokou míru subjektivní učitelské odpovědnosti a dále také naznačují souvislosti s dalšími koncepty v učitelské přípravě. Výsledky poukazují na vliv pojetí výuky a pojetí žáka participantek a také jejich profesní učitelského sebepojetí na jejich subjektivní učitelskou odpovědnost.

V těchto konceptech je patrná souvislost s teoretickou složkou studia a také s organizací pedagogických praxí, které participantky doposud absolvovaly.

Tato témata lze tedy vnímat v kontextu studijního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, v souladu s jeho zaměřením na trendy v pojetí primární edukace.

Díky reflektivní povaze modelu učitelské přípravy jsou studentky schopny uvažovat nad zmiňovanými koncepty pojetí žáků a výuky a profesně růst.

Můžeme tedy sledovat pozitivní vliv studia učitelství na subjektivní odpovědnost studentů daného programu, v souladu s myšlenkou a pobídkou Guskeyho (1981) a Daniels et al. (2017).

Lze tedy konstatovat, že studijní program hraje v rozvoji subjektivní učitelské odpovědnosti studentů významnou roli.

11 DISKUSE K VÝSLEDKŮM VÝZKUMU

V následující části se pokusím shrnout výzkumná zjištění mimo jiné z perspektivy dosavadního výzkumu subjektivní učitelské odpovědnosti a souvisejících fenoménů učitelské přípravy a budu se věnovat také kontextu, který představuje přípravné učitelské vzdělávání ve Zlíně.

11.1 Subjektivní učitelská odpovědnost budoucích učitelů

Přestože se studenti učitelství na svou profesi teprve připravují, jejich subjektivní učitelská odpovědnost se utváří v průběhu celého studia. Uvědomění si své subjektivní odpovědnosti za žáka je důležitou součástí sebereflexe studentů, ke které jsou vedeni v rámci teoretické složky studia i vlastní pedagogické praxe na jejich profesionalizační cestě.

Zjištění, ke kterým jsem v rámci svého výzkumu dospěla, považuji za pozitivní a nadějná. Budoucí učitelé, kteří tvořili výzkumný soubor, se cítí odpovědní za žáka v mnohých aspektech, což vypovídá o jejich chápání své profesní role (Lauermann, 2017, In Guerriero, 2017).

Můžeme říct, že participantky výzkumu přijímají **pocit vnitřní povinnosti**, který je zavazuje k dosažení či naopak zamezení určitých výsledků a jsou schopné vlastní odpovědnost posoudit, což vede k jejich vnitřní regulaci v souladu se závěry Lauerman, Karabenicka, (2011).

Lze předpokládat, že tato odpovědnost je povede k motivaci vyvíjet snahu odpovědně vykonávat učitelskou profesi ze své vlastní vůle bez tlaku vnějšího okolí (Lauerman, Karabenick, 2013). Z výpovědí participantek vyplývá, že tato odpovědnost se stává jejich součástí (Šatieně, 2017).

Jednou ze zásadních aspektů odpovědnosti, o kterých participantky hovoří, je motivace žáka k vlastnímu učení. Ovšem v otázce subjektivní odpovědnosti učitele hraje roli také motivace samotného učitele či studenta učitelství k přebírání odpovědnosti v širokém spektru fenoménů.

Odpovědnost, kterou (budoucí) učitel pociťuje, je sama o sobě motivační (Lauermann, 2014). Můžeme nalézt také souvislost mezi subjektivní učitelskou odpovědností a motivací stát se učitelem (Berger, Girardet, 2020). Přestože můj výzkum nebyl takto zaměřen, u participantek jsem zaznamenala motivaci stát se učitelkou. Stejně tak se všechny cítí být odpovědné za žáka a jeho rozvoj z hlediska celého spektra kvalit života.

Subjektivní učitelská odpovědnost dále může souviset se sebeurčením – *self-determination* (Yough Gilmetdinova, Finney, 2020) a potřebou naplnění – *fulfillment* (Stará, Wildová, Popelková, 2020, Yough, Gilmetdinova, Finney, 2020). V poněkud širší perspektivě poukázala analýza kvalitativních rozhovorů

na souvislost mezi subjektivní učitelskou odpovědností a sebepojetím participantek.

Stejně jako odpovědnost má i sebepojetí vliv na vykonávání profese učitele (Kelchtermans, Vandengerghe, 1994, Roche, Marsh, 2000). Sebepojetí participantek mého výzkumu lze vnímat jako rozvinuté v širokém spektru kvalit, což podle autorů Roche a Marsh (2020) značí pozitivní implikace a podle Pravdové (2013) podmiňuje úspěšný výkon učitelské profese.

Dosavadní výzkum naznačuje, že subjektivní učitelská odpovědnost ovlivňuje chování učitele (Lauermann, 2017, In Guerriero, 2017) a má vliv na profesní rozhodování a pojetí výuky (Lauermann, Berger, 2021). V souladu s tímto zjištěním, výsledky výzkumu disertace ukazují, že pojetí výuky participantek zahrnuje jejich subjektivní učitelskou odpovědnost za procesy i výsledky výuky i žákovský rozvoj v jejím rámci. Vedle pojetí výuky je odpovědnost participantek reflektována i v pojetí žáka z hlediska vybraných kvalit rozvoje.

Kvalita života dítěte ve výuce má vliv na jeho zdravotní, psychické, sociální i spirituální oblasti rozvoje (Lukášová, 2010). Je třeba si uvědomit, že učitel má vliv na žáka i na kvalitu jeho života. Proto je kvalitní příprava budoucích učitelů na jejich profesi tak důležitá.

Důsledky působení učitele se mohou promítnout do daleko širších oblastí, než jsou výsledky žáka dosažené ve výuce. Ovlivňují vztahy a klima ve školní třídě, žákovo mínění o sobě a vnímání vlastní hodnoty a mají vliv na celkovou kvalitu života dětí.

V rámci této perspektivy hraje velkou roli subjektivní učitelská odpovědnost, která se projevuje už u studentů učitelství. Z výsledků výzkumu disertace můžeme soudit, že studenti učitelství tvořící výzkumný vzorek si jsou své odpovědnosti vědomi, a to nejen v oblasti výsledků. Participantky se cítí odpovědné i za klima ve školní třídě, popřípadě ve škole, a především za vztahy mezi žáky, což se má vliv na sociální kvalitu života dětí. Uvědomují si tedy širší souvislosti subjektivní učitelské odpovědnosti.

11.2 Přípravné učitelské vzdělávání ve Zlíně

Proces stávání se učitelem je dlouhodobý proces utváření profesní identity a rozvoje profesních kompetencí v interakci s kontextem společnosti, komunity a konkrétní školy (Stará, Wildová, Popelková, 2020). V tomto procesu hraje přípravné učitelské vzdělávání zásadní roli.

Výsledky analýzy naznačují, že obor **Učitelství pro 1. stupeň ZŠ zlínské univerzity** může být skutečně považován za **reflektivní model učitelské přípravy**. Studenti tvořící výzkumný soubor jak kvantitativní, tak kvalitativní fáze prokázali v rámci šetření sebereflexi, která se projevuje nejen v jejich

vnímání své subjektivní učitelské odpovědnosti, profesního učitelského sebepojetí, pojetí výuky a pojetí žáka, ale také ve vztahu k samotné učitelské přípravě, ať už k vlastní pedagogické praxi či teoretické složce studia.

Výsledky dotazníkového šetření i data získaná pomocí interview můžeme považovat také za výsledek profesního vývoje studentů, kteří tvořili výzkumný soubor. Tento vývoj je podstatnou měrou podmíněn právě daným studijním programem. Můžeme tedy říct, že zlínský model naplňuje v rámci subjektivní učitelské odpovědnosti podnět Guskeyho (1981) a Daniels et al. (2017), kteří vybízí k posilování subjektivní učitelské odpovědnosti již u studentů učitelství.

Profesní cesta studentů učitelství v reflektivním modelu vzdělávání nechává budoucí učitele utvářet svou profesní identitu a její jednotlivé složky, mezi něž patří i subjektivní učitelská odpovědnost.

Kratochvílová, Lojdová (2019, s. 294) reflektují vybrané aspekty reformy, které proběhly na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Diskutují její východiska, fáze, vybraná dilemata a definované principy kvality vysokoškolské výuky v rámci kontextu hledání kvalitní výuky v éře masifikace. Brněnský modul reflektuje snahu delegovat profesní učení na studenty učitelství. Autorky hovoří o pedagogickém konstruktivismu, který vnímá studenta jako hlavního aktéra profesního vývoje podílející se na utváření své profesní identity. Reflexe zde hraje zásadní roli ve stávání se učitelem. Obdobné principy můžeme nalézt také ve zlínském vzdělávacím modelu.

Participantky výzkumu jsou na své individuální cestě stávání se učitelem, ale pozorovala jsem také jakousi „kolektivní“ profesní cestu. Participantky spolupracují v rámci celé skupiny, což může být dáno i jakýmsi privilegiem studovat v malé osmnáctičlenné skupině po celou dobu studia. Lze předpokládat, že spolupráce mezi studentkami odráží respektující bezpečné prostředí ve výuce, o jehož důležitosti hovoří Kratochvílová, Lojdová (2019) i s ohledem na možnosti transferu takového prostředí do vlastní učitelské praxe v budoucnu.

Participantky o svých názorech a postojích diskutují v rámci své skupiny a z výsledků vyplývá, že zaujímají kladný postoj nejen k učitelské profesi, ale také k samotnému procesu stávání se učitelem. Uvědomují si tento proces v jeho komplexnosti a vnímají jednotlivé složky i jejich propojenost. Z výpovědí participantek je zřejmé, že dané pojmy jako profesní sebepojetí, pojetí výuky a pojetí žáka znají z teoretických předmětů a umí si je také uvést do souvislostí své vlastní praxe. U souboru zlínských studentek Učitelství pro 1. stupeň ZŠ se také projevuje význam propojení pedagogické teorie a praxe.

Participantky dokážou poznatky získané v teoretické složce studia identifikovat ve vlastní pedagogické praxi, a naopak zkušenosti z vlastní praxe jim osvětlují poznatky v teoretické rovině. Chápou obousměrné propojení mezi teorií a praxí. Studenti jsou vedeni k hledání vlastních reflektivních strategií, které

mají v profesionalizaci učitele klíčovou roli a mají souvislost s kvalitou učitelské přípravy (Wiegerová, 2020, In Gavora, Mareš, Svatoš, Wiegerová, 2020).

Ve zlínském modelu jsou patrné konstruktivistické principy, o jejichž významu pro budoucí učitelskou praxi hovoří Kratochvílová, Lojdová (2019). Program tedy nabízí základ pro celoživotní profesní růst v souladu s charakteristikou profesionalizačně zaměřeného studia, v souladu s tím, jak charakterizují vysokoškolské vzdělávání učitelů pro primární školy Tomková, Spilková (2019) a má prokazatelný vliv na přijímání subjektivní profesní odpovědnosti.

11.3 Limity výzkumu

Výzkum realizovaný v rámci mé disertační práce má své určité limity, na které snad může být pohlíženo také jako na podněty k dalšímu výzkumu s cílem prohloubit pochopení subjektivní učitelské odpovědnosti.

Poměrně malý výzkumný vzorek v kvantitativní fázi je jistou slabinou, na druhé straně mým záměrem bylo realizovat výzkum právě u studentů konkrétního programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Z toho důvodu závěry výzkumu tedy nelze zobecnit na celou populaci studentů, kteří studují učitelství pro 1. stupeň.

Hlavním limitem kvalitativního výzkumu je nepochybně subjektivita výzkumníka. Toto slabé místo jsem se snažila kompenzovat vkládáním častých citací participantek, které dokládají závěry mé analýzy.

Do budoucna limity šetření této disertační práce ukazují nové výzkumné výzvy. Jednou z možností je zopakovat polostrukturovaná interview s týmiž participantkami po určité době působení v činné praxi coby absolventky studijního oboru, případně interview opakovat v pravidelných intervalech za účelem zjištění vývoje subjektivní odpovědnosti participantek.

Otevřená zůstává také možnost upravit výzkumný nástroj dotazníku. Dotazník je založen na psychologické teorii Juliana Rottera (1966), která polarizuje hodnocení na + / -. Nabízí se tedy možnost upravit výzkumný nástroj na škálový dotazník, případně zahrnout do něj také koncepty nad kognitivní sférou učení žáka.

Případně by bylo možné použít dotazníky dva a hledat souvislosti mezi koncepty, které byly předmětem kvalitativní fáze, tedy například mezi subjektivní učitelskou odpovědností a učitelským sebepojetím či *self-efficacy* studentek.

Výzkum by bylo vhodné realizovat na větším výzkumném vzorku, tedy na několika fakultách připravující budoucí učitele, případně dané výsledky porovnat.

