

# Subjektivně vnímaná odpovědnost učitele 1. stupně ZŠ za výsledky žáků

Michaela Odstrčilíková

---

Diplomová práce  
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Michaela Odstrčilíková
Osobní číslo:	H19850
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Subjektivně vnímaná odpovědnost učitele 1. stupně ZŠ za výsledky žáků

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zabývající se odpovědností učitele za výsledky žáků.  
Vymezení teoretických východisek zaměřených na faktory ovlivňující učitelovu subjektivně vnímanou odpovědnost.  
Příprava metodiky výzkumu, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.  
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím tematického psaní a interview s učiteli 1. stupně ZŠ.  
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

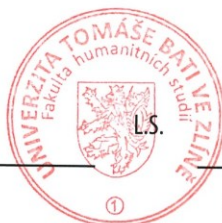
**Seznam doporučené literatury:**

- Daniels, L. M., Radil, A. I., & Goegan, L. D. (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).
- Eren, A. (2013). Uncovering the Links between Prospective Teachers' Personal Responsibility, Academic Optimism, Hope, and Emotions about Teaching: a Mediation Analysis. *Soc Psychol Educ, 17*(1), 73–104.
- Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Lauermann, F. (2014). Teacher responsibility from the teacher's perspective. *International Journal of Educational Research, 65*, 75–89.
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Stárek, L., Buchtová, E., & Klugerová, J. (2021). *Vybrané aspekty ovlivňující edukační proces dítěte*. Univerzita Jana Amose Komenského Praha.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2024**  
Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 15.4.2024

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

*(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

*2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

*(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

*3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

*(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

*3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

*(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

*(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce teoreticko-empirického charakteru se zabývá analýzou subjektivně vnímané odpovědnosti učitele 1. stupně ZŠ za výsledky žáků. Práce je rozdělena do dvou hlavních částí. Teoretická část je zaměřena na vymezení terminologie a teoretických východisek z oblastí subjektivně vnímané odpovědnosti učitele, faktorů ji ovlivňujících a proměnných, které ovlivňují výsledky žáků. Kvalitativně orientovaná empirická část má pomocí tematického psaní a polostrukturovaného interview za cíl analyzovat subjektivně vnímanou odpovědnost učitele prvního stupně základní školy za výsledky žáků. Výsledky výzkumu odkryly skutečnost, že učitelé jsou si vědomi své odpovědnosti v různých oblastech, zároveň s jejich přibývajícimi zkušenostmi u některých učitelů míra odpovědnosti klesá, u jiných stoupá. V průběhu přibývajícího věku žáků probíhá proces předávání odpovědnosti za výsledky žáků z učitele na žáky.

Klíčová slova: subjektivně vnímaná odpovědnost, kauzální atribuce, self efficacy, výsledky žáků

## **ABSTRACT**

This theoretical and empirical diploma thesis aims to analyse primary education teacher subjective responsibility for their pupils' results in school. The paper has two parts, the theoretical part defines the boundaries of subjectively perceived responsibility of the teacher; factors which affect it and circumstances that are affecting pupil's results. The goal of the empirical part of this thesis is based on qualitative research using thematic writing and interviews with primary teachers to analyse teacher subjective responsibility. The results revealed that teachers are keenly aware of their responsibility in different areas. At the same time, the more experience they have the extent of their responsibility either rises or descends. Also, the older the children are, the more responsibility the teachers give them.

Keywords: teacher subjective responsibility, causal attribution, self-efficacy, pupil's results

## **Poděkování**

Chtěla bych srdečně poděkovat vedoucímu práce Mgr. et Mgr. Viktorovi Pacholíkovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, trpělivost, podporu a zejména za ochotu a čas při psaní mé diplomové práce.

Mé poděkování rovněž patří všem participantům, kteří se mého výzkumu zúčastnili.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

ÚVOD.....	10
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 SUBJEKTIVNĚ VNÍMANÁ ODPOVĚDNOST UČITELE ZA ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST ŽÁKŮ V AKTUÁLNÍM VĚDECKÉM POLI.....</b>	<b>12</b>
1.1 TEORETICKÝ RÁMEC SUBJEKTIVNÍ ODPOVĚDNOSTI UČITELE .....	12
1.2 SUBJEKTIVNĚ VNÍMANÁ ODPOVĚDNOST UČITELE 1. STUPNĚ ZŠ .....	14
1.3 VÝZKUMY V OBLASTI SUBJEKTIVNÍ ODPOVĚDNOSTI UČITELE .....	16
<b>2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ SUBJEKTIVNÍ ODPOVĚDNOST UČITELE 1. STUPNĚ ZŠ ZA ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST ŽÁKŮ .....</b>	<b>19</b>
2.1 KAUZÁLNÍ ATRIBUCE VE VZTAHU K SUBJEKTIVNÍ ODPOVĚDNOSTI UČITELE .....	19
2.2 SELF EFFICACY UČITELE A JEHO VZTAH K SUBJEKTIVNĚ VNÍMANÉ ODPOVĚDNOSTI .....	21
2.3 UČITELOVO PEDAGOGICKÉ MYŠLENÍ A JEHO PROPOJENÍ S UČITELOVÝM POJETÍM VÝUKY A ŽÁKA .....	22
2.3.1 Učitelovo pojetí žáka.....	23
2.4 HODNOTY VE VZTAHU K ODPOVĚDNOSTI UČITELE .....	23
<b>3 PROMĚNNÉ OVLIVŇUJÍCÍ VÝSLEDKY ŽÁKŮ A JEJICH PROPOJENÍ SE SUBJEKTIVNĚ VNÍMANOU ODPOVĚDNOSTÍ UČITELE 1. STUPNĚ ZŠ .....</b>	<b>25</b>
3.1 OSOBNOST ŽÁKA A JEHO VÝSLEDKY V EDUKAČNÍM PROCESU .....	26
3.2 INTERAKCE UČITEL – ŽÁK A UČITELŮV INTERAKČNÍ STYL .....	28
3.3 VZTAH RODINA – ŽÁK – ŠKOLA A JEHO PŮSOBENÍ NA VÝSLEDKY ŽÁKŮ.....	30
<b>4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....</b>	<b>33</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>35</b>
<b>5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>36</b>
5.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	36
5.2 METODY SBĚRU DAT .....	36
5.3 POSTUP ŘEŠENÍ A SBĚR DAT .....	38
5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO CHARAKTERISTIKA .....	38
<b>6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....</b>	<b>41</b>
6.1 NEJEDNOTNOST CHÁPÁNÍ POJMU <i>VÝSLEDKY ŽÁKŮ</i> .....	42
6.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VÝSLEDKY .....	44
6.3 SDÍLENÁ ODPOVĚDNOST.....	51
6.4 ZMĚNA ODPOVĚDNOSTI V PROFESNÍ KARIÉŘE .....	56
<b>7 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>	<b>61</b>



<b>8</b>	<b>DISKUSE .....</b>	<b>64</b>
8.1	DOPORUČENÍ DO PRAXE A PRO DALŠÍ VÝZKUM .....	65
8.2	LIMITY VÝZKUMU .....	66
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>67</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>69</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>72</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>73</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>74</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>75</b>

## ÚVOD

V současném českém školství dochází k pozvolným změnám v přístupu k učitelům a jejich vzdělávání. Stále více se do popředí dostává osobnost pedagoga, jeho pojetí, způsob výuky a význam těchto proměnných na výsledky žáků. Jedním z vnitřních charakteristik učitele je i jeho pocíťovaná odpovědnost. Na odpovědnost učitele lze nahlížet z více úhlů pohledu. Tato práce se zabývá konkrétněji subjektivně vnímanou odpovědností učitele za výsledky žáků. Jedná se o odpovědnost, kterou učitel pocíťuje zevnitř, a tudíž není určena žádná její norma. V posledních letech se subjektivní odpovědnosti učitele věnovala spíše zahraniční literatura, a to především za pomoci kvantitativních výzkumů. Předkládaná práce využívá kvalitativního designu a zaměřuje se na analýzu subjektivně vnímané odpovědnosti učitele 1. stupně ZŠ.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část práce má za cíl sumarizovat poznatky o subjektivně vnímané odpovědnosti, faktorech ji ovlivňujících a jejím vztahu s výsledky žáků. Je členěna do čtyř tematicky propojených kapitol. V první kapitole definuji subjektivní odpovědnost učitele, porovnávám zahraniční a české pojetí tohoto pojmu a shrnuji aktuální vědecké pole odpovědnosti se týkající. Ve druhé kapitole uvádím kauzální atribuci, self efficacy, učitelovo pedagogické myšlení a hodnoty učitele jako faktory subjektivní odpovědnosti ovlivňující, či s odpovědností úzce souvisící. Třetí kapitola je zaměřená na definování pojmu výsledky žáků; osobnost žáka; interakční styly mezi učitelem a žákem v edukačním procesu a vztah rodina – žák – škola. Všechny zmíněné prvky souvisí s tím, jakých výsledků žák dosahuje a mohou je ovlivnit stejně jako subjektivně pocíťovaná odpovědnost.

Cílem empirické části této práce je analyzovat subjektivně vnímanou odpovědnost učitele 1. stupně ZŠ za výsledky žáků. Empirická část představuje metodologii kvalitativního výzkumu, v němž jsou použity metody tematického psaní a polostrukturovaného interview s učiteli. V rámci této části práce je sepsána interpretace dat, závěry z výzkumné části práce, ale také limity práce a doporučení do praxe primárního vzdělávání.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 SUBJEKTIVNĚ VNÍMANÁ ODPOVĚDNOST UČITELE ZA ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST ŽÁKŮ V AKTUÁLNÍM VĚDECKÉM POLI

První kapitola je zaměřena na hlavní pojem mé diplomové práce a tím je odpovědnost. Definování tohoto pojmu mi pomůže v další podkapitole, ve které se již pokusím objasnit konkrétněji pojem odpovědnost učitele. V kapitole č. 2 se více zaměřím na jednotlivé faktory, které mohou ovlivňovat subjektivní odpovědnost učitele a na stav vědeckého poznání subjektivní odpovědnosti učitele.

Psychologie definuje odpovědnost jako „vlastnost osobnosti, projevující se pohotovým jednáním podle požadavků a norem, které mají charakter povinnosti“ (Hartl & Hartlová, s. 361). V psychologii je odpovědnost zmiňována také v oblasti psychologie morálky, která řeší problémy jako např. morální jednání, morální usuzování, hodnoty a jejich přímý vztah na morální hodnocení dané situace apod. Morální odpovědnost lze v rámci psychologie morálky chápat jako „striktní závazek jednat podle vlastního úsudku“ (Dvořáková, 2008, s. 36). Učitele a jeho odpovědnost můžeme v této oblasti identifikovat především v rámci prosociálních dilemat a reakcí na potřeby ostatních. V tomto bodu jedinec (učitel) cítí konflikt, zda je nebo není odpovědný za určité proaktivní jednání a zvažuje, jaké jsou jeho povinnosti či odpovědnost k tomuto člověku (Dvořáková, 2008).

Etika rozumí odpovědnosti jako základnímu atributu lidského bytí = lidské být, znamená být odpovědným (Jankovský, 2003). Z tohoto pojetí vyplývá, že pokud jsem dospělým člověkem, je mou povinností být odpovědný za své činy. Pokud převedu tuto rovnici na učitelství, v případě, že se stanu učitelem, je mou povinností být odpovědný za své jednání v průběhu výkonu mé práce.

## 1.1 Teoretický rámec subjektivní odpovědnosti učitele

Problematika učitelské odpovědnosti je nejvíce rozepisována v rámci pedagogické disciplíny pedeutologie. Pedeutologie je historicky definována jako nauka o učiteli (Průcha, et al., 2013) či aktuálněji jako teorie učitelské profese v oblasti profesního sebepojetí učitele (Lukášová, 2015). Řeší otázky výběru pro učitelské povolání, vzdělání a komplexní přípravy učitelů, kompetencí učitelů nebo odpovědnost učitelů (Kolář et al., 2014), která je hlavním tématem mé práce. V této části se hlavně pomocí pedeutologie pokusím co nejlépe vystihnout pojmy profese učitelství a na to vázaný klíčový pojem odpovědnost učitele. Nejdříve uvedu krátký vhled do aktuálního vědeckého pole a důvod, proč se tímto tématem zabývám.

Přijetí zodpovědnosti za výkon činnosti je jedním z Průchou (2017) zmiňovaných znaků profesionála. Přijmutí zodpovědnosti za pedagogické výkony je tedy jednou z cest k profesionalitě v pedagogické profesi, proto považují téma odpovědnosti za důležité v rámci učitelského oboru. Lukášová (2015) charakterizuje pedagogickou profesi jako soustavu postupů, které vycházejí ze specifické role pedagoga ve společnosti a z velké míry jeho autonomie a subjektivní odpovědnosti. Autonomie je proces nárstu autoregulace vlastních emocí a vlastního chování, větší samostatnost v rozhodování, nabývání větších práv a přejímání větší odpovědnosti v rámci dané společnosti (Mareš & Mareš, 2014). Je chápána jako proces, ale i jako výsledek tohoto procesu. Člověk, který je vnitřně motivován, je autonomní. Pro učitelství to znamená, že učitel by měl mít silnou vnitřní motivaci pro svou profesi, aby v ní mohl působit autonomně a být tak kvalitním pedagogem. Lukášová (2015) dodává, že na proces autonomie je navázán také nárst potřeby autenticity v profesi učitele. Korthagen (2011, s. 125) se vyjadřuje obecně o autenticitě pomáhajících profesí, kdy tvrdí, že vše, co „supervizor dělá (říká), by mělo odpovídat tomu, co si myslí (cítí)“. Já pojem autenticita vztáhnou za jeho pomoci konkrétně k učitelství. Autenticita neboli opravdovost je stav, kdy se učitel neskrývá za profesní fasádu, ale vystupuje jako skutečný člověk s vlastními pocity a myšlenkami (Korthagen, 2011). Jinými slovy učitel si musí uvědomovat a přiměřeně regulovat své emoce, chování a rozhodování a v nejlepším případě má být v těchto situacích co nejvíce autentický. Neboť autonomie a autenticita jsou společně s přijmutím zodpovědnosti za výkon učitele cestou k profesionalitě učitele.

Cesta k profesionalitě v učitelství má kromě autonomie a autenticity ještě jednu důležitou proměnnou a tou je profesní identita. Profesní identita (Lukášová, 2015) je stálý proces uvědomování si podstaty profese a vlastní profesionality, tj. sebeuvědomování v učitelské roli, potřeba autonomie, iniciativa v přebírání odpovídající míry odpovědnosti, přiměřená potřeba sebekontroly vysoká míra angažovanosti v jednání. Jednodušeji řečeno, jde o vědomí sebe sama v učitelské profesi. To, jakým způsobem učitel vnímá sám sebe v roli učitele se odráží na tom, jakou vnímá odpovědnost za svoji činnost a výsledky žáků. Spilková (2004) společně s profesní identitou ještě doplňuje, že právě sebereflexe učitele v jeho profesi, jeho vnitřní rozvoj podporuje přijetí odpovědnosti. „Přijetí odpovědnosti za sebe, svůj rozvoj je předpokladem k přijetí (spolu)odpovědnosti za dítě před rodiči, společností, sebou samým“ (Spilková, 2004, s. 145).

Všechny výše uvedené složky společně s učitelovým pedagogickým myšlením můžeme označit nadřazenými pojmy učitelské sebepojetí (Lukášová, 2015), osobnostní charakteristiky učitelů nebo obecněji charakteristiky profese edukátora (Průcha, 2017). Pro

účel mé diplomové práce jsem vybrala jen ty, které souvisí s odpovědností učitele. Učitelovo pedagogické myšlení lze chápat jako “komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů“ (Průcha, 2017, s. 195). Tento pojem se navzájem prolíná s profesní identitou, autonomií a autenticitou. Uvádím ho zde také proto, abychom měli komplexní představu všech složek souvisící s učitelovým pocitem odpovědnosti. Průcha (2017) uvádí, že učitelovo sebehodnocení odpovědnosti za úspěšnost žáků je jedním z komponentů učitelova pedagogického myšlení. Osobnost učitele, jeho profesionalita a tím pádem i jeho pocit odpovědnosti se skládá z různých drobných složek, které bylo potřeba zmínit a které jsou součástí pojmu ‚učitelova odpovědnost‘. Jakým způsobem tedy můžeme na subjektivní odpovědnost učitele nahlížet? Na tuto otázku se pokusím odpovědět v další podkapitole.

## 1.2 Subjektivně vnímaná odpovědnost učitele 1. stupně ZŠ

V české odborné literatuře nejčastěji nacházíme pojem subjektivní odpovědnost učitele (Mareš et al., 1994; Pečivová, 2021). Zahraniční literatura používá několik pojmů jako jsou sense of responsibility (Diamond et al, 2004), teachers‘ sense of responsibility (Berger & Girardet, 2020; Yough et al., 2020) a také personal responsibility (Lauermann & Karabenick, 2013; Lauermann, 2014 a Daniels et al., 2017; 2018). Jelikož téma učitelovy odpovědnosti není aktuálněji zkoumané na českém vědeckém poli, budu stejně jako Pečivová (2021) v mé diplomové práci vycházet z definice od Mareše et al. (1994). Autoři subjektivní odpovědnosti učitele rozumí učitelovo „vnitřní přesvědčení, subjektivní pravděpodobnostní úsudek o svém osobním podílu na výsledcích žáků, které vyučuje“ (Mareš et al., 1994, s. 3). Podle těchto autorů má odpovědnost několik složek – morální, právní, reálnou a vnitřní. Morální navazuje na definici ze začátku tohoto textu, tedy morální odpovědnost jako závazek jednat podle vlastního úsudku (Dvořáková, 2008). Právní vyplývá ze školských předpisů a reálná plyne z výzkumů, které měří skutečný podíl učitele na rozptylu žákovských výkonů (Mareš et al., 1994). Právě vnitřní odpovědnost je učitelem pocíťovaná a prožívaná, a proto je předmětem zájmu nejen jejich výzkumu, tak výzkumu Pečivové (2021) a bude i zájmem mým.

Většina zahraničních autorů (Berger & Girardet, 2020; Yough et al., 2020; Daniels et al, 2017; Eren, 2014; 2018). pracuje s detailnější definicí tohoto pojmu. Učitelovu subjektivně vnímanou odpovědnost definují Lauermann a Karabenick (2011, podle Pečivová, 2021, s. 12) 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.

Obě definice a znaky subjektivní odpovědnosti navzájem víceméně korelují. Hlavním společným znakem obou definic je vnitřní přesvědčení, povinnost. Daniels et al. (2017) uvádí, že učitelé cítící odpovědnost bývají vnitřně motivovaní, sebereflektivní, proaktivní, zajímají se o ostatní a dokážou vnímat důsledky svých činů. Zároveň Gluchmanová s Gluchmanem (2009) dodávají, že nelze odpovědnost definovat jako konstantu, která je stále stejná pro všechny žáky a třídy. Uvádí, že se odvíjí od různých podmínek a proměnných, ale hlavně že klesá s rostoucím věkem a zkušenostmi žáka. Žák by měl postupně přebírat odpovědnost za svá rozhodnutí, osobnostní rozvoj, případně své úspěchy i neúspěchy. Mertin (2019) doplňuje, že míra odpovědnosti žáků záleží na jejich věku a vývojové úrovni. Odpovědnost žáka, ale i učitele, by měla vycházet z jejich vnitřního přesvědčení.

Ze dvou, pro moji práci, nejzásadnějších výzkumů vyplynuly následující fakta, popisující subjektivní odpovědnost učitele. Lauermann a Karabenick (2013) rozpracovali šest komponentů učitelské odpovědnosti, mezi které patří: 1. kdo je odpovědný (podmět odpovědnosti), 2. za co je odpovědný, 3. z jakého pohledu (objekt odpovědnosti), 4. kdo je soudcem této odpovědnosti, 5. podle jakých kritérií a 6. jaké jsou okolnosti této odpovědnosti. Autoři Mareš et al. (1994) provedli kvantitativní výzkum, který je dovedl k závěru a rozlišení pěti teoretických skupin učitelů, podle míry jejich pocíťované odpovědnosti. Jednalo se o typy A–E, u kterých autoři výzkumu zjišťovali míru učitelovy odpovědnosti za úspěchy a neúspěchy žáků. Každému z typů byla přidělena míra odpovědnosti podle toho, jestli si připisují zásluhy za úspěch/neúspěch žáka, jestli se dělí o úspěch/neúspěch se svými žáky, případně jestli si nepřipisují žádné zásluhy za úspěch/neúspěch žáka. Jednalo se o typy:

- A. typ učitele, který se hlásí především k úspěchům svých žáků a odmítá nést větší odpovědnost za neúspěchy žáků;
- B. typ učitele, který si nepřipisuje zásluhy ani za úspěchy, ani za neúspěchy žáků, neboť úspěchy i neúspěchy žáků závisí na nich samotných;
- C. typ učitele, který připisuje úspěch žákům a neúspěch sobě;
- D. typ učitele, který se výrazně hlásí k odpovědnosti za úspěchy i neúspěchy žáků;

E. typ učitele, který přikládá stejnou míru odpovědnosti sobě i žákům z jejich úspěchy i neúspěchy.

Následně provedli dotazníkové šetření, jehož výsledky zasadili do teoreticky rozdělených typů učitelů podle míry odpovědnosti. Těchto pět typů učitelů a šest komponentů mě inspirovalo při vytváření okruhů k interview k mému výzkumu. V další podkapitole představím několik dosavadních výzkumů věnujících se oblasti učitelovy odpovědnosti.

### 1.3 Výzkumy v oblasti subjektivní odpovědnosti učitele

Téma subjektivní odpovědnosti učitele se do popředí výzkumů dostalo až v posledních cca dvaceti letech, výjimkou byli Thomas R Guskey (1987) a výzkum Mareše et al. (1994). Jelikož Pečivová (2021) ve své disertační práci zpracovala přehled výzkumných šetření subjektivní odpovědnosti učitele, byla mou inspirací pro hledání těchto výzkumů a velká opora pro jejich lepší porozumění. Jako jedním z prvních se touto oblastí zabýval Thomas R Guskey (1981). Používal termín self-responsibility, tedy vlastní odpovědnost a její míru u učitelů. Tato studie se stejně jako Mareš et al. (1994) zabývala mírou odpovědností učitelů za žákovský úspěch či neúspěch. Obě studie prokázaly, že učitelé mají větší tendenci připisovat si žákovský úspěch než žákovský neúspěch. Stejně tak výzkum od Dofkové a Zdráhala (2018) došel ke stejnému závěru. Na výzkum Mareš et al. (1994) v České republice navazovala Pečivová (2018; 2019; 2021), která se ve svých výzkumech zabývala subjektivní odpovědností učitele za žáka u studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Obecně subjektivní odpovědnost učitele pak zkoumala Daniels et al. (2017), která určila 4 oblasti, za které se učitelé cítí nejvíce odpovědní: vlastní vyučování, vztahy se studenty, výsledky a motivaci studentů. Pocitem odpovědnosti za motivaci žáků se Daniels et al. (2018) zabývala v další kvalitativní studii, potvrzení kvantitativní studií se bohužel nepodařilo.

