

Univerzita Hradec Králové
Přírodovědecká fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2016

Marek Linke

Univerzita Hradec Králové
Přírodovědecká fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Self-efficacy a budoucí učitelé
(pohledem kvalitativní a kvantitativní metodologie)

Diplomová práce

Autor: Marek Linke
Studijní program: N1101 Matematika
Studijní obor: Učitelství pro střední školy - matematika
Učitelství pro střední školy - ruský jazyk a literatura

Vedoucí práce: doc. PhDr. Tomáš Svatoš, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové
Přírodovědecká fakulta

Zadání diplomové práce

Autor:	Marek Linke
Studijní program:	N1101 Matematika
Studijní obor:	Učitelství pro střední školy - matematika Učitelství pro střední školy - ruský jazyk a literatura
Název práce:	Self-efficacy a budoucí učitelé (pohledem kvalitativní a kvantitativní metodologie)
Název práce v AJ:	Self-Efficacy and Future Teachers (From the Perspective of Qualitative and Quantitative Methods)
Cíl a metody práce:	Práce se opírá o teoretický i praktický model self-efficacy kanadského psychologa A. Bandury, který je založen na sociálně-kognitivním přístupu, kdy jedinec sebereflekтуje své hodnoty a na základě současného sebepohledu a sebehodnocení projektuje svou zdatnost do budoucích situací. Tato teorie má význam pro reálnou školskou praxi, a to jak pro začínající učitele, tak pro učitele experty. Teorie self-efficacy se postupně dostává i do učitelského vzdělávání, však v našich podmínkách nebylo zatím shromážděno velké množství poznatků. Cílem teoretické části práce je aplikovat teorii self-efficacy do problematiky českého vysokého školství se specifickým zaměřením na profesní vývoj začínajících studentů učitelství. Cílem empirické části je uskutečnit metodou dotazníku šetření mezi začínajícími studenty učitelství zjišťující jejich pohled na koncept self-efficacy.
Garantující pracoviště:	Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Tomáš Svatoš, Ph.D.
Konzultant:	
Oponent:	PhDr. et Mgr. Tomáš Komárek
Datum zadání práce:	11. 2. 2015
Datum odevzdání práce:	

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně, a že jsem v seznamu použité literatury uvedl všechny prameny, ze kterých jsem vycházel.

V Hradci Králové dne

Marek Linke

Poděkování

Rád bych poděkoval svému vedoucímu, doc. PhDr. Tomášovi Svatošovi, Ph.D., za výborné odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnoval.

Anotace

LINKE, Marek. *Self-efficacy a budoucí učitelé (pohledem kvalitativní a kvantitativní metodologie)*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. Diplomová práce.

Self-efficacy v nejobecnějším významu znamená pojetí osobní zdatnosti. Tento termín zavedl ve svých pracích kanadský psycholog Albert Bandura zhruba v 80. letech minulého století. Pohledem teorie se jedná o sociálně-kognitivní koncept založený na sebereflexi, sebehodnocení a promítnutí své momentální zdatnosti do budoucích situací. Také v našich podmínkách je téma self-efficacy v posledním období živé. Z hlediska výzkumné praxe však zůstává stále mnoho nejasného, neboť výzkumných sond není mnoho a byly zaměřeny především na kvantitativní šetření mezi učiteli z praxe. Výzkumný přístup uvedený v této práci rozšiřuje výzkumy self-efficacy a směřuje ke smíšené metodologii, tj. použití kvantitativních i kvalitativních postupů, přičemž respondentské vzorky tvořili začínající studenti učitelství.

Klíčová slova

self-efficacy, začínající student učitelství, sebereflexe, smíšená metodologie

Annotation

LINKE, Marek. *Self-efficacy and Future Teachers (From the Perspective of Qualitative and Quantitative Methods)*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2016. Diploma Thesis.

Self-efficacy is a concept introduced into western psychology in the 80's of the last century by a Canadian psychologist Albert Bandura. Self-efficacy was presented as a part of his socio-cognitive theory based on self-reflection and self-validation. Self-efficacy is a topic frequently discussed in our surroundings as well, but the interest of research has been focused mainly on quantitative evaluation of self-efficacy of teachers and students in their final or pre-final years of teacher education. Our research focuses on students of education in their first years of study and aims at the development of a mixed method using both quantitative and qualitative approaches.

Keywords

self-efficacy, beginning student of pedagogy, self-reflection, mixed method

Obsah

Seznam tabulek	8
Seznam diagramů	8
Stručný výklad některých pojmů.....	8
1 ÚVOD.....	9
1.1 Záměry práce	9
1.2 Cíle práce.....	10
2 TEORETICKÁ ČÁST	11
2.1 Self-efficacy	11
2.1.1 Sociálně-kognitivní teorie a self-efficacy	11
2.1.2 Faktory ovlivňující self-efficacy	15
2.1.3 Odlišení self-efficacy od příbuzných pojmů	16
2.1.4 Obecná a specifická self-efficacy	16
2.1.5 Výzkumy zaměřené na self-efficacy učitelů a studentů učitelství.....	18
2.2 Učitelská profesionalizace.....	20
2.3 Charakteristika začínajících studentů učitelství z pohledu jejich psychologického a sociálního začlenění.....	21
2.3.1 Adolescence	22
2.3.2 Mladá dospělost	23
2.4 Metodologie.....	24
2.4.1 Kvalitativní výzkum.....	24
2.4.2 Kvantitativní výzkum.....	25
2.4.3 Smíšený výzkum	26
2.5 Konkrétní použité metodologické postupy.....	27
2.5.1 Problematika řešená v rámci bakalářské práce	28
2.5.2 Návaznost diplomové práce na bakalářskou	29
2.5.3 Dotazník	29
2.6 Metoda zpracování dat a jejich analýza.....	31
2.7 Závěrečný komentář k dotazníku	33
3 EMPIRICKÁ ČÁST	34
3.1 Respondentský vzorek	34
3.2 Konkrétní položky dotazníku	37
3.2.1 Provázanost otázek.....	44
3.3 Vyhodnocení dotazníků.....	48
3.3.1 Profily respondentů podle úrovní.....	49
3.4 Komentář k odpovědím respondentů úrovně 1	62
3.5 Příklady analýzy studentských „případů“ – cesta k ověření příslušnosti k dané úrovni	70
3.6 Závěrečný komentář k empirické části	79
4 ZÁVĚR.....	80
5 LITERATURA	82

Seznam tabulek

Tabulka 1: Početní zastoupení konkrétních typů otázek (včetně podotázek)	31
Tabulka 2: Respondentský vzorek	36
Tabulka 3: Profily respondentů podle úrovní	50
Tabulka 4: Odpovědi respondentů přiřazených do úrovně 1	63
Tabulka 5: Odpovědi respondentů na otázku 16 (Pedagogická situace C)	68

Seznam diagramů

Diagram 1: Schéma triadického modelu A. Bandury	12
Diagram 2. Diagram znázorňující propojenost otázek vztahujících se k úrovni 1	45
Diagram 3. Diagram znázorňující propojenost otázek vztahujících se k úrovni 2	46
Diagram 4. Diagram znázorňující propojenost otázek vztahujících se k úrovni 3	47
Diagram 5. Diagram znázorňující propojenost otázek vztahujících se k úrovni 4	48

Stručný výklad některých pojmů

Self-efficacy: vnímaná osobní zdatnost, přesvědčení o vlastní schopnosti vykonávat činnost a dosahovat stanovených cílů

Sebevědomí: názor jedince na své vlastnosti, schopnosti a stupeň společenského přijetí; sebevědomí tvoří součást osobnosti daného člověka (Sedláčková, 2009, s. 18)

Sebereflexe: vnitřní komunikace se sebou samým, vcítění se do sebe sama, introspektivní poznávání sebe sama, sebeuvědomování, sebehodnocení svého chování, jednání a prožívání

Začínající student učitelství: pro potřeby tohoto výzkumu rozumíme začínajícím studentem učitelství studenta prvního ročníku oboru „se zaměřením na vzdělávání“

1 ÚVOD

První ročník studia učitelství na Univerzitě Hradec Králové je z pohledu pedagogických a psychologických předmětů zaměřen na provedení studentů historickým vývojem obou disciplín, a to jak z hlediska různých teorií a významných osobností, tak z hlediska rozvoje metodologie, na seznámení s hlavními poznatky a přístupy, a na položení kvalitního základu pro studium v úžeji vymezených seminářích. Kromě těchto povinných předmětů má student i další možnosti pracovat na rozvoji svých vědomostí i schopností, například při aktivní spolupráci s některým ze svých pedagogů.

Mé studium podkladů pro tuto práci, jakož i seznamování se s výzkumnými postupy a jejich analýzou začalo už před bezmála pěti lety, kdy jsem na začátku prvního semestru v prvním ročníku požádal pana doc. PhDr. Tomáše Svatoše, PhD. o možnost zabývat se studiem pedagogických disciplín hlouběji. Pan docent vyhověl mé prosbě a umožnil mi nahlédnout do vlastního výzkumu mezi začínajícími studenty učitelství (Svatoš, 2006). V rámci tohoto výzkumu bylo připravováno kvalitativní šetření metodou diskuzí v ohniskových skupinách, jehož jsem se směl aktivně (jako moderátor) zúčastnit. Právě během této doby mne pan docent poprvé seznámil s pojmem self-efficacy, jehož myšlenek jsem se během diskuzí několikrát dotkl, přestože tehdy ještě nevědomky. Studium nového pojmu mě pohltilo natolik, že jsme zorganizovali několik dalších diskuzí v ohniskových skupinách (se studenty prvního ročníku), zaměřených tentokrát přímo na self-efficacy. Výsledky tohoto šetření se staly obsahem mé bakalářské práce (Linke, 2014) a byly podnětem pro organizaci dalšího zkoumání, jehož počátky, průběhem i závěry provádí tato diplomová práce.

1.1 Záměry práce

Záměrem této diplomové práce bylo navázat na předchozí kvalitativní výzkum mezi studenty prvního ročníku oborů se zaměřením na vzdělávání na Univerzitě Hradec Králové, zaměřený na self-efficacy (Linke, 2014). Metodou dotazníku jsme zjišťovali, zda se potvrdí existence čtyř úrovní chápání konceptu self-efficacy, jež vyplynuly z analýzy kvalitativního šetření v (Linke, 2014), a dále jsme chtěli doplnit naše informace o schopnosti začínajících studentů učitelství tento koncept chápat.

1.2 Cíle práce

V práci jsme se zaměřili na dva hlavní výzkumné cíle:

- Na základě dostupné teorie pomocí dotazníku zjistit, jak začínající studenti učitelství chápou koncept self-efficacy
- Na základě empirického šetření zjistit, zda lze začínající studenty učitelství přiřadit k jedné ze čtyř úrovní chápání konceptu self-efficacy

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část.

Cíle teoretické části jsou:

- Definovat pojem self-efficacy a odlišit ho od pojmů příbuzných; definovat pojem obecná self-efficacy a specifická self-efficacy
- Představit skupinu začínajících studentů učitelství z psychologického hlediska a z hlediska učitelské profesionalizace
- Seznámit s použitými výzkumnými postupy: kvalitativní výzkum, kvantitativní výzkum, smíšený výzkum, dotazník

Cíle empirické části jsou:

- Myšlenkově navázat na empirickou část bakalářské práce (Linke, 2014)
- Připravit, zorganizovat a uskutečnit šetření na bázi smíšené metodologie mezi začínajícími studenty učitelství
- Analyzovat získaná data a ověřit existenci čtyř úrovní chápání konceptu self-efficacy
- Shrnout a interpretovat zjištěné výsledky

2 TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část diplomové si klade za cíl **definovat pojem self-efficacy** tak, jak vznikl v rámci koncepce Alberta Bandury, odlišit ho od ostatních příbuzných pojmů, jako je sebevědomí, sebeúcta a sebepojetí, uvést a definovat příklady různých druhů self-efficacy (obecná a specifická self-efficacy), v rámci specifické self-efficacy hlouběji pojednat o učitelské self-efficacy, a informovat o tuzemských i zahraničních výzkumech a jejich výstupech, které se self-efficacy týkají.

Dalším cílem je pojednání o **učitelské profesionalizaci** zejména začínajících studentů učitelství a o jejich psychologické charakteristice a pedagogickém začlenění.

V neposlední řadě se teoretická část věnuje **metodologickému zázemí** provedeného výzkumného šetření, kde jsou uvedeny podrobné informace o použitých výzkumných metodách. Zaměřili jsme se zde jak na kvantitativní, tak na kvalitativní metody, na jejich formu, zpracování a vyhodnocení.

2.1 Self-efficacy

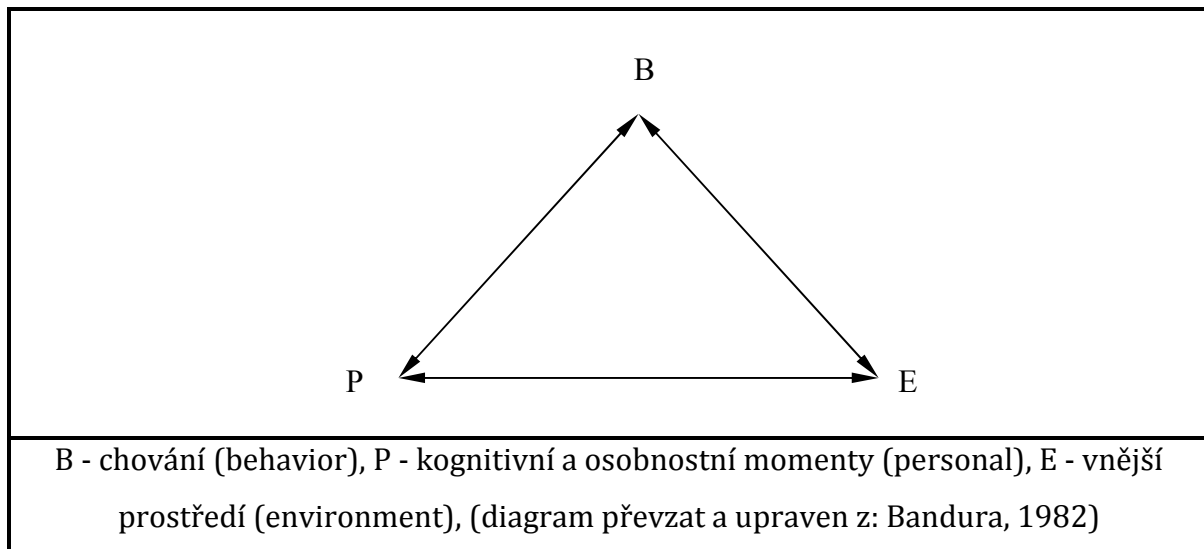
Self-efficacy je anglický termín, v rámci českých a slovenských výzkumů překládaný jako osobní zdatnost (Mareš, Gavora, 1999), vnímaná osobní účinnost (Janoušek, 1992; Hoskovcová, 2009) a vnímaná osobní zdatnost (Wiegerová et al., 2013). Vzhledem k tomu, že v rámci českého a slovenského jazyka neexistuje přesný ekvivalent anglického termínu, jenž by rovněž zachovával na všech úrovních jeho význam, mnoho českých i slovenských autorů se uchyluje k používání anglického názvu "self-efficacy", případně k jeho kombinaci s některým z uvedených překladů (např. Majerčíková et al., 2012; Wiegerová et al., 2013). V rámci práce budeme používat zejména anglický termín "self-efficacy", případně jeho český ekvivalent tak, jak je uveden v monografii Wiegerové (Wiegerová et al., 2013): „vnímaná osobní zdatnost“. Tento překlad jsme vybrali z důvodu, že dle našeho názoru odpovídá obsahu anglického termínu nejpřesněji.

2.1.1 Sociálně-kognitivní teorie a self-efficacy

Autorem konceptu self-efficacy je kanadský psycholog Albert Bandura, jenž ho rozpracoval v rámci své sociálně-kognitivní teorie, jíž věnoval mnohé ze svých prací, např. 1977, 1982, 1996, 1997, 2001. Sociálně-kognitivní teorie Bandury **vykládá**

chování člověka pomocí triadického modelu (Diagram 1), jehož prvky jsou chování, kognitivní a osobnostní momenty, a vnější prostředí.

Diagram 1: Schéma triadického modelu A. Bandury



Chování je chápáno jako jakákoliv činnost jedince v libovolných životních situacích, do kognitivních a osobnostních momentů spadají kognitivní a biologické činitele, a vnější prostředí obsahuje všechny vlivy okolí na jedince. Bandura ukázal, že se tyto tři prvky v chování člověka **vzájemně ovlivňují**, přičemž samotné chování člověka je **výslednicí společných vlivů všech tří prvků**. Toto poznání je hlavním přínosem Bandury, neboť je odlišuje od předcházejících teorií (behaviorální a psychoanalytické), jež vysvětlovaly chování jedince na základě vlivů buď pouze vnějšího prostředí, nebo pouze vnitřních dispozic.

Zatímco behaviorismus zkoumal jednostranný vliv prostředí na chování člověka, tj. formování osobnosti pod vlivem okolí, Bandura se soustředil i na opačný směr: vliv chování na prostředí. A zatímco psychoanalýza vysvětlovala výsledné chování jedince jako součinnost nevědomých pudových impulzů, Bandura ukázal, že chování samo ovlivňuje osobní faktory a není pouze jejich produktem, a že **člověk sám přispívá k motivaci svého chování** (Janoušek, 1992; Wiegerová et al., 2013).

Sociálně-kognitivní teorie se dále odlišuje od teorií, které zkoumaly buď pouze jednosměrný vliv prostředí na chování jedince (radikální behaviorismus), nebo obousměrný, kdy chování představovalo výsledek vzájemné interakce mezi vlivem vnějšího prostředí a osobností jedince. Bandura ukázal, že i chování samotné je nutné začlenit jako faktor působící na zbylé dva parametry.

Bandura tedy nahlíží na jedince jako na bytost, jež aktivně zkoumá své chování, kterým působí na své okolí. Toto okolí zpětně ovlivňuje člověka, jeho osobnostní vlastnosti i způsob uvažování. Projevují se tedy všechny tři prvky Bandurova modelu, přičemž **síla vlivu jednotlivých prvků** (chování, kognitivní a osobnostní momenty, vnější prostředí) **nemusí být v dané situaci a čase stejná**. Bandura (1978, s. 346) uvádí konkrétní příklady, kdy se vliv jednoho z prvků projeví silněji, než ostatních dvou:

1) Převládající **vliv vnějšího prostředí** zaznamenáme, pokud hodíme libovolného člověka do hluboké vody. Ať už bude jedinec jakkoliv unikátní co se týče jeho chování nebo osobnosti, vlivem prostředí bude donucen začít plavat (tento příklad je brán doslovně, jedná se tedy o skutečnou činnost plavání).

2) Převládající **vliv chování** zaznamenáme například tehdy, když se člověk pro vlastní potěšení věnuje hře na klavír. Hlavní roli zde hraje dlouhodobé, záměrné chování, zatímco kognitivní aspekt a vliv samotného prostředí jsou parametry podružné.

3) Převládající **vliv kognitivních a osobnostních momentů** je velmi zřetelný například u obranných mechanismů. Jedinec si vytvoří v mysli určitou nepravdivou představu skutečnosti, jež by vedla k silnému negativnímu zážitku. V důsledku toho se aktivuje obranný mechanismus, který jedinci znemožní interakci s danou situací (vnějším prostředím).

Právě v rámci osobnostních vlastností jedince hraje důležitou roli **self-efficacy**, již Bandura (1993, 1994) definuje jako **přesvědčení o vlastních schopnostech organizovat a vykonávat činnost, která vede k daným výsledkům**. Self-efficacy má tedy dvě složky (Bandura, 1994): jednak přesvědčení o vlastních schopnostech vykonávat určitou činnost, jednak přesvědčení, že tato činnost povede k žádanému výsledku. Majerčíková (2012, s. 13) přibližuje obě části takto: první složka reprezentuje odpověď na otázku „*Jsem schopný to udělat?*“ a druhá reprezentuje odpověď na otázku „*Co způsobí má činnost (když vím, že ji jsem schopný vykonávat)?*“.

V rámci triadického modelu se self-efficacy projevuje, když jedinec **záměrně zasahuje do interakce mezi prvky** tohoto modelu a tím přidává nové faktory, které tuto interakci ovlivňují (Janoušek, 1992, s. 389). Zároveň je self-efficacy základem činnostního působení¹ (*human agency*) člověka, **projevuje se ve veškerých jeho aktivitách a ovlivňuje je**: „Self-efficacy ovlivňuje motivaci jedince, jeho chování, cítění i myšlení.“ (Bandura, 1994, s. 2).

¹ "činnostní působení" je překlad Janouška (1992)

Self-efficacy **nepředstavuje objektivní zdatnost** jedince - jedná se o jím osobně vnímanou zdatnost, která se může lišit od jedincova skutečného potenciálu, a to v obou směrech: člověk může při tomto subjektivním vnímání nadhodnocovat i podhodnocovat své skutečné schopnosti. Stav, kdy jedinec vkládá důvěru ve své schopnosti a je přesvědčený, že díky nim dokáže dosáhnout vytyčeného cíle, označuje Bandura jako *high sense of efficacy*, případně *high self-efficacy* (Bandura, 1994, 1997). V češtině je tento termín překládán jako **vyšší/vysoká (míra) self-efficacy** (Wiegerová et al., 2013; Majerčíková et al., 2012). Naopak stav, kdy je jedincovo přesvědčení o vlastních schopnostech slabé, označuje Bandura jako *low sense of efficacy*, případně *low self-efficacy*, v češtině **nižší/nízká (míra) self-efficacy**.

Jak vyšší, tak nižší míra self-efficacy ovlivňuje, jakým způsobem se jedinec staví k řešení úkolů, problémů, známých i neznámých situací. **Pokud je člověk o svých schopnostech přesvědčen, považuje řešení obtížných situací za výzvu**, což vede k tomu, že je pro něj snazší u úkolu vydržet a aktivně na něm pracovat. Takový člověk si stanoví obtížný cíl a s velkou pravděpodobností ve své snaze nepoleví, dokud ho nedosáhne. Pokud neuspěje, hledá důvody ve vlastním přístupu k problému a v nedostatku svých znalostí a dovedností. Jeho míra self-efficacy se při neúspěchu příliš nesníží - situaci vnímá jako nový způsob, jak se zdokonalit. Díky tomuto přístupu zažívá takový člověk méně stresu a je méně náchylný k depresi.

Naproti tomu jedinec, jenž **ne cítí velké přesvědčení** o svých schopnostech a dovednostech, **vnímá obtížné situace jako hrozbu**. Často se namísto na způsob řešení problému soustředí na množství překážek, na pochyby o kvalitě vlastní činnosti a na možné nepříznivé výsledky dané situace. Kvůli tomu se takový člověk nedokáže plně soustředit na vlastní činnost a rychle se vzdává, pokud narazí na obtíže. Případný neúspěch ho zasáhne více, než jedince s vysokou mírou self-efficacy, protože jeho příčinu vidí v nedostatku potřebných dovedností (vnímá tedy, že dané dovednosti nemá - oproti tomu, že by je měl pouze zdokonalit). Člověk s nízkou mírou self-efficacy podléhá často stresu a depresi (Bandura, 1994, s. 2).

Bandura toto celé shrnul v citátu, který zde uvádíme v jeho původním znění: *"People who regard themselves as highly efficacious act, think, and feel differently from those who perceive themselves as inefficacious. They produce their own future, rather than simply foretell it."* (Bandura, 1986, s. 395). Český překlad citátu jsme nenašli, dovolujeme si tedy připojit překlad vlastní: „Lidé, kteří se považují za velmi zdatné, jednají, myslí a cítí jinak,

než ti, kteří se vnímají jako málo zdatní. Svou budoucnost tvoří, namísto aby ji pouze předpovídali.“. **Vyšší míra self-efficacy je tedy považována za příznivý stav**, umožňující jedinci dosáhnout i výsledků, jež by při objektivním zhodnocení jeho schopností mohly být nedosažitelné.

Bandura rovněž poznamenává, že může nastat i stav, kdy jedinec sám sebe považuje za velmi zdatného, nicméně tento názor je natolik v rozporu s objektivní skutečností, že výsledky činnosti, k níž se subjektivní vnímání daného člověka váže, budou spíše negativní: „Pokud jedinec nesprávně posoudí svou míru self-efficacy v kterémkoliv směru, neobejde se to bez následků. Lidé, kteří silně přeceňují své schopnosti, se pouštějí do akcí, jež nemají možnost zvládnout. V důsledku toho se dostávají do těžkých situací, v nichž neuspějí. Některé z těchto chyb mohou být samozřejmě nenapravitelné.“ (Bandura, 1986, s. 394).

2.1.2 Faktory ovlivňující self-efficacy

Self-efficacy jedince se utváří na základě informací ze čtyř zdrojů:

a) **Autentická zkušenost** se zvládnutím konkrétní činnosti (*mastery experience*); jedná se o zdroj mající na míru self-efficacy největší vliv. Pokud jedinec při vykonání činnosti uspěje, jeho míra self-efficacy se zvýší, naopak neúspěch vyvolává v člověku pochybnosti o vlastních schopnostech. Přitom zkušenost s překonáváním překážek vytrvalým úsilím je nejučinnější.

b) **Zástupná zkušenost** s výsledky činnosti jiných lidí jako vzorů (*vicarious experience*); jedinec je v roli pozorovatele, má možnost sledovat, jak druzí lidé zvládají určitou činnost a může se inspirovat jejich postupy, srovnávat své schopnosti s jejich schopnostmi.

c) **Přesvědčování jedince** (jeho okolím) o tom, že má/nemá potřebné schopnosti (*social persuasion*); negativní přesvědčování má obecně větší vliv na snížení míry self-efficacy jedince, než pozitivní přesvědčování na její zvýšení.

d) **Úsudek o vlastním fyziologickém stavu** (*physiological factors*); jedná se např. o příznaky nervozity před veřejným vystoupením, kdy lidé s nižší mírou self-efficacy často považují třes rukou, zvýšené pocení, nespavost, náhlou únavu, apod. za známku své neschopnosti, čímž přispívají k dalšímu snížení své míry self-efficacy. Lidé s vyšší mírou self-efficacy tyto projevy považují za normální a nestaví je do souvislosti se svými schopnostmi (Janoušek, 1992, s. 390; Bandura, 1982, s. 126-127; 1988, s. 284-285).

2.1.3 Odlišení self-efficacy od příbuzných pojmů

Pro úplné pochopení konceptu self-efficacy je třeba odlišit tento termín od podobných nebo příbuzných pojmů, zejména sebevědomí, sebeúcty a sebepojetí.

Self-efficacy a sebevědomí (*self-confidence*): sebevědomí představuje jakýsi stupeň důvěry v sebe a své schopnosti, není však specifikováno, čeho konkrétně se tato důvěra týká. Self-efficacy naproti tomu můžeme zkoumat pouze ve vztahu ke konkrétní situaci a v jejím rámci sledovat jedincovo přesvědčení o vlastních schopnostech vykonávat činnost a dosahovat stanovených cílů (Bandura, 1997, s. 382). Bandura zde rovněž píše, že jeden z hlavních rozdílů mezi oběma pojmy je jejich pozice v teoretickém systému: zatímco self-efficacy obsahuje veškeré náležitosti termínu, sebevědomí je podle něj spíše pojem (případně heslo) hovorového jazyka, a jako takový do systému nepatří.

Self-efficacy a sebeúcta (*self-esteem*): sebeúcta vychází toho, jakým způsobem na sebe jedinec nahlíží z hlediska citového vztahu, kdežto self-efficacy je založena na rozumovém zhodnocení a posouzení vlastních schopností (Wiegerová et al., 2013).

Self-efficacy a sebepojetí (*self-concept*): sebepojetí představuje celkový pohled jedince na sebe sama. Spadá sem jednak to, jak moc si člověk sám sebe váží, jak si sám sebe cení, za jak kompetentního se považuje. Self-efficacy se naproti tomu vztahuje pouze ke konkrétním situacím a v jejich rámci se týká přesvědčení o kompetencích jedince vykonávat konkrétní úkony, směřující k danému cíli (Wiegerová et al., 2013; Pajares, 2002).

2.1.4 Obecná a specifická self-efficacy

Self-efficacy je přítomna v každé činnosti jedince, ať už se jedná o plnění zadaných úkolů, řešení nových problémů nebo konfrontace s nenadálou situací. Je však zřejmé, že přístup člověka ke konkrétní činnosti nebo situaci bude případ od případu jiný - podle toho, jak bude jedinec obeznámen s podmínkami, které má splnit, případně s cílem, jehož má dosáhnout. Lišit se bude i míra self-efficacy jedince u každé konkrétní situace, přičemž **výsledné přesvědčení člověka** o jeho schopnosti úspěšně řešit daný úkol se bude odvíjet jednak od toho, jak obecně přistupuje k problémům, jednak od toho, jak se cítí být zdatný v rámci úkonů vztažených ke konkrétnímu úkolu. Tak například u studenta učitelství, jenž má během praxe poprvé vystoupit před třídou žáků v roli učitele, bude jeho obecný přístup k problémům a neznámým situacím určovat, zda k tomuto pro něj novému úkolu přistoupí jako k výzvě, kterou zvládne, nebo jako

k hrozbě, které se bude obávat. Jím vnímaná zdatnost v rámci konkrétních úkonů pak bude zahrnovat například přesvědčení o tom, nakolik dobře dokáže zaujmout svým výkladem žáky, odhadnout jejich znalosti, pochopit, v čem chybují a proč, atd.

Obecný přístup k problémům, nebo přesněji „jedincem vnímané přesvědčení o jeho schopnosti zvládat různorodé situace“ (Judge, Erez, Bono, 1998, s. 170), případně „přesvědčení jedince o jeho celkové kompetenci úspěšně vykonávat činnost a dosahovat požadovaných výsledků v různorodých situacích“ (Eden, 1988, 1996; Gardner, Pierce, 1998; Judge, Erez, Bono 1998; Judge, Locke, Durham, 1997), se nazývá **obecná self-efficacy**, případně obecná vlastní efektivita (Křivohlavý, 2001; Ďurkovičová, 2013), anglicky *general self-efficacy* (GSE) (Chen et al., 2009).