ZÁVĚR

Odpovědnost, kterou učitel za žáka přijímá, by si měli uvědomovat už studenti učitelství a programy připravující budoucí učitele by toto měly reflektovat (Guskey, 1981; Daniels et al., 2017).

V disertační práci jsem nejprve představila teoretické pojetí konceptu subjektivní odpovědnosti učitele za žáka a také kauzální atribuce, abych nastínila mechanismy, které se skrývají za hledáním příčin dosažených výsledků v procesech výuky žáků. Byl vymezen také koncept školní úspěšnosti, která s učitelskou odpovědností za žáky úzce souvisí a mění se v kontextu pojetí kvality života žáků. Do nového pojetí subjektivní odpovědnosti studentů učitelství za žáka zasahuje také učitelské sebepojetí a změny pojetí výuky a pojetí žáka, kterým se teoretická část také věnovala.

Pokusila jsem se postihnout širší kontext fenoménů učitelské přípravy s osvojováním subjektivní učitelské odpovědnosti za žáka, které jsou formulovány i v akreditovaných programech učitelské přípravy.

Následně jsem v empirické části disertační práce prezentovala výsledky smíšeného výzkumu zaměřeného na subjektivní učitelskou odpovědnost u studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ v širších souvislostech.

Ze studií zmiňovaných v teoretické části vyplývá, že učitelská odpovědnost není izolovaný pojem, ale souvisí s dalšími koncepty, například s jeho *self-efficacy* (Lauermann, Karabenick, 2013, Matteucci, Kopp 2013, Frumos, 2015, Silverman, 2010) nebo *well-being* (Matteucci et al., 2017, Daniels et al., 2017). Odpovědnost nemusí učitel pocítovat pouze za výsledky, ale také za motivaci k učení se žáků, vztahy s žáky a za celkovou kvalitu života v jejich rozvoji, jež korespondují s procesy výuky.

Je tedy evidentní, že subjektivní odpovědnost učitele je komplexní pojem a doplnění kvantitativního designu o kvalitativní přístup ho pomáhá lépe poznat a popsat. Ve výzkumu jsem se snažila nalézt souvislosti mezi učitelskou subjektivní odpovědností studentů učitelství, jejich sebepojetím a jejich pojetím výuky a žáka. Konečnou fází je propojení výsledků zkoumání kvantitativních a kvalitativních aspektů a jejich celková interpretace a syntéza výpovědí kvantitativních a kvalitativních dat provedeného pedagogického výzkumu.

Dotazník, který jsem zvolila v první fázi výzkumu, lze vnímat jako kvantitativní nástroj ke zjišťování studentského subjektivního pojetí odpovědnosti za žáka v nových podmínkách studijního programu osvojování učitelské profese pro 1. stupeň základní školy ve Zlíně.

V polostrukturovaném interview v rámci kvalitativní fáze jsem vyhodnocovala odpovědi studentek učitelství na otázky, zaměřené na jejich vnímání subjektivní odpovědnosti za žáky v širších souvislostech, na které se zaměřují v průběhu

studia. Zajímalo mě, zda a jak výsledky výzkumu odpovídají novému pojetí žáka a výuky v primární edukaci, s nimiž se studenti setkávají v teoretické i praktické složce studijního programu.

Z analýzy dat vyplývá, že studenti učitelství pociťují ze své perspektivy odpovědnost za žáky a za mnohé aspekty týkající se jejich profese. Prokázaly se také souvislosti mezi subjektivní odpovědností studentů učitelství a dalšími koncepty, jako je učitelské sebepojetí, pojetí výuky a pojetí žáka a také studijním programem, který zahrnuje rovnováhu mezi teoretickou i praktickou složku učitelské přípravy.

I přes své limity výzkum disertace přinesl výsledky, ve kterých můžeme vidět oproti dřívějším výzkumům pozitivní posun ve vnímání subjektivní odpovědnosti studentů učitelství, v němž se projevuje prisuzování subjektivní odpovědnosti za vybrané kvality života v celkovém žakovském rozvoji. Vedle subjektivní odpovědnosti za proces a výsledky žakovského učení v kognitivní oblasti, jde o odpovědnost za sociální učení ve vztazích k ostatním žákům a za volní učení v oblasti motivace žáků k vlastnímu učení do budoucna.

Co se týče celkového designu výzkumu, smíšený design ve výzkumu subjektivní učitelské odpovědnosti není častý (Daniels, Poth, Goegan, 2018). Volba dotazníku, který byl již použit v minulosti, mi umožnila porovnat mé výsledky s dřívějšími studii. Realizace kvalitativních interview mi zase umožnila vnímat koncept subjektivní učitelské odpovědnosti v širší perspektivě. V rámci fenomenologického přístupu jsem se snažila ve výsledcích prezentovat subjektivní zkušenost participantek (Hendl, 2005) a přiblížit způsob, jak reflektují svou subjektivní učitelskou odpovědnost (Yough, Gilmetdinova, Finney, 2020). Následně jsem hledala průnik ve výsledcích analýzy dat, které byly získány oběma cestami ve dvou fázích výzkumu.

Má disertační práce pro mě byla poměrně zásadním formujícím počinem. Především to byla cesta hledání odpovědí na výzkumné otázky, získávání nových znalostí a zkušeností. Práce na disertaci ale také ovlivnila mou subjektivní odpovědnost v roli vysokoškolské učitelky cizích jazyků, mou vlastní vyučovací činnost a mé postoje ke studentům.

Uvědomuji si nyní o to více, že i terciární vzdělávání poskytuje prostor pro rozvoj subjektivní učitelské odpovědnosti a mohlo by poskytnout také prostor pro další výzkum tohoto fenoménu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Barley, Z. A., & Beesley, A. D. (2007). Rural school success: What can we learn. *Journal of research in rural education*, 22(1), 1-16.
- Berger, J. L., & Girardet, C. (2021). Vocational teachers' classroom management style: the role of motivation to teach and sense of responsibility. *European Journal of Teacher Education*, 44(2), 200-216. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1764930>
- Blatný, M. (2010). Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In M. Blatný, et al., *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy* (s. 105–136). Praha: Grada.
- Bowen, P., Rose, R., & Pilkington, A. (2017). Mixed methods-theory and practice. Sequential, explanatory approach. *International Journal of Quantitative and Qualitative Research Methods*, 5(2), 10-27.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cachia, M., Lynam, S. & Stock, R. (2018). Academic success: Is it just about the grades? *Higher Education Pedagogies*, 3(1), 434-439. <https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1462096>
- Caldas, S. J. (1993). Reexamination of Input and Process Factor Effects on Public School Achievement, *The Journal of Educational Research*, 86 (4), 206-214.
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. W.B. Schaufeli & C. Maslach (Eds.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (s. 135–149). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Creswell, J.W., & Plano, C.V.L. (2011) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2nd Edition. Los Angeles: Sage Publications.
- Daniels, L., M. et al. (2017). Combinations of Personal Responsibility: Differences on Pre-service and Practicing Teacher's Efficacy, Engagement, Classroom Goal Structures and Wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 8(906).
- Daniels, L. Poth, Ch., & Goegan, L. D. (2018). Enhancing Our Understanding of Teacher's Personal Responsibility for Student Motivation: A Mixed Methods Study. *Frontiers in Education*, 3(91).
- De Farias, B.G., Dutra-Thomé, L., Koller, S.H. et al. (2021). Formulation of Themes in Qualitative Research: Logical Procedures and Analytical Paths. *Trends in Psychology*, 29(1), 155–166 <https://doi.org/10.1007/s43076-020-00052-0>

- Devlin, M. (2006). Challenging Accepted Wisdom about the Place of Conceptions of Teaching in University Teaching Improvement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18 (2), 112–119.
- Diamond, J.B., Randolph, A. & Spillane, J.P. (2004), Teachers' Expectations and Sense of Responsibility for Student Learning: The Importance of Race, Class, and Organizational Habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35 (s. 75-98). <https://doi.org/10.1525/aeq.2004.35.1.75>
- Dofková, R., & Zdráhal, T. (2018). The responsibility for students' achievements applied to pre-service elementary school math teachers, 1387-1394. <https://doi.org/10.21125/inted.2018.0235>
- Dray, B. J., Delgado, R. Teacher Beliefs about Students. In Provenzo, E. F., Renaud, J. P., & Provenzo, A. B. (Eds.). (2009). *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education: AH; 2, IZ; 3, Biographies, visual history, index, 3*, 781–783.
- Duckworth, A. L., & Carlson, S. M. (2013). Self-regulation and school success. In Sokol, B. W., Grouzet, F. M. E., & Müller, U. (Eds.), *Selfregulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct*, (208-230). New York: Cambridge University Press.
- Eren, A. (2014). Uncovering the links between prospective teachers' personal responsibility, academic optimism, hope, and emotions about teaching: a mediation analysis. *Soc Psychol Educ*, 17, 73–104. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9243-5>
- Eren, A, & Çetin, G. 2018. Pre-service teachers' beliefs about the teaching profession, curriculum orientations, and personal responsibility. *Curriculum Perspectives*, 39(1), 19-32.
- Fincham, M., Hewstone, M. (2006). Atribuční teorie a výzkum: od základů k aplikaci. In Hewstone, M., Stroebe, W. (Eds). *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál.
- Flick, U. (2018). Why triangulation and mixed methods in qualitative research?. In *Doing triangulation and mixed methods* (1-10). SAGE Publications Ltd. <https://www.doi.org/10.4135/9781529716634>
- Friedman, I., & Farber, B. (1992). Professional Self-Concept as a Predictor of Teacher Burnout. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 28-35.
- Frumos, L. (2015). Teachers' sense of efficacy and responsibility for students' outcomes. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics* 19 (2), 255 – 262.
- Gavora, P. (2008). Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). *Pedagogika*, LVIII, 222-235.

- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Gibbs, G. R. (2007). Thematic coding and categorizing. In G. R. Gibbs (Ed.), *Qualitative research kit: Analyzing qualitative data*. 38–55. London: SAGE Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849208574>.
- Guerriero, S. (Ed). (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. OECD Publishing, Paris.
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 44-55.
- Guskey, T. R. (2003). How Classroom Assessments Improve Learning. *Educational Leadership*, 60(5). 6-11.
- Hammersley, M. (2005). Troubles with triangulation. Příspěvek prezentovaný na Mixed Methods Workshop, ESRC, Research Methods Programme, Manchester.
- Hattie, J. (2014). *Self-Concept*. New York: Psychology Press.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Helker, K., & Wosnitza, M. (2014). Responsibility in the School Context – Development and Validation of a Heuristic Framework. *Frontline Learning Research* 2(3), 115-139.
- Helus, Z. et al. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN.
- Hewstone, M. (Eds). *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál.
- Ho, I. T. (2004). A comparison of Australian and Chinese teachers' attributions for student problem behaviors. *Educational Psychology*, 24(3), 375–391. <https://doi.org/10.1080/0144341042000211706>
- Chernyshenko, O., M. Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*. OECD Education Working Papers, No. 173. Paris: OECD Publishing.
- Choy, D., Wong, A. F. L., Goh, K. C., & Ling Low, E. (2014). Practicum experience: Pre-service teachers' self-perception of their professional growth. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(5), 472-482. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.79155>
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

- Khattab, N. (2015), Students' aspirations, expectations and school achievement: what really matters? *British Educational Research Aspiration*, 41, 731-748.
- Holíková, K. (2018). Mezi učitelstvím a youtuberstvím: profesní sebepojetí učitelů publikujících vzdělávací videa na YouTube. *Pedagogická orientace*, 28(1), 46–71. doi:<https://doi.org/10.5817/PedOr2018-1-46>
- Jang, E. E., McDougall, D. E., Pollon, D., Herbert, M., & Russell, P. (2008). Integrative mixed methods data analytic strategies in research on school success in challenging circumstances. *Journal of mixed methods research*, 2(3), 221-247.
- Janík, T., Knecht, P., & Šebestová, S. (Eds.). (2011). Smíšený design v pedagogickém výzkumu: *Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/PdF210-CAPV-2012-0>
- Jones, E. E. et al (Eds.). (1972). *Attribution: Perceiving the causes of behaviour*. Morristown, NJ: General Learning.
- Kantorková, H., & Mareš, J. (1992). Subjektivní odpovědnost studentů učitelství za žákovské výsledky, In *Psychologie, pedagogika, tělesná výchova, Sborník prací PdF*, Pedagogické vědy, Ostrava, PdF, V. Krejčí (Ed.), 116, B-27, 51-63. Praha: SPN.
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In Levine, D. (Ed.), *Nebraska Symposium of Motivation*, 15, 192–238. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45-62. <https://doi.org/10.1080/0022027940260103>
- Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- Korthagen, F. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kratochvílová, J., & Horká, H. (2016). Autonomní a heteronomní hodnocení jako jedna z determinantů účinnosti učitelství. *Pedagogická orientace*, 26(2), 272–298.
- Kratochvílová, J., & Lojdová, K. (2019). Reforma kurikula pedagogicko-psychologického modulu na PdF MU: hledání kvality v éře masifikace. *Pedagogika*, 69(1), 269–291.
- Lauermann, F. (2014). Teacher responsibility from the teacher's perspective. *International Journal of Educational Research*, 65, 75-89.
- Lauermann, F. (2017) Teacher motivation, responsibility, pedagogical knowledge and professionalism: a new era for research. In Guerriero, S. (Ed). (2017).

Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession. OECD Publishing, Paris.

Lauerman, F., & Berger, J. L. (2021). Linking teacher self-efficacy and responsibility with teachers' self-reported and student reported motivating styles and student engagement. *Learning and Instruction*. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101441>

Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2011). Taking teacher responsibility into account(ability): explicating its multiple components and theoretical status. *Educational Psychologist*, 46(2), 122-140.

Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 13–26.

Laufková, V. (2017). Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika*, 67(2), 126-146.

Lazarová, B., & Jůva, V. (2010). Učitelé a faktor času: o proměnách pracovního sebepojetí. *Studia Paedagogica*, 15(2), 43-60.

Lenk, H. (Ed.). (1992). *Zwischen Wissenschaft und Ethik*. [Between science and ethics]. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Lukas, J. (2007). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů. *Pedagogika*, 57(4), 46–60.

Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.

Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Lukášová-Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

Lukášová-Kantorková, H. (ed.) (2004). *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

Lukášová, H., Svatoš T., Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberozvoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Mareš, J., Kantorková, H. (1991). Subjective Teacher's Responsibility. In Lehtinen, e. Vauras, m. & Alaja, A, M. (Eds.), *Fourth European Conference for Research on Learning and Instruction*. (p. 287). Turku: University of Turku.

Mareš, J., Skalská, H., & Kantorková, H. (1994). Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků. *Pedagogika*, 44(1). Praha: PedF UK, 23-36.

- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Matteucci, M. C., & Kopp, B. (2013). „Do they feel responsible?“ Antecedents of teachers' sense of responsibility. In *Proceedings of 5th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Barcelona, 5013–5017.
- Matteucci, M.C., Guglielmi, D., & Lauermann, F. (2017). Teachers' sense of responsibility for educational outcomes and its associations with teachers' instructional approaches and professional wellbeing. *Social Psychology of Education*, 20, 257–298.
- Mavropoulou, S., & Padelidu, S. (2002). Teachers' causal attributions for behaviour problems in relation to perceptions of control. *Educational psychology*, 22(2), 191-202.
- Mayoh, J., & Onwuegbuzie, A. J. (2015). Toward a Conceptualization of Mixed Methods Phenomenological Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(1), 91–107. <https://doi.org/10.1177/1558689813505358>
- Mazzotti, V. L., Rowe, D. A., Sinclair, J., Poppen, M., Woods, W. E., & Shearer, M. L. (2016). Predictors of post-school success: A systematic review of NLTS2 secondary analyses. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39(4), 196-215.
- Miller, A., Ferguson, E., & Byrne, I. (2000). Pupils' causal attributions for difficult classroom behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 85-96.
- Minaříková, E, Pravdová, B. (2016). Pojetí výuky studentů učitelství: Společná témata a individuální výzvy. In Švec, V., Nehyba, J., Svojanovský, P. et al. (2016). *Studenti učitelství mezi tacitními a explicitními znalostmi*. Brno: MU. s. 133–145.
- Moore, P. J. (2019) Academic achievement. *Educational Psychology*, 39(8), 981-983. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1643971>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický*. http://www.nuv.cz/file/4982_1_1/
- Nezvalová, D. (2018). Reflexe v pregraduální přípravě učitelů (zahraniční zkušenosti). *Pedagogická orientace*, 8(4), 33-42. Získáno z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10539>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods (4th ed.)*. Sage.
- Pavelková, I., Hrabal, K., & Hrabal, V. (2010). Mezinárodní srovnání motivačních zdrojů učební činnosti žáků. *Pedagogika*, 60(3-4), 292-302.

Pavelková, I., Kubíková, K., Boháčová, A. (2020). Strach a školní výkon. *Pedagogika*, 70(2). Praha: PedF UK, 139-156. <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1594>

Pavlasová, L. et al. (2018). Výběrové zaměření pozornosti u studentů učitelství a povaha jejich interpretací. *Pedagogika*, 68(1), 5–24.

Pečivová, V. (2018). Subjektivní odpovědnost studenta učitelství za žákovské výsledky: pilotní studie. *e-Pedagogium*, 18(4), 27-40. doi: 10.5507/epd.2018.043

Pečivová, V. (2019). Subjective Responsibility of Spanish University Teachers: A qualitative pilot study. *Pedagogika*, 69(4). Praha: PedF UK, 489–501.

Pianta, R. C. et al. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458.

Pospíšilová, L. (2011). Výzkum odpovědnosti učitele za žáka. Ostrava: PdF OU. (Diplomová práce).

Pravdová, B. (2013). Já jako učitelka: profesní sebepojetí studentky učitelství v posledním ročníku pregraduální přípravy. *Pedagogická orientace*, 23(1), 174–194. <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2013-2-174>

Pravdová, B. (2015). Od dětského snu k vlastnímu pojetí výuky: proces utváření profesního sebepojetí studentů učitelství. In V. Švec, & Bradová, J., et al. (Eds.), *Učitel v teorii a praxi* (s. 31–56). Brno: Masarykova univerzita.

Pravdová, B. (2015). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. 1., elektronické vyd. Brno: Masarykova univerzita. doi:10.5817/CZ.MUNI.M210-8030-2015

Rabušicová, M. (1996). Školní úspěšnost žáka v kontextu vzdělanostních nerovností. In *Sborník prací FF MU, I. 26, řada pedagogicko-psychologická*. Brno: Masarykova univerzita. 59–70.

Roche, L.A., & Marsh, H.W. (2000). Multiple dimensions of university teacher self-concept. *Instructional Science* 28, 439–468. <https://doi.org/10.1023/A:1026576404113>

Rosenfeld, M. & Rosenfeld, S. (2008) Developing effective teacher beliefs about learners: the role of sensitizing teachers to individual learning differences. *Educational Psychology*, 28(3), 245-272. <https://doi.org/10.1080/01443410701528436>

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.

Scott, G. et al (Eds.). (1983). *Learning and Motivation in the Classroom*. London: Routledge.

Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.

- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world* (G. Walsh & F. Lenhert, Trans.). Chicago: Northwestern University Press.
- Silverman, S. K. (2010). What Is Diversity? An Inquiry Into Preservice Teacher Beliefs. *American Educational Research Journal*, 47(2), s. 292–329.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.
- Slavin, R. E. et al. (1996). *Every child, every school: Success for all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1994). Teachers' thinking about difficult-to-teach students. *The Journal of Educational Research*, 88(1), 44-51.
- Spilková, V. et al. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Spilková, V. (2006). Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika*, 56(6), 19-44.
- Spilková, V. (2016). Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika*, 66 (4), 368–385.
- Spilková, V., & Janík, T. (2016). Vzdělání a profesní rozvoj učitelů v teoretické a výzkumné reflexi. *Pedagogika*, 66(4), 365–367.
- Spilková, V. (2019). Ke čtvrtstoletí vzniku kateder primární pedagogiky: Reflexe proměn vzdělávání učitelů primárních škol po roce 1989. *Pedagogika*, 69(3). Praha: PedF UK, 365–378.
- Stará, J., & Starý, K. (2019). Using learning objectives when teaching in Czech primary schools – fact or fiction? *The Journal of Elementary Education*, 12(4), 229-248.
- Stará, J., Wildová, R., Popelková, Š. (2020). The Teaching Profession from the Perspective of Novice Primary School Teachers – Responsibility and Joy. *Pedagogika* 70(4). Praha: PedF UK, 614 – 639.
- Steinmayr, R, Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80–90.
- Stipek, D. J., Weisz, J. R. (1981). Perceived Personal Control and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 51(1), 101-137.
- Straková, J. et al. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, 64(1), 34–65.
- Střelec, S. (2018). K pojetí teorie výchovy ve studiu učitelství. *Pedagogická orientace*, 5(15), 35-40.

Studijní program Učitelství pro 1. stupeň základní školy (prezenční forma). (© 2021). Fakulta humanitních studií. Retrieved May 24, 2021, from <https://fhs.utb.cz/studium/prijimaci-rizeni/prehled-oboru-na-fhs/studijni-program-ucitelstvi-pro-zakladni-skoly-studijni-obor-ucitelstvi-pro-1-stupen-zakladni-skoly-prezencni-forma/>

Svatoš, T. (2013). A student teacher on the pathway to teaching profession: Reviewing research and proposing a model. *Pedagogická Orientace*, 23(6), 786–809.

Šatienė, S. (2017). Self-directed learning in later life: motives and learning competences of retired teachers. *e-Pedagogium*, 17(2), 50–61.

Šed'ová, K., Švaříček, R., Sedláčková, J., Čejková, I., Šmardová, A., Novotný, P., & Zounek, J. (2016). Pojetí výuky a profesní identita začínajících vysokoškolských učitelů. *Studia Paedagogica*, 21(1), 9–34. <http://dx.doi.org/10.5817/SP2016-1-2>

Švaříček, R. (2007). Triangulace. In Švaříček, R., Šed'ová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. s. 202–206.

Švaříček, R., Šed'ová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Švec, V. (2009). Přípravné vzdělávání učitelů (s. 408–412). In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Švec, V. (2016). Jak se utváření tacitní znalosti studentky učitelství Jaroslavy v průběhu její učitelské praxe? In Švec, V., Nehyba, J., Svojanovský, P. et al. (2016). *Studenti učitelství mezi tacitnými a explicitními znalostmi*. Brno: MU. s. 169–179.

Tashakkori, A., & C. Teddlie (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Applied Social Research Methods Series (46). Thousand Oaks, CA: Sage.

Tomková, A., & Spilková, V. (2019). Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze. *Orbis scholae*, 13(1), 9–29.

Trigwell, K. (2011). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40, 607–621. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9192-3>

Vládní návrh zákona, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (2021). Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/text/tiskt.sqw?O=8&CT=503&CT1=0>

Vlčková, K., & Lojdová, K. (2016). Když čísla a slova spolupracují: smíšený design v ukázkách z výzkumu moci ve školní třídě. *Pedagogická orientace*, 26(3), 482–511.

- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1–14.
- Weiner, B. (2008). Reflections on the History of Attribution Theory and Research: People, Personalities, Publications, Problems. *Social Psychology*, 39(3), 151–156.
- Wiegerová, A. (2020). Význam pedagogické praxe v profesním vývoji budoucího učitele. In Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 56–60.
- Wiggan, G. (2007). Race, School Achievement, and Educational Inequality: Toward a Student-Based Inquiry Perspective. *Review of Educational Research*, 77(3), 310–333.
- Woodcock, S., & Vialle, V. (2011). Are we exacerbating student's learning disabilities? An investigation of preservice teachers' attributions of the educational outcomes of students with learning disabilities. *Annals of dislexia*, 61, 223–241.
- Woodcock, S., & Vialle, V. (2016). An examination of pre-service teachers' attributions for students with specific learning difficulties. *Learning and Individual Differences*, 45, 252–259.
- Yang, Y., & Montgomery, D. (2011). Behind Cultural Competence: The Role of Causal Attribution in Multicultural Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(9).
- York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical assessment, research, and evaluation*, 20(1), 5.
- Yough, M., Gilmetdinova, A., & Emily Finney, E. (2020). Teaching the English Language Learner at the Elementary School: Sense of Responsibility in an Ill-Defined Role, Journal of Language. *Identity & Education*. <https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1791707>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

s. strana

ZŠ Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

- Obrázek 1: Schéma vztahů mezi klíčovými pojmy teoretické části 43
- Obrázek 2: Schéma celkového designu výzkumu 46
- Obrázek 3: Suřový graf pro položky na škále R+ (výstup z programu SPSS) 52
- Obrázek 4: Suřový graf pro položky na škále R- (výstup z programu SPSS) 54
- Obrázek 5 Míra subjektivní odpovědnosti studentů učitelství za úspěch žáků připisovaná učitelům 63
- Obrázek 6 Míra subjektivní odpovědnosti studentů učitelství za neúspěch žáků připisovaná učitelům 64
- Obrázek 7 Míra subjektivní odpovědnosti studentů učitelství za úspěch i neúspěch žáků připisovaná učitelům 65
- Obrázek 8 Míra subjektivní odpovědnosti studentů učitelství za úspěch žáků připisovaná učitelům 70
- Obrázek 9 Míra subjektivní odpovědnosti studentů učitelství za neúspěch žáků připisovaná učitelům 73
- Obrázek 10 Preference odpovědí respondentů o přiřazení odpovědnosti sobě za úspěchy žáků 78
- Obrázek 11 Preference odpovědí respondentů o přiřazení odpovědnosti za úspěchy žáků přiřazené žákovi 80
- Obrázek 12 Preference odpovědí respondentů o přiřazení odpovědnosti sobě za neúspěchy žáků 83
- Obrázek 13 Preference odpovědí respondentů o přiřazení odpovědnosti za neúspěchy žáků přiřazené žákovi 85
- Obrázek 14: Typy učitelů v roce 2018 88
- Obrázek 15: Typy učitelů v roce 2019 88
- Obrázek 16: Typy učitelů v roce 2020 88
- Obrázek 17: Typy učitelů v roce 2018 - 2020 89
- Obrázek 18: Vývoj typů učitelů v roce 2018 - 2020 89
- Obrázek 19: Hierarchie témat kvalitativní analýzy 118
- Obrázek 20: Schéma syntézy výsledků kvantitativní a kvalitativní fáze 120

