

Subjektivní odpovědnost učitele za školní úspěšnost žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí

Bc. Eliška Tomašíková

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Eliška Tomašíková**

Osobní číslo: **H150091**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Subjektivní odpovědnost učitele za školní úspěšnost žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti osobně vnímané zdatnosti pedagogů, sociálního prostředí a školního prospěchu žáka.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAREŠ, Jiří; SKALSKÁ, Hana; KANTORKOVÁ, Hana. Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků. Pedagogika, 1994, 44, č. 1, s. 23-36.

WIEGEROVÁ, Adriana. Self efficacy: (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2012. ISBN 978-80-10-02355-4.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

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 ¹⁾;
- 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 ³⁾ 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 samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 20. 4. 2017

Tomáš Klouček

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 nevdělečně 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, užije-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 užít 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 jim 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Abstrakt česky

Diplomová práce se věnuje problematice subjektivní odpovědnosti učitele za školní úspěšnost žáků ze sociálně-znevýhodněného prostředí. Teoretická část se věnuje vymezením ústředních pojmů práce, a tím je pedagog ve výchovně-vzdělávacím procesu, jeho osobnost a profese. Práce také poskytuje náhled do problematiky self-efficacy, osobně vnímané zdatnosti učitelů. V neposlední řadě se zabývá vymezením pojmu školní úspěšnost a neúspěšnost a také se zaměřuje na specifikaci sociálního prostředí. Hlavním cílem praktické části je zjištění podílu subjektivní odpovědnosti učitele za školní úspěchy a neúspěchy žáků ze sociálně-znevýhodněného prostředí. Zjištěné podíly jsou dále porovnávány pro zajímavější výstupy diplomové práce. K realizaci výzkumu je zvolena metoda kvantitativního výzkumu, prostřednictvím dotazníkového šetření.

Klíčová slova: subjektivní odpovědnost, učitel, žák, školní úspěšnost, sociálně-znevýhodněné prostředí, self-efficacy

ABSTRACT

Abstrakt ve světovém jazyce

The Thesis presents the issue of the subjective responsibility of a teacher for the success of pupils out of the socially inconvenienced environment. The theoretical part pursues to define the main concept of the thesis, namely the pedagogue in a formal education context, his personality and his profession. The thesis also provides a view into the issue of self-efficacy, the personally perceived abilities of a teacher. Last but not least the theoretical part presents concept of the school success and the failure and deals with the specifications of the social environment as well. The main goal of the practical part is determination of contribution of the subjective responsibility of a teacher for the success of pupils out of the socially inconvenienced environment. Established contributions are compared with each other in order to bring more exciting outputs of the thesis. For the implementation of research, the quantitative research method is used through a questionnaire survey.

Keywords: subjective responsibility, teacher, pupil, school success, socially inconvenienced environment, self-efficacy

Děkuji paní Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za její odborné vedení, metodickou pomoc a cenné rady v průběhu zpracování diplomové práce. Poděkování také patří mému manželovi, který mi byl při psaní práce oporou.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 PEDAGOG A JEHO ROLE VE VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍM PROCESU	11
1.1 PROFESE UČITELE	11
1.1.1 Charakteristika učitele.....	11
1.1.2 Osobnost učitele	13
1.1.3 Typologie učitele.....	15
1.1.4 Kompetence učitele.....	15
1.1.5 Vyučovací styly učitele.....	17
1.2 VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ PROCES	19
1.2.1 Vztah pedagoga a žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu	21
1.2.2 Učitelovo pojetí výuky.....	22
1.2.3 Žákovo pojetí učiva.....	23
1.3 ODPOVĚDNOST PEDAGOGA VE VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍM PROCESU.....	24
1.4 SELF-EFFICACY (OSOBNĚ VNÍMANÁ ZDATNOST).....	26
1.4.1 Vnímaná školní zdatnost žáků	30
1.4.2 Učitelovo vnímání svojí profesní zdatnosti.....	31
2 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST A NEÚSPĚŠNOST ŽÁKA	33
2.1 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST	33
2.2 ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOST	35
2.3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST.....	38
3 SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ	40
3.1 SOCIÁLNĚ-ZNEVÝHODNĚNÉ PROSTŘEDÍ	42
3.1.1 Sociální znevýhodnění	42
3.1.2 Sociálně-znevýhodněný jedinec (žák).....	45
II PRAKTICKÁ ČÁST	46
4 REALIZACE VÝZKUMU	47
4.1 VÝZKUMNÝ CÍL	48
4.2 POJETÍ VÝZKUMU	48
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	48
4.4 DEFINOVÁNÍ PROMĚNNÝCH.....	50
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	51
4.6 TECHNIKA VÝZKUMU	55
4.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	56
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	58
5.1 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	78
5.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	81
ZÁVĚR	82
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	84
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	86

SEZNAM OBRÁZKŮ	87
SEZNAM TABULEK.....	88
SEZNAM GRAFŮ	89
SEZNAM PŘÍLOH.....	90

ÚVOD

Každý žák prochází výchovně-vzdělávacím procesem a nese si svou odpovědnost za svůj prospěch a za školní úspěšnost. Tak stejně i každý učitel nese odpovědnost za vzdělání svého žáka, ať se již jedná o jeho úspěchy či neúspěchy. Odpovědnost za žákovy úspěchy či neúspěchy můžeme přisuzovat jak učiteli, tak i samotnému žákovi. Zásluhy za žákovy úspěchy si rád každý učitel připíše, ovšem odpovědnost za žákovy neúspěchy již nebývá tak lehce přijatelná a ze stran rodičů tyto zásluhy mnohdy dopadají na učitele. V této diplomové práci se proto budeme zabývat subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy a neúspěchy žáků ze sociálně-znevýhodněného prostředí. Téma subjektivní odpovědnosti učitele je velmi zajímavé a již v minulosti se jím zabývala řada autorů. Z českých autorů to byl například pan profesor Mareš, který tuto problematiku zkoumal na českých učitelích nejen základních škol. Téma je zajímavé hlavně tím, že se jedná o subjektivní odpovědnost učitele, tudíž se jedná o osobní dojmy a pocity, které má ze svého vzdělávání každý učitel jiné a mnohdy hodně odlišné.

Cílem teoretické části práce je poskytnout vhled do problematiky profese pedagoga a jeho role ve výchovně-vzdělávacím procesu. Budeme se blíže zabývat jeho kompetencemi a celkovou charakteristikou jeho profese a osobnosti. Vymezíme jeho odpovědnost ve výchovně-vzdělávacím procesu a také nahlédneme do problematiky pojmu self-efficacy (osobně vnímaná zdatnost), jelikož je to v dnešní době častěji používaným pojmem než dřív. Zaměříme se na jeho význam. Také se v teoretické části pokusíme objasnit základní pojmy a definice školního úspěchu a neúspěchu žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu a blíže specifikujeme skupinu žáků ze sociálně-znevýhodněného prostředí, na kterou se v našem výzkumu zaměříme.

Osobně vnímaná odpovědnost učitele je specifická pro daného pedagoga a může se často velmi lišit, proto se v empirické části budeme snažit zjistit, jakou odpovědnost si učitelé připisují za žákovy úspěchy a neúspěchy a budeme porovnávat, jak se odpovědi liší v závislosti na různé délce praxe, různém věku učitelů či v závislosti na pohlaví anebo také odpovědi učitelů může ovlivňovat to, zda mají ve své pedagogické praxi zkušenost s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí. Na zjištění těchto údajů jsme si vytvořili a upravili dotazník z originálu, který byl přeložen do českého jazyka právě zmiňovaným panem profesorem Marešem. Oproti originálu se v této diplomové práci zaměříme právě na cílovou skupinu žáků, která pochází ze sociálně-znevýhodněného prostředí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PEDAGOG A JEHO ROLE VE VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍM PROCESU

V souvislosti se zaváděním nového přístupu ke vzdělávání jsou na školu i pedagoga kladeny zcela nové a vyšší odborné požadavky. Vzhledem k požadavkům zvládnout vyšší odborné, speciálně pedagogické i sociální znalosti a dovednosti doporučuje Bílá kniha pro pedagogy vysokoškolské vzdělání, které je již dnes téměř nutností k vykonávání profese pedagoga nejen ve školských zařízeních. V závislosti na vzdělání pedagogů a celého učitelského kolektivu se zvyšuje prestiž a odbornost dané školy, zvyšuje se také prestiž celého povolání a této učitelské profese. (Svobodová, 2010, str. 19)

1.1 Profese učitele

V běžných učebnicích pedagogiky se většinou neshledáváme s tím, že by teorie učitelské profese byla nějak zvlášť probírána a byla ji věnovaná značná část publikace. „Teorie učitelské profese“ nemá ani své ustálené označení, které by se používalo. Můžeme se setkat s tím, že teorie učitelské profese je označována termínem pedeutologie. Tento termín je však mezi českými pedagogy užíván velmi zřídka a navíc má ve svém významu určité zatížení. Původně pojem pedeutologie označoval hlavně normativní požadavky kladené na učitele. V anglické terminologii se používají výrazy „teacher education“ nebo „teacher development“. Profese učitele však poutala zájem pedagogů a jiných odborníků už od starověku, tedy od doby, kdy se učitelství stávalo samostatným povoláním. Již v antickém Řecku a Římě existovali specializovaní učitelé na rétoriku, gramatiku, geometrii, astronomii a jiné předměty. Velkou pozornost učitelské profesi věnoval také učitel národa J. A. Komenský ve svých dílech. Názory na poslání učitelské profese se však neměnily během posledních dvou staletí. Požadavky na profesi učitele vytyčované na počátku 19. století mají mnoho podobností s požadavky na učitele vytyčované v dnešní době, které dnešní teoretici pedagogiky nazývají „učitelovou profesní kompetencí“. (Průcha, 2000, str. 137)

1.1.1 Charakteristika učitele

Pojem „učitel“ či „pedagog“ se zdá být na první pohled natolik jasný, že v mnoha pedagogických publikacích je těžké najít jasnou a ustálenou definici. Laické pojetí říká, že učitel je ten, co učí ve škole nebo v jiných vzdělávacích zařízeních. Toto vysvětlení se zdá být

jednoduché a pro všechny snadno pochopitelné a navíc je uváděno v pedagogickém slovníku, ve kterém vysvětlují učitele jako osobu vzdělávající a řídící výuku jiných lidí. Učitel je jeden ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu. Učitel je kvalifikovaný a spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelské profese je nezbytná pedagogická způsobilost. Tradičně byl učitel ten, který měl za úkol předávat poznatky žákům a byl považován za hlavní subjekt vzdělávání. (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, str. 261)

Jak jsme se již výše dozvěděli, tak učitel je osoba, která se pohybuje a funguje ve školských zařízeních a má na starost výchovně-vzdělávací proces žáka. Učitelé jsou obecně velmi významnými činiteli ve společnosti, kteří napomáhají ke správné socializaci jedinců. Učitelské povolání je role, do které se promítá celá osobnost učitele, její dovednosti, postoje, znalosti a přesvědčení, které působí na žáky a jejich chování (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 261). Učitelé ve své profesi plní mnoho rolí, které ho tímto charakterizují. Teorie učitele jako pedagogického pracovníka je také zakotvená a daná legislativně a konkrétně o pedagogických pracovnících hovoří zákon **č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů**. Hned v úvodu tento zákon také definuje pojem pedagogický pracovník: *Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (zákon č.563/2004)*

Největší pozornost odborníků, kteří se zabírají teorií učitelské profese, je poutána k záležitostem přípravy učitelů, které jsou definovány pro různé typy a stupně škol. Dnes se u nás tato příprava realizuje většinou prostřednictvím vysokoškolského studia. Vytvářejí se také různé koncepce učitelské přípravy, které se snaží objasnit a vymezit, co má tvořit náplň této profesní přípravy. Celkově se uvádí pojetí, které uvádí, že tuto přípravu mají tvořit **čtyři složky**:

1. Odborně předmětová (aprobační předměty)
2. Pedagogicko – psychologická
3. Praktická (návčik dovedností)
4. Všeobecný základ

Mareš a Beran (1995) však o českých pedagogických fakultách uvádí, že v praxi přípravy učitelů na jejich profesi se nedaří realizovat optimální rovnováha mezi podílem teoretické a

dovednostní přípravy. V souvislosti s tím jsou uváděny teoretické modely profesní, kompetence učitele, které popisují a zdůvodňují to, co se musí naučit budoucí učitel znát a vykonávat, aby pak ve své profesi byl skutečným odborníkem. Vykonávání učitelské profese je komplexní souhrn činností, které zahrnují jednak činnosti ve vyučování (ty jsou různého druhu) a jednak činnosti mimo vyučování (např. jednání s rodiči). Profesní kompetence učitele jsou tedy rozsáhlé. (Průcha, 2000, str. 138)

1.1.2 Osobnost učitele

Definice pojmu osobnost existuje velká řada a téměř každá psychologická teorie i velké množství autorů různých psychologických knih mají svou vlastní teorii. Ve většině definic je však obsaženo, že osobnost: *jako představuje souhrn, souvislost či propojení charakteru, temperamentu, schopností a také konstitučních vlastností člověka.* (Cakirpaloglu, 2013, str. 7) Tato definice vymezuje pojem osobnost v jeho základu, ale my se v této podkapitole zaměříme na vymezení osobnosti učitele.

Tak jako každá osobnost jedince, tak i osobnost učitele pedagoga se vytváří v průběhu života. Základní aspekty učitelovi osobnosti se vytváří již v začátcích jeho profesní kariéry, tedy při studiu na různých pedagogických fakultách. Jestliže však chce být učitel správným učitelem, musí se jeho osobnost pedagoga utvářet tím správným směrem. Osobnost je tvořena nejen těmi vnějšími vlivy, ale i vlivy vnitřními jako jsou vlohy, schopnosti, talent, charakter a morální a či jiné postoje jedince. Je velmi důležité pamatovat to, že každá osobnost je něčím výjimečná, nezaměnitelná a jedinečná, proto i všichni učitelé a jejich osobnosti se od sebe nějakým způsobem liší. Nicméně osobnost učitele sebou nese tři klíčové složky: (Vališová, Kasíková, 2007, str. 18-22)

1. **Biofyziologická neboli senzomotorická složka** – psychická a fyzická složka osobnosti, která podmiňuje způsobilost pedagogického pracovníka.
2. **Kognitivní složka** – zahrnuje odborné znalosti pedagoga a všeobecný přehled učitele.
3. **Nonkognitivní složka** – Zahrnuje všechno ostatní mimo výše zmiňované složky. Patří sem například hodnotový systém, motivace, spravedlivost a sebeovládání.

Mezi významné komponenty osobnosti učitele řadí Dytrtová a Krhutová (2009) ve své publikaci například tyto: psychická odolnost, adaptabilita a adjustabilita, schopnost učit

se novým věcem, sociální empatie, komunikativnost, pedagogický optimismus, sebereflexe, sebekritika a jiné.

Výzkumy, které byly prováděny v USA, se zjistilo, že úspěšný učitel bývá vřelý, chápavý, odpovědný, ale i přátelský, vynalézavý a nadšený. Co se týká citové stránky, učitel by měl být sám citově zralý. Neměl by neuvážlivě kritizovat výkon dětí a žáků, snižovat jejich sebedůvěru a nenechat se vtáhnout do malicherných sporů dětí a mládeže. Také by měl být učitel vybaven něčím, co je označováno jako "žádoucí profesionální postoje". Tím se rozumí kladné postoje k odpovědnosti a k náročné práci. Důležitou charakteristikou osobnosti učitele je umět dělat kompromisy. Je potřebné potlačit drobné spory s kolegy ve prospěch toho, aby ve škole zavládla jednota a soudržnost. Neúspěšní učitelé mívají sklon se více zaměřovat na sebe. (Chudý, Švec, 2004, str. 77-78)

Učitel jako expert

V publikaci "Školní didaktika" autoři uvádí teorii, jak se může v praxi z učitele stát učitel "expert". Původně mělo slovo "expert" znamenat a definovat toho, kdo měl osobní příležitost udělat s něčím zkušenost. Postupně se však časem ukázalo, že ne každý, kdo má nějakou zkušenost s profesí učitele, se hned stává expertem. *Dnes je odborník nebo expert chápán takový člověk, který díky svým zkušenostem a odbornému vzdělání dokáže dělat věci, které my ostatní jedinci neumíme nebo je dělá spolehlivěji a efektivněji* (Waterman, 1986, 1989). Člověk jako expert musí mít velké množství vysoce kvalitních speciálních informací týkajících se určité oblasti, znát zcela konkrétní postupy, strategie a empirická pravidla jen dané oblasti. **Vázanost učitelovy odbornosti na situaci spočívá v tom, že:**

- učitel vychází z dobré znalosti inteligenčních předpokladů jednotlivých žáků
- zná další osobnostní charakteristiky žáků
- žáci znají učitele a vědí, že mohou očekávat kvalitní, a taky i náročné vyučování

Autor v knize také srovnává a nahledá na experta z pozice začínajícího a zkušeného učitele s dlouholetou praxí. Zkušení učitelé totiž dokáží pružněji reagovat na novou situaci nebo improvizovat. Experti také dokáží oproti začínajícím učitelům více rozumět situacím na kvalitativně hlubší úrovni. Zkušení učitelé také dokážou rychle rozpoznat klíčové znaky situace, zatímco učitelé začátečníci často nepochopí, co se vlastně děje. (Kalhous, 2002, str. 93-95)

1.1.3 Typologie učitele

Učitelství patří mezi nejrozšířenější profese v ČR. Ve velkém počtu učitelů proto můžeme vymezit určité typy, které mají specifické charakteristiky:

1. Můžeme vymezit charakteristiky typů učitelů **podle druhů škol**: učitelé pro *primární školy* (Spilková, 1997), učitelé pro *základní školy* (Šimoník, 1997), *středoškolští učitelé* (Pelikán, 1991) a *vysokoškolští učitelé* (Vašutová, 1996)
2. Další typologie učitelů vychází z jejich osobnostních charakteristik: učitele můžeme rozdělit podle jejich **temperamentu**, podle **sebehodnocení své úspěšnosti**, podle svých **individuálních aspirací vztahujících se ke kariéernímu růstu**, podle **náklonosti k autoritativnímu chování** aj. (Langová, Kodým a kol., 1987)
3. Učitele také můžeme v neposlední řadě rozdělit podle jejich specifické charakteristiky učitelů v jednotlivých předmětech (Průcha, 2000, str. 141)

Ve 40. letech 20. století rozlišil švýcarský psycholog Ch. Caselmann dva základní typy učitelů: učitel, který je zaměřený na obor (logotrop) a učitel zaměřený na žáka (paidotrop).

1. **Logotrop** – se snaží vzbudit zájem o obor a co nejvíce z něj předat žákům a studentům. Méně se v tomto případě zajímá o žáky samotné a o jejich zvláštnosti. Někteří logotropové mají se žáky značné kázeňské problémy.
2. **Paidotrop** – se spíše zajímá o žáky než o samotný obor. Snaží se žákům přiblížit, porozumět a pomoci jim. Některý paidotrop se dokonce pokouší zasahovat do jejich osobního života, snižuje požadavky na žáky a může také podceňovat své prohlubování odborné kvalifikace. (Chudý, Švec, 2004, str. 79)

1.1.4 Kompetence učitele

Každý pedagog pro vykonávání své profese musí disponovat konkrétními kompetencemi, bez kterých většinou tuhle profesi nemůže dobře vykonávat. Příslušné kompetence může pedagog získat hlavně vzděláním a dalším vzděláním v podobě kvalifikačních kurzů a školení. Konkrétními "lidskými" vlastnosti, které spadají do kompetencí pedagoga, většinou musí jedinec disponovat už od narození, jelikož se určité vlastnosti nedají vzděláním získat, jako je například komunikativnost, zodpovědnost, prosociálnost či empatie. Kompetence jsou v jedné z více definic popisovány jako: *soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 103).

Kompetence učitele je pojem, jímž se současná světová i domácí pedagogická literatura snaží vystihnout to, co dělá učitele tím dobrým. Oblastí kompetencí pedagoga se zabývá nejen u nás řada autorů, kterými jsou například Průcha, Spilková či Švec, který připomíná, že pedagogická kompetence je daleko širší pojem než pedagogická dovednost. Můžeme uvést například vymezení D. J. K. Leata, který kompetenci rozumí potencialitou osobnosti, ve které jsou synchronizovány tři základní složky: chování, poznávání a prožívání. Tyto tři základní složky pedagogické kompetence učitele se promítají do jeho pedagogického myšlení a jeho pedagogických dovedností, které vyrůstají z jeho výukového stylu. V mnoha publikacích můžeme najít řadu pedagogických kompetencí, kterými by měl dobrý učitel disponovat. Např. autor uvádí model nizozemských autorů C. P. Koetsiera, T. Wubvelse a F. A. J. Korthagena, kteří rozlišují tři základní skupiny kompetencí, které na sebe navazují:

1. **Spouštěcí kompetence** – zahrnující pedagogické dovednosti učitele připravit, realizovat a hodnotit výuku
2. **Růstový potenciál** – umožňující samostatný profesionální seberozvoj učitelovy osobnosti a opírající se o jeho sebereflexi
3. **Výzkumné dovednosti** – umožňující učiteli, aby zkoumal vlastní pedagogickou činnost a na základě tohoto zkoumání ji zlepšoval (Kalhous, 2002, str. 98)

Dále V. Švec uvádí vlastní model pedagogických kompetencí, který zahrnuje tyto skupiny:

1. **Kompetence k vyučování a výchově** – diagnostická, psychopedagogická a komunikativní kompetence
2. **Osobnostní kompetence** – odpovědnost učitele za pedagogická rozhodnutí, autenticita, akceptování sebe i druhých
3. **Rozvíjející kompetence** – informační, výzkumné, sebereflektivní a autoregulační dovednosti (Kalhous, 2002, str. 98)

Můžeme také uvést několik modelů profesních kompetencí učitelů, které byly vytvořeny a to je např. model klíčových dovedností učitele (Kyriacou, 1996) nebo již výše zmíněnou Spilkovou, která se zabývala modelem týkající se učitelů pro primární školu a také zde uvádí Švece (1999), který definuje pojem kompetence učitele takto: *pedagogické kompetence představují souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost a které by měly být utvářeny a kultivovány u studentů učitelství.* V různých teoriích učitelů, které jsou uváděny,

se přistupuje k vymezování obsahu pedagogických vědomostí, které se zdají být nezbytné pro výkon učitelské profese. Někteří se i pokoušejí, aby se na tomto základě dospělo k zformování určitých standardů pro učitelskou kvalifikaci. (Průcha, 2000, str. 140)

Obsáhlejší členění kompetencí učitele můžeme nalézt v publikaci Průcha, který uvádí členění kompetencí učitele autorky Vašutové (in Průcha, 2002). Podle této autorky by měl učitel ve svém profesním standardu splňovat tyto **kompetence**:

- kompetence oborově předmětová
- kompetence didaktická a psychodidaktická
- kompetence obecně pedagogická
- kompetence diagnostická a intervenční
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní
- kompetence manažerská a normativní
- kompetence profesně a osobnostně kultivující

Mimo uvedené tyto kompetence se můžeme setkat i s jinými kompetencemi, které uvádí jiní autoři, například kompetence rozvíjející osobnost, kompetence poradenské, konzultační, kompetence reflexe vlastní činnosti. (Dytrtová, Krhutová, 2009m str. 45)

Každý z autorů, kteří se tímto tématem zabývají, tak vymezují konkrétní kompetence učitele po svém a většinou odlišně. Průcha (2002) uvádí, že přesné a jasné vymezení kompetencí učitele by vedlo ke zlepšení přípravy budoucích učitelů a to by mělo dopad i na zlepšení edukačního procesu.

1.1.5 Vyučovací styly učitele

Každý učitel má svůj styl, kterým vyučuje a provádí výchovně-vzdělávací proces. Každá osobnost učitele je jedinečná, a proto se také učitelské styly vyučování různí a během celoživotní praxe také mění. V této podkapitole se zaměříme na vymezení jednotlivých vyučovacích stylů učitelů, které uvádějí autoři ve svých publikacích. Nad výběrem vyučovacího stylu by měl každý pedagog pouvažovat, protože ne každý styl vyučování je vždy efektivní a přinášející dobré výsledky.

Vyučovací styl je osobitý a obtížně měnitelný postup a soubor činností, které učitel využívá ve svých vyučovacích hodinách, přičemž nezáleží na třídě či složení třídy nebo na tématu

hodiny. Utvoření konkrétního a jedinečného vyučovacího stylu závisí na předpokladech pro pedagogickou činnost a je ovlivňováno vnějšími a vnitřními faktory (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 287-288).