Další zahraniční studie lze rozdělit na studie, které propojovaly subjektivní odpovědnost učitele a jeho self efficacy (Silverman, 2010; Lauermann & Karabenick, 2013; Frumos, 2015) a na studie, které se věnovaly subjektivní odpovědnosti učitele a charakteristikami ji ovlivňující, například: souvislost mezi subjektivní odpovědností učitele a jeho akademickým optimismem, nadějí a emocemi ve vztahu k učení (Eren, 2014); odpovědnost jako výrazně motivační prvek, ovlivňující učitelovo úsilí, vytrvalost a oddanost ke studentům (Lauermann, 2014); motivace pro učitelství jako faktor odpovědnosti a stylu



řízení třídy, vlastní hodnota a hodnota společenského užitku jako prvky, které předurčují učitelovu odpovědnost (Berger & Girardet, 2020). V rámci výzkumů ve spojení učitelovy odpovědnosti a jeho self efficacy došlo ve většině výzkumů (Silverman, 2010; Lauermann & Karabenick, 2013; Frumos, 2015) k závěrům, že mezi self efficacy a osobní odpovědností učitele za výsledky žáka existuje souvislost, ale nejsou totéž. Tyto dva pojmy jsou na sebe velmi úzce vázané, ale „já mohu“ (self efficacy) nelze vyložit jako „měl bych“ (osobní odpovědnost učitele) (Lauermann & Karabenick, 2013). Autoři Matteucci a Kopp (2013) potvrzují, že tyto pojmy nejsou totožné, ale doplňují, že self efficacy je jednou z nejvlivnějších proměnných odpovědnosti učitele.

Charakteristikami ovlivňujícími učitelův pocit odpovědnosti, především pak vztah odpovědnosti a motivace studentů, se zabývají následující studie. Eren (2014) provedl kvantitativní výzkum, který potvrdil souvislost mezi subjektivní odpovědností učitele, jeho akademickým optimismem, nadějí a emocemi ve vztahu k učení. Byla potvrzena korelace mezi učitelovými perspektivními emocemi o učení a odpovědnost za motivaci studentů, jejich úspěchy a vztahy mezi studenty. Podobně Lauermann (2014) kvalitativním výzkumem potvrdila, že učitelova odpovědnost za žáky je výrazně motivační a ovlivňuje úsilí, vytrvalost učitele a jeho oddanost ke studentům. Yough et al. (2020) určili jako podstatu subjektivní učitelské odpovědnosti potřebu pocitu naplnění. Pociťovaná odpovědnost tedy souvisí se sebeurčením, je ovlivňována prostředím a má vliv na emoce učitele (Pečivová, 2021).

Mé výzkumné šetření se bude nejvíce podobat výzkumům, které jsem popsala v prvním odstavci této podkapitoly. Určení, jestli učitelé cítí nějakou míru odpovědnosti za výsledky žáků a analýza této odpovědnosti bude mým hlavním cílem. Následně, při dostatku výzkumných dat, budu moci vyčíst další aspekty subjektivně vnímané odpovědnosti za výsledky žáků.

V závěru této kapitoly bych chtěla propojit obecné definice odpovědnosti se subjektivní odpovědností učitele. Obě zmíněné definice subjektivně vnímané odpovědnosti jsou velmi úzce propojeny s obecnými definicemi odpovědnosti, uvedenými na začátku této kapitoly. Mareš et al. (1994) i Lauermann a Karabenick (2011) mají společné znaky chápání tohoto pojmu s oblastí psychologie morálky a morálního usuzování (Dvořáková, 2008). Jde o vnitřní proces v učiteli, závislý na mnoha vnějších a vnitřních proměnných: fáze profesní identity, autonomie a autenticita učitele, učitelovo sebepojetí, učitelovo jednání, vztah k jedinci, ke kterému se odpovědnost vztahuje apod. Lukášová (2015) na druhou stranu více

inklinuje k etické definici odpovědnosti a rozumí odpovědnosti ve smyslu být učitelem = být odpovědný za své chování. Doslova chápe profesi jako reflektovaný stav bytí člověka v roli učitele, který se opírá o vnitřní vědomé přijetí zodpovědnosti za druhého (žáka) a za jeho stav ve světě (Lukášová, 2015). Tuto její teorii podporuje i Lorenzová (1999, s. 59, podle Lukášová, 2015), která jádro profesní odpovědnosti učitele definuje jako „(spolu) odpovědnost za tělesný, duševní, sociální, duchovní a mravní rozvoj každého žáka“. V případě, že tyto dvě ženy doplníme poznatky od Průchy (2017) a Vacka (2011), doplníme si celý obrázek toho, proč je dobré zajímat se o odpovědnost učitele obecně. Vnímá-li učitel odpovědnost za žáky jej z pohledu Průchy (2017) dělá profesionálem ve svém oboru. Z pohledu Vacka (2011) je přijetí odpovědnosti ukazatelem motivovaného učitele. V další kapitole se zaměřím na faktory, které mohou odpovědnost učitele ovlivňovat.

## 2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ SUBJEKTIVNÍ ODPOVĚDNOST UČITELE 1. STUPNĚ ZŠ ZA ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST ŽÁKŮ

V této kapitole se zaměřím na teoretické vymezení faktorů, které mohou působit na učitelovo vnímání jeho odpovědnosti. Do těchto faktorů budu řadit: kauzální atribuci (Mareš, 2013; Lukášová, 2015), self efficacy učitele (Mareš, 2013; Gavora et al., 2020), učitelovo pojetí výuky a pojetí žáka (Mareš, 2013; Mareš et al., 1994) a vnímání hodnot (Dvořáková, 2015).

Faktory ovlivňující vnímání odpovědnosti učitele z pohledu pedeutologie jsou převážně uvědomování si profesní identity, pojetí profese učitelství, a sebepojetí učitele. Profesní identitou jsem se zabývala detailněji v kapitole výše, je to vnitřně velmi strukturovaný fenomén (Lukášová, 2015). Jde o proces uvědomování si podstaty profese a vlastní profesionality, mezi něž patří i přebírání odpovědnosti. Každý učitel si prochází procesem uvědomování své identity a s délkou praxe i přebírání odpovědnosti za edukační proces. Zde mohu dodat poznatek z výzkumu Mareš, Skalská, Kantorková (1994), kteří zjistili, že větší míru odpovědnosti za úspěchy a neúspěchy pocítují ženy s delší dobou praxe. Pojetí profese učitelství rozdělila Lukášová (2015) do sedmi oblastí. Učitelství tak můžeme chápat jako umění, řemeslo, technologii, povolání, poslání, zaměstnání a expertní profesi. Každá z těchto oblastí má jiný charakter, a proto je důležité si uvědomit, jak učitel chápe profesi učitelství, protože i od toho se bude odvíjet míra jeho pocitu odpovědnosti. Posledním faktorem je sebepojetí učitele, které se promítá do každodenního konání učitele ve výuce, do každodenního styku s žáky a tím pádem i do oblasti subjektivně vnímané odpovědnosti (Lukášová, 2015).

Všechny tyto oblasti jsou více či méně rozpracovány v kapitole výše a jsou to složky, ze kterých pocit odpovědnosti vychází, ale také složky, které průběžně mohou odpovědnost ovlivňovat. Jedním z nejčastěji zmiňovaných faktorů v souvislosti s pocitem odpovědnosti je kauzální atribuce. Je zmiňována v několika výzkumech (Mareš et al., 1994; Pečivová, 2021; Daniels, 2017; Eren, 2014) a jelikož souvisí i s mým tématem, zabývám se touto teorií ve spojení s odpovědností také.

### 2.1 Kauzální atribuce ve vztahu k subjektivní odpovědnosti učitele

Přisuzování příčin úspěchů a neúspěchů (kauzální atribuce) vychází z procesu sebereflexe (Lukášová, 2015). Sebereflexi Lukášová (2013, s. 43) chápe jako činnost pedagoga, který nahlíží do svého nitra a může tak „pozorovat důležité tendence ve vlastním

myšlení, které se následně promítají směrem k myšlení o druhých lidech, dětech, světě v pedagogických situacích“. Jedná se o každé uvědomělé jednání a jedním z jeho charakteristik jsou tendence ve vlastních procesech učitele – tedy kauzální atribuce.

Kauzální atribuce znamená hledání příčin svých neúspěchů a úspěchů, snaha o vysvětlení těchto příčin sobě i ostatním. Právě subjektivní připisování příčin úspěchům a neúspěchům se označuje jako kauzální atribuce (Mareš, 2013). Jelikož se jedná o „subjektivní“ jev, znamená to, že každý člověk má jiný atribuční styl. Plevová (2007, s. 9) vysvětluje atribuční styl jako „relativně stálý a naučený způsob uvažování o příčinách svého jednání nebo o jednání jiných osob“. Zakladatel teorie atribuce je Fritz Heider (Plevová, 2007), který určil personální síly (osobnostní) a síly prostředí (enviromentální) jako dva základní faktory vstupující do způsobu našeho jednání. Mareš (2013) pak zkonkretizoval jednotlivé činitele, rozšířil je o další dva prvky a zaměřil přímo na učitele. Uvádí, že u hledání příčin ze strany učitele za úspěchy, či neúspěchy žáka, jsou důležité čtyři činitele: lokalizace příčin (vnější, vnitřní), stabilita příčin (stabilně působící, proměnlivé), ovlivnitelnost těchto příčin (intelektové schopnosti, náhoda nebo úsilí či snaha) a globálnost dané příčiny (působí-li tato příčina neustále, nebo jen sporadicky). Lukášová (2015) pracuje se dvěma tendencemi v procesu kauzální atribuce, jsou to příčiny uvnitř a příčiny vně. Příčiny uvnitř hledá učitel sám v sobě, kdežto příčiny vně učitel přisuzuje žákům. Podle toho, kde učitel hledá příčiny chování svého i svých žáků, následně může ovlivňovat své sebepojetí v učitelské roli, což může ovlivnit sebekontrolu a sebehodnocení ve výkonu učitelské profese. V případě, že kauzální atribuci aplikujeme přímo na úspěchy a neúspěchy žáků i Lukášová (2015) odkazuje na čtyři výše uvedené činitele od Mareše (2013) – lokalizace, stabilita, ovlivnitelnost a globálnost.

Pro úplnost tématu kauzálních atribucí ve vztahu k jejich odpovědnosti ještě doplním pojem atribuční omyl v sebepojímání (Jedlička et al., 2018). Ten označuje tendenci připisování svých úspěchů našim osobnostním rysům, kdežto neúspěchy máme tendenci připisovat vnějším okolnostem, které jsou mimo naši kontrolu. Tento výrok platí i pro učitelskou odpovědnost. Několik výzkumů (Mareš et al., 1994; Dofková & Zdráhal, 2018) zjistilo, že učitelé mají větší tendenci si připisovat žakovský úspěch než neúspěch. U učitelské praxe pedagog většinou analyzuje jak jednání své, tak chování žáků. Rozhoduje o tom, jestli chování bylo zapříčiněno jeho povahovými vlastnostmi nebo vnějšími okolnostmi. Do celého kontextu tohoto rozhodování zapadá i vnitřně pocíťovaná odpovědnost učitele. V případech, kdy se pedagog cítí (necítí) být odpovědný za výsledky svých žáků, jejich chování, motivaci apod. vstupuje hledání příčin do popředí. Na základě

sebereflexe hodnotí, jestli se jedná o situaci, kterou ovlivnil on sám nebo faktory ze strany žáků. Proto i kauzální atribuci zahrnují do jednoho z faktorů, který ovlivňuje učitelův pocit odpovědnosti a jeho následné jednání a chování.

## **2.2 Self efficacy učitele a jeho vztah k subjektivně vnímané odpovědnosti**

Jeden z faktorů, který může mít vliv na vnímání odpovědnosti učitele, je jeho self efficacy. Tato teorie se opírá o Bandurův koncept sociálně-kognitivního učení. Činnost člověka je definována jako souhrn tří dimenzí: osobnostní faktory; prostředí, ve kterém člověk působí a činnosti člověka (současné i minulé) (Lukášová, 2015).

Do češtiny tento pojem překládáme nejčastěji jako vlastní vnímaná zdatnost (Mareš, 2013). Gavora et al. (2020, s. 17) pak definují tento pojem dvěma způsoby jako „přesvědčení lidí (beliefs) o svých schopnostech či způsobilost (capability) dosahovat určitých úrovní výkonnosti“. Jedná se o přesvědčení, které může ovlivnit několik stránek osobnosti. Především self efficacy ovlivňuje, jak se lidé cítí, jak myslí, jak sami sebe motivují a jak se chovají (Gavora et al., 2020). Konkrétněji k učitelův a jeho self efficacy se vyjadřoval Mareš (2013, s. 445). Ten učitelovu vnímanou zdatnost definuje jako „učitelovo přesvědčení o svých schopnostech realizovat určité pedagogické postupy a také jeho přesvědčení, že tyto postupy mohou vést u žáků k učení a naučení“. Podle toho, jak učitel vnímá svou vlastní zdatnost, volí postup, pomocí kterého bude ve třídě pracovat. Pokud učitel vnímá, že je velmi zdatný, věří si, bude si stanovovat náročnější cíle a při jejich zdolávání bude projevoval odhodlání a vytrvalost. Svůj neúspěch bude připisovat nedostatečnému úsilí nebo nedostatečným schopnostem. Naproti tomu učitel, který vnímá, že je málo zdatný, často pochybuje o svých schopnostech a při řešení problémů se zabývá svými slabými a vnějšími překážkami (Gavora et al., 2020).

Učitelovo self efficacy je založeno na informacích, které o sobě ví učitel z minulosti, jak si vede v současnosti a směřuje do budoucnosti. Odráží míru učitelovy sebedůvěry a důvěry ve vlastní schopnosti a v to, co je schopen dokázat (Mareš, 2013). Učitelovo přesvědčení o svých vlastních možnostech je součástí jeho profesní identity.

Vnímání subjektivní odpovědnosti určitě bude záviset na tom, jak učitel vnímá svoji zdatnost. Z textu od Gavora et al. (2020) pak vyplývá, že učitel cítící se velmi zdatný, bude spíše hledat chyby u sebe a bude cítit větší odpovědnost za žáky a jejich úspěchy a neúspěchy. Naopak učitel, který se cítí méně zdatný, bude cítit spíše menší odpovědnost za

žáky a jejich úspěchy a neúspěchy. Nicméně podle výzkumů zmíněných níže je vztah mezi self efficacy a subjektivní odpovědností trochu odlišný. Pocit toho, že učitel ‚může něco udělat‘, že cítí, že má různé možnosti a cítí se zdatný, není to samé jako pocit odpovědnosti ve smyslu ‚měl bych něco udělat‘ (Lauermann & Karabenick, 2013). Každopádně je tento faktor tak silný a podobný odpovědnosti, že jej určitě musím zařadit do faktorů, které subjektivní odpovědnost ovlivňují. Dokazují to i výzkumy zabývající se propojením mezi self efficacy a subjektivní odpovědností učitele, které jsem zmiňovala v kapitole výše.

V další podkapitole rozepíšu vztah učitelova pedagogického myšlení, propojení s učitelovým pojetím výuky a pojetím žáka. Jedná se o velmi těsně spjaté pojmy úzce souvisící s odpovědností učitele.

### **2.3 Učitelovo pedagogické myšlení a jeho propojení s učitelovým pojetím výuky a žáka**

S učitelovým pedagogickým myšlením jsme se seznámili již na začátku první kapitoly. Nyní jej představím v propojení s učitelovým pojetím výuky. Pro pochopení zopakují, že učitelovým pedagogickým myšlením „rozumíme komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání i předsudků, které vytvářejí kognitivní základnu pro učitelovo jednání, vnímání a realizaci edukačních procesů“ (Průcha, 2017, s. 195). Pedagog určitým způsobem přemýšlí o své profesi, o tom, jakým způsobem se připravuje na hodiny, jaké formy, metody, prostředky pro vyučovací činnost vybírá, ale samozřejmě do této oblasti spadá i zpětné hodnocení a sebereflexe učitele. Vztah sebereflexe k odpovědnosti učitele a kauzálním atribucím jsem uváděla v podkapitole výše.

Součástí učitelova pedagogického myšlení, jeho podmnožinou, je učitelovo pojetí výuky (Mareš, 2013). Mareš (2013, s. 455) jej definuje jako „komplex pedagogických názorů, pedagogických postojů a učitelových argumentů, které je zdůvodňují. Tento komplex vytváří kognitivní i emoční základnu pro učitelovo uvažování o edukaci, pro hodnocení edukace a učitelova jednání se všemi aktéry edukačního procesu“. Učitelovo pojetí je implicitní, subjektivní, relativně neuvědomované, stereotypní a relativně stabilní (Mareš, 2013). Z uvedené definice jasně vyplývá, že součástí učitelova pojetí výuky je i jeho vnitřní přesvědčení, tedy pocit jeho odpovědnosti za žáky a jejich výsledky. Stejným způsobem uvažovali i Mareš et al. (1994), kteří odkazovali na učitelovu každodenní pedagogickou filozofii jako na jeden z možných faktorů, který má vliv na pedagogovo přesvědčení o proporcích jeho a žákovy odpovědnosti za školní výsledky.

Podobně jako profesní identita učitele i učitelovo pojetí výuky se mění a vzniká postupně s jeho novými zkušenostmi. Pojetí výuky se začíná utvářet už když je učitel v roli žáka a studenta. Následně se na vysoké škole dozvídá různá teoretická doporučení a hlubší a závažnější změna pojetí výuky nastává po absolvování fakulty, při nastoupení do praxe (Mareš, 2013). Do struktury učitelova pojetí výuky Mareš (2013) řadí 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. Pojetí výuky v sobě zahrnuje nejen vyučování coby činnosti učitele, ale také učení jako činnosti žáků.

### 2.3.1 Učitelovo pojetí žáka

V rámci oblasti pedagogického myšlení a učitelova pojetí výuky nesmím opomenout také učitelovo pojetí žáka, neboť pojetí žáka, je podle Mareše (2013) jednou ze složek učitelova pojetí výuky. Jedná se o „způsob a obsah úsudků učitele o žákovi a hodnocení úrovní rozvoje žáka“ (Lukášová, 2015, s. 44). Učitel může sledovat žákův somatický růst, jeho psychický vývoj a sociální rozvoj a na základě těchto informací může přemýšlet nad možnostmi jeho seberozvoje ve výuce. Následně záleží, jaké požadavky učitel na žáky klade, jak na ně žáci reagují, ale také jaké mohou být příčiny jejich chování. Všechny tyto faktory ovlivňují učitelovo jednání směřující k žákům. Lukášová (2015) doporučuje vědomé pojetí žáka, kdy se vědomě snažíme vytvářet v sobě pozitivní očekávání od žáků. Přístup, který učitel volí v oblasti pojetí žáka se může odrážet i v jeho pocitu odpovědnosti za žákovy výsledky. Zároveň se pojetí žáka, stejně jako pojetí výuky, utváří a mění v průběhu profesní dráhy učitele. Proto bude zajímavé sledovat, jestli se pojetí výuky a žáka mění s přibývajícím roky učitelské praxe a jakou souvislost to má s jeho odpovědností.

## 2.4 Hodnoty ve vztahu k odpovědnosti učitele

Posledním uvedeným faktorem, který je základem všech výše uvedených faktorů jsou hodnoty učitele. Ve vztahu k hodnotám, které ovlivňují učitelovo rozhodnutí, a tím i jeho odpovědnost, budu pracovat se dvěma autorkami: Lukášová (2015) a Dvořáková (2008). Lukášová (2015) tvrdí, že nastavení sebe ve vztahu k hodnotám tvoří etický základ profese, který vstupuje do všech dílčích charakteristik učitelova vnímání, myšlení i rozhodování v pedagogických situacích. Dvořáková (2008) uvádí, že hodnoty budou ovlivňovat nejen vlastní morální jednání, ale mohou se uplatňovat i v morálním usuzování či při morálním hodnocení konkrétní situace. Jelikož jsem v definování pojmu vycházela

právě z psychologie morálky, je jasné, že hodnoty k odpovědnosti rozhodně patří. Nejen, že odpovědnost patří mezi instrumentální hodnotu (Dvořáková, 2008), ale také to, jaké učitel uznává hodnoty obecně, se odráží na jeho pocitu odpovědnosti.

Výše uvedené faktory jsou faktory vnitřními, odehrávající se uvnitř učitele samotného. Pro úplnost ještě dodám, že subjektivní odpovědnost může být ovlivněna i faktory vnějšími: organizace školství ve státě; škola, kde učitel působí nebo také podmínky, ve kterých učitel svou práci provozuje. Jedním z nejdůležitějších faktorů u učitele prvního stupně a jeho subjektivní odpovědnosti je právě fakt, že s žáky tráví celý školní den, a to většinou několik let. Proto si myslím, že u učitelů prvního stupně bude míra odpovědnosti za žáky větší, než u učitelů druhého stupně a výše. Nicméně tento rozdíl nebude mým hlavním cílem, a proto jej zmiňuji jen pro úplnost všech faktorů, které mohou učitelovu odpovědnost za žáky a jejich výsledky ovlivnit.

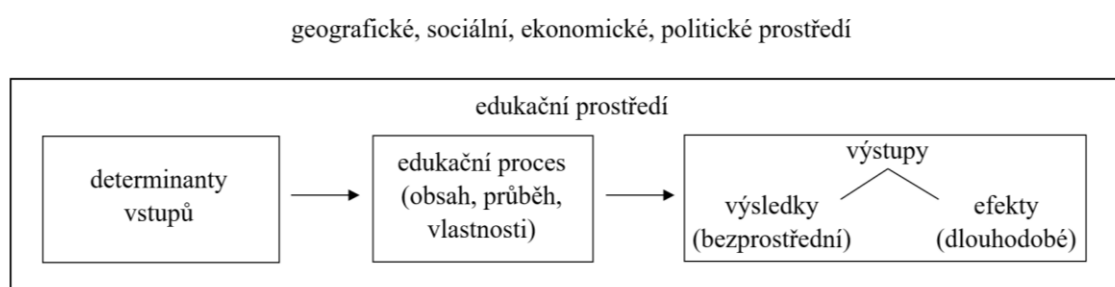
Tato kapitola byla naplněna prvky, které velmi úzce souvisí s chápáním odpovědnosti učitele a také ji mohou ovlivňovat. Prvním ze zmíněných faktorů, byla kauzální atribuce neboli přisuzování příčin chování žáků. Jedná se o proces vysvětlování jednání, chování žáků, který probíhá uvnitř učitele na základě jeho předešlých pedagogických zkušeností, ale také zkušeností s konkrétními žáky. Uvedla jsem čtyři činitele, které toto přisuzování ovlivňují a definovala nejčastěji se vyskytující atribuční omyl v oblasti odpovědnosti učitelů za úspěchy/neúspěchy žáků. V další podkapitole jsem pracovala s pojmem self efficacy, který je nejčastěji překládán jako vlastní vnímaná zdatnost (Mareš, 2013). Na základě toho, jak učitel vnímá svou zdatnost v jeho profesi, využívá různé strategie, stanovuje si náročnější cíle, a to vše se odráží na žákovi a jeho výsledcích. Nicméně hlavně díky výzkumu Lauermann & Karabenick (2013) se ukazuje, že pokud učitel může a je schopen (self efficacy), neznamená, že by to měl udělat a dělá (odpovědnost). Předposlední kapitolou byla oblast učitelova pedagogického myšlení ve spojení s jeho pojetím výuky a žáka. Způsob, jakým učitel vnímá výuku a žáka se odráží na jeho jednání v hodinách a následně promítá do jeho úvah o jeho odpovědnosti za výsledky žáků. Kapitulu jsem uzavřela oblastí učitelových hodnot, které jsou základem pro všechny ostatní uvedené faktory. Neboť životní hodnoty učitele se promítají do hodnot v učitelské profesi a ty vytvářejí základ pro jeho ideje, postoje, očekávání, myšlení, jednání a chování.