SEZNAM TABULEK

- Tabulka 1 Přehled výzkumných šetření subjektivní odpovědnosti učitele 16
- Tabulka 2 Celkový rozptyl proměnných (Total Variance Explained) pro škálu R+ (výstup z programu SPSS) 52
- Tabulka 3 Celkový rozptyl proměnných (Total Variance Explained) pro škálu R- (výstup z programu SPSS) 53
- Tabulka 4 Matice komponent pro škálu R- (výstup z programu SPSS) 54
- Tabulka 5 Počty dotazníků získaných od studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v jednotlivých analyzovaných letech. 58
- Tabulka 6 Popisná statistika škál R+, R- a R v roce 2018. Zdroj: Výstup z programu SPSS 65
- Tabulka 7 Popisná statistika škál R+, R- a R v roce 2019. Zdroj: Výstup z programu SPSS 66
- Tabulka 8 Popisná statistika škál R+, R- a R v roce 2020. Zdroj: Výstup z programu SPSS 66
- Tabulka 9 Testy normality pro škály R+, R- a R v letech 2018 až 2020 (výstup ze statistického programu SPSS) 67
- Tabulka 10 Výsledky Levenova testu pro škály R+, R- a R v letech 2018 až 2020 (výstup z programu SPSS) 68
- Tabulka 11 Vývoj míry subjektivní odpovědnosti studentů učitelství za úspěch žáků přiřazené učitelům 71
- Tabulka 12 Vývoj míry subjektivní odpovědnosti studentů učitelství za úspěch žáků přiřazené učitelům 72
- Tabulka 13 Vývoj míry subjektivní odpovědnosti studentů učitelství za úspěch žáků přiřazené učitelům 72
- Tabulka 14 Vývoj míry subjektivní odpovědnosti studentů učitelství za neúspěch žáků přiřazené učitelům 74
- Tabulka 15 Vývoj míry subjektivní odpovědnosti studentů učitelství za neúspěch žáků přiřazené učitelům 75
- Tabulka 16 Vývoj míry subjektivní odpovědnosti studentů učitelství za neúspěch žáků přiřazené učitelům 76
- Tabulka 17 Preference odpovědí respondentů o přiřazení odpovědnosti za úspěchy žáků přiřazené žákovi 79
- Tabulka 18 Preference odpovědí respondentů o přiřazení odpovědnosti za úspěchy žáků přiřazené žákovi 81

Tabulka 19 Preference odpovědí respondentů o přiřazení odpovědnosti za úspěchy žáků přiřazené žákovi 81

Tabulka 20 Trendy v subjektivní odpovědnosti budoucích učitelů za žáka86

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník ke zjišťování subjektivní míry odpovědnosti za žáka

Příloha P II: The Responsibility for Student Achievement Questionnaire

Příloha P III: Počty studentů zapsaných v jednotlivých ročnících v daných letech

Příloha P IV: Ukázka kódování

Příloha P V: Ukázka transkriptu interview I.

Příloha P VI: Ukázka transkriptu interview II.

Příloha P VII: Ukázka transkriptu interview III.

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK KE ZJIŠŤOVÁNÍ SUBJEKTIVNÍ MÍRY ODPOVĚDNOSTI ZA ŽÁKA

Mareš, J. - Kantorková, H. *Dotazník k míře subjektivní míře odpovědnosti studenta učitelství za žáka* /Hradec Králové - Ostrava, 1991/

Pokyny pro vyplňování

Prosíme Vás, abyste vybrali tu příčinu, která ve výuce podle Vás obvykle převládá. Svůj názor vyjádřete číselně tak, že u každé ze dvou nabízených příčin uvedete míru jejího vlivu v procentech. Součet obou alternativ ovšem vždycky musí dát 100 %.

Příklad: Když Vaše třída bude špatně chápat učivo, které jste s nimi probrali, bude to obvykle proto, že

50% ___ a) nevysvětlili jste to zřejmě dost jasně

50% ___ b) obtížnější učivo žáci chápou příliš pomalu

Doplňte prosím také:

Ročník studia:

Pohlaví:

Věk:

1. Když Vaše třída bude špatně chápat učivo, které jste s nimi probrali, bude to obvykle proto, že

___ a) nevysvětlili jste to zřejmě dost jasně

___ b) obtížnější učivo žáci chápou příliš pomalu

2. Když si Váš žák nebude moci v hodině zapamatovat něco, o čem jste právě před chvílí mluvili, bude to obvykle proto, že

___ a) zmíněné učivo jste asi dost nezdůraznili

___ b) někteří žáci nedávali při vyučování pozor

3. Předpokládejme, že Váš nadřízený o Vás prohlásí, že pracujete dobře, bude to proto, že

___ a) většinu žáků dokážete něčemu naučit

___ b) takové věci říkají nadřízení jen tak, aby člověka povzbudili

4. Předpokládejme, že se Vám v jedné třídě práce daří. Bude to pravděpodobně proto, že

___ a) pomohli jste jim v pochopení největší potíže v učení

___ b) tito žáci jsou celkově dobří a vedou si úspěšně i v jiných předmětech

5. Když Vaši žáci budou chápat rychle nějaký úsek učiva, bude to nejspíš proto, že
____ a) dokázali jste je motivovat tak, že mají snahu učit se
____ b) jde zpravidla o velmi schopné žáky
6. Když Vaši žáci zvládnou něco velmi snadno, bude to nejčastěji proto, že
____ a) už předtím je to zajímalo
____ b) pomohli jste jim v pochopení základních vztahů
7. Když většina vašich žáků bude pracovat špatně, bude to obvykle proto, že
____ a) pracovali špatně už před tím a vůbec se nesnaží
____ b) neměli jste čas se jim věnovat a pomoci jim tak, jak by potřebovali
8. Když Vaši žáci zapomenou učivo, které jste jim už jednou vysvětlili, bude to patrně proto, že
____ a) většina žáků rychle zapomíná nové pojmy
____ b) vyučování nebylo organizováno tak, aby s těmito pojmy mohli aktivně pracovat
9. Když zjistíte, že pro některé žáky je zbytečné věnovat se jim o nějakou tu hodinu navíc, je to patrně proto, že
____ a) netrvali jste na tom, aby bezpodmínečně zvládli předchozí učivo
____ b) příliš pomalu chápou a málo se doma učí
10. Předpokládejme, že žákům vykládáte novou věc a většina z nich si ji hned zapamatuje, je to pravděpodobně proto, že
____ a) vyložili jste ji velmi přehledně a zopakovali nejobtížnější body
____ b) žáci se o tuto věc zajímali zřejmě už dříve, než jste ji začali vysvětlovat
11. Když Vaši žáci napíší špatně písemnou prověrku, bude to proto, že
____ a) podle jejich předchozích výsledků se ani nedalo čekat, že by dopadli lépe
____ b) nepřiměřili jste je, aby se na ni pořádně připravili
12. Když Váš žák při vyučování bude pracovat špatně, bude to nejspíš proto, že
____ a) nedokáže sám sebe přinutit, aby pracoval naplno
____ b) nenašli jste způsob, jak jej motivovat k učení
13. Předpokládejme, že v jedné třídě nedosáhnete tak dobrých výsledků jako v ostatních, bude to asi proto, že
____ a) na vyučování jste se nepřipravili tak pečlivě jako jindy
____ b) v této třídě se zřejmě sešli méně schopní žáci
14. Když zaslechnete, že jeden z Vašich žáků řekne: " To je dobrý učitel a dokáže naučit!", je to pravděpodobně proto, že
____ a) snažíte se udělat vyučování pro žáky přitažlivé
____ b) někteří žáci si prostě chtějí u učitele šplhnout

15. Když si žáci budou pamatovat učivo, o němž jste mluvili před týdnem, bude to obvykle proto, že

- a) řada žáků má vycvičenou paměť a snadno si učivo vybavuje
- b) zmíněné učivo jste vyložili tak, aby žáky zaujalo

16. Když budete pracovat s žákem, který se dlouho nemohl naučit určitému tématu a najednou to zvládne, bude to pravděpodobně proto, že

- a) pravidelně jste jej informovali o tom, jak jeho učení pokračuje
- b) jde zřejmě o žáka, který pokud něčemu nerozumí, se snaží tak dlouho, až se to naučí

17. Když někdy budete mít potíže s udržení zájmu žáků, bude to zpravidla proto, že

- a) neměli jste mnoho času se na vyučování připravit
- b) u žáků bývají potíže s učební motivací

18. Když budete vidět, že se žáci hned od počátku zajímají o Vaše hodiny, bude to asi proto, že

- a) jde o učivo, které žáky vždy baví
- b) většinu žáků se Vám podařilo zaujmout

19. Zjistíte-li, že většina žáků ve třídě bude pracovat dobře, bude to patrně proto, že

- a) jsou z domova vedeni k tomu, aby se ve škole snažili
- b) dokázali jste je přimět k soustavnému učení

20. Když budou mít Vaši žáci občas potíže v učení, bude to zpravidla proto, že

- a) nechtějí se pořádně učit
- b) nedokázali jste jim učivo pořádně vysvětlit nebo učivo důkladně procvičit

PŘÍLOHA P II: THE RESPONSIBILITY FOR STUDENT ACHIEVEMENT QUESTIONNAIRE (GUSKEY, 1981)

FIGURE I
The Responsibility for Student Achievement Questionnaire

DIRECTIONS:

For each of the following questions, please give a weight or percent to each of the two choices according to your preferences. For example:

If most students complete a home assignment you make, is it usually

- _____ a. because of their personal motivation, or
- _____ b. because you were very clear in making the assignment?

You may feel that students complete assignments more because of personal motivation than because of your clarity in making the assignment. In that case, you might answer:

85% a.

15% b.

Or you may feel quite the opposite. The percentage will vary according to how strongly you feel about each alternative. You may see choice (b) almost totally responsible for students completing assignments and might give it 99%. Choice (a) would then get 1%. The two must always add to 100%.

1. If a student does well in your class, would it probably be
_____ a. because that student had the natural ability to do well, or
R+ _____ b. because of the encouragement you offered?
2. When your class is having trouble understanding something you have taught, is it usually
R- _____ a. because you did not explain it very clearly, or
_____ b. because your students are just slow in understanding difficult concepts?
3. When most of your students do well on a test, is it more likely to be
_____ a. because the test was very easy, or
R+ _____ b. because you let them know what you expected?
4. When a student in your class can't remember something you said just moments before, is it usually
R- _____ a. because you didn't stress the point strongly enough, or
_____ b. because some students just don't pay attention?
5. Suppose your chairman or principal says you are doing a fine job. Is that likely to happen
R+ _____ a. because you've been successful with most of your students, or
_____ b. because chairmen and principals say that sort of thing to motivate teachers?
6. Suppose you are particularly successful in one class. Would it probably happen
R+ _____ a. because you helped them overcome their learning difficulties, or
_____ b. because these students usually do well in school?
7. If your students learn an idea quickly, is it
R+ _____ a. because you were successful in encouraging their learning effort, or
_____ b. because your students are basically intelligent?
8. If your chairman or principal suggests you change some of your class procedures, is it more likely
_____ a. because of his/her personal ideas about teaching methodology, or
R- _____ b. because your students haven't been doing well?
9. When a large percent of the students in your class are doing poorly, does it usually happen
_____ a. because they have done poorly before and don't really try, or
R- _____ b. because you haven't had the time to give them all the help they need?
10. When your students seem to learn something easily, is it usually
_____ a. because they were already interested in it, or
R+ _____ b. because you have helped them organize the concepts?
11. When students in your class forget something that you explained before, is it usually
_____ a. because most students forget new concepts quickly, or
R- _____ b. because you didn't get them actively involved in learning?
12. When you find it hard to get a lesson across to particular students, is it
R- _____ a. because you haven't insisted on their learning earlier lessons, or
_____ b. because they are just slow in understanding and learning?
13. Suppose you present a new idea to your students and most of them remember it. Is it likely to be
R+ _____ a. because you reviewed and re-explained the difficult parts, or
_____ b. because they were interested in it even before you explained it?
14. When your students do poorly on a test, is it
_____ a. because they didn't really expect to do well, or
R- _____ b. because you didn't insist they prepare adequately?
15. When parents commend you on your work as a teacher, is it usually
R+ _____ a. because you have made a special effort with their child, or
_____ b. because their child is generally a good student?
16. If a child doesn't do well in your class, would it probably be
_____ a. because he did not work very hard, or
R- _____ b. because you didn't provide the proper motivation for him?
17. Suppose you don't have as much success as usual with a particular class. Would this happen
R- _____ a. because you didn't plan as carefully as usual, or
_____ b. because these students just had less ability than others?
18. If one of your students says, "Ya know, you're a pretty good teacher," is it probably
R+ _____ a. because you make learning interesting for that student, or
_____ b. because students generally try to get on a teacher's good side?
19. Suppose you find that many students are eager to be in your class. Do you think this would happen
_____ a. because most students feel you have a nice personality, or
R+ _____ b. because you encourage most of your students to learn well?
20. Suppose you are trying to help a student solve a particular problem but she is having great difficulty with it. Would that happen
R- _____ a. because you may not be explaining it her level, or
_____ b. because she is not used to being helped by adults?
21. When you find it easy to get a lesson across to a class, is it
R+ _____ a. because you could get most students to participate in the lesson, or
_____ b. because the lesson was an easy one to teach?
22. When a student in your class remembers something you talked about weeks before, is it usually
_____ a. because some students have that potential to remember things well, or
R+ _____ b. because you made the point interesting for that student?
23. If you are working with a student who can't remember a concept and he suddenly gets it, is that likely to happen
R+ _____ a. because you have him regular feedback on each learning step, or

Continued.