Přístup jedince ke konkrétním úkolům, případně úkolům se specifickými úkony (Bandura, 1997; Chen et al., 2009), se nazývá **specifická self-efficacy**, překlad z anglického *specific self-efficacy*, případně *task-specific self-efficacy* (SSE) (Chen et al., 2009; Gist, Mitchell, 1992).

V českých a slovenských zdrojích se se slovními spojeními „obecná self-efficacy“ a „specifická self-efficacy“ setkáváme jen zřídka. Ve smyslu obecné self-efficacy se často používá přímo termín „self-efficacy“, případně jeho české nebo slovenské překlady. Specifická self-efficacy je konkretizována - autoři pak hovoří například o učitelské self-efficacy, případně profesní zdatnost učitele (Gavora, 2009; Ďurkovičová, 2013), akademické self-efficacy týkající se vnímané osobní zdatnosti žáků (Wiegerová et al., 2013), apod. V cizojazyčných zdrojích, zaměřených na obecnou charakteristiku self-efficacy, jsou oba pojmy používány běžně, v pracích zaměřených na konkrétní oblast se pojem upřesňuje podobně jako v českých a slovenských zdrojích. V posledních letech se objevil také termín *work self-efficacy*, jenž se týká sociálních kompetencí jedince nutných pro jeho úspěšné působení na pracovišti (Raelin, 2011).

V rámci empirické části práce jsme se soustředili na obecnou self-efficacy; její odlišení od specifické uvádíme z důvodu, že výzkumy zaměřené na vnímanou osobní zdatnost studentů učitelství se věnují zejména učitelské self-efficacy, a z důvodu, že v dotazníku, o jehož vyplnění jsme respondenty požádali, se vyskytuje otázka ptající se po "různých druzích self-efficacy", kde mohla být zmíněna právě obecná self-efficacy a různé konkrétní druhy specifické self-efficacy.

2.1.5 Výzkumy zaměřené na self-efficacy učitelů a studentů učitelství

V oblasti specifické self-efficacy je velká pozornost zahraničních i tuzemských autorů věnována vnímané osobní zdatnosti **učitelů**. Tento zájem vyplývá z potřeb společnosti, z jejích zvyšujících se nároků na profesionalitu učitele, který by byl schopný zajistit kvalitní vzdělávání dětí a mládeže (Gavora, 2012). Šetření týkající se self-efficacy učitele, prováděná v různých letech různými autory (např. Gibson, Dembo, 1984; Henson, 2001; Ross, Bruce, 2007), vedla k těmto závěrům (podle P. Gavory, 2012):

Učitel s vyšší mírou self-efficacy častěji volí náročnější vyučovací postupy než učitel s nižší mírou self-efficacy, lépe odolává negativním vlivům prostředí, má tendenci dávat žákům více problémových úloh a méně těch, v nichž by jen reprodukovali znalosti, věnuje více času tomu, aby žáka dovedl ke správným odpovědím na otázky, i když žák zpočátku neví, jak má odpovědět, a nevyvolá namísto něj okamžitě jiného žáka, který odpověď zná. Učitel s vyšší mírou self-efficacy také častěji volí skupinovou práci a ve srovnání s učiteli s nižší mírou self-efficacy se více věnuje slabším žákům.

Tyto závěry jsou obecné a mohou se týkat učitele libovolného předmětu na libovolném typu školy. Vzniklo však rovněž množství výzkumů věnujících se zkoumání **self-efficacy učitelů konkrétních předmětů**, např. učitelů matematiky (Enochs, Smith, Huinker, 2000; Perkins, 2007), výtvarné výchovy (Welch, 1995), anglického jazyka jako cizího jazyka (Chasón, 2005), morální výchovy (Milson, 2003) a dalších. Množství prací se věnuje **konkrétním úkolům či situacím**, jež musejí učitelé v rámci vykonávání své profese řešit, jako je například výuka čtení (Haverback, Parault, 2008), využívání techniky při vyučování (Albion, 1999), spolupráce s rodiči (Gavora, Majerčíková, 2012), řešení násilí ve škole (Sela-Shayovitz, 2009), atd.

Učitelé a učitelská profese byly v souvislosti se self-efficacy zkoumány z mnoha různých pohledů, které se společně snaží nalézt cestu jednak ke kvalitnímu vzdělávání žáků ve školách, jednak k efektivnější, a přitom méně stresující práci učitele. Druhý cíl například vyvolal potřebu analýzy vztahu mezi vnímanou osobní zdatností učitele a syndromem vyhoření. Evers, Brouwers, Tomic (2002) a Friedman (2003) udávají, že učitelé, kteří vykazovali větší náchylnost k vyhoření, byli ti, jejichž míra self-efficacy dosahovala nižších hodnot.

Vzhledem k těmto výsledkům a k tomu, že self-efficacy není vrozená vlastnost, ale něco, co se postupně buduje a mění, se výzkumníci nesoustředili pouze na skupinu učitelů z praxe, ale i na **studenty učitelských oborů**, které rovněž zkoumali z pohledu

jejich učitelské vnímané osobní zdatnosti. Výzkumy z různých zemí (USA, Velké Británie, Číny) ukázaly, že i u těchto studentů jejich učitelskou self-efficacy sledovat lze. Gavora (2009, 2010, 2011) zkoumal studenty Pedagogické fakulty UK v Bratislavě pomocí slovenské verze dotazníku Teacher Efficacy Scale (Gibson, Dembo, 1984) a zjistil, že studenti se považují za zdatnější ve svých vyučovacích schopnostech, než v překonávání nepříznivých externích faktorů vyučování, a že obecně byla míra jejich učitelské vnímané osobní zdatnosti nižší než u učitelů z praxe. K podobným výsledkům dospěla i většina zahraničních výzkumů např. v USA, Turecku a Izraeli.

Podobně jako učitelé z praxe, i studenti učitelství byli v souvislosti s mírou své učitelské self-efficacy podrobeni výzkumům zaměřeným na vyučování konkrétního předmětu nebo oboru, např. přírodních věd (Senler, 2016; Meinhardt, Rabe, Krey, 2014; Gerçek, Yilmaz, Köseoğlu, Soran, 2006), anglického jazyka jako cizího jazyka (Merç, 2015), a dalších.

Výzkumy týkající se studentů učitelství se však nezaměřovaly pouze na zjišťování míry jejich učitelské self-efficacy, ale také na **možné zdroje jejího rozvoje**. Poulou (2007) se studentů učitelství formou dotazníků přímo ptala, co má největší vliv na jejich profesní rozvoj. Z odpovědí vyplynulo, že hlavním ovlivňujícím faktorem je pro studenty jejich motivace působit jako učitelé, dále pak jejich osobnostní vlastnosti včetně pedagogického talentu a vlastní zkušenosti z pedagogické praxe.

Většina z těchto šetření (Gavora, 2009, 2010; Senler, 2016; Merç, 2015; Poulou, 2007) se zaměřovala na ty studenty učitelství, kteří již prošli v rámci svého vysokoškolského vzdělávání pedagogickou praxí. Jednalo se převážně o studenty čtvrtých a pátých ročníků. Studentům nižších ročníků se ve vztahu k učitelské self-efficacy věnuje o poznání méně výzkumů. Některé z nich byly prováděny společně s výzkumy mezi studenty vyšších ročníků (Topkaya, Yavuz, 2011 - zaměřený na vztah mezi demokratickým cítěním a self-efficacy studentů učitelství), některé se v rámci longitudinální studie soustředily na **sledování vývoje v míře učitelské self-efficacy studentů od prvního ročníku po pátý** (Pendergast, Garvis, Keogh, 2011). Druhé šetření přineslo tyto výsledky: studenti bez jakýchkoliv zkušeností v roli učitele vykazovali velmi vysokou míru self-efficacy. Možnými příčinami silného přesvědčení o vlastních schopnostech ve vykonávání učitelské profese začínajícími studenty může být, dle autorů výzkumu, jejich zkušenost z rodičovství, pozitivní emoční vazba na učitelskou profesi, a získané zkušenosti z náslechlů a hospitací. Na konci svého studia vykazovali

tito respondenti **nižší míru self-efficacy, než v prvním ročníku**. Tato změna mohla být způsobena hlubším poznáním a pochopením učitelské profese studenty v rámci jejich pedagogických a psychologických předmětů a praxí. Uvedená šetření měla kvantitativní charakter, případně vycházela z předchozího kvalitativního výzkumu.

Studentům prvního ročníku učitelských oborů jsme se v souvislosti s vnímanou osobní zdatností věnovali i v rámci rozsáhlejšího výzkumu vedeného pod Pedagogickou fakultou Univerzity Hradec Králové, který se dlouhodobě soustředí na jejich hlubší poznání - zejména na jejich motivaci, očekávání a potřeby. Kvalitativní výzkum, proběhnuvší v letech 2013-2014, následně tvořil hlavní část bakalářské práce (Linke, 2014). Zajímali jsme se o to, zda a **jak jsou studenti schopni koncept pochopit** a uchopit a dospěli k čtyřem úrovním, odstupňovaným podle hloubky pochopení konceptu self-efficacy, k nimž jsme byli schopni jednotlivé respondenty přiřadit (Linke, 2013, 2014). Stručnému představení tohoto výzkumu a popisu jednotlivých úrovní se podrobněji věnujeme v rámci kapitoly 2.5.

2.2 Učitelská profesionalizace

Dlouhodobý proces, jímž se ze studenta učitelství stává začínající učitel a posléze učitel-expert, se nazývá učitelská profesionalizace. Jelikož ani poté, co jedince považujeme za zkušeného učitele, neustává rozvoj jeho pedagogických schopností a dovedností, můžeme učitelskou profesionalizaci považovat za děj neukončený, provázející pedagoga po celou dobu jeho aktivního působení.

Tento dlouhodobý proces můžeme rozdělit na dvě na sebe navazující fáze: **pregraduální a postgraduální**, tedy na fázi přípravného vzdělávání učitelů (Švec, 2009, s. 408) a učitelskou. Obě etapy můžeme členit ještě dále.

Pregraduální fázi lze dělit na **etapu začínajícího studenta učitelství**, u něhož se nepředpokládají pedagogické zkušenosti, ani zkušenosti s hospitační činností, a na **etapu studenta učitelství**, jenž již prošel úvodními hospitacemi, náslechy a měl možnost vyzkoušet si své pedagogické dovednosti v rámci praxe. Je zřejmé, že ročníkové rozdělení těchto dvou fází se bude lišit podle konkrétních studijních oborů a jejich náplně na jednotlivých vysokých školách a univerzitách. V našem prostředí na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové považujeme za začínajícího studenta učitelství studenta prvního ročníku. Od druhého ročníku můžeme hovořit o studentech učitelství, kteří již mají určitou pedagogickou zkušenost z povinných hospitací v rámci

předmětů Pedagogická propedeutika a Pedagogická praxe 1, jež jsou součástí studijního plánu pro první ročník. Pedagogickým výzkumům zaměřeným na začínající studenty učitelství se v našem prostředí věnuje Svatoš (2006), v zahraničí pak např. Fajet (2005), Dalgety, Coll (2006) a další.

Druhé etapě, tedy studentům učitelství s určitou pedagogickou zkušeností, se věnuje mnoho tuzemských i zahraničních výzkumů (Gavora 2009, 2010, 2011; Bochníček, Hališka, 2013; Pedro, 2005; Pop, 2015, a další). Zájem výzkumníků o dobu, kdy mají budoucí učitelé možnost nahlédnout do praxe a vyzkoušet si své znalosti z pedagogiky, psychologie i konkrétních předmětů v terénu, je pochopitelný. Reflexe z praxí mají pomoci ve **zkvalitnění vysokoškolské výuky budoucích učitelů** a zajistit jejich připravenost pro vykonávání profese učitele, a to nejen v teoretických a oborových okruzích, ale také prakticky. Velký důraz je přitom kladen nejen na pozorování výuky a konkrétních vyučovacích postupů a metod zkušeného pedagoga, ale i na vlastní výstupy studenta, jejich analýzu a reflexi, a na studentovu sebereflexi. Této oblasti se ve svých pracích věnuje např. Seberová (2010), Švec (1996), Spilková (1995), Nezvalová (2002).

Postgraduální fáze se dělí na **etapu začínajícího učitele** s 1-3 roky praxe (Kalhous, Horák, 1996), případně 1-5 roky praxe (Veenman, 1984), a **etapu učitele-experta** (podle českých i zahraničních zdrojů nastává po 5 letech praxe). Obě fáze jsou z hlediska výzkumů velmi atraktivní; první poskytuje materiál jednak pro zkoumání, nakolik vysokoškolská příprava učitelů odpovídá jejich potřebám v praxi, jednak pro sledování vývoje učitele během oněch prvních let, v nichž se formuje jeho profesní identita. Druhá pak nabízí odpověď na otázku, k jakému cíli se začínající učitel ubírá: jaké jsou kvality - vlastnosti, schopnosti a dovednosti učitele-experta. Tématu se věnuje ve svých pracích např. Průcha (2002), Veenman (1984), Cochran-Smith a Lytle (1993), Guskey (2002), Mitchell, Rosemary, Logue (2008) a další.

2.3 Charakteristika začínajících studentů učitelství z pohledu jejich psychologického a sociálního začlenění

V rámci našeho výzkumu za začínající studenty učitelství považujeme studenty prvního ročníku oborů se zaměřením na vzdělávání. Z pohledu vývojové psychologie se jedná o jedince ve fázi označované jako adolescence, případně mladá dospělost (mladá dospělost např. v případech, kdy studenti zastávají také roli rodiče, nebo se osamostatnili od svých rodičů a sami si zajišťují prostředky pro život i studium).

2.3.1 Adolescence

Adolescencí je nazývána ta fáze dospívání, jejíž hlavní náplní je příprava na dospělost ve všech oblastech: biologické, psychické i sociální. Přichází po pubertě, během níž už proběhly všechny zásadní biologické změny, a má tedy především **psychosociální charakter**. V primitivních společnostech tato fáze odpadá - jedinec je považován za dospělého, jakmile je pohlavně zralý. V rozvinutých společnostech se období dospívání prodlužuje - oddaluje se chvíle, kdy jedinec převezme plnou zodpovědnost za svůj život (Zacharová 2012).

Slavík (2012) popisuje adolescenty takto: jsou to jedinci ve věkovém rozmezí 15-20 let, u kterých se už ukončil vývoj jejich intelektových schopností a do popředí se dostává zejména sociální učení. **Sociálními mezníky adolescence** jsou ukončení povinné školní docházky, první pohlavní styk, s výjimkou vysokoškoláků dovršení profesní přípravy a právní dosažení plnoletosti. Kromě ukončení povinné školní docházky sem spadá rovněž případné přijetí na střední školu, završení středoškolského studia maturitní zkouškou, započetí vysokoškolského studia a první zkušenosti se zapojením do pracovního procesu.

Po stránce tělesné směřuje vývoj k výraznější pohlavní odlišnosti a **tělo se stává součástí identity jedince**. Důležitou roli přitom hraje vnímání krásy svého vzhledu a jeho porovnávání s vrstevníky a případným ideálem, a působení na estetické cítění u osob opačného pohlaví. S vnímáním vlastního těla a jeho vzhledu je v tomto období spojena představa o vlastní hodnotě a má velký vliv na jedincovo sebevědomí.

Po stránce kognitivního vývoje dosahuje **myšlení a inteligence svého vrcholu**; intelektuální výkony však nedosahují kvalit dospělého člověka, což je způsobeno nedostatkem zkušeností (Zacharová, 2012). Intelektuální aktivita je pro toto období charakteristická: nové poznatky nejsou přijímány jako fakta mechanicky, probíhá jejich neustálá analýza, zpochybňování a zkoumání, než jsou přijata v názorovou soustavu adolescenta. Názory mívají radikální charakter, v němž se promítá revolta proti zavedenému řádu světa. S rozvojem etického cítění souvisí **utváření hodnotového systému**, jemuž chce být adolescent věrný.

City jsou plně vyvinuty, a to včetně těch vyšších: adolescence bývá často dobou prvních zamilování. Pro adolescenty je velmi důležitý kontakt s vrstevníky, s nimiž tráví i mimo školu mnoho času. Vrstevnická skupina se svými normami a názory už však nehraje v životě jedince hlavní roli - jedinec je vyspělejší a jistější. K rodičům zastává adolescent

stále kritický postoj, nicméně ke konci tohoto období se při zvládnutí procesu emancipace jedince od rodiny jeho **pozitivní vztah k rodičům** obnovuje.

Většinu studentů prvního ročníku vysoké školy je vhodné řadit do období adolescence, přestože někteří už mohli přesáhnout hranici 20 let, a to z toho důvodu, že následující období (mladá dospělost) je charakterizováno řešením jiných životních témat, než která řeší adolescenti: osamostatnění se od rodičů, vstup do manželství a založení vlastní rodiny (Slavík, 2012).

2.3.2 Mladá dospělost

Nejvýznačnější psychické znaky dospělosti jsou samostatnost, relativní svoboda ve vlastním chování a rozhodování a zodpovědnost ve všech oblastech lidského života (Čáp, 1997). V naší společnosti je právně za dospělého člověka považován jedinec, jenž dosáhl zletilosti, nicméně samotný věk osmnácti let není tím hlavním mezníkem, jenž v rámci společenství mění status daného člověka. Tím se jeví jeho schopnost přijmout zodpovědnost, která z role dospělého vyplývá.

Ve fázi mladé dospělosti se nacházejí jedinci mezi 20. a 30. rokem života (Slavík, 2012), případně 20. a 35. rokem života (Vágnerová, 2000), a hlavní náplní jejich života je **osamostatnění se od rodiny a založení rodiny vlastní**. Jedinec se stává zcela nezávislým na svých rodičích, získává potřebnou samostatnost a zodpovědnost pro plnou identifikaci s rolí dospělého.

V mladé dospělosti se jedinec nachází na vrcholu své tělesné zdatnosti, síly a vitality. Jedná se o **období nejvyšší výkonnosti**, kdy si člověk plně uvědomuje své fyzické možnosti. Podobná situace je u kognitivního vývoje: myšlení a inteligence člověka jsou na svém vrcholu, přičemž myšlení samotné se stává realističtější, pragmatickým, zohledňujícím dříve nabyté zkušenosti.

Z hlediska sociálního a citového je hlavním úkolem mladé dospělosti dosažení vztahové intimity a **vytvoření trvalého partnerského vztahu**. To vyžaduje u jedince schopnost otevřít se, přijmout druhého člověka takového, jaký je, a schopnost projevit lásku, důvěru a úctu (Říčan, 2004; Langmeier, Krejčířová, 1998). Dalším mezníkem je zplození dítěte, kdy mladý dospělý člověk plně přijímá **zodpovědnost rodičovské role** a zároveň dostává možnost lépe pochopit chování a postoje svých vlastních rodičů, které dříve nechápal. Dokáže si vážít jejich zkušeností a přijmout jejich radu, pokud ji sám považuje za užitečnou.

Z hlediska začlenění do pracovního procesu je mladá dospělost **obdobím profesního startu**. Jedinec nastupuje do svého prvního trvalejšího zaměstnání, adaptuje se a jeho představy a očekávání od zaměstnání se postupně stávají realističtějšími. Člověk postupně získává jasnou představu o tom, co od zaměstnání očekává a jaké jsou jeho profesní cíle a může zaměstnání změnit tak, aby jeho představě o náplni pracovního života lépe odpovídalo. Pokud práce splňuje tuto jedincovu představu, nastává fáze profesní stabilizace, kdy člověk usiluje o dosažení svého cíle.

2.4 Metodologie

Na následujících několika stranách stručně shrneme metody kvalitativního a kvantitativního přístupu k výzkumné činnosti a možnosti jejich propojení. Ve svém výzkumu jsme využívali postupů odpovídajícím jak kvalitativním, tak kvantitativním metodám. Krátce se budeme věnovat rovněž smíšenému výzkumu. V druhé části kapitoly představíme a popíšeme konkrétní použitou metodologii.

2.4.1 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum je, dle Dismana (2000, s. 285) „nenumerné šetření a interpretace sociální reality. Jeho cílem je odkrýt význam podkládaný sdělovaným informacím.“. Výzkumník při kvalitativním přístupu podrobně analyzuje data většinou v podobě textu a snaží se popsat a interpretovat zkoumané jevy, často slovy samotných respondentů.

Švaříček a Šed'ová (2007, s. 17) rozumějí pod kvalitativním přístupem „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu“. Nejobvyklejšími technikami sběru dat jsou zúčastněné pozorování, nestandardizovaný rozhovor a analýza osobních dokumentů a textů. Některé zahraniční zdroje uvádějí jako možnou techniku pro kvalitativní výzkum rovněž dotazník s otevřenými otázkami (McLeod, 2008; Adamson, 2004).

Při kvalitativním výzkumu je typicky osloveno menší množství respondentů, než u kvantitativního, jejich výpovědi jsou však většinou obsáhlé, plné různorodých informací, jež jsou **zkoumány velmi podrobně a do hloubky**. O poměrně malém počtu jedinců pak výzkumník získá mnoho dat, v nichž se snaží nalézt určitou strukturu, která by mohla vést k **vytvoření nové hypotézy a následně teorie**.

V rámci kvalitativního výzkumu se využívá celé řady teoretických přístupů, například podle Olecké a Ivanové (2010) etnometodologie (popis životních poměrů a zvyků cizích národů a primitivních společností), životní historie (respondent popisuje svou životní dráhu), metoda zakotvené teorie (*grounded theory*, strategické nástroje, pomocí nichž výzkumník vyvíjí teorii z existujících dat bez použití jakýchkoliv předem připravených kritérií určujících, která data mají být vybrána. Cílem metody je vytvoření teorie bez předem připravených hypotéz a její výsledky by měly vysvětlovat zkoumanou oblast (Glaser, Strauss, 1998)) a symbolický interakcionismus (zakládá se na myšlence, že člověk nežije pouze v přirozeném světě, ale vždy v prostředí symbolicky zprostředkovaném a zkoumá vznik a interakci těchto symbolů).

Kvalitativní výzkum se využívá v případech, kdy potřebujeme porozumět realitě, kterou zkoumáme, jejím procesům a příčinám těchto procesů. Předností kvalitativního výzkumu je **možnost hloubkové analýzy dat**, nevýhodou pak **malý počet respondentů**, a tudíž problematické zobecnění vyzkoumaných jevů na širší populaci, a možnost většího ovlivnění výsledků výzkumníkem (Hendl, 2005).

2.4.2 Kvantitativní výzkum

Kvantitativně orientovaný pedagogický výzkum se vymezuje jako „záměrná a systematická činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy. Jednotlivé pedagogické jevy jsou přitom zachycovány na základě měření“ (Chráška, 2014, s. 9).

Pavlica (Pavlica et al., 2000, s. 27-28) pokládá za charakteristické rysy kvalitativního výzkumu jeho **nezávislost** (výzkumník je nezávislý na zkoumaných jevech), **kauzalitu** (identifikace kauzálních vztahů a zákonitostí, které vysvětlují pravidelnost lidského chování), **hypoteticko-deduktivní přístup** (rozvoj vědy probíhá v procesu formulace a testování hypotéz), **operacionalizaci** (vědecké pojmy jsou převáděny do řeči konkrétních projevů, což umožňuje kvantitativní měření skutečností, jež dané pojmy charakterizují), **redukcionismus** (redukce pojmů na elementární prvky), **generalizaci** (zobecnění zákonitostí lidského chování a jednání; zajišťuje se dostatečně velkými vzorky zkoumaných jedinců), **průřezovou analýzu** (srovnávání napříč různými vzorky) a **autonomii vědy** (výběr výzkumného vzorku a oblasti určují objektivní kritéria, např. výsledky předchozích výzkumů).

Nejobvyklejšími technikami sběru dat v kvalitativním výzkumu jsou dotazník, standardizované pozorování, standardizovaný rozhovor a obsahová analýza (Olecká, Ivanová, 2010). Při využívání všech těchto technik jsou stanoveny **pevné zásady**, jež výzkumník dodržuje. Tyto zásady se liší podle výběru konkrétního způsobu sběru dat, nicméně všechny mají za účel **zajištění maximální objektivnosti výzkumu a možnost jeho opakování** v jiném časovém okamžiku a jinou skupinou vědců (Hendl, 2005). Mezi tyto zásady většinou patří důraz na organizovanost a systematickост výzkumu, přesné dodržení jeho jednotlivých fází v daném pořadí, u rozhovoru například řízení se připraveným formulářem, a další.

Analýza kvantitativně shromážděných dat se v nynější době provádí většinou za použití počítačových programů. Proto je nutné u některých dat provést nejprve jejich kódování, během něhož se konkrétním variantám odpovědí přiřadí číselný kód a umožní tak jejich statistické zpracování. Přitom výzkumník sleduje ukazatele polohy (aritmetický průměr, modus a medián), ukazatele variability (variační rozpětí, rozptyl, směrodatná odchylka a variační koeficient), rozdělení náhodné veličiny (např. normální rozdělení, Studentovo t-rozdělení, chí kvadrát, Poissonovo rozdělení a další). Do analýzy kvantitativních dat spadá rovněž oblast statistického testování hypotéz.

Jednou z hlavních předností kvantitativního výzkumu je **možnost oslovení velkého počtu respondentů**, výsledky zjištěné analýzou dat od mnoha jedinců lze tedy zobecnit pro větší část populace. Data jsou sbírána v takové formě, aby bylo možné je statisticky zpracovat, přičemž toto zpracování a zjištěné výsledky jsou nezávislé na výzkumníkovi. Kvalitativní výzkum má vysokou reliabilitu. Výhodou je i relativně rychlý sběr a analýza dat.

Mezi nevýhody můžeme řadit **nízkou validitu výzkumu**, možné získání příliš obecných výsledků nebo případné opominutí některé kategorie výzkumníkem při přípravě standardizovaných materiálů (např. dotazníku, formuláře pro vedení rozhovoru, atd.) (Hendl, 2005). Může také chybět hloubkové porozumění (Silverman, 2005).

2.4.3 Smíšený výzkum

Smíšený výzkum je **kombinovaná aplikace jak kvantitativních, tak kvalitativních metod** v jednom výzkumu. Může se jednat o výzkum, u něhož se nejprve provede kvantitativní šetření a identifikují se vlastnosti velkého souboru dotazovaných osob či

jevů a následně se vyberou konkrétní případy, které se důkladně zkoumají po stránce kvalitativní. Nebo lze začít kvalitativním pohledem na nějaký jev a poté provést kvantitativní šetření. Tento způsob je však méně obvyklý (Chráska, 2007).

Vlčková (2011) definuje smíšený výzkum jako "design výzkumu, kde je alespoň jeden kvantitativní aspekt kombinovaný s alespoň jedním kvalitativním přístupem, sběrem dat nebo analýzou dat" a dodává, že základním předpokladem pro jeho použití je umožnění lepšího pochopení výzkumného problému, než jaké by nabídlo pouze kvalitativní nebo pouze kvantitativní šetření.

Mezi hlavní výhody smíšeného designu výzkumu patří **možnost víceúrovňové analýzy dat**, přičemž statisticky zpracovaná data na různých úrovních (např. na úrovni žáka, učební skupiny, třídy, ročníku, atd.) lze obohacovat o jejich kvalitativní zpracování. Dále sekundární analýza dat, kterou lze v pedagogice využívat například při mezinárodních srovnávacích výzkumech výsledků vzdělávání, na něž se navazuje kvalitativně orientovanými výzkumnými otázkami (Vlčková, 2011). Nevýhodou je pak velká časová náročnost při analýze a společném vyhodnocování kvalitativních a kvantitativních dat, a **obtížnost propojení obou sad výsledků** (Chráska, 2007).

2.5 Konkrétní použité metodologické postupy

V této kapitole nejprve krátce seznámíme s předchozím výzkumem, jenž byl součástí bakalářské práce (Linke, 2014) a ve vztahu k němu detailněji okomentujeme záměry a cíle nynějšího výzkumu. Následně se budeme věnovat konkrétní použité metodě: dotazníku, jeho zamýšlenému účelu, zpracování a způsobu analýzy.

Z hlediska metodologického bylo naším záměrem navázat kvantitativním šetřením na předchozí kvalitativní výzkum. V letech 2013-2014 jsme analýzou několika diskuzí v ohniskových skupinách na téma self-efficacy dospěli ke **čtyřem úrovním, popisujícím hloubku pochopení a uchopení konceptu self-efficacy** studenty prvního ročníku oborů se zaměřením na vzdělávání Univerzity Hradec Králové a tyto čtyři úrovně jsme chtěli doplnit o kvantitativní pohled a zjistit, zda se potvrdí náš předpoklad, že studenty prvního ročníku oborů se zaměřením na vzdělávání do nich lze rozřadit. Popis čtyř úrovní připojujeme v následující podkapitole.

2.5.1 Problematika řešená v rámci bakalářské práce

Bakalářská práce byla rozdělena na dvě části - teoretickou a empirickou. V rámci teorie jsme představili koncept self-efficacy, seznámili s myšlenkami jeho zakladatele A. Bandury, a stručně shrnuli některé výsledky výzkumů vedených zejména P. Gavorou, J. Marešem a A. Wiegerovou v českých a slovenských podmínkách, v jejichž rámci jsme se soustředili hlavně na self-efficacy učitelů. Také jsme krátce popsali respondentskou skupinu, vybíranou z prvního ročníku „oborů se zaměřením na vzdělávání“ na Univerzitě Hradec Králové, a to z hlediska jejího psychologického a pedagogického zařazení. Samostatnou kapitolu jsme věnovali popisu použité metodologie, konkrétně tzv. metodě zakotvené teorie.