Vyučovací styl učitele můžeme hodnotit na základě více hledisek, například podle vyučovacích metod, které učitel používá, podle učitelova vnímání žáka, podle jeho znalosti obsahu vzdělávání, podle pochopení výchovně vzdělávacích cílů a podle vztahů mezi ním a žáky.

Dělení vyučovacích stylů dle autorů Fenstermachera a Soltise (2008):

- **Manažerský styl (učitel manažer):** Tento styl se vyznačuje efektivitou, motivací žáků k dosahování výsledků. Učitel manažer má vždy pečlivě připravené materiály, používá ověřené postupy a zabývá se tzv. time managementem. Vyznačuje se také velmi dobrými organizačními schopnostmi. Ve vyučovací hodině chce čas využít co nejlépe a vyhnout se nadbytečným věcem. Manažerský styl se většinou moc nevěnuje potřebám žáků a tvořením přátelského kolektivu a vztahu mezi nimi. Učitel manažer klade velký důraz na odborné znalosti a na plnění povinností, které jsou spojené s odpovědností za dané úkoly.
- **Facilitační styl (učitel facilitátor):** Facilitační styl je opakem manažerského stylu. Je zaměřen na potřeby a zájmy žáků, žák je v popředí a jako individualita. Učitel facilitátor si také zakládá na osobnostním rozvoji daného žáka a jeho odborné znalosti odsouvá až na druhé místo. Styl učitele facilitátora se snaží o nalezení identity žáka, jeho seberealizaci a také bojuje o prohloubení vztahů mezi žáky. Tento styl většinou povoluje žákům vlastní rozhodování a poskytuje žákům dostatečnou svobodu.
- **Liberální styl (učitel liberalista):** Liberální styl vyučování klade důraz na svobodu myšlení, porozumění, představitost a kreativitu. Na prvním místě jsou umístěny znalosti žáka a jeho cíle vzdělávání, zatímco potřeby žáků a působení mezi žáky je odsunuto až na druhou pozici. Liberální učitelé chtějí stejně jako facilitátoři dosáhnout cílů, ovšem zajímají se přitom i o intelekt jejich žáků, který ovlivňuje dosahování výchovně-vzdělávacích cílů. Učitelé s liberálním stylem výuky se snaží vždy přesvědčit žáka o důležitosti konkrétního vyučovacího předmětu. Liberální styl se snaží stejně

tak jako manažerský styl o získání znalostí. Nicméně u tohoto stylu nejde pouze jen o znalost samotnou, učitel se snaží v žákovi probudit touhu a povzbudit ho v hledání nových znalostí.

- **Pragmatický styl (učitel pragmatik):** Učitel pragmatik se zaměřuje na to, aby žáci byli schopni jejich vědomosti aplikovat. Do popředí se dostávají také výsledky vzdělávání. (Dytrtová, Krhutová, 2009, str. 20)

Vyučovacího stylu můžeme v různých pedagogických publikacích najít mnoho, ale každý žák je individuální osobnost s vlastními potřebami, a proto každému žákovi vyhovuje různý vyučovací styl učitele. Je důležité, abychom vnímali vyučovací styly stejně, protože nedokážeme říci, který je lepší a který horší. Musíme všechny styly vnímat pozitivně. Z výzkumu volby vyučovacího stylu podle Dytrtové a Krhutové (2009, str. 22) vyplynulo, že většina učitelů nemá vyhraněný styl a používá kombinace uvedených stylů.

1.2 Výchovně-vzdělávací proces

Výchovně vzdělávací proces můžeme také nazvat edukačním procesem, který obsahuje dva základní pojmy celé pedagogiky, a tím je výchova a vzdělávání. Pedagogika, jako společenská věda, zkoumá podstatu a zákonitosti výchovy a vzdělávání jako záměrné, cílevědomé a soustavné činnosti formující osobnost člověka v nejrůznějších sférách života společnosti. Za zakladatele pedagogiky jako vědy o výchově bývá považován Jan Amos Komenský, za zakladatele moderní pedagogické teorie lze považovat J. F. Herbart. Pojem výchova a vzdělávání se v pedagogické teorii používají souběžně. Příslušné oba jevy (tj. vychovávání a vzdělávání) představují obecně to, nač se pedagogika zaměřuje jako na svůj předmět zkoumání. (Průcha, 2000, str. 16)

Výchova se v různých teoriích a pedagogických učebnicích a publikacích definuje různě. Podle nejobecnějšího pojetí je výchova činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání „duchovního majetku“ z generace na generaci. *Výchova: je v pedagogické pojetí považována za záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti. (Průcha, 2000)* Skrze výchovu předáváme vzorce chování jednotlivé normy chování, komunikační rituály, hygienické návyky apod., které se uskutečňuje skrze rodinnou výchovu už od nejtělejšího věku dítěte. V tomto smyslu je pojem výchova

v pedagogickém pojetí hlavní složkou procesu „socializace“, která se zkoumá v jiných vědách. Pojem socializace ve své podstatě znamená to, že se lidský jedinec „zspolečensťuje“, to znamená, že se v průběhu svého života jak vlivem výchovy, tak vlivem spontánní nápodoby jiných jedinců přizpůsobuje k příslušné společnosti. U pojmu výchova mluví pedagogové o formování nebo utváření osobnosti a také výchovu rozlišují na výchovu rozumovou, která formuje intelekt člověka, dále na výchovu mravní, která utváří systém hodnot a norem jedince, dále na tělesnou a v neposlední řadě na uměleckou. V nepřehledném množství literatury existuje spousta výkladů a definic výchovy. (Průcha, 2000, str. 16)

Výchova je základní pojem pedagogické teorie, ale také i pedagogických disciplín. Výchovu nejčastěji definujeme, jako organizovanou činnost ve škole, v rodině a v zařízeních mimo školu. Je to činnost, kterou vede učitel, vychovávatel apod. Její obsah určuje společnost odrazem momentálního rozvoje. Její rozvoj a zdokonalování závisí od rozvoje každého jedince. V neposlední řadě výchovu chápeme, jako záměrné, cílevědomé, systematické a plánovité působení na osobnost člověka, kterým mu vštěpujeme potřebné vlastnosti, rozvíjíme jeho tělesné i psychické stránky. (Chudý, 2005, str. 15-16)

Vzdělávání jako pojem je v pedagogické teorii definován: *jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování.* (Průcha, 2000) V publikaci Obecná didaktika se uvádí vzdělávání jako činnost, skrze kterou si člověk rozvíjí svoji individualitu, také rozvíjí své schopnosti orientovat se v množství uvažovaných pohledů, dále rozvíjí své vlastní zkušenosti, logické myšlení a proniká do tajů mezilidských vztahů. (Skalková, 2007, str. 27)

Vzdělávání můžeme rozdělit na základní tři typy vzdělávání, které uvádí Skalková (2007) ve své publikaci:

Formální vzdělávání se většinou realizuje ve vzdělávacích institucích, jejichž funkce, obsah, cíl, prostředky a způsoby hodnocení jsou definovány a legislativně vymezeny.

Neformální vzdělávání nevede k ucelenému školskému vzdělání tak, jak je to u formálního vzdělávání. Neformální vzdělávání se totiž realizuje mimo vzdělávací systém. Organizují je různé instituce a organizace (instituce pro vzdělávání dospělých, kulturní zařízení a podniky, nadace, kluby apod.) a toto vzdělávání je zaměřeno na určité skupiny populace.

Informální vzdělávání je proces získávání vědomostí, osvojování dovedností a postojů z každodenních zkušeností a z prostředí kontaktů. Informální vzdělávání je na rozdíl od

formálního a neformálního neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované. (Skalková, 2007, str. 67)

Stejně rozdělní můžeme najít i v publikaci *Vzdělávání v mateřské škole*, kde jsou uvedené tyto tři typy vzdělávání jako obsah celoživotního učení. Cíle vzdělávání a výchovy jsou v rámci České republiky ukotvené a formulované v tzv. *Bílé knize*, které vyplývají z individuálních i společenských potřeb. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (dále Bílá kniha) vznikl usnesením vlády České republiky č. 277 ze 7. dubna 1999. Bílá kniha je strategický dokument, který byl vydán v návaznosti na programové prohlášení z července 1998, kdy byly formulovány hlavní cíle celé vzdělávací politiky. Přijaté cíle tak vytvořily východisko pro koncepci výchovy a vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice. Vzdělávání se nevztahuje pouze k rozvoji rozumových schopností člověka, ale vede i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a také žádoucích vztahů k ostatním lidem. Rozvíjí také schopnosti jedince uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a na trhu práce. (Svobodová, 2010, str. 16)

Pojem výchova se často v pedagogice používá ve spojení s pojmem vzdělávání. Obecně můžeme říct, že na jedné straně jsou pojmy výchova a vzdělávání úzce propojené jevy, na druhé straně se rozeznává, že vzdělávání jako pojem představuje něco specifického, co se s pojmem výchova nekryje. Pro účely teoretického výkladu lze „výchovu“ a „vzdělávání“ oddělit, tak v praxi je to zcela nemyslitelné a nereálné. Každý učitel při výkonu své profese zároveň vzdělává a zároveň vychovává, a tudíž z toho se odvozuje termín „výchovně-vzdělávací proces“, který má tuto propojenost vyjadřovat. (Průcha, 2000, str. 16)

1.2.1 Vztah pedagoga a žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu

Ve struktuře výchovně-vzdělávacího procesu hraje významnou roli vztah učitele a žáka. Vztah učitele a žáka ovlivňuje řadu věcí a to nejen výsledky žáka ve škole, ale i jeho postoj ke škole samotné, jeho chuť učit se novým věcem, snaha s učitelem spolupracovat a navzájem se respektovat. Tento vztah je velmi důležitý pro obě strany, a proto by na něm měly pracovat obě strany. Také pro rodiče by měla být prioritou, aby žák vycházel s učitelem dobře a neměl s ním problémy.

Vývoj didaktického myšlení provázejí různé teorie, které interpretují tento vztah mezi učitelem a žákem. Závisí na tom především, z jakých filozofických a antropologických východisek vycházejí, jak také využívají poznatků psychologie, sociologie a biologie.

S jistým zjednodušením těchto východisek se dá říci, že se utvořily dva rozdílné přístupy, které se často ostře stavěly proti sobě. První z nich popisuje situaci, kdy vyučování, které soustřeďuje svou pozornost jednostranně na obsah a aktivitu připisuje jen učiteli a žáka chápe jen jako pasivního, přijímajícího činitele, se často charakterizuje jako „*k učiteli orientované vyučování*“. Proti vyučování, které stavělo do popředí především učitele a látku, byla formulovaná od počátku 20. století řada opozičních teorií orientujících se především na žáka: „*na žáka orientované vyučování*“. Zároveň se v průběhu celého 20. století prosazovaly proudy, které poukazyvaly na to, že protiklad vyučování které je orientováno k látce, oproti vyučování, které je orientováno k dítěti, žákovi, je schéma, značně zjednodušené. Problematika vztahu učitele a žáka se znovu aktualizovala v 70. až 80. letech, avšak v nových sociálních souvislostech a jiném pedagogickém kontextu. Rozvíjejí se různé didaktické teorie zdůrazňující aktivní roli žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu. Naše škola a školství je v dnešní době stále znovu konfrontováno s úlohou, jak adekvátně koncipovat obsah vzdělávání i proces vyučování v rychle se měnícím světě. (Skalková, 2007, str. 130-132)

1.2.2 Učitelovo pojetí výuky

Auto ve své knize uvádí definici učitelova pojetí výuky, co si pod tímto pojmem můžeme představit: *učitelovým pojetím výuky rozumíme soubor učitelových názorů, přesvědčení a postojů i argumentů, kterými je daný učitel zdůvodňuje* (Kalhous, 2002). Když hovoříme o učitelově pojetí výuky, jde vlastně o jeho pojetí cílů, organizačních forem, pojetí učiva, metod výuky, žáka jako jednotlivce i člena skupiny žáků. Hovoříme také o učitelově pojetí sebe samého jako učitele a o pojetí role dalších účastníků výchovně-vzdělávacího procesu. Učitelovo pojetí výuky je možno charakterizovat řadou **funkcí a vlastností**, např.:

- **implicitní** – není obvykle popsáno výslovně řečenými a propracovanými zásadami
- **subjektivní** – souvisí s individualitou učitele, který si formuje svůj styl pedagogické činnosti
- relativně **neuvědomované** – protože je učitel zpravidla vědomě nereflektuje, nerozebírá, nekontroluje
- **orientované** – obsahuje kladné, neutrální či záporné hodnocení, učitel něco přijímá, něco odmítá, něco jej nechává lhostejným
- **stereotypní** – je málo pružné
- relativně **stabilní** – odolává vnějším zásahům a pomalu se mění v čase

Učitelovo pojetí výuky plní také různé funkce, např.:

- **projektivní** – ovlivňuje, co a jak učitel zamýšlí dělat
- **selektivní** – pomáhá učiteli při rozhodování o tom, co je důležité a co ne
- **motivační** – je tím, co učitele motivuje k určité činnosti, ale i k lhostejnosti či odporu
- **regulační** – na pojetí výuky záleží, jak se učitel rozhoduje, které řídicí postupy upřednostňuje
- **korelativní** – a co se snaží, jak v konkrétních situacích reálně jedná

Na učitelově pojetí výuky záleží, jakým způsobem a podle čeho hodnotí pedagogickou realitu, jeho aktéry a i sebe samého, a také jaké závěry z toho všeho vyvozuje. Na učitelově pojetí výuky také závisí jeho výsledky výchovně-vzdělávacího procesu a výsledky jeho práce. Učitelovo pojetí nevzniká ihned a najednou, ale postupně se v průběhu učitelovy profesní praxe formuje a mění. Když začínající učitel nastoupí do praxe, je pod vlivem uvádějícího učitele a ostatních kolegů v učitelském sboru. Lze předpokládat, že si učitel v první letech svoje pojetí hledá, dotváří a teprve potom se jeho pojetí ustálí. Někteří učitel na svém pojetí setrvávají po celou dobu své profesní praxe a nechtějí je měnit, ale jsou i takoví, kteří jsou otevřeni změnám a po celou dobu to ideální pojetí výuky vyhledávají. Učitelé nemají vždy své pojetí výuky úplně vyhraněné a jasně formulované. Pojetí výuky každého učitele většinou začíná již někde na škole při studiu a začíná to nejdříve představami, které jsou někdy velmi mlhavé, a může to končit již hotovými zásadami, kterými se učitel ve výuce řídí. Pojetí výuky učitele může být také nějakým jeho výsledkem hledání a ověřování teorie a praxe. V praxi se také setkáváme s učiteli, kteří nemají na pojetí výuky stabilní názor a mění jej podle momentálního zájmu, nebo dokonce i podle toho, co se právě „nosí“. Vliv na vývoj učitelova pojetí mají bezpochyby vnější vlivy, ale největší vliv by na něho měl mít učitel sám. Na základě diagnostiky a autoevaluace svého pojetí by měl učitel začít cílevědomě rozrušovat nevodné stereotypy a promyšleně rozvíjet jednotlivé složky svého pojetí (podle J. Mareše, 1996). (Kalhous, 2002, str. 110-112)

1.2.3 Žákovo pojetí učiva

Kognitivisté spolu s humanisty kladou důraz na to, že učení jako aktivní, záměrný, sociální proces konstruování významů z předložených informací a navozených zkušeností je výrazně individuální, protože informace a zkušenosti, kterou jsou žákům předkládané, jsou „filtrovány“ charakteristikami poznávacích procesů každého jedince a jsou také ovlivňovány jeho emočním naladěním, názory a očekávanými založenými na předchozích zkušenostech,

kteřé dohromady vytvářejí jedinečný pohled žáka na svět. Učení také závisí především na tom, co žák už ví, co si myslí, co dovede, a teprve druhotně potom závisí na tom, jaké nové učivo žákovi předložíme. Proto zde můžeme uvést několik variant, **co může žák udělat s novou informací**:

1. Starou informaci zapomene a na její místo si uloží novou.
2. Nepřijme novou informaci, nevěnuje jí pozornost a vůči ní se uzavře.
3. Přijme novou informaci, ale upraví ji tak, aby odpovídala starému pojetí (asimiluje).
4. Starou zkušenost přizpůsobí nové informaci (akomoduje). (Kalhous, 2002, str. 53)

1.3 Odpovědnost pedagoga ve výchovně-vzdělávacím procesu

Pojem odpovědnost je složitější pojem, než se může na první pohled zdát. O odpovědnosti člověka uvažují filozofové již po staletí. Jako jeden z evropských filozofů se odpovědností zabýval L. Kolawski (1991). A jeho pohled na tento pojem by se dal shrnout do několika bodů:

- odpovědnost je kategorie elementární, jedná se o záležitost zkušenostní, která se obtížně analyzuje
- odpovědnost můžeme chápat nejméně dvojitým způsobem: jako situaci člověka a jako osobnostní úkol člověka
- odpovědnost může být situace, v níž se člověk ocitl; zachází s věcmi, s idejemi, jedná s jinými lidmi a jeho jednání je hodnoceno
- odpovědnost je taky úkol, jak se stát osobností; člověk je totiž hodnocen za to, co udělal sám se sebou, jakým se stal a jakým se stát mohl
- odpovědnost není příčinný vztah, přesahuje jej mnoha směry a v různých úrovních
- odpovědnost obsahuje určitou gradaci, stupňovitost, tedy určité “polehčující okolnosti”; jsou však situace, kdy se musí na otázku Je daný člověk odpovědný za to, co se stalo? Říct jen ano-ne

O školní úspěšnosti žáka se naši přední psychologové zajímají již desítky let (např. Hvozdič 1973, 1986, Helus et al. 1979). Dnes již známe příčiny rozvoje osobnosti žáka a jednou z důležitých příčin je, jak pan Mareš uvádí, sám učitel. Učitel žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu silně ovlivňuje a nás v této práci převážně zajímá jeho podíl, který nese na základě jeho odpovědnosti za školní úspěšnost žáka. Například paní Langová zjistila, že relativně u žáků, kteří dobře prospívají, mají učitelé tendenci vysvětlovat úspěch

těchto žáků jejich schopnosti, neúspěch pak obtížností daných úkolů. Na opačné straně u relativně neúspěšných žáků mají učitelé tendenci vysvětlovat občasný úspěch žáka štěstím či snadností daného úkolu, neúspěch pak nedostatečným připravením žáka či jeho nedostatečnými schopnostmi. Přesvědčení učitelů o podílu své a žákovi odpovědnosti za školní výsledky je důležitým indikátorem učitelovy každodenní filozofie. Učitelovu odpovědnost patrně ovlivňuje i jeho subjektivní pocit kompetentnosti při řízení třídy, míra jeho vnitřního přesvědčení, že všechny žáky a pedagogické situace zvládá. Učitel má obecně vůči žákům, rodičům, ale i kolegům, nadřízeným i vůči společnosti odpovědnost, kterou bychom mohli souhrnně označit jako profesionální odpovědnost. Tato profesionální odpovědnost zahrnuje čtyři složky, které autoři ve své publikaci uvádí:

- 1. Morální odpovědnost** – můžeme tady připomenout případy, kdy učitel buď ze strachu, nebo z prospěchářství vykládal a zkoušel učivo, o jehož pravdivosti sám vnitřně pochyboval. Morální odpovědnost zahrnuje případy, kdy žáky suverénně vyučovali i lidé odborně a charakterově nekomplementní.
- 2. Právní odpovědnost** – právní odpovědnost vyplývá ze školních předpisů a školního řádu.
- 3. Reálná odpovědnost** – vyplývá z výzkumů, které měří skutečný podíl učitele na rozptylu žakovských výkonů.
- 4. Vnitřní odpovědnost** – odpovědnost vnitřní učitelem pocíťovaná a prožívaná. Postoje a přesvědčení ovlivňují učitelovo jednání.

Poslední zmíněný typ učitelovy odpovědnosti je nazýván také *subjektivní odpovědností* učitele a rozumíme jí učitelovo vnitřní přesvědčení, jeho subjektivní pravděpodobnostní úsudek o svém osobním podílu na výsledcích žáků, které učitel vyučuje. Měřením učitelovy subjektivní odpovědnosti za školní výsledky žáků, které učitel sám vyučuje, se mezi prvními zabýval v USA T. R. Guskey (1981). Po něm se objevily výzkumy anglické a francouzské (Broadfoot et al. 1987), kanadské (Potvin, 1988) a české (Mareš et al. 1981, Mareš, Kantorková, 1992). (Mareš, Skalská, Kantorková, 1994, str. 23-26)

Odpovědnost si nese každý jedinec v životě sám. V mnoha situacích můžeme říct, že neseme odpovědnost i za někoho nebo něco jiného. Tím, jak se chováme, jak jednáme, tak také pak neseme odpovědnost za své činy a za důsledky těchto činů. Tak stejně nese odpovědnost i učitel za svoje působení na žáky ve výchovně-vzdělávacím procesu. Učitel je tedy stavěn do role, kdy je aspoň částečně odpovědný nejen za žakovy školní úspěchy, ale i neúspěchy. Odpovědnost učitele za žakovu školní úspěšnost není vždy stejná, ale mění se dle různých

podmínek. Míra učitelovy odpovědnosti se mění podle podmínek, ve kterých žák žije a v jakém prostředí se pohybuje.

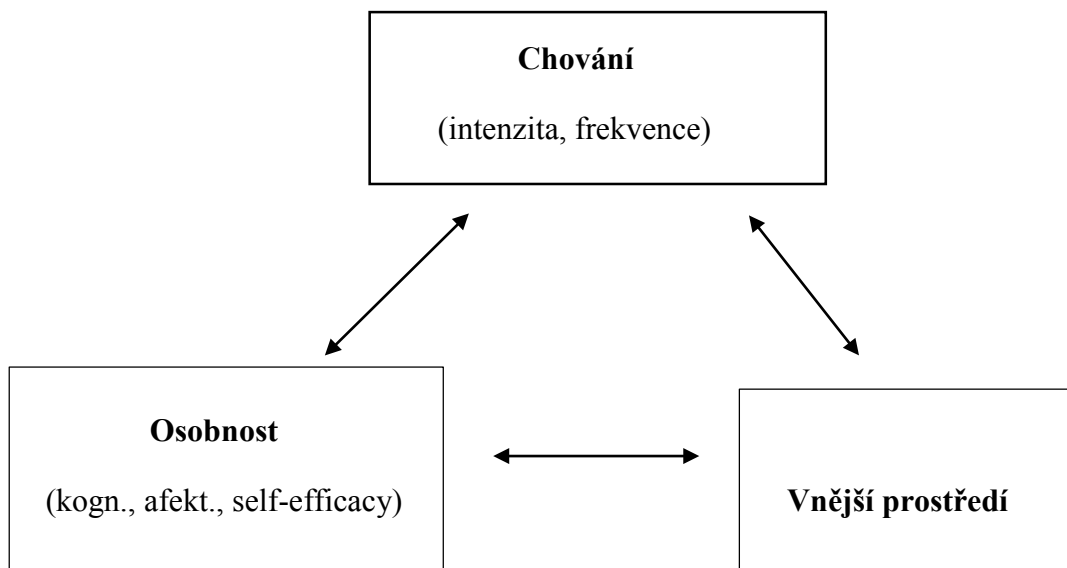
1.4 Self-efficacy (osobně vnímaná zdatnost)

V této podkapitole si vysvětlíme pojem self-efficacy, který se nejen u nás může volně přeložit jako osobně vnímaná zdatnost. To, jakou zdatnost si připisujeme, nás ovlivňuje v mnoha ohledech a v mnoha situacích v našem životě. Tento pojem můžeme přímo aplikovat na učitele nejen základních škol, pro které je důležité, aby se zamysleli nad tím, jakou osobně vnímanou zdatnost mají. Od tohoto jejich názoru a pohledu se poté odvíjí jejich činnost, která dopadá na žáky a na jejich školní úspěšnost.