Figure 1 Continued

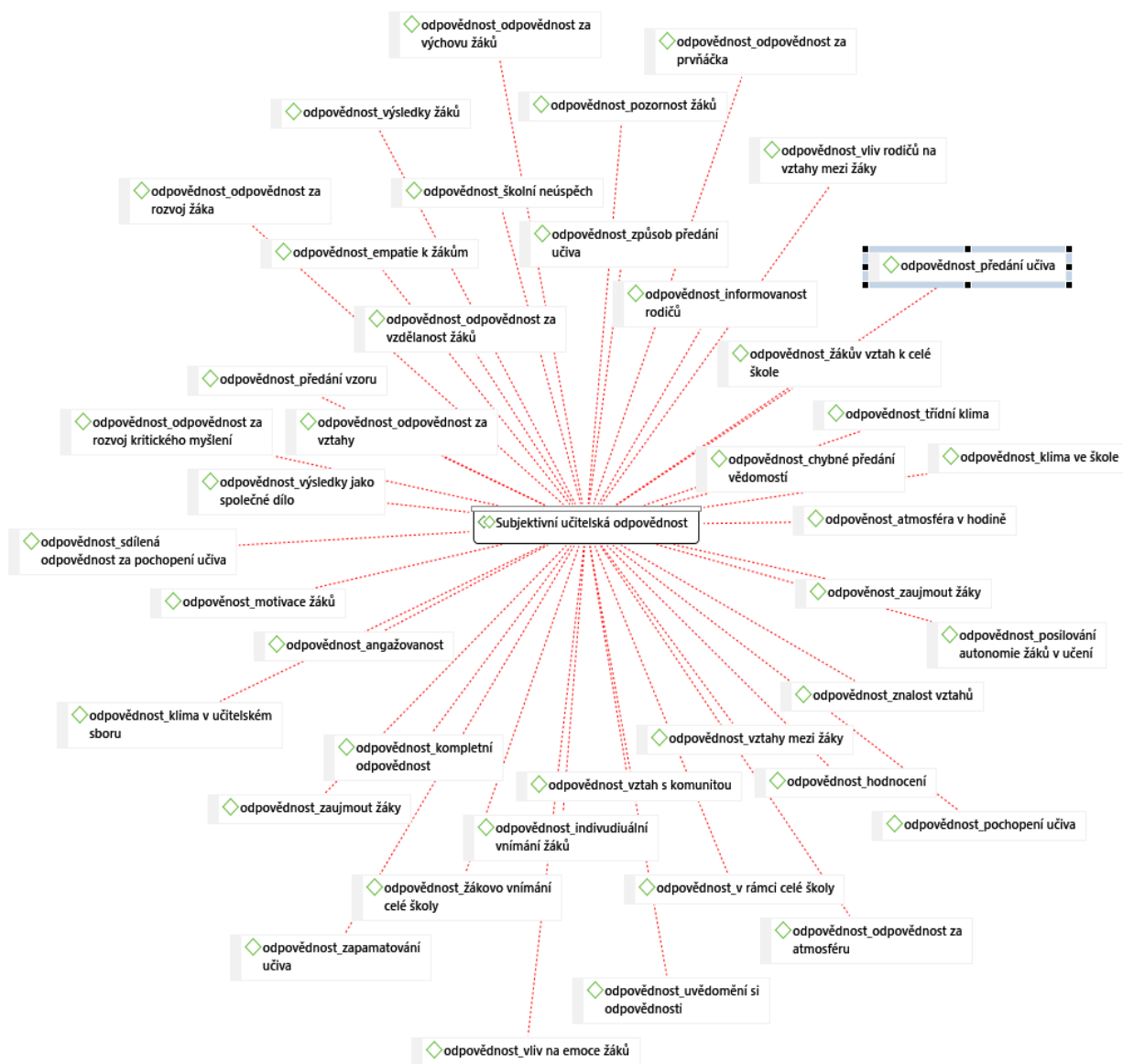
- _____b. because he usually works on something until he gets it?
24. When you are having a hard time getting your students interested in a lesson, is it usually
R- _____a. because you didn't have the time to plan the presentation well, or
_____b. because your students are generally hard to motivate?
25. If one of your students says, "You're a rotten teacher!" is it probably
_____a. because many of your students have learning problems, or
R- _____b. because you haven't been able to give that student enough individual attention?
26. When your students seem interested in your lessons right from the beginning, is it
_____a. because the topic is one which students generally find interesting, or
R+ _____b. because you were able to get most of the students involved?
27. If you were to discover most of the students in your class doing very well, would it probably be
_____a. because their parents were supporting the school's efforts, or
R+ _____b. because you had been able to motivate them to work hard?
28. When your students seem to have difficulty learning something, is it usually
_____a. because they are not willing to really work at it, or
R- _____b. because you weren't able to make it interesting for them?
29. If a parent is critical of you as a teacher, is it likely to be
R- _____a. because you have difficulty getting that parent's child to do the work you require, or
_____b. because that parent's child is developmentally not ready to do well in your class?
30. On those days when you are depressed about teaching, is it
_____a. because learning is a difficult activity for many of your students, or
R- _____b. because you just weren't able to motivate students to work as hard as they should?

**PŘÍLOHA P III: POČTY STUDENTŮ ZAPSANÝCH
V JEDNOTLIVÝCH ROČNÍCÍCH V DANÝCH LETECH**

Počty zapsaných studentů	AR 2017/2018	AR 2018/2019	AR 2019/2020
1. ročník	47	49	77
2. ročník	18	38	38
3. ročník		18	37
4. ročník			18

PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ

Za co se cítím odpovědná jako učitelka?



PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA TRANSKRIPTU INTERVIEW I.

Participant 1 (Anna)

Délka: 52 minut

T: A jakou dosavadní pedagogickou praxi jste absolvovala?

P1: Součástí jako našeho studia máme, máme praxi a už od prváku vlastně jsme aktivně se podíleli na praxích tady na základní škole ve Zlíně, vlastně v každém semestru máme praxi z různých předmětů, ať už jsou to různé i jako čeština nebo matematika tak i ty výchovy, i tělesnou jsme měli, výtvarku i hudebku vlastně, takže vlastně už jsme si všechny předměty vyzkoušeli učit, takže tak.

T: A souhrnně je to na dny nebo objem těch hodin...

P1: No to asi nedokážu říct, my totiž máme jako té praxe hodně tady na tom našem oboru, tím že jsme nový obor, když se otevřel, tak nám dávají možnost i nebo cítíme se tak i přijati z těch zlínských škol, že vlastně nám dávají možnost učit co nejvíc to jde. Takže ale většinou to bývá, že třeba aspoň ty výstupy za ten semestr každá máme třeba aspoň 5 hodin odučíme určitě, ale chodíme tam třeba v rámci semestru třeba každé úterý jsme i na pozorování byli, ale je to různé, ale máme toho docela dost oproti třeba ostatním, co vím jinde.

T: Takže je to spíš průběžná praxe než souvislá?

P1: Ano, je spíš průběžná praxe a souvislá nás čeká vlastně teďka v pátáku na začátku.

T: A jak to, jak to berete tu praxi?

P1: Jo praxe je, praxe mám ráda, těším se na to, vždycky tam vidím nějakou tu odměnu za to, co tady jako vystudujeme (smích) nebo co tady děláme, tak to je už taková odměna pro nás, a i ty vlastně žáci nás přijímají hodně rádi jsou, když nás vidí, už vždycky říkají paní učitelky jsou tady, a to nás hodně baví i s holkama myslím obecně nás to hodně baví, mě taky.

T: Tak to je skvělé...

P1: Hmm, máme k tomu pozitivní přístup určitě k těm praxím.

T1: Tak to je nejlepší, no to je ideální situace. A jaká byla vaše motivace pro volbu toho učitelství pro 1. stupeň?

P1: Já už jsem od malička vyrůstala v rodině, kde učitelé byli i moje teta byla paní učitelka a vždycky když, když ona třeba opravovala písemky, tak já jsem u ní seděla a vždycky jsem chtěla mít tu červenou tužku s ní a něco tam dělat tak mně ona třeba dávala taky nějaké příklady, jsem si to mohla zkoušet a i můj taťka potom začal studovat učitelství a obecně těch učitelů v rodině máme hodně, takže jsem tak nějak vnímala, že je to práce, která by mě bavila, viděla jsem to i na

ostatních, že to dělají jako s láskou, že je to baví, tak jsem se v tom tak nějak našla a druhým takovým aspektem, co mě vedlo k tomu je, že mám mladší sourozence a já jsem byla ta nejstarší, vždycky já jsem byla ta první kdo už byl ve škole a oni ještě ně, tak já už jsem jim to předávala a říkala jsem jim co tam bude, co se tam bude dělat a už jsem si tak hrála na tu paní učitelku, takže a nějak jsem to prostě podvědomě věděla, že tou cestou chci jít i vlastně z toho důvodu jsem šla na vlastně na střední pedagogické lyceum takže už i tu střední školu jsem měla v tom zaměřenou a už jsem tak jako věděla...(smích)

T: Úžasné.

P1: (smích)

T: A Jak se cítíte připravená na výkon učitelské profese?

P1: Ehm, ... určitě vždycky je co zlepšovat, to si myslím, ale tím, že máme tady opravdu možnost tolik té praxe, tak se cítím tak nějak víc v pohodě, protože už to mám vyzkoušené, jak to asi bude v tom reálu vypadat a ty praxe teda k tomu jako určitě jako pomáhají, že se cítíme i s holkama, co vím, co si říkáme tak jako víc jistě. Že možná i ty teoretické znalosti někdy zapomeneme, co přesně budeme učit, ale to si člověk jako dohledá nebo si to vzpomene potom, ale to že jsme si to vyzkoušeli už v reálu a víme, dokážeme nějak reflektovat, jak se nám to povedlo, jak co ještě máme třeba zlepšit i můžeme pracovat i třeba jenom můžeme pracovat na tom, jak s těmi dětmi mluvíme, že jsme se naučily mluvit nahlas, srozumitelně a pomalu, tak ty praxe nás určitě k tomu vedou jako dobře, no že se cítíme tak víc v pohodě a připravené.

T: Tak to je dobře. Jaké si myslíte, že by měl mít ideální učitel nebo dobrý učitel vlastnosti nebo charakteristiky?

P1: Já si myslím, že by určitě měl být spravedlivý, spravedlivě posuzovat vlastně své žáky ehm a určitou mít, projevovat jim určitou lásku, ale ne až tak moc, že by si je moc připouštěl k tělu, myslím si najít nějakou tu hranici v tom být spravedlivý, být tou autoritou ale zároveň být k nim laskavý a takový trošku někdy bych řekla milosrdný, protože to jsou děcka, které budou vždycky dělat nějaké problémy, ale zároveň si tam zachovávat takovou tu hranici, že já jsem učitel, nějak, nějaké máme dohodnuté pravidla a.....asi tady s tím i já bych tak chtěla přistupovat, no být určitě spravedlivá, mít zároveň i přísná i tou autoritou, ale zároveň jim dávat jim najevo, že je mám ráda, že to jsou moji žáci a myslím si, že tak když se to vyrovná, tak je to super, no pro oba, pro obě strany.

T: A máte nějaké učitelské vzory, které byste mohla popsat, i ty negativní teď myslím.

P1: Myslíte třeba konkrétního člověka? Nebo...?