Empirická část tvořila co do objemu rozsáhlejší část práce. Obsahuje představení výzkumu prováděného kvalitativní **metodou diskuzí v ohniskových skupinách**. Analýza těchto diskuzí pomocí metody zakotvené teorie vedla k rozčlenění respondentů do čtyř vzájemně na sebe navazujících skupin podle schopnosti pochopit a uchopit koncept self-efficacy a podle hloubky tohoto chápání. Tyto čtyři skupiny byly označeny jako úrovně 1 až 4, jejich stručná charakteristika následuje.

Úroveň 1: „porozumění definici“. Na této úrovni se nacházejí ti studenti, kteří porozuměli pojmu self-efficacy z hlediska obsahového významu.

Úroveň 2: „interiorizace vzhledem k vlastní osobě“. Na této úrovni se nacházejí ti studenti, kteří porozuměli pojmu self-efficacy z hlediska obsahu a zároveň si uvědomují jeho význam pro sebe a jsou schopni s ním vzhledem k vlastní osobě pracovat.

Úroveň 3: „interiorizace vzhledem k sociálnímu okolí“. Na této úrovni se nacházejí ti studenti, kteří porozuměli pojmu self-efficacy z hlediska obsahu a zároveň si uvědomují jeho význam pro sebe i pro ostatní jedince ze svého okolí (těmito jedinci mohou být žáci, studenti, kolegové, ...). Student je schopný s pojmem pracovat vzhledem k vlastní osobě i k druhým lidem.

Úroveň 4: „interiorizace-intervence“. Na této úrovni se nacházejí ti studenti, kteří porozuměli pojmu self-efficacy z hlediska obsahu, uvědomují si jeho význam pro sebe i pro ostatní jedince ze svého okolí a jsou schopni aktivní intervence s cílem, aby druhý člověk vnitřně porozuměl pojmu self-efficacy (Linke, 2014).

2.5.2 Návaznost diplomové práce na bakalářskou

V rámci diplomové práce jsme se chtěli pomocí dotazníků přesvědčit, **zda můžeme existenci čtyř úrovní**, do nichž bychom rozčlenili začínající studenty učitelství, **potvrdit i metodou kvantitativní**. Hlavním bodem přitom mělo být zvětšení celkového počtu respondentů z původních třinácti, kteří se účastnili diskuzí v ohniskových skupinách, na předem neurčený počet studentů prvního ročníku oborů se zaměřením na vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, a absence samotné diskuze, během níž by se respondenti vzájemně ovlivňovali.

V rámci kvantitativního výzkumu jsme se rozhodli pro **využití vlastních dotazníků**. Při jejich tvorbě jsme nicméně zjistili, že pro kvalitní zmapování respondentského vzorku, který měli tvořit studenti prvního ročníku oborů se zaměřením na vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové v akademickém roce 2015/2016, nebude možné využít pouze otázky uzavřené, a že budeme muset zahrnout rovněž otázky otevřené, ptající se přímo po názoru jednotlivých respondentů. Původně zamýšlený čistě kvantitativní výzkum bylo tedy nutné **posunout opět alespoň částečně do roviny kvalitativní**. Následující podkapitola pojednává o dotazníku jako technice sběru kvantitativních dat a detailněji popisuje celý proces vzniku finálního dotazníku, jenž je ve svém plném znění součástí přílohy práce (příloha A).

2.5.3 Dotazník

Dotazník patří mezi nejčastěji využívané techniky sběru dat pro kvantitativní šetření. Jedná se o **způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí** (Gavora, 2000), přičemž samotný dotazník tvoří pečlivě formulované otázky, které jsou promyšleně seřazeny, a na které respondent odpovídá písemně. Otázky mohou být otevřené, kde má dotazovaný jedince možnost se vyjádřit k předmětu otázky, uzavřené, kde má respondent na výběr z určitého počtu předem připravených odpovědí a nemá možnost připojit jinou odpověď, než které jsou nabízené, a polouzavřené, které v případě, že respondentovi nevyhovuje žádná z nabízených možných odpovědí, umožňují dotazovanému, aby sám doplnil odpověď odpovídající skutečnosti. Dále se mohou v dotazníku vyskytovat položky výčtové a stupnicové (Chráska, 2007).

Podle Chrásky (2007, s. 169) by měl **dotazník splňovat tyto náležitosti**: položky v dotazníku musí být formulovány jasně a srozumitelně vzhledem k věku a vzdělání respondentů; formulace položek musí být jednoznačná, nesmí připouštět chápání více

způsoby; položky v dotazníku nesmějí být sugestivní, tedy takové, aby již svou formulací napověděly, jak mají být zodpovězeny; položek typu "proč" lze využívat v případě, že zjištění názoru respondenta o příčinách určitých jevů je výzkumným záměrem.

Těmito požadavky jsme se řídili při tvorbě vlastního dotazníku, jenž jsme měli v plánu rozdat studentům prvního ročníku učitelství na přelomu října a listopadu 2015. V této době už studenti absolvují prvních několik týdnů vysokoškolského studia a mají tedy možnost přivyknout novému stylu výuky. Příprava konečné verze dotazníku se však vzhledem k nutnosti přesunout některé jeho části do kvalitativní roviny prodloužila a samotné nasazení proběhlo až na přelomu listopadu a prosince daného roku.

Původní verze dotazníku obsahovala úvodní, ve finální verzi beze změn zahrnutou, **část A**, v níž každý respondent uvedl několik základních informací o své osobě (pohlaví, věk, dříve studovanou střední školu a případně dříve studovanou vysokou školu), a **část B**: 2-6 otázek ke každé ze čtyř úrovní. Otázky byly uzavřené (s volbou odpovědí ano/ne, případně vyšší/nížší, pokud se jednalo o odhad respondenta ohledně míry self-efficacy), výčtové a škálové. Vzhledem k nedostatečné informační naplněnosti těchto otázek jsme se je rozhodli **doplnit podotázkami otevřenými**, v nichž měl respondent vysvětlit nebo upřesnit svůj názor a postoj. Tím jsme chtěli předejít jednak příliš hrubému statistickému výsledku, jednak možnému zkreslení zapříčiněnému zběžným čtením a vyplňováním respondentem, a pak jsme chtěli také ošetřit případy, kdy respondent pochopí zadanou otázku jinak, než byla původně zamýšlena.

Další přidanou část tvoří **5 pedagogických situací**, průběžně zakomponovaných mezi otázky. Čtyři z těchto situací vybízejí studenta, aby se vžil do role učitele a nabízejí řešení představených problémů. O konkrétním obsahu těchto situací a jejich zamýšleném účelu podrobněji informujeme v kapitole 3.2, věnované detailnímu popisu obsahu všech položek dotazníku. Pátá situace se přímo pojí s otázkami směřovanými na úroveň 3 a dává nám možnost lépe poznat, jak student vnímá self-efficacy vzhledem k okolí.

Konečná verze dotazníku tedy obsahuje celkem 17 hlavních otázek souvisejících s konceptem self-efficacy, 15 nově doplněných podotázek, v nichž má respondent možnost vysvětlit a doplnit svůj názor, a 5 pedagogických situací. Ve finální verzi dotazníku jsou pedagogické situace očíslovány (kromě svého označení „Pedagogická situace A-E“) jako hlavní otázky, neboť i ony obsahují v některých případech podotázky. Hlavních otázek je tedy dohromady 22. Konkrétní počet všech otázek konkrétních typů uvádíme v Tabulka 1.

Tabulka 1: Početní zastoupení konkrétních typů otázek (včetně podotázek)

Typ otázky	Uzavřená	Otevřená	Škálová	Výčtová
Počet	20	26	1	1

Z tohoto souboru se celkem 6 otázek týká zejména úrovně 1, 6 otázek úrovně 2, 12 otázek úrovně 3 a 5 otázek úrovně 4. V rámci tohoto rozdělení pokládáme všechny podotázky za součást příslušné hlavní otázky. Některé položky se přitom odrážejí ve více úrovních a jsou tedy pro každou danou úroveň započítány zvlášť. Konkrétní rozdělení otázek je spolu s komentářem rozpracováno detailněji v kapitole 3.2.1.

2.6 Metoda zpracování dat a jejich analýza

Vyhodnocování dotazníků probíhalo v několika fázích. Vzhledem k povaze jeho finální verze jsme se nejprve soustředili odpovědi respondentů na otevřené otázky. Na základě jejich analýzy jsme se pokusili dotazníky rozřadit do úrovní 1-4. Nakonec proběhlo hlubší posouzení všech odpovědí jednotlivých respondentů, přičemž uzavřené otázky jsme brali v kontextu s příslušnými otevřenými podotázkami (konkrétní, detailně zpracované příklady analýzy dotazníků jsou uvedeny v kapitole 3.5).

V odpovědích respondentů na otevřené otázky jsme **hledali konkrétní projevy**, které by nám ukázaly jakým způsobem studenti koncept self-efficacy chápou. Nalezené projevy (ve formě slov, frází a vět) jsme si vypsali a pokusili se o jejich kódování. Následně jsme sledovali, zda je možné respondenta přiřadit k některé ze čtyř úrovní (přičemž přiřazení k úrovni s vyšší číselnou hodnotou je podmíněno splněním podmínek pro úroveň předcházející).

Úroveň 1 představuje **pochopení self-efficacy na úrovni její definice**. Vzhledem k tomu, že jsme všechny respondenty, kteří dotazník obdrželi, s konceptem krátce **seznámili a uvedli jeho základní charakteristiky**, však ne přímo formou přesné definice, rozšířili jsme tuto úroveň na „*utvoření si určité představy o self-efficacy*“, přičemž pro úroveň 1 mělo být z odpovědí respondentů patrné, že tato představa odpovídá konceptu v dostatečné míře. Slovní spojení „v dostatečné míře“ je dosti vágní, proto ho upřesníme na konkrétním příkladu: jednalo zejména o situaci, kdy respondent byl schopný odpovídat na otázky o self-efficacy a komentovat je, přestože nedokázal určit, jak se self-efficacy odlišuje od **sebevědomí** (a to přes to, že jsme během krátké prezentace o konceptu vnímané osobní zdatnosti tento rozdíl pokaždé uváděli). Obecně

bylo pro většinu respondentů obtížné uchopit tento rozdíl (většina souhlasila s názorem, že oba pojmy lze zaměnit), proto jsme neuvažovali o tom, že bychom na základě této otázky respondenty k žádné úrovni nepřihadili, a to i přes to, že Bandura ve své koncepci vysvětluje rozdíly mezi self-efficacy a sebevědomím a specifikuje pozici, kterou každý z obou pojmů zaujímá v teoretickém systému (Bandura, 1997, s. 382). Důkladněji jsme se o rozdílu mezi self-efficacy a sebevědomím rozepsali v rámci teoretické části práce, v kapitole 2.1.3. V rámci práce jsme však pracovali s respondenty, kteří s konceptem Bandury ani jeho terminologií předem seznámeni nebyli, a považujeme tedy otázku ohledně rozdílu mezi oběma pojmy za směrodatnou do té míry, že nám pomáhá **lépe poznat hloubku chápání konceptu respondenty**, nicméně ne za klíčovou pro samotné přiřazení k určité úrovni, a pokud ostatní odpovědi respondenta prokazovaly jeho chápání self-efficacy, považovali jsme je za odpovídající konceptu v dostatečné míře a studenta jsme přiřadili k úrovni 1.

Pro úroveň 2 je klíčový **význam vnímané osobní zdatnosti pro sebe sama**. V dotazníku se tomuto tématu věnuje otevřená otázka (č. 18), kterou všichni respondenti zodpověděli. Kritériem pro přiřazení k úrovni 2 přitom byla **dostatečně konkrétní odpověď** na tuto otázku, tj. odpověď, z níž je zřejmé **uvědomění si respondentem vliv self-efficacy** např. v některé oblasti jeho života (sociální, akademické, ...) a možnost práce na vlastní vnímané osobní zdatnosti studentem, vedoucí ke změnám v daných oblastech. Pokud respondent jako význam self-efficacy sebe sama pouze „zvýšení sebevědomí“, považovali jsme odpověď za nedostatečnou pro přiřazení k úrovni 2. Také v případech, kdy respondent nedodržel zadání otázky a popisoval například, jakým způsobem by bylo možné self-efficacy rozvíjet (čemuž se věnují položky 2 a 21), k úrovni 2 jsme ho nepřihadili.

Úroveň 3 se týká schopnosti **vnímat self-efficacy nejen u sebe sama, ale i u okolí**, a to včetně jejích změn a vlivů vyvolávajících tyto změny. V dotazníku tuto úroveň nejlépe vystihuje položka č. 16 (Pedagogická situace C), v níž respondenti posuzují vliv self-efficacy žáka a vyučující na vznik a průběh konfliktu, popsaného v úvodu otázky, a případné změny v míře vnímané osobní zdatnosti obou aktérů a přihlížejících žáků. Respondenta jsme k úrovni 3 mohli přiřadit, pokud bylo z jeho odpovědí na tuto otázku zřejmé, že si určitý vliv self-efficacy na obou stranách uvědomuje a je schopný ho okomentovat (vysvětlit). Také v případě, kdy respondent uvedl, že vnímaná osobní

zdatnost na vznik a průběh situace vliv neměla a podepřel svůj názor potřebnými argumenty, mohli jsme ho k úrovni 3 přiřadit.

Další položky, které se k úrovni 3 vztahují, jsou otázky 14 a 15, v nichž jsme se ptali na možný **vliv rozvoje vlastní vnímané osobní zdatnosti učitele na výuku jím vedenou a na jeho vztah se žáky**. Přiřazení k úrovni 3 bylo možné na základě volné odpovědi respondenta, pokud spolu s argumentací vysvětlovala prezentovaný názor tak, že bylo zřejmé studentovo chápání vlivu rozvíjení vlastní self-efficacy učitele na výuku i vztah se žáky.

Úroveň 4 předpokládá **hlubší pochopení** konceptu vnímané osobní zdatnosti, v němž se projeví schopnost respondenta **cíleně a záměrně pracovat na self-efficacy druhé osoby**, a to způsobem, že by respondent byl schopný druhou osobu dovést na úroveň 2 a 3. To znamená, že by jedinec dokázal **druhému člověku pomoci** vnímat koncept jako užitečný pro vlastní osobu, a zvládl by ukázat i případný užitek ze schopnosti vnímat self-efficacy u sociálního okolí daného člověka. Této úrovni se v dotazníku nevěnuje žádná přímá otázka, jež by tuto schopnost sledovala, nicméně v případech, kdy respondent sám od sebe uváděl určité konkrétní možnosti, jak se self-efficacy u druhých lidí aktivně pracovat a jeho návrhy nebyly v rozporu se samotným konceptem, mohli jsme ho k úrovni 4 přiřadit.

2.7 Závěrečný komentář k dotazníku

Dotazník nám umožnil získat určité informace o názorech několika studentů prvního ročníku učitelství na self-efficacy. Analýzou těchto názorů jsme byli schopni dospět k **přiřazení každého respondenta k jedné ze čtyř úrovní**, což byl náš cíl.

Za pozitivní můžeme považovat také rozhodnutí zahrnout do dotazníku otevřené otázky. V odpovědích respondentů jsme se setkali s mnoha různými názory a argumentací, o něž jsme tak nebyli ochuzeni. V případě, že by vzniklo přání navázat na naše šetření, mohou informace o názorech respondentů hrát důležitou roli při vytváření nového výzkumného nástroje (např. výčtových položek v dotazníku).

Jsme si však vědomi, že i přes naši snahu držet se při tvorbě dotazníku požadavků uvedených Chráskou (2007), jsme se dopustili několika chyb. Z nich nejzávažnější se jeví příliš **jednostranné zaměření otevřených podotázek**, které se po vysvětlení respondentova názoru ptají pouze v případech, že předtím zvolil v uzavřené otázce možnost „ano“. Takto položené otázky pak jednak ochuzují získaná data o argumenty

vysvětlující studentův nesouhlasný názor, jednak mohou působit sugestivně. Náprava by byla možná přidáním požadavku na argumentaci i v případech, že respondent zvolí v uzavřené otázce možnost „ne“, nebo přeformulováním otázky a kní vztažené podotázky tak, aby výsledná položka měla charakter otevřené otázky a zjišťovala tedy názor respondenta včetně argumentace rovněž v obou případech.

Další slabou stránkou je absence naší konkrétní představy o povaze a následném vyhodnocování získaných dat už v době, kdy jsme dotazník vytvářeli, zapříčiněná autorovým nedostatkem zkušeností v této oblasti. Z tohoto důvodu je výsledný dotazník souborem otázek různého typu poskytujících **různorodé odpovědi**, jejichž **konečnou analýzu jsme nebyli schopni provést pomocí statistických nástrojů** na přijatelné úrovni. Vzhledem k nízkému počtu vyplněných dotazníků (28) jsme analýzu provedli ručně tak, jak jsme ji popsali na předchozích stranách.

Nedostatek zkušeností s tvorbou vhodného dotazníku, jehož vyplnění by poskytovalo informace požadovaného typu, zapříčinil také jeho posun od kvantitativního prostředku zpět ke kvalitativnímu.

3 EMPIRICKÁ ČÁST

V této kapitole se postupně zaměříme na jednotlivá témata, vztahující se k empirické části diplomové práce. V úvodu seznámíme s respondentským vzorkem. Poté podrobněji informujeme o jednotlivých položkách dotazníku, jejichž formu i účel stručně okomentujeme. Samostatnou podkapitolu přitom věnujeme otázce provázanosti položek v dotazníku.

Následuje hlavní část této kapitoly, kterou tvoří vyhodnocování výsledků a jejich shrnutí, a podrobná analýza čtyř dotazníků, v níž demonstrujeme náš postup při přiřazování respondentů k jednotlivým úrovním.

3.1 Respondentský vzorek

V rámci výzkumu jsme dotazník v tištěné formě rozdali studentům prvního ročníku oborů se zaměřením na vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové v týdnech od 23. 11. 2015 do 4. 12. 2015 během seminářů z předmětu Pedagogická propedeutika. Na rozdíl od výzkumu prováděného v rámci bakalářské práce, kdy jsme respondenty pro diskuze v ohniskových skupinách cíleně vybírali, tvoří tentokrát náš

respondentský vzorek studenti, již byli během těchto dvou týdnů přítomni na seminářích a obdrželi dotazník pro vyplnění.

Vedoucí jednotlivých seminářů laskavě dovolili, abychom studenty během 15 minut krátce požádali o vyplnění dotazníku a **stručně je s konceptem self-efficacy seznámili**. Toto seznámení mělo **jednotnou úvodní formu**, kdy jsme během přibližně pěti minut vysvětlili, o čem se jedná. Součástí této části byla i informace o tom, že existují různé druhy self-efficacy: obecná a specifická, případně profesní: *general self-efficacy*, *specific self-efficacy*, případně *task-specific self-efficacy* (Chen et al., 2009; Gist, Mitchell, 1992), a uvedli jsme několik konkrétních příkladů profesní self-efficacy (učitelská, zdravotnických pracovníků, sportovců, atd. (Gavora, 2009; Ďurkovičová, 2013; Wiegerová et al., 2013)). **Naším cílem** nebylo pojem teoreticky čistě a přesně definovat, nýbrž **pomoci studentům utvořit si o něm určitou představu**.

Ve zbývajícím čase jsme se věnovali dotazům ze strany studentů a krátké diskuzi, během níž jsme pokaždé studenty vyzvali, aby si představili či vybavili různé situace, které mohou nastat na střední škole (pro ně v tu dobu zatím nejvíce zažitém školním prostředí), a aby se je pokusili okomentovat z hlediska self-efficacy. V případě, kdy bylo zřejmé, že studenti koncept self-efficacy nepochopili, **doplňili jsme informace** a upřesnili, čím je self-efficacy specifická.

Na konci diskuze jsme ještě studenty krátce instruovali, jak mají dotazník vyplňovat. Jednalo se zejména o informaci, že nás zajímají zejména jejich vlastní názory, jejichž obsah ani forma nebudou mít žádný vliv na jejich budoucí studium, a že v případě, kdy by nebyli schopni na některou z otázek odpovědět, mají ji buď proškrtnout, nebo napsat „nevím“.

Je zřejmé, že během patnáctiminutového časového úseku nebylo možné ujistit se, že si každý z přítomných studentů určitou představu o self-efficacy utvořil, a že tato představa skutečně souhlasila s daným pojmem. To však ani nebylo naším cílem. Už v rámci výzkumu pro bakalářskou práci jsme se zajímali hlavně o **názory respondentů na self-efficacy a jejich vlastní uchopení tohoto konceptu**, a v tomtéž jsme se rozhodli pokračovat i nyní, dotazníkovou formou. Z tohoto důvodu jsou pro nás stejně hodnotné odpovědi, z nichž je zřejmé studentovo pochopení i nepochopení self-efficacy - obě totiž dávají možnost nahlédnout, jakým způsobem respondent uvažuje, a doplnit tak naši představu o začínajících studentech učitelství na Univerzitě Hradec Králové.

Respondenti odevzdávali vyplněné dotazníky vyučujícím na seminářích z předmětu Pedagogická propedeutika v následujících dvou měsících. Z celkového počtu 83 rozdaných dotazníků se jich vrátilo 28 (návratnost činí 33,7 %). Tyto dotazníky jsme zpracovali postupem popsáním v kapitole 2.6.

Z celkového počtu 28 respondentů bylo 23 žen a 5 mužů; věkový průměr činil 19,9 let, nejčastěji absolvovanou formou střední školy bylo gymnázium a pro většinu respondentů je Univerzita Hradec Králové jejich první studovanou vysokou školou. Podrobněji a přehledněji jsou informace uvedeny v tabulce 2.

Tabulka 2: Respondentský vzorek

Zastoupení respondentů podle pohlaví					
Ženy	23 (82 %)				
Muži	5 (18 %)				
Zastoupení respondentů podle věku					
Věk	19	20	21	>21	
Počet	9 (32 %)	13 (46 %)	6 (22 %)	0 (0 %)	
Zastoupení respondentů podle vystudované střední školy					
Střední škola	Gymnázium	Lyceum	Střední průmyslová	Obchodní akademie	Konzervatoř
Počet	21 (75 %)	3 (10,7 %)	2 (7,1 %)	1 (3,55 %)	1 (3,55 %)
Zastoupení respondentů podle dříve studované vysoké školy					
Studovali VŠ	3 (10,7 %)				
Nestudovali VŠ	25 (89,3 %)				

Narozdíl od bakalářské práce jsme tentokrát respondenty nežádali o uvedení studovaných oborů, ani o informace o předchozích pedagogických zkušenostech (doučování, lektorství, vedení oddílu, ...), a to z důvodu, že jsme původně předpokládali větší počet rozdaných a vyšší procento navrácených dotazníků. Zastoupení studovaných oborů by tedy přibližně odpovídalo tomu, jaké je v prvním ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové.

3.2 Konkrétní položky dotazníku

V následující části představíme jednotlivé položky dotazníku vztažené k self-efficacy podrobněji. Kromě doslovného znění otázky přidáme v některých případech rovněž **komentář ohledně účelu konkrétních otázek**, jejich vzájemné provázanosti a pořadí.

Finální verzi dotazníku tvoří celkem 17 hlavních otázek, 5 pedagogických situací a 15 podotázek, vztahujících se ke konkrétním hlavním otázkám nebo pedagogickým situacím. Otázky a pedagogické situace jsou za sebou řazeny nikoliv podle vztahu k jednotlivým úrovním 1-4, ale **podle obsahové návaznosti**.

Otázka 1: *Z následujících možností vyberte ty (bez ohledu na počet), které podle Vás odpovídají skutečnosti*

- self-efficacy je součástí osobnostního rozvoje jedince*
- míra self-efficacy je vrozená*
- míra self-efficacy souvisí s postojem člověka k životu*
- míra self-efficacy ovlivňuje, jakým způsobem se člověk staví k řešení problémů a neznámých situací*
- self-efficacy existuje více druhů*
- self-efficacy můžeme zaměnit pojmem "sebevědomí"*
- míra self-efficacy se u různých lidí může vzhledem k různým situacím lišit*
- míra self-efficacy se mění v závislosti na prožitých situacích, nabytých zkušenostech*

Jedná se o otázku obecného charakteru, v níž má respondent možnost zatrhnout libovolný počet tvrzení, vztahujících se k self-efficacy, s nimiž souhlasí. Jejím hlavním účelem nebylo zjištění, nakolik si je student vědom různých aspektů self-efficacy, ale opětovné vvedení respondenta do tématu, jeho příprava na další části dotazníku. Jednotlivé zatržené nebo nezatržené body otázky získávají při vyhodnocování určitou hodnotu až ve vztahu k dalším otázkám, v nichž má respondent možnost rozepsat se o svých názorech detailněji. Nejčastěji se odpovědi studenta na první otázku vzájemně vylučovaly s odpověďmi následujícími v bodě „míra self-efficacy je vrozená“, kdy respondent s tímto tvrzením souhlasil, nicméně dále hovořil například o zvyšování/snižování míry self-efficacy (jedná se zejména o otázky 2, 14, 15). V takovém případě jsme za hodnotnější pokládali odpovědi pozdější, pokud byly v rámci příslušných podotázek okomentovány a vysvětleny.

Otázka 2: *Komunikace je druh dovednosti, kterou je možné se naučit.*

a) Platí totéž i pro self-efficacy? (Ano/Ne)

b) Pokud ano, uveďte nějaký příklad, jak lze self-efficacy rozvíjet.

Druhá otázka spolu se svou podotázkou zjišťuje, jaký je respondentův názor na možnost „naučit se“ self-efficacy. „Naučit se“ je zde bráno ve smyslu „rozvíjet“, což je ze znění otázky patrné: self-efficacy jsme připodobnili komunikaci, o níž měli respondenti

možnost v rámci semináře z předmětu Pedagogická propedeutika mluvit, a jíž se zde mohli učit. V případě, že respondent odpověděl na otázku kladně, měl možnost v rámci podotázky navrhnout, jakými způsoby by bylo podle jeho názoru možné self-efficacy rozvíjet.

Otázka 3: *Vzpomeňte si na učitele, kterého považujete za "dobrého" učitele.*

a) Jaké vlastnosti měl tento učitel?

b) Měl tento učitel podle vás míru self-efficacy spíše vyšší, nebo spíše nižší?

c) Vypište, které z Vámi jmenovaných vlastností mají podle Vás souvislost s mírou self-efficacy daného učitele.

V této otázce, která otevírá blok věnovaný učitelům a žákům (v dotazníku není nijak ohraničený), se ptáme po konkrétních projevech vyšší, případně nižší, míry self-efficacy. Student si v první části vybavil „dobrého“ učitele, konkrétního vyučujícího ze základní nebo střední školy, a vypsals podle svého úsudku jeho vlastnosti. Následovalo rozhodnutí, zda měl tento učitel dle respondenta spíše vyšší, nebo spíše nižší míru self-efficacy. Poslední část otázky tvoří výčet vlastností souvisejících s mírou self-efficacy daného vyučujícího (z těch, které respondent už výše uvedl).

Zde jsme sledovali jednak studentem odhadovanou míru self-efficacy učitele, jednak vlastnosti (schopnosti a dovednosti), které si student se self-efficacy spojuje. V rámci nich jsme se soustředili jak na vlastnosti, které se týkají osobnosti učitele, tak na vlastnosti, jež se vztahovaly spíše k jeho/jejím pedagogickým dovednostem. Podrobněji se o konkrétních výsledcích rozepíšeme v kapitole 3.3.1.

Otázka 4: *Má podle Vás míra self-efficacy učitele vliv na self-efficacy jeho žáků? (Ano/Ne)*

Otázka řešící případný vliv self-efficacy učitele na self-efficacy jeho žáků se vyskytovala v sadě čtyř dotazů, jež jsme pokládali při každé diskuzi v ohniskové skupině v rámci výzkumu pro bakalářskou práci. Z tohoto důvodu byla zařazena i do tohoto dotazníku.

Otázka 5: *Má podle Vás míra self-efficacy jednotlivých žáků vliv na jejich prospěch ve škole? (Ano/Ne) Pokud ano, jaký?*

Otázka 6: *Má podle Vás míra self-efficacy jednotlivých žáků vliv na jejich chování ve škole? (Ano/Ne) Pokud ano, jaký?*

Pátá a šestá otázka zjišťuje názor respondentů na self-efficacy žáků a, podobně jako třetí otázka u učitele, ptá se po vlivu self-efficacy na žákův prospěch a chování ve škole. Obě otázky dávají respondentovi možnost uvědomit si, že se self-efficacy týká nejen dospělých, případně vysokoškolsky vzdělaných jedinců, ale i adolescentů (případně

všech lidí). Na rozdíl od položky věnované vlastnostem a schopnostem učitele, kde jsme se neptali po vztahu self-efficacy a výuky a vztahu se žáky zvláště, v tomto případě jsme prospěch i chování rozdělili, abychom respondenty přivedli k pohledu na self-efficacy z obou stran (tedy ne pouze z té sociální, kterou doposud otázky nabízely, ale rovněž z akademické).