### 3 PROMĚNNÉ OVLIVŇUJÍCÍ VÝSLEDKY ŽÁKŮ A JEJICH PROPOJENÍ SE SUBJEKTIVNĚ VNÍMANOU ODPOVĚDNOSTÍ UČITELE 1. STUPNĚ ZŠ

Poslední kapitola mé diplomové práce je zaměřena na pojem výsledky žáků. Snažím se zde o objasnění všech faktorů, které mohou na výsledky žáků působit. Určením těchto faktorů a způsob, jakým je chápe učitel, mi pak pomůže ve výzkumné části propojit, za co vše se cítí učitelé v edukačním procesu odpovědní. Na začátku kapitoly popíši obecné determinanty ovlivňující edukační proces a jeho výsledky, v další podkapitole vysvětlím interakci mezi učitelem a žákem, následně se budu věnovat žákovi a jeho osobnosti. Vztah rodina – žák – škola popíši v předposlední podkapitole.

Úvodem této kapitoly bude shrnutí obecných prvků, které působí na edukační proces ještě před jeho vlastním začátkem. Průcha (2017) navrhuje interakční model edukačního procesu (obr. 1). Za pomocí tohoto modelu vymezím ty nejobecnější proměnné ovlivňující výsledky žáků a některé z nich stručně popíši.



Obrázek 1 Interakční model edukačního procesu podle Průchy (2017)

Na modelu (obr. 1) Průcha (2017, s. 84) můžeme jasně vidět, že výsledky žáka ovlivňuje hned několik základních proměnných. Nejširším kontextem pro každý edukační proces jsou vlastnosti přírodního a geografického prostředí (poloha a rozloha státu, počet obyvatel, hustota populace apod). Následně je edukační proces určován sociálním prostředím, sociální strukturou a sociálními charakteristikami populace státu. Mezi tuto oblast řadí Průcha (2017) faktory sociodemografické povahy, jako jsou například přirozený přírůstek populace; zaměstnanost žen-matek; urbanizace obyvatelstva nebo třeba počet rozvedených manželství s dětmi. Dalším z těch nejzákladnějších determinantů edukačního procesu je politické prostředí, u kterého záleží hlavně na vzdělávací politice, kterou se daný stát řídí. Posledním velmi silným činitelem je ekonomické prostředí, do kterého spadají např.

finanční výdaje na školství, výdaje na vzdělávání podle stupňů škol, počet učitelů připadajících na počet žáků a další (Průcha, 2017).

Vstupní determinanty edukačního procesu jsou pro mou práci velmi důležité. Průcha (2017) rozděluje tyto determinanty do 4 hlavních oblastí: 1. charakteristiky žáků (kognitivní, afektivní, fyzické, sociální a sociokulturní); 2. osobnostní a profesní charakteristiky učitelů; 3. charakteristiky edukačních konstruktů (kurikulární dokumenty, učebnice, evaluační nástroje); 4. charakteristiky škol (materiální vybavení, typ lokality, aj.). Mezi profesní charakteristiky učitele pak zařazuje zkušenosti a odpovědnost za úspěšnost žáků, což odkazuje na návaznost tohoto tématu na samotné výsledky edukačního působení. Osobnost učitele jsem dostatečně popsala v prvních kapitolách, proto není potřeba dalších podrobností. Nicméně jelikož se jedná o odpovědnost za výsledky žáků, je potřeba se detailněji zaměřit na osobnost žáka a jeho výsledků, proto této oblasti bude věnována první podkapitola.

### 3.1 Osobnost žáka a jeho výsledky v edukačním procesu

Na začátku této podkapitoly ještě naváží na Průchův (2017) interakční model edukačního procesu a definují pojem výsledky žáků. Průcha (2017) řadí výsledky edukace společně s efekty edukace do výstupů školní edukace. Výsledky edukace v české terminologii můžeme nalézt také jako vzdělávací výsledky a definuje je jako „charakteristiky bezprostředních změn, které vznikají na straně vzdělávajících se subjektů působením určitých kurikulárních obsahů. Jsou to výsledky v podobě kognitivních vlastností, kognitivně-motorických vlastností a kognitivně afektivních vlastností“ (Průcha, 2017, s. 358). Konkrétněji poté definují vzdělávací výsledky Průcha et al. (2013, s. 369) jako „produkty v podobě vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, zájmů, aj“. S touto definicí budu následně pracovat i v mé praktické části. Druhou oblastí, která spadá pod výstupy školní edukace, jsou efekty edukace. Jedná se o „důsledky či účinky vyvolávané u jedinců a v celé společnosti působením výsledků edukace“ (Průcha, 2017, s. 359). Mají dlouhodobý charakter a na rozdíl od výsledků edukace jsou obtížněji měřitelné. Vzdělávací výsledky mohou mít krátkodobé účinky, které ale vytvářejí dlouhodobé vzdělávací efekty (Průcha et al., 2013). Zormanová (2014) výsledky vyučovacího procesu rozděluje na 4 oblasti, které korespondují s definicí Průchy et al. (2013):

1. vědomosti (pamětně osvojená fakta);
2. dovednosti (způsobilost k vykonávání určité činnosti);

3. postoje (vztah člověka ke společnosti, přírodě, sobě);
4. kompetence (souhrn vědomostí, dovedností, návyků a postojů).

Kromě vzdělávacích výsledků, se v české literatuře často objevují pojmy školní úspěšnost/neúspěšnost (Helus et al., 1979; Jedlička et al., 2018; Mareš, 2013). Průcha et al. (2013, s. 303) zdůrazňuje, že jde o velmi diskutovaný a nedostatečně objasněný pojem. Může jít o „zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje pozitivním prospěchem“ nebo o „produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů“. Druhá definice by tedy znamenala, že na úspěšnosti žáka má podíl nejen žák samotný, ale z velké míry i učitel. Helus et al. (1979, s. 39) definuje školní úspěch jako „soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé.“ Zajímavé jsou pak jeho další úvahy, kde tvrdí, že úspěšný žák by měl potvrzovat jeho kvality tím, že bude svou pomoc nabízet méně úspěšným žákům a ti pak budou cítit větší oporu v jejich studiu. Vůdčí a hlavní úlohu v tomto procesu má pak učitel, který by měl organizovat práci žáků a podporovat kooperativní styl učení. Školní úspěšnost je produktem nejen žáka a učitele, ale také činiteli materiálními, společenskými, vědeckotechnickými a kulturněpolitickým zázemím, ve které se oba subjekty nachází. V moderní pedagogice (Průcha et al., 2013) jako ovlivňující faktory autoři uvádí rodinné prostředí, sociokulturní prostředí, klima školy a třídy. Což nás odkazuje zpět k Průchovi (2017) a jeho interakčním modelu edukačního procesu a proměnných v něm zmíněných. Na druhou stranu školní neúspěšnost definuje Průcha et al. (2013, s. 300) jako „selhávání dítěte či adolescenta v podmínkách školního edukačního prostředí“.

Hlavním bodem, na který jsem se ještě nezaměřila, ale je naprosto klíčový pro tuto práci, je žák samotný a jeho osobnost, která má vliv na jeho výsledky. Charakteristiky žáka jsou jedním ze vstupních determinantů edukačního procesu (Průcha, 2017). Spolu s ostatními proměnnými zasahují do výstupů edukačního procesu. Je proto pro tuto práci důležité si objasnit, které vstupní determinanty ze strany žáka ovlivňují edukační proces a tím i jeho výsledky. Obecně Vališová a Kasíková (2011) uvádí jako složky osobnosti žáka tyto: tělesná konstituce; temperament; schopnosti (inteligence, tvořivost, paměť, představivost, komunikační schopnosti); kognitivní, poznávací styly; motivace a potřeby; charakter; vůle; role; a vnější projevy chování a jednání. Což koreluje s Průchovými (2017) charakteristikami žáků:

1. Kognitivní (inteligence, schopnosti, styly učení, aj.),

2. Afektivní (postoje, motivace, potřeby, aj.)
3. Fyzické (rozdíly věku, pohlaví, aj.)
4. Sociální a sociokulturní (vzdělanostní úroveň rodiny, etnická příslušnost, aj.).

Zajímavým bodem pro moji práci je v tomto případě afektivní oblast a žáková motivace. Žák si na základě ocenění učitelem, rodiči či spolužáky a jeho výkony ve škole utváří své sebehodnocení, z něhož vyplývají motivační postoje žáka k různým předmětům a ke škole samotné (Průcha, 2017). Postupně se pomocí sebehodnocení utváří žákově sebezpečí (Mareš, 2013). Stejně tak má na žákovy výkony vliv jeho vnímání své vlastní zdatnosti neboli žáková self efficacy, kterou jsem zmiňovala výše u učitele. Pro mě důležitou částí žákovy vlastní vnímané zdatnosti, je její utváření. Podle Mareše (2013) získává žák informaci o své vlastní zdatnosti skrze čtyři zdroje: 1. dosavadní výkony žáka a jeho úspěchy a neúspěchy s nimi spojené; 2. zástupné učení a pozorování druhých lidí, jejich vyrovnávání se s úspěchy či neúspěchy a srovnávání s nimi; 3. explicitní hodnocení, které slyší od druhých lidí a z jejich přesvědčování o tom, na co má a na co nemá; 4. prožívání úspěchů a neúspěchů, jedná se o žákovy vnitřní procesy. Stejně jako učitelovo self efficacy i žákově vychází z posouzení činů v minulosti, jak si vede v současnosti a vyjadřuje očekávání toho, jak si povede v budoucnosti (Mareš, 2013). Učitel tedy dokáže ovlivnit svým jednáním a chováním žákovu vlastní vnímanou zdatnost a tím pádem i jeho výkon – úspěch či neúspěch.

### **3.2 Interakce učitel – žák a učitelův interakční styl**

V oblasti zájmu mé práce jsou pro mě nesmírně důležité všechny sociální interakce, které během edukačního procesu probíhají. Interakce neboli „vzájemné působení, vliv člověka na člověka“, je vždy oboustranná (Gavora, 2005, s. 45). V rámci interakcí, které ve třídě probíhají, zmiňuje Holeček (2014) vzájemné působení učitele s jednotlivými žáky i se skupinami žáků, ale také interakce mezi žáky navzájem. Holeček (2014, s. 111) uvádí, že „interakce mezi učitelem a žákem se podílí na kvantitě i kvalitě celého výchovně-vzdělávacího procesu a nemalou měrou spoluurčuje jeho výsledky“. S tím, že pedagogická interakce působí na samotný proces i jeho výstupy souhlasí i Vališová s Kovaříkovou (2021) a dodávají, že charakter pedagogické interakce významně ovlivňuje i klima třídy a školy. Do interakcí vstupuje několik činitelů, které mohou ovlivňovat působení učitelů na žáky, ale i působení rodičů na žáky a vzájemné působení žáků (Vališová & Kasíková, 2011). Čím lépe učitel porozumí těmto interakcím, tím příjemnější a lepší prostředí poté mohou pro žáky ve třídách vytvářet.

Jako prostředek pedagogické interakce uvádí Šafránková (2019, s. 198–200) pedagogickou komunikaci. Konkrétněji ji definuje „jako porozumění informacím a jejich přenos mezi učitelem a žákem, mezi žáky v pedagogických situacích“. Šeďová et al. (2012) dodávají, že jde o komunikaci, která slouží výchovně-vzdělávacím cílům. Detailněji Gavora (2005, s. 25) popisuje komunikaci jako „základní prostředek pro realizaci výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků“. Díky ní dochází také k realizaci mezilidských vztahů ve třídě. Důležitost pedagogické komunikace tkví hlavně v tom, že poznatky, jež žáci mají ve škole získat, jsou mediovány skrze komunikaci a pomocí verbální komunikace může učitel rozvíjet myšlení žáků (Šeďová et al., 2012). V komunikaci obecně, ale i v pedagogické komunikaci, je pak základním pravidlem pro její účinnost zaměřit se nejen na proces sdělování, ale také na proces přijímání sdělovaného (Vališová & Kasíková, 2011). Tedy v učitelské praxi se jedná o to, abychom se zaměřili nejen na to, jakým způsobem společně komunikujeme, ale také co se v nás odehrává, když nějakou informaci od druhého přijímáme.

V rámci tématu vzájemného působení učitele na žáky, je určitě na místě zmínit také interakční styl učitele. Jednotlivé styly jsou velmi různorodé a jsou závislé na vnějších i vnitřních činitelích. Interakční styl Gavora (2005, s. 45) definuje jako trvalou charakteristiku učitele. Díky tomu, že se jedná o trvalou charakteristiku, pomáhá žákům předvídat reakci učitele. Gavora (2005) se dále zabýval interakčními styly učitelů a podle autorů Wubbels et al. (1987) určil osm dimenzí, které učitel v rámci interakčního stylu může více či méně naplňovat. Jednalo se o dimenze: organizátor vyučování, pomáhá žákům, chápající, vede žáky k zodpovědnosti, nejistý, nespokojený, kárající a přísný. Na základě těchto informací určil Gavora (2005) spojitost interakčního stylu učitele s výsledky žáků. V oblasti kognitivních výsledků žáků jsou důležité dimenze organizátora vyučování a přísnost. Na druhou stranu nejistota a nespokojenost učitele produkují spíše slabší výkony žáků. Jinak je tomu v oblasti vlivu na afektivní stránku žáka, kde má největší vliv učitelova pomoc žákům, pochopení pro žáky a také dobrá organizovanost vyučování. Tyto závěry považuji za velmi zajímavé a přínosné pro oblast výsledků žáků, avšak nejsou mým hlavním zaměřením v této práci.

Interakce mezi žákem a učitelem může mít tři podoby: kooperativní, kompetitivní a konfliktní (Holeček, 2014). Kooperativní interakce je interakce založená na spolupráci, kompetitivní na soutěžení a konfliktní interakce je situace, kdy úspěch jednoho vylučuje, aby dosáhl úspěchu i druhý. Holeček (2014) doporučuje z hlediska perspektiv vývoje žáků i

z hlediska edukačního působení učitele použít strategii kooperativní interakce mezi učitelem a žákem. Mertin (2019) se k interakčním stylům učitele a žáka vyjadřuje ve spojitosti s předáváním odpovědnosti na žáka. Učitelé, kteří s žáky více diskutují, nechávají je zapojovat do rozhodování o třídě a dostávají různá nedirektivní vodítka, mají lepší výsledky v předávání odpovědnosti žákům. U žáků se přijetím odpovědnosti zvyšuje motivace k práci a tím pádem ovlivňuje i jejich výsledky.

V rámci spolupráce a interakce mezi žákem a učitelem Procházka (2012) dodává, že učitel má vůči žákovi dvoudimenzionální úlohu. Pomocí cílené výchovy má žáka vést ke znalostem, dovednostem a zároveň má učitel působit jako vzor, model. Podstata dvoudimenze tohoto úkolu je nejen žáky naučit a předat znalosti, dovednosti, ale důležitějším je to, jakým způsobem tyto obsahy učitel předává, jak se chová a co celkově vyzařuje svou osobností. Tyto informace přímo souvisejí s celým obsahem této podkapitoly. Učitel je s žáky ve vzájemných interakcích, určitým způsobem spolu neustále komunikují a měl by být ve všech směrech vzorem pro žáky. Jednotlivé oblasti se pak spojí v celek a mohou výraznou měrou ovlivňovat výsledky žáků.

### **3.3 Vztah rodina – žák – škola a jeho působení na výsledky žáků**

Nespornou proměnou v rámci výsledků žáka rozhodně hraje rodina a její prostředí. Rodina je institucí, která je plně odpovědná za výchovu dítěte (Holeček, 2014) a škola je instituce, která poskytuje edukaci, tj. výchovu a vzdělávání žáků. Pro úplnost ještě uvedu socializační funkci, kterou má škola zajišťovat (Procházka, 2012). Je tedy zřejmé, že tyto dvě instituce jsou z podstaty jejich úkolu na sebe velmi úzce vázány, nicméně podstatná může být míra odpovědnosti za výchovu (Holeček, 2014). Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá se bez pochyby promítá do vývoje a osobnosti dítěte. S tím souvisí i to, že rodina formuje předpoklady pro úspěšnost žáka ve škole nebo naopak může způsobovat jeho neúspěch (Helus, 2015). Podle Stárka et al. (2021) má rodina vliv na dítě z pohledu pedagogického, ekonomického, sociálního i kulturního a ovlivňuje nejen výsledky školní úspěšnosti žáků, ale i výchovně-vzdělávací proces. Helus (2015) uvádí tři základní činitele působící na dítě: socioekonomický status, výchovný styl a rodinná struktura. Děti rodičů, kteří mají výchovný styl opřený o autoritu, dosahují lepších výsledků než děti rodičů, kteří uplatňují autoritářský, či povolující výchovný styl. Stárek et al. (2021) se zabýval konkrétněji vztahem rodina – žák – škola, a právě v rámci rodiny určil některé z aspektů, které ovlivňují žákův edukační

proces. Faktory, které mají vliv na výchovu a vzdělávání dítěte a na jeho školní úspěšnost podle Stárka et al. (2021) jsou:

1. dosažená úroveň vzdělání rodičů;
2. vliv rodinného uspořádání a fungování rodiny (velikost rodiny; pořadí, jak byly děti rozeny; neúplné rodiny);
3. socioekonomická úroveň rodičů (bydlení rodiny – oblast či velikost bydlení).

Dosažená úroveň vzdělání rodičů poskytuje lepší vybavenost rodiče a tím i žáka pro život a jeho budoucí povolání (Stárek et al., 2021). Rabušicová et al. (2004) dodává, že pro vzdělanostní aspirace žáků je důležitým faktorem dosažené vzdělání matky. U vlivu rodinného uspořádání udává Stárek et al. (2021) obecné tvrzení, že na starší sourozence jsou kladeny vyšší požadavky, protože jim rodiče mohli věnovat vyšší míru pozornosti, tím pádem jedináčci a prvorození dosahují statisticky lepších výsledků. Posledním faktorem je socioekonomická úroveň, která je zaměřena hlavně na finanční situaci rodiny, která může žákovu úspěšnost ve škole podpořit či potlačit. Zajímavé jsou i výzkumy staršího data od amerického sociologa Colemana (1966, podle Rabušicová et al., 2004), který potvrdil sociální a rodinné zázemí jako hlavní vliv na výsledky dítěte ve škole, ale i na jeho další profesní rozvoj. Podle jeho další teorie rodina produkuje postoje, motivaci a sebepojetí a škola zase nabízí příležitosti, požadavky a odměny. Školní výsledky jsou pak vzájemným působením kvalit přinášeny žákem z domova do školy a tvoří základy, na kterých ve škole učením mohou navazovat.

Důležitou součástí školní úspěšnosti žáka je i celková spolupráce rodiny a školy a komunikace mezi těmito dvěma institucemi. Rodiče, kteří se školou komunikují a žákům předávají informace o škole a jejich vzdělávání, které korelují s tím, co se žák dozví ve škole, mají dobré šance na lepší výsledky (Rabušicová et al., 2004). Podle Stárka et al. (2021) je také důležité, aby škola vytvořila podmínky pro to, aby se rodiče cítili vítáni. Rodiče by pak měli vložit dostatečný čas a energii na podporu svých dětí nejen doma, ale i ve škole. Spoluprací mezi školou a rodinou se dlouhodobě zabývá Epstein (2011). Tvrdí, že partnerství mezi školou a rodinou podporuje vzájemné sdílení informací, vedení žáků, řešení problémů, sdílení radosti z úspěchů, ale také sdílenou odpovědnost mezi rodinou, školou a žákem za jeho výsledky. Žáky pak označuje jako střed k úspěšné spolupráci a partnerství mezi školou a rodinou. Jak je možné vidět, rodinné prostředí je pro osobnost žáka, pro jeho sebepojetí, výchovu a vzdělávání naprosto zásadní a čím víc jej prolínáme se školním prostředím, tím lepších výsledků může žák ve škole dosáhnout.

Kapitola byla zaměřena na základní vymezení faktorů, které ovlivňují výsledky žáků. Nejdříve jsem obecně pracovala s Průchovým modelem edukačního procesu (2017), který mi pomohl rozklíčovat faktory ovlivňující výsledky žáka. Obecně nastínil, co všechno se do edukačního procesu prolíná ještě před tím, než vůbec učitel začne svou vyučovací činnost. Jako první jsem za pomoci Průchy et al. (2013, s. 369) definovala výsledky žáků jako „produkty v podobě vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, zájmů, aj“. Pro úplnost tohoto tématu jsem ještě uvedla termín školní úspěšnost a neúspěšnost, které autoři Helus et al., 1979; Jedlička et al., 2018; Mareš, 2013 používají jako synonymum pro výsledky žáků. Ve stejné podkapitole jsem se také zaměřila na osobnost žáka, kde jsem kromě jiných zmínila kognitivní, afektivní, fyzickou a sociální složku (Průcha, 2017; Vališová & Kasíková, 2011) osobnosti žáka, které ovlivňují jeho výsledky. Následně jsem se zaměřila na dva nejhlavnější determinanty edukačního procesu a jejich vzájemného vztahu – žáka a učitele. Popsala jsem jejich interakce, jaké typy interakcí může učitel využívat a které jsou nejideálnější pro lepší úspěšnost žáků. Silným faktorem výsledků žáka je rodina. Podle Stárka et al. (2021) má dosažená úroveň vzdělání rodičů, rodinné uspořádání, fungování rodiny a socioekonomická úroveň rodičů silný vliv na to, jaké aspirace pro úspěch ve škole žák má, proto se jedná o třetí podkapitolu této části. Teoreticky jsem tedy vymezila tři základní proměnné, které na výsledky žáků působí: učitel a jeho interakce se žáky, osobnost žáka a rodina a prostředí, ze kterého žák pochází.



## 4 SHRNU TÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Osobnost učitele je ve výchovně-vzdělávacím procesu jedním z nejdůležitějších prvků, který svým jednáním, chováním, postoji i hodnotami může ovlivnit v průběhu svého života až stovky dětí. Zvláště učitel prvního stupně s žáky tráví velké množství času a jeho přístup, styl komunikace, pojetí výuky, ale i přijímání odpovědnosti za jeho profesi a za jeho činy, považují za velmi důležité. Jak uvádí Procházka (2012), nejen znalosti a dovednosti, které se učitel snaží cílevědomě předat, ale i způsoby, jakými je předává, žáci vnímají a mohou se z nich učit, opakovat a mít je jako vzor. Proto i odpovědnost učitele jako „vnitřní přesvědčení“ (Mareš et al., 1994) a přístup s ní souvisící mohou žáci nevědomě vnímat a přejímat za vlastní. Nejen to je důvod zabývat se tímto tématem hlouběji. Přijmutí odpovědnosti za výchovně vzdělávací proces, za jeho podmínky, přípravu, ale i výsledky, ukazuje u učitele úroveň profesionality a jeho sebepojetí nejen v učitelské roli, ale také jeho pedagogického myšlení. Pociťovaná odpovědnost učitele může značit jeho vnitřní motivaci, proaktivnost, sebereflexi a vnímání důsledků za své činy (Daniels et al., 2017). S přibývajícím věkem žáků, by učitel měl uvolňovat svůj pocit odpovědnosti a měl by ji ve větší míře přebírat žák (Gluchman & Gluchmanová, 2009; Mertin, 2019).