Self-efficacy je anglický výraz, který je u nás překládaný jako profesní zdatnost učitele či osobně vnímaná zdatnost učitele (Gavora, 2008), jak budeme dále uvádět. Pojem self-efficacy je relativně nový a u nás se začíná rozšiřovat a více používat. Zakladatelem konceptu self-efficacy je kanadský sociální psycholog Albert Bandura, který tento pojem rozpracoval v rámci svojí socio-kognitivní teorie (Bandura, 1997). Kromě názvu self-efficacy se můžeme setkat s mnoha synonymy a to jsou např.: perceived efficacy, sense of efficacy a efficacy beliefs. Bandura svoji socio-kognitivní teorii budoval postupně a publikoval ji v mnoha pracích. Bandurova **socio-kognitivní teorie** charakterizuje chování člověka v modelu, který obsahuje tři prvky:

1. chování člověka
2. osobnostní vlastnosti člověka
3. prostředí

tyto prvky, které Bandura ve svém modelu definoval, mají poměrně široký rozsah. Například chování člověka chápe jako činnost člověka v jakýchkoli životních situacích, osobnostní faktory člověka zahrnují kognitivní i biologické činitele a prostředí zahrnuje celé vnější prostředí člověka. Celkově existence těchto tří prvků není jen Bandurovým objevem, ale jde o všeobecně známé činitele. Ovšem Bandurovým přínosem je, že tyto tři prvky dává do vzájemného vztahu. Tyto prvky se vzájemně ovlivňují. Tímto modelem se Bandura vzdálil od předcházejících psychologických teorií, které vysvětlovali činnost člověka velmi zjednodušeně, na základě jen dvouprvkového modelu. Graficky se Bandurův model zobrazuje následujícím schématem (obr. 1).



Obrázek 1 Bandurův model chování člověka

V navrženém Bandurově očekávaném modelu, osobně vnímané zdatnosti (efficacy), jsou odvozeny čtyři hlavní zdroje informací, které efficacy ovlivňují: jedná se o výkonnostní úspěchy jedince (výkonnost v praxi), zprostředkovaná zkušenost jedince, slovní ohodnocení výkonu učitele a fyziologické stavy jedince (fyzické a duševní stavy). Faktory, které ovlivňují kognitivní proces efficacy (účinnosti), bývají nesrovnatelné, zprostředkované a vyplývají také z emotivních zdrojů jedince. Uvedené faktory tedy nejvýrazněji ovlivňují rozvíjení profesní zdatnosti učitele. A v různých fázích vývinu učitelovi profesní zdatnosti působí odlišně. (Bandura, 1977, str. 198)

V rámci osobnostních vlastností člověka v Bandurově modelu hraje důležitou roli self-efficacy. Bandura ho ve své publikaci definuje jako úsudek člověka o svých schopnostech iniciovat činnost a tak ji i vykonávat, přičemž prostřednictvím ní dosahuje jedinec vymezený cíl. Přesvědčení člověka o svých potencialitách (self-efficacy) a kvalitách je základem činnostního působení člověka (human agency). Self-efficacy funguje ve všech činnostech člověka, je tedy univerzálním konceptem. Self-efficacy se považuje za důležitý faktor, který v mnoha ohledech ovlivňuje činnost člověka (úroveň motivace, afektivní stavy a konání člověka jsou založené víc na přesvědčení člověka než na tom, jaké jsou jeho skutečné potenciality). Člověk může mít o sobě a svých schopnostech vykonávat určitou činnost velké mínění a přesvědčení, přičemž se toto přesvědčení může odchylovat od skutečných potencialit, které mohou být slabší. Na druhé straně se vyskytují lidé, kteří mají

značně silné potenciality, ale však nízkou self-efficacy. Podle Bandury lidé, kteří jsou přesvědčeni o tom, že mají silnou self-efficacy, jednají, uvažují a cítí jinak než lidé, kteří si myslí, že mají slabou self-efficacy (Bandura, 1997). Self-efficacy je nejdůležitějším regulátorem činnosti člověka a také zprostředkovává výsledky této činnosti. S ohledem na to hraje v životě člověka velkou roli. Osobně vnímaná zdatnost ovlivňuje člověka v jeho rozhodování o mnoha věcech a také o tom, co a jak bude konat. Když je jedinec přesvědčený o tom, že je jeho self-efficacy dobrá, je velmi pravděpodobné, že bude ve svém jednání vlit náročnější postupy, bude také vytrvalejší a odolnější v překonávání překážek. Vysoko vnímaná zdatnost se projevuje volbou náročnějších úloh, vysokým nasazením a dobrým emocionálním naladěním (Pajares, 2007). Nejčastěji se self-efficacy uplatňuje v edukačním prostředí v roli determinujícího faktoru činnosti učitele, kolektivu učitelů i žáka. Ohledně pojmu self-efficacy se odehrává mnoho debat, jak tento pojem přeložit. Tento anglický odborný termín je nesnadné přeložit do češtiny. Spojení osobně vnímaná zdatnost jasně říká a poukazuje na to, že nositelem tohoto názoru je jedinec sám. V české odborné literatuře se můžeme setkat s těmito variantami překladu. (Wiegerová, 2012, str. 10-12)

Anglický termín	Základ českého překladu	Český překlad	Autor/Autoři
Self-efficacy	sebedůvěra	sebedůvěra ve vlastní schopnosti	Urbánek, Čermák (1997)
	uplatnění	sebeuplatnění	Janoušek (1992) Vymětal (1996)
		Vnímané sebeuplatnění	Janoušek (2005)
	účinnost/efektivita	sebeúčinnost	Janoušek (1992), Binarová, Dařílek (1996)
		vnímaná osobní účinnost	Hoskovcová (2009), T. Mertin (2007)

Self-efficacy		vnímaná vlastní účinnost	Hoskovcová (2009)
		percipovaná autoefektivnost	Janoušek (2005)
		obecná vlastní efektivita	Křivohlavý (1993)
	úspěšnost	přesvědčení o vlastní úspěšnosti	T. Mertin (2007)
	zdatnost	osobní zdatnost	Mareš, Gavora (1999)
		vnímaná osobní zdatnost	Mareš (1997)

Tabulka 1 Varianty českých překladů pojmu self-efficacy

Model A. Bandury se stal vzorem pro Tschannenová-Moranová a Woolfolková Hoyová a Hoy (1998), kteří model rozpracovali i na podmínky školského prostředí a osobně vnímané zdatnosti učitele a identifikují následující faktory:

1. **Pedagogická praxe** – je dominantním faktorem determinujícím formování a rozvíjení osobně vnímané zdatnosti učitele. Pokud učitel v této činnosti dostává pozitivní zpětnou vazbu, je spokojený a se žáky dosahuje dobré výsledky, jeho self-efficacy to posilňuje.
2. **Zprostředkovaná zkušenost** – je dalším faktorem, který se podílí na formování self-efficacy. To, co při pozorování práce kolegů může být učiteli poskytnuté, se stejným způsobem podílí na tom, jak bude posuzovat svoje potenciality.
3. **Pozitivní oceňování výkonů** – je třetí faktorem, který se podílí na formování self-efficacy. Pozitivní zpětná vazba je důležitá nejen od žáků, ale i od kolegů, vedení školy a v neposlední řadě od rodiny.

4. **Fyzický a duševní stav** – je posledním faktorem, který participuje na tom, jak učitel vnímá svůj potenciál. Únava, vyčerpání anebo osobní krize nesporně snižuje přesvědčení o tom, co je schopný učitel v praxi zvládnout. Vědomí vlastní zdatnosti můžou fyzické i psychické stavy člověka ovlivnit nejenom v pozitivním, ale i v negativním smysle. (Majerčíková, 2012)

1.4.1 Vnímaná školní zdatnost žáků

V této podkapitole se budeme věnovat tématu, jak žáci vnímají a hodnotí svoji školní zdatnost. Pro výraz vnímané školní zdatnosti žáků se v angličtině používá pojem *academic self-efficacy*. V definování tohoto pojmu se autoři po obsahové stránce vcelku shodují, ale formulačně se poněkud liší.

- Jde o jedincovo přesvědčení o svých způsobilostech, své zdatnosti učit se nebo plnit školní úkoly na stanovených úrovních (Schunk, Pajares, 2005)
- Jde o jedincovo subjektivní posouzení své způsobilosti, zdatnosti organizovat i uskutečňovat určité akce a dosahovat stanovených cílů. Je to přesvědčení jedince o tom, co může vykonat, co dokáže, spíše než posouzení svých vlastních somatických nebo osobních charakteristik (Zimmermann, 1995, 2009)
- Jde o jedincovo přesvědčení, že může úspěšně splnit školní úkoly na určené úrovni. Toto přesvědčení se zakládá na jedincově představě o svých schopnostech, svých postojích a dosavadních zkušenostech (Schunk, 1991)

Základem těchto tří definic jsou opakující se pojmy – přesvědčení a zdatnost. Přesvědčení řídí jedincovo chování a přesvědčení jsou již utvářena od dětství. Přesvědčení také ovlivňuje jedincovo vnímání toho, co daná situace nebo zkušenost znamená. Přesvědčení žáka vzniká na základě jedincových osobních zkušeností s některými situacemi. (Wiegerová, 2012, str. 18-19)

Tak jak osobně vnímaná zdatnost ovlivňuje profesní výkon učitele, tak i vnímaná školní zdatnost žáka ho v jeho školní úspěšnosti ovlivňuje a rozhoduje o výsledcích výchovně-vzdělávacího procesu. Vnímaná osobní zdatnost žáka, kterou sám vnímá, může být mnohdy jiná než zdatnost skutečná. Školní úspěchy a neúspěchy ovlivňuje mnoho podnětů a také jedním z nich je jejich osobně vnímaná zdatnost, která je také závislá na žákově sebevědomí.

1.4.2 Učitelovo vnímání svojí profesní zdatnosti

Přes třicet roků se provádí výzkumy, o tom, jak učitel vnímá svoji profesní zdatnost. Za ten čas dokázali výzkumníci shromáždit velký soubor empirických poznatků o tom, jak učitel vnímá svoji profesní zdatnost v jednotlivých etapách učitelské kariéry, v různých vyučovacích předmětech, typů škol a škol s různým sociálním a kulturním zázemím. Výzkumný zájem o tuto tematiku narůstá i v České a Slovenské republice (Greger, 2011; Gavora, Majerčíková, 2012; Gavora, 2009, 2010, 2011). Empirický výzkum vnímání profesní zdatnosti učitele se opíral o teorii, která se věnuje této vlastnosti učitele. Nejdůležitějším výsledkem těchto výzkumů bylo podpoření teorie Bandury, která říká, že učitelova vnímaná zdatnost je dobrým prediktem toho, jak se učitel při vyučování rozhoduje a jak koná. Výzkumy vnímané profesní zdatnosti učitele na různých stupních a typech škol ukázali, že učitel s vysokou vnímanou zdatností vynakládá víc úsilí do přípravy a realizace výuky, a taky většinou vyučuje náročnější způsobem. Je to proto, že si víc věří, takže dokáže více využít své profesní schopnosti, dovednosti a zručnosti. Zároveň takový učitel lépe dokáže odolávat překážkám, stresovým faktorům okolí a psychickému nátlaku. Výzkumy celkově vedly k závěrům, že **učitel s vnímanou silnou profesní zdatností**:

- častěji volí náročnější vyučovací postupy než učitel, který je přesvědčený o svojí slabé profesní zdatnosti
- lépe odolává tlakům prostředí
- má tendenci dávat žákům víc problémových úloh než úloh, ve kterých žáci uplatní jen reprodukci svých vědomostí
- věnuje víc času na to, aby dovedl žáka ke správným odpovědím na otázky, když neví žák zpočátku odpovědět, a nevyvolá hned namísto jiného žáka, který odpověď zná
- používá častěji skupinové práce než učitelé s vnímanou slabou profesní zdatností
- obvykle se věnuje víc slabším žákům než jeho kolegové s vnímanou slabou profesní zdatností

Vnímaná profesní zdatnost učitele je pouhá **představa** učitele o svých učitelských kompetencích, nejedná se o skutečné kompetence učitele. Ty můžou být většinou lepší anebo i horší než učitelovo sebehodnocení. Vnímanou profesní zdatnost konkrétního učitele je nemožno posuzovat zevnějšku jako externí posuzovatel. Nevidíme ji ani v případě, kdy

pozorujeme učitele přímo ve výuce. Při ní ukazují učitel své profesní zdatnosti a zručnosti v různých fázích vyučování. Učitel, který svoji profesní zdatnost vnímá vysoko, má základní předpoklady na to, aby naplno využil svoje profesní vědomosti a zručnosti neboli kompetence. Platí to ale i jinak: pokud má učitel velmi dobré kompetence k vykonávání své profese, ale svoji zdatnost vnímá nízko, nedokáže tyto kompetence dobře aktivovat a využít v praxi. Vnímaná osobní zdatnost je proto rozhodujícím faktorem úspěšnosti učitele ve své profesi. Výzkumy ukazují, že každý učitel má aspoň minimální úroveň vnímané své osobní profesní zdatnosti. Při posuzování svoji úspěšnosti učitel zpravidla zvažuje, do jaké míry může svůj úspěch připsat spíše sobě nebo spíše externím faktorům, které nedokáže přímo ovlivnit (materiální vybavení školy, nepříznivé domácí prostředí žáka, demotivování žáci apod.). Formulovat to můžeme i obráceně – do jaké míry odkáže učitel kompenzovat tyto nepříznivé podmínky a externí činitele, aby splnil svoje úlohy. Tato otázka patří mezi jedny z klíčových otázek, při zkoumání osobní vnímané zdatnosti učitele. Problematika připisování si úspěchů vnitřním nebo externím činitelům se do teorie vnímané profesní zdatnosti učitele dostala přes starší koncept *locus of control* J. Rottera (1966). Ten se skládá ze dvou dimenzí:

1. **Učitelovo přesvědčení o svých schopnostech** (personal teaching efficacy) – je víra učitele ve svých schopnostech ovlivnit žákovo učení a chování. Reprezentuje ho například výrok: „*Když se žák zlepšil v učení, je to proto, že najdu způsob, jak k němu přistupovat*“.
2. **Potenciality vyučování vnímané učitelem** (general teaching efficacy) – vyjadřují, do jaké míry podle názoru učitele je možné vyučováním jako formou institucionálního působení na žáka překonat nebo aspoň redukovat nepříznivé činitele ležící mimo učitele (slabé schopnosti žáka, špatné materiální vybavení školy, nepříznivé rodinné prostředí žáka apod.). Reprezentuje ho například výrok: „*Nemám hodně možností ovlivnit žákovo prospívání, protože hlavní úlohou při motivaci k učení hraje velkou roli jeho rodinné prostředí*“.

Závěrem této podkapitoly můžeme říct, že učitelova vnímaná profesní zdatnost je velké téma, které je již dobře teoreticky vybudované a je bohaté na empirické zjištění, které probíhá skrz vědecké výzkumy. Vnímaná profesní zdatnost je vymezená jako silný determinant učitelova efektivního konání. Ideálem proto většinou je, aby měl učitel dostatečně rozvinutou tuto charakteristiku, a aby dostatečně věřil ve svoje schopnosti.

(Wiegerová, 2012, str. 33-35)

2 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST A NEÚSPĚŠNOST ŽÁKA

Ve druhé kapitole se budeme zabývat vymezením dvou důležitých pojmů ve výchovně-vzdělávacím procesu žáka. Školní úspěšnost a neúspěšnost žáka je v naší zemi ve školských zařízeních ve většině případech vyjádřena známkou. Daná známka vyjadřuje to, jak se žákovi ve výchovně-vzdělávacím procesu daří. Žákovu úspěšnost ve škole ovlivňuje spousta faktorů, kterými se budeme zabývat v podkapitole. Velký vliv na školní úspěšnost žáka má pedagog, který je výchovně-vzdělávacího procesu nedílnou součástí.

2.1 Školní úspěšnost

Definováním školní úspěšnosti se zabývá řada autorů a školní úspěšnost někteří definují jako: *Zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevují v pozitivním hodnocení žákova prospěchu. Výsledkem je dosažení vzdělávacích cílů, to znamená, že školní úspěšnost není pouze dílem žáka a jeho schopností nebo pile, ale také dílem pedagoga, resp. součinností učitele a žáka.* (Průcha, Walterová, Mareš 2003, str. 242)

Obecněji můžeme školní úspěšnost chápat jako uskutečnění nároků společnosti na osobnost, které jsou uplatňovány prostřednictvím školy (tzv. proces pedagogické optimalizace – sladování požadavků školy na osobnost). Je to soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací, který řeší rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé:

- Rozpory mezi tím, co už žák umí, a tím, co by umět měl
- Rozpory mezi vnějším hodnocením dítěte druhými lidmi (učiteli, rodiči, ostatními dětmi atd.) a sebehodnocením
- Rozpor mezi reálným postavením dítěte v kolektivu a vytouženým, žádaným postavením
- Rozpor mezi nově vznikajícími potřebami, touhami, přáními dítěte a dosaženou úrovní jejich sil, přehledu, odpovědnosti, způsobilosti – tyto děti žádají více než na co stačí (zejména děti středního a staršího školního věku)
- Rozpory mezi hranicemi, do kterých je dítě (žák) vymezováno svým okolím a skutečnými silami, schopnostmi, vlastnostmi dítěte samého, pro které jsou tyto hranice např. příliš těsné (nebo jim nemusí stačit)

Definice školního úspěchu, kterou si můžeme uvést, vyjadřuje školní úspěch jako naplnění požadavků školy adekvátní pří- pravou žáka, zohledňuje ale také vývoj žákovi osobnosti. *Školní úspěšnost žáka je soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé.*

Školní úspěšnost má dvě stránky:

- **Subjektivní** – aby se dítě (člověk) ve svých mezilidských vztazích cítilo dobře, aby byla jeho učební (pracovní) aktivita udržena na patřičné úrovni, aby trvale a spolehlivě mohlo dosahovat dobrých výkonů, potřebuje mimo jiné cítit úspěšnost své činnosti
 - Dítě získá povzbudivé přesvědčení, že ukládané úkoly jsou realizovatelné, společensky (pro druhé) i osobně (pro žáka samotného) závažně, cenné a smysluplné
- **Objektivní** – vnější normy, víceméně jasně stanovená kritéria, kterých je potřeba dosáhnout: úspěšnost před druhými lidmi, před učitelem, školou a rodiči, před společností

V souladu s definicí Heluse (1979) je školní úspěšnost žáků vytvářena v průběhu výchovně-vzdělávacích kooperací a je jejich produktem. To znamená, že není jenom dílem žáka, jeho schopností a dovedností, vloh, pílě zájmů a není také dílem jenom učitele, jeho pedagogického mistrovství, úsilí a nadšení. Společnost celkově charakterem svých nároků na výchovně-vzdělávací systém a jeho prostřednictvím na žáka určuje, co úspěchem je a co není. K dosažení školního úspěchu je důležitá kooperace učitelů a žáků navzájem. (Helus, 1979)

Hrabal ve své publikaci také definuje školní úspěšnost jako: *úroveň činností žáka při vyučování a jejich výsledků, jak je hodnotí učitelé z hlediska požadavků školy.* Tato definice nám tedy ukazuje, že školní úspěšnost někteří autoři chápou jako školní výkon, na kterém se podílí klasifikace. (Hrabal, 1989)

V neposlední řadě si můžeme uvést pohled na školní úspěšnost z pozice autorky, která školní úspěšnost dělí na tři roviny. První rovinou je rovina **společenská**, která je závislá na konkrétní rodině žáka, úzce souvisí se společenským postavením rodiny a celkově její prestiže. Rodina pak prvotně prosazuje úspěchy dítěte, tato situace je pak pro dítě příliš

frustrující a vyvolává v něm stres, jelikož jsou tyto nároky rodiny zvyšovány až k nepřiměřeným nárokům. Druhu rovinu označujeme jako rovinu **pedagogickou**, která vychází z interakce pedagoga a žáka. Tato rovina úzce souvisí i s hodnocením výkonu žáka ve škole. Zde se také můžeme setkat s neadekvátní představě o dovednostech žáka. Poslední rovinou je **psychologická** rovina, která je však neméně důležitá, jelikož jde o vnímání úspěšnosti samotným žákem. Toto vnímání pak úzce souvisí se sebevnímáním a sebeúctou. (Kosíková, 2011, str. 150)

2.2 Školní neúspěšnost

Pod pojmem školní neúspěšnost si nejčastěji představíme špatné výsledky dětí v jejich školní práci a v celkovém výchovně-vzdělávacím procesu, které mohou mít celou řadu příčin. Při hledání příčin školní neúspěšnosti je důležité pracovat jak s dítětem, tak s učiteli i rodiči. U výrazných neúspěchů ve škole je třeba zjistit, o jaký typ neúspěchu se jedná. Zda se jedná o trvalejší, takzvanou **absolutní školní neúspěšnost** nebo o dočasnou, **relativní neúspěšnost**.

- **Absolutní (trvalejší) neúspěšnost** je taková neúspěšnost, kdy žák neprospívá, protože nemá dostatečně rozvinuté intelektové schopnosti.
- **Relativní (dočasnou či částečnou) neúspěšnost** je zapříčiněna intelektuální pasivitou nebo nějakými momentálními indispozicemi, které však lze odstranit a neúspěšnost se tak stává jen dočasnou. U relativní školní neúspěšnosti jsou výkony žáka ve vyučování daleko nižší než jeho rozumové (mentální) schopnosti.

Absolutní i relativní školní neúspěšnost je obrazem, ale i důsledkem individuálních rozdílů žáka, které nacházíme nejenom v jeho osobnosti, ale i v oblasti jejich školní výkonnosti a v jejich rodinné výchově. Při řešení školního neúspěchu musí společně a pravidelně spolupracovat jak žák s učitelem, tak i rodič. Mnohdy je zapotřebí, aby celá situace byla konzultována s odborným psychologem a jiným specialistou. Konzultace s odborníkem je nutná v případě diagnostiky komplexních příčin školního neúspěchu a nezbytná je při navrhování dítěte na přeřazení do jiného typu školy. (Kohoutek, 1996, str. 33)

Dále definici školního neúspěchu žáka ve škole uvádí například autoři v pedagogickém slovníku a uvádí zde hned několik variant chápání školního neúspěchu:

1. V pojetí tradiční pedagogiky a také laické veřejnosti podprůměrné až nevyhovující výsledky při školním hodnocení – vzdělávacích výsledků žáků („špatné známky“).
2. Z pedagogicko-psychologického a socio-pedagogického hlediska je vysvětlována školní neúspěšnost širě, tj. jakožto selhávání dítěte či adolescenta v podmínkách školního prostředí nejen špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních psychických postojů a emočních stavů ve vztahu k vlastnímu učení, k vzdělání vůbec, k učitelům aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 240)

Jak se můžeme dále dočíst, tak za neprospívajícího žáka může být považován takový žák, který z jednoho nebo i více předmětů, nedosahuje předepsaných výsledků. Za neprospívajícího žáka se může ale považovat také podle pedagogicko-psychologických poraden i ten žák, který nedosahuje školních výsledků přiměřených jeho schopnostem. Příčin neboli faktorů tohoto školního neprospěchu žáka, může být mnoho. Uvedeme zde alespoň základní a nejčastější kategorie příčin neprospěchu žáka:

Příčiny neprospěchu:

- žákova osobnost
- učitelova osobnost
- rodina
- škola
- problémy v sociální oblasti

Příčiny neprospěchu podmíněné žakovou osobností – Tělesné nedostatky či defekty, anomálie a dispozice mohou mít vliv na neprospěch žáka. Při odstraňování poruch učení vyvolaných oslabením nebo narušením tělesného organismu je žádoucí, aby byl posílen tělesný stav žáka. Z duševních poruch mají na žákův prospěch ve škole vliv oligofrenie (rozumová zaostalost) a neurózy.

Příčiny neprospěchu podmíněné učitelovou osobností – V tomto ohledu můžeme uvést významné příčiny, které ovlivňují žákův prospěch ve škole, ze strany učitele. Jedná se o záporný vztah učitele k žákovi, nevhodný postoj k neprospívajícím žákům, výrazně autoritativní postoj k žákům a příliš uvolněný postoj („laissez-faire“).

Příčiny neprospěchu podmíněné rodinou – Rodina významně ovlivňuje žáka a proto si můžeme uvést několik faktorů rodinného prostředí, které mohou negativně ovlivnit učení žáka: špatné materiálně-ekonomické podmínky, nízká kulturní úroveň rodiny, narušená rodina, nepříznivé postavení žáka v rodině, špatná spolupráce rodiny se školou.

Příčiny neprospěchu žáka podmíněné školou – okolnosti žákova učení ve škole, které nemůže, učitel dost dobře ovlivnit jsou: nedostatečné materiálně-didaktické vybavení školy, přeplněnost tříd, skladba žáků dané třídy a soustavné stupňování nároků školy na jednotlivého žáka. (Kašpárková, 2009, str. 66-68)

Školní neúspěšnost žáka může mít několik příčin a tyto příčiny si také můžeme rozdělit do tří typů: *sociálně-psychologické příčiny, biologicko-psychologické a intrapsychické*. Někdy se také příčiny třídí na *zdravotní, psychologické, sociologické a pedagogické*, my se však budeme řídit prvním tříděním.