Otázka 7.1: *Jedním ze způsobů řízení činnosti žáků je tzv. autoritativní styl. Ten se charakterizuje většinou monologickou výukou, kdy učitel pouze předává vědomosti žákům. Ti jsou při přijímání v pasivní pozici - jedná se o jednosměrnou komunikaci mezi učitelem a žáky. Učitel určuje pravidla, podle nichž výuka probíhá a vyžaduje důsledné dodržování těchto pravidel.*

a) *Může mít míra self-efficacy takového učitele vliv na jím preferovaný vyučovací styl? (Ano/Ne)*

b) *Pokud ano, má takový učitel pravděpodobně spíše vyšší, nebo spíše nižší míru self-efficacy? (vyšší/nižší)*

c) *Uveďte příklady konkrétních projevů v chování učitele, které podporují Váš názor.*

Otázka 7.2: *Může mít **autoritativní styl** v přístupu učitele k výuce vliv na míru self-efficacy jeho žáků? (Ano/ne). Pokud ano, jaký a proč? (můžete uvést na příkladu konkrétní situace)*

Otázka 8.1: *Jedním ze způsobů řízení činnosti žáků je tzv. liberální styl. Ten se charakterizuje nízkou náročností požadavků od učitele na žáky. Pravidla určují žáci a učitel ztrácí určující pozici ve výuce. Případné konflikty zůstávají neřešeny.*

a) *Může mít míra self-efficacy takového učitele vliv na jím preferovaný vyučovací styl? (Ano/Ne)*

b) *Pokud ano, má takový učitel pravděpodobně spíše vyšší, nebo spíše nižší míru self-efficacy? (vyšší/nižší)*

c) *Uveďte příklady konkrétních projevů v chování učitele, které podporují Váš názor.*

Otázka 8.2: *Může mít **liberální styl** v přístupu učitele k výuce vliv na míru self-efficacy jeho žáků? (Ano/ne). Pokud ano, jaký a proč? (můžete uvést na příkladu konkrétní situace)*

Sedmý a osmý bod se spolu se svými podotázkami věnuje názorům respondenta na vliv míry self-efficacy učitele na jím preferovaný vyučovací styl, a případnému vlivu tohoto stylu na žáky. Pro dotazník jsme vybrali typologii učitele vytvořenou americkým psychologem německého původu Kurtem Lewinem. Tato typologie byla vybrána z důvodu, že s ní studenti v době vyplňování dotazníku pravděpodobně **už byli seznámeni** během přednášek a seminářů z pedagogických disciplín. Lewin definoval tři základní výchovné/ vyučovací styly: autoritativní (nebo také autoritářský, autokratický, dominantní), liberální a demokratický, jež se navzájem odlišují mírou kontroly učitele nad žáky a způsobem jejího projevení, mírou a způsobem prosazení vlastní autority učitele, potřeby, aby žáci vykonávali práci podle zadaného postupu, systém uplatňování sankcí, a dalšími aspekty (Čáp, Mareš, 2007, s. 303-304).

Pro dotazník jsme vybrali dva ze tří vyučovacích stylů: autoritativní a liberální. Jedná se v mnohých ohledech o opačné přístupy učitele k výuce a výchově (přílišná dominance učitele oproti velmi malému řízení žáky učitelem, velká náročnost na žáky oproti malé náročnosti, atd.) a nás zajímalo, jakým způsobem se respondenti k oběma stylům postaví a jak je posoudí z hlediska self-efficacy učitele. Součástí samotných otázek byla i stručná charakteristika každého ze stylů podle popisu J. Čápa a J. Mareše v (2007).

Při volbě a formulaci těchto otázek jsme **nesledovali** obeznámenost respondentů s proběhnuvšími nebo právě probíhajícími výzkumy na téma „self-efficacy a různé vyučovací styly“, ani jsme neměli v úmyslu zaměřit jejich pozornost na podobné práce o tom, jak různé vyučovací styly ovlivňují žáky, pokud je vůbec ovlivňují. Naším cílem bylo zjistit, **jak respondenti uvažují o různých přístupech učitele z hlediska self-efficacy**, zda jsou schopni si představit, že by mezi vyučovacím stylem a mírou self-efficacy učitele mohl být nějaký vztah, a pokud ano - jaký a jak by se projevoval. Stejným způsobem nás zajímal názor respondenta na otázku, zda by vyučovací styl (autoritativní nebo liberální) mohl ovlivnit žáka v jeho přístupu a práci v předmětu, v jeho vlastní self-efficacy.

Při vyhodnocování těchto dvou otázek jsme postupovali stejným způsobem jako u všech ostatních, v nichž měl respondent možnost doplnit ke své odpovědi komentář. Prováděli jsme tedy kvalitativní analýzu poskytnutých odpovědí a na jejím základě postupovali v hodnocení jednotlivých dotazníků dále.

Otázka 9 – Pedagogická situace A: *Představte si, že jste v roli učitele. Ve třídě, kde učíte (na základní nebo střední škole) se vyskytuje žák, o němž víte, že je pro něj velmi nepříjemné být zkoušený před celou třídou u tabule. Navrhnete mu tedy, že ho vyzkoušíte v kabinetu zvlášť. Proti tomu se však ozvou ostatní žáci, nesouhlasí s Vaším návrhem, neboť jim přijde nespravedlivé, že nebudou vědět, za jaký výkon bude žák Vámi jak ohodnocen. Jak byste vyřešili tuto situaci?*

Devátou otázkou představuje první pedagogická situace (Pedagogická situace A). V ní jsme požádali respondenty, aby se vžili do své budoucí role učitele a navrhli řešení představeného problému nastalého ve třídě. Tato otázka měla za cíl zjistit, jak studenti vnímají sami sebe, jsou-li schopni představit si, že by měli danou situaci řešit, a pokud ano, jaký by volili přístup (dohoda se žáky, rozhodnutí učitele, ...). Respondent odpovídal otevřeně, bez nabídky možných řešení.

Otázka 10: *Existuje podle Vás více druhů self-efficacy? (Ano/Ne). Pokud ano, pokuste se nějaké vyjmenovat.*

Otázka 11: *Vnímáte rozdíl mezi self-efficacy a sebevědomím? (Ano/Ne). Pokud ano, jak byste odlišili self-efficacy od sebevědomí?*

Desátá a jedenáctá otázka opět navazuje přímo na první bod dotazníku a dává respondentovi možnost rozepsat se o svém názoru na různé druhy self-efficacy, a na vzájemný vztah self-efficacy a sebevědomí. Co se týče desáté položky, už během vyplňování předcházející části se respondenti setkali s otázkami ptajícími se po vztahu self-efficacy žáků a jejich *prospěchu a chování ve škole* - jednalo se tedy o dva různé druhy self-efficacy (akademická a sociální, případně jejich kombinace a kombinace s obecnou self-efficacy). Zjišťovali jsme, zda si respondenti tuto skutečnost uvědomí v této části dotazníku, a změní-li se jejich odpověď oproti tomu, jak se vyjádřili v rámci první položky dotazníku.

Jedenáctá otázka, řešící vztah self-efficacy a sebevědomí, slouží jednak k hlubšímu pochopení, jak respondent samotný koncept vnímá, a zároveň ke zjištění, zda v případě záměny obou pojmů v průběhu vyplňování dotazníku dochází k této záměně ze strany respondenta nevědomky (kdy si student rozdíl uvědomuje), nebo z důvodu neschopnosti self-efficacy a sebevědomí od sebe odlišit.

Otázka 12: *Jaký má podle Vás míra self-efficacy žáka vliv na jeho volbu vysoké školy?*

Tato otázka, podobně jako čtvrtá, byla zařazena do dotazníku z důvodu, že jsme ji pokládali už v rámci diskuzí v ohniskových skupinách. Její původní znění se týkalo přímo osob jednotlivých respondentů a nebylo spojeno se self-efficacy. Nyní jsme se rozhodli ji zaměřit opačně, nicméně už během první analýzy odpovědí bylo zřejmé, že jsme měli buď zachovat její původní formu, nebo ji alespoň doplnit k té současné. Podrobněji o tomto pojednáme v kapitole 3.3.1, kde bude z odpovědí respondentů zřejmé, že její informační hodnota nebyla tak vysoká, jak jsme původně doufali.

Otázka 13 – Pedagogická situace B: *Představte si situaci, že máte učit předmět, který jste na VŠ nestudovali a je vzdálený od vašich oborů (např. při kombinaci matematika + cizí jazyk byste měli vyučovat estetickou výchovu). Jakým způsobem by podle Vás ovlivnila míra Vaší self-efficacy Váš přístup k výuce tohoto předmětu?*

V pedagogické situaci B jsme studenty požádali, aby si představili sebe v roli učitele, jenž má vést výuku předmětu, který je vzdálen jeho vlastním studovaným oborům. Rovněž tato otázka se přímo vztahuje k prvnímu bodu dotazníku (řešení problémů a neznámých situací). Respondent odpovídá otevřeně dle svých názorů, sám na sobě řeší vliv své míry self-efficacy (třebaže pouze v teoreticky představené situaci), a popisuje

tento vliv. Při vyhodnocování otázky jsme se zaměřili na respondentem deklarovaný vliv jeho míry self-efficacy, na způsob samotného řešení situace, a na argumentaci.

Otázka 14: *Mohla by podle Vás práce na rozvoji vlastní self-efficacy přispět ke zkvalitnění výuky učitele? (Ano/Ne) Pokud ano, napište konkrétní příklad, kdy by rozvoj self-efficacy ke zkvalitnění výuky přispěl.*

Otázka 15: *Mohla by podle Vás práce na rozvoji vlastní self-efficacy přispět ke zlepšení vztahů mezi učitelem a žáky? (Ano/Ne) Pokud ano, napište konkrétní příklad, kdy by rozvoj self-efficacy ke zlepšení vztahů přispěl.*

Čtrnáctá a patnáctá otázka navazuje opět na první, a pak na druhou, třetí a částečně sedmou a osmou. Respondenti zde vyjadřují svůj názor na rozvoj vlastní self-efficacy učitele a jeho vliv na výuku a na zlepšení vztahů mezi vyučujícím a žáky. Opět sledujeme, zda studenti vnímají možnou existenci takového vlivu, a také jeho charakter a případné, se self-efficacy spojené, změny v přístupu učitele k výuce, k problémům, které mohou ve škole nastat, atd.

Otázka 13 – Pedagogická situace C: *Představte si situaci v deváté třídě po přijímacích zkouškách. Vyučující vyžaduje, aby žáci dávali při výuce pozor. Na to jeden z žáků prohlásí, že už nemá smysl se dále učit, a že pracovat nebude. Vyučující se ho snaží slovně k práci donutit. Na to se žák postaví a učitelce do očí řekne, že "je blbá". Vyučující řeší situaci hlasitou hádkou s daným žákem, během níž i ona použije několik nevybíravých přívlastků na žákovu adresu. Hádky se neúčastní nikdo z ostatních žáků.*

- a) *Měla podle Vás míra self-efficacy vyučující vliv na její způsob řešení situace? (Ano/Ne)*
- b) *Pokud ano, popište, jakým způsobem se mohl tento vliv projevit.*
- c) *Měla podle Vás míra self-efficacy zmíněného žáka vliv na jeho chování v hodině a při následné hádce? (Ano/Ne)*
- d) *Pokud ano, popište, jakým způsobem se mohl tento vliv projevit.*
- e) *Mohla mít daná situace v popsaném průběhu vliv na změnu v míře self-efficacy vyučující? (Ano/Ne)*
- f) *Pokud ano, jak a proč?*
- g) *Mohla mít daná situace v popsaném průběhu vliv na změnu v míře self-efficacy daného žáka? (Ano/Ne)*
- h) *Pokud ano, jak a proč?*
- i) *Mohla mít daná situace v popsaném průběhu vliv na změnu v míře self-efficacy žáků, kteří pouze přihlíželi? (Ano/Ne)*
- j) *Pokud ano, jak a proč?*
- k) *Jak byste situaci, kdy žák vyjádří svůj názor ohledně nesmyslnosti pokračování ve výuce po přijímacích zkouškách, řešili Vy?*

Šestnáctou otázkou představuje třetí pedagogická situace (Pedagogická situace C). Jedná se o položku s největším počtem podotázek a váže se přímo k úrovni 3. Podobně jako v ostatních otázkách, kdy respondenti odpovídají kombinovanou formou (zaškrtavají odpověď ANO/NE a mohou doplnit svůj komentář formou otevřené odpovědi), při vyhodnocování jsme sledovali obě části odpovědi.

Otázka 17: *Přijmeme-li myšlenku, že různí lidé mohou mít různou míru self-efficacy, mohlo by nastat, že by měl člověk self-efficacy "příliš vysokou"? (Ano/Ne) Pokud ano, jak by se takový stav projevoval?*

Tato otázka dává respondentům možnost vyjádřit se ke stavu, kdy by měl jedinec příliš vysokou míru self-efficacy. Existenci příliš vysoké míry self-efficacy a jejího negativního vlivu na výsledky činností prováděných jedincem, k nimž se příliš vysoká míra váže, potvrdil už Bandura. O tomto stavu jsme krátce informovali v teoretické části práce, v kapitole 2.1.1. Sledovali jsme, zda si respondenti uvědomují, že takový stav může nastat, a pokud ano, zda ho považují za pozitivní, či negativní jev.

Otázka 18: *V čem by Vám mohlo pomoci rozvíjení vlastní self-efficacy?*

Zde se ptáme respondentů na to, jaký význam vidí v rozvoji vlastní self-efficacy. Tato otázka se tedy váže přímo k úrovni 2 a jeví se klíčovou v konečném přiřazení respondentů k jednotlivým úrovním. Sledovali jsme zejména kvalitu odpovědí, a proto mohli být někteří respondenti, přestože na otázku odpověděli, přiřazeni k úrovni 1.

Otázka 19 – Pedagogická situace D: *Představte si třídu v 3. ročníku SŠ. Z Vašeho předmětu chce po zkušenosti s předchozím vyučujícím maturovat jeden žák. Nakolik by podle Vás bylo ve Vaší moci změnit přístup žáků k tomuto předmětu? Vyznačte, prosím, zaškrtnutím příslušného pole (0 - změnit přístup by nebylo vůbec ve Vaší moci, 6 - změnit přístup by bylo plně ve Vaší moci).*

U pedagogické situace D se jedná o jedinou škálovou otázku dotazníku, postavenou podobným způsobem jako jsou otázky dotazníku TES (Gibson, Dembo, 1984), měřícího míru self-efficacy učitelů. Přestože naši respondenti ještě nepůsobí jako vyučující, otázku jsme zařadili pro doplnění ostatních položek, jež zjišťují spíše než názor studentů na self-efficacy jejich přibližnou míru self-efficacy. Zároveň se tento bod spolu s dalšími váže k následující otázce.

Otázka 20: *Závisí podle Vás postoj žáků ke konkrétnímu předmětu na jejich self-efficacy týkající se tohoto předmětu?*

Zde zjišťujeme názor respondenta na provázanost postoje žáka ke konkrétnímu předmětu a jeho míry self-efficacy k předmětu, a je tedy provázaná jednak s předchozím bodem, a pak také s otázkou pátou, kdy se respondent vyjadřuje ke vztahu self-efficacy žáka a jeho školního prospěchu obecně. Vnímáme jako nepříznivé, že jsme k otázce nepřidali možnost rozepsat se detailněji o svém názoru, zejména protože se jedná o položku, která je v tématu "self-efficacy žáka, jeho prospěch z předmětu a jeho přístup k danému předmětu" nejdůležitější. Dalším důvodem, proč by bylo vhodné přidat otevřenou verzi otázky, je vlastní zařazení tohoto bodu až téměř na konci dotazníku, kdy

už se respondenti s konceptem self-efficacy seznámili prostřednictvím svých odpovědí lépe.

Otázka 21: *Sebereflexe je proces hodnocení a analýzy vlastního chování, jednání a prožívání. Může mít podle Vás sebereflexe vliv na zvyšování/snižování míry self-efficacy jedince? (Ano/Ne) Pokud ano, jaký?*

Tato otázka opět završuje předchozích několik otázek (zejména první, druhou, čtrnáctou a patnáctou) a řeší možnost rozvoje vlastní self-efficacy pomocí sebereflexe.

Otázka 22 – Pedagogická situace E: *Představte si, že jste v roli učitele na základní nebo střední škole. Tato škola má možnost poslat za peníze z EU několik žáků na poznávací zájezd do Velké Británie. Kritériem pro výběr žáků byl v první řadě jejich zájem, dále pak prospěch a sociální situace jejich rodiny. V případě, že by se zájezdu některý žák nemohl zúčastnit, byli také určeni náhradníci. Nastane situace, kdy jeden žák skutečně „vypadne“ a na jeho místo je nominován žák ve škole aktivní a s velkým zájmem o anglický jazyk. Avšak ozvou se rodiče dalšího žáka na místě náhradníka, že jejich dítě si zájezd zaslouží. Jak byste tuto situaci vyřešili?*

V pedagogická situaci E jsme respondenty opět postavili do role učitele a požádali je o nabídku řešení konfliktu s rodiči žáka. Otázka má za cíl doplnit naši představu o respondentovi.

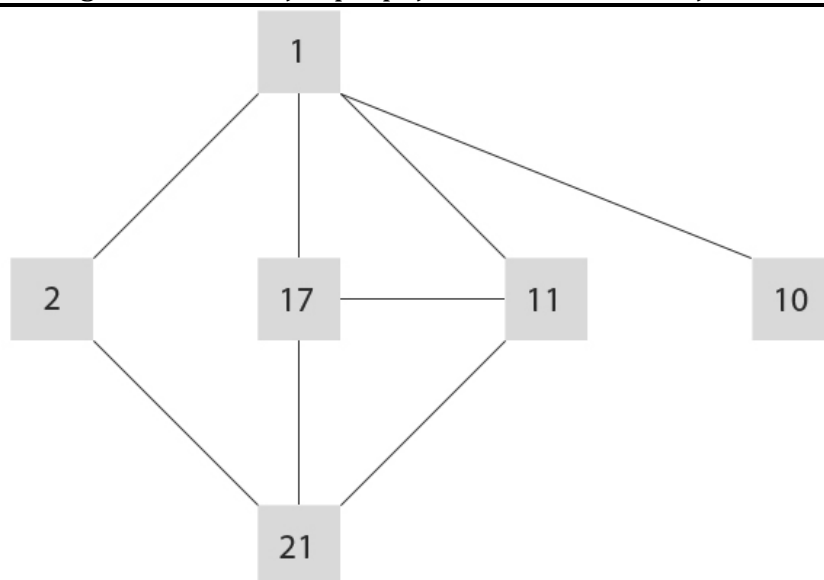
3.2.1 Provázanost otázek

Mezi některými z položek dotazníku existuje přímá nebo nepřímá návaznost. Z předchozí části, kde jsme každou z nich krátce okomentovali, je zřejmé, že určité body přímo vyplývají z jiných. Tuto vzájemnou provázanost, zohledňující zároveň příslušnost otázek k jednotlivým úrovním, ilustrují diagramy 2 až 5.

Jak je patrné z diagramu 2, otázka 1 se přímo váže ke všem ostatním otázkám, v této úrovni zastoupeným. Její vzájemný vztah s otázkou jednadvacátou (sebereflexe a self-efficacy) není vyznačen samostatnou vazbou, ale přechodem přes otázku 2, 11 a 17 a to z toho důvodu, že bod 21 chápeme jako rozvinutí prvního - k čemuž přechodné body mohou napomoci (1 - 2 - 21: „míra self-efficacy je/není vrozená“ – „self-efficacy se lze naučit“ – „sebereflexe a self-efficacy“; 1 - 11 - 21: „pojmem self-efficacy lze zaměnit za pojem sebevědomí“ – „sebereflexe a self-efficacy“; 1 - 17 - 21: „self-efficacy souvisí s postojem člověka k životu; pojmy self-efficacy a sebevědomí“ – „příliš vysoká míra self-efficacy“ – „sebereflexe a self-efficacy“).

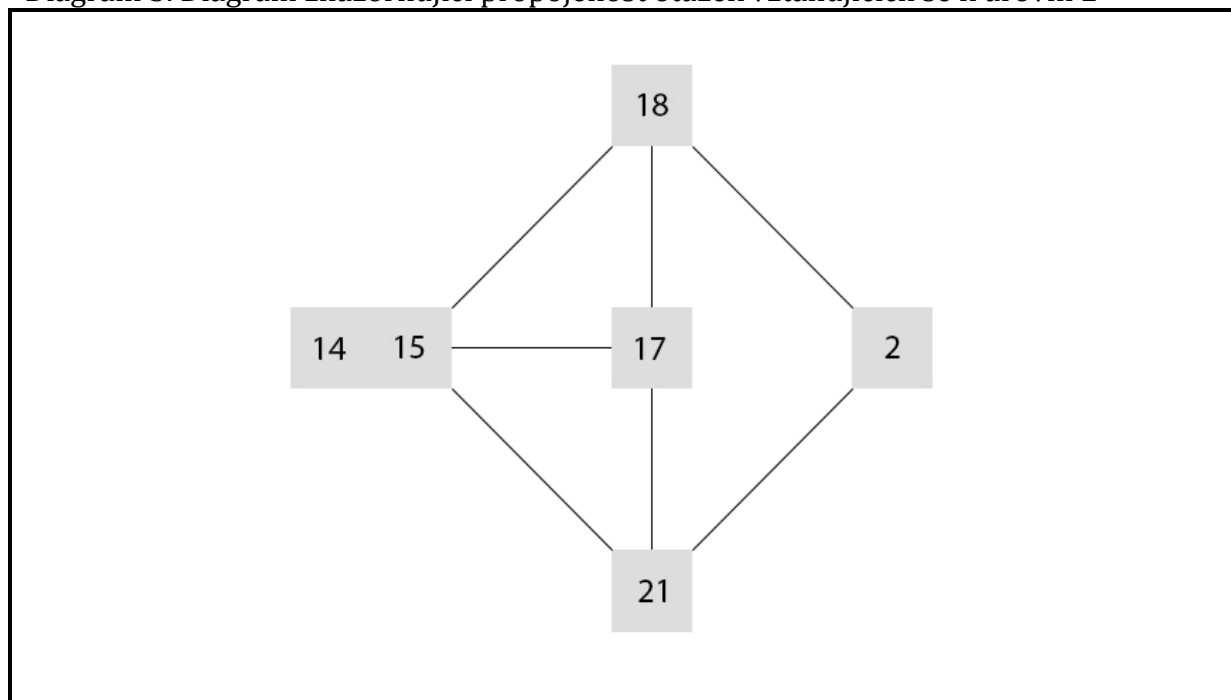
Situace, kdy otázky 17 a 11 zaujímají centrální místo v diagramu, nenastala z jejich většího významu pro úroveň 1, ale ze snahy vytvořit graf co nejpřehlednější, bez vzájemného protínání jednotlivých vazeb.

Diagram 2. Diagram znázorňující propojenost otázek vztahujících se k úrovni 1



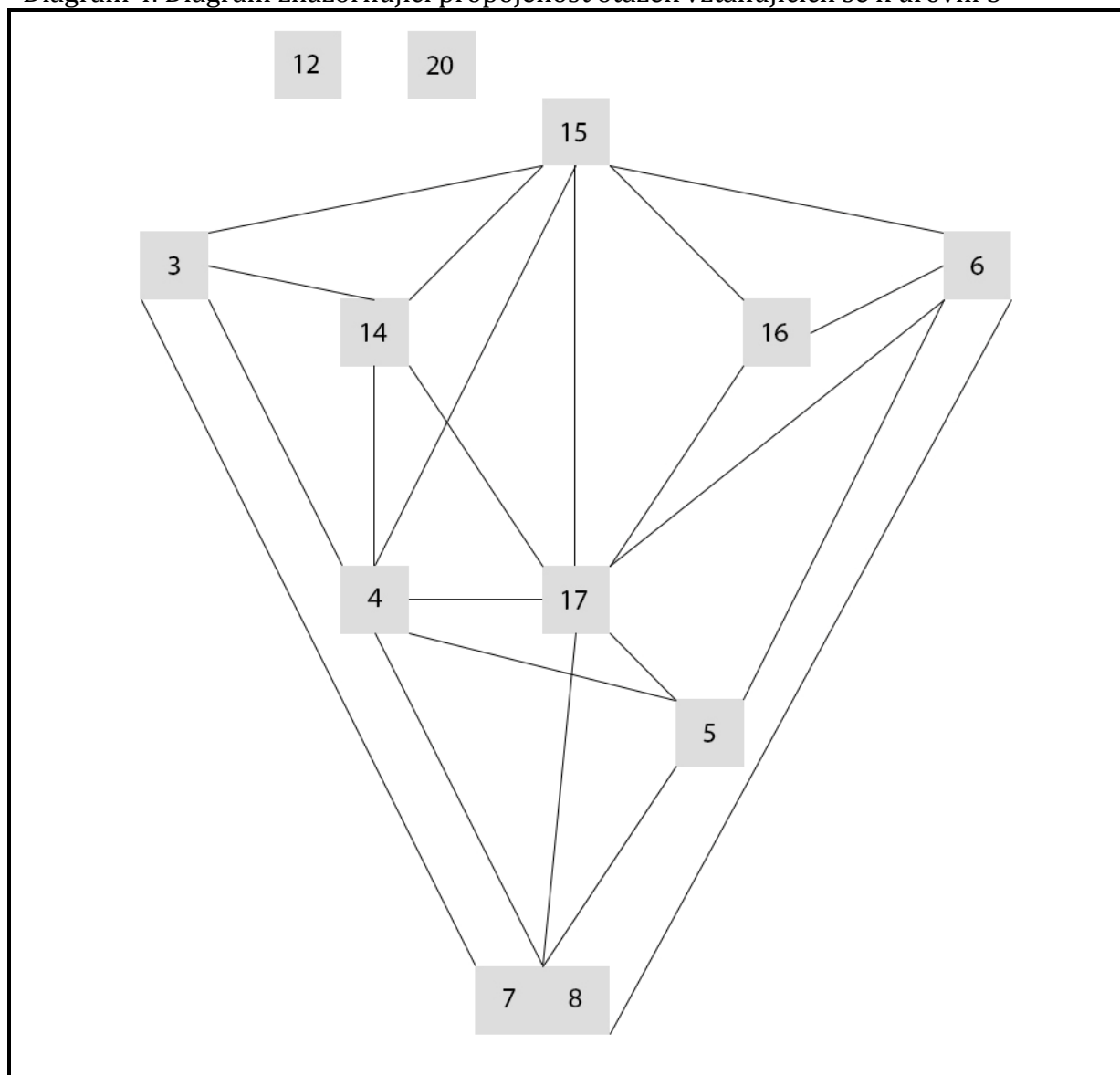
Vrchní pozici diagramu 3 zaujímá otázka 18, která se jeví ve vztahu k úrovni 2 jako hlavní („význam self-efficacy pro vlastní osobu“). Její provázanost s otázkou 21 probíhá, podobně jako v předchozím případě u první otázky, přes body 2, 14, 15 a 17. Rovněž zde působí položka jednadvacátá jako rozvinutí osmnáctého bodu, přičemž přechodné body mohou tomuto rozvinutí napomoci (18 - 2 - 21: „význam self-efficacy pro vlastní osobu“ – „self-efficacy se lze naučit“ – „sebereflexe a self-efficacy“; 18 - 14, 15 - 21: „význam self-efficacy pro vlastní osobu“ – „rozvoj self-efficacy učitele a jeho vliv na výuku a vztah se žáky“ – „sebereflexe a self-efficacy“; 18 - 17 - 21: „význam self-efficacy pro vlastní osobu“ – „příliš vysoká míra self-efficacy“ – „sebereflexe a self-efficacy“).

Diagram 3. Diagram znázorňující propojenost otázek vztahujících se k úrovni 2



Otázky 14 a 15 v diagramu 3 tvoří dvojici díky své vzájemné blízkosti, existenci vazby mezi oběma položkami, a shodnými vazbami na položky ostatní. Jejich společné umístění spolu s centrální pozicí otázky 17 má, stejně jako v předchozím případě, význam pouze pro celkovou přehlednost výsledného grafu.

Diagram 4. Diagram znázorňující propojenost otázek vztahujících se k úrovni 3



V tomto případě stavba diagramu nenavazuje na předchozí případy: řešení její konečné podoby bylo podmíněno zejména snahou o co největší přehlednost. Z důvodu příslušnosti většího počtu otázek k dané úrovni nebylo možné zachovat jejich hierarchii, ani jejich přesnou návaznost přes “přechodné body”. Veškeré přímé vazby mezi jednotlivými otázkami však zůstaly zachované.

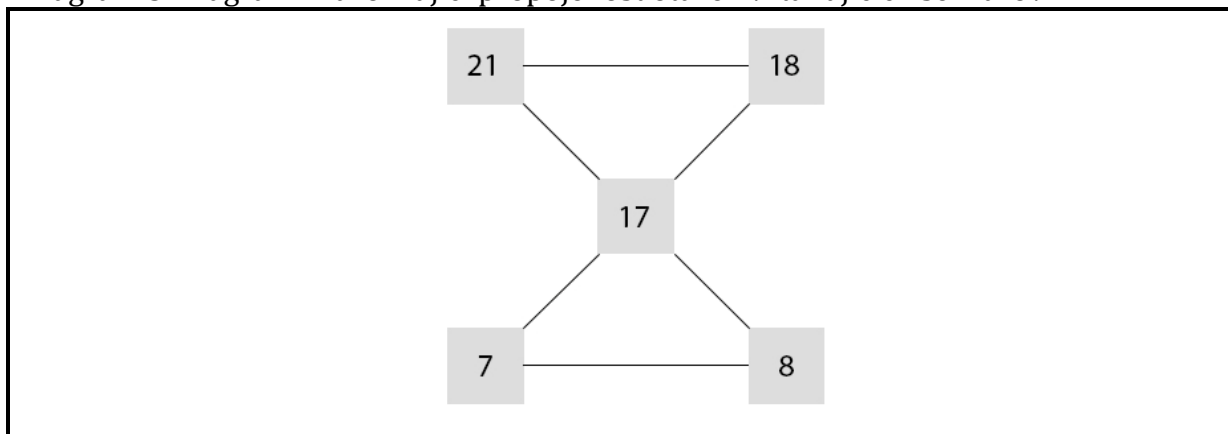
Pro úroveň 3 považujeme za hlavní otázku 16 (Pedagogická situace C: „diplomatické řešení konfliktu se žákem“), umístěnou v pravé horní polovině. Podobnou důležitost příkládáme v rámci úrovně 3 také bodům 7 a 8 (autoritativní a liberální vyučovací styl

učitele a jeho self-efficacy). Umístění do dvojice u těchto dvou položek opět plní zejména funkci většího zřehlednění celého grafu.