Stejně jako každý jiný fenomén, i odpovědnost učitele má faktory, které ji ovlivňují nebo z nich pocit odpovědnosti vychází. Tím hlavním prvkem, který je na ni navázán je především její subjektivita, kdy každý učitel může pociťovat odpovědnost za jiné prvky edukačního procesu, ale také v jiné míře. Následně faktory, které se subjektivitou přímo souvisí, jsou uvědomování si profesní identity, pojetí profese učitelství, sebepojetí učitele (Lukášová, 2015). Způsob, jakým učitel prisuzuje příčiny žakovým úspěchům či neúspěchům, tedy kauzální atribuce, je dalším faktorem odpovědnost ovlivňující. Vychází ze sebereflexe učitele a jedná se o snahu určení a vysvětlení těchto příčin sobě, ale i ostatním (Mareš, 2013). Vztah mezi odpovědností a self efficacy učitele jako dalšího faktoru odpovědnosti je také podstatný. Odpovědnost podle Lauer mann & Karabenick (2013) je vztah k tomu, že by učitel „měl něco udělat“, kdežto self efficacy je o tom, jestli učitel „může něco udělat“, o jeho vlastní vnímané zdatnosti (Mareš, 2013). Poslední dva faktory, které více či méně mají vliv na vnitřní přesvědčení učitele, jsou pedagogické myšlení učitele a hodnoty, se kterými učitel souzní. To, jakým způsobem učitel uvažuje o výuce, formách, metodách, které využívá, je prvkem, který ovlivňuje, jakým způsobem učitel přemýšlí o své odpovědnosti. Všechny výše uvedené faktory jsou pak ovlivňovány vztahem učitele k hodnotám, který podle Lukášové (2015) tvoří etický základ profese.

Poslední kapitola byla zaměřena na výsledky žáků, jako „produkty v podobě vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, zájmů, aj“ (Průcha et al., 2013, s. 369) a faktory, které je ve vztahu k odpovědnosti mohou ovlivňovat. Poměrně obecně a ze široka jsem uvedla interakční model edukačního procesu od Průchy (2017), který definoval jednotlivé činitele, které v našich podmínkách vystupují jako vstupní determinanty edukačního procesu. Poté jsem se dostala k jednotlivým vztahům, které mají na výchovně-vzdělávací proces vliv. Jednalo se o samotnou osobnost žáka; interakci mezi učitelem a žákem a vztah rodiny a školy a jeho působení na výsledky žáků. Každý z těchto prvků působí na edukační proces a přímo či nepřímo souvisí s jeho a žakovými výsledky.

Na závěr teoretické části použiji citaci Heluse (2009, s. 264), který shrnuje téma odpovědnosti a nechává dostatečný prostor pro představu o tomto tématu každému z nás. „Profesionalita učitele se zakládá na kompetencích, které z něj činí tvůrce edukačního dění, schopného své pedagogické jednání vyložit, zdůvodnit, obhájit, zdokonalit. A nést za ně zodpovědnost – před školskými orgány, a hlavně před dětmi, jejich rodiči a svým vlastním svědomím.“

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Empirická část diplomové práce je věnována analýze subjektivně vnímané odpovědnosti učitele prvního stupně základní školy za výsledky žáků. Pro mou diplomovou práci byl zvolen kvalitativní design výzkumu, který zahrnuje tematické psaní a polostrukturované interview s učiteli 1. stupně ZŠ. Kvalitativní přístup je Švaříčkem a Šedřovou (2014, s. 17) definován jako „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu“. Hendl (2023) má na kvalitativní výzkum stejný pohled a dodává jeho výhody, mezi něž patří například podrobný popis a vhled při zkoumání jedince či pomoc při počáteční exploraci fenoménů. Z metodologie následně vychází hlavní cíl výzkumu a z něj vyplývající dílčí cíle.

### 5.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním výzkumným cíle mé diplomové práce je:

- Analyzovat subjektivně vnímanou odpovědnost učitele 1. stupně ZŠ za výsledky žáků.

Dílčí výzkumné cíle mé diplomové práce:

- Porozumět učitelovu subjektivnímu vnímání pojmu ‚výsledky‘ žáků.
- Identifikovat faktory z pohledu učitelů, které ovlivňují výsledky žáků.
- Popsat, jaké jsou kategorie subjektivní odpovědnosti učitele za výsledky žáků.

Z hlavního výzkumného cíle jsem vytvořila hlavní výzkumnou otázku:

- Jak učitelé 1. stupně ZŠ vnímají svou odpovědnost za výsledky žáků?

Z dílčích výzkumných cílů jsem zformulovala dílčí výzkumné otázky:

- Jak vnímají učitelé 1. stupně ZŠ pojem výsledky žáků?
- Jaké faktory z pohledu učitelů ovlivňují výsledky žáků?
- Jaké kategorie odpovědnosti za výsledky žáků lze popsat u učitelů 1. stupně ZŠ?

### 5.2 Metody sběru dat

Výzkum je kvalitativního charakteru. V první části výzkumného šetření bylo realizováno tematické psaní učitelů 1. stupně ZŠ. Ve druhé části výzkumného šetření bylo

provedeno polostrukturované interview se stejnými učiteli, kteří mi poskytli tematické psaní. Před vyplněním tematického psaní mi všichni účastníci podepsali Informovaný souhlas (Příloha P I), díky kterému jsem mohla zpracovat jejich výpovědi.

### **Tematické psaní**

Jako úvod do tématu subjektivně vnímané odpovědnosti jsem zvolila tematické psaní. Jedná se o metodu analýzy produktů člověka, kterou Gavora (2010, s. 209) řadí do písemných materiálů a textů, které vznikají na základě žádosti výzkumníka a jedná se tedy o produkty „ad hoc, které jsou produkovány „na míru“ daného výzkumu“. Tematické psaní v mé diplomové práci účastníci psali před rozhovorem. Dostali papír A4, na kterém byla položena otázka: *Jak vnímáte téma „odpovědnost učitele za výsledky žáků“?* Následně měli prostor napsat svou odpověď nejlépe na celou stranu A4. Texty tematického psaní sloužily jako východisko pro přípravu druhé části interview s učiteli.

### **Polostrukturované interview**

Na druhou část mého výzkumu bylo použito polostrukturované interview, které jsem provedla se všemi učiteli po vyplnění tematického psaní. Hlubkové interview je jednou z nejčastěji používaných metod v kvalitativním výzkumu, jedná se o „nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem, pomocí několika otázek“ (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 159). Pro můj nedostatek zkušeností a potřebu jsem se rozhodla použít polostrukturované interview, u kterého jsem měla předem připravených šest okruhů.

1. Odpovědnost v učitelství.
2. Postoj k odpovědnosti s přibývajícím zkušenostmi.
3. Okolnosti ovlivňující pocit odpovědnosti.
4. Proměna pocitu odpovědnosti v průběhu školního roku/1.– 5.ročníku.
5. Význam pojmu *výsledky žáků*.
6. Okolnosti ovlivňující výsledky žáků.

Každé interview jsem uvedla otázkou na motivaci účastníků k učitelství a také jsem se ptala, co je pro ně v učitelství nejdůležitější. Následně jsem podle výpovědí účastníků navazovala otázkami vázanými k jednotlivým okruhům. V případě nejasných výpovědí jsem se různě učitelů doptávala. Ve druhé části interview jsem se doptávala na jednotlivé

informace z tematického psaní, aby došlo k upřesnění informací, které byly v tematickém psaní zmíněny. Interview jsem si nahrávala na mobilní telefon, odkud následně došlo k doslovnému přepisu.

### 5.3 Postup řešení a sběr dat

První kontakt s výzkumem proběhl v listopadu v roce 2022, kdy jsem prováděla předvýzkum k mé diplomové práci. Jeho cílem bylo zjistit, jak učitelé prvního stupně základní školy chápou pojem *výsledky žáků* a jak vnímají pojem odpovědnost za výsledky žáků. Pro předvýzkum jsem využila polostrukturovaného interview a byl zrealizován se třemi učitelkami prvního stupně. Vyplývalo z něj, že učitelé mají odlišné vnímání pojmu výsledky žáků, kde se nejčastěji objevovaly výsledky jako pokrok či známka a zároveň odrážejí proces vyučování a spolupráci učitele a rodiče. V rámci odpovědnosti byly určeny tři oblasti odpovědnosti: chování žáků, naučení učiva a žákovo vlastní vnímání odpovědnosti. Na základě předvýzkumu bylo upřesněno téma mé diplomové práce, metody pro diplomovou práci a okruhy, na které jsem se zaměřila.

Sběr dat probíhal nejintenzivněji v měsíci listopadu 2023, poslední dvě interview proběhla v lednu 2024. Každého participanta jsem oslovila pro účast v mé diplomové práci, následně jsem je seznámila s tématem mé diplomové práce a poté došlo k domluvení termínu realizace výzkumu. Výzkum probíhal na jednotlivých školách, kde participant učili. Všichni participant byli seznámeni s cíli a průběhem výzkumu, včetně informace o zveřejnění diplomové práce a souhlasili s nahráváním interview a následným přepsáním a analyzováním jejich odpovědí. Z hlediska etiky výzkumu jsem všechny participanty ujistila o jejich anonymitě a přidala každému náhodně číslo 1 – 10. Po realizaci všech interview jsem nahrávky doslovně přepsala a pomocí otevřeného kódování (technikou papír-tužka) jsem data analyzovala. Po okódování všech interview jsem kódy roztrídila do čtyř kategorií, podle společných charakteristik.

### 5.4 Výzkumný soubor a jeho charakteristika

Výběr participantů probíhal na základě dostupnosti. Měla jsem určenou pouze jednu podmínku, a to rozložení učitelů v rámci 1., 3. a 5. ročníku, abych dokázala popsat, jestli se odpovědnost u učitelů proměňuje ve vztahu k věku žáků. Oslovila jsem čtyři školy s prosbou o spolupráci a z každé školy jsem následně uskutečnila rozhovor s minimálně dvěma učiteli. Jedná se o učitele, kteří vykovávají práci ve Zlínském kraji.

Výzkumný soubor se skládá z 10 učitelů, a to konkrétně z devíti žen a jednoho muže. Abych dodržela anonymitu, označila jsem učitele jako participanty (P) a každému z nich přidělila číslo (1 – 10). U každého participanta byly dodrženy stejné podmínky, nejdříve vyplnil tematické psaní a následně proběhlo interview. Všichni participanti byli velmi ochotní, každý z nich měl k tématu co říci. Dva z nich se podívovali nad tím, že je to zajímavé téma ke zpracování a nedokáží si představit toto téma zpracovávat.

### **Charakteristika participantů**

#### Participant 1 (P1)

Jedná se o učitelku s délkou praxe 30 let, která původně začínala s muzikoterapií a přes praxi v psychiatrické léčebně se dostala až na 1. stupeň ZŠ. Aktuálně učí 1. ročník na malotřídní škole a práce ji podle jejích slov velmi naplňuje. Pro její práci je pro ni velmi důležitý kolektiv, ve kterém pracuje.

#### Participant 2 (P2)

Pan učitel s délkou praxe 32 let. Polovinu své učitelské kariéry trávil ve velké městské škole, následně odešel dělat ředitele na malotřídní školu, kde aktuálně učí, ale post ředitele již nezastupuje. Momentálně je třídním učitelem 5. ročníku.

#### Participant 3 (P3)

Učitelka s 20letou praxí se zkušenostmi z velké státní školy, soukromé školy a malotřídní školy. Aktuálně je třídní učitelkou 3. ročníku na malotřídní škole a sama je matkou dvou dospívajících dcer.

#### Participant 4 (P4)

Paní učitelka s téměř 25letou praxí. Má bohaté zkušenosti se školským systémem ve Velké Británii, má tři bilingvní chlapce s britským manželem. Společně založili soukromou školu, kde vede aktuálně 5. ročník a zastupuje funkci ředitelky.

#### Participant 5 (P5)

Jedná se o paní učitelku, která má praxi 21 let. Začínala jako vychovatelka se střední školou, dálkově si následně dodělávala učitelství prvního stupně. Momentálně učí již 10. rokem na malotřídní škole v malé obci, má dvě dospělé děti. Jedná se o třídní učitelku 5. ročníku, který vede již od prvního roku jejich školní docházky.

#### Participant 6 (P6)

Učitelka, která momentálně zastupuje funkci ředitele na malotřídní škole v malé obci Zlínského kraje a zároveň je třídní učitelkou 1. ročníku. Má 22 let zkušeností i, z tehdy nazývaných, zvláštních škol. Sama má tři dospívající děti.

#### Participant 7 (P7)

Mladá paní učitelka, jejíž délka praxe je 7 let. V minulém roce přešla z malotřídní školy na školu soukromou, kde je třídní učitelkou 1. ročníku. V průběhu její praxe byla několik let na mateřské dovolené a má tři syny.

#### Participant 8 (P8)

Jedná se o učitelku se zkušenostmi z malotřídní školy i z velkých městských škol. Aktuálně je třídní učitelkou 3. ročníku ve velké státní škole ve větším městě Zlínského kraje. Je matkou dospívající dcery.

#### Participant 9 (P9)

Jedná se o paní učitelku s bohatými zkušenostmi s vedením družiny, jejíž délka praxe jako učitele prvního stupně je 2 roky. Momentálně je třídní učitelkou 3. ročníku na malotřídní škole ve větší obci ve Zlínském kraji. Má dvě děti školního věku.

#### Participant 10 (P10)

Paní učitelka pochází z většího města ve Zlínském kraji. Momentálně je třídní učitelkou 5. ročníku na velké městské škole. Zkušenosti má pouze z velkých škol a délka její praxe je 14 let. Sama má dvě dospívající dcery.



## 6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

Všechna sesbíraná data získaná prostřednictvím tematického psaní a polostrukturovaného interview byla pečlivě přepsána do programu Microsoft Word. Následně byla data analyzována technikou otevřeného kódování, díky níž jsou „údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem“ (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 211). Pomocí této analýzy byly z jednotlivých kódů vytvořeny kategorie a z nich vyplývající subkategorie.

Z mého výzkumného šetření vznikly celkem čtyři kategorie, které konkretizují pomocí subkategorií za pomoci tabulky č. 1. U každé kategorie uvádím ve spodní části tabulky příklad použitých kódů.

Tabulka 1 Přehled kategorií, subkategorií a kódů

SUBJEKTIVNĚ VNÍMANÁ ODPOVĚDNOST UČITELE 1. STUPNĚ ZŠ ZA VÝSLEDKY ŽÁKŮ			
Nejednotnost chápání pojmu výsledky žáků	Faktory ovlivňující výsledky	Sdílená odpovědnost	Změna odpovědnosti v profesní kariéře
1. Výsledky jako vědomosti a dovednosti 2. Výsledky jako sociální dovednosti	1. Faktor učitele 2. Faktor školy 3. Faktor spolupráce rodiny a školy	1. Odpovědnost školy 2. Odpovědnost rodiny 3. Kooperace učitele, žáka a rodiny	1. Faktory ovlivňující odpovědnost 2. Proces předávání odpovědnosti žákům
<i>Výsledky žáků = porozumění učivu</i>  <i>Pozorování jako nástroj ke zjištění výsledků</i>	<i>Učitel jako příklad (vzor)</i>  <i>Malotřídka – faktor výsledků</i>  <i>Komunikace škola a rodina</i>	<i>Odpovědnost za bezpečí žáka (psychické i fyzické)</i>  <i>Rozvoj osobnosti žáka = odpovědnost rodiny</i>  <i>Sdílená odpovědnost učitel a rodič</i>	<i>Odpovědnost po narození vlastních dětí</i>  <i>Nástroj k předávání odpovědnosti žákům</i>

## 6.1 Nejednotnost chápání pojmu *výsledky žáků*

Nejednotnost chápání pojmu *výsledky žáků* mě vedla k rozdělení do dvou hlavních podkategorií: výsledky jako vědomosti a dovednosti a výsledky jako sociální dovednosti. Obě podkategorie jsou spolu velmi úzce navázány a v některých případech byly zmiňovány společně. V rámci oblasti vědomostí a dovedností se jednalo především o znalost učiva, jeho porozumění a praktické využití jako výsledek žáka. Výsledky žáků chápané jako sociální dovednosti v sobě zase zahrnovaly osvojení základních pravidel slušného chování, komunikaci se spolužáky a učiteli, či smysl pro pořádek. Z výsledků lze vyčíst, že někteří učitelé kladou větší důraz na oblast vědomostí, a někteří zase na sociální dovednosti. Obě porozumění výsledkům žáka lze zjišťovat podle učitelů několika způsoby. Participanti uváděli především kladení otázek, komunikaci a pozorování. Těmito metodami si ověřují, zdali dosáhli výsledků, které si nastavili.

### Výsledek jako vědomosti a dovednosti

Z výsledků výzkumu vyplynula informace, že učitelé nejčastěji rozumí výsledkům jako vědomosti a dovednosti. Několik participantů vnímalo výsledky žáků v souvislosti s porozuměním učiva, zvládnutým učivem, jeho praktickým využitím a někteří uvedli výsledek i jako známku žáků. Jelikož se jednalo o participanty z různých tříd, výsledky byly občas specifikovány, jako například v první třídě „...že se naučí číst, psát, počítat“ (P1). Porozumění učivu a praktické využití učitelé vnímali zase napříč všemi ročníky („... jsou celkově vlastně ty znalosti, které naberou, tak jak je umí používat, jo.“; P10), („... že se fakt něco naučili a že tomu učivu rozumí a že ho dokáží používat i v jiných předmětech.“; P6) a také napříč předměty („... propojovat vlastně ty předměty, nebýt jenom prostě okleštěný v tom jednom předmětu, ale když se naučím číst, umět pracovat se slovní úlohou v matematice...“; P7). Výsledek žáka byl také definován jako zvládnutí učiva („... výsledek беру, že to učivo zvládne.“; P2), které většina participantů hodnotí známkou. Někteří učitelé pak zmiňovali, že známky používají neradi, ale na škole je to tak nastavené, tak se daného formátu hodnocení musí držet.

Mezi nástroji, jak učitelé zjišťovali výsledky svých žáků byly uváděny otázky. Docházelo tak většinou k zjišťování znalostí žáka, ale také dostatečnému porozumění učivu a zdali jej dokáží propojovat s ostatními předměty a informacemi naučenými v nich („... a pokud to zvládají, vím, že jsou schopni mi reagovat na mé třeba doplňující otázky.“; P7), („... jak dokáže odpovědět na jakoukoliv otázku, kterou mu dám.“; P10). Mezi další

uváděnou oblastí spojenou s výsledky jako vědomosti a dovednosti patřilo opakování znalostí a jejich kontrola. „*Důležité je také opakování a kontrola znalostí.*“ (P9).

### Výsledky jako sociální dovednosti

Druhým uváděným způsobem, jak je možné chápat pojem výsledky žáků byly jejich získávané sociální dovednosti ve školním prostředí. Participanti často uváděli, že žáky vedou nejen k získání vědomostí a dovedností určených Rámcovým vzdělávacím programem ZŠ, ale ve velké míře pracují s žáky i na jejich vztazích mezi sebou navzájem. Zmiňovali komunikaci; základní pravidla slušného chování – omluva, prosím, děkuji, zdravení sebe navzájem ale i dospělých; spolupráci; smysl pro pořádek.

„... *jestli se umí omluvit, jestli umí komunikovat...*“ (P10)

„... *na stejné důležitosti vidím to, že se naučí k sobě chovat navzájem...*“ (P1)

„... *jak ty děcka se chovají, když se něco stane, že už prostě automaticky jdou, omluví se, že když něco rozbijou, uklidí to a umí spolu mluvit úplně jinak.*“ (P9)

„*když byli schopni naladit se jeden na druhého, vnímat se, komunikovat spolu...*“ (P3)

Také se participanti domnívali, že učitel by si měl stanovit cíl, který bude žáky i učitele provázet v průběhu roku a díky tomu „... *ty děti budou šťastnými jedinci, kteří budou schopni využít všechno to, co co se naučili, budou slušní.*“ (P4). Během učení žáků, by mělo docházet k dostatečnému pokroku u žáků. Učitelé by je měli vést nejen k vědomostem a sociálním dovednostem, ale také k individuálnímu posunu. „... *pokrok, že třeba jenom se nad něčím zamýšlí, že přemýšlí o něčem, o čem by včera ještě nepřemýšlel.*“ (P3); „*vidět posun, že už někdo přijde v 1. třídě s tím, že umí psát, něco málo přečte super, ale jestli to tak budeš mít do konce první třídy, tak je to špatně...*“ (P9).

Pro zjišťování dosažených výsledků v této oblasti pak učitelé nejčastěji využívají komunikaci a pozorování. V rámci komunikace šlo o typické projevy slušného chování zmíněné výše – poprosí, poděkuje, pozdraví. Zároveň je učitel každý den v kontaktu s žákem, takže slyší, jak vzájemně mezi sebou žáci komunikují, jak komunikují s ostatními žáky či učiteli ve škole. S tím velmi úzce souvisí pozorování, které učitel provádí každý den a vyhodnocuje, zdali dosáhl kýžených výsledků: „...*vidím na něm, jak se chovají k sobě vzájemně, když máme nějaké aktivity a oni musí společně spolupracovat...*“ (P4); „...*vidíš prostě jak se ty děcka chovají, jaké jsou pokroky, když se něco stane, že už prostě automaticky jdou a omluví se, že když něco rozbijou, uklidí to, umí spolu mluvit úplně jinak...*“ (P9).

Skutečnost toho, že učitelé rozumí pojmu výsledky žáků rozdílným způsobem odpovídá teoretickému vymezení vzdělávacích výsledků Průchy (2013), který tvrdí, že výsledky mohou být chápány jako produkty vědomostí, dovedností, postojů, hodnot aj. Což obsahuje všechny výše zmíněné oblasti, které participanti zmiňovali. Některé z nich, především výsledky jako sociální dovednosti spadají do efektů edukace, které mají dlouhodobý charakter a na rozdíl od výsledků edukace jsou obtížněji měřitelné.

