

Subjektivní odpovědnost učitele za žáky: kvantitativní a kvalitativní aspekty

Mgr. Veronika Pečivová, Ph.D.

Teze disertační práce



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Teze disertační práce

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

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

Autor: **Mgr. Veronika Pečivová, Ph.D.**

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

© Veronika Pečivová

Vydala **Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně** v edici **Doctoral Thesis Summary**.
Publikace byla vydána v roce 2021.

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.

ISBN 978-80-7678-023-1

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.....	6
1 SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY	7
2 CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE.....	9
3 TEORETICKÝ RÁMEC	10
4 METODIKA VÝZKUMU.....	13
5 VÝSLEDNÁ ZJIŠTĚNÍ	17
ZÁVĚR.....	24
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	27
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	32
SEZNAM OBRÁZKŮ	33
SEZNAM PŘÍLOH.....	34
PUBLIKAČNÍ AKTIVITY AUTORA	38
ODBORNÝ ŽIVOTOPIS AUTORA.....	39

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 disertace 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

rozdívají 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. Vykročila 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.

1 SOUČASNÝ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY

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, Lauermann, 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 učitelovy 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 (Lauermann, Karabenick, 2013, Matteucci, Kopp 2013, Frumos, 2015, Silverman, 2010). Podle Lauermann 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. Lauer mann, Karabenick, 2013). Může být také vnímána jako motivace, která předchází učitelovu jednání (Lauer mann, 2017). Lauer mann, Berger (2021) uvádí, že *self-efficacy* učitele a jeho pocíťovaná 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 Lauer mann (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 Lauer mann, 2014) a dále co odpovědnosti předchází a jaké jsou její následky. Šetření je systematickou analýzou složek odpovědnosti zaměřených na učitelskou profesi, které Lauer mann 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 (Lauer mann, 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 učitelskou 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 učitelskou 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).

2 CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE

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 žákovských 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.

3 TEORETICKÝ RÁMEC

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.

V teoretické části práce 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* (Lauermann, 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 (Lauermann, 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, Lauermann, 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 učitelství a vlastní pedagogické praxe. Zasazují tedy výzkum subjektivní učitelství do kontextu učitelství, 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 připisování příčin úspěchu a neúspěchu (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 připisovat 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 připisuje 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 vznikání 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 nepopíratelný 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 odborníkům 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).

Mezi pojmy prezentovanými v teoretické části existují vztahy a souvislosti, které následně naznačují také výsledky výzkumu 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.

4 METODIKA VÝZKUMU

Pro disertační práci byl zvolen **smíšený výzkumný design**, který umožňuje získat komplexnějšího pochopení subjektivní odpovědnosti studentů učitelství.

Konkrétně jsem v rámci strategie smíšeného výzkumu (*mixed method research*) 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.

Hlavním výzkumným cílem šetření bylo **zjistit, jak lze charakterizovat subjektivní odpovědnost za žáky studentů programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ**. Co se týče dílčích cílů, cílem kvantitativní fáze bylo zjistit míru subjektivní odpovědnosti studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ za žákovské úspěchy a neúspěchy ve výuce. Dále zda se míra subjektivní odpovědnosti za žákovské úspěchy a neúspěchy liší mezi jednotlivými ročníky a jaký je její vývoj v průběhu studia. Chtěla jsem také zjistit, kterým položkám dotazníku přisuzují respondenti při atribucích žákovských úspěchů a neúspěchů sobě a žákům největší váhu a konečně identifikovat učitelské typy na základě subjektivní učitelské odpovědnosti respondentů. Cílem kvalitativní fáze bylo zjistit, jaké kvalitativní aspekty se skrývají za zjištěnou mírou subjektivní učitelské odpovědnosti studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

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

Hlavní výzkumná otázka:

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

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 žákovské úspěchy a neúspěchy ve výuce mezi jednotlivými ročníky programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ?
- 3) Jaký je vývoj míry subjektivní odpovědnosti za žákovské úspěchy a neúspěchy ve výuce jednotlivých ročníků programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v průběhu studia?
- 4) Kterým proměnným přisuzují respondenti v kauzálních atribucích žákovských úspěchů a neúspěchů sobě největší váhu?
- 5) Kterým proměnným přisuzují respondenti v kauzálních atribucích žákovských 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?