Diagram 4 slouží spíše pro ilustraci vzájemného vztahu jednotlivých otázek příslušejících k úrovni 3, než k prakticky využitelným účelům. Důvodem je jednak celková složitost výsledného diagramu, jednak fakt, že se respondenti při vyplňování dotazníků většinou nerozepisovali stejně detailně u všech provázaných položek. Proto jsme při vyhodnocování odpovědí postupovali u každého dotazníku individuálně, berouce v potaz daným respondentem naznačené vazby, a nehledající ty, které sice vnímáme jako potenciálně existující, nicméně v odpovědích zůstaly nezaznamenané.

Diagram 5 ilustruje vzájemný vztah otázek příslušejících k úrovni 4. Jak jsme už zmiňovali v předchozí části práce, těchto pět bodů bylo vybráno, neboť je v nich možnost projevení úrovně 4 z našeho pohledu největší. Podobně jako diagram naznačující provázanost bodů úrovně 3, i tento je spíše orientační, a to z důvodu, že se odpovědi odpovídající úrovni 4 jednak nemusejí objevit u všech těchto otázek, jednak jsme se s nimi při analýze dotazníků setkávali i u bodů, které zde zmíněny nejsou.

Diagram 5. Diagram znázorňující propojenost otázek vztahujících se k úrovni 4



3.3 Vyhodnocení dotazníků

Vyhodnocování dotazníků probíhalo v několika fázích, jak jsme uvedli v kapitole 2.6. Nejprve jsme analyzovali odpovědi respondentů na otevřené otázky. Na základě této analýzy byly dotazníky rozřazeny do úrovní 1-4, v jejichž rámci proběhlo hlubší vyhodnocení všech odpovědí respondentů. Výsledkem tohoto vyhodnocení jsou mimo jiné i **čtyři profily respondentů podle konkrétních úrovní**, jež tvoří jakýsi „průměr“ odpovědí všech dotazníků, které byly k dané úrovni přiřazeny. Slouží k první celkové

představě o tom, jak se od sebe vzájemně všechny čtyři úrovně v podání respondentů liší, jak jsou názorově zastoupeny, jaké tendence převládají v které z nich. Na následujících několika stranách uvádíme jejich popis, který nás postupně provede touto představou v každé úrovni. Profily nebyly vytvořeny s cílem prezentovat konečné výsledky výzkumu, ani jejich kompletní analýzu, pouze nám umožňují prvotní seznámení s názory a myšlenkami respondentů na jednotlivých úrovních a jejich vzájemné porovnání.

3.3.1 Profily respondentů podle úrovní

V této části představíme profily respondentů na úrovni 1-4. Dříve však, než čtenáře provedeme popisy jednotlivých profilů, přikládáme tabulku 4, která stručně a názorně shrnuje následujících několik stran.

Tabulka 3: Profily respondentů podle úrovně

Úroveň	Objasnění pojmu self-efficacy (SE)	Učitel s vyšší mírou self-efficacy	Vyučovací styl učitele		Self-efficacy a vztah k osobě respondenta	Obecné
			Autoritativní	Liberální		
1	<ul style="list-style-type: none"> - SE není vrozená - SE můžeme zaměnit pojmem sebevědomí - jeden druh SE - rozvoj SE je částečně možný - SE ovlivňuje náš postoj ke konkrétní situaci - SE závisí na zkušenostech 	<ul style="list-style-type: none"> - nadšený pro výuku - přehled v oboru - sebejistý - autorita - zásadový - důsledný 	<ul style="list-style-type: none"> - souvisí se SE - vyšší míra SE: sebevědomý, přísný, náročný na žáky - na žáky vliv nemá 	<ul style="list-style-type: none"> - není jisté, zda se SE souvisí - nižší míra SE: lhostejný, flegmatický, nespravedlivé hodnocení - může a nemusí mít vliv na žáky 	<ul style="list-style-type: none"> - zvýšení sebevědomí - zvýšení sebevědomí v mluvených projevech - respondent se přestane podhodnocovat 	<ul style="list-style-type: none"> - odpovědi kratší, heslovité - často chybí odpověď na otevřenou otázku - odpovědi často postrádají argumentaci
2	<ul style="list-style-type: none"> - SE není vrozená - SE můžeme částečně zaměnit pojmem sebevědomí - jeden druh SE - SE ovlivňuje náš postoj ke konkrétní situaci - SE závisí na prožitých zkušenostech - rozvoj SE je částečně možný 	<ul style="list-style-type: none"> - sebevědomý - spravedlivý - smysl pro humor - autorita - důsledný - přizpůsobivý 	<ul style="list-style-type: none"> - souvisí se SE - vyšší míra SE: příliš vysoké sebevědomí, učitel považuje svůj názor za jediný správný - nižší míra SE: učitel se bojí experimentů - může mít vliv na žáky 	<ul style="list-style-type: none"> - souvisí se SE - nižší míra SE: učitel si nevěří, žáky nezvládá - může mít vliv na žáky 	<ul style="list-style-type: none"> - zvýšení sebevědomí - zvýšení sebevědomí v mluvených projevech - překonání strachu a stresu ze zkoušek - zachovat klid ve vyhrocených situacích 	<ul style="list-style-type: none"> - odpovědi bohatší, bez heslovitého charakteru - většinou zodpovězeny všechny otevřené otázky - často vztahuje obecné otázky o SE na sebe
3	<ul style="list-style-type: none"> - SE není vrozená - SE s pojmem sebevědomí zaměnit spíše nelze - existuje více druhů SE - SE ovlivňuje náš postoj ke konkrétní situaci - SE závisí na prožitých zkušenostech - rozvoj SE je možný 	<ul style="list-style-type: none"> - reálné nároky - rozvoj žáka - didaktický - dokáže zaujmout - smysl pro humor - sebevědomý - psychicky odolný - spravedlivý 	<ul style="list-style-type: none"> - souvisí se SE - spíše vyšší míra SE: učitel působí sebejistě, je odborník, vyniká ve svém oboru - může mít vliv na žáky 	<ul style="list-style-type: none"> - souvisí se SE - nižší míra SE: učitel nemá zájem o výuku ani o žáky - má vliv na žáky 	<ul style="list-style-type: none"> - zvýšení sebevědomí v mluvených projevech - jiný přístup k problémům - lepší zvládání studia, práce, vztahů, přístupu k lidem, - lepší zvládání výuky a řešení konfliktů se žáky 	<ul style="list-style-type: none"> - odpovědi bohaté, bez heslovitého charakteru - zodpovězeny všechny otevřené otázky - obecné otázky odlišené od otázek vztažených k osobě respondenta
4	<ul style="list-style-type: none"> - SE není vrozená - SE nelze zaměnit s pojmem sebevědomí - existuje více druhů SE - SE ovlivňuje náš postoj ke konkrétní situaci - SE závisí na prožitých zkušenostech - rozvoj SE je možný 	<ul style="list-style-type: none"> - přesvědčený o svých schopnostech učitele a vychovatele - schopný uznat svou chybu - odborník - mezioborové propojení předmětů - spravedlivý - emočně stálý 	<ul style="list-style-type: none"> - souvisí se SE - nižší míra SE učitele: učitel se bojí situací, které neví, jak řešit - pokud by byla míra SE vyšší: učitel je přesvědčen o své pravdě a nepotřebuje názory žáků - má vliv na žáky 	<ul style="list-style-type: none"> - souvisí se SE - nižší míra SE: učitel si neví rady s řešením konfliktů - má vliv na žáky 	<ul style="list-style-type: none"> - jistota v komunikaci - jistota ve vykonávání budoucí profese - lepší řešení krizových situací - emoční stálost - větší úspěch ve škole, práci, životě, vztazích 	<ul style="list-style-type: none"> - odpovědi bohaté, bez heslovitého charakteru - zodpovězeny všechny otevřené otázky - obecné otázky odlišené od otázek vztažených k osobě respondenta - často se objevuje návrh na aktivní rozvoj SE

Úroveň 1

Respondenta, jehož bychom přiřadili podle odpovědí v dotazníku k úrovni 1, si můžeme představit přibližně takto:

Respondent **má určitou představu** o tom, co koncept self-efficacy znamená - například považuje její míru spíše za cosi získaného, nabytého zkušenostmi, měnícího se podle určitých konkrétních situací, než za vrozenou „vlastnost“. Self-efficacy podle něj souvisí s osobnostním rozvojem jedince - jedná se o určitý druh sebevědomí, případně o sebevědomí samotné. Jako takové **není dle respondenta možné se self-efficacy „naučit“** (ve smyslu „rozvíjet“, jako například komunikační schopnosti), nicméně pokud by určitý rozvoj měl být možný, pak cestou sebereflexe, pod níž si respondent představuje „pochvalu sama sebe“, případně „pozitivní pohled na sebe a své chování“. S možností záměny pojmů „self-efficacy“ a „sebevědomí“ nejspíše souvisí i respondentův názor, že neexistuje více druhů self-efficacy. Respondent si zároveň není příliš jistý odpovědí na otázku, zda je možné mít míru self-efficacy příliš vysokou, a pokud by si měl takový stav představit, popisuje ho jako „vysoké sebevědomí, pocit všemohoucnosti, nadřazenosti, sebejistoty“ a člověka s vysokou mírou self-efficacy jako jedince, jenž „si myslí, že vše ví a zná a nenechal by si do ničeho nikým mluvit“.

Význam self-efficacy pro vlastní osobu vnímá respondent v možnosti **zvýšení sebevědomí a větší jistoty v mluvených projevech**. Její rozvoj by se podle něj projevil i v postoji k sobě samému (respondent by se přestal podhodnocovat a více by si věřil v těch oblastech, kde si není úplně jistý).

Zajímavý je respondentův pohled na **učitele, jenž má podle něj vyšší míru self-efficacy**. Ta se projevuje podle jeho názoru zejména v těchto oblastech a vlastnostech: takový učitel je nadšený pro výuku a má přehled ve svém předmětu. Je sebejistý, autoritativní, zásadový, důsledný, upřímný, komunikativní, zábavný a charismatický. Aby se takovým mohl učitel stát, **může na sobě z pohledu self-efficacy pracovat**, nicméně podle respondenta může mít tato práce **vliv spíše na výuku** (ze strany učitele), než na vztah se žáky. Ve výuce by se učiteli zvýšilo sebevědomí a žáci by ho více respektovali. Zároveň by byl schopný připravit hodiny atraktivnější a látku podat zábavnější, poutavější formou. Ve vztahu s žáky by se projevilo zlepšení ve vzájemné komunikaci a v tom, že by žáci cítili ze strany učitele zájem.

S učitelskou pozicí souvisejí i dvě otázky týkající se vyučovacího stylu, kde jsme se zajímali o názory respondentů na souvislost self-efficacy a tzv. autoritativního a

liberálního stylu. Dle respondenta **má míra self-efficacy vliv na volbu vyučovacího stylu u učitele, jenž preferuje styl autoritativní.** Takový učitel má spíše vyšší míru self-efficacy, jež se projevuje tím, že je sebevědomý, jistý, přísný a náročný na žáky, jimiž se nenechá ovlivňovat. Na žáky může mít nepřiměřené nároky, v důsledku čehož ti potom ztrácejí zájem o výuku. Autoritativní styl však dle respondenta na žáky jiný vliv nemá.

Co se týče tzv. liberálního stylu, respondent si není jistý, zda míra self-efficacy učitele, jenž ho preferuje, s touto volbou nějak souvisí, či nikoliv. Pokud by souvisela, takový **učitel bude mít míru self-efficacy spíše nižší,** což se projevuje jeho flegmaticností a lhostejností jak ve vztahu k výuce, tak k žákům. Žáky tento učitel hodnotí většinou nespravedlivě, podle vlastního vztahu k jednotlivcům. Na žáky samotné tento styl vliv mít může i nemusí. V případě, že by měl, projevil by se větší sebejistotou žáků vzhledem k učiteli a jejich celkovou menší zodpovědností, ke které dle respondenta nejsou vedeni.

Míra self-efficacy má podle respondentova názoru vliv na žáky jak co se týče jejich školních výsledků, tak chování ve škole. Přitom **žáci s vyšší mírou self-efficacy** jsou komunikativnější a průbojnější, je pro ně snazší vystupovat před třídou. Jsou sebevědomí až arogantní a mají větší potřebu vyrušovat při hodině. Školní výsledky žáka s jeho mírou self-efficacy v určitém předmětu spíše souvisí.

Podobně může souviset míra self-efficacy žáka s jeho volbou vysoké školy. Podle respondenta se ti, kteří mají míru spíše vyšší, hlásí na školy spíše těžší - s tím, že je potom nemusejí zvládnout dostudovat.

Obecně jsou odpovědi respondenta **spíše kratší a často postrádají argumentaci,** případně doplňující, upřesňující informace.

Úroveň 2

Respondenta, jehož bychom přiřadili podle odpovědí v dotazníku k úrovni 2, si můžeme představit přibližně takto:

Podobně jako respondent, jehož jsme přiřadili k úrovni 1, **má i tento představu** o tom, co koncept self-efficacy představuje. Považuje ji za součást osobnostního rozvoje jedince a její míra souvisí s konkrétní situací a mění se v závislosti na nabytých zkušenostech. Je přesvědčen, že se nejedná o vrozenou vlastnost, nýbrž o něco postupně získaného - zejména vlastními zkušenostmi. **Je možné ji částečně rozvíjet,** například „vhozením do

vůdčí role, projevy před ostatními studenty, případně pochvalou a komplimenty od ostatních jedinců“.

Respondent nevnímá velký rozdíl mezi self-efficacy a sebevědomím, spíše **spojuje různou míru self-efficacy s různými stupni sebevědomí**: „zdravé sebevědomí - egoismus - namyšlenost“. S tím může souviset i názor respondenta, že člověk může mít míru self-efficacy příliš vysokou, a projeví se to jeho „bezohledností a arogancí“. Takový člověk „by si až moc věřil - například, že zvládne zkoušku a z toho důvodu se na ni nenaučí a nemusí pak uspět“. Situace by řešil „přemrštěně“, případně by „řešil neřešitelné“. Respondent zároveň odpovídá, že neexistuje více druhů self-efficacy.

Význam self-efficacy pro vlastní osobu vnímá respondent v „překonání strachu a stresu ze zkoušek a životních situací“. Práce na jejím rozvoji by pomohla ve zvýšení jeho sebevědomí a sebevědomí v mluvených projevech, ve schopnosti stát si za svým názorem a rychleji a lépe se rozhodovat, a mohla by probíhat i pomocí sebereflexe. Díky ní by se respondent naučil „ve vyhrocených situacích zachovat klid“, uvědomil by si, co dělá dobře a co špatně a zvýšil by svou motivaci.

Když přejdeme k učitelské profesi, respondent odpovídá, že **učitel s vyšší mírou self-efficacy** by byl sebevědomý, spravedlivý, spolehlivý, přísný a měl by smysl pro humor. Přidává, že by měl autoritu, byl by důsledný, upřímný, chápající, přizpůsobivý a měl by zájem o žáky. Podobně jako respondent na úrovni 1 zastává názor, že by **práce na rozvoji vlastní self-efficacy u učitele měla vliv spíše na oblast výuky**, než na jeho vztah se žáky. Vliv by se projevil v respektu, jenž by žáci k učiteli cítili, ve schopnosti působit jako autorita („nenechal by se žáky okřikovat“ a „nebál by se třídu zkotit“). Ve vlastní výuce by učitel „působil přísněji, ale byl by zároveň i vtipnější“ a „nebál by se nových aktivit“. Co se týče vztahu se žáky, práce by se projevila při „řešení problémů, kdy si obě strany myslí, že mají pravdu“ a obecně v jiném přístupu (nespecifikováno).

Dle respondenta **má míra self-efficacy učitele vliv na jím preferovaný autoritativní nebo liberální styl** (pokud hovoříme o autoritativním a liberálním stylu tak, jak jsme je představili v dotazníku).

Učitel, jenž dává přednost autoritativnímu stylu, může mít **míru self-efficacy vyšší, ale i nižší**. Vyšší míra by se projevila tím, že je učitel příliš sebevědomý a považuje svůj názor za jediný správný, v důsledku čehož odmítá jakoukoliv diskuzi se žáky. Nižší míra je naopak zapříčiněná jeho nejistotou: „učitel si svou nejistotu kompenzuje na

žácích, které nepustí ke slovu, a kterým nedá ani prostor na dotazy“. Takový učitel se dle respondenta „bojí experimentovat a snaží se hodinu spíš přežít“.

Autoritativní styl může mít dle respondenta vliv i na žáky, kteří se pak „bojí projevit, bojí se testů a míra jejich self-efficacy může klesnout“.

Co se týče liberálního stylu, respondent je přesvědčen, že jeho **volba souvisí s nízkou mírou self-efficacy učitele**. Tento učitel si nevěří a lehce se nechá žáky manipulovat. Objevil se i názor, že je takovýto učitel v hodině „zbytečný“, protože není schopný žáky zvládnout a nechává tedy vyučování volný průběh. Podle respondenta se jedná o propojení několika skutečností: „učitel se bojí“, čímž navenek působí nejistě a tím ztrácí autoritu. V důsledku toho se mu snižuje vlastní sebevědomí.

Liberální styl na žáky podle respondenta vliv spíše má a projeví se ve zvýšení jejich míry self-efficacy. „V důsledku přílišné volnosti roste žákům sebevědomí, stávají se z nich vůdčí typy.“

Míra self-efficacy má podle respondentova názoru vliv na žáky jak co se týče jejich školních výsledků, tak chování ve škole. Přitom školní výsledky žáka s jeho mírou self-efficacy v určitém předmětu spíše souvisí. **Žáci s vysokou mírou self-efficacy** mají lepší známky, protože se nebojí testů ani ústního zkoušení a podávají tedy lepší výkony. Takoví žáci se nebojí přihlásit, i když si nejsou naprosto jisti svou odpovědí. Jsou zároveň „otevřenější světu“ a nevzdávají se.

Žáci s nižší mírou self-efficacy se více učí, ale i přes to mívají horší výsledky, protože více podléhají stresu.

Žáci s velmi vysokou mírou self-efficacy se neučí, ale mají horší prospěch, protože u testů a zkoušení často neuspějí tak, jak si představovali.

Co se týče chování ve škole, žáci s nižší mírou self-efficacy se podle respondenta často cítí méněcenně, jsou málo sebevědomí a nemotivovaní, v důsledku čehož jsou pak i neposlušní a neukáznění. Žáci s vyšší mírou self-efficacy bývají komunikativnější, sebevědomí, nenechávají se šikanovat a jejich „neposlušnost“ je zapříčiněna jejich touhou být středem pozornosti.

Podle respondenta souvisí míra self-efficacy žáka s volbou vysoké školy. Respondent je přesvědčen, že žáci s vyšší mírou si zvolí spíše těžší školu, kterou ovšem nemusejí zvládnout dostudovat.

Obecně jsou odpovědi respondenta bohatší než u respondenta na úrovni 1, otevřené otázky jsou zodpovězeny komplexněji, s častějším využitím celých vět namísto

heslovitých odpovědí. Respondent však otázky, které se netýkají jeho vlastní osoby a jeho vlastní míry self-efficacy **vztahuje často na sebe.**

Úroveň 3

Respondenta, jehož bychom přiřadili podle odpovědí v dotazníku k úrovni 3, si můžeme představit přibližně takto:

Respondent **má představu o tom, co koncept self-efficacy představuje.** Považuje ji za součást osobnostního rozvoje jedince, za něco, co souvisí s postojem člověka k životu i k určitým situacím, za něco, co se v závislosti na těchto situacích mění. Míra self-efficacy není vrozená: **lze se ji „naučit“** například „aktivní snahou rozvíjet se v určité oblasti“ a zkušenostmi. Pomoci může rovněž **sebereflexe**, kdy „při uvědomění, co se nám povedlo nebo nepovedlo a úspěšné analýze a zhodnocení našeho chování dojde k obohacení osobnosti a případnému zvýšení či snížení míry self-efficacy na ‚zdravou míru‘“.

Respondent uvažuje i o různých druzích self-efficacy, které by odlišil podle zaměření, případně studovaných oborů.

Pojmy self-efficacy a sebevědomí podle respondentova názoru **zaměnit spíše nelze.** Rozdíly uvádí tyto: „sebevědomí je pouze jedna z částí self-efficacy“ a „self-efficacy souvisí s konkrétní situací, kdežto sebevědomí je obecnější“.

Co se týče příliš vysoké míry self-efficacy, podle respondenta by se tento stav u jedince projevoval jeho bezcitností, arogancí a namyšleností. Takový člověk by byl přesvědčen o své neomylnosti, neměl by zábrany a myslel by si, že vše zvládne.

Význam self-efficacy pro vlastní osobu vnímá respondent v možnosti „zvýšení sebevědomí v mluvených projevech, v jiném přístupu k problémům, k lepšímu zvládnutí studia, práce, vztahů, přístupu k lidem a různým situacím“ a v „lepší zvládnutí výuky a řešení konfliktů se žáky“.

Ve vztahu k učitelské profesi se u **učitele s vyšší mírou self-efficacy** objevují i vlastnosti a dovednosti související přímo s výukou: učitel bude mít reálné nároky, bude pracovat na rozvoji osobnosti žáků, dokáže zaujmout, je vzdělaný a „didaktický“. Dále bude sebevědomý, rozhodný, spravedlivý, tolerantní, trpělivý, zodpovědný, komunikativní, psychicky odolný, empatický, přátelský a bude mít smysl pro humor.

Aby se mohl takovým stát, může na sobě učitel ve vztahu k self-efficacy pracovat. Tato **práce se projeví jak na výuce, tak na vztazích se žáky**, konkrétně v systematictější výuce, zvýšení autority učitele a lepší komunikaci se žáky. Učitel bude schopný poučit se

ze svých chyb a bude schopný řešit problémy. Bude rovněž schopný zachovat klid i ve vypjatých situacích.

Dle respondenta **má míra self-efficacy učitele vliv na jím preferovaný autoritativní nebo liberální styl** (charakterizovaný v dotazníku).

Co se týče autoritativního stylu, respondent považuje self-efficacy učitele, jenž ho preferuje, za **spíše vyšší** a jako argumenty uvádí, že učitel působí sebevědomě a budí respekt. Nejspíš vyniká ve svém oboru a je tedy velmi sebejistý. Na druhou stranu však „může žáky demoralizovat“ a „vystrašit svým přístupem a náročností učiva: žák je přehlacen informacemi a má pocit, že látku nezvládá“.

Učitel, preferující liberální styl, má dle respondenta **míru self-efficacy spíše nižší**, což se projevuje jeho nezájmem o výuku a neschopností zvládnout třídu vedoucí k „nezájmu, co se ve třídě děje“. Žáci si podle respondenta mohou dovolit téměř vše a získávají „pocit, že všechno mohou, všemu vládnou“. Ve třídě může vzniknout nezdravé prostředí, kdy se do popředí dostanou ti průbojní a začnou utlačovat ty méně průbojné. Respondent však zmiňuje i možnost, že liberální styl může preferovat i učitel s vyšší mírou self-efficacy, právě z důvodu, že si věří, že libovolnou situaci ve třídě zvládne i bez přímého autoritativního zásahu.

Co se týče samotných žáků, míra **jejich self-efficacy souvisí jak s jejich prospěchem, tak s jejich chováním ve škole**. Míra self-efficacy žáků v určitém předmětu přitom přímo souvisí s jejich prospěchem z daného předmětu.

Respondent odpovídá, že žáci s velmi vysokou mírou self-efficacy se nebudou učit, což povede k nadhodnocení jejich znalostí a schopností a tedy k horšímu prospěchu. Žáci se spíše vyšší mírou budou mít systematický přístup k výuce, kdežto žáci s nižší mírou budou více nesoustředění a snáze podlehnou stresu.

Co se týče chování, **žáci s vyšší mírou self-efficacy** budou podle respondenta aktivnější, jistější a lépe zapadnou do kolektivu. Mohou se začít povyšovat a působit arogantně. **Žáci s nižší mírou** budou psychicky zranitelnější.

Míra self-efficacy přitom souvisí i s volbou vysoké školy, kdy žáci s vyšší mírou vybírají spíše náročnější školu, případně se jsou schopni lépe rozhodnout podle svého přání a ambicí.

Obecně jsou odpovědi respondenta často velmi rozepsané, **nepostrádají argumentaci** a doplňující informace, a respondent **jasně rozlišuje** mezi otázkami vztaženými k jeho osobě a jím vnímané míře self-efficacy, a otázkami obecnými.

Úroveň 4

Respondenta, jehož bychom přiřadili podle odpovědí v dotazníku k úrovni 4, si můžeme představit přibližně takto:

Respondent **má velmi jasnou představu** o tom, co koncept self-efficacy znamená. Self-efficacy považuje za součást osobnostního rozvoje jedince, za něco, co souvisí s jeho postojem k životu a různým situacím, co se v závislosti na těchto situacích mění. Zároveň vnímá, že míru self-efficacy má každý člověk jinou, a že se tato míra může měnit. Je rovněž přesvědčen, že lze self-efficacy rozvíjet, a že se tedy nejedná o vrozenou vlastnost. Jako **příklady, jak by bylo možné míru jedince zvyšovat nebo snižovat** udává „záměrné vystavování se určitým druhům situací“, „postupné kroky, kdy si člověk uvědomuje, co ho jak ovlivňuje (ve vztahu k self-efficacy) a vědomé změny v chování a postoji k sobě samému“ a dále píše: „každá pozitivní nově nabytá zkušenost nás posune; podle vlastních i cizích chyb zjistíme, jak se chovat v konkrétních situacích, čemu předejít a co se vyplatí zopakovat“. Z těchto příkladů je zřejmé, že jako jeden z možných prostředků pro práci na rozvoji vlastní self-efficacy vnímá respondent i **sebereflexi**.

Respondent uvažuje i o existenci **různých druhů self-efficacy** („podle toho, v jaké sféře se posuzuje, např. sociální, akademická, ...“) a **nezaměňuje pojem s pojmem sebevědomí**: „Self-efficacy je něco, čeho dosáhneme postupně vlivem nabytých zkušeností, souvisí víc s naší vnitřní stránkou, temperamentem a charakterem člověka. Oproti tomu sebevědomí je spíš povrchní.“ S tímto názorem souvisí nejspíše i odpověď na otázku, zda je možné, aby měl jedinec míru self-efficacy příliš vysokou, kde se respondent o sebevědomí vůbec nezmiňuje. Jako příklady, jak by se takový stav projevoval, udává: „lehkomyšlnost, namyšlenost, pocit, že člověk vše zvládne, že je dokonalý, že si může dovolit úplně cokoliv - ale to pak většinou nezvládne“.

Co se týče **významu self-efficacy pro vlastní osobu**, respondent píše: „zbavila bych se stresu a strachu, byla bych klidnější a jistější v komunikaci i vykonávání své budoucí profese“, „zvýšilo by se mi sebevědomí, lépe bych řešila krizové situace, lépe bych vycházela s ostatními a dokázala bych si stát za svým názorem“, „měla bych kvalitnější život, byla bych emočně stálejší a tedy bych i lépe zvládala úkoly a byla bych úspěšnější ve škole, práci, životě i mezilidských vztazích“ a „pomohlo by mi to uspořádat si myšlenky a postoje, přijala bych sebe sama a ucelila by se má hodnota jako člověka“.

Pokud přikročíme od self-efficacy vztahené k vlastní osobě k učitelké profesi, respondent považuje za projevy **vyšší míry self-efficacy u učitele** jeho přesvědčení o svých schopnostech učitele a vychovatele. Dále udává, že takový učitel by byl schopný uznat svou chybu a věděl by, jak se zachovat v každé situaci. Byl by odborník ve svém oboru a dokázal by propojit vlastní předmět s ostatními předměty. Z hlediska vlastností by byl spravedlivý, emočně pevný, trpělivý, komunikativní, vstřícný, ochotný a působil by jako autorita.

Pokud by se učitel rozhodl na sobě vzhledem k self-efficacy pracovat, projevilo by se to podle respondenta **jak v samotné výuce jím vedené, tak ve vztahu se žáky**. Učitel by měl jistější výstup a žáci by ho více respektovali. Zlepšila by se i vzájemná komunikace mezi oběma stranami, učitel by se stal emočně pevnější, méně náladový a méně náchylný k vykojení ze strany studentů - lépe by reagoval na nenadálé situace. „Míra self-efficacy by byla vyvážená - pokud byla příliš vysoká, snížila by se a zmizela by nezdravá bariéra mezi učitelem a žáky; pokud byla příliš nízká, zvýšila by se a zdravá bariéra by mohla vzniknout.“

Dle respondenta **má míra self-efficacy vliv na volbu vyučovacího stylu u učitele preferujícího libovolný z obou stylů** (autoritativní a liberální). Zároveň u obou případů respondent považuje míru self-efficacy učitele za **spíše nižší**. Co se týče autoritativního stylu, nižší míra by se projevila tím, že se učitel „bojí riskovat, že by se dostal do situace, kterou by nebyl schopen řešit, nebo by její řešení bylo obtížné. Takto musí všichni dodržovat jeho pravidla a nikdo mu do toho nesmí mluvit.“ a „učitel se snaží své komplexy vybit na žácích, myslí si, že jen jeho názor je ten nejlepší a nedá tedy prostor žákům se vyjádřit“. Zároveň respondent uvádí i **možnost, že míra self-efficacy učitele může být jak vyšší, tak nižší** a argumentuje „s vyšší mírou učitel nepotřebuje reakci žáků, protože je přesvědčen o své pravdě; s nižší mírou se učitel žáků naopak bojí a raději volí situaci, v níž si bude jistější“. Na žáky bude mít tento přístup dle respondenta vliv, který se projeví snížením jejich vlastní míry self-efficacy, protože „žák cítí, že jeho názor není pro učitele důležitý, bojí se na něco zeptat, aby neriskoval hněv učitele. Žák se přestane snažit a být kreativní, stane se spíše pasivnějším, protože vnímá, že úspěšný může být jedině v rozvoji vědomostí a ne vlastních dovedností.“

Rovněž **liberální styl** volí podle respondenta učitel se spíše nižší mírou self-efficacy, protože „si neví rady s řešením konfliktů a poznamenává ho, že je brán žáky jako kamarád; navíc žáci jeho ani předmět neberou vážně“. Na žáky může mít vliv i tento styl,

a sice v možném zvýšení jejich míry self-efficacy: „Žáci si budou myslet, že jsou s učitelem na stejné úrovni, proto si budou schopni postupně dovolit cokoliv, což může vést ve třídě až k anarchii.“. Zajímavým se jeví, že ačkoliv si respondent uvědomuje, že autoritativní styl může preferovat i učitel s vyšší mírou self-efficacy, u liberálního stylu tuto možnost opomíjí - narozdíl od respondenta, jehož jsme přiřadili k úrovni 3.