- **Sociálně-psychologické faktory školní neúspěšnosti**

Jedná se o nedostatky a závady v rodinném a školním prostředí. Vliv na to, jak žák ve škole pracuje, mají zejména materiální, kulturní, ale i osobnostní a sociální podmínky života ve škole a v rodině. Významný vliv má na školní úspěšnost žáka jeho bytová situace, protože pokud žák nemá doma dostatek klidu na práci a úkoly do školy, tak to negativně ovlivňuje jeho neuropsychický stav. Také kulturní úroveň rodiny má na rozumový rozvoj dítěte a jeho úspěšnost ve škole velký vliv. Důležitá je zejména kulturní vzdělanost matky, protože ta většinou věnuje dítěti více času a péče než otec. Dále se můžeme zmínit o nesprávném typu výchovy, která zapříčiňuje školní neúspěšnost žáka. Jedná se především o výchovu nedostačivou (insuficientní), ale i rozmazlující či infantilní, úzkostlivou, laxní, kontrastní, protektivní či zavrhuující. Nepříznivě na žáka působí také hluk ve třídě, nedostatky v osvětlení, směnování rodičů, dojíždění do školy, internátní pobyt doprovázený separací od rodiny atd. řešení sociálně-psychologických příčin neúspěchů žáka ve škole vyžaduje spolupráci rodičů a učitelů, také značnou dávku pedagogického smyslu a taktu.

- **Biologicko-psychologické faktory školní neúspěšnosti**

Vliv těchto faktorů na školní prospěch žáka je rovněž velmi důležitý. Příčiny neúspěšnosti žáka z pohledu biologicko-psychologických faktorů mohou být např.: pohybový neklid žáka, percepčně motorické poruchy, parciální nedostatky poznávacích procesů, nevyhraněná lateralita, choroby způsobené neurotrofními viry, neuropsychické či afektivní lability, stav zvýšené únavnosti a další. Nepříznivě na žáka také působí jeho absence, přesto však nelze

zkracovat období rekonvalescence po nemoci, aby žák nebyl předčasně zatěžován či přetěžován nároky školy. Školní úspěšnost bývá často znesnadňována neuspokojením základních psychických potřeb žáka, jako je například pocit bezpečí, potřeba lásky, akceptace v rodině či dalších skupinách.

- **Intrapsychické příčiny školní neúspěšnosti**

Mezi poslední intrapsychické příčiny školní neúspěšnosti žáka řadíme např.: záporný vztah žáka k učení, jeho nedostatečnou motivaci k učení a škole obecně, záporný vztah žáka k učiteli, intelektuální pasivitu a poruchy sebecitu (pocit méněcennosti, snížená sebedůvěra.). Nejdůležitější složkou duševního vztahu žáka nejen k učení, ale i ke školní práci je jeho postoj. Na postoji žáka k učení je závislá i motivace, úroveň aspirace a míra projevené volní aktivity. Mnoho žáků je ve škole neúspěšných pouze proto, že jsou intelektuálně pasivní a nejsou motivováni ke zvýšení výkonu. Ve škole je také nutno dodržovat pravidla duševní hygieny s cílem dosáhnout u žáků prevence přetěžování, deprivace, frustrace a vyčerpání, která má za následek další důsledky. K přetěžování žáků vede často předimenzovanost obsahu vzdělávání.

(Kohoutek, 1996, str. 34-38)

Na žáka, který má dlouhodobě špatné školní výsledky, je vyvíjen veliký tlak, který může být způsobem mnoha činiteli. Školní neúspěch může být zapříčiněn mnoha faktory tak stejně, jako existují faktory, které napomáhají žákovi ve škole uspět.

2.3 Faktory ovlivňující školní úspěšnost

Jak jsme již zmiňovali výše, tak faktorů, které ovlivňují školní úspěšnost je mnoho. Zabývá se jimi řada autorů a také je řadí mnoha kategorií. My se v této podkapitole zaměříme na definování dvou skupin faktorů, a to jsou vnitřní a vnější faktory ovlivňující školní úspěšnost žáka. Prospěch či neprospěch žáka ve škole závisí na mnoha podmínkách a činitelích. Můžeme si uvést několik faktorů ovlivňující školní úspěšnost žáka, které roztřídil do dvou skupin:

Vnější faktory

1. učivo, zájem či nezájem žáka o pochopení učiva
2. učitel a jeho působení na žáka (osobnost učitele, vyučovací metody)
3. postoje ke vzdělání v rodině
4. osobní vztahy, emoce, konflikty ve třídě a v rodině
5. škola, ve které vyučování probíhá, vybavení, pomůcky

Vnitřní faktory

1. žákův přítomný stav (pozornost, únava)
2. schopnosti, vědomosti, dovednosti, návyky
3. biologické podmínky, ovlivňující činnost a učení
4. motivace k učení, žákova metoda učení
5. procesy poznávání a učení
6. rysy osobnosti včetně morálního charakteru (Čáp, 2001, str. 537-538)

3 SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ

Sociální prostředí úzce souvisí s pojmem socializace. Socializace je dle odborné definice z pedagogického slovníku: *celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti*. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 216). Prostředí je tedy jeden z činitelů, který proces socializace ovlivňuje a sociální prostředí je myšleno prostředí, ve kterém již socializace probíhá či může probíhat. Sociální prostředí také autoři definují v pedagogickém slovníku následovně: *společenské prostředí; jevy, stavy, procesy a vztahy, které člověka obklopují v rodině, sociální skupině, společenské vrstvě a v celé společnosti. Jedná se o souhrn všech vlivů ostatních lidí a skupin, s nimiž se jedinec ve společnosti setkává a které také silně působí na průběh edukačního procesu a jeho výsledky*. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 218 - 219):

Prvotní začleňování jedince do společnosti, první orientace ve světě a porozumění správným zásadám lidského soužití probíhá především v rámci rodiny a rodinných vztahů. Dalším zdrojem socializace je prostředí (jak jsme již zmiňovali výše), ve kterém se člověk pohybuje mezi vrstevníky při hrách, při výchovně-vzdělávací činnosti v předškolních zařízeních a také je velkým zdrojem nejrozmanitějších podnětů školní docházka. Nejen základní škola patří do jednoho z mnoha prostředí, které můžeme zařadit do sociálního prostředí, které ovlivňuje naši socializaci v životě. (Vališová, Kasíková, 2007, str. 337)

V sociálním prostředí se odehrává proces socializace osobnosti. A proces socializace se ve velké míře uplatňuje prostřednictvím spontánních a mimoděčně působících vlivů okolností, které nikdo dopředu neplánuje, nekontroluje a ani plánovat či kontrolovat nedokáže. Děti a mládež jsou proto často vystaveni problematickým vlivům, které je třeba i přizpůsobují skupině, v níž vyrůstají, ale z hlediska zájmu větších společenských celků jsou orientováni deviantně, parazitně či neproduktivně. Skutečnost je tedy taková, že socializace osobnosti probíhá v různých prostředích – v rodině, škole, zaměstnání, kamarádkých a přátelských skupinách a také v nejrůznějších organizacích a institucích. Socializaci také značně ovlivňují prostředky masové komunikace – televize internet, tisk...Některá z těchto prostředí se navzájem doplňují a ovlivňují, jiná ale mohou vůči druhým zaujímat kritický, obranný, případně útočný a odmítavý postoj a prosazovat proti nim své odlišné socializační záměry. Můžeme si jako první uvést případ rodiny. Co rodina, to svérázné socializační prostředí, které má rozdílné postoje vůči svému okolí a klade na osobnost taktéž své socializační

nároky. Můžeme tedy říci, že socializace se odehrává v různých prostředích a tato různá prostředí jsou v různých vztazích vůči sobě navzájem i vůči celku společnosti. Práce pedagoga proto vyžaduje, aby se v těchto sociálních prostředích, které na dítě působí, a v nichž dítě žije, orientoval. Klasickým příspěvkem k analýze prostředí je práce Bronfenbrennera (1989). Tento autor rozděluje prostředí na 4 typy: mikroprostředí, mezoprostředí, exoprostředí a makroprostředí. (Helus, 2007, str. 129-130)

Mikroprostředí

Jedinec je v mikroprostředí s lidmi v bezprostředním a důvěrném styku a tito lidé spolu s ním vytváří prostředí a zároveň zachází s vybavením, které je jeho samozřejmou součástí. V prvních dnech a měsících života dítěte je mikroprostředím jeho matka, s níž se nachází s úzkým vztahem. Toto prvopočáteční mikroprostředí se postupně rozšiřuje na rodinu, což je určitý omezený počet lidí. Dále se mikroprostředím stává skupina dětí, které poslu kamarádů, pracovní tým, sportovní družstvo apod. (Helus, 2007, str. 131)

Mezoprostředí

Mezoprostředí tvoří různá mikroprostředí a jejich vzájemné vztahy. Socializační význam mezoprostředí spočívá v tom, že umožňuje dětem a mladistvým vstupovat do rozmanitých oblastí života a nacházet v nich svá postavení, které si dále vymezí a odlišně vyjádří svou konkrétní příležitost. Dítě se poměrně brzy stává členem dvou a více mikroprostředí, z nichž každé si je specificky nárokuje, nabízí mu sobě vlastní možnosti i limity a plní také socializační funkce. S přibývajícím věkem dítěte přibývá i mikroprostředí, do nichž je jedinec postupně v různých rytmech života včleňován a vedle rodiny je to např. škola, učňovské zařízení, pracoviště, sportovní oddíl navštěvovaný vícekrát za týden apod. (Helus, 2007, str. 131)

Exoprostředí

Exoprostředí je takové prostředí, s nímž není jedinec v bezprostředním kontaktu, ale o kterém si přesto činí nějakou představu, ke kterému má vztah nebo se o něho zajímá. Tento proces se děje skrz lidi, které již dobře zná, kteří jsou mu blízcí. Socializační funkcí tohoto prostředí je uvádět děti a mladistvé do širších souvislostí života a přiblížit jim sociální

vztahy. Exoprostředím je např. pracoviště rodičů, o kterém se často doma hovoří. Socializačně významným exoprostředím předškolního dítěte je základní škola, na kterou záhy přestoupí a kterou jaksí spoluprožívá skrze vcit'ování se do staršího sourozence či kamaráda. (Helus, 2007, str. 134)

Makroprostředí

Makroprostředím pro dítě je takové prostředí, které jedinec začleňuje do velkých společensko-kulturních celků. Jeho socializační funkcí je konstituovat člověka v jeho občanství. Bez postupného sebeuvědomování dětí a mladistvých v procesech a strukturách makroprostředí není možný jejich plný rozvoj osobnosti. Konkrétním makroprostředím, které si můžeme uvést jako příklad, může být církev, velké politické či ekologické hnutí, sjednocující množství lidí, kteří jim dávají zakoušet sounáležitost. (Helus, 2007, str. 135)

3.1 Sociálně-znevýhodněné prostředí

Pojem sociální prostředí jsme si již definovali výše. Sociálně-znevýhodněné prostředí je jedno z typů sociálního prostředí, které je specifické tím, že jedinci předurčuje jeho postavení ve společnosti. Toto prostředí většinou negativně ovlivňuje vývoj jedince ve společnosti a také ovlivňuje jeho budoucí život a budoucí postavení ve společnosti. Sociálně-znevýhodněné prostředí může mít za následek špatný průběh socializace, která je pro život jedince ve společnosti velmi důležitá.

3.1.1 Sociální znevýhodnění

Okruh osob se sociálním znevýhodněním zahrnuje velkou cílovou skupinu lidí, které mají zároveň sociálně-pedagogické potřeby a je u nás dána zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách (ve znění pozdějších předpisů). Jedinci se speciálně-pedagogickými potřebami jsou u nás uvedeni a charakterizováni ve školském zákoně (zákon č. 561/2005 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). O sociálním znevýhodnění dětí a mládeže můžeme hovořit jen tehdy, pokud je – na základě společensky daných nerovnoměrných podmínek ve vztahu ke společenskému majetku – jejich možnost získávání a jednání nejen zkušeností, ale i dovedností omezena vzhledem k majoritní skupině vrstevníků. Omezena je jak v základních oblastech, tak i ve vývoji (rodinná socializace, vzdělávání, škola, anebo pozdější profesní začlenění). Pojem sociální znevýhodnění se většinou děje v souvislosti s běžným životem a můžeme ho vysvětlit na základě obecně

stanovených teorií. Znevýhodnění je většinou možné určit jen v relaci s individuálními předpoklady jedince. V první řadě směřuje pojem sociální znevýhodnění k faktorům prostředí, nikoliv k personální úrovni jedince. Pojem či termín sociální znevýhodnění se v interdisciplinární diskuzi používá jak v oboru speciální pedagogiky, tak v oboru sociální pedagogiky. Aktuální diskuzi k sociálnímu znevýhodnění najdeme v kontextu narůstajícího fenoménu chudoby u dětí. Chudobu však nelze úplně srovnat se sociálním znevýhodněním, ale představuje však pro děti a mládež podstatný rizikový faktor. (Bartoňová, Opatřilová, Vítková, 2013, str. 47)

Sociální znevýhodnění je také ukotvené ve Školském zákoně a jeho definice je daná legislativně. **Sociálním znevýhodněním** je pro účely tohoto zákona:

a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,

b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo

c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu. (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání)

Problémy dětí a mládeže se sociálním znevýhodněním se staly předmětem zájmu pedagogů již na počátku 20. století. Děti, které se musely věnovat výdělečně-činné práci, v důsledku chudoby rodin, měly ztíženou možnost na vzdělávání. Podle průzkumu z roku 1907 (F. Houser "Výdělečná práce školních dětí) 79 % z těchto dětí opakovalo některý z ročníků školy během povinného vzdělávání, zejména v měšťanské škole. Problematiku sociálně znevýhodněných dětí a mládeže rozvinul brněnský sociolog I. A. Bláha (monografie "Dítě a prostředí" r. 1933). V ekonomických a sociokulturních faktorech rodin rozpoznával příčiny zaostávání dětí za vrstevníky, kteří vyrůstali v příznivějších podmínkách než ony. Koncem 60. let 20. století byly publikovány výzkumy sociálních podmínek života a vzdělání dětí tehdejší ZDŠ (prováděný týmem pedagogů a psychologů PedF v Českých Budějovicích). Zjistilo se, že průměrný prospěch dětí byl diametrálně odlišný v závislosti na sociálním původu. Děti z rodin dělníků měli výrazně horší prospěch oproti dětem z rodin úředníků a z rodin, kde byli vzdělání rodiče. (Průcha, 2009, str. 454)

Souvislostmi, které panují mezi sociálním znevýhodněním určitých populací mládeže a jejich vzděláváním se zabývají více sociologové než pedagogové.

Ukazuje se, že:

- vzdělání rodičů působí jako silně dominantní faktor na volbu a průběh vzdělávací dráhy dítěte,
- existuje výrazná souvislost mezi vzdělávací dráhou dětí a typem rodiny, ze které pocházejí.

Česká legislativa uvádí některé typy znevýhodnění, ale toto vymezení není úplné. Míru **sociálního znevýhodnění** je možné doplnit o tyto konkrétní charakteristiky:

- nízký stupeň vzdělání rodičů a rodinných příslušníků,
- neúplná rodina,
- nízký příjem jednoho člena rodiny,
- nízké profesní postavení členů rodiny, včetně nezaměstnanosti,
- nízká úroveň bydlení,
- menšinový původ.

Dle české vzdělávací politiky převládá přístup, podle něhož je sociální znevýhodnění projevem sociální nespravedlnosti, která musí být prostřednictvím kompenzačních opatření zmírňována, tak aby všichni, a to nejen děti a mládež, měli rovný přístup ke vzdělání. V dokumentu RVP ZV z roku 2005 je jedna část věnována vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Je zaměřena na žáky pocházející z kulturně a jazykově odlišného prostředí, tj. na žáky etnických menšin a imigrantů. Neberou ohled na žáky znevýhodněné sociokulturním prostředím (zejména nižší úroveň vzdělání rodičů).

Podle zákona č. 561/2004 Sb. existují dvě opatření, která by mohla sociálně-kulturní oslabení dětí zmírnit:

- přednostní přijímání dětí do MŠ v posledním roce před zahájením školní docházky (právo a zároveň povinnost rodičů)
- zřizování přípravných tříd, které mají usnadnit přechod dětí do povinného základního vzdělávání (Průcha, 2009, str. 455)

3.1.2 Sociálně-znevýhodněný jedinec (žák)

V pedagogickém slovníku je sociálně znevýhodněný jedinec definován jako: *jedinec, který má v důsledku svého sociálního postavení omezen přístup k některým společenským či materiálním statkům např. vlivem původu, náboženství, socio-ekonomického statusu apod. Demokratická společnost se snaží, aby existovala rovnost šancí všech občanů dobře se společensky uplatnit (sociokulturní prostředí, rodinné prostředí)*, (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 216).

V další své publikaci můžeme uvést definici sociálně-znevýhodněného žáka: *Za sociálně znevýhodněné jsou pokládáni žáci (studenti), kteří nemají stejné příležitosti ke vzdělávání jako většinová populace žáků, a to hlavně v důsledku nepříznivých sociokulturních podmínek svých rodin nebo jiných prostředí, v nichž žijí. V případě sociálně znevýhodněného dítěte či žáka je potřeba se zaměřit na jeho znevýhodnění ve vztahu k jiným dětem a k určité části jejich sociálního života. Toto dítě má nevýhodu ve své úloze vyzrát do osobnosti vedoucí kompetentní, uspokojivý a vyhovující život v urbanizované, industriální a demokratické společnosti. Kromě tohoto obecného pohledu uvádí Havighurst tři roviny, podle kterých je možno definovat a popsat sociálně znevýhodněné děti. Jsou to:*

- rodinné charakteristiky
- osobní charakteristiky
- charakteristiky sociální skupiny rodiny.

Toto určení má negativní podobu, sociální znevýhodnění vzniká nepřítomností několika prvků v rámci charakteristik. Mezi tyto rozlišující charakteristiky patří rodinné charakteristiky, osobní charakteristiky a charakteristiky sociální skupiny rodiny. (Průcha, 2009, str. 457)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 REALIZACE VÝZKUMU

V praktické části této diplomové práce se budeme zabývat zjištěním podílu učitelovy subjektivní odpovědnosti za školní úspěchy a neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí. Důležité je se touto problematikou více zabývat, jelikož se poslední dobou debatuje o tom, kdo více ovlivňuje dítě neboli žáka a jeho školní úspěšnost. Větší míra odpovědnosti za školní úspěšnost ve vzdělávání bývá usuzována pedagogům, kteří mají na žáka velký vliv, a kteří vedou žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu. Hlavním výzkumným tématem naší práce je tedy učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěchy a neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí.

Cílem empirické části práce je zjistit, do jaké míry si učitelé ve Zlínském kraji připisují odpovědnost za školní úspěchy a neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí.

Dílním cílem je také zjistit, jestli existuje souvislost v přisuzování odpovědnosti učitele za školní úspěchy a neúspěchy sociálně-znevýhodněného žáka v závislosti na délce pedagogické praxe učitelů, v závislosti na věku učitelů a také v závislosti na pohlaví učitele. Dále se také zaměříme na zjištění, zda jsou významné rozdíly ve vnímané subjektivní odpovědnosti učitele za školní úspěšnost žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na zkušenosti s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí.

Ve výzkumu zjišťujeme nejen subjektivní odpovědnost učitele, ale také se zaměřujeme na zmapování povědomí učitelů o sociálně-znevýhodněných žácích. Učitelé mají možnost se vyjádřit, co si pod tímto pojmem představují a mají také možnost se zamyslet, jak je toto povědomí o žákovi ovlivňuje v rozhodování u přisuzování si odpovědnosti za školní úspěchy a neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí. Odpovědnost v případě našeho výzkumu nelze brát jako obecný pojem, protože je více než podstatné rozdělit odpovědnost celkově na odpovědnost za školní úspěchy a odpovědnost za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí.

Základní teoretická východiska, se kterými pracujeme ve výzkumném šetření:

Subjektivní odpovědnost je myšlena osobně vnímaná odpovědnost jedince, která vyvstává z jeho mysli a z jeho přesvědčení.

Výchovně-vzdělávací proces, který můžeme také nazvat edukačním procesem, má za cíl rozvíjet postoje, chování hodnoty žáka, ale také i jeho dovednosti, znalosti a kompetence.

Školní úspěšnost žáka zahrnuje jak jeho úspěchy, tak i neúspěchy, které ho mohou nadále ovlivňovat. Je to jakýsi soulad tvořený ve výchovně-vzdělávacím procesu žáka.

Žák ze sociálně-znevýhodněného prostředí je žák, který nemá stejné příležitosti ke vzdělávání jako většinová populace žáků. (Průcha, Walterová, Mareš 2009)

4.1 Výzkumný cíl

Cílem našeho výzkumu je:

→ *Zjistit, jaký je podíl učitelovy subjektivní odpovědnosti za školní úspěšnost žáků ze sociálně-znevýhodněného prostředí.*

Protože školní úspěšnost žáků můžeme rozdělit na školní úspěchy a neúspěchy, tak jsme si stanovili dva dílčí výzkumné cíle:

1. *Zjistit, jaký je podíl učitelovy subjektivní odpovědnosti za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí.*
2. *Zjistit, jaký je podíl učitelovy subjektivní odpovědnosti za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí.*

4.2 Pojetí výzkumu

V praktické části diplomové práce jsme si z povahy výzkumného problému a cíle výzkumu zvolili kvantitativní pojetí výzkumu. Výzkumem chceme zjistit podíl učitelovy subjektivní odpovědnosti za školní úspěšnost žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí a jako výzkumný soubor pro ověření výzkumného cíle jsme si zvolili učitele základních škol ve Zlínském kraji. K většímu počtu učitelů jsme zvolili kvantitativní výzkumnou metodu měření daného problému a tím je dotazník.

4.3 Výzkumné otázky a hypotézy

K danému výzkumnému cíli jsme si stanovili hlavní výzkumnou otázku, k ní dílčí výzkumné otázky, ze kterých jsme utvořili dané hypotézy.

Výzkumná otázka:

1. Jaký je podíl učitelovy subjektivní odpovědnosti za školní úspěchy a neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí?

Dílčí výzkumné otázky a hypotézy:

1. Existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy a neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na pohlaví učitele?

H1a: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na pohlaví učitele.

H1b: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na pohlaví učitele.

2. Existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy a neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na délce praxe učitele?

H2a: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na délce praxe učitele.

H2b: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na délce praxe učitele.

3. Existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy a neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti ve zkušenosti s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí?

H3a: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti ve zkušenosti s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí.

H3b: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti ve zkušenosti s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí.

4. Existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy a neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na věku učitele?

H4a: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na věku učitele.

H4b: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na věku učitele.

4.4 Definování proměnných

Dle stanovených hypotéz můžeme definovat následující proměnné:

Subjektivní odpovědnost (závisle proměnná)	metrická
Pohlaví (nezávisle proměnná)	nominální
Věk (nezávisle proměnná)	nominální
Délka praxe (nezávisle proměnná)	nominální
Zkušenost s výukou žáka ze S-Z prostředí (nezávisle proměnná)	nominální

Tabulka 2 Definování proměnných

Míra subjektivní odpovědnosti za úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí (R+) představuje součet položek 3b, 5b, 7a, 8a, 10b, 12a, 16b, 17a, 19b, 20b a následné dělení celkovým počtem položek. Míra této subjektivní odpovědnosti určuje, nakolik se učitel cítí být zodpovědný za úspěchy dítěte ze sociálně-znevýhodněného prostředí. Jedná se o *metrickou* proměnnou.

Míra subjektivní odpovědnosti za neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí (R-) představuje součet položek 4a, 6a, 9b, 11b, 13b, 14a, 18a, 21b, 22b a následné dělení počtem položek. Míra této subjektivní odpovědnosti určuje, nakolik se učitel cítí být zodpovědný za neúspěchy dítěte ze sociálně-znevýhodněného prostředí. Jedná se o *metrickou* proměnnou.

Míra subjektivní odpovědnosti (R) představuje součet R+ a R- a následné dělení celkovým počtem položek, které jsou obsaženy dotazníku. Míra této subjektivní odpovědnosti určuje, nakolik se učitel cítí být zodpovědný za úspěšnost a neúspěšnost dítěte ze sociálně-znevýhodněného prostředí. Jedná se o *metrickou* proměnnou.