## 6.2 Faktory ovlivňující výsledky

Osobnost učitele je podle participantů hlavním faktorem, který ovlivňuje výsledky žáků. Každá osobnost učitele má v sobě několik složek, které již samotného učitele ovlivňují a mají poté vliv na to, jak učitel vnímá svou profesi, žáky a jak na ně působí. Mezi ty hlavní patřily například pojetí učitele jako vzor pro žáky, zkušenosti učitele, přístup učitele k žákům, nebo třeba jeho reflexe a sebereflexe. Důležité pro učitele byly láska, radost a vášeň, se kterými by každý učitel měl svou práci vykonávat. Protože pokud učitele jejich práce naplňuje, mají lepší výsledky nejen oni, ale i žáci. Druhou oblastí pro lepší úspěšnost žáků byla zmiňována škola a její prostředí. Celkové nastavení školy, její atmosféra, vztahy mezi pracovníky ve škole, klidné prostředí, třídní klima a vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě byly tím, co žáci velmi vnímají a odráží se to i na jejich výsledcích. Dalším hlavním zjištěním, které mělo vliv na výsledky žáků, byla spolupráce rodiny a školy. Hodnoty, míru samostatnosti, chování, komunikaci, postoje ke vzdělávání si žák přenáší z rodiny do školního prostředí. Čím více se rodina dítěti věnuje, tím úspěšnější se žák ve škole stává. Škola a rodina by měli mít společný cíl, kterým bude vytváření podnětného prostředí pro žáka a měli by na něm pracovat obě strany rovnocenně. Posledním participanty již méně zmíněným faktorem je žák samotný. U něj participanti hovořili o několika oblastech jako například inteligence, charakter, motivaci pro učení, zralost, maximální úroveň schopností a dovedností apod. Všechny tyto faktory více, či méně do výsledků žáka podle výzkumu vstupují a jsou navzájem propojené.

### Faktor učitele

Participantů výzkumu se vyjadřovali jasně, učitel je více či méně za výsledky žáků odpovědný a ovlivňuje je. Osobnost učitele může mít velký podíl na utváření osobnosti žáka a jeho výsledků, protože učitel působí jako vzor pro žáky, „...předává žákovi kousek sebe samotného, jeho postoj k výuce, sebehodnocení nadhled...“ (P6). Většina participantů

vnímala učitele jako jeden z hlavních faktorů ovlivňující výsledky žáka, nicméně si také uvědomovali ostatní činitele, které mohou na tyto výsledky působit. Mezi oblasti, které může ovlivnit učitel, řadili například „...*příprava učitele na hodinu, individuální přístup, rozmanitost vyučovacích hodin, či klima třídy...*“ (P7). Uvědomování vlastní důležitosti při výsledcích žáka projevovali více implicitně než explicitně výroky jako například u P3: „...*pokud výsledky nejsou dobré či stále vidím rezervy, snažím se více v klidu najít jiné cesty a způsoby práce a ve výkladu látky.*“

Subjektivita každé osobnosti se v této podkategorii projevila velmi markantně. Z výpovědí participantů bylo cítit jisté naladění učitele, které se propisuje do výsledků žáka. Více se reflexe tohoto rozpoložení projevovala u učitelů z malotřídních škol. Začínalo to motivací k profesi učitele, kdy někteří participanté uváděli, že je důležité „...*dělat ji s láskou, dělat ji prostě srdcem...*“ (P3). Když učitel dělá svou práci s láskou, má více energie a dokáže s ní adekvátně pracovat. Obecněji i nemalotřídní učitelé se vyjadřovali k profesi učitelství jako poslání, které musí bavit, naplňovat a člověk ji měl vykonávat s radostí a láskou k dětem („*Tak musí to toho učitele bavit. Učitel by to měl cítit, jakože dělá, co ho baví, co ho těší, co ho uspokojuje a nadšeně bude předávat dál...*“; P6).

Problém podle participantů nastává v momentě, pokud je pedagog bez motivace a energie, svou práci nevykonává podle nich tak dobře. „*A jestliže už přijde vycucaný pedagog v září do školy, tak bohužel se s ním jako na ničem nedomluvíš.*“ (P4) Celkové naladění samozřejmě podporuje prostředí, ve kterém se učitel nachází a kolegové, se kterými pracuje. V případě, že se učitel nachází ve fázi, kdy ho učení netěší („...*někdy je člověk víc takovej jako pohroužený sám do sebe a víc vnímá všechny ty věci...*“; P3) nesmí zapomínat, že je pro žáky ve spoustě věcech vzorem a ovlivňuje tak i žáky samotné („...*ne vždycky jsme úplně dobře naladění a je krásně vidět, jak to ty děcka reflektují...*“; P9). Ostatně učitele jako příklad (vzor) pro žáky uvádí participanté jako klíčovou oblast při práci jak s výsledky žáků, tak s jejich odpovědností („...*nejdůležitější je za mě teda jít těm dětem příkladem...*“; P9). Učitel je vzorem také při motivaci ke studiu tím, jak hledá různé možnosti sebevzdělávání, cesty k řešení problémů a celkově jak je otevřený učit se novým věcem a naslouchat žákům.

Osobnost učitele a jeho přístup k učitelství a k dětem jsou ovlivněny i zkušenostmi, které na své profesní dráze učitel získal. Nejčastěji se objevovaly zkušenosti z předchozího pracoviště, zejména ty, které nejsou spojeny vyloženě s primárním vzděláváním. Jednalo se například o zkušenosti ze zvláštní školy, oční školy, nebo třeba z psychiatrické léčebny. Do

této oblasti se promítají také zkušenosti s vlastními dětmi a s přibývajícím věkem („*Už je to takové opatrné, takové že si jako rozmyslím asi třikrát než někomu něco, jakože napíši, zatelefonuji.*“; P10), („*...čím jsem starší, tím víc si uvědomuji, že není tak důležitý klást důraz na ty schopnosti a vědomosti, ale že je to možná o té komunikaci, o tom vnímání toho druhého...*“; P3). Druhý úryvek popisuje také to, že v průběhu praxe docházelo u participantů ke transformaci chápání pojmu výsledky žáků, kdy na začátku je vnímali spíše jako výkon, vědomosti a postupně kladou větší důraz na sociální dovednosti žáků. To souvisí také se vnímáním úkolů učitele, mezi které patřily například rozpoznání nadání a rozvoj dovedností nad rámec učiva, vedení žáků k tomu, aby se učili, či řízení kolektivu, ve kterém se žák nachází.

Ve vztahu žáků, jejich výsledků a učitele, byl signifikantní samotný přístup učitele. Obecně se jednalo o názor na to, jestli oni sami ovlivňují výsledky žáků („*Učitel však může svým přístupem pomoci dosáhnout lepších výsledků i u těch žáků, kteří mají menší předpoklady pro úspěch.*“; P7), jaké formy a metody využívají nebo třeba jaké si nastavují pravidla a hranice ve třídách. Z hlediska vyučovacího procesu uváděli učitele individuální přístup k žákům, zkušenostní učení, tak aby si žáci co nejvíce věcí, které se učí, vyzkoušeli sami. Také zvážit množství aktivit, raději se soustředit na jednu, ale poctivě. Učitel by měl být důsledný ve svých rozhodnutích a nastavit si jasná pravidla, která budou žáci dodržovat. „*...snažím se různým způsobem tak, aby je to bavilo, tak aby to pochopili...takže všechno maluju, ukazuju, konkrétně na různých situacích...*“; „*...řekneme si různé cesty, jak by to mohlo vypadat, ale mělo by se to dít v těch nových situacích...*“ (P5)

„*... a díky tomu, že jsem vlastně začla nastavovat hranice a já to chci takhle, a bez kompromisů, tak jsem v sobě našla nějakou sílu, hodnotu, a na těch děckách se to začalo odrážet...*“ (P9)

To, jak ke všem těmto oblastem učitel přistupuje, se podle participantů přímo odráží na výsledcích žáka. Také se tato oblast prolíná s tím, že učitel je pro žáky vzorem a proto způsob, jakým bude pracovat sám a s žáky, se silně prolne do způsobu, jakým budou poté pracovat žáci sami. S touto oblastí souvisí i tvrzení, že pokud sám učitel nebude věřit ve svou práci, v úspěšnost všech žáků, přímo se to odrazí na výsledcích žáků, které vede.

„*Protože my víme, že ty věci jdou, ale chtějí jiná nasazení...*“ (P4)

„*... mám spoustu spolužáků, kteří ve škole nebyli moc úspěšní, ale dokázali se pak v životě orientovat, najít si to svoje a mají se lépe než já...*“ (P8)

Dobry učitel musí podle participantů umět reflektovat svou práci, ale hlavně žáky, jejich pocity, tempo a práci. Téměř všichni participanté dokázali nějakým způsobem svou práci reflektovat. Detailněji jsem ji nacházela u učitelů z malotřídních škol. Většinou se týkala práce s žáky na základě jejich špatných výsledků („*A podle těch špatných výsledku taky vím, že něco není v pořádku, takže se na to reaguje a jede se prostě znovu, nebo se zase vracíme k problému...*“; P5), („*Určitě nejdřív doučuju, řeším, jak je něco takového možné, že někdo to neumí a snažím se přijít na příčinu.*“; P6). Učitelé refleктоvali jejich postup, při zjištění špatných výsledků. Také se v reflexi vyjadřovali k pocitům žáka, jestli jsou žáci ve třídě spokojeni, způsobům vysvětlení práce nebo jaké nabízejí aktivity, aby žáky zaujaly. Další složkou reflexe byla sebereflexe učitelů. Tu jsem ve výpovědích participantů zaznamenala méně než reflexi. Objevovalo se kladení otázek, jestli učitel dělá dobře svou práci, jestli mohl reagovat lépe, pomoci lépe nebo jinak nebo jestli nemá moc vysoké požadavky sám na sebe, což přenáší na žáky.

„*Je to teda moje selhání, nebo je to něco, co já jsem nemohla ovlivnit?*“ (P4)

„*...prostě nerozumíš tomu, protože jsem to vysvětlila já špatně nebo ... tak pojd' zkusíme to jinačím způsobem...*“ (P9)

„*Hodně jsme snížila požadavky na svoje výsledky a tím pádem jsem tolerantnější i vůči svému okolí...*“ (P3)

U sebereflexe se často projevovala praxe jako ovlivňující prvek. Učitelé by si měli být vědomi svých činů, vnímat jednotlivé situace a snažit se vcítit do dětí a na tomto základě volit vhodné chování a slova. „*Takže být otevřený je důležité u toho učitele, všem otázkám, náladám, přístupům...*“ (P9).

### Faktor školy

Pro výsledky žáků je podle participantů důležité příjemné prostředí, které škola společně s učitelem vytváří. Explicitně se participanté vyjadřovali o klidném prostředí, jako významném faktoru, který výsledky přímo ovlivňuje („*že jsou tak jako prostě v klidu a rozvíjí se a nemají nějaké takové stres...*“; P3). Učitelé v malotřídních školách poté zmiňovali právě malotřídní školu jako faktor výsledků. Podle nich tento faktor díky menšímu kolektivu přispívá k lepším výsledkům žáků, podporuje jejich samostatnost a sociální dovednosti („*Samozřejmě tady v té malotřídní škole ten kolektiv je menší, ty děti jsou spolu pořádkem, to jsou plusové body pro malotřídní školu.*“; P2). Následně pak právě spolužáci, spolupráce a komunikace ve třídě přispívá ke zlepšení výsledků žáka. Spolužáci fungují jako motivace pro učení každého žáka a pro zlepšování jeho vlastních výkonů („*...tamtem to*

*pěknější přečetl a já tady furt koktám a já to zkusím taky...“; P9). Styl a předmět komunikace učitele k žákům pak podporuje žáky v lepších výsledcích, či v lepší vztazích mezi spolužáky navzájem („...povzbuzovat tým, že ano dneska za ten týden si udělal obrovský pokrok a snažil ses a posunul ses dál...“; „říct si svůj názor, nebát se, ale kulantně, nějakým způsobem ne jenom někoho shodit, ale opravdu to říct tak, abych tomu dotyčnému neublížila.“; P7). Ostatně vzájemné vztahy, pravidla ve společnosti, komunikace a respekt je podle participantů jedním z hlavních úkolů školy („...aby dokázali mezi sebou dobře komunikovat, respektovat sebe samotného, aby se neponižovali před nikým a nikoho jiného...“; P6), protože sociálním dovednostem rodina nenaučí, a tak škola je tím, který tuto oblast má výhradně na starost. Zde zahrnovali participanti nejen samotnou třídu, ve které se žák nachází, její klima, ale i spolupráci s ostatními třídami, které na škole jsou. Ty pak odráží celkové klima školy, vztahy mezi učiteli navzájem, jakým způsobem spolupracuje kolektiv učitelů a vedení školy.*

*„naladění školy a všechno to kde jsme, tak to utváří a dělá to ten výsledek našeho soužití a té naší práce.“ (P3)*

*„...celkově škola, kolektiv, kolektiv učitelů, akce, které pořádá, jaký má ŠVP, jak to má všechno zpracovaný...“ (P5)*

*„Samozřejmě ono to záleží na tom, jestli jsem na to sama v té skupině, anebo jestli jsou tam i ti ostatní...“ (P4)*

Dalším faktorem, který může ovlivnit škola je spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou. Poradna byla zmiňována ve spojitosti se slabšími žáky, nicméně až jako poslední krok po spolupráci s rodinou a jejím aktivním zapojením do vzdělávání dítěte. Faktorem, který škola ovlivní pouze například v rámci prevence, byly zmiňovány technologie. Participantů je zmiňovali ve spojitosti se soustředěním žáků. V případě, že je dítě aktivním divákem televizních pořadů, či hráčem her, odráží se to na jejich schopnosti soustředění a trpělivosti.

### **Faktor spolupráce rodiny a školy**

Činitel rodiny, její spolupráce se školou a osobnost dítěte budou hlavními prvky této podkategorie. Rodina má podle participantů v první řadě podporovat žáky v jejich samostatnosti, přebírat odpovědnost za svoje chování a výsledky. Také má ale dětem pomáhat v plnění školních povinností, které jsou zadány na doma a obecněji v rovině domácí



přípravy na školu a školní den. Dalšími dílčími prvky, které ovlivňují žáka a jeho výsledky v rodině je komunikace a motivace pro vzdělávání. Za pomoci základů z rodiny se má žák snadněji vyrovnávat se sociálními situacemi, které ve školním prostředí nastávají.

*„... rodina s ním napíše domácí úkol, případně splní úkoly, který byly daný ve škole...to dítě má zázemí, ve které se prostě na tu školu musí připravovat...“ (P1)*

*„...když s ním rodiče nebudou mluvit o jeho pocitech, nebudou sis sním vykládat od malička, dítě nebude umět mluvit...“ (P6)*

*„Velký vliv má podle mého názoru rodinné prostředí, nadšení pro vzdělávání jak v rodině, tak i u vyučujícího.“ (P6)*

Jedná se o konkrétní příklady, na kterých má rodina podle participantů participovat pro lepší prospěch jejich dítěte. Čím více se doma připravě na vyučování rodiče či zákonní zástupci věnují, tím lepších výsledků žák dosahuje. Samozřejmě nejde jen o školní úspěch žáka, ale celkově o rozvoj jeho osobnosti, na kterou mají vliv i hodnoty, které rodina zastává.

*„Velmi jako hodnoty celkově jako v rodině nastavené jsou pro děti na 1. stupni si myslím, strašně moc důležité.“ (P3)*

*„...myslím, že pokud se těm dětem ta rodina věnuje, tak že jsou na tom ty děcka líp, než když je v té rodině nezám...“ (P8)*

*„...rodina, a to sociální zázemí je úplně asi ten top žebříček, co nejvíce ovlivňuje vlastně výsledky a celkově, nejen prospěch, ale celkově ten vývoj vlastně toho jedince...“ (P10)*

Participantů uvádí ale i méně příjemné vlivy rodičů na dítě. Jednak se jedná o to, že to, jací jsou rodiče se logicky vtiskává do dětí a ty jsou, podle participantů, poté kopiemi svých rodičů v chování a intelektu (*„Protože když dítě není úplně nejostřejší tužka v penále, tak přijde v podstatě to, co já mám ve škole, jenom v dospělém provedení.“*; P10). Stejně tak, pokud jsou rodiče příliš starostliví, úzkostliví, velmi často takové bývá i dítě a je pro učitele těžké s tím pracovat (*„Rodiče všechno řeší za děti, dítě se nedokáže rozhodnout, jestli si vezme takovou a takovou bundu podle počasí...“*; P6). Participanty byl ještě zmiňován nezám rodiny, domněnka rodičů, že všechno učení zvládnou děti ve škole a není potřeba s ním pracovat v domácím prostředí, nebo se o jeho vzdělání vůbec zajímat.

Na druhou stranu ve většině případů právě spolupráci rodiny a školy zmiňovali participantů jako zásadní pro práci s žákem na prvním stupni a pro jeho vzdělávací výsledky. Rodiče musí být podle participantů znalí koncepce školy, musí s ní souznít a plně důvěřovat

učitelům při edukaci jejich dítěte. Teprve poté může nastat příjemná spolupráce mezi rodičem a učitelem, která se může odrazit na školním úspěchu žáka. V ideálním případě, v ideální spolupráci mezi školou a rodinou se dítě bude ve škole cítit jako doma. Následně si pak mohou vyměňovat zkušenosti rodiče s dítětem z domácího prostředí a zkušenosti učitele s dítětem ve školním prostředí („...*můžu pomoci rodičům s tím, jak se s tím dítětem učit, co mají dělat, pomůžu materiálně, radou, když vím, že na dítě platí nějaká metoda...*“; P1). Také určitě platí, že „...*učitel nenahradí rodinnou výchovu, to nefunguje, a rodina nenahradí školní kolektiv = vrstevníky*“ (P1). Pokud rodina nebude mít plnou důvěru ve školu a nebude respektovat dané školské zařízení, dítě toto nesouznění pocítí.

Důležitým prvkem spolupráce mezi rodinou a školou je komunikace mezi těmito institucemi. Participanti využívají rozhovor s rodiči jako nástroj pro pochopení dítěte, společně spolu konzultují pokroky, které dítě udělalo a velkým pomocníkem je při problému s žákem/ neúspěchu žáka. Kde se snaží rozebrat, jak k tomu každá strana přistupuje, jestli je možné společně najít nějaké řešení, nebo co pro ten daný problém může každá strana udělat. „...*když nastane problém, sedneme si s rodiči a jdeme si o tom promluvit...stalo se to, no myslíte, že by to šlo udělat jinak... takže komunikaci zase prostě v podstatě vychováváme rodiče...*“ (P9).

Posledním elementem, který ovlivňuje výsledky žáka je samotný žák. Participanty nebyl zmiňován příliš detailně, ale různé předpoklady pro úspěch u žáka dokázali zmínit. Nejčastěji zmiňovali intelektovou složku žáka, charakter žáka, školní zralost, motivaci, chuť a vůli se učit („...*žákovo motivace, odhodlání se zlepšovat, něco dělat, něco se naučit...*“; P9), („...*intelektová složka žáka, je tam míra zralosti/ nezralosti u toho dítěte...*“; P10). Zmiňovali také různé maximální úrovně dovedností, schopností, kterých někteří žáci dosáhnou a dále se moc neposunou, ať se snaží sebe více („...*někdo dosáhne výš a někdo ať dělá co dělá, je rád, když projde i malou progresí.*“; P3). Ojedinelá byla zmínka rozdílu výsledků mezi chlapci a děvčaty. Děvčata mají podle některých málo participantů více chuti a energie do učení („*A taky je rozdíl mezi chlapci a děvčaty, holky se většinou snaží a chtějí víc.*“; P8) Ať má dítě jakékoliv předpoklady, určitě je důležité, aby bylo spokojené, protože „...*když je spokojené, tak se líp učí...*“ (P1). Z hlediska žáka do jeho výsledků zasahuje také jeho chování, které je určené také tím, jak žák dokáže respektovat podmínky a pravidla učitele a školy. Poslední věcí, kterou participanti zmiňovali byl přibývajícím věkem žáků, který ovlivňuje to, jak se připravuje do školy. Čím starší dítě je, tím více by se podle participantů mělo připravovat samostatně a dokázat ovlivňovat samo své výsledky.

V rámci této kapitoly a faktoru učitele participanti určili dvě oblasti, které přímo souvisí s mými teoretickými východisky, a proto bych na ně ráda upozornila. Jednalo se o sebereflexi učitele a učitele jako vzor. Je důležité, že si alespoň někteří učitelé uvědomili, nebo vyjádřili schopnost vlastní sebereflexe, protože podle Lukášové (2015) sebereflexe odkazuje na přemýšlení nad svým jednáním a jeho příčinách, ale také jak uvádí Spilková (2004) sebereflexe podporuje a značí přijetí odpovědnosti učitele za sebe a za žáka. Učitel jako vzor, který byl participanty často zmiňován, pak souvisí s Procházkovou (2012) dvoudimenzionální úlohou učitele, kdy má učitel nejen vést žáky ke znalostem a dovednostem, ale má působit jako vzor, model.

### 6.3 Sdílená odpovědnost

Kategorie sdílená odpovědnost shrnuje výsledky týkající se odpovědnosti, kterou pociťuje učitel a výsledku, že se necítí za žáky a jejich výsledky odpovědný jen on sám. Celkem participanti uvedli třináct různých oblastí, za které se cítí být odpovědní, konkrétně se jednalo o odpovědnost za bezpečí žáka (psychickou i fyzickou); komunikaci; maximální rozvoj schopností žáka; motivace žáků; pochopení učiva; praktické využití nabytých vědomostí a dovedností; prostředí ve škole; přípravu na další vzdělávání; přípravu vyučovacích jednotek; rodinu žáka; sociální dovednosti; šťastné dítě; vědomosti, dovednosti; výchovu žáků a jejich výsledky. Další částí pak bylo zjištění, že učitelé vnímají odpovědnost nejen ze své perspektivy, ale vnímají důležitost odpovědnosti rodiny. Ta podle participantů má odpovědnost především za procvičení učiva, celkový rozvoj osobnosti žáka a výchovu, kterou chápou jako učení základním pravidlům slušného chování. Poměrně obecně pak uváděli učitelé důležitost sdílení odpovědnosti učitel – žák, učitel – rodič a učitel – žák – rodič. Nicméně nebyly vyřčeny žádné detaily těchto odpovědností, které by například žákovi či rodině určovaly jejich podíl či oblast odpovědnosti na žakově úspěchu či neúspěchu.

#### Odpovědnost školy

Participanti mého výzkumu vyjádřili svými výpověďmi výraznou různorodost chápání pojmu odpovědnost a předmětů této odpovědnosti. Celkem uvedli třináct různých oblastí, za které se cítí být odpovědní. Jednalo se o odpovědnost za bezpečí žáka (psychickou i fyzickou); komunikaci; maximální rozvoj schopností žáka; motivace žáků; pochopení učiva; praktické využití nabytých vědomostí a dovedností; prostředí ve škole; přípravu na

další vzdělávání; přípravu vyučovacích jednotek; rodinu žáka; sociální dovednosti; šťastné dítě; vědomosti, dovednosti; výchovu žáků a jejich výsledky.

U odpovědnosti učitele za **bezpečí žáka (psychické i fyzické)** participanti zmiňovali často fyzické bezpečí žáků při různých školních akcích, přesunech ve škole a bezpečnosti práce. „...*mám vždycky spíš obavy jako když jdeme, aby se něco nestalo...*“ (P8). Psychické bezpečí bylo zmiňováno především z důvodu, aby se žáci ve škole, a hlavně ve třídě cítili dobře a nedocházelo k výraznějším nežádoucím projevům ze strany ostatních spolužáků („...*odpovědnost za to, aby se jim nic nestalo, aby jim bylo fajn, dobře, neprožívali, že jo, nějakou šikanu, fyzické, psychické napadení...*“; P10).

Odpovědnost za **komunikaci** („...*obrovská komunikace se všema...*“; P4) pocíťovali učitelé především ve vztahu k rodičům, ale také s žáky samotnými. Jednalo se o komunikaci v souvislosti s vizí školy, vizí učitele, prospěchem žáků, ale také konkrétněji jako nástroj pro výchovu a vzdělávání žáků.