Co se týče žáků samotných, má podle respondenta míra jejich self-efficacy vliv jak na jejich prospěch (přičemž výsledky žáka souvisí s mírou jeho self-efficacy v daném předmětu: „míra self-efficacy žáka má vliv na jeho postoj k předmětu, na jeho snahu, případně na nervozitu, ...“), tak na jejich chování ve škole. **Žáci s vyšší mírou** se mohou přeceňovat a z toho důvodu pak hůře prospívat. Zároveň budou tito žáci snáze zvládat začlenění do kolektivu, budou průbojnější a sebevědomější. Jejich chování a vystupování občas může překročit hranici arogance a povýšenosti.

Podobně může souviset podle respondenta míra self-efficacy žáka s volbou vysoké školy. Žák s vyšší mírou se může přeceňovat a vybrat si školu nad své síly. Žák s nižší mírou si naopak může vybrat lehčí školu, přestože by těžší zvládl.

Obecně jsou odpovědi respondenta velmi bohaté, nechybí v nich argumentace, doplňující informace, ani **zohlednění více pohledů na určitou situaci**. Respondent zároveň jasně rozlišuje mezi otázkami vztaženými k jeho osobě a jím vnímané míře self-efficacy a otázkami obecnými. Pojmy self-efficacy a sebevědomí nezaměňuje. Občas **přidává návrh na aktivní práci na míře self-efficacy**.

Komentář k profilům

Už z prvního setkání s názory respondentů na jednotlivých úrovních je zřejmé, že v nich nalezneme jak body, v nichž se odpovědi shodují, tak body, v nichž se vzájemně odlišují. **Rozsah těchto rozdílných pohledů** a jejich kvalitativní stránka přitom hrály hlavní roli **v přiřazení jednotlivých dotazníků k daným úrovním**. V následujících odstavcích jen stručně okomentujeme, v čem se odpovědi všech respondentů shodují, a v čem a jak se liší.

Respondent na libovolné úrovni si dokázal utvořit o self-efficacy určitou představu, v jejímž rámci hlavní roli hraje souvislost self-efficacy s konkrétní situací, v níž se jedinec nachází, a fakt, že míra self-efficacy není vrozená. Každý z respondentů si byl schopný představit učitele, který by měl míru self-efficacy spíše vyšší, a uvést vlastnosti a schopnosti učitele, v nichž by se tato míra projevovala. V rámci těchto projevů se už však odpovědi respondentů na jednotlivých úrovních liší (zatímco respondent na

úrovních 1 a 2 hovoří zejména o osobnostní stránce učitele - „učitel by byl sebejistý, autoritativní, zásadový, důsledný, upřímný, ...“, respondenti na úrovních 3 a 4 často píšou konkrétněji a zohledňují také pedagogické schopnosti vyučujícího - „učitel bude mít reálné nároky, bude pracovat na rozvoji osobnosti žáků, dokáže zaujmout, byl by odborník ve svém oboru, dokázal by propojit vlastní předmět s ostatními předměty, byl by schopný uznat svou chybu a věděl by, jak se zachovat v každé situaci“).

Každý respondent také uvažuje o **možnosti pracovat na rozvoji self-efficacy jedince** (v tomto případě jedince v roli učitele), liší se však jednak způsoby, jakými lze podle respondentů na jednotlivých úrovních self-efficacy rozvíjet, jednak i oblasti, v nichž se tento rozvoj projeví. Vzhledem k tomu, že jsme se v dotazníku přímo ptali na možnost **práce na self-efficacy pomocí sebereflexe**, objevuje se tento způsob u respondentů na všech úrovních. Nicméně už pod samotným pojmem sebereflexe, s nímž se studenti v rámci seminářů z předmětu Pedagogická propedeutika v době vyplňování dotazníku už seznámili, si respondenti na jednotlivých úrovních představují něco jiného: respondent na úrovni 1 považuje sebereflexi za „pochvalu sebe sama, případně pozitivní pohled na sebe a své chování“. Na úrovni 2 už se v rámci sebereflexe objevují i odpovědi, které hovoří o „rekapitulaci situací a jednání jedince“. Respondenti na úrovních 3 a 4 píšou přímo o analýze situací a vlastního chování, snaží se poučit se z vlastních chyb.

Co se týče **práce na vlastní self-efficacy učitele a jejích výsledcích**, respondenti na všech úrovních zastávají názor, že se tato práce projeví ve výuce, a to jistějším projevem učitele a jeho schopností působit jako autorita. Zároveň se u všech úrovní objevuje názor, že by učitel dokázal látku podat systematictěji a atraktivněji. Zlepšení ve vztahu se žáky považují při aktivním rozvoji self-efficacy učitele za možné pouze respondenti, které jsme přiřadili k úrovním 2, 3 a 4. Tento rozvoj by se projevil nejvíce ve zvýšené psychické odolnosti učitele, v jeho schopnosti řešit konflikty se žáky, a ve schopnosti zachovat klid i ve vypjatých situacích.

Zajímavým se jeví **porovnání odpovědí respondentů na otázky k autoritativnímu a liberálnímu vyučovacím stylu**. Zatímco se většina respondentů na všech čtyřech úrovních shoduje v posouzení míry self-efficacy učitele, jenž preferuje liberální styl (a téměř všichni se přiklánějí k názoru, že tento učitel bude mít míru self-efficacy spíše nižší), u autoritativního stylu jsme zaznamenali rozdíly jak co se týče míry self-efficacy učitele, tak v argumentaci. Respondent na úrovni 1 přisuzuje učiteli, který preferuje autoritativní vyučovací styl, spíše vyšší míru self-efficacy, protože působí jistě a

sebevědomě. Respondent na úrovni 2 už zvažuje obě možnosti - vyšší i nižší míru self-efficacy daného učitele. V případě, že by se jednalo o vyšší, učitel by volil autoritativní styl z důvodu, že považuje svůj názor za jediný správný. V případě opačném by byla preference autoritativního stylu zapříčiněna nejistotou vyučujícího. Respondent na úrovni 3 se názorově blíží respondentovi na úrovni 1, tedy že autoritativní vyučovací styl volí učitel se spíše vyšší mírou self-efficacy, a to z toho důvodu, že vyniká ve svém oboru a může tedy být velmi sebejistý. Pouze respondent na úrovni 4 zastává názor, že daný učitel má míru self-efficacy spíše nižší (takto odpověděli všichni respondenti, které jsme k úrovni 4 přiřadili, jeden přitom doplnil i možnost opačnou). Preference autoritativního stylu by byla v tomto případě zapříčiněna nejistotou učitele a jeho obavou, aby se nedostal do situace, kterou by nedokázal zvládnout.

Od otázek týkajících se učitele můžeme plynule přejít k **otázkám o žácích**. Zde jsou odpovědi respondentů přibližně jednotné. Respondenti na každé ze čtyř úrovní zastávají názor, že prospěch žáka z konkrétního předmětu závisí na jeho self-efficacy v tomto předmětu. Zároveň všichni vnímají jistou souvislost mezi mírou self-efficacy žáka a jeho celkovým prospěchem i chováním ve škole. Rovněž argumenty jsou si navzájem velmi podobné: žáci s vyšší mírou self-efficacy budou podle respondentů průbojnější, komunikativnější a sebevědomější, a to jak ve výuce, tak v kolektivu.

Nakonec **porovnáme ještě odpovědi respondentů** na jednotlivých úrovních na otázku ohledně **významu rozvoje self-efficacy pro ně samotné**. To, co **odlišuje úroveň 1 od ostatních**, je totiž právě vnímání konceptu ve vztahu k vlastní osobě. Respondent na úrovni 1 vidí význam v práci na vlastní self-efficacy ve zvýšení sebevědomí a sebejistoty. Respondent na úrovni 2 rovněž zmiňuje sebevědomí a sebejistotu, přidává však ještě překonání strachu a stresu ze zkoušek a schopnost stát si za svým názorem. Hlavní rozdíl přitom tkví v konkretizaci oblastí, v nichž by se rozvoj self-efficacy projevil. Tato konkretizace je ještě jasnější z odpovědí respondentů na úrovni 3 a 4, kteří význam v práci na vlastní self-efficacy vnímají v jiném přístupu k problémům, situacím a lidem a v lepším zvládnání studia, práce a vztahů, ve větší emoční stálosti. Posun od „sebevědomí a sebejistoty“ k „lepšímu zvládnání studia, práce a vztahů“ je zřejmý.

V rámci popisů profilů respondentů na jednotlivých úrovních jsme se nevěnovali všem položkám dotazníku se stejnou péčí. Pedagogické situace a komentář k nim jsme

vynechali zcela. Jejich analýza a výsledky, které se k ní váží, tvoří součást následující podkapitoly, kde rovněž přehledně shrneme všechny odpovědi respondentů.

3.4 Komentář k odpovědím respondentů úrovně 1

Tato část je věnována souhrnné prezentaci odpovědí respondentů přiřazených k úrovni 1 na jednotlivé otázky, viz tabulku 5, která slouží k doplnění popisu příslušného „profilu“ z předchozí kapitoly. Kompletní přehled odpovědí respondentů přiřazených k úrovním 2, 3 a 4 připojujeme jako součást přílohy (příloha B, C, D).

Tabulka 4: Odpovědi respondentů přiřazených do úrovně 1

Č.	Otázka	Ano	Ne	Odpovědi respondentů v případě, že otázky, případně jejich podotázky, byly otevřené
1	Z následujících možností vyberte ty (bez ohledu na počet), které podle Vás odpovídají skutečnosti			
	- self-efficacy je součástí osobnostního rozvoje jedince	6	1	-
	- míra self-efficacy je vrozená	1	6	-
	- míra self-efficacy souvisí s postojem člověka k životu	3	4	-
	- míra self-efficacy ovlivňuje, jakým způsobem se člověk staví k řešení problémů a neznámých situací	5	2	-
	- self-efficacy existuje více druhů	0	7	-
	- self-efficacy můžeme zaměnit pojmem „sebevědomí“	5	2	-
	- míra self-efficacy se u různých lidí může vzhledem k různým situacím lišit	5	2	-
2	- míra self-efficacy se mění v závislosti na prožitých situacích, nabytých zkušenostech	5	2	-
	Komunikace je druh dovednosti, kterou je možné se naučit. Platí totéž i pro self-efficacy?	2	5	- pomocí sebereflexe
3	Vzpomeňte si na učitele, kterého považujete za „dobrého“ učitele.			
	- Jaké vlastnosti měl tento učitel?	-	-	- spravedlivý (5x) - zábavný (2x) - ochotný (2x) - sebejistý (2x) - vstřícný (2x) - nápomocný - autoritativní - nadšený pro výuku - komunikativní - zásadový - upřímný - důsledný - dovedl poradit - měl všeobecný přehled - dobrý řečník - měl přehled ve svém předmětu
	- Měl tento učitel podle vás míru self-efficacy spíše vyšší, nebo spíše nižší?	6 Vyšší 5	1 Nižší 2	- učitel nepustí žáky ke slovu, žáci ztrácí zájem o předmět - učitel má nepřiměřené nároky - učitel je sebevědomější, klidnější - učitel je přísný na žáky - učitel je sebejistý, nenechá se žáky ovlivňovat
4	Má podle Vás míra self-efficacy učitele vliv na self-efficacy jeho žáků?	6	1	
5	Má podle Vás míra self-efficacy jednotlivých žáků vliv na jejich prospěch ve škole?	5	2	- průbojnější, oblíbenější - s vyšší mírou self-efficacy je pro žáka snazší komunikace před třídou
6	Má podle Vás míra self-efficacy jednotlivých žáků vliv na jejich chování ve škole?	6	1	- s vyšší mírou self-efficacy jsou žáci sebevědomější až arogantní - podle míry self-efficacy jsou žáci otevření nebo uzavření - s vyšší mírou self-efficacy mají žáci větší potřebu vyrušovat

Č.	Otázka	Ano	Ne	Odpovědi respondentů v případě, že otázky, případně jejich podotázky, byly otevřené
7.1	Jedním ze způsobů řízení činnosti žáků je tzv. autoritativní styl. Ten se charakterizuje většinou monologickou výukou, kdy učitel pouze předává vědomosti žákům. Ti jsou při přijímání v pasivní pozici - jedná se o jednosměrnou komunikaci mezi učitelem a žáky. Učitel určuje pravidla, podle nichž výuka probíhá a vyžaduje důsledné dodržování těchto pravidel.			
	- Může mít míra self-efficacy takového učitele vliv na jím preferovaný vyučovací styl? Pokud ano, má takový učitel pravděpodobně spíše vyšší, nebo spíše nižší míru self-efficacy?	6 Nižší Vyšší 5 2	1	- učitel nepustí žáky ke slovu, žáci ztrácí zájem o předmět - učitel má nepřiměřené nároky - učitel je sebevědomější, klidnější - učitel je přísný na žáky - učitel je sebejistý, nenechá se žáky ovlivňovat
7.2	- Může mít autoritativní styl v přístupu učitele k výuce vliv na míru self-efficacy jeho žáků?	2	5	- vliv bude negativní, protože dítě i přes svou snahu nedosahuje dobrých výsledků - učitel je příliš autoritativní - žákům se snižuje jejich míra self-efficacy
8.1	Jedním ze způsobů řízení činnosti žáků je tzv. liberální styl. Ten se charakterizuje nízkou náročností požadavků od učitele na žáky. Pravidla určují žáci a učitel ztrácí určující pozici ve výuce. Případné konflikty zůstávají neřešeny.			
	- Může mít míra self-efficacy takového učitele vliv na jím preferovaný vyučovací styl? Pokud ano, má takový učitel pravděpodobně spíše vyšší, nebo spíše nižší míru self-efficacy?	6 Nižší Vyšší 0 4	1	- učitel se neprojevuje, žáci si dělají, co chtějí - učitel je flegmatický, lhostejný - učitel se nezajímá o žáky, hodnocení probíhá podle toho, kdo patří k učitelovým „oblíbeným“ - učitel nemá autoritu ani nároky - žáci mají volnost, nic nemusí, učitelem se neřídí
8.2	- Může mít liberální styl v přístupu učitele k výuce vliv na míru self-efficacy jeho žáků?	3	4	- žáci nejsou zodpovědní, protože k tomu nejsou vedeni - žáci jsou více sebejistí ve vztahu k učiteli
9	Pedagogická situace A: Představte si, že jste v roli učitele. Ve třídě, kde učíte (na základní nebo střední škole) se vyskytuje žák, o němž víte, že je pro něj velmi nepřijemné být zkoušený před celou třídou u tabule. Navrhnete mu tedy, že ho vyzkoušíte v kabinetu zvlášť. Proti tomu se však ozvou ostatní žáci, nesouhlasí s Vaším návrhem, neboť jim přijde nespravedlivé, že nebudou vědět, za jaký výkon bude žák Vámi jak ohodnocen. Jak byste vyřešili tuto situaci?	-	-	Způsoby řešení: - zkoušení za přítomnosti svědků (3x) - z toho vybraní učitelem (2x), vybraní žáky (1x) - písemné zkoušení (3x)
10	Existuje podle Vás více druhů self-efficacy?	1	6	
11	Vnímáte rozdíl mezi self-efficacy a sebevědomím?	0	7	

Č.	Otázka	Ano	Ne	Odpovědi respondentů v případě, že otázky, případně jejich podotázky, byly otevřeny
12	Jaký má podle Vás míra self-efficacy žáka vliv na jeho volbu vysoké školy?	-	-	Míra vlivu: - velká (4x) - malá (0x) - žádná (0x) - nevím (1x) - při vyšší míře self-efficacy si žák vybere těžší VŠ (4x) a je možné, že nezvládne tuto školu dostudovat (2x) - s vyšší mírou self-efficacy má žák odvahu pokusit se o těžší VŠ
13	Pedagogická situace B: Představte si situaci, že máte učit předmět, který jste na VŠ nestudovali a je vzdálený od vašich oborů (např. při kombinaci matematika + cizí jazyk byste měli vyučovat estetickou výchovu). Jakým způsobem by podle Vás ovlivnila míra Vaší self-efficacy Váš přístup k výuce tohoto předmětu?	-	-	Míra ovlivnění: - velká (3x) - malá (0x) - žádná (4x) - respondent by si předmět dostudoval (2x) - respondent by zaznamenal snížení své míry self-efficacy (1x) - respondent by situaci nezvládl (1x) - improvizace (0x)
14	Mohla by podle Vás práce na rozvoji vlastní self-efficacy přispět ke zkvalitnění výuky učitele? Pokud ano, napište konkrétní příklad, kdy by rozvoj self-efficacy ke zkvalitnění výuky přispěl.	5	2	- učitel by se zvýšilo sebevědomí, měl by větší pořádek ve třídě a žáci by ho více respektovali - učitel by působil jako autorita (2x) - učitel by připravil výuku zábavnější, atraktivnější, poutavější - učitel by si s výukou snáze poradil
15	Mohla by podle Vás práce na rozvoji vlastní self-efficacy přispět ke zlepšení vztahů mezi učitelem a žáky? Pokud ano, napište konkrétní příklad, kdy by rozvoj self-efficacy ke zlepšení vztahů přispěl.	2	5	- učitel by si se žáky více rozuměl - žáci by cítili od učitele zájem
16	Pedagogická situace C: Představte si situaci v deváté třídě po přijímacích zkouškách. Vyučující vyžaduje, aby žáci dávali při výuce pozor. Na to jeden z žáků prohlásí, že už nemá smysl se dále učit, a že pracovat nebude. Vyučující se ho snaží slovně k práci donutit. Na to se žák postaví a učitelce do očí řekne, že "je blbá". Vyučující řeší situaci hlasitou hádkou s daným žákem, během níž i ona použije několik nevybíravých přívlastků na žákovu adresu. Hádky se neúčastní nikdo z ostatních žáků.			
	a) Měla podle Vás míra self-efficacy vyučující vliv na její způsob řešení situace?	3	4	- učitel je dominantní, stojí si za názorem - učitelka si nenechala líbit žákovo chování - učitelka se zbytečně rozčílila, jako by si myslela, že skutečně blbá je a musí se bránit
	c) Měla podle Vás míra self-efficacy zmíněného žáka vliv na jeho chování v hodině a při následné hádce?	6	1	- pokud by měl žák nižší míru self-efficacy, nehádal by se (2x) - žák měl vyšší míru self-efficacy, cítil se silný, nebál se konfliktu s učitelem (2x) - projevilo se to tím, že nechtěl pracovat - dovolil si, co neměl, je sebevědomý a chová se nevhodně
	e) Mohla mít daná situace v popsáném průběhu vliv na změnu v míře self-efficacy vyučující?	0	7	
	g) Mohla mít daná situace v popsáném průběhu vliv na změnu v míře self-efficacy daného žáka?	2	5	- pokud dosáhl svého, dovolí si příště víc

Č.	Otázka	Ano	Ne	Odpovědi respondentů v případě, že otázky, případně jejich podotázky, byly otevřeny
	i) Mohla mít daná situace v popsaném průběhu vliv na změnu v míře self-efficacy žáků, kteří pouze přihlíželi?	1	6	- podle toho, jak situace dopadla - ostatní žáci by se mohli začít chovat stejně
	k) Jak byste situaci, kdy žák vyjádří svůj názor ohledně nesmyslnosti pokračování ve výuce po přijímacích zkouškách, řešili Vy?	-	-	Způsoby řešení: - argumentace "na SŠ se toto učivo také probírá" (5x) - autoritou učitele: "pokud tě nenechám projít, na SŠ nejdeš" (1x) - schůzka s rodiči (2x) - ignorace ze strany učitele (1x)
17	Přijmeme-li myšlenku, že různí lidé mohou mít různou míru self-efficacy, mohlo by nastat, že by měl člověk self-efficacy „příliš vysokou“? Pokud ano, jak by se takový stav projevoval?	3	4	zvládne, nenechá se rozházet - vysoké sebevědomí - nadbytečně vysoké sebevědomí, bude si myslet, že je boss, bude se cítit nadřazeně a mít pocit všemohoucnosti
18	V čem by Vám mohlo pomoci rozvíjení vlastní self-efficacy?	-	-	- ve zvýšení sebevědomí (2x) - ve zvýšení sebevědomí v mluvených projevech (2x) - větší průbojnost, menší podhodnocování
19	Pedagogická situace D: Představte si třídu v 3. ročníku SŠ. Z Vašeho předmětu chce po zkušenosti s předchozím vyučujícím maturovat jeden žák. Nakolik by podle Vás bylo ve Vaší moci změnit přístup žáků k tomuto předmětu? Vyznačte, prosím, zaškrtnutím příslušného pole (0 - změnit přístup by nebylo vůbec ve Vaší moci, 6 - změnit přístup by bylo plně ve Vaší moci)	-	-	0 - 0x 1 - 0x 2 - 3x 3 - 2x 4 - 1x 5 - 0x 6 - 1x
20	Závisí podle Vás postoj žáků ke konkrétnímu předmětu na jejich self-efficacy týkající se tohoto předmětu?	5	2	
21	Sebereflexe je proces hodnocení a analýzy vlastního chování, jednání a prožívání. Může mít podle Vás sebereflexe vliv na zvyšování/snižování míry self-efficacy jedince?	3	4	- pochvala sebe sama - pozitivní pohled na sebe a své chování
22	Pedagogická situace E: Představte si, že jste v roli učitele na základní nebo střední škole. Tato škola má možnost poslat za peníze z EU několik žáků na poznávací zájezd do Velké Británie. Kritériem pro výběr žáků byl v první řadě jejich zájem, dále pak prospěch a sociální situace jejich rodiny. V případě, že by se zájezdu některý žák nemohl zúčastnit, byli také určeni náhradníci. Nastane situace, kdy jeden žák skutečně "vypadne" a na jeho místo je nominován žák ve škole aktivní a s velkým zájmem o anglický jazyk. Avšak ozvou se rodiče dalšího žáka na místě náhradníka, že jejich dítě si zájezd zaslouží. Jak byste tuto situaci vyřešili?	-	-	Způsoby řešení: - náhradník (6x) - porada s rodiči (2x) - porada s žáky (1x)

Samotná tabulka 5 je dosti rozsáhlá, protože jsme v ní uvedli všechny odpovědi respondentů přiřazených k úrovni 1, a to na každou otázku. Pokud to bylo vhodné, ponechali jsme odpovědi v jejich původním znění tak, jak byly v dotazníku vyplněny. Při popisu profilu jsme pak **vybrali jen některá témata**, jež jsme okomentovali důkladněji. V případech, kdy jsme se zaměřili na otázky, u nichž měl respondent na výběr ze dvou možností (ano/ne, případně vyšší/nížší míra self-efficacy), **formulaci komentáře v profilech jsme přizpůsobili** získaným datům a zohlednili tedy, zda se všichni respondenti z dané úrovně shodli na jednom názoru, nebo ne. Pokud byly názory rozdílné, v popisu jsme uvedli, který převažoval nad druhým a jakou měrou.

Ve volných odpovědích jsme jako hlavní uváděli ty odpovědi, jež byly zastoupeny více respondenty (např. u vyjmenování vlastností učitele s vyšší mírou self-efficacy) a pak teprve ty, které byly zmíněny pouze jednou.

Komentář k pedagogickým situacím

Pedagogické situace byly do dotazníku zařazeny s cílem respondenty lépe poznat a zjistit, nakolik se dokáží už v prvním semestru studia na VŠ vžít do své budoucí role učitele. Předpokládali jsme, že pro studenty, kterým bude **představa jejich budoucí role připadat velmi vzdálená**, může být obtížnější odpovídat na některé otázky o self-efficacy, jež se vztahují přímo k učitelské profesi. Při samotném zkoumání informací uvedených ve vyplněných dotaznících jsme k odpovědím v rámci pedagogických situací přistupovali jen jako k **doplňujícím zdrojům** dat. Pedagogické situace rovněž působí pro respondenty jako možnost krátce si při vyplňování rozsáhlého dotazníku odpočinout.

Jediná pedagogická situace, která se těmto kritériím vymyká, je otázka číslo 16, **Pedagogická situace C** (popis nepřilíš zdvořilého chování daného žáka a nepřilíš diplomatické reakce vyučující, kde se dále ptáme na respondentův komentář vztahující se k self-efficacy vyučující, žáka i přihlížejících žáků). Odpovědi na tuto otázku byly jedny z klíčových, podle nichž jsme respondenty mohli **přiřadit k úrovni 3**, proto přikládáme tabulku 6, v níž jsou shrnuty všechny komentáře respondentů na jednotlivých úrovních vztahující se k této pedagogické situaci. V tabulce 6 jsou odpovědi zaneseny přehledně a na první pohled je tedy zřejmé, jakým způsobem se od sebe v rámci této otázky názory respondentů na různých úrovních liší.

Tabulka 5: Odpovědi respondentů na otázku 16 (Pedagogická situace C)

Otázka	Odpovědi respondentů							
	Úroveň 1		Úroveň 2		Úroveň 3		Úroveň 4	
16	ANO	NE	ANO	NE	ANO	NE	ANO	NE
16a	3	4	8	3	6	0	4	0
Měla podle Vás míra self-efficacy vyučující vliv na její způsob řešení situace?	<ul style="list-style-type: none"> - učitel je dominantní, stojí si za názorem - učitelka si nenechala líbit žákovy chování - učitelka se zbytečně rozčílila, jako by si myslela, že skutečně blbá je a musí se bránit 		<ul style="list-style-type: none"> - učitelka má ze žáka strach, nedokáže se povznést nad situaci, bere ji příliš osobně - učitelka měla nižší míru self-efficacy, a proto řešila situaci hádkou (6x) - při nižší míře self-efficacy by vyučující žáka ignoroval, při vyšší míře by ho donutil něco dělat 		<ul style="list-style-type: none"> - pokud by měla učitelka vyšší míru self-efficacy, nevybouchla by a situaci by řešila s větším klidem (3x) - učitelka evidentně měla nízkou míru self-efficacy, nedokázala si udržet autoritu - učitelka rychle vypěnila a navíc - učitelé by neměli urážet žáky - kdyby učitelka vnímala žáka jako osobnost, nedošlo by k hádce; učitelka by našla jiný způsob řešení 		<ul style="list-style-type: none"> - učitelka měla nižší míru self-efficacy, a proto nezvládla situaci, snížila se na úroveň žáka, neuměla reagovat přiměřeně a klidně - učitel s vyšší mírou self-efficacy by se s žákem buď nedohadoval vůbec, nebo by situaci řešil pomocí různých argumentů - učitelka mohla mít vyšší i nižší míru self-efficacy, svou reakcí chtěla žáka zaskočit 	
16c	6	1	9	2	6	0	4	0
Měla podle Vás míra self-efficacy zmíněného žáka vliv na jeho chování v hodině a při následné hádce?	<ul style="list-style-type: none"> - pokud by měl žák nižší míru self-efficacy, nehádal by se (2x) - žák měl vyšší míru self-efficacy, cítil se silný, nebál se konfliktu s učitelem (2x) - projevilo se to tím, že nechtěl pracovat - dovolil si, co neměl, je sebevědomý a chová se nevhodně 		<ul style="list-style-type: none"> - žák měl vysokou míru self-efficacy, vysoké sebevědomí, proto se pustil do konfliktu s učitelkou (6x) - žák měl pocit, že je lepší než učitelka (2x) - žák se cítil jistý před učitelkou, protože už byl přijat na SŠ - žák měl nízkou míru self-efficacy, proto k hádce došlo 		<ul style="list-style-type: none"> - žák měl velmi vysokou míru self-efficacy, proto on osobně neviděl důvod pokračovat ve výuce - žák měl vyšší míru self-efficacy, proto si myslí, že když už je přijat na SŠ, nemusí nic dělat (2x) - žák má vyšší míru self-efficacy, proto se učitelce postavil (2x) 		<ul style="list-style-type: none"> - žák měl vysokou míru self-efficacy, a proto si dovolil vystoupit proti učitelce hrubě (4x) - při nižší míře self-efficacy by se žák při hodině choval spíš tiše, neprojevoval by se 	
16e	0	7	7	4	6	0	2	2
Mohla mít daná situace v popsaném průběhu vliv na změnu v míře self-efficacy vyučující?			<ul style="list-style-type: none"> - učitelka znejistěla a míra její self-efficacy se snížila (2x) - učitelka se nebála žáka i přes jeho útok donutit k práci - učitelka měla námět pro sebereflexi 		<ul style="list-style-type: none"> - učitelce se snížila míra self-efficacy, protože kvůli tomu, že žák na ni vystartoval, bude mít pocit, že nezvládá třídu (3x) - míra self-efficacy vyučující se může snížit nebo zvýšit podle její spokojenosti s vyřešením situace - učitelka bude příště vědět, jak se zachovat lépe 		<ul style="list-style-type: none"> - míra self-efficacy učitelky by se mohla snížit, mohlo by se i zhoršit její mínění o vlastní osobě a celková hodnota osobnosti by se mohla snížit - z důvodu nezvládnutí situace by se míra self-efficacy vyučující snížila 	

Otázka	Odpovědi respondentů							
	2	5	6	5	4	2	3	1
16g Mohla mít daná situace v popsaném průběhu vliv na změnu v míře self-efficacy daného žáka?	- pokud dosáhl svého, dovolí si příště víc		- míra self-efficacy žáka se zvýší, protože mu to pravděpodobně projde; zvýší se, pokud se mu podařilo učitelku usadit - míra self-efficacy žáka se sníží, pokud ho učitelka usadila; žák si příště nic podobného nedovolí		- daný žák by se mohl stát vzorem pro své kamarády - daný žák ví, že dokáže učitelce oponovat natolik, že do hádky zapojila emoce a vynechala logiku - žák považuje situaci za své vítězství - učitel proti němu už nic nezmůže - míra self-efficacy žáka se může zvýšit nebo snížit podle konečného řešení situace		- míra self-efficacy žáka by se mohla snížit, protože ho učitelka urážela - míra self-efficacy žáka by se mohla zvýšit, protože učitelka nedokázala důstojně obhájit svůj názor (2x)	
16i Mohla mít daná situace v popsaném průběhu vliv na změnu v míře self-efficacy žáků, kteří pouze přihlíželi?	1	6	6	5	4	2	3	1
	- podle toho, jak situace dopadla - ostatní žáci by se mohli začít chovat stejně		- může se změnit podle toho, jak hádka dopadla (3x)		- žáci vidí, že se této učitelce mohou postavit (3x) - žákům se sníží jejich míra self-efficacy, protože byli vystaveni nepříjemné situaci, za kterou nebyli odpovědní		- záleží na hodnotách konkrétních žáků - když to prošlo jinému, projde to i ostatním, míra self-efficacy ostatních žáků roste - míra self-efficacy ostatních se sníží, protože učitelka reaguje přemrštěně a urážkami - ostatní se nebudou chtít dostat do podobné situace	

3.5 Příklady analýzy studentských „případů“ – cesta k ověření příslušnosti k dané úrovni

Poté, co jsme představili respondenty na jednotlivých úrovních formou „profilů“, srovnali jejich názory a okomentovali místa, v nichž se odpovědi nejvíce shodují a nejvíce odlišují, přidáme ještě **hlubší analýzu čtyř dotazníků**, jednoho od každé úrovně, abychom **demonstrovali samotný postup, jenž vedl k prvotnímu přiřazení respondenta k určité úrovni**. Tato analýza bude mít formu případové studie a řadíme ji až za prezentaci výsledků i přes to, že jsme s ní původně začínali, a to z důvodu, že slouží jako završení a shrnutí postupů, jež jsme v předchozích částech představili a okomentovali. Pro tuto část jsme z každé úrovně vybrali jeden dotazník, který je podle našeho názoru v rámci své skupiny odpověďmi a jejich hloubkou nejbohatší.