Pohlaví představuje *nominální* proměnnou, která učitele dělí na muže a ženy.

Věk učitelů (respondentů) představuje *nominální* proměnnou. Konkrétní odpovědi učitelů v položce „věk“ jsme si rozdělili do následujících čtyř kategorií:

- Učitelé ve věku 21 – 30 let
- Učitelé ve věku 31 – 40 let
- Učitelé ve věku 41 – 50 let
- Učitelé ve věku 51 – 60 let

Délka praxe učitelů představuje *nominální* proměnnou a je rozdělena do tří kategorií:

- Učitelé s délkou pedagogické praxe 0 – 5 let
- Učitelé s délkou pedagogické praxe 6 - 10 let
- Učitelé s délkou pedagogické praxe 11 a více let

Zkušenost s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí (min. po dobu 1 roku) je poslední proměnnou, která učitelé rozděluje na učitele, kteří tuto zkušenost mají, a kteří nemají (možné odpovědi ANO/NE). Jedná se o *nominální* proměnnou.

4.5 Výzkumný soubor

Pro účely této diplomové práce byli stanoveni jako základní výzkumný soubor učitelé základních škol ve Zlínském kraji. Dále jsme ze základního souboru utvořili dostupný výběrový soubor respondentů, který byl vybrán na základě dostupných možností oslovení učitelů na základních školách. Učitelé vyučující na I. a II. stupni základní školy byly do dostupného souboru vybrány ze základních škol z okresu Zlín.

Dle Českého statistického úřadu, který vycházel ze zdrojů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), bylo ve Zlínském kraji ve školním roce 2015/2016 evidováno 258 základních škol. Na těchto základních školách ve Zlínském kraji vyučovalo ve školním roce 2015/2016 celkem 3 490 učitelů, z toho bylo 2 907 žen (muži tvoří jen 16,7% z celkového počtu učitelů na ZŠ). (ČSÚ, 2016)

Celkově bylo osloveno 150 učitelů z *pěti základních škol* v okrese Zlín, kterým byl předán k vyplnění výzkumný dotazník. Pro zachování anonymity daných škol budeme dané školy označovat pouze jako ZŠ 1 – ZŠ 5. V následující tabulce jsou uvedeny konkrétní počty učitelů z jednotlivých základních škol, kteří byli ochotni spolupracovat na vyplnění dotazníku a pomoci tak našemu výzkumu.

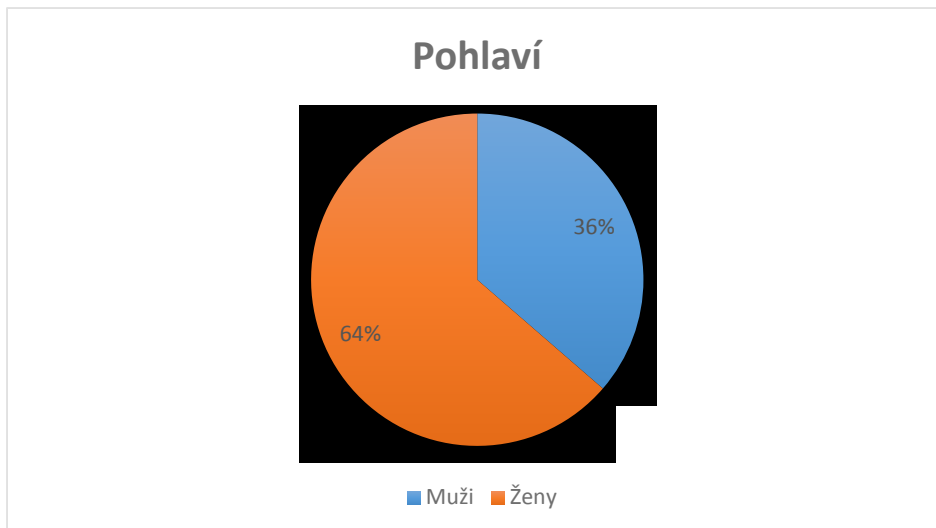
Základní škola	Počet pedagogů působících na ZŠ	Počet pedagogů, kteří se zúčastnili výzkumu
ZŠ 1	48	33 (68,75 %)
ZŠ 2	18	12 (66,7 %)
ZŠ 3	30	18 (60 %)
ZŠ 4	32	28 (87,5 %)
ZŠ 5	25	19 (76 %)

Tabulka 3 Počet pedagogů ve výzkumu

Celkové zastoupení oslovených učitelů v dotazníkovém šetření ve vybraných základních školách tedy činí 153 učitelů působících na I. a II. stupni základní školy. Návratnost dotazníků činí 72%, což odpovídá 110 navráceným dotazníkům z řad učitelů.

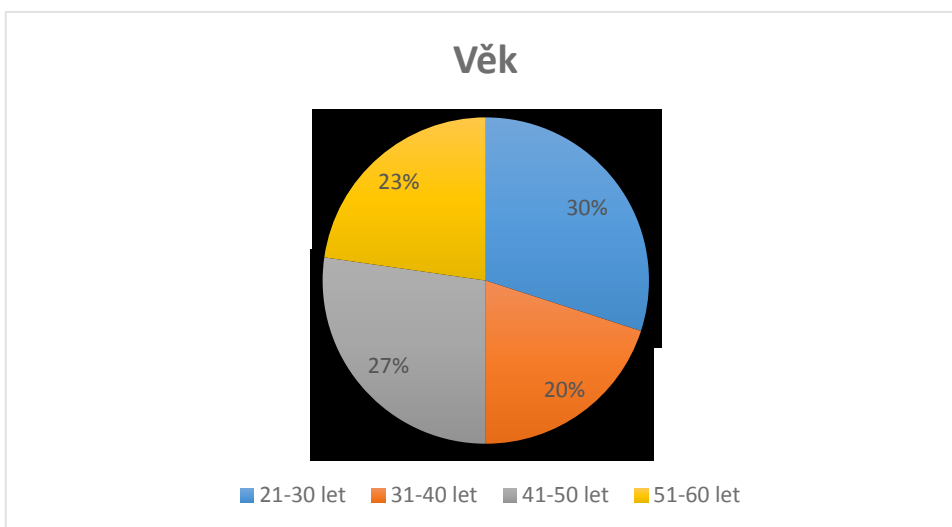
Dotazníkového šetření výzkumu se tedy celkově zúčastnilo 110 učitelů působících na základních školách ve Zlínském kraji. Z celkového počtu zúčastněných pedagogů si v následujících tabulkách uvedeme procentuální zastoupení pedagogů dle pohlaví, věku, délky praxe a také si uvedeme, jaké procento z učitelů respondentů má zkušenost s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí.

Z uvedeného grafu můžeme vidět, že z celkového počtu 110 učitelů respondentů se výzkumu zúčastnilo více žen než mužů. Větší část celkového počtu je zastoupena pedagogy ženského pohlaví v 64% (70 žen), a tedy menší část respondentů je tvořena muži v 36% (40 mužů).



Graf 1 Procentuální zobrazení zastoupení učitelů dle pohlaví

Dále můžeme uvést, že z celkového počtu 110 učitelů základních škol, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, je největší část odpovídajících učitelů ve věku 21 – 30 let. Tato kategorie je zastoupena v podílu 30% (33 učitelů). Druhá nejvíce zastoupená věková kategorie je 41 – 50 let s podílem 27% (30 učitelů). Jako třetí skupina s podílem 23% (25 učitelů) zúčastněných učitelů je věková kategorie 51 – 60 let. Poslední skupina s nejmenším počtem respondentů je věková kategorie 31 – 40 let, která je tvořena 20% (22 respondentů).



Graf 2 Procentuální zobrazení zastoupení učitelů dle věku

Všechny respondenty jsme si rozdělili také do kategorií, které je rozdělují dle jejich délky pedagogické praxe. Učitele jsme si rozdělili do následujících tří kategorií. První kategorie učitelů s praxí 0 – 5 let tvoří 33% podíl (36 respondentů). V druhé kategorii je zastoupeno 14% odpovídajících (15 učitelů), kteří mají 6 – 10 let pedagogické praxe. A nejpočetnější je kategorie učitelů s 11 a více let praxe a do této kategorie spadá 53% učitelů (59 učitelů).



Graf 3 Procentuální zobrazení zastoupení učitelů dle délky pedagogické praxe

Z výšečového grafu, který nám zobrazuje zkušenost učitele s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí, můžeme vyčíst, že zkušenost z celkového počtu respondentů má 67% učitelů (74 učitelů) a zbylých 33 % (36 učitelů) zkušenost s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí minimálně po dobu 1 roku nemá.



Graf 4 Procentuální zobrazení zastoupení učitelů dle zkušenosti s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí

4.6 Technika výzkumu

Pro sběr dat byla použita kvantitativní výzkumná metoda dotazník RSA – Responsibility for Student Achievement Questionnaire. Autorem dotazníku je R. Thomas Guskey (USA). Dotazník byl se svolením autora originálu do češtiny přeložen a upraven panem J. Marešem (1984). Dotazník je určen pro učitele základních a středních škol. Pro naše účely výzkumu jsme si originál dotazníku upravili. V našem případě byl dotazník použit jenom u učitelů na základních školách. Dotazník zjišťuje podíl učitelovy subjektivní odpovědnosti za školní úspěchy a neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí. Dotazník v originále obsahuje 30 položek. V našem případě dotazník obsahuje 22 položek. Respondenti v první části dotazníku odpovídají na demografické položky (pohlaví, věk a délka jejich praxe). Ve druhé části dotazníku se první dvě otázky týkají sociálně-znevýhodněného žáka a v těchto položkách se od respondenta snažíme zjistit, zda má s výukou takového žáka zkušenost a co si pod pojmem sociálně-znevýhodněné prostředí představuje. Otázky č. 3- 22 se již týkají vnímané subjektivní odpovědnosti učitele za školní úspěšnost žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí a jsou převzaté a upravené z originálního dotazníku RSA. Otázky č. 3-22 popisují určitou situaci a ptají se po její příčině. Učitel má na základě svých zkušeností, vybrat tu příčinu, která v jeho vyučování obvykle převládá. Svůj názor pak vyjadřuje číselně tak, že u každé ze dvou nabízených příčin zkoumaného jevu uvede míru jejich vlivu v procentech tak, aby výsledný součet dával 100%. Z celkových 20 položek jich 10 měří faktor, který autor nazval **R+ odpovědnost za žákovy úspěchy** (otázky č. 3b, 5b, 7a, 8a, 10b, 12a, 16b, 17a, 19b, 20b) a 10 položek pak měří faktor **R- odpovědnost za žákovy neúspěchy** (otázky č. 4a, 6a, 9b, 11b, 13b, 14a, 15a, 18a, 21b, 22b). Uvedená procenta dále budeme sčítat dle schématu, podle toho k jakému faktoru spadají. Jejich součet se dále dělí 10, tím získáme individuální profil pedagoga. Pokud se v oblasti R+ setkáváme s hodnotou koeficientu nad 50 %, pedagogové považují úspěch dítěte za výsledek svého konání a snažení. Pokud hodnota koeficientu nedosahuje 50 %, předávají odpovědnost druhé osobě. Naopak pokud se u oblasti R- setkáváme s hodnotou koeficientu menší, než 50 %, znamená to, že se pedagogové necítí odpovědni za školní neúspěchy dětí ani z 50%. Přisuzují tak větší míru odpovědnosti za neúspěchy druhé osobě, tedy žákovi. V opačném případě, pokud je hodnota koeficientu u R- vyšší, než 50% přisuzuje pedagog větší míru odpovědnosti za neúspěchy ve škole své osobě. Sečtením R+ a R- a následným dělením 20, získáváme celkový profil označovaný R. (Lašek, 2001)

V úvodu dotazníku byli učitelé informováni o tom, že dotazník je zcela anonymní a byl předkládán v tištěné formě osobně 150 učitelům základních škol (I. i II. stupeň) ve Zlínském kraji.

4.7 Způsob zpracování dat

Data získaná dotazníkovým šetřením byla zaznamenána do datové tabulky v programu Microsoft Excel. U položek R+ stejně jako u položek R- se dle schématu otázek sčítala uvedená procenta a součet těchto procent se vydělil 10. Tím se získal individuální profil učitele, který konkrétní dotazník vyplnil. Z dotazníkového šetření jsme získali i celkový profil R, který vznikl sečtením hodnot R+ a R-, dělených 20. U získaných dat byly vypočítány průměry a směrodatné odchylky. K analýze a interpretaci dat byla použita popisná statistika a dle stanovených hypotéz jsme také stanovily příslušný test pro ověření dané hypotézy:

Pro hypotézu H1:

H1a: *Předpokládáme, že existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na pohlaví učitele a*

H1b: *Předpokládáme, že existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na pohlaví učitele, byl na základě typu proměnných (metrická, nominální), určen T-test.*

Pro hypotézu H2:

H2a: *Předpokládáme, že existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na délce praxe učitele a*

H2b: *Předpokládáme, že existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na délce praxe učitele, byl na základě typu proměnných (metrická, nominální), určen ANNOVA.*

Pro hypotézu H3:

H3a: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti ve zkušenosti s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí a

H3b: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti ve zkušenosti s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí, byl na základě typu proměnných (metrická, nominální), určen T-test.

Pro hypotézu H4:

H4a: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na věku učitele a

H4b: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na věku učitele, byl na základě typu proměnných (metrická, nominální) určen ANNOVA.

Vzhledem k tomu, že doposud nebyly stanoveny normy, nutné pro posouzení jednotlivých učitelů jako celku, vytvořili jsme alespoň hrubý nástin hranic uvažovaných koeficientů.

	Pásmo běžných hodnot	Medián
R+	35,5 - 75	56,75
R-	9 - 64	40

Tabulka 4 Pásmo běžných hodnot

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Z uskutečněného kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření byly zjištěny následující výsledky:

Výzkumná otázka:

1. Jaký je podíl učitelovy subjektivní odpovědnosti za školní úspěchy a neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí?

Z dat, které jsme získaly z dotazníkového šetření, jsme si stanovili koeficienty R+, R- a R. Koeficient R+ představuje míru subjektivní odpovědnosti učitele za žákovy úspěchy, R- představuje míru subjektivní odpovědnosti učitele za žákovy neúspěchy a koeficient R vyjadřuje míru subjektivní odpovědnosti učitele za žákovy úspěchy i neúspěchy dohromady. V následující tabulce si uvádíme konkrétní výsledky získané dotazníkovým šetřením.

R	Celý soubor	Muži	Ženy
Průměr	46,9	44,8	48
Směr. odchylka	5,8	5,9	5,4

Tabulka 5 Koeficient R u vzorku učitelů

Koeficient R představuje průměr součtů obou koeficientů R+ a R- dohromady. Celkově si učitelé za úspěchy i neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí připisují podíl 46,9 % subjektivní odpovědnosti. Muži učitelé si celkově připisují podíl subjektivní odpovědnosti za úspěchy i neúspěchy žáka ze 44,8 %. U žen učitelek je podíl odpovědnosti za žákovy úspěchy a neúspěchy 48 %. Dle výsledků v tabulce můžeme tedy říct, že větší podíl na odpovědnosti za školní úspěšnost učitelé připisují žákovi samotnému.

R+	Celý soubor	Muži	Ženy
Průměr	56,1	55,2	57
Směr. odchylka	8,2	8,8	7,7

Tabulka 6 Koeficient R+ u vzorku učitelů

Celkově si učitelé připisují 56,1 % podílu odpovědnosti za školní úspěchy žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí a považují to za výsledek jejich učitelských dovedností a snažení. Menší podíl (43,9 %) učitelé odpovědnost za školní úspěchy připisují žákovi samotnému. Muži učitelé si v této oblasti připisují 55,2 % podíl odpovědnosti za žákovy úspěchy ve škole. Ženy učitelky si taktéž z větší části a to konkrétně z 57 % připisují zásluhy a odpovědnost za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí. Hodnota koeficientu je ve všech případech nad 50 %.

R-	Celý soubor	Muži	Ženy
Průměr	37,4	34,5	39,1
Směr. odchylka	12,6	13,9	11,4

Tabulka 7 Koeficient R- u vzorku učitelů

Učitelky ženy, i učitelé muži považují svůj podíl na žákově školním neúspěchu za menší než padesátiprocentní. Celkově podíl učitelovi odpovědnosti za žákovy školní neúspěchy je 37,4 %. Učitelé si tedy jen z 37,4 % připisují odpovědnost za žákovu školní neúspěšnost. Učitelé muži si tuto odpovědnost za žákovy školní neúspěchy připisují z 34,5 %. Učitelky ženy si přisuzují odpovědnost za školní neúspěchy žáka z 39,1 %. Dle názoru zkoumaných učitelů si tedy za školní neúspěchy můžou žáci ze sociálně-znevýhodněného prostředí z větší části (více než 50% podílu) sami.

Z průměrných procentuálních hodnot odpovědí učitelů ze všech položek dotazníku můžeme uvést položky, u kterých učitelé odpovídali nejvíce procenty, a tudíž zde byli největší rozdíly v uvedených procentech obou možností. Položky si rozdělíme do dvou skupin podle toho, jestli zjišťovali podíl učitelovi subjektivní odpovědnosti za žákovy úspěchy či neúspěchy. Podíl subjektivní odpovědnosti učitele za školní úspěšnost žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí zjišťuje vždy pouze jedna odpověď ze dvou možností dané položky, proto odpověď, kterou sledujeme a je pro nás důležitá si zvýrazníme kurzívou.

1. Subjektivní odpovědnost učitele za žákovy školní úspěchy (vyjádřeno procentuálním průměrem všech odpovědí učitelů):

Položky měřící učitelovu odpovědnost za žákovy školní úspěchy	Průměr odpovědí v %
1. Předpokládejme, že sociálně-znevýhodněnému žákovi vykládáte novou věc a hned si ji zapamatujete, je to pravděpodobně proto, že:	
<i>a) vyložil jste mu ji velmi přehledně a zopakoval nejobtížnější body</i>	64,4
<i>b) žák se o tuto věc zřejmě zajímal už dříve, než jste ji začal vysvětlovat</i>	35,6
2. Zjistíte-li, že žák ze sociálně-znevýhodněného prostředí ve třídě pracuje dobře, bude to patrně proto, že:	
<i>a) je z domova vedený k tomu, aby se ve škole snažil</i>	37,2
<i>b) dokázal jste ho přimět k soustavnému učení</i>	62,8
3. Když jde vidět, že se sociálně-znevýhodněný žák hned od začátku zajímá o Vaše hodiny, je to asi proto, že	
<i>a) jde o učivo, které žáka vždycky baví</i>	40,6

<i>b) žáka se Vám podařilo zaujmout</i>	59,4
4. Když pracujete se sociálně-znevýhodněným žákem, který se dlouho nemohl naučit určitému tématu a najednou ho zvládne, je to pravděpodobně proto, že:	
<i>a) pravidelně jste ho informoval o tom, jak jeho učení pokračuje</i>	57,6
<i>b) jde zřejmě o žáka, který, pokud něčemu nerozumí, se snaží tak dlouho, až se to naučí</i>	42,4
5. Když si sociálně-znevýhodněný žák pamatuje učivo, o němž jste mluvil před týdnem, je to obvykle proto, že:	
<i>a) žák má vycvičenou paměť a snadno si učivo vybavuje</i>	42,5
<i>b) zmíněné učivo jste vyložil tak, aby žáka zaujalo</i>	57,5

Tabulka 8 Položky měřící učitelovu odpovědnost za žákovy školní úspěchy

Ze všech odpovědí učitelů, kteří odpovídali na položky v dotazníku, které měřily školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí, jsme vybrali 5 položek s nejvyšším procentuálním průměrem dané odpovědi na položku. U první položky v dotazníku si učitelé připisují z 64,4% školní úspěch žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí za to, že když mu učitel vykládá novou věc a žák si ji ihned zapamatuje, tak je to z toho důvodu, že ji učitel vyložil velmi přehledně a zopakoval nejobtížnější body. U druhé položky učitelé vnímají svůj podíl odpovědnosti za žákův školní úspěch z 62,8 % v situaci, kdy žák ze sociálně-znevýhodněného prostředí pracuje ve třídě dobře a učitel tuto skutečnost připisuje vlastním zásluhám, protože z větší části žáka dokázal přimět k soustavnému učení.

V položce číslo 3 v situaci, kdy jde vidět, že se žák ze sociálně-znevýhodněného prostředí hned od začátku zajímá o učitelovy hodiny, si učitel z 59,4 % připisuje tento úspěch a vysvětluje si ho tím, že se mu žáka podařilo v hodině zaujmout. U předposlední nejvíce procenty zastoupené položky z dotazníku, která zkoumá podíl subjektivní odpovědnosti učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí, si učitel v situaci, kdy se žák nemohl dlouho naučit určitému tématu a najednou ho zvládne, připisuje z 57,6

% odpovědnost za tento úspěch z toho důvodu, že žáka pravidelně informoval o tom, jak jeho učení pokračuje. U poslední položky je popsána situace, kdy si žák ze sociálně-znevýhodněného prostředí pamatuje učivo, o němž učitel mluvil před týdnem. Učitel z 57,5 % tento úspěch připisuje své osobě a vysvětluje ho tím, že zmíněné učivo vyložil tak, aby žáka zaujalo. Celkově můžeme říct, že nejvýše procenty zastoupené odpovědi odpovídající na učitelovu odpovědnost za žákovy úspěchy, jsou uvedeny všechny nad 50 %.

2. Subjektivní odpovědnost učitele za žákovy školní neúspěchy (vyjádřeno procentuálním průměrem všech odpovědí učitelů):

Položky měřící učitelovu odpovědnost za žákovy školní neúspěchy	Průměr odpovědí v %
1. Když na Vás dolehne beznaděj a začnete pochybovat o smyslu své práce, bývá to hlavně proto, že:	
a) učivo v tomto předmětu není vhodně vybráno	49,9
b) nedokážete vždycky vyučovat tak, aby všichni žáci byli v učení úspěšní	50,1
2. Předpokládejme, že se snažíte pomoci sociálně-znevýhodněnému žákovi s řešením určitého problému, ale ukáže se, že jsou s tím velké potíže. Je to proto, že:	
a) nedokážete mu problém vysvětlit na jeho úrovni chápání	43
b) není zvyklý řešit problémy společně s učitelem	57
3. Když váš žák ze sociálně-znevýhodněného prostředí pracuje špatně, je to obvykle proto, že:	
a) pracoval špatně už předtím a vůbec se nesnaží	59,4
b) neměl jste čas se mu věnovat a pomoci mu tak, jak by potřeboval	40,6

4. Když váš sociálně-znevýhodněný žák zapomene učivo, které jste mu už jednou vysvětlil, je to patrně proto, že:	
a) žák rychle zapomíná nové pojmy	60,8
b) vyučování nebylo organizováno tak, aby s těmito pojmy mohl aktivně pracovat	39,2
5. Když Váš sociálně-znevýhodněný žák při vyučování pracuje špatně, bude to nejspíš proto, že:	
a) nedokáže sám sebe přinutit, aby pracoval naplno	64
b) nenašel jste způsob, jej motivovat k učení	36

Tabulka 9 Položky měřící učitelovu odpovědnost za žákovy školní neúspěchy

Druhá z uvedených tabulek uvádí 5 nejvíce procenty zastoupených položek, které učitelé připisují odpovědnost za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí. První položka uvádí situaci, kdy na učitele dolehne beznaděj a učitel začne pochybovat o smyslu své práce, tak tuto situaci učitel vysvětluje z 50,1 %, že vždy nedokáže vyučovat tak, aby všichni žáci byli v učení úspěšní. U druhé položky, která popisuje situaci, kdy se učitel snaží pomoci sociálně-znevýhodněnému žákovi s řešením určitého problému, ale ukáže se, že jsou s tím velké problémy, si učitel pouze ze 43 % připisuje skutečnost, že mu nedokáže problém vysvětlit na jeho úrovni. Další v pořadí třetí položka vypovídá o situaci, kdy žák ze sociálně-znevýhodněného prostředí pracuje špatně a učitel tuto skutečnost ze 40,6 % připisuje jako svoji vinu na tom, že neměl čas se žákovi věnovat a pomoci mu tak, jak by potřeboval. U čtvrté položky, kdy žák ze sociálně-znevýhodněného prostředí zapomene učivo, které mu učitel již jednou vysvětlil, si učitel z 39,2 % tuto situaci vysvětluje tím, že vyučování nebylo organizováno tak, aby s těmito pojmy mohl žák ze sociálně-znevýhodněného prostředí aktivně pracovat. V poslední položce je uveden příklad, kdy žák ze sociálně-znevýhodněného prostředí při vyučování pracuje špatně a učitel si tuto skutečnost z pouhých 36 % připisuje sobě a to takovým způsobem, že nenašel způsob, jak žáka motivovat k učení. Celkově tedy můžeme zhodnotit, že s výjimkou první položky, si učitelé odpovědnost za

žakovy školní neúspěchy připisují z méně než 50 % podílu. Větší část tedy vždy připisují tuto odpovědnost žákovi, který si za školní úspěch může téměř sám.