Dále uváděli participanti, že se cítí být odpovědní za **maximální rozvoj schopností žáka** („...*cítím velkou zodpovědnost za to, aby se všechny děti (podle svých možností) mohly rozvíjet a učit s dobrými výsledky.*“; P5), („...*a pokud se někdo projevuje nad rámec..., k tomu bych se stavila velmi zodpovědně*“; P1). Tato odpovědnost byla zaměřena na vytvoření takových podmínek, které slouží k maximálnímu rozvoji žáka a jeho potenciálu. Jednalo se zde také o odpovědnost za efektivnější edukaci těch žáků, kteří projevují větší nadání v některém z vyučovacích předmětů.

**Motivace žáků** byla jednou z častěji zmiňovaných předmětů odpovědnosti učitele („...*když třeba se mi nepodaří namotivovat...*“; P3), („...*je důležité ty děti nadchnout pro tu školu...*“; P7). Tato motivace měla vést žáky k pozitivnímu vztahu ke škole, k učení a byla zmiňována se selháním učitele v případě, že se mu žáky namotivovat nepodaří.

Participanti usilují o vysvětlení učiva takovým způsobem, aby došlo k **pochopení učiva** u všech žáků. Hledání různých cest, jak dopomoci žákům k porozumění daného učiva, aby o pomoc nemuseli žádat ostatní spolužáky, nebo doma rodinu, je další složka, za kterou se učitelé cítí být odpovědní. „*Takhle stručně udělám všechno proto, aby jakákoliv látka, kterou probíráme, aby ji pochopili ve škole...*“ (P2); „...*dva, tři způsoby nějaké vymyslím, jak něco vysvětlit, jak něco podat, protože je mi jasné, že jeden způsob nezabere na všech dvacet...*“ (P10); „...*tak se snažím hledat zase jiné cesty, aby třeba nějakým způsobem měl radost...*“ (P7).

Schopnost **praktického využití nabytých vědomostí a dovedností** žáků také uváděli participanti jako předmět jejich odpovědnosti. Učit žáky v souvislosti s reálným životem, prakticky využívat naučené učivo se jim jevilo jako důležitá část učitelské práce („...*aby pochopili, co já po nich chci, a nějak to pojmulí a dokázali to podle toho to v tom životě praktikovat.*“; P7).

Nejen škola, ale i učitel by měl být odpovědný za **prostředí ve škole**. Především se jedná o klima třídy, které učitel společně s žáky ve třídě vytváří. Nicméně celkové nastavení školy, její principy a řízení školy toto klima také předurčují. „...*ovlivňuju já, jestli mu vytvářím dostatečné podmínky.*“; P4); „...*jak se to děcko cítí celkově v té škole.*“; P10).

Odpovědnost za **přípravu na další vzdělávání** je zmiňována ve významu organizace vlastního učení žáka, samostatné přípravy na hodiny a přejímání odpovědnosti za sebe samého a svého vzdělávání („...*když přijdou na druhý stupeň, aby prostě tam fungovali...*“; P2), („...*aby děti byly připravený prostě dál se orientovat v životě...*“; P8).

**Příprava vyučovacích jednotek** je další oblastí odpovědnosti učitele prvního stupně. Je propojena s motivací žáka a pochopením učiva. Podle participantů by se měl každý učitel připravovat podle toho, aby žáky zaujal a aby myslel při přípravě na všechny žáky, se kterými ve třídě bude pracovat. „...*začíná to kvalitní přípravou na hodinu...*“ (P9). „...*člověk se musí víc připravovat, jakože víc úkolů, víc jako aktivit...*“ (P8). „...*že to připravuju tak, aby prostě každému něco aspoň sedlo.*“ (P10).

Překvapivá byla pocíťovaná odpovědnost učitele za **rodinu žáka**, která v sobě zahrnovala především vedení rodičů k předávání odpovědnosti vlastnímu dítěti a jakousi nápravu, podle učitelů, chybných vzorců výchovy („...*jakoby nějakým způsobem ty rodiče navést k tomu, myslíte si, že prostě už by si nemohl tu svačinu nachystat sám...*“; P9).

Předmět odpovědnosti zaměřený na **sociální dovednosti** žáků byl velmi často uváděným aspektem odpovědnosti. Především šlo učitelům o vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě, základní pravidla slušného chování, respekt a komunikaci mezi žáky („...*naučit učit, sedět v lavicích, zdravít, jíst lžící...*“; P1), („...*neskákat si do řeči, opravdu si každého vyslechnout, názor přijmout i když se mi nelíbí...*“; P7), („...*zase upozornit na to, že prostě je tvoje odpovědnost pozdravit toho druhého.*“; P9).

Odpovědnost za **šťastné dítě** („...*že ty děti budou šťastnými jedinci...*“; P4) měla hlubší smysl. Bylo jí zde myšleno dítě, které je šťastné nejen ve škole, kde má dobré výsledky, vztahy se spolužáky apod., ale také šťastné dítě pocházející z rodinného prostředí, které má

na něj zásadní vliv. Učitel je tím pádem odpovědný i za korigování toho, co si žák přináší do školy z rodinného prostředí a jak s tím pracuje právě ve škole.

Nejčastěji zmiňovanými aspekty odpovědnosti, byly **vědomosti a dovednosti** („...se je snažím naučit všechno, co by měli...“; P6), („...mám zodpovědnost, aby to učení zvládli...“; P5), („...já určitě se cítím být zodpovědná za to, že dítě ví, jak vypadá A a umí ho napsat.“; P1). Participanti se cítili být odpovědni za naučení určeného učiva a jeho osvojení žáky.

Spíše implicitně vyjádřeným předmětem odpovědnosti učitele prvního stupně byla **výchova žáků** („...aby věci kolem sebe zvládli udělat, uklidit, nějaký režim prostě aby měli, aby respektovali pravidla...“; P8), („...je učitel ten, který koriguje a snaží se vychovávat.“; P5). Participanti P1, P5, P8 uvedli, že musí žáky hlavně prvních tříd čím dál častěji usměrňovat a dovychovat, protože jsou, podle jejich slov, nedostatečně vychovaní z domova. Jednalo se o základní pravidla slušného chování – omluva, prosím, děkuji, ale i atypické činnosti typu zavázání tkaniček, vysmrkání, umytí rukou po použití toalety apod.

Poslední zmíněnou odpovědností, byla odpovědnost za **výsledky žáků** („... v případě nepochopení, či nedostatků je nutné dovysvětlit, individuální lekce...“; P9). Ve většině případů se učitelé považovali minimálně za účastníka výsledků žáků. Většinou byla pak odpovědnost za výsledky žáků rozdělena mezi rodiče a učitele. Již méně často se zde objevoval samotný žák a jeho odpovědnost za jeho vlastní výsledky. Na druhou stranu, dva z účastníků explicitně vyjádřili, že se necítí být odpovědní za výsledky žáků. „... všeobecně si nemyslím, že učitel je přímo odpovědný za ty výsledky u těch žáků...“ (P10). „Jako asi se necítím úplně odpovědná za to, jestli umí nebo neumí, protože tam si myslím, že se snažím dělat maximum pro to, aby to nějakým způsobem zvládli.“ (P8). Nicméně vyjádřili (viz výše) několik oblastí odpovědnosti, které více, či méně s výsledky žáků korelují.

Zvláštní oblastí odpovědnosti u učitele prvního stupně byla zmiňována právní odpovědnost učitele, která je podle účastnic P7 a P10 dána jejich pracovně-právní vztahem a zákonem o pedagogických pracovnících a díky ní je učitel „... povinen poskytovat kvalitní vzdělávání a vytvářet příznivé prostředí pro to, aby se děti mohly učit a přirozeně rozvíjet“ (P7). Také učitelé sdělovali, že se cítí být hlavní odpovědnou osobou v edukačním procesu, někteří dokonce do těch rozměrů, že chápou učitele, který „...je autorita s velkou zodpovědností za budoucnost národa“ (P1). Pociťovali, že jim rodiče často předávají absolutní odpovědnost za žáky a jejich výsledky („Naučte je to ve škole, tady ho máte a

*vraťte mi ho o půl 4 a bude všechno umět.*“; P1). Na druhou stranu, byla právě rodina tou, kterou označovali učitele jako jeden z hlavních faktorů výsledků žáka ve škole.

### **Odpovědnost rodiny**

Participantů se vyjadřovali k odpovědnosti rodiny v oblasti procvičení učiva, rozvoji osobnosti žáka, a hlavně výchovy a vedení žáků k základním pravidlům slušného chování. Většinou ale učitelé často uváděli, že odpovědnost je na obou stranách: učitel a rodina. A proto tyto tři oblasti jsou jediné, které z výzkumu vyšly jako ty, za které je odpovědnost pouze na rodičích.

*„... rodina odpovědná za to, že to učivo do druhého dne nezapomene. To znamená, že s ním napíše domácí úkol...“ (P1)*

*„... řekneme si to ve škole, procvičujeme, když se rodiče ani nezeptají doma, co děláte, pojďme se na to podívat, ukaž mi to...třeba jenom jako procvičovat...“ (P5)*

*„...co dítě celkově umí komplexně, je zodpovědní i ta rodina.“ (P1)*

*„... pokud se rodič děcku věnuje, tak buď vidí, že je někde nedostatek a prostě snaží se to nějakým vylepšit anebo to prostě nevidí, nechce vidět.“ (P10)*

*„Rodiče jsou zodpovědní za to, jak s nabytými vědomostmi, dovednostmi svých dětí budou pracovat dál.“ (P5)*

*„... základní pravidla slušnosti – pozdravit, poděkovat, nemluvit, když mluví někdo jiný a takové ty věci...“ (P5)*

Spíše sporadicky se participantů vyjadřovali k odpovědnosti dětí samotných. Někteří uváděli vedení žáků k uvědomování své odpovědnosti za své vzdělání ve smyslu *„... já jsem zodpovědný sám za sebe a za své vzdělání a sám cítím touhu pro to, chtít něco dělat“ (P3)*. Konkrétněji pak o oblastech odpovědnosti dětí se vyjadřoval participant P9: *„Dokáží samy sebe motivovat, vědí, proč danou věc dělají, proč se ji učí, jaké následky plynou z jejich chování, proč není vhodné opisovat, proč mám po sobě uklízet, proč pomáhat druhým a mnoho dalšího...“*. Další zmínky o odpovědnosti dětí byly ve smyslu předávání odpovědnosti žákům za jejich učení. Specificky se již k tomuto tématu nikdo nevyjádřil.

### Kooperace učitele, žáka a rodiny

Odpovědnost učitele má několik obsahových zaměření, jak je popsáno již v první části této kapitoly. Na druhou stranu si také uvědomují sdílení této odpovědnosti s žáky a rodiči. Učitelé uváděli, že cítí odpovědnost za výsledky žáků společně učitel – rodič; učitel – žák; učitel – rodič – žák. Ve sdílené spolupráci učitel – rodič participanti uváděli, že odpovědnost za žáky mají s rodinou dohromady („... *za to se cítím být odpovědná, ale napůl s rodiči.*“; P6). Někteří specifikovali, že „*rodiče (rodina) vychovává, učitel (škola) učí.*“ (P1). Důležitým prvkem této sdílené odpovědnosti je pomocí komunikace si ujasnit, jaké cíle učitel s žáky má a jestli tyto cíle korelují s očekáváním rodičů („... *ty stále vedeš tam ty děti, které jsou dětmi jiných rodičů a vy musíte vědět, že jdete stejným směrem...*“; P4). Když náhodou dojde k nějakému nedorozumění, neshodám, je potřeba, aby si učitel s rodiči tyto nejasnosti vysvětlil, protože tyto situace pak budou mít vliv na dítě samotné („... *když si nerozumí rodič – škola, tak to děcko je v nekomfortu...*“; P10).

Sdílená odpovědnost učitele a dítěte byla zmiňována spíše jako fakt, že jsou oba určitým dílem odpovědní za žáky a jejich výsledky. Především šlo o celkovou práci v hodině („... *je to i jejich odpovědnost, těch dětí. Že v tom jsme společně a že to není jenom jako, já to musím nějak všechno urvat a udělat, aby to nějak fungovalo...*“; P3) a učitele jako toho, který svým podílem na odpovědnosti, ovlivňuje odpovědnost žáků („*Učitel svým chováním, přístupem, svou osobností ovlivňuje výkon dítěte, na druhou stranu dítě samo by mělo být vedeno ke zodpovědnosti za své činy, své výsledky.*“; P9).

Odpovědnost rozdělenou na tři části zmiňovala polovina participantů („... *žák by samozřejmě měl být odpovědný, takže na třetiny to dejme.*“; P6), „*Je to spolupráce 3 stran – učitel (škola) + žák + rodiče (rodina).*“; P1). Ve většině případů šlo pouze o zmínku, že za výsledky žáků a za žáky jsou odpovědní všechny strany. Již nebylo specifikováno, jestli je odpovědnost rodiny či žáků rozdělena podle nějakých oblastí či v jakém přesném poměru. Pouze z odpovědí participantů vyplývalo, že škola a učitel jsou odpovědní více („... *víceméně si myslím, že škola má větší procento.*“; P5).

### 6.4 Změna odpovědnosti v profesní kariéře

Kategorie poskytuje náhled do zjištěných výsledků mého výzkumu. Jedná se o oblast, u které podle výpovědí participantů uvádím několik faktorů, které odpovědnost utvářejí. Významným zjištěním byla nejednotnost intenzity pocitu odpovědnosti u učitelů.



Někteří pocívali větší odpovědnost v začátcích své kariéry, která se postupně snižovala. Další učitelé ve svých začátcích necítili velkou míru odpovědnosti, ale s přibývajícím zkušenostmi se tato míra zvyšuje. Důležitým faktorem odpovědnost ovlivňující bylo uváděno narození vlastních dětí, které zvyšovalo míru odpovědnosti. Dalším hlavním zjištěním byla proměna odpovědnosti u učitele s přibývajícím věkem žáků. V této oblasti participanti uváděli postupné předávání odpovědnosti žákům a tím pádem i uvolňování jejich míry odpovědnosti.

S přibývajícím věkem žáků se učitelova subjektivně vnímaná intenzita odpovědnosti vůči žákům mění a ve všech případech mých participantů se snižuje. Také byly participanty často uváděny oblasti jejich odpovědnosti, které se mění v závislosti na ročníku, ve kterém se s žáky nachází. V 1. ročníku se participanti cítili odpovědní za motivaci pro studium; naučení trivia; a hlavně za výchovu žáků:

*„... v té první třídě je důležité ty děti nadchnout pro tu školu...“ (P7);*

*„zodpovědnost naučit ho číst, psát, počítat“ (P5);*

*„pro děti jako začátek vůbec, přijdu do školy, naučit sedět v lavici, obrazně řečeno as poslouchat ty pokyny, vnímat je“; „také je tam víc těch věcí řekněme sociálního charakteru“ (P1);*

*„i za to, aby měli všechny věci v aktovce, aby to měli všechno nachystané“ (P10).*

V dalších ročnících učitelé vedou žáky k větší samostatnosti, i když ještě dodávají, že ve 3. třídě je stále potřeba dostatečně vysvětlovat a být jim oporou. Žáky 5. ročníku většina učitelů vidí jako dostatečně samostatné a uvádí, že tito žáci již nepotřebují tak velkou pomoc, jako žáci nižších ročníků. *„V té páté oni jsou samostatní, stačí jim něco zadat a oni prostě pracují“ (P8).* *„...tady už jsem vás se vším seznámila... vy si musíte pozor, vy sami už musíte shánět“ (P10).* Někteří participanti pak uváděli, že v 5. třídě je potřeba více dbát na vzájemné vztahy mezi žáky. Konkrétně P7 upozorňoval na potřebu třídnických hodin *„...více kladený důraz na to, jak se mají chovat sami k sobě... je neustále za potřebí mít třídnické hodiny“.* Vzhledem k diverzitě výsledků jsem tuto kategorii rozdělila na dvě podkategorie – faktory ovlivňující odpovědnost a proces předávání odpovědnosti žákům.

### **Faktory ovlivňující odpovědnost**

Jedním z hlavních bodů u odpovědností učitelů je to, jestli si ji vůbec uvědomují. Učitelé, u kterých jsem realizovala výzkum si odpovědnost uvědomovali a vyjadřovali ji

bud' přímo („... *ten kolektiv, to cítím, že za to jsem odpovědná já...*“; P10), nebo nepřímo („... *já co můžu ovlivnit, tak jedině to, že budu prostě přistupovat zvlášť k těm dětem, ke každému zvlášť, abych práci udělala pořádně a neodbývala jsem to a snažila se vlastně naučit všemu jakoby co je v mých možnostech.*“; P7). Občas pak právě reflexe, kterou vidím i v případě výše, byla projevem této odpovědnosti. Zajímavou složkou této oblasti je i vývoj pocitu odpovědnosti a její intenzita v průběhu učitelovy praxe. Podle výpovědí od participantů, lze učitele rozdělit na dvě skupiny. Jednalo se o ty, kteří v začátcích cítili odpovědnost silnější a postupně si uvědomovali, že vše neleží jen na nich samotných.

„... *ze začátku jsem měla strach, jestli to bude dobře, jestli špatně...*“ (P5)

„*Dlouhé roky jsem se nemohla „zbavit“ tíhy neboli odpovědnosti, kterou jsem cítila...*“ (P3)

Druhou skupinou jsou učitelé, kteří na začátku cítili menší odpovědnost a s přibývajícimi zkušenostmi cítili odpovědnost větší.

„*Určitě si myslím, že jsem to ze začátku nebrala tak vážně.*“ (P1)

„*Myslím, že když jsem začínala, tak to člověk bral tak nějak jakoby pohodověji.*“ (P8)

V průběhu přibývající praxe a jejich zkušeností se pak intenzita odpovědnosti neměnila, zůstávala stálá („*Myslím, že ta zodpovědnost není jako míň intenzivní, ale je jakoby za jiné věci*“; P1) anebo někteří uváděli, že „*ji cítím víc a víc větší*“ (P7). Ve spojení s vývojem pocitu odpovědnosti určitě nesmím opomenout odpovědnost, kterou učitelé pociťovali v začátcích své profesní kariéry. Často se opakovalo, že učitelé v začátcích své kariéry cítili nutnost vše zvládnout sami a byli odpovědní za vše jen oni. „*Tak jsem opravdu jela maximálně s těmi dětmi po výkonu a táhla jsem je jako zuby nehty, prostě to zvládnou... A vůbec jsem se nedívala na ty rodiny za těma dětma*“ (P4). „*Jako ze začátku jsem si myslela, že to všechno musím jenom já, že to všechno jenom prostě mým úkolem a jako mojí věcí*“ (P10). U některých učitelů se právě v začátcích objevil strach, zmíněný níže („*protože jsem se najednou bála, že vlastně ten učitel má strašnou moc*“; P9). Společně s vývojem odpovědnosti učitele se také vynořovaly faktory, které na ni působily a které ji ovlivňovaly. Jednalo se především o praxi učitelů; strach, odezvu od rodičů nebo víceleté vedení stejné třídy.

„...*praxe, přibývající zkušenosti...*“ (P1)

„...*strach, si myslím, nás nutí dělat kroky, které bysme vůbec neudělali...*“ (P4)

„... *že prostě jsem neměla reakce od rodičů*“ (P5)

*„... čím dýl mám tu třídu, tak ta zodpovědnost je ještě jako určitě větší...“ (P2)*

Jako zásadní pro vývoj odpovědnosti ve vztahu k učitelství, uváděly učitelky změnu odpovědnosti po narození vlastních dětí. *„Dokud člověk asi nemá svoje vlastní děti, tak spousta věcí neřeší, nebo nepřemýšlí nad nima“ (P8).* *„... pak jsem měla ty svoje děti, když jsem já byla v pozici toho rodiče, jak je pro mě strašně důležité, jak semnou komunikuje učitel třeba...“ (P4).* *„... když se mi děti narodily, tak jsem najednou zjistila, naučily mě jako jak s něma pracovat, jak na ně mluvit“ (P9).* Tento fakt zmiňovala více než polovina participantů a přijde mi jako velmi zásadní pro vývoj odpovědnosti v učitelství.

Z této subkategorie můžeme tedy vyčíst, že odpovědnost, její vývoj, intenzita je opravdu velmi subjektivní a je navázaná na spoustu dalších faktorů, které ji s nimi spojují a je závislá především na žácích, které učitel učí. Zároveň je spojena se společností, ve které se nacházíme, mohu dokonce říci, že z výpovědí participantů vyplývá, že je jí přímo utvářena. *„Učitelova odpovědnost bývá často přeceňována a její hranice jsou stále posouvány... učitel musí naučit žáky se vysmrkat, umýt si ruce po záchodě... to by neměl přece učit učitel ve škole“ (P1).* Zároveň má obrovský přínos pro učitele i žáky. *„Pokud žák (učitel) pochopí a převezme za sebe odpovědnost, je pak sám od sebe aktivní, má chuť učit se, motivovat se k výkonům, nemá důvod práci sabotovat“ (P9).*

### **Proces předávání odpovědnosti žákům**

Nejprve se v této podkapitole budu věnovat projevům přenosu odpovědnosti z učitele na žáka. Někteří z dotazovaných vyloženě sdělili, že předávají odpovědnost žákům, jiní to vyjadřovali různými výroky:

*„... udělej to, a máš na to pět dnů a je jedno, jak to uděláš“ (P4);*

*„Už i v té pětce to na ně dávám, protože pak přijdou a neumí samostatně vůbec nic...“ (P5);*

*„...aby si děcka uvědomovali, že to učení je jejich povinnost...aby si nachystali věci, připravili si domácí úkoly“ (P6).*

Ostatně samostatnost byla uváděna jako klíčový prvek pro odpovědnost žáků, několikrát ve spojitosti s tím, že odpovědnost a samostatnost jdou v ruku v ruce společně. Nejedna participant uvádí, že pokud žákům předává odpovědnost, *„... vedeme tak děti k samostatnosti, sebereflexi a sebekontrolé“ (P9).* Dobrou cestou, jak vést žáky k samostatnosti, jsou žákovy zkušenosti z vlastního učení a motivace k vlastnímu učení,

protože „... když to zjistí, že to zvládnou sami, je to úplně ideální a jsou nadšení a my jsme spokojení“ (P5).

Mezi strategie, které učitelé volí pro přenos odpovědnosti na žáky, patří vedení žáků k sebereflexi, komunikace a vzor učitele. Vést žáky k sebereflexi („*Já jsem zodpovědný sám za sebe a za své vzdělání*“; P3) také podle participantů zvyšuje jejich vnitřní motivaci pro učení („... *sám má prostě motivaci se něco naučit, já chci být samozřejmě dobrý*“; P9). Komunikace mezi učitelem a žákem a učitel jako vzor jsou další způsoby, jak pracovat s odpovědností žáků a učitele. „*Normálně se o tom bavíme, mluvíme, opravdu jako vědomě, bavíme se o tom*“ (P5). „*Neustálým jako komunikací, ukázkama, neustálou takovou pozorností...*“ (P9).