Analýza dotazníků k úrovni 1

Respondentka je dvacetiletá žena, která na Univerzitu Hradec Králové nastoupila po ukončení studia na osmiletém gymnáziu. Jedná se o její první zkušenost se studiem na vysoké škole.

Co se týče self-efficacy, zastává respondentka tyto názory: self-efficacy je součástí osobnostního rozvoje jedince, lze ji zaměnit pojmem „sebevědomí“ a její míra je vrozená. Co se týče tohoto posledního bodu, později se v dotazníku objeví opačný názor, podobně jako u následujících tvrzení: studentka v úvodní části odpovídá, že míra self-efficacy **neovlivňuje**, jakým způsobem se člověk staví k řešení problémů a neznámých situací, že se **nemění** v závislosti na prožitých situacích a nabytých zkušenostech, a že se **nemůže** u různých lidí vzhledem k různým situacím lišit. Z odpovědi na otázku 13 (Pedagogická situace B, kdy se student vžívá do role učitele, který má učit předmět, jenž na VŠ nestudoval) je však zřejmé, že respondentka **vnímá změnu v míře self-efficacy jako možnou**: „Self-efficacy by se mi snížila, nemůžu si věřit v předmětu, který jsem nestudovala.“. Dále v rámci otázky 12 udává: „Žák s vyšší mírou self-efficacy si více věří a zkusí i VŠ, na kterou by si člověk s nižší mírou self-efficacy netroufl.“. Z této odpovědi je možné vyčíst, že míra self-efficacy ovlivňuje, jakým způsobem se člověk staví k řešení problémů a neznámých situací, a že se míra self-efficacy u různých lidí může vzhledem k daným situacím lišit. Ve všech případech, kdy respondentka v průběhu dotazníku vyslovila opačný názor na některý z bodů první otázky a **tento názor okomentovala**, považovali jsme tento názor za směrodatný.

V rámci obecných otázek ohledně self-efficacy studentka uvádí, že self-efficacy neexistuje více druhů, a že se ji nelze naučit (ve smyslu rozvíjet), a to ani pomocí sebereflexe. Později však, v rámci otázek vztažených k roli a profesi učitele, zastává názor, že by práce na rozvoji vlastní self-efficacy učitele mohla přispět ke zkvalitnění výuky: „Pokud by si vyučující více věřil, dokázal by si s výukou snáze poradit.“.

Daná odpověď je velmi obecná a my z ní nejsme schopni určit, zda respondentka uvažuje o zvýšení sebevědomí v důsledku práce na rozvoji self-efficacy, nebo oba pojmy zaměňuje. Porovnali jsme tedy i ostatní komentáře respondentky a zjistili, že v naprosté většině z nich volně **zaměňuje oba pojmy** (záměna neprobíhá pouze v případech, kdy v jedné větě mluví o self-efficacy i o sebevědomí, jako například v komentáři ohledně volby vysoké školy, uvedeném výše). Na základě tohoto zjištění bylo zřejmé, že dle názoru respondentky není rozdíl mezi self-efficacy a sebevědomím (naš postup v situaci, kdy respondent nedokáže rozlišit pojmy self-efficacy a sebevědomí, jsme spolu s vysvětlením uvedli v kapitole 2.6).

Z odpovědí respondentky jsme zjistili, že určitou představu o konceptu self-efficacy má, přestože se v některých momentech její názory od definice self-efficacy odlišují. Tyto odlišnosti však nebyly natolik závažné, abychom ji nemohli přiřadit k úrovni 1.

Co se týče úrovně 2, respondentka na otázku, v čem by jí mohlo pomoci rozvíjení vlastní self-efficacy, odpovídá takto: „Když je člověk za něco pochválen a není před ostatními shazován.“, což **nelze považovat za výpověď, z níž by bylo zřejmé nějaké uvědomění si významu self-efficacy pro vlastní osobu**. K úrovni 2 (a tedy ani k úrovním 3 a 4) ji tudíž přiřadit nemůžeme. Naše rozhodnutí potvrzují i odpovědi na zbylé otázky, o nichž se zmíníme jen krátce.

Respondentka **spojuje vyšší míru self-efficacy učitele s jeho sebevědomím a sebejistotou** a jiné vlastnosti nebo projevy této vyšší míry neudává. Podobně odpovídá i v otázkách o autoritativním a liberálním vyučovacím stylu: učitel, preferující autoritativní styl, má vyšší míru self-efficacy, což se projevuje jeho větším sebevědomím. Naopak učitel, který preferuje liberální styl, má nižší míru self-efficacy, která se projeví jeho lhostejností a flegmaticností. Stejně tak žáci s vyšší mírou self-efficacy jsou sebevědomější. Zde respondentka ještě přidává, že pro tyto žáky je snazší komunikovat před celou třídou.

V rámci otázky 16 (Pedagogická situace C: „diplomatické řešení konfliktu se žákem“) zastává respondentka názor, že míra self-efficacy vyučující neměla vliv na průběh

situace. Zato se projevilo velké sebevědomí žákovo, protože ten „si dovoluje, co nemá a chová se nevhodně“. Průběh situace přitom neměl vliv na případnou změnu v míře self-efficacy vyučující a projevil se opět pouze u žáka: „Pokud žák dosáhl svého, dovolí si příště ještě víc.“. Rovněž na přihlížející žáky mohla mít situace vliv, a to tak, že „se pak mohou chovat podobně“.

Ve svých komentářích ke všem pedagogickým situacím se respondentka soustředí zejména na žáky a jejich pozici a **je pro ni obtížné vžít se do role učitele** (např.: řešení Pedagogické situace A (žák, kterému je nepříjemné zkoušení před celou třídou a vyučující mu navrhne zkoušení v kabinetě): „Snažila bych se žákům situaci vysvětlit a navrhla bych jim, že pokud mají zájem, mohou být také zkoušeni tímto způsobem.“ - neznáme oborové zaměření respondentky, nicméně v rámci každého předmětu na základní nebo střední škole jsou vyžadována i ústní zkoušení, což by bylo i při relativně nízkém počtu žáků v jedné třídě nerealizovatelné).

Obecně jsou odpovědi respondentky na otevřené otázky kratší, heslovité a často postrádají potřebnou argumentaci. Jen pro zajímavost uvádíme, že průměrný počet slov na každou zodpovězenou otevřenou otázku činil u této respondentky 10,3 slova.

Analýza dotazníku k úrovni 2

Respondentka je jednadvacetiletá žena, která na Univerzitu Hradec Králové nastoupila po ukončení studia na gymnáziu. Dříve už na UHK studovala, ukončila však jen první semestr.

Co se týče self-efficacy, zastává respondentka tyto názory: self-efficacy je součástí osobnostního rozvoje jedince, její míra není vrozená a nelze ji zaměnit pojmem „sebevědomí“ - sebevědomí vnímá jako součást self-efficacy. Více druhů self-efficacy podle respondentky neexistuje.

Zároveň míra self-efficacy ovlivňuje, jakým způsobem se člověk staví k řešení problémů a neznámých situací a v závislosti na prožití těchto situací se může měnit. Míra self-efficacy se může u různých lidí vzhledem k různým situacím lišit. Self-efficacy je také možné rozvíjet, a to zejména zkušenostmi. Tyto odpovědi na obecné otázky týkající se konceptu self-efficacy nebyly v rozporu s odpověďmi na žádné body v dotazníku, které se objevily později.

Už z této první části je zřejmé, že respondentka má určitou představu o pojmu self-efficacy, a můžeme ji tedy přiřadit k úrovni 1.

Co se týče úrovně 2, respondentka na otázku, v čem by jí mohlo pomoci **rozvíjení vlastní self-efficacy**, odpovídá takto: „ve studiu, práci, vztazích, přístupu klidem a různým situacím“. Z odpovědi jasně vyplývá vědomí významu self-efficacy pro vlastní osobu studentky a **můžeme ji tedy přiřadit k úrovni 2**.

Co se týče otázek vztahujících se k roli učitele a učitelské profesi, respondentka si spojuje vyšší míru učitele s těmito jeho vlastnostmi: učitel je přátelský, vzdělaný a má smysl pro humor. Vyšší míru self-efficacy přisuzuje i vyučujícímu, který preferuje autoritativní vyučovací styl a svůj názor komentuje takto: „Takový učitel předává sebevědomě znalosti a vědomosti, působí věruhodně a jistě v projevu, vzbuzuje autoritu a respekt.“ Rovněž učitel, jenž dává přednost liberálnímu stylu, má dle respondentky vyšší míru self-efficacy, protože „Dokáže udržet klid a řád ve výuce, i když do ní není aktivně zapojen.“ Žádný z těchto stylů nebude mít vliv na žáky.

Při porovnání odpovědí na první otázku, v níž studentka popisuje vlastnosti učitele, který podle jejího názoru měl vyšší míru self-efficacy, s odpověďmi týkajícími se vyučovacích stylů, kde rovněž popisuje učitele s vyšší mírou self-efficacy, **zaznamenáme určitý posun ve vnímání konceptu respondentkou**. Zajímavým se jeví i její chápání autoritativního a liberálního stylu, které se liší od toho, jak jsme je představili v dotazníku (pozn. toto představení proběhlo v souladu s popisem jednotlivých stylů v (Čáp, Mareš, 2007)). Z pozdějších odpovědí vyplývá, že respondentka považuje oba styly za pozitivní, vedoucí k dobrým výsledkům ve výuce. Pro ilustraci uvádíme odpověď na otázku 13 (Pedagogická situace B, kdy se student vžívá do role učitele, který má učit předmět, jenž na VŠ nestudoval): „S vyšší mírou self-efficacy bych se snažila vést hodinu liberálním stylem, tedy formou diskuze a společného či skupinového opakování.“

Učitel má podle respondentky možnost pracovat na rozvoji své self-efficacy a tato práce může vést ke zkvalitnění výuky: „Pokud dokážu rozvíjet svou self-efficacy, zvládnou se lépe poučit ze svých chyb a příště jim předejít.“ Komentář k této otázce je zajímavý svou formulací, kdy studentka na obecnou otázku **odpovídá v první osobě**. Vzhledem k tomu, že se nejedná o jev vyskytující se v celém dotazníku, nepovažujeme tento způsob komentáře jako styl vyjadřování respondentky, kdy by první osobu jednotného čísla používala rovněž pro sdělování obecných faktů (jako je to možné například v ruském jazyce). Jedná se tedy o vztažení obecné otázky na vlastní osobu.

Co se týče žáků, podle respondentky má jejich míra self-efficacy vliv jak na jejich školní výsledky („Pokud si moc věří, myslí si, že se nemusí učit, že to nějak zvládnou.“), tak na chování ve škole („Můžou se povyšovat jeden nad druhého.“).

V rámci otázky 16 (Pedagogická situace C: „diplomatické řešení konfliktu se žákem“) zastává respondentka názor, že míra self-efficacy vyučující měla vliv na průběh situace: „Učitelka evidentně měla nízkou míru self-efficacy, a proto si nedokázala zjednat autoritu.“. Míra self-efficacy žáka se však neprojevila. Průběh situace přitom měl vliv na změnu v míře self-efficacy vyučující: „V příští podobné situaci bude vědět, jak se zachovat a jak udržet pořádek.“ (z odpovědi není zřejmé, zda bylo dodrženo zadání otázky, či ne, neboť respondentka se nevyjadřuje přímo ke změně v míře self-efficacy). Míra self-efficacy daného žáka ani přihlížejících spolužáků se nezmění.

Z těchto odpovědí je zřejmé, že respondentka je schopná vnímat self-efficacy a změny v její míře u okolí **pouze částečně**. Komentáře k otázkám ohledně self-efficacy u okolí měly většinou kratší charakter než např. komentáře k otázkám vztaženým k vlastní osobě respondentky a jejich obsah nedosáhl takové kvality, abychom ji mohli jistě přiřadit k úrovni 3. V tomto případě a v případech podobných, kdy respondent splňoval ve svých odpovědích kritéria pro vyšší úroveň **pouze částečně**, jsme se vždy přiklonili k přiřazení respondenta k úrovni nižší, **jejíž požadavky byly naplněny zcela**.

Obecně jsou odpovědi respondentky na otevřené otázky delší než v předchozím případě a potřebnou argumentaci postrádají jen ojediněle. Nicméně objevují se případy, kdy respondentka ve svých odpovědích u bodů týkajících se úrovně 3 neodpovídá na položené otázky, případně odpovídá na otázky obecného rázu ze svého pohledu, jako by se týkaly přímo její osoby a její míry self-efficacy.

Jen pro zajímavost uvádíme, že průměrný počet slov na každou zodpovězenou otevřenou otázku činil u této respondentky 11,8 slova.

Analýza dotazníku k úrovni 3

Respondent je devatenáctiletý muž, který na Univerzitu Hradec Králové nastoupil po ukončení studia na střední průmyslové škole. Jedná se o jeho první zkušenost se studiem na vysoké škole.

Co se týče self-efficacy, zastává respondent tyto názory: míra self-efficacy souvisí s postojem člověka k životu a ovlivňuje, jakým způsobem se člověk staví k řešení problémů a neznámých situací. V závislosti na prožití těchto situací se její míra může

měnit (není tedy vrozená), stejně tak se míra self-efficacy může měnit u různých lidí vzhledem k různým situacím.

Respondent považuje termín self-efficacy za zaměnitelný pojmem „sebevědomí“. Dále zastává názor, že self-efficacy existuje více druhů, které by rozdělil podle zaměření.

Tyto odpovědi na obecné otázky týkající se konceptu self-efficacy nebyly v rozporu s odpověďmi na žádné body v dotazníku, které se objevily později, a je z nich zřejmé, že respondent má určitou představu o pojmu self-efficacy, a **můžeme ho tedy přiřadit k úrovni 1.**

Co se týče úrovně 2, respondent na otázku, v čem by mu mohlo **pomoci rozvíjení vlastní self-efficacy**, odpovídá takto: „v mnoha věcech - snad ve všech: v životě, ve škole, práci, vztahu, rodině, společnosti, ...“.

Z odpovědi jasně vyplývá vědomí významu self-efficacy pro vlastní osobu studenta a **můžeme ho tedy přiřadit k úrovni 2.**

Co se týče otázek vztahujících se k roli učitele a učitelské profesi, respondent si spojuje vyšší míru učitele s těmito jeho vlastnostmi: učitel je sebevědomý, rozhodný a komunikativní. Vyšší míru self-efficacy přisuzuje i vyučujícímu, který preferuje autoritativní vyučovací styl a svůj názor komentuje takto: „Učitel vyniká ve svém oboru, je hodně informovaný a sebejistý.“ Nicméně tento učitel „může žáky vystrašit svým přístupem a náročností učiva, nebude uznávat jejich názory a možná bude i trochu bezcitný“. Podobná odpověď se objevuje i u otázky 17 (příliš vysoká míra self-efficacy): „Takový člověk bude příliš sebejistý, arogantní až panovačný, bezcitný, neuznávající názory ostatních.“, je tedy zřejmé, že respondent považuje míru self-efficacy tohoto učitele za příliš vysokou, a jako takovou za negativní jev.

Učitel, jenž dává přednost liberálnímu stylu, má dle respondenta nižší míru self-efficacy, protože „má menší autoritu, není rozhodný“ a „žák ví, že si u tohoto učitele může dovolit více a ani jeho předmět nemusí řešit tolik, jako ostatní“.

Učitel má dle respondenta možnost pracovat na rozvoji své self-efficacy, a tato práce bude mít vliv jak na výuku, tak na vztah se žáky, respondent však na následující otevřené otázky, v nichž jsme se ptali po konkrétním příkladu, jak by se daný vliv projevil, neodpověděl.

Co se týče žáků, podle respondenta má jejich míra self-efficacy vliv jak na jejich školní výsledky („záleží, zda si žák v daném předmětu věří/nevěří, zda má důvěru ve své

schopnosti a dovednosti“), tak na chování ve škole („jsou-li si žáci jisti sami sebou, lépe zapadnou do kolektivu“).

V rámci otázky 16 (Pedagogická situace C: „diplomatické řešení konfliktu se žákem“) zastává respondent názor, že míra self-efficacy vyučující měla vliv na průběh situace: „Pokud by měl učitel vyšší míru self-efficacy, hádka by se odvíjela jinak.“. Míra self-efficacy žáka se rovněž projevila: „Vysoká míra jeho self-efficacy mu umožnila se učitelce postavit. Při nižší míře by to bylo naopak.“. Průběh situace přitom měl vliv na změnu v míře self-efficacy vyučující i žáka: „Už jen to, že se vyučující někdo z žáků takto postavil, na ni bude mít vliv.“ a (o žákovi): „Žák viděl, že dokáže učitelce oponovat natolik, že do hádky zapojila emoce a vynechala logiku.“ Míra self-efficacy přihlížejících žáků se rovněž může změnit, protože byli svědky situace, kdy se jeden z nich vyučující postavil a ona nedokázala reagovat přiměřeně.

Z těchto odpovědí je zřejmé, že respondent je **schopen vnímat self-efficacy a změny v její míře u okolí** dostatečně na to, abychom ho mohli **přiřadit k úrovni 3**.

Důvod, proč jsme respondenta nepřihradili k úrovni 4, je občasná absence odpovědi na otevřenou otázku (v případě, kdy byla vyžadována) a celkově **nedostatečně hluboký vhled**. Dále se objevuje záměna pojmů self-efficacy a sebevědomí a respondent nerozvinul žádný z komentářů tak, že bychom z něj vyčetli jeho schopnost uvažovat o konceptu **v souvislosti se čtvrtou úrovní**.

Obecně jsou odpovědi respondenta na otevřené otázky relativně obsáhlé a nepostrádají potřebnou argumentaci. Respondent rozlišuje mezi otázkami obecnými a těmi, které jsou vztažené k jeho osobě. Jen pro zajímavost uvádíme, že průměrný počet slov na každou zodpovězenou otevřenou otázku činil u tohoto respondenta 15,3 slova.

Analýza dotazníku k úrovni 4

Respondentka je dvacetiletá žena, která na Univerzitu Hradec Králové nastoupila po ukončení studia na čtyřletém gymnáziu. Jedná se o její první zkušenost se studiem na vysoké škole.

Co se týče self-efficacy, zastává respondentka tyto názory: míra self-efficacy souvisí s postojem člověka k životu a ovlivňuje, jakým způsobem se člověk staví k řešení problémů a neznámých situací. V závislosti na prožití těchto situací se její míra může měnit (není tedy vrozená), stejně tak se míra self-efficacy může měnit u různých lidí vzhledem k různým situacím. Self-efficacy je rovněž možné cíleně rozvíjet, a to

„záměrným vystavením sebe nebo druhých, kteří to potřebují, situacím, ve kterých by se mohla její míra zvýšit nebo snížit (podle potřeby)“.

Respondentka **považuje termín self-efficacy za zaměnitelný pojem „sebevědomí“**, přestože oba pojmy ve svých odpovědích **nikdy nezaměňuje** (viz citace odpovědí respondentky níže). Dále zastává názor, že self-efficacy existuje více druhů, které by rozdělila podle toho, v jaké sféře ji posuzujeme (akademické, sociální, ...).

Tyto odpovědi na obecné otázky týkající se konceptu self-efficacy nebyly v rozporu s odpověďmi na žádné body v dotazníku, které se objevily později, a je z nich zřejmé, že respondentka má určitou představu o pojmu self-efficacy, a **můžeme ji tedy přiřadit k úrovni 1.**

Co se týče úrovně 2, respondentka na otázku, v čem by jí mohlo **pomoci rozvíjení vlastní self-efficacy**, odpovídá takto: „ve zvýšení sebevědomí, naučení se lépe řešit krizové situace, umět lépe vyjít s ostatními a stát si za svým názorem“.

Z odpovědi jasně vyplývá vědomí významu self-efficacy pro vlastní osobu studentky a **můžeme ji tedy přiřadit k úrovni 2.**

Co se týče otázek vztahujících se k roli učitele a učitelské profesi, respondentka si spojuje vyšší míru učitele s těmito jeho vlastnostmi: učitel si dovedl poradit v každé situaci, věděl, jak dobře potrestat, byl přesvědčený o svých schopnostech učitele a vychovatele, měl kontrolu nad studenty a uměl propojit svůj předmět s ostatními předměty, přestože je neučil. Vyšší, ale i nižší míru self-efficacy může mít vyučující, který preferuje autoritativní vyučovací styl. Respondentka svůj názor vysvětluje takto: „Myslím, že oboje je možné: ten s vyšší je o svých schopnostech přesvědčen natolik, že nepotřebuje reakci žáků, ten s nižší se naopak reakce žáků bojí, a tak raději volí způsob, kde si je jistější.“ Žáci mohou být ovlivněni: „Self-efficacy žáků se může snižovat, protože cítí, že jejich názor není pro učitele podstatný.“

Učitel, jenž dává přednost liberálnímu stylu, má dle respondentky nižší míru self-efficacy, protože „si nedokázal vydobýt vůdčí pozici učitele, žáci ho berou jako kamaráda a ani jeho ani předmět, který vyučuje, nebudou brát vážně“. Rovněž tento vyučovací styl může mít na žáky vliv: „Žákům se může míra jejich self-efficacy zvyšovat, protože budou mít pocit, že jsou s učitelem na stejné úrovni.“

Učitel má dle respondentky možnost pracovat na rozvoji své self-efficacy, a tato práce bude mít vliv jak na výuku, tak na vztah se žáky. Svůj názor studentka komentuje takto: „Učitel by měl možnost získat lepší kontrolu nad žáky i výukou, žáci by lépe porozuměli

jeho podání učiva a měli by lepší výsledky. Pokud měl učitel příliš vysokou míru self-efficacy, byla by mezi ním a studenty větší bariéra, a ta by se mohla při učitelově práci na sobě zmenšit, což by zlepšilo vzájemné vztahy; kdyby měl učitel příliš nízkou míru self-efficacy, naopak by to mohlo pomoci zdravou bariéru, která do té doby neexistovala, vytvořit a proběhlo by ujasnění rolí učitele a žáků.“

Co se týče žáků, podle respondenta má jejich míra self-efficacy vliv jak na jejich školní výsledky („Pokud je míra self-efficacy vysoká, víc si věřím, že např. zkoušku zvládnou a méně se učím - pak u zkoušky nemusím uspět a self-efficacy se sníží - možná až natolik, že kvůli stresu neuspějí ani na druhý pokus.“), tak na chování ve škole („Ten, kdo má vysokou míru self-efficacy, se zvládá lépe začlenit do kolektivu.“).

V rámci otázky 16 (Pedagogická situace C: „diplomatické řešení konfliktu se žákem“) zastává respondentka názor, že míra self-efficacy vyučující měla vliv na průběh situace: „Míra self-efficacy vyučující byla nízká, proto se učitel snížil na hranici žáka, nedokázal přiměřeně, klidně a sebevědomě jednat.“. Míra self-efficacy žáka se rovněž projevila: „Vysoká míra self-efficacy - žák si troufl na autoritu a neřešil trest.“. Průběh situace přitom měl vliv na změnu v míře self-efficacy vyučující i žáka: „Učitelovi mohla míra klesnout, protože situaci nezvládl, ale pokud by byl schopný situaci následně dobře zanalyzovat, mohl by se poučit ze své chyby a míra by mohla opět stoupnout.“ a (o žákovi): „Žákovi se mohla míra zvýšit, protože viděl, že učitel nedokázal důstojně reagovat.“ Míra self-efficacy přihlížejících žáků se rovněž může změnit, protože „když to prošlo jednomu, může i ostatním“.

Z těchto odpovědí je zřejmé, že respondentka je **schopna vnímat self-efficacy a změny v její míře u okolí** dostatečně na to, abychom ji mohli **přiřadit k úrovni 3**.

Důvod, proč jsme respondentku přiřadili k úrovni 4, bylo jednak dostatečně hluboké pochopení konceptu self-efficacy a jeho kvalitní uchopení, což se projevilo v odpovědích na otevřené otázky, kdy studentka často vnímá představenou situaci z více úhlů pohledu. Dalším důvodem byla i odpověď na otázku týkající se rozvoje self-efficacy, kdy respondentka v rámci jednoho komentáře nepíše pouze o sobě, ale i o druhých (self-efficacy by se mohla rozvíjet „záměrným vystavením sebe nebo **druhých, kteří to potřebují**, situacím, ve kterých by se mohla její míra zvýšit nebo snížit (podle potřeby)“). S touto odpovědí souvisí i další, v níž respondentka řeší možný výsledek práce na vlastní self-efficacy učitele v oblasti vztahů s žáky: „...Pokud měl učitel příliš vysokou míru self-efficacy, byla by mezi ním a studenty větší bariéra, a ta by se mohla při učitelově práci na

sobě zmenšit, což by zlepšilo vzájemné vztahy; kdyby měl učitel příliš nízkou míru self-efficacy, naopak by to mohlo pomoci zdravou bariéru, která do té doby neexistovala, vytvořit a proběhlo by ujasnění rolí učitele a žáků.“. Z těchto dvou odpovědí je zřejmé, že respondentka **vnímá self-efficacy v širokém kontextu**. Poslední odpověď, jež nám umožňuje studentku přiřadit k úrovni 4, je komentář v rámci Pedagogické situace C, kdy **respondentka přímo zvažuje možnost, jak po prvním snížení self-efficacy učitele její míru opět zvýšit**: „Učiteli mohla míra klesnout, protože situaci nezvládl, ale pokud by byl schopný situaci následně dobře zanalyzovat, mohl by se poučit ze své chyby a míra by mohla opět stoupnout.“. Tento náhled je přitom jeden z klíčových pro úroveň 4.

Obecně jsou odpovědi respondentky na otevřené otázky velmi obsáhlé a nepostrádají potřebnou argumentaci, v níž prokazuje hluboké chápání konceptu self-efficacy. Objevují se i odpovědi, v nichž respondentka sama od sebe navrhuje práci na rozvoji self-efficacy a možné výsledky tohoto rozvoje v rámci dané situace (týká se otázek, v nichž jsme na názor respondentů ohledně rozvoje self-efficacy neptali). Jen pro zajímavost uvádíme, že průměrný počet slov na každou zodpovězenou otevřenou otázku činil u této respondentky 20 slov.

3.6 Závěrečný komentář k empirické části

Na předchozích stranách jsme podrobili hlubší analýze čtyři dotazníky a popsali a vysvětlili postup, jakým jsme všechny respondenty rozčlenili do čtyř úrovní. Na základě této analýzy vznikly tabulky, do nichž jsme zanesli odpovědi respondentů už přiřazených k určité úrovni a z nich jsme následně vytvořili profily, jimž jsme se věnovali v úvodní části této kapitoly. V rámci čtyř analyzovaných dotazníků jsme také prezentovali z našeho pohledu nejzajímavější názory respondentů, jimž jsme ve vlastním komentáři věnovali patřičnou pozornost.

Profily, vzniknuvší na základě analýzy dotazníků, tvoří hlavní výstup empirické části práce. Jejich funkce je přitom dvojí: jednak **shrnují informace o respondentech přiřazených k jednotlivým úrovním**, jednak, pokud bychom zde popsané šetření považovali za určitou **formu předvýzkumu**, jenž by kvantitativně hodnotil studenty prvního ročníku oborů se zaměřením na vzdělávání Univerzity Hradec Králové, by mohly sloužit k vytvoření kvantitativně zaměřeného dotazníku, schopného obsáhnout ty názorové oblasti, které se v odpovědích respondentů objevovaly nejčastěji.