Dále se zaměříme na jednu z položek dotazníku, která zjišťovala, co si učitelé respondenti představují pod pojmem *žák ze sociálně-znevýhodněného prostředí*, abychom si udělali představu o tom, jakého žáka si daný učitel při vyplňování dotazníku představil. Mnoho odpovědí se opakovalo, a proto jsme uvedené odpovědi seřadili do tabulky od nejčastějších po méně časté. 7 z 110 (6,4 %) učitelů se k této položce nevyjádřilo. Nejčastěji si učitelé pod pojmem *žák ze sociálně-znevýhodněného prostředí* představovali žáka z rozvedené, neúplné rodiny či z různého důvodu nefungující rodiny. Naopak nejméně často učitelé na tuto otázku odpovídali, že si žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí představují jako žáka cizince, který pochází z cizí země, kultury nebo má jiné rasové odlišnosti či je to žák azylant v ČR.

Učitelé si pod pojmem “žák ze sociálně-znevýhodněného prostředí“ nejčastěji představují:

1. Žáka z rozvedené či neúplné rodiny (s absencí jednoho rodiče), nefungující a problematické rodiny
2. Ústavní výchova žáka (nejčastěji uváděn dětský domov)
3. Nízké socio-kulturní postavení žáka
4. Výskyt sociálně-patologických jevů u žáka
5. Nízký příjem rodičů, nedostatek financí, sociálně-slabá rodina žáka (často uváděna matka samoživitelka)
6. Špatné rodinné zázemí, rodiče alkoholici a drogově závislí – tím spojená nedostatečná péče o žáka, nedostatečná příprava do školy
7. Špatné sociální podmínky
8. Bezpodnětné prostředí poskytující málo možností a příležitostí
9. Nedostatečné podmínky pro vzdělávání v domácím prostředí
10. Žák, který pochází z cizí země či má rodiče cizince nebo pochází z jiné kultury, rasové odlišnosti, žák azylant

Tabulka 10 Co si učitelé představují pod pojmem sociálně-znevýhodněný žák

Dílčí výzkumné otázky:

1. Existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy a neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na pohlaví učitele?

H1a:

H₀: Neexistují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na pohlaví učitele.

H_A: Existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na pohlaví učitele.

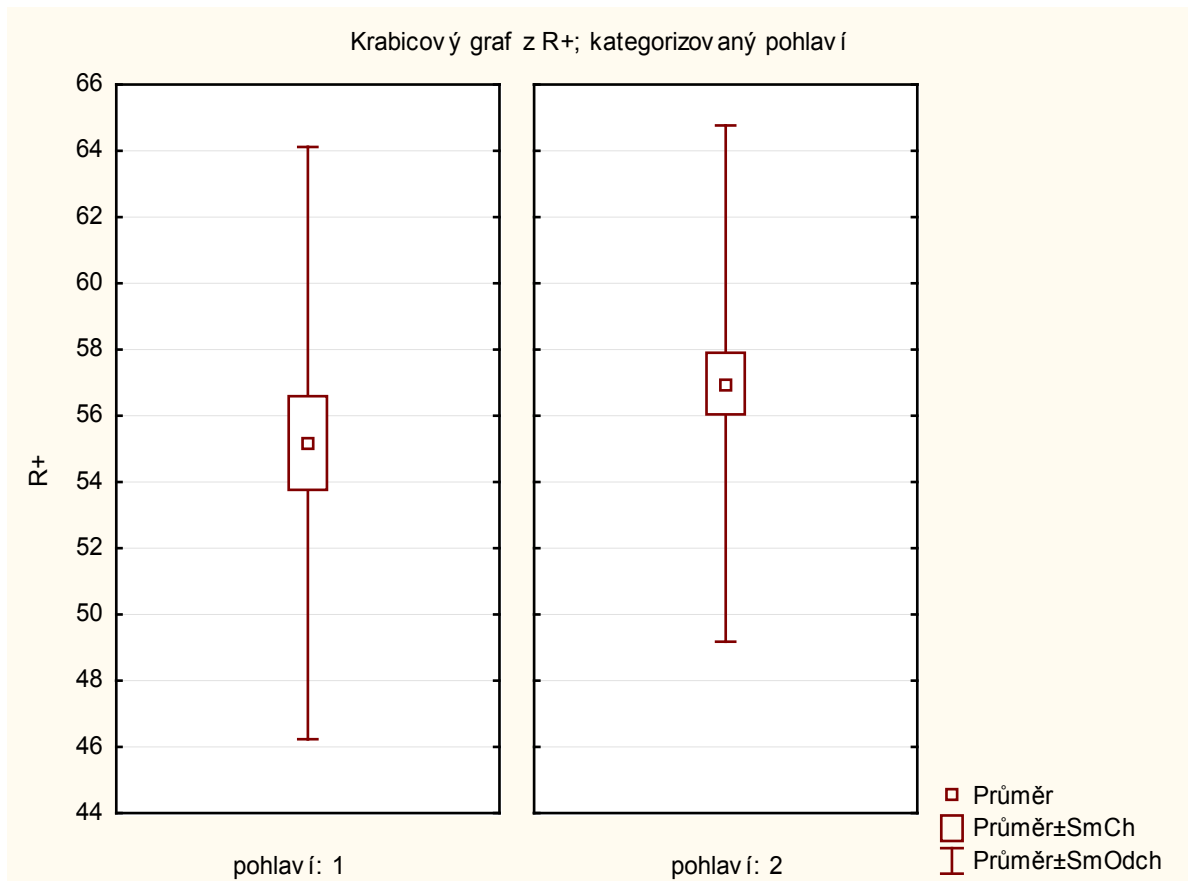
Proměnná	t-testy; grupováno: pohlaví						
	Průměr 2	Průměr 1	p	Poč.plat 2	Poč.plat 1	Sm.odch. 2	Sm.odch. 1
R+	56,971	55,175	0,273	70	40	7,795	8,941

Tabulka 11 Srovnání subjektivní odpovědnosti za úspěchy v závislosti na pohlaví

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ($p = 0,273$; $p > 0,05$) v subjektivní odpovědnosti učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na pohlaví učitele. Přijímáme tedy **nulovou hypotézu**.

Náš předpoklad výsledku hypotézy H1a byl takový, že existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na pohlaví učitele. Při stanovení hypotézy jsme vycházeli z predikce, že ve vnímání subjektivní odpovědnosti za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí budou rozdíly u mužů učitelů a u žen učitelek. Rozdíly však mezi pohlavími jsou zanedbatelné, jak nám ukazuje výsledek výzkumu.

Jak můžeme vidět z příloženého grafu, který nám znázorňuje průměrné hodnoty odpovědí na otázku subjektivní odpovědnosti učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí, tak mezi průměry obou pohlaví je jen malý rozdíl.



Graf 5 Srovnání subjektivní odpovědnosti za úspěchy v závislosti na pohlaví

H1b:

H₀: Neexistují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na pohlaví učitele.

H_A: Existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na pohlaví učitele.

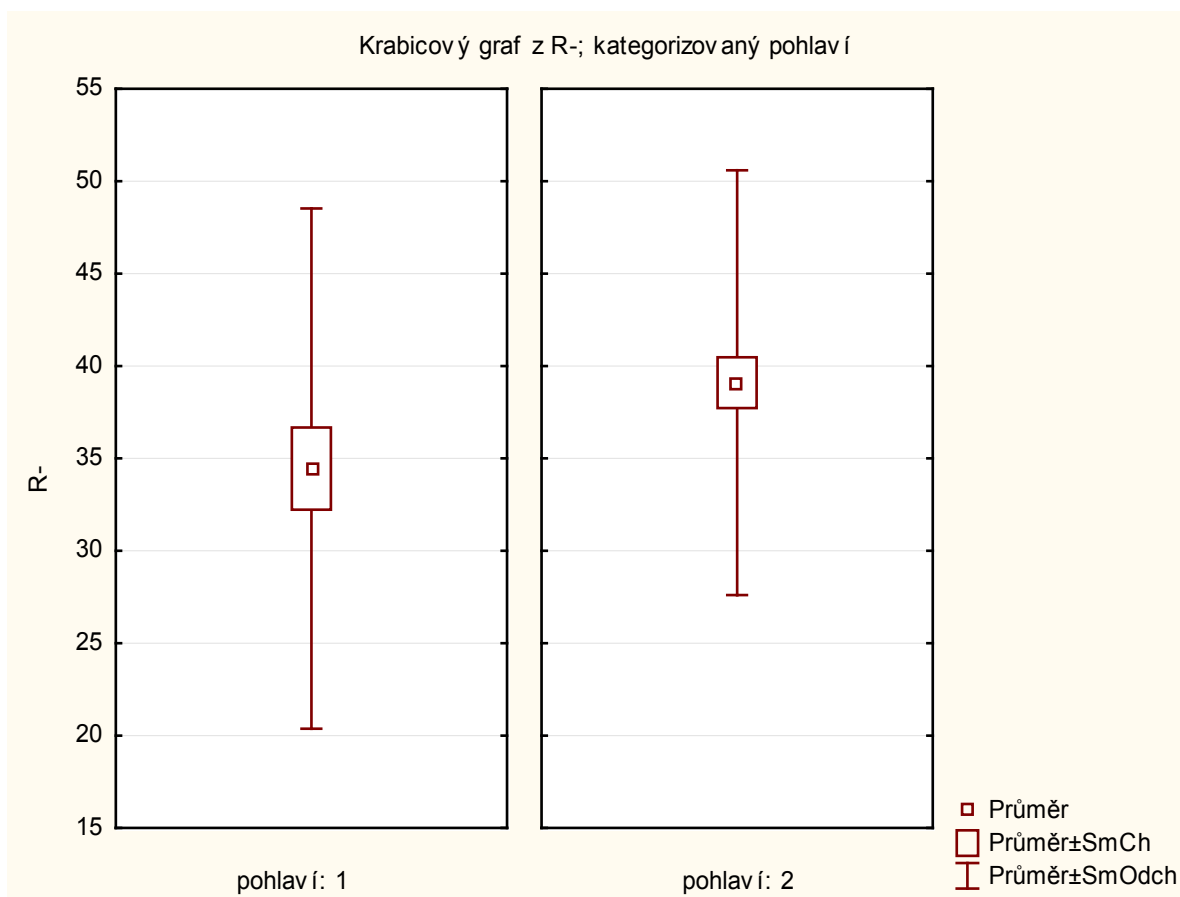
Proměnná	t-testy; grupováno: pohlaví						
	Průměr	Průměr	p	Poč.plat	Poč.plat	Sm.odch.	Sm.odch.
	2	1		2	1	2	1
R-	39,1	34,45	0,063	70	40	11,5	14,1

Tabulka 12 Srovnání subjektivní odpovědnosti za neúspěchy v závislosti na pohlaví

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ($p = 0,063$; $p > 0,05$) v subjektivní odpovědnosti učitele za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na pohlaví učitele. Přijímáme **nulovou hypotézu**.

Při stanovení této hypotézy jsme vycházeli z toho, že by se vnímání subjektivní odpovědnosti školních neúspěchů žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí mohlo lišit u mužů a u žen. Vycházeli jsme z předpokladu, že by si ženy mohly připisovat menší podíl odpovědnosti za žákovy školní neúspěchy, než muži. Tento předpoklad se však výsledkem výzkumu nepotvrdil.

Graf přehledněji znázorňuje průměrné hodnoty odpovědí mužů a žen u položek, které zjišťovaly subjektivní odpovědnost učitele za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí.



Graf 6 Srovnání subjektivní odpovědnosti za neúspěchy v závislosti na pohlaví

2. Existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy a neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na délce praxe učitele?

H2a:

H₀: Neexistují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na délce praxe učitele.

H_A: Existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na délce praxe učitele.

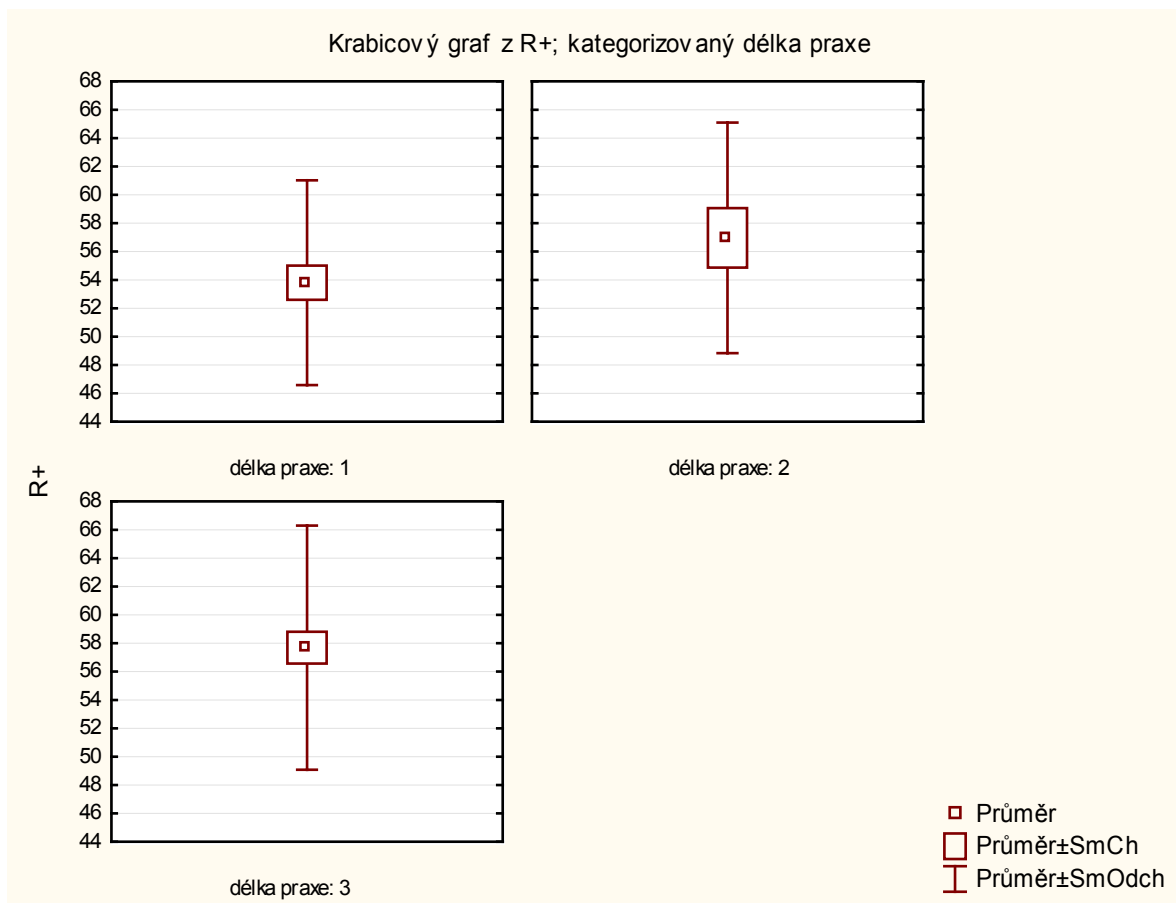
Č. buňky	Délka praxe; Průměry MNČ Současný efekt: $F(2, 107)=2,6113, p=0,07812$			
	Délka praxe	R+ Průměr	R+ Sm.Ch.	N
1	1	53,81	1,352	36
2	2	56,97	2,095	15
3	3	57,69	1,056	59

Tabulka 13 Srovnání subjektivní odpovědnosti za úspěchy v závislosti na délce praxe

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ($p = 0,078; p > 0,05$) mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na délce praxe učitele. Přijímáme **nulovou hypotézu**.

Náš předpoklad, že učitel s delší pedagogickou praxí si bude přičítat větší odpovědnost za žákovy školní úspěchy než učitel s kratší praxí, se výzkumem nepotvrdil. Průměrné hodnoty kategorií, do kterých jsme si délku praxe rozdělily, se ve větší míře neliší.

Graf znázorňuje průměrné hodnoty odpovědí na otázku subjektivní odpovědnosti učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na délce pedagogické praxe učitele.



Graf 7 Srovnání subjektivní odpovědnosti za úspěchy v závislosti na délce praxe

H2b:

H₀: Neexistují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na délce praxe učitele.

H_A: Existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na délce praxe učitele.

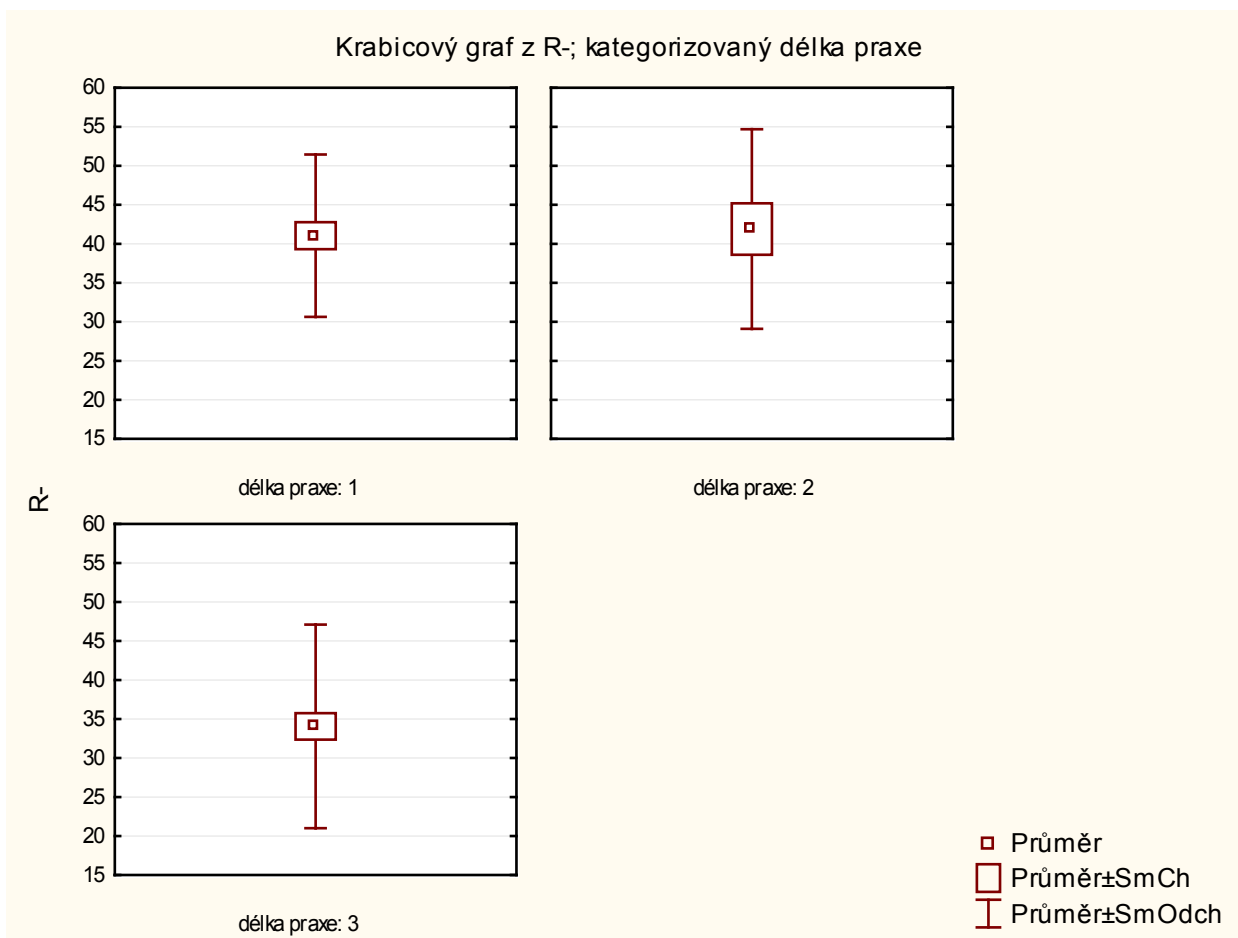
Č. buňky	Délka praxe; Průměry MNČ Současný efekt: $F(2, 107) = 4,8383, p = 0,0097$			
	Délka praxe	R- Průměr	R- Sm.Ch.	N
1	1	41,04	2,035	36
2	2	41,9	3,152	15
3	3	34,05	1,589	59

Tabulka 14 Srovnání subjektivní odpovědnosti za neúspěchy v závislosti na délce praxe

Z tabulky vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly ($p = 0,0097$; $p < 0,05$) mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na délce praxe. Přijímáme **alternativní hypotézu**.

Náš předpoklad, že existují rozdíly mezi subjektivní odpovědností učitele za žákovy školní neúspěchy v závislosti na délce praxe, se výzkumem potvrdil. Dle průměrných hodnot odpovědí učitelů na otázky, které se týkaly žákova školního neúspěchu, si nejmenší podíl 34,05 % odpovědnosti za žákův školní neúspěch přičítají učitelé s délkou pedagogické praxe 11 a více let. Největší podíl 41,9 % učitelovy odpovědnosti za žákovy školní neúspěchy, který je téměř srovnatelný s podílem 41,04 % první kategorie (učitelé s délkou praxe 0-5 let), si připisují učitelé s délkou pedagogické praxe 6-10 let. Můžeme tedy říct, že učitelé s delší pedagogickou praxí přičítají větší podíl odpovědnosti za školní neúspěchy žákovi, než učitelé s kratší pedagogickou praxí.

Dle grafu můžeme také vidět znázorněné průměrné hodnoty odpovědí na otázku subjektivní odpovědnosti učitele za žákův školní neúspěch.



Graf 8 Srovnání subjektivní odpovědnosti za neúspěchy v závislosti na délce praxe

3. Existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy a neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti ve zkušenosti s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí?

H3a:

H₀: Neexistují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti ve zkušenosti s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí.

H_A: Existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti ve zkušenosti s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí.

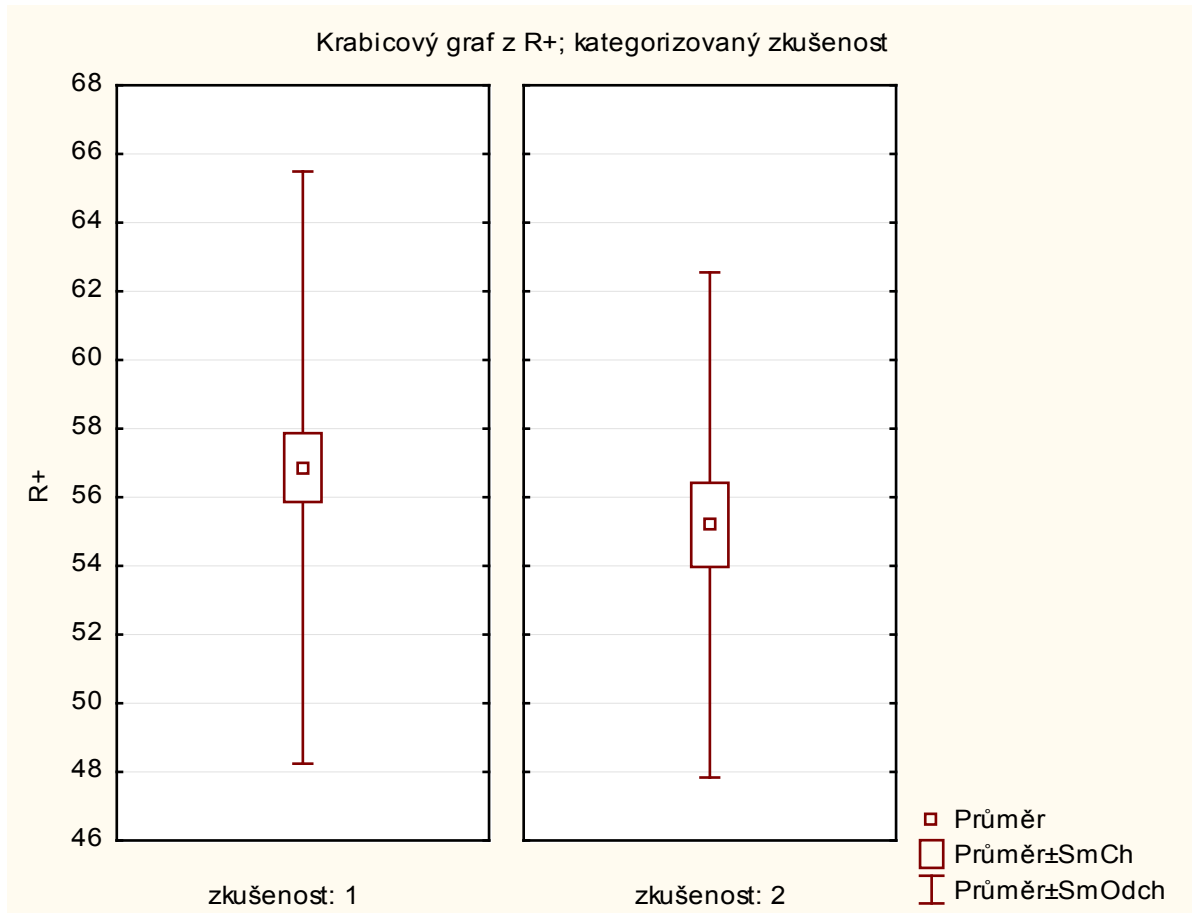
Proměnná	t-testy; grupováno: zkušenost						
	Průměr 1	Průměr 2	p	Poč.plat 1	Poč.plat 2	Sm.odch. 1	Sm.odch. 2
R+	58,86	55,19	0,320	74	36	8,625	7,357

Tabulka 15 Srovnání subjektivní odpovědnosti za úspěchy v závislosti ve zkušenosti

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ($p = 0,320$; $p > 0,05$) ve vnímání subjektivní odpovědnosti učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na tom, jestli učitel má nebo nemá zkušenost s výukou takového žáka. Přijímáme **nulovou hypotézu**.