Výzkumným vzorkem pro sběr dat v rámci **dotazníkového šetření** 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 učitelské 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. Dotazníkové šetření proběhlo v letech 2018 až 2020. **Celkem** jsem od studentů Učitelství pro 1. stupeň základní školy získala **265 dotazníků**.

Participanty kvalitativní fáze 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.

V rámci **kvantitativní fáze**¹ 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 žakovského úspěchu či neúspěchu. Patnáct položek měřilo odpovědnost za úspěch žáků (R^+) a dalších patnáct měřilo odpovědnost za neúspěch žáků. 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

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, provedení validity a poté reliability, byla znovu konzultována na odborném pracovišti v období únor – duben 2021.

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 u každé otázky nabízeny 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.

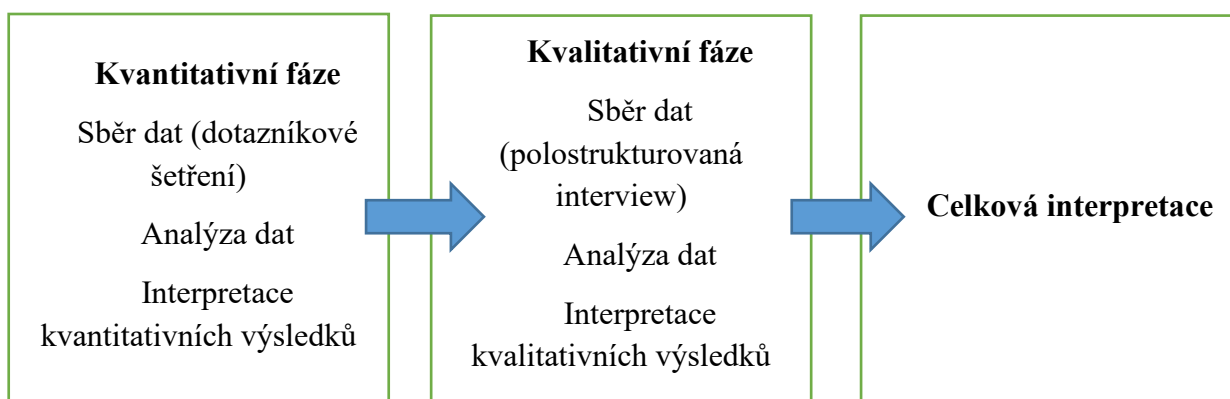
Příklad otázky dotazníku:

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 _____ %

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 ve výzkumu autorů Yough, Gilmetdinova, Finney (2020).

Celkový design výzkumu zobrazuje schéma, viz níže.



Obrázek 1: Schéma celkového designu výzkumu

Co se týče zvolené metody zpracování dat kvalitativní fáze, vydala jsem se cestou **hledáním témat a vztahů mezi nimi** (*thematic connections*), kterou popisuje Seidman (2006). První krok analýzy dat autor 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).

Polostrukturovaná interview byla **nahrávána a následně transkribována**. Data získaná z polostrukturovaných interview byla následně zpracována pomocí softwarového programu Atlas.ti (verze 9). Transkripty byly v programu Atlas.ti nejprve podrobeny otevřenému kódování. 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.

5 VÝSLEDNÁ ZJIŠTĚNÍ

Následující část představí výsledná zjištění výzkumu a diskusi k problematice v širším kontextu. Nejprve bude prezentována **syntéza 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 žakovo 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.