T: Jestli máte nějakého konkrétního člověka, který by byl takový váš učitelský vzor, pozitivní.

P1: Jo, já si myslím, že určitě ta teta, jak už jsem to zmínila, moje teta. Já jsem ji totiž měla možnost i vidět přímo jako jak ona učí, nebo třeba jsem s ní mohla i navštívit její školu a vím, že ona je právě ten člověk, že je i zároveň autorita, dokáže být přísná, dokáže si sjednat pořádek, ale zároveň s děckama dělá úplnou jakože srandu třeba ve výuce, to si taky myslím, že je důležité být jako humorný, umět se pobavit i třeba sám nad sebou, nad svojí chybou, přejít to tak jako v pohodě a zároveň jak říkám na tu stranu spravedlivá, ví kde nastavuje ty hranice, ale zároveň ty děcka má ráda a ty děcka dycky když ji potkají, i třeba někde s ní jdu ve městě a ona potká své bývalé žáky tak vždycky dobrý den paní učitelko, jak se máte, povídají si a jde vidět, že jsou rádi, že ji vidí, tak, tak nějak vím, že taková jak je ona, že bych chtěla být a že se mi líbí ten její přístup, no...

T: Takže dalo bys se říct, že se vám líbí nějaké to emoční pouto, nějaký ten vztah, který si ten učitel...

P1: Jo, ano, jo...

T: ...vybudoje

P1: ...ano, mhm...

T: ...ten lidský...

P1: ...ano, ten lidský přístup, tak bych to řekla.

T: Mhm...A nějaké negativní učitelské vzory?

P1: Jo, zažila jsem jednu paní učitelku právě na praxi a...ona....je určitě jako dobrý učitel, ale až na mě až moc právě přísná, že někdy jsem nevnímala, že z toho jejího přístupu, že by ty děcka měla ráda nebo ty žáky, že by jim to dávala najevo, že víc tam převažovalo takové to...ona je už byla jako starší paní učitelka a šlo vidět, že ten tradiční přístup výuky má takový v sobě zarytý a někdy mně to chybělo že právě by udělala srandu nebo když byla, když děcka chtěly navodit nebo žáci nějakou, nějakou zábavu nebo srandu tak ona to vždycky tak zahrála do autu a vůbec to jako nepatří do výuky a musíme se jenom učit, tak to bylo někdy takové až na hraně, tak nevím, tak vím, že někdy je i potřeba trochu ulevit a jako ty věci tak ... polehčit a ... no tak....

T: ...nehrotit

P1: ...hm, nehrotit to tolik, mhm (smích)

T: (chvíli zvoní telefon) Já se omlouvám....

P1: Ale v pohodě ... (smích)

T: Teď se dostaneme už trošku k té odpovědnosti učitele...

P1: ...Mhm

T: ...hlavní moje téma. Za co si myslíte, že by ideální učitel měl mít odpovědnost? Za co by měl cítit odpovědnost?

P1: Mhm...

T: ...v té hodině, v té výuce?

P1: ...Jo, já si myslím, že by pořád měl mít na paměti to, že má nějaké i učivo, které musí splnit, které žákům musí předat, neustále to mít na paměti....a....zároveň se i nějak snažit pochopit nebo vcítit se i do těch žáků svých, jestli oni to dostatečně přijímají, jestli tomu rozumí a chápou, že vlastně podle mě je ten učitel tam i od toho aby nejenom to říkal těm žákům a vy si to zpracujete, jak, jak uznáte za vhodné, ale i ta jeho odpovědnost za to, jak ti žáci to pochopí. Že vím že i dobrý učitel co si já třeba vzpomínám na svojí základce, že on s náma neustále komunikoval, jestli tomu rozumíme, jestli to chápeme a šlo vidět, že mu opravdu záleží na tom, jestli my tomu rozumíme, jak to chápeme a třeba se nás ptal i jak, jak jinak by se třeba určitý problém dal vyřešit, tak to si myslím, že když takhle k tomu učitel přistupuje a má odpovědnost opravdu i za ty žáky, za to, jestli tomu rozumí a chápou to...tak tak je to skvělé

T: První stupeň?

P1: První stupeň. Mhm, měli jsme jednu paní učitelku, který takto opravdu s náma jednala a vím že, vím že to bylo super. Mhm...

T: A jako cítili jste se, že můžete jako svobodně fakt říct, jak na tom kdo je?

P1: Jo...

T: ...všichni se jako tak otevřeli...?

P1: Jo, ona byla opravdu taková, taková že zároveň řekla, jak třeba ona to vnímá, nějak, nevím teďka v nějakém předmětu, ale mohli jsme se k tomu vyjádřit a nějak tak hledat si svoji společnou jako cestu, no... A vím že i pak na druhém stupni jsem pak měla paní učitelku v matematice a ta taky jako byla taková, že někdy vnímám že učitelé nastaví způsob, jakým třeba příklady mají se počítat a jenom tak to bude, ale taky měla jsem jednu paní učitelku, a na tu vzpomínám dodnes, že bylo fajn, že nechává ty žáky nechává přemýšlet i nad nějakýma dalšíma způsoby a zajímá se o to, jak to chápou a komunikuje to, no tak to si myslím, že je super, když to tak je...

T: to je takový „nadbonus“ už, že...

P1: Mhm...

T: ...tomu dává hodně ten učitel zřejmě... A tak teď ještě skočím trochu od té odpovědnosti ke zpětné vazbě, jakou jste třeba dostala od těch učitelů ve vaší praxi. Co jste si z toho vzala nebo jakým způsobem to probíhalo...?

P1: ...jo...ehm ... i pozitivní i negativní můžu říct? Nebo...

T: Jo jasně. Určitě.

P1: Tak začnu negativním, vím že, vím že mně říkali, že často jednu až moc rychle, že mám vlastně praxi na prvním stupni takurčitě je fajn, že nám tu

zpětnou vazbu dávají, že na to myslíme jako při dalších jako hodinách, když se připravujeme, to je super, to vím, že vždycky na to myslím a i ty aktivity si podle toho dávám....a teďka sice přemýšlím jestli až tolik hraje jako důležitou tu roli ta zpětná vazba od těch učitelek právě na praxi než to, že si to vlastně sama vyzkouším a dostanu nějakou svoji ... že si na to přijdu vlastně sama, že třeba jsem si naplánovala 10 aktivit a v hodině stihnu jenom 2 tak už si řeknu jo, to je ta vlastně škola života, že člověk se to naučí, ale je určitě super, že ti učitelé tam s náma jsou a třeba oni vnímají i třeba takové ty věci, jaké my ještě nejsme schopni postřehnout, že třeba tam se nám někdo baví vzadu v lavici a já si toho nevšimnu a oni to nám to po hodině třeba řeknou, že víc si mám kontrolovat i třeba zadní jako lavice než jenom ten předek, že my jsme vlastně takoví ještě, že oni mají už ty oči tak vytrénované, že to všechno třeba pojmu, ale my ještě ne, tak, tak jsme ráda a spíš k tomu přistupuju ne že by to byla negativní kritika, ale že nám dávají vlastně rady do toho, jak to zvládnout, na co si, co si všimat, teď nevím, jestli jsem neujela z otázky...?

T: Ne...

P1: (smích)

T: ...ono je to fakt těžké ze začátku, soustředíte se na jednu věc... soustředíte se třeba...

P1: Mhm...

T: ... na to učivo nebo tak, ale těch věcí je tolik, zvlášť u těch dětí...

P1: Mhm...

T: ... co se děje, že....Když se zamyslíte nad pojmem dobré výuky, nad pojetím dobré výuky, tak jaké pojmy byste užila? Co je pro vás dobrá výuka?

P1: (přemýšlí)

T: Co má obsahovat?

P1: Hm... určitě ten humor, to bych řekla asi humor nebo nějaká možnost i jako zábavy ve výuce v rámci toho učiva, že si žáci na to vlastně přijdou nějakým způsobem, který jim je blízký a který je baví, že to nebude ta tradiční ..., takhle to bude, takhle to musíš, tohle se naučíš a (přemýšlí)

T: A co třeba myslíte, že vy můžete ve výuce u žáků ovlivnit?

P1: (přemýšlí)

T: Na co máte vliv, co můžete změnit ...

P1: Mhm, jo, myslíte jako dobrý učitel nebo obecně?

T: Jako vy jako učitelka.

P1: Aha..., jo, já si myslím, že konkrétně já dokážu právě ...tím, jakým přístupem to učivo budu žákům předávat ... je nějak přeměnit, třeba z toho, že je

to nebaví a na první pohled si řeknou toto v životě by mě nezajímalo a když se to nějakým způsobem jim předa, zvolí se nějaká dobrá metoda nebo vlastně nějaký třeba i projet nebo něco že je to bude bavit, tak najednou zjistí, že je to vlastně baví, tak to si myslím že i já takhle se snažím přistupovat k tomu, když učím, že to učivo, které na první pohled i já si vzpomínám ze svého dětství, že by třeba vůbec mě jako nezajímalo, teďka jsem učila třeba učivo o páce a kladce, tak vím že holky jako vůbec (smích), vůbec na to nejsou, ale udělala jsem to takovým způsobem, že třeba měli ve třídě stanoviště různé a měli tam aktivity a pak na konci říkali, že všechny to bavilo, tak ... tak přistupovat k tomu nějak tak, a na to dycky myslím vlastně, abysm dokázala i takové obyčejné téma, které nikoho vlastně třeba nezajímá nebo je to v nás třeba zaryté, že to jsou témata která nejsou moc zábavná nebo to tak je dát takovým způsobem...

T: Takže zaujmout....

P1: Mhm...zaujmou ty žáky, nějak je motivovat k té činnosti aktivní, no...

T: Jak dlouho trvá připravit takovou hodinu?

P1: No je to náročné a děsím se toho až přijde ta souvislá praxe, až takhle budu řešit každou tu hodinu tak nevím, jestli to takhle zvládnou (pobaveně), ale snažím se to... a je fajn, že si... tím že máme hodně praxe tak i každá z nás v tom ročníku něco učí a my si to sdílíme, takže máme už takové jako portfolio těch aktivit a můžeme si čerpat už co třeba jedna z nás připravila no tak si to třeba jenom obměníme, za což jsem ráda, že to tak máme (smích)...

T: ...takže spolupráce...

P1: Mhm...spolupracujeme hodně tady, mhm...

T: Co vás ještě napadá, s tím, co vy jako učitelka ovlivňujete ve třídě?

P1: (přemýšlí)

T: Co třeba pochopení učiva ve výuce? Nakolik myslíte, že to vy můžete ovlivnit?

P1: Pochopení toho učiva?

T: Nakolik jste odpovědná, že ten žák to pochopí?

P1: (přemýšlí) Já nevím, jestli to zatím dokážu úplně posoudit, protože vlastně my když jsme nějaké učivo učili, tak jsme ho vždycky učili jenom jednu hodinu a už jsem ty žáky neviděla v dalších hodinách, kdy třeba s tím učitelem pracovali a nevím, jestli dostatečně ho uchopili, pochopili, ale v každé hodině na konci se snažíme dělat nějakou vlastně reflexi i s žáky a ptám se jich, co nového se naučili a chci, aby mi to řekli třeba vlastními slovy, což je vlastně nějaký způsob, jak si vlastně sama ověřím, jestli aspoň trochu jsem jim to srozumitelně podala a určitě je to důležitá věc, kterou já mám jako na paměti, že chci aby ti žáci to opravdu pochopili, takovým způsobem se snažím tu hodinu dělat, když ji mám nebo vedu

a dávat ty úkoly tak, aby vlastně oni tou aktivitou si přišli na to, že to chápou anebo pokud mají nějaké otázky, tak na to přijdou v průběhu, že vlastně zjistí, že mají otázku, kterou potřebují vyřešit, tak aby teprv přišli za mnou a řekli, že to nechápou, no....

T: Nakolik vidíte, že je to odpovědnost učitele nebo toho žáka, to pochopení...

P1: Mhm...

T: ...jak byste to rozdělila?

P1: ...hm...ted' úplně nevím, jak to myslíte...

T: Jestli to, že žák to učivo pochopí nebo nepochopí je vlastně odpovědnost toho učitele, jestli ten učitel má tu odpovědnost.

P1: Jo, to si myslím, že určitě je, že je to jeho odpovědnost a řekla bych, že do velké míry,nebo myslím si, že je dobré, když to tak učitel má, že do velké míry má odpovědnost za to, že chce vědět, že ti žáci to chápou, ale právě znám i paní učitelku jednu na praxi, která, z které jsem vnímala, že to není nějaká její priorita a že tu odpovědnost spíš předává na toho žáka, tak jak si to ty uchopíš, tak to budeš mít, no ... což takový přístup se mně nelíbí, takže je to určitě odpovědnost učitele z mojího pohledu.

PŘÍLOHA P VI: UKÁZKA TRANSKRIPTU INTERVIEW II.