Náš předpoklad, že učitelé, kteří mají zkušenost s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí, si budou připisovat rozdílný podíl odpovědnosti za žákovy školní úspěchy než učitelé, kteří tuto zkušenost nemají, nebyl výzkumem potvrzen. Dle průměrných hodnot vidíme, že si učitelé, kteří mají zkušenost s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí, připisují téměř stejný podíl jako učitelé, kteří tuto zkušenost nemají. Můžeme tedy konstatovat, že je tato zkušenost v odpovědích výrazně neovlivnila.

Uvedený graf znázorňuje průměrné hodnoty odpovědí dotazovaného vnímání subjektivní odpovědnosti za žákovy školní úspěchy učitelů, kteří mají zkušenost s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí a kteří ji nemají.



Graf 9 Srovnání subjektivní odpovědnosti za úspěchy v závislosti ve zkušenosti

H3b:

H₀: Neexistují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti ve zkušenosti s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí.

H_A: Existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti ve zkušenosti s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí.

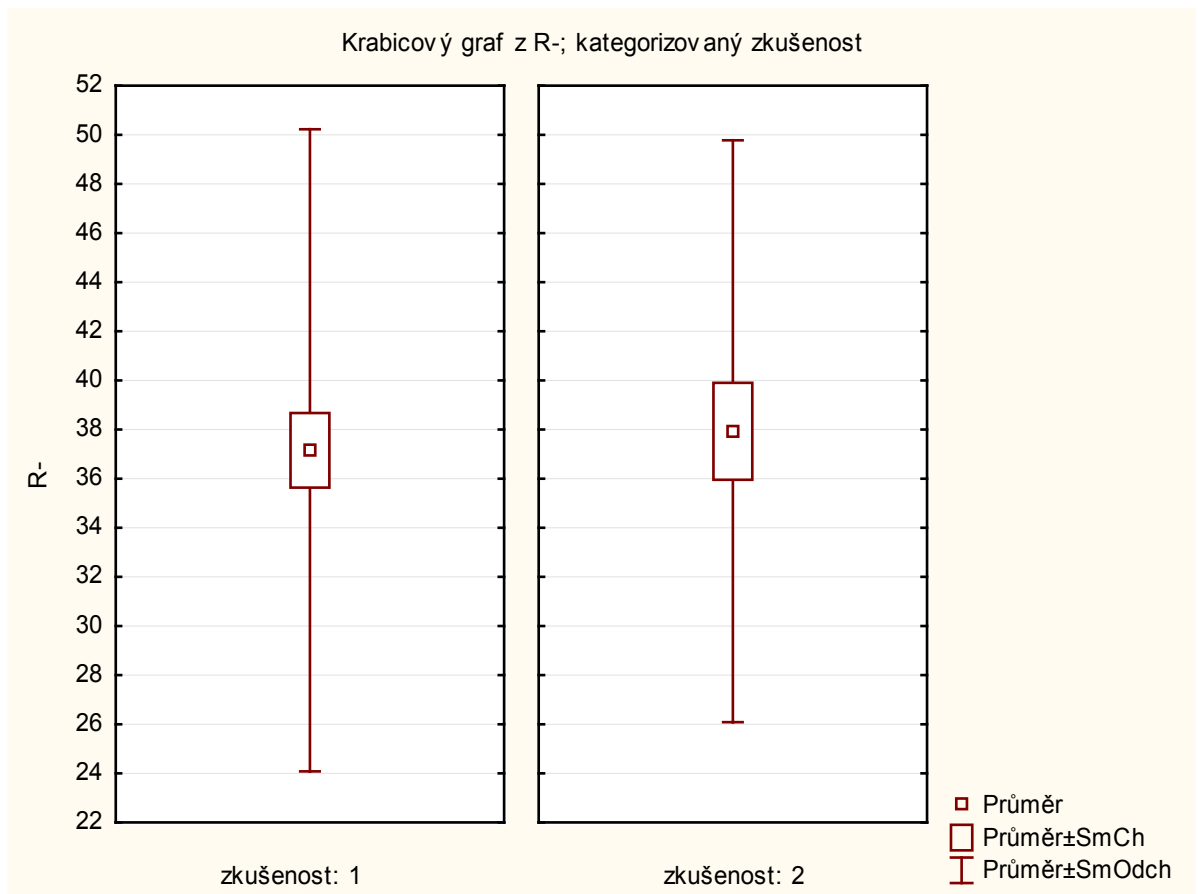
Proměnná	t-testy; grupováno: zkušenost						
	Skup. 1: ANO						
	Skup. 2: NE						
	Průměr 1	Průměr 2	p	Poč.plat 1	Poč.plat 2	Sm.odch. 1	Sm.odch. 2
R-	37,155	37,930	0,764	74	36	13,07	11,84

Tabulka 16 Srovnání subjektivní odpovědnosti za neúspěchy v závislosti ve zkušenosti

Tabulka znázorňuje skutečnost, že neexistují statisticky významné rozdíly ($p = 0,764$; $p > 0,05$) ve vnímání subjektivní odpovědnosti učitele za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti ve zkušenosti s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí. Přijímáme **nulovou hypotézu**.

Předpoklad hypotézy, že učitelé, kteří mají zkušenost s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí, budou mít rozdílný podíl vnímané odpovědnosti za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí, než učitelé, kteří zkušenost nemají, se taktéž výzkumem nepotvrdil. Dle průměrných hodnot odpovědí učitelů můžeme vidět, že učitelé, kteří mají zkušenost s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí, si připisují téměř stejný podíl subjektivní odpovědnosti za žákovy školní neúspěchy, jako učitelé, kteří tuto zkušenost nemají. Zkušenost s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí tedy neměla vliv na odpovědi učitelů respondentů.

Uvedený graf znázorňuje průměrné hodnoty odpovědí dotazovaného vnímání subjektivní odpovědnosti za žákovy školní neúspěchy učitelů, kteří mají zkušenost s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí a kteří ji nemají.



Graf 10 Srovnání subjektivní odpovědnosti za neúspěchy v závislosti ve zkušenosti

4. Existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy a neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na věku učitele?

H4a:

H₀: Neexistují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na věku učitele.

H_A: Existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na věku učitele.

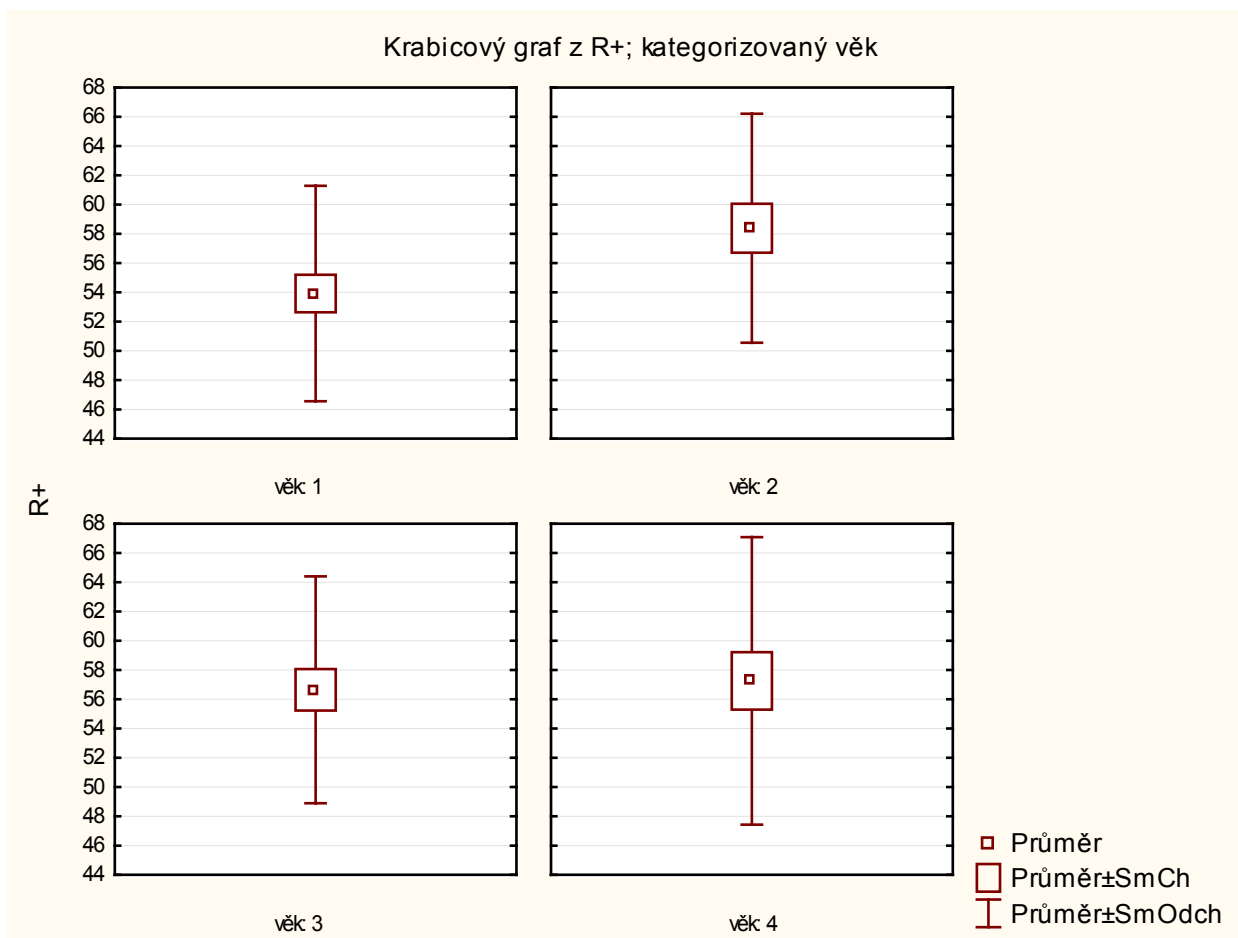
Č. buňky	Věk; Průměry MNČ Současný efekt: F (3, 106)=1,5397, p=0,2085			
	Věk	R+ Průměr	R+ Sm.Ch.	N
1	1	53,93	1,42	33
2	2	58,39	1,74	22
3	3	56,65	1,49	30
4	4	57,26	1,64	25

Tabulka 17 Srovnání subjektivní odpovědnosti za úspěchy v závislosti na věku

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ($p = 0,2085$; $p > 0,05$) ve vnímání subjektivní odpovědnosti učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na věku učitele. Přijímáme tedy **nulovou hypotézu**.

U hypotézy H4a jsme předpovídali, že učitelé, kteří jsou ve vyšším věku, si budou přičítat větší podíl odpovědnosti za žákovy školní úspěchy, než učitelé v nižším věku. Tento předpoklad nebyl však dle výsledků výzkumu potvrzen. Dle průměrných hodnot uvedených v tabulce můžeme vidět, že se hodnoty nijak velice dle věku učitelů neliší a tím pádem nemůžeme říct, že by měl věk vliv na přisuzování si odpovědnosti za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí.

Graf znázorňuje průměrné hodnoty odpovědí učitelů na otázku vnímání subjektivní odpovědnosti učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na věku daného učitele.



Graf 11 Srovnání subjektivní odpovědnosti za úspěchy v závislosti na věku

H4b:

H₀: Neexistují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na věku učitele.

H_A: Existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na věku učitele.

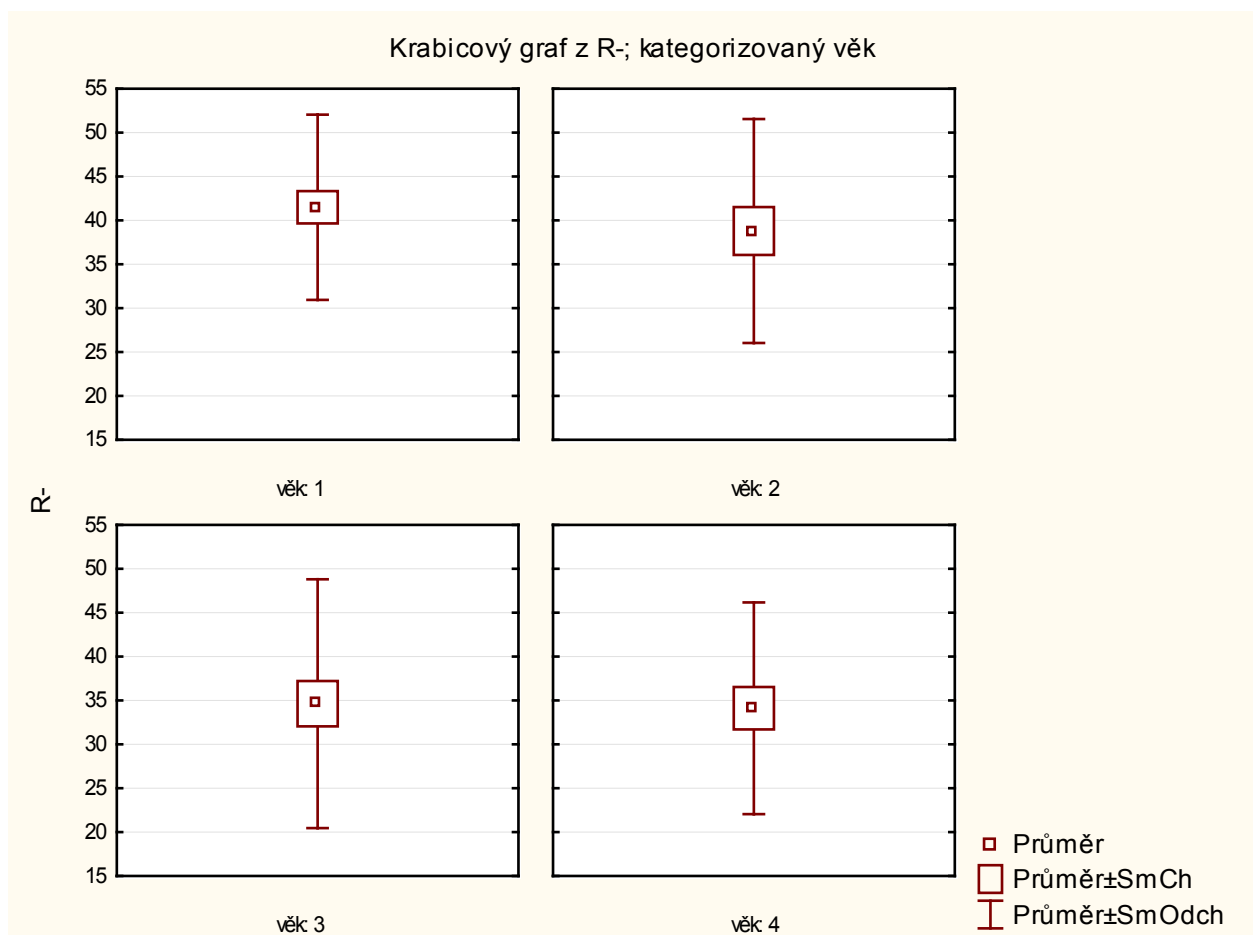
Č. buňky	Délka praxe; Průměry MNČ Současný efekt: F (3, 106)=2,3758, p=0,074			
	Délka praxe	R- Průměr	R- Sm.Ch.	N
1	1	41,5	2,16	33
2	2	38,79	2,64	22
3	3	34,63	2,26	30
4	4	34,12	2,48	25

Tabulka 18 Srovnání subjektivní odpovědnosti za neúspěchy v závislosti na věku

Z tabulky vyplývá, že neexistují statisticky významné rozdíly ($p = 0,074$; $p > 0,05$) ve vnímání subjektivní odpovědnosti učitele za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na věku učitele. Přijímáme **nulovou hypotézu**.

Při stanovení hypotézy jsme vycházeli z předpokladu, že existují rozdíly mezi vnímanou odpovědností učitele za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na věku učitele, ale jak ukázal výzkum, tak se tento předpoklad nepotvrdil. Dle průměrných hodnot můžeme vidět, že v připisované subjektivní odpovědnosti za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí nejsou rozdíly v závislosti na věku daného učitele.

Uvedený graf znázorňuje průměrné hodnoty odpovědí učitelů na otázku vnímání subjektivní odpovědnosti učitele za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na věku daného učitele.



Graf 12 Srovnání subjektivní odpovědnosti za neúspěchy v závislosti na věku

5.1 Shrnutí výsledků výzkumu

V této podkapitole jsou shrnuty výsledky výzkumu, který se zabýval zjišťováním subjektivní odpovědnosti učitele za školní úspěšnost žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí. Výzkum byl proveden pomocí kvantitativního šetření a dotazníkovým šetřením jsme získaly informace, které jsme dále zpracovávaly. Výzkum se týkal učitelů základních škol (I. a II. stupně) ve Zlínském kraji.

Po shrnutí výsledků výzkumu můžeme říct, že celkově si učitelé připisují podíl 46,9 % odpovědnosti za školní úspěšnost žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí. Větší část tedy připisují žákovi a tím můžeme říct, že učitelé připisují větší podíl odpovědnosti za školní výsledky žáka samotnému. Konkrétně v oblasti školního úspěchu žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí si učitelé celkově připisují podíl 56,1 %, což znamená, že si v téhle oblasti věří a větší část žákova školního úspěchu připisují svému snažení. V oblasti školního neúspěchu žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí si učitelé připisují podíl 37,4 % jejich subjektivní odpovědnosti, což znamená, že z větší části si za neúspěch ve škole může žák sám.

Při testování hypotéz jsme ověřovali, jestli existují rozdíly mezi vnímáním subjektivní odpovědnosti učitele za školní úspěchy a neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na pohlaví učitele, na délce pedagogické praxe učitele, ve zkušenosti s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí a v závislosti na věku učitele. U hypotéz, které zjišťovaly, zda existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy a neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na pohlaví učitele, v závislosti ve zkušenosti s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí a v závislosti na věku učitele, se výzkumem potvrdilo, že mezi těmito jevy nejsou statisticky významné rozdíly. Hypotézy jsme zamítly. Avšak u hypotézy, která zjišťovala, zda existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na délce praxe učitele, byly zjištěny statisticky významné rozdíly. Učitelé s nejdelší pedagogickou praxí (11 a více let) si připisují nejmenší podíl (34,05 %) za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí. U mladších učitelů byl tento podíl větší. Z výsledku můžeme tedy říct, že učitelé s délkou praxe 11 a více let si nepřipouští, že by z větší části měli odpovědnost za to, že se žák ze sociálně-znevýhodněného prostředí špatně učí, ale tuto chybu připisují z větší částí žákovi samotnému. Naproti tomu se můžeme zamyslet nad tím,

že u hypotézy, která zjišťovala, jestli existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na délce praxe učitele, nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly. Učitelé v závislosti na délce praxe se tedy více shodovali v názoru u vnímání subjektivní odpovědnosti za školní úspěchy než za neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí.

Jedna z položek v dotazníku také zjišťovala, co si učitelé představují pod pojmem žák ze sociálně-znevýhodněného prostředí. 7 ze 110 (6,4 %) učitelů se k této položce nevyjádřilo. Nejčastěji se v dotaznících objevovala odpověď, že si učitelé respondenti představují pod pojmem žák ze *sociálně-znevýhodněného prostředí* žáka z rozvedené, neúplné či nějak nefungující a problematické rodiny. Nejméně často si pak pod tímto pojmem učitelé představovali žáka azylanta, pocházející z cizí země nebo který má rodiče pocházející z cizí země či má jiné rasové odlišnosti.

Shrnutí hypotéz:

Hypotéza	
H1a: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na pohlaví učitele.	ZAMÍTNUTA
H1b: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na pohlaví učitele.	ZAMÍTNUTA
H2a: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na délce praxe učitele.	ZAMÍTNUTA
H2b: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na délce praxe učitele.	PŘIJATA
H3a: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti ve zkušenosti s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí.	ZAMÍTNUTA

H3b: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti ve zkušenosti s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí.	ZAMÍTNUTA
H4a: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na věku učitele.	ZAMÍTNUTA
H4b: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi vnímanou subjektivní odpovědností učitele za školní úspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na věku učitele.	ZAMÍTNUTA

Tabulka 19 Výsledky výzkumu – shrnutí hypotéz

5.2 Doporučení pro praxi

Cílem této práce bylo zjistit podíl vnímané subjektivní odpovědnosti učitele za školní úspěchy a neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí. Výsledky výzkumu získané dotazníkovým šetřením by mohly sloužit jako zpětná vazba pro pedagogy či určitý návod na zamyšlení se nad svou učitelskou profesí a také jako určitá forma sebereflexe. Výsledky jsou vhodné pro zamyšlení se každého učitele nad svou profesí. Každý učitel svou odpovědnost vnímá odlišně a jeho subjektivní názor na tuhle problematiku se vyvíjí po celou dobu jeho učitelské profese. Proto je důležité, aby si každý učitel uvědomil, jak vnímá žákův úspěch a neúspěch ve škole. Jestli má vliv na školní výsledky úspěšnosti žáka nebo je to čistě zásluha žákova. Když se žákovi ve škole daří, tak si nejspíše každý učitel aspoň malé procento zásluhy na tomto úspěchu připisuje. Ale pokud se žákovi ve škole nedaří, je důležité, aby se v této situaci každý učitel zamyslel nad tím, kde je ten problém, kdo za něho může a jakým způsobem se dá řešit. Reflexe školní úspěšnosti každého žáka je pro učitele důležitá a dle našeho názoru se také jeho výsledek může projevit ve vyučování a pozitivně ho ovlivnit.

Výzkum je specifikovaný na určitou skupinu žáků a to jsou konkrétně žáci ze sociálně-znevýhodněného prostředí, čímž dáváme učitelovi příležitost se zamyslet, jak tuto skupinu žáků vnímá, a co si pod tímto pojmem představují. Myslíme si, že se v dnešní době s takovýmto žákem setkává každý učitel a proto tato problematika je na denním pořádku. Je důležité vnímat, za jakého prostředí každý žák pochází, a poté nahlížet na jeho možnosti a podmínky vzdělávání, které ho ovlivňují.