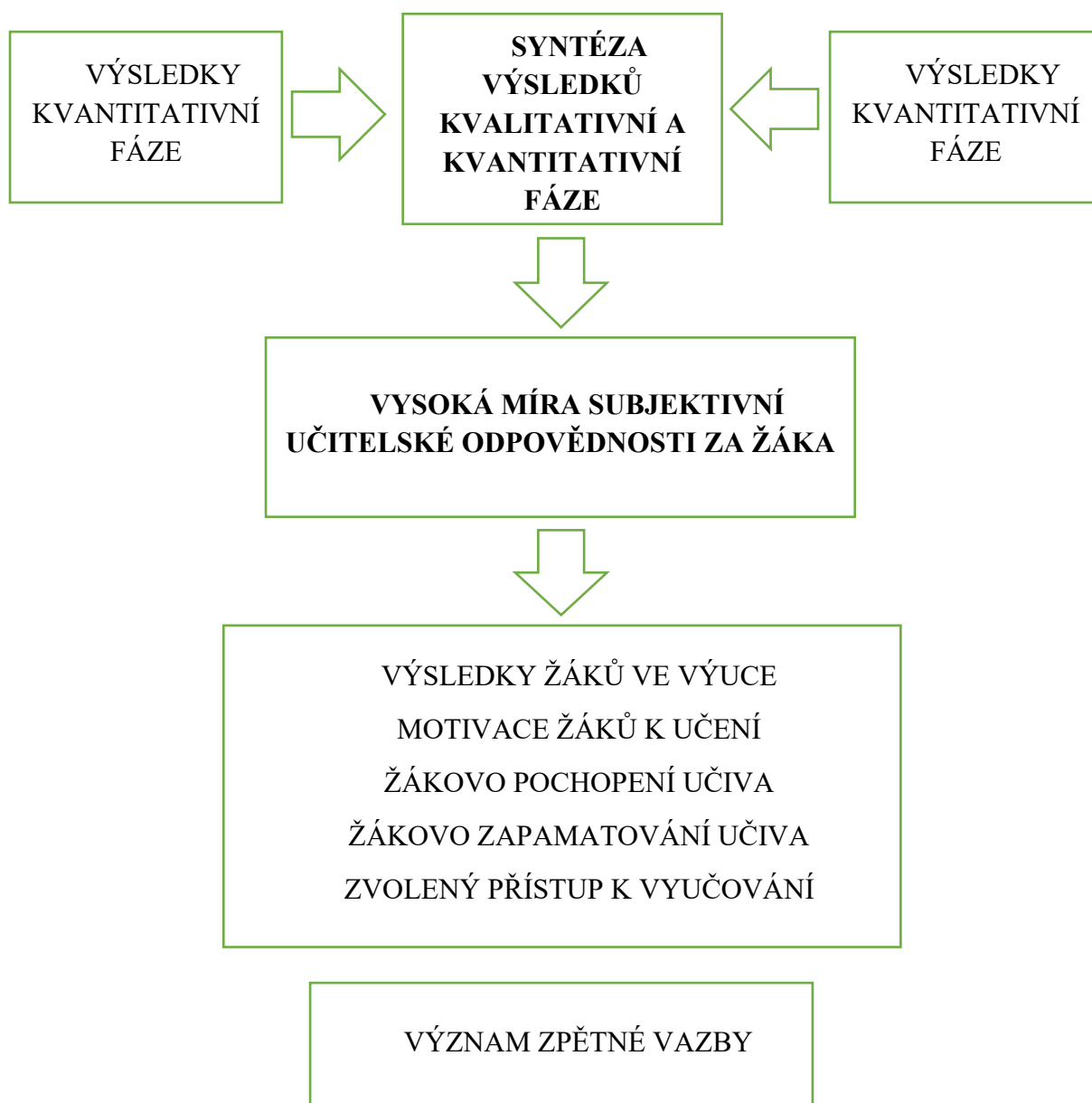
V obou fázích se prokázala jako důležitý faktor **zpětná vazba** k učebním procesům i výsledkům učebních činností žáků. Zatímco v dotazníkovém šetření se jedná o zpětnou vazbu od nadřízeného a od žáka, které významně ovlivnily charakteristiky subjektivní odpovědnosti za žáka z hlediska studentů učitelství, 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 2: 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.

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 (Laueremann, 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 Laueremann, 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 (Lauermann, 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, Vandengergh, 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.

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.

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 pociťovat 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 složkou 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 přisuzování 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

- 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.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- 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.
- 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>
- 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.

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., Mareš, J., Svatoš, T., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačných 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.