Participant 2 (Blanka)

Délka: 50 minut

T: (Smích) Tak jo no, a jak se cítíte k tomu vykonávat učitelskou profesi, po čtyřech letech, co máte za sebou?

P2: Jako musím uznat, že se to čím dál jako stupňuje, že se na to fakt jako už těším, až dostanu tu svoji třídu a budu moct si tam svoje pravidla, protože takhle vlastně, když jsme do každého předmětu zvlášť měli něco jako, každý, takhle každý vyučující na fakultě má jiné požadavky, jak bychom měli vést tu výuku, a to je hrozně omezující, protože my máme nějaký, já třeba jsem zastáncem toho konstruktivismu, ale do jisté míry, nejsem si úplně jako nejsem v souladu s tím, aby žák řídil hodinu, jak nám je předáváno, já si myslím, že žák by měl být aktivní, ale pořád by tam měl být ten učitel, který občas i zakročí, který prostě třeba i když se to porovná, já jsem byla třeba i v Montessori škole, ve Waldorfu a mně se nelíbí, jako nejsem zastáncem toho, že ti žáci mají učitele spíš jako kamaráda, mně přijde, že tam potom není úcta k těm dospělým, fakt jakoby co jsem pocítila i já, že nám tykali a brali nás prostě jak svoje kamarády a když jim člověk něco řekl, tak to neakceptovali, protože prostě oni mají tu svou pravdu a oni jsou ti, kteří to vedou, takže to mám takovou zkušenost a právě to mi potvrdila i ta moje teta, učitelka, která říkala, že se pokusila o konstruktivismus, vyloženě že žádná transmise, prostě žáci vedou hodinu, oni vytváří, oni jsou ti aktivní činitelé a že se jí to vymstilo, že došla do takového stavu, kdy byla totálně vyhořelá a říkala, že by ze dne na den nejraději skončila, takže že ti žáci si začali dovolovat, vyskakovat na ni, prostě neposlouchali ji a ona říkala, že to musela utnout, že to bylo jako náročné, ale že to utnula a teďka právě to má tak, že ti žáci, že je to baví ta výuka i ta různé ty aktivity a podobně, že pro ně vymýšlí zajímavé, ale už nejsou oni tím hlavním úplně jakoby, že by oni jenom tu hodinu řídili, že tam je i ona, která něco řekne a oni to potom nějakým způsobem dělají a když přijdou na něco jiného tak prostě proč se do toho nepustit, pojďme do toho, ale ona je tam a klíčová nejsem ti žáci, takže právě takto...

T: Takže připravená se cítíte, skočit do toho...

P2: Jakoby jo, ale trošku mě omezuje nebo nejsem úplně v souladu s tou inkluzí a integrací a jak se to prolíná v současné době, protože si myslím, že já třeba upřímně, když jsme se o tom bavili, měli jsme takový diskusní kroužek v jednom předmětu a bavili jsme se, jestli jsme pro nebo proti, tak všech 18, co jsme v ročníku, tak jsme řekli, že proti. Ale zase já jsem tam zase namítala to, že když by člověk jakoby třeba já jako rodič měla dítě, které je nějak znevýhodněné a měla

bych rozhodnout, jestli bych ho dala do základní školy, kde má nějakou pravděpodobnost k tomu, že by se mohlo ještě mentálně někde posunout anebo bych ho dala do školy jak kdyby, která je určena pro děti na stejné mentální úrovni, takže vlastně tam není až takový předpoklad, že by se mohlo posunout dál, takže já jako rodič bych určitě to dítě chtěla dát do základní školy, ale zase z pohledu toho učitele je to prostě naopak, že jo, učitelé prostě ví, že je to náročné a to zase mi říkala i teta, že měla ve třídě nějakého žáka, který měl tuším autismus a nějakou ještě další poruchu a najednou prostě začal štěkat a chodit po třídě po čtyřech a všichni ostatní začali napodobovat, takže ona říkala, že to je to úskalí tady toho...

T: Takže připravená se v podstatě cítíte, jenom některé ty části té reality potom...

P2: Mhm...

T: ...co potkáte, tak je to výzva, tak to vnímáte...

P2: Mhm...

T: ...tak to chápu... No a když se podíváme na figuru dobrého učitele, jaké vlastnosti nebo charakteristiky by podle vás měl mít dobrý učitel?

P2: Tak já si myslím, že úplně nejhlavnější vlastnost je empatie, dokázat se vcítit do toho žáka, protože podle mě je částečně učitel i psycholog, kdy vlastně v případě jakéhokoliv problému dokáže tomu žákovi pomoci, ať se to děje, ať je to problém já nevím... z rodinného prostředí nebo prostě aktuální nějaký problém, tak by měl dokázat porozumět, vyposlechnout si vlastně toho žáka a poradit mu, poradit mu, ale samozřejmě jako aby byl spravedlivý, aby byl upřímný, aby prostě dokázal navazovat třeba i pozitivní vztahy s rodiči, s kolegy, kolegiální, aby no...a myslím si, že docela i ambiciózní, aby byl kreativní určitě taky...

T: Takže když říkáte ambiciózní, tak aby tam byl nějaký vývoj...

P2: Ano

T: Aby tam měl chuť se posouvat

P2: Aby sám vlastně se chtěl i vzdělávat a dosáhnout určitých cílů, co si třeba stanoví, že by chtěl, hmh (pousmání)

T: To souvisí s další otázkou, jestli byste mohla popsat nějaké učitelské vzory, jestli je máte.

P2: Tak asi ta moje teta (smích) a potom vlastně paní ředitelka tuším nebo to byla zástupkyně ředitele, teďka si nejsem jistá, ona potom vlastně odešla na mateřskou, tak vlastně v M., a paní magistra H. tuším, že se jmenuje a ona je hrozně, hrozně jako skvělá učitelka, ale jako fakt ty děti ji zbožňují, ona právě učila v třídě nadaných žáků a tam jsme právě taky učili, to byla ta první, od první do té čtvrté třídy vlastně, kde jsem taky byla a mně se hrozně líbil ten její přístup,

ona opravdu takové aktivity vymýšlela, co mě v životě nenapadlo, že jde, třeba na určitá témata, kdy prostě hrají divadlo nebo prostě cokoli takže myslím si, že tohle je takový můj druhý vzor, jako opravdu i ty aktivity, jinak příklad, to už jsem si vytvořila, to už do budoucna (smích), kdy vlastně paní učitelka říkala, že jakoby občas motivuje žáky odměnou, tím, že vlastně má takový jak kdyby A4kový papír on je jak kdyby já nevím jak to říct, tím přístrojem zalepený...

T: Jako laminovaný?

P2: Ano, laminovaný a je to jakoby diplom nebo je to jakoby něco na styl, že třeba se soutěží o něco a tam je napsané, můžeš si vybrat nebo třeba ona, takhle, ona řekne, že teďka budou dělat nějakou aktivitu a za to si můžou vybrat odměnu tady z vlastně těchto vlastně pěti, ona tuším říkala, že má 5 těchto jakoby diplomů nebo odměn. Na tom jednom jsem napsala, že může sedět celou hodinu na učitelském místě, na tom druhém je, že nemusí dělat žádný domácí úkol, na tom třetím je, že může sedět s kýmkoliv s nějakým kamarádem jakoby ve třídě a pak další dvě už si nevzpomínám (smích), ale tuším, že jich mám pět a vlastně to je pro ně taková motivace, ona říkala, že ti žáci hrozně to chtějí, že třeba si vybírají i to, že chtějí sedět prostě za tím učitelským stolem, jako odměnu a že učitelka právě potom sedí na jeho místě, tak tady tohle to je taky motivující, takže to je další věc, co mě vlastně tak od ní, co jsem si od ní vzala, co mě motivovalo.

T: Takže taková kreativita.

P2: Mhm, mhm.

T: A ta vaše teta ještě kdybyste k ní ještě něco řekla?

P2: No tak ona taky odjakživa, tuším ona od malička chtěla být učitelkou a my jsme hrozně si podobné, nám právě všichni říkají, že i vlastnostma i prostě vzhledem (smích), že jsme si hodně podobné a ona je právě úplně stejná vlastně jak tato paní učitelka, že vlastně stejný, jak kdyby postoj k tomu má, prostě obě dvě jsou kreativní, baví je to, baví to i ty žáky, takže vlastně je to zajímavé nejenom pro ni potom ale i pro ty žáky

T: Takže to je to, jak by to mělo vypadat...

P2: Ano, já si myslím!

T: Ideální učitel, vy to máte ještě vlastně v genech v podstatě

P2: smích

[...]

T: Jak byste se uměla charakterizovat? Jaká jste učitelka?

P2: Mhm... tak, jak už jsem říkala, tak myslím, že jsem hodně empatická a i hodně kreativní teda musím uznat (pousmání), ale zase jsem třeba na druhou stranu hodně tvrdohlavá, což je možná občas problém, když budu v rozporu se žáky anebo s rodiči, protože já třeba nejsem úplně zastávce toho, což se děje i

v různých výzkumech jsem to četla, že vlastně vyučující jsou nuceni vlastně řediteli té školy v případě problému s rodiči ustoupit, aby rodiče prostě měli vždycky pravdu, ale já mám takový problém, že já to asi úplně nedokážu. Já prostě když vím, že pravda je na mojí straně a případně se mě to vedení nezastane, tak já budu hodně jako na vážkách co dál, protože já třeba fakt nejsem taková, že bych si nechala jako od někoho prostě skákat na hlavu a jako prosazovat něčí názory, když vím, že to není pravda. Takže já právě mám tady tento problém, že nedokážu jakoby takhle zavřít pusu a mlčet, když je nějaký problém a je to po mě požadováno, abych mlčela, tak to mám fakt jako obrovský problém (smích).

T: Záleží, jak to bude komunikovat té druhé straně, takže....

P2: Jako asertivním jednáním samozřejmě, jak jinak (smích). Ale zase záleží právě na těch rodičích, na těch okolnostech, kdy já si myslím, že mnohdy ti rodiče jsou jako taky hodně tvrdohlaví a nenechají si, prostě mají jenom oni tu vlastní pravdu a podobně a nenechají si od učitele poradit nebo podobně když třeba nastane nějaký problém, já mám třeba téma problémový žák na moji práci a z pohledu učitele, takže jako, bude to hodně zajímavé já si myslím, protože ti žáci mnohdy mají vlastně problém, který si nesou z rodiny, kdy vlastně ti rodiče je hodně ovlivňují a potom ta učitelka musí vykomunikovat a je to náročné no. Určitě. Já ještě nemám takovou zkušenost, ale myslím si, že to bude (smích) extra náročné.

T: Co je pro vás v učitelské profesi nejdůležitější?

P2: Nejdůležitější? Tak, to jsem možná už částečně i řekla, že porozumět těm žákům, mít pozitivní vztahy kolem sebe, aby vlastně ti učitelé i rádi chodili do té práce, což se vztahuje tady k tomu všemu, že vlastně pokud ti jsou učitelé demotivovaní a vedením je na ně prostě kladeny nějaké vysoké nároky, které oni nejsou fakt jako schopni ustát a zvládat, tak vlastně jestliže ten učitel je takhle pod tlakem neustálým, tak samozřejmě to nevede k ničemu dobrému, takže si myslím, že ty pozitivní vztahy, aby si dokázali vzájemně naslouchat, ať už žáci mezi sebou nebo učitelé nebo prostě učitel žák ve všech vlastně ohledech, směrech, že aby vlastně dokázali se pochopit, vyslyšet svoje názory, i když mají třeba rozdílné, tak dokázat akceptovat, prostě mám třeba svoji pravdu, ale poslechnu si i tvůj, tvoji pravdu, protože prostě mě to zajímá a potom si třeba nějaký kompromis utvořit nebo něco takového, ale v poklidném duchu teda

PŘÍLOHA P VII: UKÁZKA TRANSKRIPTU INTERVIEW III.

Participant 4 (Jana)

Délka: 46 minut

T: Tak a mě by zajímalo, jaká byla vaše motivace pro volbu studia Učitelství pro 1. stupeň?

P4: No, u mě s tou motivací k učitelství to bylo celkově takový já bych řekla delší proces, protože já jsem sice studovala střední pedagogickou školu, ale už v té deváté třídě jsem tam šla s tím, že tam budu studovat specializaci dramatická výchova a že potom na vysokou mě to stočí jinde, na nějaké spíš jako na tu uměleckou sféru, no protože nám dramatickou výchovu už před těmi vlastně teď už devíti lety osmi lety neotevřeli, tak jsem nakonec skončila na hudebce a potom když jsme měli ty praxe na střední, tak jsem si říkala, že třeba jo, tak jsem se potom přihlásila sem, ale bylo to ještě pořád ještě takové, že jsem nevěděla, jestli přece jen a taky jsem ještě zvažovala hodně mateřskou školu, ale postupem času se to změnilo a jak jsme opravdu měli ty praxe od 1. ročníku, tak ve 2., ve 3. ročníku už jsem byla utvrzená v tom, že chcu tady zůstat, ale taky, byl to proces, no, říkala jsem, že pokud do 3. ročníku nebudu jasně rozhodnutá, že to chci dělat, tak to možná vyřeším jinak.