Z výsledků v rámci této kategorie vyplývá, že odpovědnost učitele je závislá na spoustě proměnných. Každý učitel ji cítí jinak a spojuje s jinými oblastmi edukačního procesu. Postupné uvolňování učitelovy odpovědnosti a předávání odpovědnosti žákům si na základě výsledků vysvětlují jako velmi implicitní jev, který si učitel často ani neuvědomuje, že dělá. Tento proces by měl podle Gluchmana a Gluchmanové (2009) i Mertina (2019) u učitele a jeho třídy nastat v průběhu přibývajících let žáků a postupování do vyšších ročníků. Výsledky mého výzkumu toto tvrzení potvrzují, učitelé jsou si vědomi postupného předávání odpovědnosti žákům, a dokonce uvádí i určité nástroje, které k tomuto předávání – ať už vědomě, či nevědomě – využívají.

## 7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Diplomová práce je zaměřena na subjektivně vnímanou odpovědnost učitele prvního stupně základní školy. Pro zkoumání tohoto tématu jsem si stanovila hlavní výzkumný cíl: *Analyzovat subjektivně vnímanou odpovědnost učitele 1. stupně ZŠ za výsledky žáků.* Z hlavního cíle práce jsem si určila tři dílčí cíle, z nichž vyplývají tři výzkumné otázky. Díky těmto dílčím otázkám, na které v následující části práce odpovím, mi vyplyne odpověď na můj hlavní výzkumný cíl.

První dílčí otázkou jsem zjišťovala chápání pojmu *výsledky žáků* a její znění bylo: *„Jak vnímají učitele prvního stupně základní školy pojem výsledky žáků?“*

Zjistila jsem, že učitele nazírají na výsledky žáků různými úhly pohledu. Obecně jsem z výsledků vytvořila dvě kategorie – výsledky jako vědomosti, dovednosti a výsledky jako sociální dovednosti. Polovina participantů vnímala výsledky žáků jako získané vědomosti, či dovednosti. Úkolem učitele je žákům vytvářet takové podmínky, ve kterých se žákům bude dobře učit a dokáží tak vstřebat učivo, které se jim učitel snaží předat. Další polovina participantů však dodává, že společně s naučením učiva by žáky měli usměřňovat v jejich vzájemných vztazích a vést je k vzájemnému respektu a pochopení. Základem pro prosociální chování má být výchova k rodině, učitelé ve třídách pak učí žáky postupovat v nových sociálních situacích, do kterých se díky kolektivu ve třídě žáci dostávají. Hlavním zdrojem zvládnání těchto situací má být učitel, který působí na žáky jako jejich vzor v každé oblasti.

Pokud se zaměřím na výpovědi participantů více detailně, význam pojmu výsledky žáků byl velmi rozmanitý. Do oblasti vědomostí a dovedností bylo zahrnuto pojetí výsledků jako porozumění učivu, jeho zvládnutí a praktické využití a výsledná známka. Je třeba upozornit, že učitelé zmiňovali porozumění učivu a jeho praktické využití častěji než výsledek jako známku, toto pojetí výsledků zmínili pouze dva z participantů. Z určitých chápání pojmu výsledky žáků vyplývá větší zaměření na individualitu jednotlivých žáků. Především se jedná o výsledky žáků jako cíl učitele, pokrok žáka a šťastný, spokojený jedinec. V případě chápání výsledků žáka jako cíl učitele, se jedná o určení konkrétního cíle, který si učitel za začátku školního roku určí a podle něj volí své strategie v průběhu roku. Tento cíl může být navázán na konkrétní třídu, žáky, či jednotlivce. Stejně tak výsledky jako pokrok žáka jsou zaměřeny na poznání schopností a dovedností jednotlivců a jejich

individuální posun. Hlavně by měl učitel dbát na to, aby se žák posunoval dle svých maximálních možností a aby neustrnul ve svém rozvoji.

Další dílčí otázka zněla „*Jaké faktory z pohledu učitelů ovlivňují výsledky žáků?*“

Nejsilnějším z faktorů, který na výsledky žáků působí, byla uváděna osobnost učitele. Především se jednalo o jeho pojetí výuky, zkušenosti a schopnost reflexe a sebereflexe. U většiny z těchto oblastí byl uváděn učitel jako vzor, jehož přístup žáci nevědomky kopírují a propisuje se do jejich vlastního učení. Také zkušenosti učitele mu pomáhají přemýšlet nad různými situacemi jiným pohledem, přicházet na nová řešení a způsoby, jak s žáky pracovat. S tím se pojí další oblast a tou je jeho reflexe a sebereflexe. Reflektování vlastní práce, nabízení nových cest, jak žákům něco vysvětlit nebo ukázat, snaha o zlepšení svých schopností a dovedností je podle participantů klíčová pro celkové pojetí výsledků žáka, ale také faktorem jej ovlivňující. Zároveň se nám zde opět otevírá oblast učitele jako vzoru, který tím, jak sám přemýšlí o své práci, dokáže reflektovat různé okolnosti týkající se jeho výsledků, ukazuje žákům možnosti, jak sami mohou přemýšlet nad svými výsledky práce.

Dalšími faktory bylo prostředí školy a spolupráce rodiny a školy. Participantů kladli důraz na vytváření příjemného a klidného prostředí, ve kterém se žák učí. V rámci tříd pracovat na vzájemných vztazích mezi žáky a rozvíjet schopnost spolupráce a kooperace. Protože to je prostředí, ve kterém žáci podle učitelů dospívají k nejlepším výsledkům. Nedílnou součástí je ovšem spolupráce rodiny a školy, která značně zvyšuje šanci na lepší úspěchy. Pro školu, učitele a rodinu je důležité se potkat v cílech, které si s žáky nastaví a vzájemně se podporovat v jejich splnění. V této oblasti je důležité zohlednit i přístup, charakter, intelekt a motivaci žáka, která do této rovnice také přispívá. Proto musí škola a rodina velmi dobře komunikovat, sdílet své vize a společně s možnostmi žáka je naplňovat.

Poslední dílčí otázka byla zaměřená na odpovědnost učitele a její možné kategorie. Měla znění „*Jaké kategorie odpovědnosti za výsledky žáků lze popsat u učitelů 1. stupně ZŠ?*“

Jak jsem zjistila, s pojmem „odpovědnost učitele“ si každý učitel asociuje jinou oblast této odpovědnosti. Rozdělila jsem chápání učitelovy odpovědnosti na dvě hlavní kategorie: odpovědnost vycházející z osobnosti učitele a jeho pedagogického myšlení a odpovědnost vztahující se přímo k osobnosti žáka. Nicméně je důležité zmínit, že první oblast podmiňuje druhou, tím pádem mezi sebou navzájem korelují. Mezi odpovědnost

vycházející z osobnosti učitele a jeho pedagogického myšlení patří subjektivně vnímaná odpovědnost za prostředí ve škole; přípravu vyučovacích jednotek; rodinu žáka; sociální dovednosti; komunikaci a šťastné dítě. Učitelé kladli velký důraz na odpovědnost za sociální dovednosti žáků, mezi něž patřilo například usměrňování žáků v rámci hodin, vzájemné vztahy se spolužáky, respekt k nim a k ostatním pracovníkům školy. Od sociálních dovedností žáka se pak odvíjí další oblast odpovědnosti učitele a tou je vytváření příjemného klimatu ve třídě. Zde učitel zasahoval hlavně svým působením, svou energií, ale také způsobem, jak na žáky nahlížel a jak s nimi pracoval. Dále do této oblasti patřila odpovědnost za úroveň komunikace, která se odvíjela od učitele, ale také zasahovala do komunikace mezi žáky navzájem. V neposlední řadě se učitelé cítili odpovědní za rodinu žáka, jako hlavního partnera v edukačním procesu a činitele, který by měl souznít s přístupem učitele a školy.

Druhá kategorie uvádí konkrétní prvky, za které se učitelé vůči žákům cítí odpovědní. Jedná se o odpovědnost učitele vztahující se přímo k osobě žáka a konkrétněji participantů uvádí subjektivně vnímanou odpovědnost za bezpečí žáka (psychickou i fyzickou); praktické využití nabytých vědomostí a dovedností; přípravu na další vzdělávání; maximální rozvoj schopností žáka; motivace žáků; pochopení učiva; vědomosti, dovednosti; výchovu žáků a jejich výsledky. Mezi nejčastěji uváděné patřilo bezpečí žáka a jeho dvě dimenze, jak fyzická, tak psychická. Fyzická dimenze byla často zmiňována ve spojitosti s různými výlety a psychická zase se vzájemnými vztahy mezi spolužáky. Dále učitelé uváděli svůj podíl odpovědnosti za vědomosti a dovednosti, které žáci nabydou, jak jim porozumí, ale také jakým způsobem je dokáží využít. Specifickou oblastí pro učitel byla odpovědnost za výchovu žáků, neboť se učitelé domnívali, že vychovávat by měla hlavně rodina. Učitel by pak měl být odpovědný hlavně za vzdělávání a usměrňování žáků v kolektivu.

## 8 DISKUSE

Diplomová práce se zabývala subjektivně vnímanou odpovědností učitele 1. stupně ZŠ za výsledky žáků. Toto téma odráží úroveň profesionality učitele a je úzce spojeno s osobností učitele, jeho pedagogickým myšlením a pojetím výuky. Pomocí kvalitativního výzkumu jsem analyzovala subjektivně vnímanou odpovědnost učitele 1. stupně ZŠ za výsledky žáků a v následující části se pokusím shrnout a porovnat data mého výzkumu v souvislosti s dosavadním výzkumem subjektivně vnímané odpovědnosti učitele. Zaměřím se především na podstatné zjištění mého výzkumu, kterým je různorodost chápání pojmu odpovědnost učitele za úspěšnost žáka. Také porovnáím učitelovo vnímání spolupráce rodiny a školy s výsledky jiných výzkumů a shrnu všechna další významná zjištění, které z mého výzkumu plynou.

Participantů mého výzkumu uvedli celkem třináct různých oblastí, za které se cítí být odpovědní. Jednalo se o odpovědnost za bezpečí žáka (psychickou i fyzickou); komunikaci; maximální rozvoj schopností žáka; motivace žáků; pochopení učiva; praktické využití nabytých vědomostí a dovedností; prostředí ve škole; přípravu na další vzdělávání; přípravu vyučovacích jednotek; rodinu žáka; sociální dovednosti; šťastné dítě; vědomosti, dovednosti; výchovu žáků a jejich výsledky. Výsledky z části korelují s výzkumy Pečivové (2021), která realizovala výzkum u studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ a mezi hlavní aspekty odpovědnosti řadila především odpovědnost za předání učiva a jeho pochopení, vztahy mezi žáky ve třídě, klima školní třídy nebo výchovu žáků. Odpovědnost za vlastní vyučování, výsledky žáků a vztahy s žáky uvádí také výzkumy Daniels et al. (2017; 2018). Významným společným předmětem odpovědnosti všech třech výzkumů byla odpovědnost učitele za motivaci žáků. Té podle Daniels et al. (2018) předchází odpovědnost za vytvoření silného vztahu se žáky, která v mém výzkumu participanti zmiňována nebyla.

Z výše zmíněných výzkumů (Pečivová, 2021; Daniels et al., 2018) vyšlo najevo poměrné rozdělení odpovědnosti za výsledky žáků a jejich motivaci mezi učitele a žáka. Můj výzkum dospěl k rozdílným výsledkům, neboť žáka samotného a jeho podíl na jeho výsledcích a motivaci participanti tohoto výzkumu zmiňovali jen velmi zřídka. Na druhou stranu participanti velmi často uváděli rodinu jako odpovědný prvek za žákovy výsledky. Pečivová (2021) se ve svých výsledcích o rodině téměř nezmiňuje, nicméně výsledky Baileyho (2017), stejně jako mé, dokazují, že spolupráce rodiny a školy je jedním z faktorů úspěšnosti žáka. Bailey (2017) určil žákovo přebírání odpovědnosti, jeho motivaci, vztahy s učitelem a komunikaci rodiny a školy jako prvky, které jsou přímo vázány na školní



úspěšnost žáků. Tato zjištění korelují s mými hlavně v bodech předávání odpovědnosti žákům a komunikaci rodiny a školy, které i v mých zjištěních byly označeny jako faktory výsledků žáka.

Závěrem mohu konstatovat, že výsledky mého výzkumu odkryly skutečnost, že učitelé jsou si vědomi své odpovědnosti v různých oblastech, zároveň s jejich přibývajícimi zkušenostmi u některých učitelů míra odpovědnosti klesá, u jiných stoupá. Klesající tendenci míry odpovědnosti s přibývajícimi zkušenostmi uvedli i Daniels et al. (2018), ovšem v souvislosti s odpovědností učitele za motivaci a nijak ji dále nerozpracovala.

Poslední významnou oblastí v mém výzkumu bylo vnímání pojmu *výsledky žáků*, což se projevilo jako obsahově velmi rozmanité téma. Byla odhalena nejednotnost chápání pojmu *výsledky žáků* učiteli, což může souviset s poměrně významově širokou definicí tohoto pojmu, neboť Průcha (2013, s. 369) je vymezuje jako „produkty v podobě vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, zájmů, aj“. V mém výzkumu učitelé vnímali výsledky žáků jako vědomosti a dovednosti, nebo jako sociální dovednosti. Mezi tyto oblasti patřilo například porozumění učivu, jeho pochopení a praktické využití nebo třeba používání slov prosím, děkuji apod.

## 8.1 Doporučení do praxe a pro další výzkum

V rámci doporučení do praxe, které z výzkumu vyplývá, bych určitě učitelům doporučovala maximální spolupráci s rodinou žáka. Jelikož je spolupráce klíčová pro úspěch žáka ve škole, bylo by vhodné si s rodiči nastavit pravidla této spolupráce, jejichž nedílnou součástí je informování obou stran o žákovi. Tato pravidla by zároveň mohla pomoci ve vztahu školy a rodiny a učitel by mohl „tíhu“ své odpovědnosti nést společně s rodinou žáka. Jelikož z výsledků vyplývá, že učitelova odpovědnost má daleko více dimenzí než odpovědnost rodiny, souvisí s touto oblastí můj návrh pro další výzkum. Jelikož jsem se detailně věnovala odpovědnosti vnímané učitelem, bylo by zajímavé porovnání vnímání odpovědnosti učitele očima rodiny žáka. Z mého výzkumu jasně vyplývá, že učitelé vnímají silnou míru odpovědnosti za několik oblastí, kdežto rodině učitelé přisuzují menší míru odpovědnosti v jiných oblastech. Proto by bylo zajímavé vidět, jak na odpovědnost učitele pohlíží rodina.

Jelikož se ve výsledcích výzkumu učitelé nezmiňují o odpovědnosti žáka za své výsledky, určitě bych doporučila, aby učitelé více pracovali s faktem, že za výsledky žáků jsou odpovědni hlavně žáci sami. Zvláště pak ve vyšších ročnících bych kladla důraz na

učitele, aby jejich odpovědnost předávali postupně žákům samotným. Zde by učitele mohli využít ze začátku právě komunikaci s žáky na téma jejich odpovědnosti. Zadávat žákům úkoly, za které si budou sami odpovídat, nechávat je samostatně pracovat a uvažovat nad jejich postupem a výsledky. Následně jim ale pomoci reflektovat jejich práci, kde by byla možná změna, úprava, jak si pomoci do dalších činností. Opravdu se ve vyšších ročnících věnovat tomu, aby žáci pracovali samostatně, ale měli dostatečnou zpětnou vazbu, protože bez ní se neposunou ani oni, ani učitel sám.

## 8.2 Limity výzkumu

Výzkum realizovaný v rámci mé diplomové práce bezpochyby má své limity. Hlavními limity této práce jsou nezkušenost a subjektivita výzkumníka. Nedostatečné množství zkušeností jsem se snažila vykompenzovat mou poctivou teoretickou přípravou na tematické psaní, interview s participanty i otevřené kódování. Subjektivitu jsem vynahrazovala vkládáním častých citací participantů.

Dalším limitem je dostupný vzorek, který zahrnuje učitele pouze z jednoho kraje České republiky a 8 z 10 participantů jsou z malotřídních škol. Prostředí, ve kterém pracují, v našem případě malotřídní škola, mohly ovlivnit výsledky a nelze je tedy zobecňovat.

## ZÁVĚR

Diplomová práce s názvem „Subjektivně vnímaná odpovědnost učitele 1.stupně ZŠ za výsledky žáků“ se zabývala pocíťovanou odpovědností učitele za výsledky žáků a jeho pojetím k výsledkům žáka.

Teoretická část byla rozdělena do čtyř kapitol, ve které vymezila klíčové pojmy související s tématem diplomové práce. První dvě kapitoly byly zaměřeny na subjektivně vnímanou odpovědnost učitele. Nejdříve jsem ji teoreticky vymezila, uvedla dvě definice, které jsou typické pro české a zahraniční prostředí a následně uvedla několik výzkumů souvisejících s tímto tématem. Ve druhé kapitole jsem teoreticky podložila faktory subjektivně vnímanou odpovědnost ovlivňující, patřily mezi ně kauzální atribuce, self efficacy, pedagogické myšlení učitele a hodnoty jím uznávající. Předposlední kapitola byla zaměřena na ukotvení pojmu „výsledky žáků“ v teoretické rovině, osobnost žáka, interakci mezi učitelem a žákem v edukačním procesu a vztahem rodina – žák – škola a jeho působení na školní úspěšnost žáka. Poslední kapitola sloužila k celkovému shrnutí uvedených poznatků pro komplexnější porozumění čtenářem.

Výzkumná část diplomové práce měla za cíl analyzovat subjektivně vnímanou odpovědnost učitele 1.stupně ZŠ. Byla proto představena metodologie kvalitativního výzkumu a dvou použitých metod – tematického psaní a polostrukturovaného interview, které proběhly s deseti učiteli. Zásadními částmi výzkumu byla samotná interpretace dat a výsledky výzkumného šetření.

V rámci výsledků výzkumu bylo zjištěno, že učitelova odpovědnost má podle participantů třináct oblastí, za které se učitel cítí být odpovědný. Patří mezi ně například odpovědnost za motivaci žáka, bezpečí (psychické i fyzické), pochopení učiva či komunikace. Tyto oblasti jsem poté spojila do dvou kategorií: odpovědnost vycházející z osobnosti učitele a jeho pedagogického myšlení a odpovědnost vztahující se přímo k osobnosti žáka. Z výsledků také vyplynulo nejednotné pojetí pojmu „výsledky žáků“ učiteli. Hlavní rozdíl mezi těmito pojetími bylo chápání výsledků jako vědomosti a dovednosti, ale také jako sociální dovednosti žáků. Uváděné faktory ovlivňující výsledky byly faktory učitele, rodiny a vzájemné spolupráce rodiny se školou.

V rámci analýzy subjektivně vnímané odpovědnosti došlo k zjištění, že učitelé jsou si vědomi své odpovědnosti v různých oblastech, zároveň s jejich přibývajícými zkušenostmi

u některých učitelů míra odpovědnosti klesá, u jiných stoupá. V průběhu přibývajících věku žáků probíhá proces předávání odpovědnosti za výsledky z učitele na žáky.

Zjištěné výsledky mohou sloužit jako další důvod, proč podporovat spolupráci mezi rodinou a školou. Neboť z výsledků můžeme vyčíst, že učitelé kladou na spolupráci s rodinou velký důraz a tato spolupráce vede k lepším výsledkům žáka.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Bailey, T. (2017). *The Impact of Parental Involvement on Student Success: School and Family partnership From The Perspective of Students* [Dissertation, Kennesaw State University]. Office of Collaborative Graduate Programs. Students" (2017). Doctor of Education in Teacher Leadership Dissertations. [http://digitalcommons.kennesaw.edu/teachleaddoc\\_etd/22](http://digitalcommons.kennesaw.edu/teachleaddoc_etd/22)
- [2] 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.
- [3] 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). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00906>
- [4] 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). <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00091>
- [5] 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(1), 75–98.
- [6] Dofková, R., & Zdráhal, T. (2018). The responsibility for students' achievements applied to pre-service elementary school math teachers, In *Proceedings of INTED2018 Conference 5th-7th March 2018, Valencia, Spain*. 1387–1394. <https://doi.org/10.21125/inted.2018.0235>
- [7] Dvořáková, J. (2008). *Morální usuzování: Vliv hodnot, osobnosti a morální identity*. Masarykova univerzita.
- [8] Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnership*. Westview press.
- [9] 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(1), 73–104.
- [10] Frumos, L. (2015). Teachers' sense of efficacy and responsibility for students' outcomes. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics* 19(2), 255–262.
- [11] Gavora, P. (2005). Učitel a žáci v komunikaci. Paido.
- [12] Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.

- [13] Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- [14] Gluchmanová, M., & Gluchman, V. (2009). *Profesijná etika učitelů*. Tribun EU.
- [15] 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.
- [16] Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Portál.
- [17] Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada.
- [18] Helus, Z., Hrabal, V., Kulič, V., & Mareš, J. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Státní pedagogické nakladatelství.
- [19] Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- [20] Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- [21] Jankovský, J. (2003). *Etika pro pomáhající profese*. Triton.
- [22] Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele*. Grada.
- [23] Kolář, Z., et al. (2014). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Grada Publishing.
- [24] Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Paido.
- [25] Lauermann, F. (2014). Teacher responsibility from the teacher's perspective. *International Journal of Educational Research*, 65, 75–89.
- [26] 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.
- [27] 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.
- [28] Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- [29] Mareš, J., & Mareš, J. (2014) Autonomie dospívajícího jedince: složitý proces, nejistý výsledek. *Pedagogika*, 64(1), 81–98.
- [30] Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- [31] Mareš, J., Skalská, H., & Kantorková, H. (1994). Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků. *Pedagogika*, 44(1). PedF UK, 23–36.
- [32] 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.

- [33] Mertin, V. (2019). *Škola pro děti (z pohledu dětského psychologa)*. Wolters Kluwer.
- [34] Pečivová, V. (2018). Pre-service Teacher Subjective Responsibility for Pupil Outcomes: Pilot Study. *E-pedagogium*, 18(4), 27–40.
- [35] Pečivová, V. (2019). Subjective Responsibility of Spanish University Teachers: A qualitative pilot study. *Pedagogika*, 69(4). PedF UK, 489–501.
- [36] Pečivová, V. (2021). *Subjektivní odpovědnost učitele za žáky: kvantitativní a kvalitativní aspekty* [Disertační práce, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně]. Archiv závěrečných prací UTB. <https://digilib.k.utb.cz/handle/10563/49759>
- [37] Plevová, I. (2007). *Kauzální atribuce: aneb Jak pátráme po příčinách životních událostí*. Hanex.
- [38] Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Grada.
- [39] Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Portál.
- [40] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
- [41] Rabušičová, M., Šed'ová, K., Trnková, K., & Čiháček, V. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Masarykova Univerzita.
- [42] Silverman, S. K. (2010). What Is Diversity? An Inquiry Into Preservice Teacher Beliefs. *American Educational Research Journal*, 47(2), 92–329.
- [43] Spilková, V., et al. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Paido.
- [44] Stárek, L., Buchtová, E., & Klugerová, J. (2021). *Vybrané aspekty ovlivňující edukační proces dítěte*. Univerzita Jana Amose Komenského.
- [45] Šafránková, D. (2019). *Pedagogika*. Grada.
- [46] Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Portál.
- [47] Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- [48] Vacek, P. (2011). *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Gaudeamus.
- [49] Vališová, A., & Kasíková, H. (Eds). (2011). *Pedagogika pro učitele*. Grada.
- [50] Vališová, A., & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika: a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Grada.
- [51] 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*. 21(2), 99–115.
- [52] Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: Pro studium a praxi*. Grada.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ZŠ základní škola

tj. to je

obr. obrázek

apod. a podobně

s. strana

aj. a jiné

ŠVP školní vzdělávací program

P participant



## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Interakční model edukačního procesu podle Průchy (2017).....	25
--	----

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Přehled kategorií, subkategorií a kódů .....	41
--	----

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Tematické psaní

Příloha P III: Transkript rozhovoru s participantem č. 1

**PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS****INFORMOVANÝ SOUHLAS**  
s účastí ve výzkumu

Jmenuji se Michaela Odstrčilíková, jsem studentkou oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Ráda bych Vás požádala o spolupráci na výzkumu pro mou diplomovou práci s názvem ‚Subjektivně vnímaná odpovědnost učitele 1. stupně ZŠ za výsledky žáků‘. Mým hlavním výzkumným cílem je analyzovat subjektivně vnímanou odpovědnost učitele a zvolenými metodami jsou tematické psaní a interview s učiteli 1. stupně ZŠ.