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., Stroebe, W. (Eds). *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál.

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.

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>

Korthagen, F. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

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.

Lauermann, 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.

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

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.

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.

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>

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

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>

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>

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

Silverman, S. K. (2010). What Is Diversity? An Inquiry Into Preservice Teacher Beliefs. *American Educational Research Journal*, 47(2), s. 292–329.

Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis*. London: Sage.

Spilková, V. (2006). Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika*, 56(6), 19-44.

Spilková, V. (2019). Ke čtvrtstoletí vzniku kateder primární pedagogiky: Reflexe proměn vzdělávání učitelů primárních škol po roce 1989. *Pedagogika*, 69(3), 365–378.

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.

- Štateně, S. (2017). Self-directed learning in later life: motives and learning competences of retired teachers. *e-Pedagogium*, 17(2), 50-61.
- 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.
- 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>
- 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.
- 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 celkového designu výzkumu

Obrázek 2 Schéma syntézy výsledků kvantitativní a kvalitativní fáze

SEZNAM PŘÍLOH

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

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

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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/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.

ODBORNÝ ŽIVOTOPIS AUTORA

OSOBNÍ INFORMACE

Jméno a příjmení, titul: Veronika Pečivová, Mgr.

Datum narození: 12. 10. 1979

Kontaktní telefon: +420 576 037 316

E-mail: vpecivova@utb.cz

VZDĚLÁNÍ

2017 – dosud

Doktorský studijní program Pedagogika, obor Pedagogika

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií

1999–2005

Magisterský studijní program Anglický jazyk a literatura, Španělský jazyk a literatura

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta

PEDAGOGICKÁ ČINNOST

2016 - dosud

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Centrum jazykového vzdělávání, lektor

Vedení 5 bakalářských prací pro ÚŠP FHS UTB ve Zlíně

Oponování 5 bakalářských prací pro ÚŠP FHS UTB ve Zlíně

Výuka předmětů v rámci doktorského studia

AUIUI/A8SVP Sociální a výchovné procesy

USP/S1AJP Anglický jazyk v primárním vzdělávání

USP/S2DA1 Didaktika AJ a literatury 1

AKTIVNÍ ÚČAST NA KONFERENCÍCH

2018

ČAPV – Zlín, 12. - 14. 9. 2018

Fórum mladých výzkumníků VI., konference IGA, Zlín, Česká republika, 3.10.2018

2017

Fórum mladých výzkumníků V., konference IGA, Zlín, Česká republika 26.10.2017.

Študentské fórum XVI., Velké Bílovice, Česká republika 22. 12. 2017

ZAHRANIČNÍ POBYTY

Pracovní a studijní stáž, Universidad de Málaga, Španělsko

2019 (projekt OPVVV)

2018 (vědecko-výzkumná mobilita)

2018 (program Erasmus)

KURZY A DÍLČÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Scientific writing (workshop), MS Teams 30.11.2020

Atlas.ti: Workshop pro začátečníky, Zlín 14.9.2020

Smíšený design a analýza kvalitativních dat, Zlín 14. – 15.1. 2020

Úvod do používání programu ATLAS.ti pro analýzu kvalitativních dat (workshop), Zlín 9.1.2020

Od vzdělávacího obsahu, ke znalostem, dovednostem a kompetencím studentů (workshop), Zlín 10. 9. 2019

Zkoumání výukové komunikace metodami lingvistické etnografie: od nápadu k publikaci (workshop), Zlín 10. – 11. 1. 2019

JAZYKOVÉ ZNALOSTI

Anglický jazyk úroveň C1

Španělský jazyk úroveň C1

Mgr. Veronika Pečivová, Ph.D.

Subjektivní odpovědnost učitele za žáky: kvantitativní a kvalitativní aspekty

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

Teze disertační práce

Vydala Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně,
nám. T. G. Masaryka 5555, 760 01 Zlín.

Náklad: vyšlo elektronicky

1. vydání

Sazba: Veronika Pečivová

Publikace neprošla jazykovou ani redakční úpravou.

Rok vydání 2021

ISBN 978-80-7678-006-4