T: Jasně.

P4: Ale jsem tady (úsměvně).

T: Dala jste si deadline.

P4: Ano, že se to dá ještě řešit, ale jsem tady, tak je to dobrý a těším se.

T: Vás osud přesměroval...

P4: No...ale ono to v podstatě i spolu jako souvisí s tou dramatickou výchovou, člověk nebo učitel musí být trochu herec, upoutat, takže já se v tom docela vyžívám (smích).

T: Takže vás to baví, to jeviště ve třídě.

P4: Je to taky taková hra, kór s těmi menšími dětmi. Člověk je musí fakt namotivovat.

T: Tak to mě těší, to zní moc hezky.

P4: Snad mi to vydrží (smích).

T: Jak se cítíte teď připravená na výkon učitelské profese?

P4: Já si myslím, nechci se samozřejmě nějak jako chvástat nebo to, ale myslím si že minimálně osobnostně si myslím, že k těm dětem mám blízko, protože i moji přátelé, co mě znají, nejen tady na škole spolužačky a kamarádky, ale taky v osobním životě prostě mi vždycky říkají kdy vlastně dospěju a já říkám já asi

nikdy pořádně nedospěju a ono to s tím prostě souvisí a myslím si, že to je na jednu stranu tak jako dobře, že prostě se zaprvé dokážu do těch dětí vžít, dokážu si s nimi udělat tu srandu podle mě a jenom ještě ty zkušenosti to chce z praxe, ale to samozřejmě přijde opravdu až pak po škole.

T: Takže chráníte si své vnitřní dítě.

P4: Ano, ano a pracuju s ním a jsem na něho pyšná (smích)

T: (smích) Takže to máte takovou empatii k těm dětem.

P4: Rozhodně, rozhodně si myslím, no. Snažím se teda hlavně, samozřejmě když jsou někdy ty děti takové, jaké jsou, kór v dnešní době, tak člověk je přece jen dospělý, tak by nejradši kdyby to byly jeho děti, tak by to třeba vyřešil jinak, ale jsme v té pozici učitele a musíme to prostě nějak jinak řešit, odborněji.

T: A jaké vlastnosti nebo charakteristiky si myslíte, že by měl mít ideální učitel?

P4: Tak jak už jsme teda zmínili, tak by měl být empatický obecně k dětem, být schopen vžít se do té jejich role, taky jakoby si uvědomit to, že sám byl dítě, jo, vzpomenout si na ty svoje školní léta, že ne vždycky ho to bavilo, ne vždycky dělal to, co ho zajímalo a snažit se být pro děti prostě poutavý, být schopen je motivovat, být s nimi kamarád samozřejmě do určité, do určité míry, aby to nepřešlo do toho, že by zlobily samozřejmě a být prostě takový otevřený, snažit se být pozitivní pořád, protože ty děti to všechno vycítí a není to dobře, když vycítí něco špatného, no, že pak se i s nimi hůř pracuje, nevím no, asi tak bych to...

T: To se hodí i to herectví někdy.

P4: Rozhodně, to rozhodně, když člověkoví není úplně nejlíp, tak musí přepnout, jak vejde do té třídy a děti a pojd'me (úsměvně), takhle no. Ony i mnohdy dokážou děti spravit náladu, já jsem to i v praxi často zažila, že když si vzpomenu fakt na první praxe, a to byly ještě třeba matematiky, takže jako to člověk úplně z toho, když není matematik vyloženě, no a já jsem do té školy, do té třídy šla úplně vystresovaná, ty děti jsem neznala, říkám panebože to bude prostě tragédie. Sotva jsem tam vešla, stoupla si před ně, ony úplně natěšené, co bude, samozřejmě byl to pro ně nový element, tak o to lepší, ale do pěti minut to ze mě opadlo a hned jsem si s nima nastavila nějaký způsob a ten pořád tak praktikuju, že třeba i co se bavím se spolužačkama, tak ony nebo když vidím ty jejich praxe, tak ony s těmi dětmi jednají jinak než já, ale funguje to (pousmání v hlase).

T: Jo.

P4: To je podstatné.

T: Každý má prostě svoje. Jiný způsob napojení. Takže mluvili jsme o dobrém učiteli, máte nějaké učitelské vzory, které jste potakala, zažila, mohla byste trochu popsat?

P4: Já hodně ráda vzpomínám právě na první stupeň, já jsem totiž chodila na malotřídní školu, takže tam ten vztah je fakt jako trošku jiný a měla jsem tam právě paní učitelku, která ve mě podporovala tu moji živelnost, co se týče hudebky, co se týče právě dramaťáku a ... ten vztah tam byl takový jako obecně i se všemi dětmi, ale já jsem se cítila hodně hodně dobře s nimi a tady ta jedna no, na té základní škole, to bylo super (smích). Obecně i ten prostě obecně celý první stupeň byl takový hodně zlomový, aspoň teda v mém případě a na druhém stupni no, tam už, tam už tolik ne, ale fakt ten první stupeň, no, na to vzpomínám ráda a taky školka, ve školce, no, tam jsem taky měla takovou báječnou paní učitelku, že s ní jsme dělali spoustu věcí jako s jemnou motorikou a vyráběli jsme pořád a byla jsem spokojená.

T: Takže takové aktivní paní učitelky.

P4: Hodně, hodně, hodně a tím že jsme byli ještě na vesnici, tak obecně mám na tu základní školu prostě silné vzpomínky a sama bych do budoucna tam chtěla skončit, ne přímo tam, ale někde na vesnici.

T: Takový způsob komunikace a atmosféra...

P4: Přesně tak, má to trochu jinou atmosféru než na tom městě.

T: Takže to bylo na té vesnici byl jenom první stupeň a na ten druhý jste šla už někde jinde.

P4: Ano, ano, pak jsme šli do vedlejší vesnice v podstatě, ale zas už to byla proti té naší malé základce velká škola.

T: Změny se vším, co k tomu patří, že?

P4: Mhm.

T: A nějaké negativní v uvozovkách učitelské vzory, které jsem potkala, jak byste popsala?

P4: Vyloženě asi nějakého konkrétního učitele asi si naštěstí nevybavuju, samozřejmě zažili jsme i na té střední třeba prostě vyučující, které jsme neměli rádi, protože na nás byli přísní nebo já jsem neměla ráda, že byli přísní, ale vyloženě naštěstí si myslím, že i kdybych to řekla tak jako nebylo, nebyl kompetentní k tomu být pedagogem, naštěstí jsem myslím nikoho takového nepotkala. Měla jsem štěstí no, kolikrát co poslouchám. Tak dobrý (smích).

[...]

T: A teď zase přejdu ještě, říkala jste, že nejdůležitější na tom učitelství je pro vás zodpovědnost, za co vy se cítíte odpovědná jako učitelka?

P4: Tak za ty předané vědomosti a taky do určité míry za to, za nějakou tu výchovu dětí, protože samozřejmě já si pořád myslím, že výchova je zejména v kompetenci rodičů a rodiny a toho zázemí, co mají děti mimo, mimo školu, ale tím, kolik toho času tráví s námi, je to z velké části i na nás a my je učíme spouště

návyků na pracovní režim a takhle, takže i ta výchova je hodně na nás, no. Takže ty vědomosti, vychovat je nějak, udělat z nich kriticky myslící dospělé bytosti potom do budoucna, aby nad vším uvažovaly, no, aby opravdu používali nejen selský rozum, ale měli to prostě nějak podložené a takhle, no. Takže je nutné i hodně pracovat třeba s textem, to třeba je i vidět na těch praxích, že děti s tím mají problém v každém ročníku a ať to jsou nadaní nebo nejsou nadaní, nejsou nazýváni nadanými, tak s tím mají problém a ten, ta práce s textem na to kritické myšlení bude mít rozhodně velký vliv, no.

T: Ještě jste zmiňovala předtím motivaci těch žáků, takže nakolik je učitel, nebo vy, nakolik jste odpovědná za tu motivaci?

P4: No já bych řekla z hodně velké části. Tak z 80, 90% tohle bude rozhodně v naší kompetenci, protože hlavně ze začátku, protože děti nejsou samozřejmě zvyklé do školy chodit nebo chodily třeba do školky, ale tam je ta práce trochu jiná, takže je to na nás namotivovat je k tomu, že to čtení a psaní vlastně je opravdu k něčemu a oni postupem času přejdou k tomu, aby si vybudovali vnitřní motivaci nebo je to aspoň můj cíl, aby potom prostě ty věci chtěli dělat, ale ze začátku je to rozhodně z velké části naše, naše práce.

T: A nakolik si myslíte, že můžete ovlivnit třeba pochopení toho učiva nebo zapamatování?

P4: No taky z velké části, ono samozřejmě každý žák tím, jak je jiný a má nějaký ten jiný intelekt a už jenom když se srovná třeba ta třída nadaných a žáků, kteří nejsou nadaní, tak oni po té intelektové stránce jsou samozřejmě na tom líp a lépe se s nimi pracuje, že jim to člověk nemusí tolik vysvětlovat, což je pro nás super samozřejmě občas, ale pokud je to něco složitějšího nebo i třeba něco jednoduchého, tak záleží, jak to vysvětlíme rozhodně a pokud to děti přece jen nepochopí, tak prostě musíme se snažit najít nějaké cesty a snažit se jim to prostě přiblížit a myslím si, že je dobré se co nejvíc těch věcí snažit přiblížit jako prakticky, že nestačí opravdu jim dát třeba text a přečtete si to takhle na tom prvním stupni to prostě nejde, aby se z toho naučili, protože zaprvé na to nejsou zvyklí a zadruhé prostě myslím si, že jim to ještě ani kapacita neumožňuje, aby takhle byli schopní se učit jak třeba se učí na střední nebo my tady na vysoké přečteme stohy knih, že. Takže, takže určitě to můžeme hodně ovlivnit, no.

T: Potom co se týče výsledků žáků, jak se budete stavět k těm jejich výsledkům, jakou budete pociťovat odpovědnost?

P4: Tak jako určitě, to rozhodně taky, to souvisí s tím, protože jak jim to předám, tak, tak oni to zpracují a takové budou mít výsledky, ale jak říkám, je to ovlivněno i tím, že prostě každý žák má jiný intelekt, ale bohužel nebo prostě s tím musíme pracovat, s tím tak, to s tím prostě souvisí i v reálu třeba dospělí lidé prostě nejsou každý stejný a jenom když se podíváme na svůj okruh přátel, tak každý prostě zpracovává informace jinak, někdo to prostě pochopí, někdo to nepochopí a musíme mu to nějak vysvětlit. Prostě musíme jim to nějak předat no

a.... Samozřejmě můžou taky ty výsledky být ovlivněné nějakou tou nekázní nebo i tím, že doma ty návyky děti nemají, že třeba pokud mi bude neustále nosit žák špatně zpracované úkoly nebo mi je nebude nosit, tak to už asi nebude úplně můj, můj důsledek mojí práce, protože prostě já s ním doma nejsem, že, ale když uvidím, že mi ve škole zase funguje a není problém, tak vidím, že to je ten důsledek a je dobrý, takže je potřeba to nějak prohlídnout, no. Je to těžké, kdybychom ty děti měli pořád jak na nějakém internátu, tak si je hezky to, ale takhle ne, no.

PUBLIKAČNÍ AKTIVITY AUTORA

Studie v odborných časopisech

Pečivová, V. (2018). Subjektivní odpovědnost studenta učitelství za žákovské výsledky: pilotní studie. *e-Pedagogium*, 18(4), 27-40. doi: 10.5507/epd.2018.043

Pečivová, V. (2019). Subjective Responsibility of Spanish University Teachers: A qualitative pilot study. *Pedagogika* 69 (4). Praha: PedF UK, 489–501.

Příspěvky z konferencí

Pečivová, V. (2017). Preventing reality shock in future pre-school and primary school teachers. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 4(8), 171–175. doi:10.18844/prosoc.v4i8.3028

Pečivová, V. (2017). Subjective Responsibility of Primary Teacher Education Students in Pedagogical Preparation Context. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 4(8), 47–51. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v4i8.2975>

Pečivová, V. (2018). Subjektivní odpovědnost učitele za žáky. In Puhrová, P., Deutscherová, B., Koutníková, M. (2018). *Fórum mladých výzkumníků VI*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií. 25–33.

Veronika Pečivová

Subjektivní odpovědnost učitele za žáky: kvantitativní a kvalitativní aspekty

**Teacher subjective responsibility for pupils:
quantitative and qualitative aspects**

Disertační práce

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně,
nám. T. G. Masaryka 5555, 760 01 Zlín.

Publikace neprošla jazykovou ani redakční úpravou.

Rok vydání 2021