V neposlední řadě by bylo dobré, kdyby se výzkumy tohoto typu prováděli mezi učiteli častěji. Sebereflexe je pro učitele důležitá v každém věku a v každém období učitelské praxe. Zajímavé by bylo, kdyby se také subjektivní odpovědnost za školní úspěchy a neúspěchy žáka zjišťovala přímo u žáků samotných. Výzkum by poté poukazoval na to, do jaké míry si žáci připisují odpovědnost za své školní výsledky. Výsledky by se poté daly porovnat s výsledky subjektivní odpovědnosti učitele a mohli bychom sledovat, jak se tyto výsledky shodují či nikoli.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali subjektivní odpovědností učitele za školní úspěšnost žáků ze sociálně-znevýhodněného prostředí. Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jaký je podíl učitelovy subjektivní odpovědnosti za školní úspěšnost žáků ze sociálně-znevýhodněného prostředí. U této práce jsme vycházeli a inspirovali se již proběhlým výzkumem pana profesora Mareše na téma subjektivní odpovědnost učitele za školní úspěšnost žáků. Je to velice zajímavé téma, které je přínosné nejen pro učitele, aby se zamysleli nad tím, jak celkově vnímají odpovědnost za výsledky vzdělávání žáka. Ve výzkumu jsme se blíže specifikovali na skupinu žáků, kteří pocházejí ze sociálně-znevýhodněného prostředí, protože dle našeho názoru je to aktuální téma, které zasahuje dnešní společnost.

V teoretické části jsme se zabývali vymezením ústředního pojmu práce a tím je pedagog a jeho role ve výchovně-vzdělávacím procesu. Blíže jsme charakterizovali profesi učitele, charakteristiku učitele, a také jeho kompetence a vyučovací styly, se kterými se ve vyučování žáků můžeme setkat. Důležitou podkapitolou bylo vymezení pojmu odpovědnosti pedagoga ve výchovně-vzdělávacím procesu, kterou je také součástí pojem self-efficacy, který přímo pojednává o osobně vnímané zdatnosti učitele. Neopomenutelnou částí je kapitola o školní úspěšnosti a neúspěšnosti žáka, která navazovala na výzkum v empirické části práce. Závěrečná kapitola se týkala vymezení pojmu sociální prostředí a blíže specifikované sociálně-znevýhodněné prostředí, které se týká žáků.

V praktické části jsme pomocí dotazníkového šetření zjišťovali, jaký je podíl subjektivní odpovědnosti učitele za školní úspěchy a neúspěchy žáků ze sociálně-znevýhodněného prostředí. Každý učitel svou odpovědnost za školní úspěšnost žáků ze sociálně-znevýhodněného prostředí vnímá jinak a jiný podíl připisuje sobě a jiný zase žákovi. Proto jsme se zaměřili ve výzkumu také na to, jaký je podíl subjektivní odpovědnosti učitele za školní úspěchy a neúspěchy žáků ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na pohlaví učitele, na délce jeho pedagogické praxe, v závislosti ve zkušenosti s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí a na věku učitele. Celkově bylo výzkumem zjištěno, že si učitelé připisují menší podíl subjektivní odpovědnosti za školní úspěšnost žáků a větší podíl připisují žákovi, který má dle jejich názoru nadpoloviční podíl odpovědnosti za svou vlastní úspěšnost ve škole. U školních úspěchů žáků ze sociálně-znevýhodněného prostředí si učitelé připisují větší část subjektivní odpovědnosti a školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí si tedy připisují jen z malé části. Lze tedy říct, že žakovy

úspěchy připisují učitelé sobě, jako důsledky jejich snažení a odpovědnost za školní neúspěchy naopak z větší části přisuzují žákovi. Výzkumem dále nebyly zjištěny rozdíly mezi subjektivní odpovědností učitele za školní úspěšnost žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na pohlaví učitele, ve zkušenosti učitele s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí ani v závislosti na věku učitele. Významné rozdíly byly zjištěny pouze u podílu subjektivní odpovědnosti učitele za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí v závislosti na délce praxe učitele, kdy si učitelé s delší pedagogickou praxí připisují menší podíl subjektivní odpovědnosti za školní neúspěchy žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí než učitelé s kratší pedagogickou praxí.

Domníváme se, že byly výzkumem zjištěny zajímavé výsledky, kterými jsme naplnily stanovené cíle, a které také přinesly určitý náhled do učitelské praxe. Nelze výsledky výzkumu aplikovat na všechny učitele, protože se jedná o subjektivní odpovědnost učitele, která se může v průběhu let pedagogické praxe měnit a ovlivňovat jí také může více faktorů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BANDURA, Albert. *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, Vol 84(2), Mar 1977, 191-215.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Dagmar OPATŘILOVÁ a Marie VÍTKOVÁ. *Přístupy k dětem a mládeži se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním mimo školu: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2013. ISBN 978-80-7315-242-0.
3. CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Vybrané kapitoly psychologie osobnosti*. Olomouc, 2013. ISBN 978-80-244-3518-3.
4. Český statistický úřad: *Školství ve Zlínském kraji ve školním roce 2015/2016*. Český statistický úřad: Krajská správa ČSÚ ve Zlíně [online]. Zlín, 2016 [cit. 2017-01-24]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/xz/skolstvi-ve-zlinskem-kraji-ve-skolnim-roce-20152016>
5. ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.
6. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
7. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.
8. HELUS, Zdeněk. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979. Knižnice psychologické literatury.
9. HRABAL, Vladimír. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 194. ISBN 8004221491.
10. CHUDÝ, Štefan. *Úvod do pedagogiky I: (vybrané kapitoly z obecné pedagogiky)*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2005. ISBN 80-7318-365-x.
11. CHUDÝ, Štefan a Vlastimil ŠVEC, ed. *Pedagogika v teorii a praxi: (vybrané pedagogické problémy)*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2004. ISBN 80-7318-192-4.
12. KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-x.
13. KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009, s. 116. ISBN 978-80-7318-790-3.
14. KOHOUTEK, Rudolf a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996, ISBN 80-85867-94-X.

15. KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.
16. LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.
17. MAJERČÍKOVÁ, Jana. *Profesijná zdatnosť (self-efficacy) študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi*. Univerzita Komenského v Bratislave: Vydavateľstvo UK, 2012. ISBN 978-80-223-3345-0.
18. MAREŠ, Jiří, KANTORKOVÁ, Hana a Hana SKALSKÁ. *Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků. Časopis pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: UK PedF, 1994, (1), 23-36.
19. PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
20. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
21. PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
22. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
23. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80247-1821-7.
24. SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
25. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.
26. WIEGEROVÁ, Adriana. *Self efficacy: (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2012, 118 s. ISBN 978-80-10-02355-4.
27. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- ZŠ Základní škola.
- R Subjektivní odpovědnost.
- R+ Subjektivní odpovědnost za úspěchy.
- R- Subjektivní odpovědnost za neúspěchy.
- RSA Student Achievement Questionnaire (název dotazníku).

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1 Bandurův model chování člověka</i>	<i>27</i>
---	-----------

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1 Varianty českých překladů pojmu self-efficacy</i>	<i>29</i>
<i>Tabulka 2 Definování proměnných</i>	<i>50</i>
<i>Tabulka 3 Počet pedagogů ve výzkumu</i>	<i>52</i>
<i>Tabulka 4 Pásmo běžných hodnot</i>	<i>57</i>
<i>Tabulka 5 Koeficient R u vzorku učitelů</i>	<i>58</i>
<i>Tabulka 6 Koeficient R+ u vzorku učitelů</i>	<i>59</i>
<i>Tabulka 7 Koeficient R- u vzorku učitelů</i>	<i>59</i>
<i>Tabulka 8 Položky měřící učitelovu odpovědnost za žákovy školní úspěchy</i>	<i>61</i>
<i>Tabulka 9 Položky měřící učitelovu odpovědnost za žákovy školní neúspěchy</i>	<i>63</i>
<i>Tabulka 10 Co si učitelé představují pod pojmem sociálně-znevýhodněný žák</i>	<i>64</i>
<i>Tabulka 11 Srovnání subjektivní odpovědnosti za úspěchy v závislosti na pohlaví ...</i>	<i>65</i>
<i>Tabulka 12 Srovnání subjektivní odpovědnosti za neúspěchy v závislosti na pohlaví</i>	<i>66</i>
<i>Tabulka 13 Srovnání subjektivní odpovědnosti za úspěchy v závislosti na délce praxe</i>	<i>68</i>
<i>Tabulka 14 Srovnání subjektivní odpovědnosti za neúspěchy v závislosti na délce praxe</i>	<i>69</i>
<i>Tabulka 15 Srovnání subjektivní odpovědnosti za úspěchy v závislosti ve zkušenosti</i>	<i>71</i>
<i>Tabulka 16 Srovnání subjektivní odpovědnosti za neúspěchy v závislosti ve zkušenosti</i>	<i>73</i>
<i>Tabulka 17 Srovnání subjektivní odpovědnosti za úspěchy v závislosti na věku</i>	<i>75</i>
<i>Tabulka 18 Srovnání subjektivní odpovědnosti za neúspěchy v závislosti na věku</i>	<i>76</i>
<i>Tabulka 19 Výsledky výzkumu – shrnutí hypotéz</i>	<i>80</i>

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1 Procentuální zobrazení zastoupení učitelů dle pohlaví.....</i>	<i>53</i>
<i>Graf 2 Procentuální zobrazení zastoupení učitelů dle věku</i>	<i>53</i>
<i>Graf 3 Procentuální zobrazení zastoupení učitelů dle délky pedagogické praxe.....</i>	<i>54</i>
<i>Graf 4 Procentuální zobrazení zastoupení učitelů dle zkušenosti s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí</i>	<i>54</i>
<i>Graf 5 Srovnání subjektivní odpovědnosti za úspěchy v závislosti na pohlaví.....</i>	<i>66</i>
<i>Graf 6 Srovnání subjektivní odpovědnosti za neúspěchy v závislosti na pohlaví.....</i>	<i>67</i>
<i>Graf 7 Srovnání subjektivní odpovědnosti za úspěchy v závislosti na délce praxe</i>	<i>69</i>
<i>Graf 8 Srovnání subjektivní odpovědnosti za neúspěchy v závislosti na délce praxe</i>	<i>70</i>
<i>Graf 9 Srovnání subjektivní odpovědnosti za úspěchy v závislosti ve zkušenosti.....</i>	<i>72</i>
<i>Graf 10 Srovnání subjektivní odpovědnosti za neúspěchy v závislosti ve zkušenosti.</i>	<i>74</i>
<i>Graf 11 Srovnání subjektivní odpovědnosti za úspěchy v závislosti na věku</i>	<i>76</i>
<i>Graf 12 Srovnání subjektivní odpovědnosti za neúspěchy v závislosti na věku.....</i>	<i>77</i>

SEZNAM PŘÍLOH

- I. Dotazník RSA
- II. Tabulka s průměry všech odpovědí na položky v dotazníku

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK RSA

Dobrý den,

jmenuji se Eliška Tomašítková a jsem studentkou 2. ročníku nMgr. oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Pro náš výzkum jsme zvolili dotazník Thomase R. Guskeye Responsibility for Student Achievement Questionnaire (RSA), z původního originálu jsme vytvořili a upravili dotazník na stejném principu. Použili jsme verzi dotazníku, kterou přeložil a upravil J. Mareš (1984). Touto cestou Vás chci požádat o vyplnění dotazníku, jehož data budou určena výhradně k účelům výzkumného šetření pro mou diplomovou práci na téma: „**Subjektivní odpovědnost učitele za školní úspěšnost žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí**“. Dotazník je zcela anonymní.

Děkuji Vám za spolupráci.

Bc. Eliška Tomašítková

Instrukce:

Dotazník je určen učitelům a zjišťuje jejich názor na průběh vyučování. Každá otázka (č.3 – 22) popisuje určitou situaci a ptá se po její příčině. Prosím, abyste na základě svých zkušeností vybral tu příčinu, která ve **vyučování obvykle převládá**. Svůj názor vyjádřete **číselně** tak, že u každé ze dvou nabízených příčin uvedete **míru jejich vlivu v procentech**.

Př.:

Když většina žáků přijde na vyučování připravena, je to obvykle proto, že:

- a) až na výjimky se žáci snaží připravit se na vyučování 15%
- b) trváte na tom, že musí být připraveni 85%

Pokud se domníváte, že žáci se připravují hlavně díky Vaší důslednosti a jen v malé míře díky vlastnímu zájmu a odpovědnosti; potom můžete odpovědět např. takto: a) 15%; b) 85%

Druhý učitel může mít odlišné zkušenosti a může odpovědět např.: a) 50% b) 50%

Součet obou alternativ musí ovšem vždy dát 100%.

Neexistují zde ani dobré, ani špatné odpovědi. Chceme znát vaše osobní zkušenosti.

Vaše pohlaví: a) žena b) muž

Váš věk: _____

Délka vaší pedagogické praxe: _____

1. Máte osobní zkušenost s výukou žáka ze sociálně-znevýhodněného prostředí?

(vyučoval/a jste ho min. po dobu 1 roku)

- a) ano b) ne

Sociálně-znevýhodněný žák = *Za sociálně znevýhodněné jsou pokládáni žáci (studenti), kteří nemají stejné příležitosti ke vzdělávání jako většinová populace žáků, a to hlavně v důsledku nepříznivých sociokulturních podmínek svých rodin nebo jiných prostředí, v nichž žijí.*

- rodinné prostředí s nízkým sociokulturním postavením nebo ohrožení sociálně patologickými jevy;
- nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova;
- postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR. (Průcha, 2009)

2. Pokud je řečeno, že žák pochází ze sociálně-znevýhodněného prostředí, jaké prostředí si pod tímto pojmem nejčastěji představíte?

3. Když Váš žák, který pochází ze sociálně-znevýhodněného prostředí, při vyučování dobře pracuje, je to nejspíše proto, že:

- a) má dost schopností na to, aby pracoval dobře _____
- b) povzbuzujete ho, pomáháte mu _____

4. Když váš sociálně-znevýhodněný žák špatně chápe učivo, které jste s ním probral, je to obvykle proto, že:

- a) nevysvětlil jste to zřejmě dost jasně _____
- b) obtížnější učivo váš žák chápe příliš pomalu _____

5. Když váš žák ze sociálně-znevýhodněného prostředí napsal dobře písemnou prověrku, je to pravděpodobně proto, že:

- a) prověrka sama byla velmi lehká _____
- b) naznačil jste mu, co může čekat _____

6. Když si Váš žák pocházející ze sociálně-znevýhodněného prostředí v hodině nemůže zapamatovat něco, o čem jste právě před chvílí mluvil, je to obvykle proto, že:

- a) zmíněné učivo jste asi dost nezdůraznil _____
- b) žák většinou nedává při vyučování pozor _____

7. Předpokládejme, že se Vám práce s žákem ze sociálně-znevýhodněného prostředí daří. Je to pravděpodobně proto, že:

- a) pomohl jste mu překonat největší obtíže v učení _____
- b) tento žák je celkově dobrý a vede si úspěšně i v jiných předmětech _____

8. Když váš žák ze sociálně-znevýhodněného prostředí rychle chápe nějaký úsek učiva, je to nejspíš proto, že:

- a) dokázal jste ho motivovat tak, že má snahu učit se _____
- b) jde zpravidla o velmi schopného žáka _____

9. Když váš žák ze sociálně-znevýhodněného prostředí pracuje špatně, je to obvykle proto, že:

- a) pracoval špatně už předtím a vůbec se nesnaží _____
- b) neměl jste čas se mu věnovat a pomoci mu tak, jak by potřeboval _____

10. Když váš žák pocházející ze sociálně-znevýhodněného prostředí zvládne něco velmi snadno, je to nejčastěji proto, že:

- a) už předtím ho to zajímalo _____

- b) pomohl jste mu v pochopení základních vztahů _____
- 11. Když váš sociálně-znevýhodněný žák zapomene učivo, které jste mu už jednou vysvětlil, je to patrně proto, že:**
- a) žák rychle zapomíná nové pojmy _____
- b) vyučování nebylo organizováno tak, aby s těmito pojmy mohl aktivně pracovat _____
- 12. Předpokládejme, že sociálně-znevýhodněnému žákovi vykládáte novou věc a hned si ji zapamatuje, je to pravděpodobně proto, že:**
- a) vyložil jste mu ji velmi přehledně a zopakoval nejobtížnější body _____
- b) žák se o tuto věc zřejmě zajímal už dříve, než jste ji začal vysvětlovat _____
- 13. Když Váš sociálně-znevýhodněný žák při vyučování pracuje špatně, bude to nejspíš proto, že:**
- a) nedokáže sám sebe přinutit, aby pracoval naplno _____
- b) nenašel jste způsob, jej motivovat k učení _____
- 14. Předpokládejme, že u sociálně-znevýhodněného žáka nedosáhnete dobrých výsledků jako u ostatních žáků. Je to asi proto, že:**
- a) na vyučování jste se nepřipravil tak pečlivě, jako jindy _____
- b) zřejmě se jedná o méně schopného žáka _____
- 15. Předpokládejme, že se snažíte pomoci sociálně-znevýhodněnému žákovi s řešením určitého problému, ale ukáže se, že jsou s tím velké potíže. Je to proto, že:**
- a) nedokážete mu problém vysvětlit na jeho úrovni chápání _____
- b) není zvyklý řešit problémy společně s učitelem _____
- 16. Když si sociálně-znevýhodněný žák pamatuje učivo, o němž jste mluvil před týdnem, je to obvykle proto, že:**
- a) žák má vycvičenou paměť a snadno si učivo vybavuje _____
- b) zmíněné učivo jste vyložil tak, aby žáka zaujalo _____
- 17. Když pracujete se sociálně-znevýhodněným žákem, který se dlouho nemohl naučit určitému tématu a najednou ho zvládne, je to pravděpodobně proto, že:**
- a) pravidelně jste ho informoval o tom, jak jeho učení pokračuje _____
- b) jde zřejmě o žáka, který, pokud něčemu nerozumí, se snaží tak dlouho, až se to naučí _____
- 18. Když někdy máte potíže s udržením zájmu sociálně-znevýhodněného žáka, je to zpravidla proto, že:**
- a) neměl jste mnoho času se na vyučování připravit _____
- b) u žáka bývají potíže s učební motivací _____
- 19. Když jde vidět, že se sociálně-znevýhodněný žák hned od začátku zajímá o Vaše hodiny, je to asi proto, že:**
- a) jde o učivo, které žáka vždycky baví _____
- b) žáka se Vám podařilo zaujmout _____
- 20. Zjistíte-li, že žák ze sociálně-znevýhodněného prostředí ve třídě pracuje dobře, bude to patrně proto, že:**
- a) je z domova vedený k tomu, aby se ve škole snažil _____
- b) dokázal jste ho přimět k soustavnému učení _____

21. Když má váš sociálně-znevýhodněný žák občas obtíže v učení, je to proto, že:

- a) nechce se pořádně učit _____
- b) nedokázal jste mu učivo pořádně vysvětlit nebo učivo důkladně procvičit

22. Když na Vás dolehne beznadějí a začnete pochybovat o smyslu své práce, bývá to hlavně proto, že:

- a) učivo v tomto předmětu není vhodně vybráno _____
- b) nedokážete vždycky vyučovat tak, aby všichni žáci byli v učení úspěšní _____

**PŘÍLOHA P II: PRŮMĚRY VŠECH ODPOVĚDÍ NA POLOŽKY
V DOTAZNÍKU**

<u>Položka v dotazníku:</u>	Průměr odpovědí v %
3. Když váš žák, který pochází ze sociálně-znevýhodněného prostředí, při vyučování dobře pracuje, je to nejspíše proto, že:	
a) má dost schopností na to, aby pracoval dobře	46,5
b) povzbuzujete ho, pomáháte mu	53,5
4. Když váš sociálně-znevýhodněný žák špatně chápe učivo, které jste s ním probral, je to obvykle proto, že:	
a) nevysvětlil jste to zřejmě dost jasně	35,7
b) obtížnější učivo váš žák chápe příliš pomalu	64,3
5. Když váš žák ze sociálně-znevýhodněného prostředí napsal dobře písemnou prověrku, je to pravděpodobně proto, že:	
a) prověrka sama byla velmi lehká	50,3
b) naznačil jste mu, co může čekat	49,7
6. Když si Váš žák pocházející ze sociálně-znevýhodněného prostředí v hodině nemůže zapamatovat něco, o čem jste právě před chvílí mluvil, je to obvykle proto, že:	
a) zmíněné učivo jste asi dost nezdůraznil	31,7
b) žák většinou nedává při vyučování pozor	68,3
7. Předpokládejme, že se Vám práce s žákem ze sociálně-znevýhodněného prostředí daří. Je to pravděpodobně proto, že:	
a) pomohl jste mu překonat největší obtíže v učení	55
b) tento žák je celkově dobrý a vede si úspěšně i v jiných předmětech	45
8. Když váš žák ze sociálně-znevýhodněného prostředí rychle chápe nějaký úsek učiva, je to nejspíš proto, že:	
a) dokázal jste ho motivovat tak, že má snahu učit se	57,3
b) jde zpravidla o velmi schopného žáka	42,7
9. Když váš žák ze sociálně-znevýhodněného prostředí pracuje špatně, je to obvykle proto, že:	
a) pracoval špatně už předtím a vůbec se nesnaží	59,4
b) neměl jste čas se mu věnovat a pomoci mu tak, jak by potřeboval	40,6
10. Když váš žák pocházející ze sociálně-znevýhodněného prostředí zvládne něco velmi snadno, je to nejčastěji proto, že:	
a) už předtím ho to zajímalo	53,7
b) pomohl jste mu v pochopení základních vztahů	46,3
11. Když váš sociálně-znevýhodněný žák zapomene učivo, které jste mu už jednou vysvětlil, je to patrně proto, že:	

a) žák rychle zapomíná nové pojmy	60,8
b) vyučování nebylo organizováno tak, aby s těmito pojmy mohl aktivně pracovat	39,2
12. Předpokládejme, že sociálně-znevýhodněnému žákovi vykládáte novou věc a hned si ji zapamatuje, je to pravděpodobně proto, že:	
a) vyložil jste mu ji velmi přehledně a zopakoval nejobtížnější body	64,4
b) žák se o tuto věc zřejmě zajímal už dříve, než jste ji začal vysvětlovat	35,6
13. Když Váš sociálně-znevýhodněný žák při vyučování pracuje špatně, bude to nejspíš proto, že:	
a) nedokáže sám sebe přinutit, aby pracoval naplno	64
b) nenašel jste způsob, jej motivovat k učení	36
14. Předpokládejme, že u sociálně-znevýhodněného žáka nedosáhnete dobrých výsledků jako u ostatních žáků. Je to asi proto, že:	
a) na vyučování jste se nepřipravil tak pečlivě, jako jindy	31,2
b) zřejmě se jedná o méně schopného žáka	68,8
15. Předpokládejme, že se snažíte pomoci sociálně-znevýhodněnému žákovi s řešením určitého problému, ale ukáže se, že jsou s tím velké potíže. Je to proto, že:	
a) nedokážete mu problém vysvětlit na jeho úrovni chápání	43
b) není zvyklý řešit problémy společně s učitelem	57
16. Když si sociálně-znevýhodněný žák pamatuje učivo, o němž jste mluvil před týdnem, je to obvykle proto, že:	
a) žák má vycvičenou paměť a snadno si učivo vybavuje	42,5
b) zmíněné učivo jste vyložil tak, aby žáka zaujalo	57,5
17. Když pracujete se sociálně-znevýhodněným žákem, který se dlouho nemohl naučit určitému tématu a najednou ho zvládne, je to pravděpodobně proto, že:	
a) pravidelně jste ho informoval o tom, jak jeho učení pokračuje	57,6
b) jde zřejmě o žáka, který, pokud něčemu nerozumí, se snaží tak dlouho, až se to naučí	42,4
18. Když někdy máte potíže s udržením zájmu sociálně-znevýhodněného žáka, je to zpravidla proto, že:	
a) neměl jste mnoho času se na vyučování připravit	31
b) u žáka bývají potíže s učební motivací	69
19. Když jde vidět, že se sociálně-znevýhodněný žák hned od začátku zajímá o Vaše hodiny, je to asi proto, že:	
a) jde o učivo, které žáka vždycky baví	40,6
b) žáka se Vám podařilo zaujmout	59,4
20. Zjistíte-li, že žák ze sociálně-znevýhodněného prostředí ve třídě pracuje dobře, bude to patrně proto, že:	
a) je z domova vedený k tomu, aby se ve škole snažil	37,2
b) dokázal jste ho přimět k soustavnému učení	62,8
21. Když má váš sociálně-znevýhodněný žák občas obtíže v učení, je to proto, že:	

a) nechce se pořádně učit	64,5
b) nedokázal jste mu učivo pořádně vysvětlit nebo učivo důkladně procvičit	35,5
22. Když na Vás dolehne beznadějí a začnete pochybovat o smyslu své práce, bývá to hlavně proto, že:	
a) učivo v tomto předmětu není vhodně vybráno	49,9
b) nedokážete vždycky vyučovat tak, aby všichni žáci byli v učení úspěšní	50,1