Podpisem vyjadřuji souhlas a následujícími body:

- Byl/a jsem seznámena s podmínkami, cílem a obsahem výzkumného projektu Michaely Odstrčilíkové s pracovním názvem ‚Subjektivně vnímaná odpovědnost učitele 1. stupně ZŠ za výsledky žáků‘.
- Souhlasím s účastí na tomto projektu. Dávám své svolení výzkumnici, aby materiál, který jsem jí poskytl/a, použila za účelem sepsání diplomové práce, popř. odborného článku a pro jakékoliv další odborné publikace a prezentace vycházející z tohoto výzkumu.
- Bylo mi sděleno, jak dlouho budou tematické psaní a rozhovor trvat a jaký budou mít průběh. Rozumím tomu, že pokud se v průběhu psaní či rozhovoru objeví pro mě obtížná témata, mohu odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku nebo kdykoliv ukončit psaní či rozhovor. Případně do tří dnů odmítnout účast na výzkumu.
- Souhlasím s nahráváním mého rozhovoru s výzkumnicí a s analýzou výsledného zvukového záznamu a jeho přepisu. Dávám souhlas k tomu, že výzkumnice může v odborné publikaci citovat informace, které jí poskytují v tematickém psaní či rozhovoru. Rozumím tomu, že zvukový záznam nebude předáván třetím stranám.
- Souhlasím se způsobem, jak bude zachována důvěrnost a jak bude má identita chráněna během výzkumu i po jeho uskutečnění.

Datum:

Jméno a podpis participant:

Podpis výzkumníka:

## PŘÍLOHA P II: TEMATICKÉ PSANÍ

Tematické psaní

 Univerzita Tomáše Bati  
Fakulta humanitních studií

DP Michaela Odstrčilíková

Datum:

Jméno *(nebude zveřejněno)*:

Jak vnímáte téma „odpovědnost učitele za výsledky žáků“?

## PŘÍLOHA P II: TRANSKRIPT ROZHOVORU S PARTICIPNATEM

### Č. 1

**M:** Jmenuji se Michaela Odstrčilíková, jsem studentkou Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Fakultě humanitních studií ve Zlíně. Informace z tohoto rozhovoru samozřejmě budou použita jenom na potřeby té práce, nebude se to nikde zveřejňovat a podobně a stejně tak jméno tam nebude uvedené ani škola, takže vůbec nebude nikdo vědět o tom, že jste a že jste to vy a že se jedná o Vás. Tak já začnu trošku obecněji předtím, než ještě se možná vrátím k tomu tematickému psaní. Obecně, co je pro Vás v učitelské profesi nejdůležitější.

**P1:** *(přemýšlení)* Nejdůležitější je pro mě spokojené dítě. Hm. Celou svoji práci k tomu směřuju. Protože když je spokojené, tak se líp učí. No, má lepší výsledky.

**M:** Hm, a jaká byla motivace pro učitelství je učitelství vaše?

**P1:** Tak zaprvé jsem z učitelské rodiny. Možná většina kolegů... *(přemýšlení)*... Já jsem to brala přes hudbu, já jsem nejdřív dělala muzikoterapii a teprve potom jsem šla vlastně se ještě dovzdělat jakoby na jako učitelství pro 1 stupeň, takže já jsem přes tu hudbu se dostala k učitelování. A nechtěla jsem to původně dělat nikdy jako dítě.

**M:** A splňuje zatím to... Nebo, no jestli vás to jako plně naplňuje, splňuje to to, co jste toho očekávala? Vlastně tak jsem se chtěla zeptat.

**P1:** Očekávání jsem asi moc žádné neměla, protože jsem začínala se svým, se svou pardubickou praxí nejdřív na hudebce a potom na psychiatrické léčebně, ale teď jsem se hodně našla posledních asi 11 let v na základní škole a moc se mi ta práce líbí. Jo naplňuje mě to mám pocit, že to k něčemu je. Je to určitě i prostředím, kolektivem, a tak tady, ale opravdu se mě to líbí ta práce a myslím si, že to je k něčemu dobrý.

**M:** A vy učíte všech těch 11 let tady na základní škole?

**P1:** Ano, jedenáctý rok už.

**M:** Dobře a moje první moje otázka vlastně k tomu, ono se to vlastně pojí s tím tematickým psaním. Jestli ještě chcete něco dodat, nebo jak vnímáte tu odpovědnost i v rámci každodenního, každodenní práce vaší jako učitele 1 stupně?

**P1:** Já si myslím, že ta práce je hodně právě o zodpovědnosti, protože ty začátky jsou nejdůležitější. Pro děti jako začátek vůbec, přijdu do školy naučit sedět v lavici, obrazně řečeno a poslouchat ty pokyny vnímat je. Udělat, co se dítěti řekne, to znamená nějaká ta poslušnost základní. Hmmm. Takový ten respekt z toho, že teď zvoní, teď dělám tohle a tak dál. A to si myslím, že na tom začátku je to zodpovědnost opravdu na tom učiteli, protože to dítě se to nemá šanci, kde jinde naučit. A jak potom postupuje čas to dítě projede tou 1.

třídou nebo už během, ale jako projde to 1. třídou pak už samozřejmě je důležitý čím dál víc, aby dítě bylo samostatnější a samostatnější, ale to neznamená, že by mu neměla pomáhat rodina. Ta rodina by vlastně měla být na stejné úrovni určitě jak ten učitel, a to je celou tu 1. třídu od začátku. To nenastupuje ta rodina až já nevím ve 2. nebo v některé třídě, ale myslím si, že ta zodpovědnost za ty pracovní nebo školní výsledky, které jsou ve škole, tak za to tam je zodpovědný učitel, ale za to, co dítě celkově umí komplexně, je zodpovědná i ta rodina. Řekla bych stejně, ve stejném poměru s tím učitelem.

**M:** Takže, rozděluje, nebo vnímáte to tak, že jsou jakoby výsledky ve škole za ty je odpovědný učitel a potom celkově jako nějaký rozvoj osobnosti...

**P1:** ...To, co dítě umí... ano, já určitě se cítím být zodpovědná za to, že dítě ví, jak vypadá A a umí ho napsat. Za to se cítím zodpovědná, ale myslím si, že rodina zodpovědná za to, že to dítě to do druhého dne nezapomene. To znamená, že s ním napíše domácí úkol, případně splní úkoly, které prostě byly daný ve škole. A ikdyby nebyly, tak si myslím, že to dítě má zázemí, ve kterém prostě se musí na tu školu připravovat. Ta škola nestačí, prostě to nestačí. Takže bez té spolupráce si myslím, že ta zodpovědnost není možná to házet na učitele jenom.

**M:** Jo, dobře. Potom mě právě, trochu jsme se vlastně o tom teďka bavili. Co vše si představíte právě pod pojmem výsledky žáků? Jakoby, jak byste to nějakým způsobem definovala? Co do toho patří?

**P1:** Já si myslím, že to je v, že to má asi několik složek. Myslím si, že to je samozřejmě to... Já teď mám prváky druháky. A myslím si, že to je právě to, že se naučí číst psát počítat. To je ten základ. Ale v neposlední řadě nebo úplně na stejné důležitosti vidím to, že se naučí k sobě chovat navzájem. Protože rodina nemůže naučit dítě chovat se mezi vrstevníky, většinou je tam jedno, dvě děti. Ano, máme tady extrémní nebo neobvyklou záležitost, kdy je v rodině 10 dětí, tak ty se asi s vrstevníky naučí, ale jako běžný model rodiny to není. Takže, takže si myslím, že třeba školní část tady tohle je opravdu ta spolupráce, vztahy mezilidské myslím mezi vrstevníky a samozřejmě vůči dospělým. Některé děti, které moc nechodily do školky, tak to třeba zažívají tady poprvé anebo po tom prvním roce a ve školce v tom přípravném. Takže to si myslím, že jedna věc je, co se naučí jako vědomostí dovedností. A druhá věc je taková ta sociální, protože to ta rodina třeba sama taky neudělá taky ta spolupráce.

**M:** Jo, takže všechno tohle je pod výsledky žáků za což vy se cítíte z části odpovědná.

**P1:** Já se za to cítím hodně zodpovědná. Akorát odmítám to, že bych byla sama na to,

**M:** Jo jo, jasně chápu,

**P1:** Pak si myslím, že tady určitě patří rozvoj takových těch dovedností jakoby nad rámec školního učiva, to znamená, když je někdo nadaný hudebně nebo sportovně, nebo já nevím cokoliv, tak si myslím, že i tady má škola prostě nebo ten učitel má tu úlohu, že to zaprvé má najít a rozpoznat, kdy to samozřejmě možný a jsou na to podmínky a prostě jakoby se snažit zajistit, aby se to dalo rozvíjet. Jo, třeba pomoci těm rodičům, upozornit – to krásně zpívá, tak jo, snažte se ještě rozvíjet ho tímhle směrem. Nebo bude šikovný na tělocvik, ve výtvarce. Jo, protože tady ve škole děcka v té výuce to mají nastavené tak mají hodně předmětů, za mě až moc, ale na druhou stranu chápu to tak že mají jakoby ochutnat od každého, aby si sami mohli potom do budoucna druhý stupeň a dál, třetí stupeň, aby si prostě mohli vybrat, kterým směrem se vydají. A to nebudou nemají, jak vybírat, když by neochutnali a nevěděli, takže to si myslím, že taky. A pokud už se někdo projevuje nad rámec tady nějakých základních věcí, které jsou dané ŠVP a podobně, tak si myslím, že i tam, k tomu bych se stavila já jako velmi zodpovědně.

**M:** Dobře. Jak vlastně reagujete, nebo řešíte, když mají žáci dobré nebo špatné výsledky? Dvě otázky.

**P1:** No, když mají dobré výsledky, myslíte, jakože jsou myslíte technickou stránku věci, že je první hotový a vlastně když ostatní dopočítají, tak by se nudil.

**M:** Asi záleží na vás, jak to, jak tomu rozumíte a co si pod tím představíte.

**P1:** Možná že jsme o tom už trošku mluvili. Pokud vidím ho někoho, že jako pře přečuhuje přes nějaký tady takový ten průměrný, průměrnou hranici a jsou na tom dítěti líp, tak pokud to jde ve vyučování. Pokud to jde třeba my máme tady rovnou chystané pro rychlíky věci. Takže kdo je, kdo je dřív hotov, tak nesedí a zbůhdarma nečeká a dělá si tady něco, co je zábavného, ale samozřejmě je to taky učivo. A pokud je to v oblasti, jak jsem říkala sport, hudba a takovéhle věci snažím se zase ve spolupráci s rodinou, aby ty děti měli možnost dalšího rozvoje. A pokud je to dítě, které je slabé, tak určitě má nejenom můj individuální přístup. Má ponechání ... já jsem speciální pedagog, takže já to vidím tady z těch tu praxi dvacetiletou na psychiatrické léčebně, takže všechny tady ty věci, jakože individuální přístup, více času, jiné metody toho naučení a samozřejmě podpora po vyučování, doučování může být, můžu pomoci rodičům s tím, jak se s dítětem učit, takže když přijdou na třídní schůzky a ptají se mě, jak to mají udělat, co mají udělat, tak jim pomáhám. Jednak můžu materiálně, můžu radou, protože když vím, že na dítě platí nějaká metoda, taky jim ji poradím i domů, když to funguje. Takže s těma slabýma žákama je to jako řekla bych častější než s těma, který opravdu v něčem vynikají. Aspoň se to tak bohužel jeví. A pak samozřejmě poradna a další věci, pokud je to nutné.



**M:** Hmm, jo.

**P1:** A ne že by ta poradna byla samospásná. Já nemám ráda ten názor, že rodiče přivedou dítě, tady ho máte, vraťte mi ho opravený, to prostě nefunguje, tohle se jim snažím říct, už když to dítě do té poradny posílám. Protože prostě je to stejně pořád na straně té rodiny, aby se mu více o to více věnovali.

**M:** Jo, hmhhh, vy jste několikrát mluvila, že máte spoustu zkušeností nebo několikaleté zkušenosti a změnil se nějak postoj právě k odpovědnosti? V rámci přibývajících zkušeností.

**P1:** Jako osobní?

**M:** Ano.

**P1:** Určitě. Určitě si myslím, že jsem to dřív nebrala až tak vážně, že čím jsem starší a čím dýl tu práci dělám, tak vidím ještě další a další aspekty, co by ještě se mohlo změnit a cítím se k tomu, jakože jsem ta osoba, která někdy je jediná, která k tomuhle má přístup někdy k některým věcem. Protože rodiče spoustu věcí, jak s nima mluvívám na třídních schůzkách, a tak já mám pocit, že oni neví plno věcí, třeba i o svém vlastním dítěti neví, jak se chová ve mezi vrstevníky a nedivím se, protože doma to nejde. A často se diví rodiče (*smích*), když vykládám, jak se chová dítě tady. Někdy nevěří maminky, protože říkají, to mi doma nedělá, ano nedělá, ale ve škole ano, protože prostě je to jiné prostředí a jiný, jiná společnost kolem nich. Jo myslím si, že myslím si, že jsem asi, že to беру ještě vážněji. Nebrala jsem to na lehkou váhu nikdy, ale ale myslím si, že spousta věcí, kdy mám i o ty děti strach. A kupodivu ten ten můj vývoj tohoto postoje je ten, že já nemám strach o ty nejslabší. Ennm já bohužel se bojím o ty i myslím si, že to je bohužel, že to je prostě takový to klima v té společnosti, a tak vůbec ve státě. Já jsem bohužel bojím o ty děti, které mají, které jsou takový ten nejširší střed. O takové ty středně ten střední proud dětí, ani ne extrémně nadané ne ani ne extrémně málo nadané. Já se bojím nejvíc o ty děti, co jdou v tom středním proudu. Já mám strach, že díky tady té inkluzi prostě a všemu tady tomuhle, tak mám pocit, že je na ně méně času a že si nezaslouží, aby měli méně času, že by z nich daleko častěji možná vykouknul někdo s větším nadáním, jenže my na to prostě někdy nemáme čas přijít jako učitele.

**M:** Jo.

**P1:** Já mám někdy strach, že prostě. Hmm tak jak to sleduju kolem sebe, teď jsem nedávno ještě dostudovala výchovný poradenství. A neustále jsme se často bavili o nadaných dětech. Já jsem říkala, ale já je nemám v té třídě a ve mě prostě to hlodá. Já si říkám, to není možný, aby jich bylo tak málo. A já si prostě myslím, že ve všech těch inkluzích a integracích a tak dále. Se prostě tyhle děti ztrácí, protože oni tady sedí a zapadnou do toho průměru, ti nadaní a trochu se bojím, že jakoby tím, že na ně není čas, tak se na to ani nepříjde. Není každý

Sheldon Cooper, že. (*smích*) Jo, takže to si myslím, že tohle je ve mně teda hodně silný, o moc silnější, než když jsem teda byla mladší.

**M:** To je zajímavý.

**P1:** Toto mě teda docela docela trápí, musím říct. Hmm. Páč já nejsem teda zastáncem těch integrací, a to je už asi ze mě cítit. Protože si myslím, že jsme měli na výborné úrovni zvláštní školství a ty školy fungovaly jenom naprosto úžasně zvláštní školy. A praktické školy, a to, a to prostě bylo super a je to všechno pryč. Děti jsou prostě dané do skrumáže, což je v pořádku sociálně. A já bych klidně brala integraci a ty inkluze a tohle bych brala ve výchovách. Ať ty děti spolu zpívají, ať spolu cvičí, ať spolu a mají já nevím i třeba ty prvouky a tyhle ty předměty, ať spolu mají výtvarky a tak, ale ne angličtinu, ne češtinu, ne matematiku. Tam jsem zásadně proti, protože to neprospívá vůbec nikomu. Ani těm, kteří jsou integrováni v té třídě. Jim to nic nedává, navíc se cítí hloupě cítí, nebo možná je to silné slovo, ale cítí se prostě, oni ví, že jsou pod čarou. To prostě tomu se zabránit nedá, a oni to cítí i to, že dostanou více času to, že dostanou kratší úsek nebo kratší příklad, prostě a tak dále. Tak oni vidí, že se něco děje a ty doopravdy na ty není tolik času. Neprávem, za mě neprávem. Enhnám já bych udělala takhle, ale to je to je zase to moje speciální, no jo.

**M:** To je velmi zajímavý pohled podle mě. A to já si myslím, že už jsme tak nějak asi... To z toho vyplyne, ještě jako co můžu zeptat, jestli vás to umí něco napadát, jestli jsou nějaké vnější i vnitřní okolnosti ovlivňující ten pocit zodpovědnosti? Ale já myslím, že vy jste tam hodně právě popisovala už.

**P1:** U mě určitě to je praxe, přibývajících praxe. Určitě čerpám hrozně moc z toho, že jsem fakt pracovala, pracovala dlouho na psychiatrické léčebně i na nemocnici, protože my jsme měli jednu pracoviště na oční, už jsou dneska zrušené ty oční školy, ale tam jsem pracovala 12 let A pořád pořád vlastně s přibývajícím zkušenostma se utvrzuju tady v tom, a to to už je ve mně tak nějak, jako jsem o tom přesvědčena.

**M:** Jo a asi poslední ten okruh. Jo. Jestli si vlastně myslíte, že jste nějak proměňuje ten váš pocit zodpovědnosti v průběhu školního roku, případně v průběhu vlastně těch pěti stupňů. Jakože 1.ročník až 5.ročník? Jestli se to nějak mění? Jestli její jiný v 1. ročníku a jiný v 5. ročníku například?

**P1:** Jakože intenzita nebo síla té zodpovědnosti si myslím, že je stejná. Já si úplně nemyslím, že bych někdy měla pocit, že některá z těch tříd, že bych byla tak jako tak nějak víc, že by to nebylo až tak důležité pro mě to určitě ne. Ale myslím si, že jiná zodpovědnost v 1. třídě než v páté. A to právě tím obsahem učiva jakoby jo, protože v 5. třídě daleko víc jedeme po výsledcích opravdu tam jsou ty násobilky, vyjmenovaných slova prostě po konkrétním

učivu, kdy už opravdu frčíme a je tam strašný kvantum toho, co mají děcka získat a co jim má hlavně zůstat, teda v hlavě. A myslím si, že třeba ta 1. třída je specifická v tom že tam. Právě je daleko takový víc těch věcí řekněme sociálního charakteru. Ennm jo 1.třída je prostě specifická už jenom tím. Že ty děti přechází z toho předškolního do školního vzdělávání. Myslím si, že ta zodpovědnost není menší, ale myslím si, že zodpovídám za jiné věci. V 1. třídě je potřeba děti se především naučit učit, sedět v lavicích, zdravít, jíst lžící, vysmrkat se, zavázat si tkaničky a tak dále. A teďka jsem vyjmenovala spoustu věcí, které děti neumí z rodiny a měli by. A hrozně mě to štve, protože takové dítě, které si neumí zavázat tkaničky tak čtyřikrát za cestu do tělocvičny spadne a přes něho dalších pět dětí. Ono to vypadá možná srandovně ale je to strašný. Máme tady dvoje schody, tak jako když zabrousím jednak do bezpečnosti, jednak že nás to stojí 10 minut času. Tak to jsou prostě strašné věci s to se nebavím o tom, jak děti mluví. Logopedických vad je prostě z 26 dětí 20 nemluví neumí l, ř, š, sykavky, nic prostě. Žvatlají tak že tomu nerozumíte. Zvykáte si na ně, koukáte na ně a říkáte si, co mi děcko říká. To je prostě něco otravného. Takže si myslím, že ta zodpovědnost není jako míň intenzivní, ale je jakoby za jiné věci.

**M:** Jo jo jo jo. Jo jo, ještě jsem chtěla, já jsem tady něco měla. Nevím, jestli k tomu tematickému. *(delší pauza, protože jsem pročetla tematické psaní)*. V jakém... a to bude asi poslední otázka... v jakém slova smyslu, že hranice učitelovy odpovědnosti jsou stále posouvány?

**P1:** To je to, co jsem teďka říkala na učiteli v 1. třídě je i to, že to děcko se bude umět vysmrkat, umyje si po záchodě ruce, zaváže si boty, když jde do toho tělocviku, a tak jako já si myslím, že toto by neměl přece učit učitel ve škole. Hmm to by když ne ze školky, tak měli umět teda z rodiny. Stejně tak jako pozdravit nebo kohokoliv vidím dospělého tak jdu a pozdravím, a vejdu do třídy a pozdravím a tak dále. Děkuji, prosím, a tak já jsem kolikrát v šoku, ty ty děcka jsou jak urvaný z řetězu, a to doslova opravdu, bez úplně jakýkoliv brzdy nebo jak to mám říct. Tak přece tohle nemůžou dělat ani doma. Jak to pak vypadá. Nepořádek, jaký mají. Jo, a to je pořád jsem v těch sociálních dovednostech. Toto není že A vypadá takhle a trojka se píše takhle. Samozřejmě, že nemůžu, nemůžu odpárat to, že ty děti nebudu vychovávat při tom, když je učím. Samozřejmě že ano, ale myslí si, že toto se posouvá právě pořád jako víc. Naučte je to ve škole, tady ho máte a vraťte mi ho o půl 4 a bude všechno umět. To je strašné. A když to nejde, tak do poradny. Tuhle mi jedna maminka řekla, kde se objednává ten asistent? Já jsem si říkala, tak asi na e-shopu ne? No tak prostě. Ona už dopředu ví, že prostě někdo někdo to to dítě naučí, ne ona.

**M:** Že ti rodiče celkově předávají odpovědnost za své i dítě, prostě do školy a do jiných institucí vlastně.

**P1:** Jo, to bychom pak zabrousili ještě do toho, jak to dítě je vedený, jako jaký mají rodiče vlastně. Nějaký pravidla. Jak bezbřehé výchovy vlastně dneska. Ne ne možná vždy ku prospěchu věci, a to jinde už jo.

**M:** Jak dobře, za mě to je asi všechno. Jestli ještě vás tam něco napadá. Myslím si, že se jsme to tak do šíře probraly.

**P1:** Myslím, že jo asi jo.

**M:** Děkuji moc za všechny odpovědi.