Pro empirickou část jsme si stanovili čtyři cíle:

- Myšlenkově navázat na empirickou část bakalářské práce (Linke, 2014)
- Připravit, zorganizovat a uskutečnit šetření na bázi smíšené metodologie mezi začínajícími studenty učitelství
- Analyzovat získaná data a ověřit existenci čtyř úrovní chápání konceptu self-efficacy
- Shrnout a interpretovat zjištěné výsledky

Tyto cíle byly v rámci empirické části práce naplněny.

4 ZÁVĚR

Na začátku práce jsme si kladli několik cílů, jejichž naplnění nyní krátce zhodnotíme.

V rámci teoretické části jsme informovali o **konceptu self-efficacy** a jeho začlenění v sociálně-kognitivní teorii, o různých druzích vnímané osobní zdatnosti, i o faktorech, které ovlivňují její míru. Kapitola věnovanou teoretické stránce konceptu self-efficacy uzavírá naše sonda do českých i zahraničních výzkumů, soustředících se zejména na self-efficacy učitelů a studentů učitelství. V práci jsme informovali o různých pohledech výzkumníků na tuto problematiku a stručně seznámili s výzkumy věnovanými jednotlivým tématům.

V části věnované **začínajícím studentům učitelství** jsme s pomocí pramenů charakterizovali tuto skupinu jak z hlediska učitelské profesionalizace, tak z hlediska jejich psychologického začlenění.

Teoretickou oporu práce pak uzavíráme informacemi o **metodologii**, v jejímž rámci se věnujeme jak kvalitativnímu, tak kvantitativnímu a smíšenému výzkumu. Podrobně se věnujeme zejména **metodě dotazníku**, jejíž konkrétní využití spolu s námi použitou metodou analýzy dat detailně popisujeme.

Empirická část diplomové práce **navazuje na systém čtyř úrovní** chápání konceptu self-efficacy, jehož existence vyplynula z výzkumného šetření provedeného v rámci bakalářské práce (Linke, 2014). V práci byly splněny oba hlavní výzkumné cíle:

- Na základě dostupné teorie pomocí dotazníku zjistit, jak začínající studenti učitelství chápou koncept self-efficacy
- Na základě empirického šetření zjistit, zda lze začínající studenty učitelství přiřadit k jedné ze čtyř úrovní chápání konceptu self-efficacy

Dotazníkové šetření nám poskytlo cenné informace o tom, jakým způsobem studenti prvního ročníku učitelství chápou koncept self-efficacy, do jaké hloubky a šíře jsou schopni o něm uvažovat, a nakolik si jsou vědomi jeho specifik. Z odpovědí respondentů bylo zřejmé, že pro většinu z nich byl koncept, až na jeho odlišení od sebevědomí, relativně snadno uchopitelný (respondenti byli většinou schopni odpovědět na všechny položky dotazníku).

Každý dotazník **bylo možné přiřadit k jedné ze čtyř úrovní**. Pro případnou budoucí práci se systémem úrovní bychom však navrhli zařadit i **úroveň 0**, k níž by přináleželi studenti, kteří sice byli s konceptem seznámeni, nicméně jejichž porozumění nedosahuje úrovně 1, tedy pochopení definice. Potřeba úrovně 0 vychází z podrobného prozkoumání odpovědí respondentů přiřazených k úrovni 1, kdy žádný z těchto dotazníků nebyl z hlediska popisu konceptu zcela odpovídající jeho charakteristice. Nesrovnalosti se však objevovaly vždy pouze v jednom nebo dvou bodech a zařazení do úrovně 1 tak bylo možné. Pokud by respondentovy názory **neodpovídaly konceptu self-efficacy** ve větším poměru, přiřadili bychom tohoto respondenta k úrovni 0.

Hlavním přínosem diplomové práce se jeví ověření existence systému čtyř úrovní chápání konceptu self-efficacy pomocí dotazníku, tedy metodou, v níž hloubka a šíře pochopení konceptu respondentem není ovlivněna probíhající diskuzí (jako např. v ohniskových skupinách).

Dalším přínosem práce je zpracování dotazníku majícího kvalitativní charakter. Pokud je autorovi známo, teoretické zastřešení metodologie zpracování kvalitativního dotazníku se v českých ani zahraničních zdrojích nevyskytuje. V této práci uvedený postup může být jedním ze způsobů, jak s podobnou technikou sběru dat pracovat.

Přechod dotazníku od kvantitativního zaměření ke kvalitativnímu by bylo možné považovat za odchýlení se od zadání práce. Naší počáteční snahou skutečně bylo vytvořit kvantitativní nástroj, pomocí něhož bychom existenci čtyř úrovní chápání konceptu self-efficacy ověřovali. Situaci, kdy jsme byli nuceni upravit dotazník do jeho výsledné podoby a přejít tak opět ke kvalitativnímu přístupu, nevnímáme jako negativní. Naše dotazníkové šetření může být považováno za předvýzkum, poskytující potřebné informace pro případnou tvorbu nového dotazníku (majícího kvalitativní charakter), schopného rozřadit respondenty do čtyř, příp. pěti úrovní chápání konceptu self-efficacy.

5 LITERATURA

- LINKE, M. Reflexe Self-Efficacy u začínajících studentů učitelství. *Fórum mladých výzkumníků*. 2013, s. 55-65. ISBN 978-80-7454-314-2.
- LINKE, M. *Self-efficacy v procesu stávání se učitelem (se zaměřením na začínající studenty učitelství)*. Hradec Králové, 2014. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí bakalářské práce Tomáš Svatoš.
- ADAMSON, J. et al. 'Questerviews': using questionnaires in qualitative interviews as a method of integrating qualitative and quantitative health services research. *Journal of Health Services Research & Policy*. 2004, roč. 9, č. 3, s. 139-145.
- ALBION, P. Self-efficacy beliefs as an indicator of teachers' preparedness for teaching with technology. V: Proceedings of the 10th International Conference of the Society for Information Technology & Teacher Education (SITE 1999). *Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)*. 1999. s. 1602-1608.
- BANDURA, A. *Social Learning Theory*. Alexandria: VA: Prentice-Hall, 1977. ISBN 0-13-816744-3.
- BANDURA, A. The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist*. 1978, roč. 33, č. 4, s. 344-358.
- BANDURA, A. Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*. 1982, roč. 37, č. 2, s. 122.
- BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Alexandria: VA: Prentice-Hall, 1986.
- BANDURA, A. Social cognitive theory of human development. V: T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon Press, 1986, s. 5513-5518.
- BANDURA, A. Organizational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*. 1988, roč. 13, č. 2, s. 275-302.
- BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*. 1993, roč. 28, č. 2, s. 117-148.
- BANDURA, A. Self-efficacy. V: V. S. Ramachandran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press. 1994, č. 4, s. 71-78.

- BANDURA, A. *Self-Efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and comp., 1997. ISBN 0-7167-2850-8.
- BOCHNÍČEK, Z., HALIŠKA, J. *Na pomoc pedagogické praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6302-0.
- COCHRAN-SMITH, M., LYTLE, S. *Inside/Outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teacher's College Press, 1993.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 978-80-247-2433-1.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DALGETY, J., COLL, R. K. The influence of first-year chemistry students' learning experiences on their educational choices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2006, roč. 31, č. 3, s. 303-328.
- DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Dotisk 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0139-7.
- ĐURKOVIČOVÁ, S. Úroveň profesijnej zdatnosti vnímanej študentmi špeciálnej pedagogiky. *Pedagogika.sk: slovenský časopis pre pedagogické vedy*. 2013, roč. 4, č. 4, s. 299-320. ISSN 1338-0982.
- EDEN, D. Pygmalion, goal setting, and expectancy: Compatible ways to raise productivity. *Academy of Management Review*. 1988, roč. 13, č. 4, s. 639-652.
- ENOCHS, L. G., SMITH, P. L. HUINKER, D. Establishing factorial validity of the mathematics teaching efficacy beliefs instrument. *School Science and Mathematics*. 2000, roč. 100, č. 4, s. 194-202.
- EVERS, W. J. G., BROUWERS, A., TOMIC, W. Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*. 2002, roč. 72, č. 2, s. 227-243.
- FAJET, W. et al. Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes. *Teaching and Teacher Education*. 2005, roč. 21, č. 6, s. 717-727.
- FRIEDMAN, I. A. Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*. 2003, roč. 6, č. 3, s. 191-215.
- GARDNER, D. G., PIERCE, J. L. Self-esteem and self-efficacy within the organizational context. *Group and Organization Management*. 1998, roč. 23, č. 1, s. 48-70.
- GAVORA, P. Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. *Pedagogická revue*. 2009, roč. 61, č. 1-2, s. 19-37. ISSN 1335-1982.

- GAVORA, P. Slovak pre-service teacher self-efficacy: theoretical and research considerations. *The New Educational Review*. 2010, roč. 21, č. 3, s. 17-30. ISSN 1732-6729.
- GAVORA, P. Measuring self-efficacy of in-service teachers in Slovakia. *Orbis Scholae*. 2011, roč. 5, č. 2, s. 79-94. ISSN 1802-4637.
- GAVORA, P. Rozvoj vnímanej zdatnosti (self-efficacy) študentov učiteľstva: možnosti zlepšenia učiteľského vzdelávania. *AULA*. 2012, č. 1., s. 62-77.
- GERÇEK, C. et al. Biology teaching self-efficacy beliefs of the teacher candidates. Ankara University, *Journal of Faculty of Educational Sciences*. 2006, roč. 39, č. 1, s. 57-73.
- GIST, M. E., MITCHELL, T. R. Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*. 1992, roč. 17, č. 2, s. 183-211.
- GLASER, B. G., STRAUSS, A. L. Grounded theory. *Strategien qualitativer Forschung*. Bern, 1998, s. 53-84.
- GUSKEY, T. R. Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2002, roč. 8, č. 3, s. 383.
- HAVERBACK, H. R., PARAULT, S. J. Pre-Service Reading Teacher Efficacy and Tutoring: A Review. *Educational Psychology Review*. 2008, roč. 20, č. 3, s. 237-225.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-262-0219-6.
- HOSKOVCOVÁ, S. Diagnostika vnímání osobní účinnosti (self-efficacy) a vliv praktických zkušeností (mastery experience) zprostředkovaných rodiči na self-efficacy předškolních dětí (výzkumný projekt Katedry psychologie Filozofické fakulty UK Praha). (on-line) Dostupné na: <http://self-efficacy.webnode.cz/> (cit. 28.V.2016). 2009.
- CHAN, D. W. General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*. 2008, roč. 24, č. 4, s. 1057-1069.
- CHASÓN, C. T. Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*. 2005, roč. č. 3, 21, s. 257-272.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu - základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

- CHRÁSKA, M. *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2014. ISBN 978-80-7454-420-0.
- JUDGE, T. A., EREZ, A., BONO, J. A. The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance. *Human Performance*. 1998, roč. 11, č. 1-2, s. 167-187.
- JUDGE, T. A., LOCKE, E. A., DURHAM, C. C. The dispositional causes of job satisfaction: A core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior*. 1997, č. 19, s. 151-188.
- KALHOUS, Z., HORÁK, F. K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*. 1996, roč. 46, č. 3, s. 245-255.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-774-4.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- MAJERČÍKOVÁ, J. et al, Z. *Profesijná zdatnosť (self-efficacy) študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2012. ISBN 978-80-223-3345-0.
- MAREŠ, J., GAVORA, P. *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-310-2.
- McLEOD, S. A. Qualitative Quantitative. Dostupné na:
www.simplypsychology.org/qualitative-quantitative.html (cit. 5.VI.2016). 2008.
- MEINHARDT, C., RABE, T., KREY, O. Pre-service teachers' self-efficacy beliefs for teaching physics. V: E-Book Proceedings of the ESERA 2013 Conference: *Science Education Research For Evidence-based Teaching and Coherence in Learning*. 2014, s. 244-250.
- MERÇ, A. Foreign Language Teaching Anxiety and Self-Efficacy Beliefs of Turkish Pre-Service EFL Teachers. *The International Journal of Research in Teacher Education*. 2015, roč. 6, č. 3, s. 40-58. ISSN 1308-951X.
- MILSON, A. J. Teachers' sense of efficacy for the formation of students' character. *Journal of Research in Character Education*. 2003, roč. 2, č. 1, s. 89-106.
- MITCHELL, S. N., ROSEMARY, C. R., LOGUE, M. E. Benefits of collaborative action research for the beginning teacher. *Teaching and Teacher Education*. 2008, č. 25, s. 344-349.
- NEZVALOVÁ, D. Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogika*. 2002, roč. 52, s. 309-320.
- OLECKÁ, I., IVANOVÁ, K. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, o. p. s., 2010. ISBN 978-80-87240-33-5.

- PAJARES, F. Self-efficacy beliefs in academic contexts: An outline. (on-line) Dostupné na: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/efftalk.html> (cit. 1.VI.2016). 2002.
- PAVLICA, K. et al. *Sociální výzkum, podnik a management. Průvodce manažera v oblasti výzkumu hospodářských organizací*. Praha: Ekopress, 2000. ISBN 80-86119-25-4.
- PEDRO, J. Y. Reflection in teacher education: exploring pre-service teachers' meanings of reflective practice. *Reflective Practice*. 2005, roč. 6, č. 1, s. 49-66.
- PENDERGAST, D., GARVIS, S., KEOGH, J. Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*. 2011, roč. 36, č. 12, s. 4.
- POP, R. Understanding Pre-service Trainees' Perceptions of their Teacher Training Experience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015, č. 209, s. 378-382.
- POULOU, M. Personal Teaching Efficacy and Its Sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*. 2007, roč. 27, č. 2, s. 191-218.
- PRŮCHA, J. *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. ISBN978-80-247-5232-7.
- Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. 2007, č. 27, s. 191-218.
- RAELIN, J. A. et al. The effect of cooperative education on change in self-efficacy among undergraduate students: Introducing work self-efficacy. *Journal of Cooperative Education and Internships*. 2011, roč. 45, č. 2, s. 17-35.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- SEBEROVÁ, A., GÖBELOVÁ, T. et al. *Souvislé a profesní praxe v přípravném vzdělávání učitelů primární školy: metodické pokyny a příklady dobré praxe*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. ISBN 978-7368-427-3.
- SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4.
- SELA-SHAYOVITZ, R. Dealing with school violence: The effect of school violence prevention training on teachers' perceived self-efficacy in dealing with violent events. *Teaching and teacher education*. 2009, roč. 25, č. 8, s. 1061-1066.
- SENLER, B. Pre-service science teachers' self-efficacy: The role of attitude, anxiety and locus of control. *Australian Journal of Education*. 2016, roč. 60, č. 1, s. 26-41.

- SILVERMAN, D. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar, 2005.
ISBN 80-551-0904-4.
- SLAVÍK, M. et al. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012.
ISBN 978-80-247-4054-6.
- SPILKOVÁ, V. Gradace praktické přípravy, "reflexivní praxe" v novém modelu studia na PedF UK. V: *Sborník Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu*. Brno: Paido, 1995, s. 62-64.
- SVATOŠ, T. Studentské portfolio jako zdroj poznání postojů začínajících studentů učitelství. *Pedagogika*. 2006, roč. 56, č. 1, s. 45-57. ISSN 0031-3815.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVEC, V. Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*. 1996, roč. 46, č. 3, s. 266-276.
- ŠVEC, V. Přípravné vzdělávání učitelů. V: PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 408-412. ISBN 978-80-7367-546-2.
- TOPKAYA, E. Z., YAVUZ, A. Democratic values and teacher self-efficacy perceptions: A case of pre-service english language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*. 2011, roč. 36, č. 8 s. 3.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 8071783080.
- VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*. 1984, roč. 54, č. 2, s. 143-178.
- VLČKOVÁ, K. Smíšený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma? V: JANÍK, T., KNECHT, P., ŠEBESTOVÁ, S. (Eds.). *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 1-6. ISBN 978-80-210-5553-7.
- WELCH, A. The self-efficacy of primary teachers in art education. *Issues in Educational Research*. 1995, roč. 5, č. 1, s. 71-84.
- WIEGEROVÁ, A. et al. *Self-Efficacy (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s.r.o., 2013.
ISBN 978-80-10-02355-4.
- ZACHAROVÁ, E. *Základy vývojové psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2012. ISBN 978-80-7464-220-3.

Seznam příloh

Příloha A	Dotazník	89
Příloha B	Tabulka k úrovni 2	97
Příloha C	Tabulka k úrovni 3	104
Příloha D	Tabulka k úrovni 4	112

Příloha A Dotazník

Vítejte. Chtěli bychom Vás požádat o pomoc s vyplněním dotazníku, v němž zjišťujeme Váš postoj k self-efficacy. O tomto pojmu jste se nejspíše poprvé slyšeli teprve před několika minutami, nicméně jsme si jisti, že na otázky, které Vám položíme, pro Vás nebude obtížné odpovědět.

Dotazník je rozčleněn do dvou částí. V první vyplníte informaci o svém pohlaví, věku a vystudované střední škole. Druhá část se týká tématu self-efficacy. Odpovídat budete buď zaškrtnutím příslušného políčka z nabídky, nebo tzv. otevřenou odpovědí, kdy popíšete svůj názor (u každé takovéto otázky naleznete vyznačené místo, kam svou odpověď zaznamenáte). Pro každou otázku platí, že jakákoliv odpověď, kterou nám poskytnete, bude správná. Odpovídejte tedy, prosím, dle svých názorů a postojů. Vaše odpovědi jsou anonymní, nebudou mít tedy žádný dopad na Vaše studium v předmětu Pedagogická propedeutika, ani na Vaše celkové studium na UHK.

Děkujeme za vyplnění dotazníku.

ČÁST A (údaje o Vás)

1. Vaše pohlaví

- muž
- žena

2. Váš věk

- 18
- 19
- 20
- 21 nebo více

3. Vámi vystudovaná střední škola (prosím doplňte, zda jste studovali gymnázium, víceleté gymnázium s určitým zaměřením, střední školu s určitým zaměřením...)

.....

.....

.....

ČÁST B (self-efficacy)

1. Z následujících možností vyberte ty (bez ohledu na počet), které podle Vás odpovídají skutečnosti

- self-efficacy je součástí osobnostního rozvoje jedince
- míra self-efficacy je vrozená
- míra self-efficacy souvisí s postojem člověka k životu
- míra self-efficacy ovlivňuje, jakým způsobem se člověk staví k řešení problémů a neznámých situací
- self-efficacy existuje více druhů
- self-efficacy můžeme zaměnit pojmem "sebevědomí"
- míra self-efficacy se u různých lidí může vzhledem k různým situacím lišit
- míra self-efficacy se mění v závislosti na prožitých situacích, nabytých zkušenostech

2. Komunikace je druh dovednosti, kterou je možné se **naučit**.

a) Platí totéž i pro self-efficacy?

ANO

NE

b) Pokud ano, uveďte nějaký příklad, jak lze self-efficacy rozvíjet.

.....

.....

.....

3. Vzpomeňte si na učitele, kterého považujete za "dobrého" učitele.

a) Jaké **vlastnosti** měl tento učitel?

.....

.....

.....

.....

b) Měl tento učitel podle vás míru self-efficacy spíše vyšší, nebo spíše nižší?

vyšší

nižší

c) Vypište, které z **Vámi jmenovaných vlastností** mají podle Vás souvislost s mírou self-efficacy daného učitele.

.....

.....

.....

.....

4. Má podle Vás míra self-efficacy učitele vliv na self-efficacy jeho **žáků**?

- ANO
- NE

5. Má podle Vás míra self-efficacy jednotlivých žáků vliv na jejich **prospěch** ve škole?

- ANO
- NE

Pokud ano, jaký?

.....

.....

.....

6. Má podle Vás míra self-efficacy jednotlivých žáků vliv na jejich **chování** ve škole?

- ANO
- NE

Pokud ano, jaký?

.....

.....

.....

7.1 Jedním ze způsobů řízení činnosti žáků je tzv. **autoritativní styl**. Ten se charakterizuje většinou monologickou výukou, kdy učitel pouze předává vědomosti žákům. Ti jsou při přijímání v pasivní pozici - jedná se o jednosměrnou komunikaci mezi učitelem a žáky. Učitel určuje pravidla, podle nichž výuka probíhá a vyžaduje důsledné dodržování těchto pravidel.

- a) Může mít míra self-efficacy takového učitele vliv na jím preferovaný vyučovací styl?
 - ANO
 - NE
- b) Pokud ano, má takový učitel pravděpodobně spíše vyšší, nebo spíše nižší míru self-efficacy?
 - vyšší
 - nižší
- c) Uveďte příklady konkrétních projevů v chování učitele, které podporují Váš názor.

.....

.....

.....

7.2 Může mít **autoritativní styl** v přístupu učitele k výuce vliv na míru self-efficacy jeho žáků?

- ANO
- NE

Pokud ano, jaký a proč? (můžete uvést na příkladu konkrétní situace)

.....

.....

.....

8.1 Jedním ze způsobů řízení činnosti žáků je tzv. **liberální styl**. Ten se charakterizuje nízkou náročností požadavků od učitele na žáky. Pravidla určují žáci a učitel ztrácí určující pozici ve výuce. Případné konflikty zůstávají neřešeny.

- a) Může mít míra self-efficacy takového učitele vliv na jím preferovaný vyučovací styl?
- ANO
- NE
- b) Pokud ano, má takový učitel pravděpodobně spíše vyšší, nebo spíše nižší míru self-efficacy?
- vyšší
- nižší
- c) Uveďte příklady konkrétních projevů v chování učitele, které podporují Váš názor.

.....

.....

.....

8.2 Může mít **liberální styl** v přístupu učitele k výuce vliv na míru self-efficacy jeho žáků?

- ANO
- NE

Pokud ano, jaký a proč? (můžete uvést na příkladu konkrétní situace)

.....

.....

.....

9. **Pedagogická situace A:** Představte si, že jste v roli učitele. Ve třídě, kde učíte (na základní nebo střední škole) se vyskytuje žák, o němž víte, že je pro něj velmi nepříjemné být zkoušený před celou třídou u tabule. Navrhnete mu tedy, že ho vyzkoušíte v kabinetu zvlášť. Proti tomu se však ozvou ostatní žáci, nesouhlasí s Vaším návrhem, neboť jim přijde nespravedlivé, že nebudou vědět, za jaký výkon bude žák Vámi jak ohodnocen. Jak byste vyřešili tuto situaci?

.....

.....

.....

.....

.....

10. Existuje podle Vás **více druhů self-efficacy**?

ANO

NE

Pokud ano, pokuste se nějaké vyjmenovat.

.....
.....

11. Vnímáte rozdíl mezi self-efficacy a **sebevědomím**?

ANO

NE

Pokud ano, jak byste odlišili self-efficacy od sebevědomí?

.....
.....
.....

12. Jaký má podle Vás míra self-efficacy žáka vliv na jeho volbu vysoké školy?

.....
.....
.....

13. **Pedagogická situace B:** Představte si situaci, že máte učit předmět, který jste na VŠ nestudovali a je vzdálený od vašich oborů (např. při kombinaci matematika + cizí jazyk byste měli vyučovat estetickou výchovu). Jakým způsobem by podle Vás ovlivnila míra Vaší self-efficacy Váš přístup k výuce tohoto předmětu?

.....
.....
.....
.....
.....

14. Mohla by podle Vás práce na rozvoji vlastní self-efficacy přispět ke zkvalitnění **výuky** učitele?

ANO

NE

Pokud ano, napište konkrétní příklad, kdy by rozvoj self-efficacy ke zkvalitnění výuky přispěl.

.....
.....
.....

15. Mohla by podle Vás práce na rozvoji vlastní self-efficacy přispět ke zlepšení **vztahů** mezi učitelem a žáky?

ANO

NE

Pokud ano, napište konkrétní příklad, kdy by rozvoj self-efficacy ke zlepšení vztahů přispěl.

.....

.....

.....

.....

16. **Pedagogická situace C:** Představte si situaci v deváté třídě po přijímacích zkouškách. Vyučující vyžaduje, aby žáci dávali při výuce pozor. Na to jeden z žáků prohlásí, že už nemá smysl se dále učit, a že pracovat nebude. Vyučující se ho snaží slovně k práci donutit. Na to se žák postaví a učitelce do očí řekne, že "je blbá". Vyučující řeší situaci hlasitou hádkou s daným žákem, během níž i ona použije několik nevybíravých přívlastků na žakovu adresu. Hádky se neúčastní nikdo z ostatních žáků.

a) Měla podle Vás míra self-efficacy vyučující vliv na její **způsob řešení situace**?

ANO

NE

b) Pokud ano, popište, jakým způsobem se mohl tento vliv projevit.

.....

.....

c) Měla podle Vás míra self-efficacy zmíněného žáka vliv na jeho **chování v hodině** a při následné hádce?

ANO

NE

d) Pokud ano, popište, jakým způsobem se mohl tento vliv projevit.

.....

.....

e) Mohla mít daná situace v popsáném průběhu vliv na změnu v míře self-efficacy **vyučující**?

ANO

NE

f) Pokud ano, jak a proč?

.....

.....

g) Mohla mít daná situace v popsaném průběhu vliv na **změnu v míře self-efficacy daného žáka**?

ANO

NE

h) Pokud ano, jak a proč?

.....
.....

i) Mohla mít daná situace v popsaném průběhu vliv na změnu v míře self-efficacy **žáků, kteří pouze přihlíželi**?

ANO

NE

j) Pokud ano, jak a proč?

.....
.....

k) Jak byste situaci, kdy žák vyjádří svůj názor ohledně nesmyslnosti pokračování ve výuce po přijímacích zkouškách, řešili Vy?

.....
.....
.....

17. Přijmeme-li myšlenku, že různí lidé mohou mít různou míru self-efficacy, mohlo by nastat, že by měl člověk self-efficacy "příliš vysokou"?

ANO

NE

Pokud ano, jak by se takový stav projevoval?

.....
.....
.....

18. V čem by Vám mohlo pomoci rozvíjení **vlastní** self-efficacy?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

19. **Pedagogická situace D:** Představte si třídu v 3. ročníku SŠ. Z Vašeho předmětu chce po zkušenosti s předchozím vyučujícím maturovat jeden žák. Nakolik by podle Vás bylo ve Vaší moci změnit přístup žáků k tomuto předmětu? Vyznačte, prosím, zaškrtnutím příslušného pole (0 - změnit přístup by nebylo vůbec ve Vaší moci, 6 - změnit přístup by bylo plně ve Vaší moci)

0 1 2 3 4 5 6

20. Závisí podle Vás postoj žáků ke konkrétnímu předmětu na jejich self-efficacy týkající se tohoto předmětu?

ANO

NE

21. **Sebereflexe** je proces hodnocení a analýzy vlastního chování, jednání a prožívání.

Může mít podle Vás sebereflexe vliv na zvyšování/snižování míry self-efficacy jedince?

ANO

NE

Pokud ano, jaký?

.....

.....

.....

.....

22. **Pedagogická situace E:** Představte si, že jste v roli učitele na základní nebo střední škole. Tato škola má možnost poslat za peníze z EU několik žáků na poznávací zájezd do Velké Británie. Kritériem pro výběr žáků byl v první řadě jejich zájem, dále pak prospěch a sociální situace jejich rodiny. V případě, že by se zájezdu některý žák nemohl zúčastnit, byli také určeni náhradníci.

Nastane situace, kdy jeden žák skutečně "vypadne" a na jeho místo je nominován žák ve škole aktivní a s velkým zájmem o anglický jazyk. Avšak ozvou se rodiče dalšího žáka na místě náhradníka, že jejich dítě si zájezd zaslouží. Jak byste tuto situaci vyřešili?

.....

.....

.....

.....

Příloha B Tabulka k úrovni 2

Číslo	Otázka	Ano	Ne	Odpovědi respondentů v případě, že otázky, případně jejich podotázky, byly otevřené
1	Z následujících možností vyberte ty (bez ohledu na počet), které podle Vás odpovídají skutečnosti			
	self-efficacy je součástí osobnostního rozvoje jedince	9	2	-
	míra self-efficacy je vrozená	0	11	-
	míra self-efficacy souvisí s postojem člověka k životu	8	3	-
	míra self-efficacy ovlivňuje, jakým způsobem se člověk staví k řešení problémů a neznámých situací	11	0	-
	self-efficacy existuje více druhů	3	8	-
	self-efficacy můžeme zaměnit pojmem "sebevědomí"	9	2	-
	míra self-efficacy se u různých lidí může vzhledem k různým situacím lišit	9	2	-
1	míra self-efficacy se mění v závislosti na prožitých situacích, nabytých zkušenostech	11	0	-
2	Komunikace je druh dovednosti, kterou je možné se naučit. Platí totéž i pro self-efficacy?	7	4	- jedinec na sebe bude přísný, stanoví si pravidla, bude žít zdravým životním stylem, bude optimistický - projevy na veřejnosti, komplimenty/odměny, vhození do vůdčí role - self-efficacy lze spíše rozvíjet, zlepšovat a zdokonalovat, než se jí přímo učit
3	Vzpomeňte si na učitele, kterého považujete za "dobrého" učitele. Jaké vlastnosti měl tento učitel?	-	-	- spravedlivý (6x) - autorita (4x) - nápomocný (3x) - přátelský (3x) - přísný (2x) - chápavý (2x) - empatický (2x) - sebevědomý (2x) - shovívavý - laskavý - obětavý - klidný - přizpůsobivý - otevřený - důsledný - měl charakter

Číslo	Otázka	Ano	Ne	Odpovědi respondentů v případě, že otázky, případně jejich podotázky, byly otevřené
				<ul style="list-style-type: none"> - upřímný (2x) - spolehlivý (2x) - se smyslem pro humor (2x) - uměl naslouchat - rozuměl tomu, co učil - vzdělaný - lidský
3b	Měl tento učitel podle vás míru self-efficacy spíše vyšší, nebo spíše nižší?	Vyšší 11	Nižší 0	-
	Vypište, které z Vámi jmenovaných vlastností mají podle Vás souvislost s mírou self-efficacy daného učitele.	-	-	<ul style="list-style-type: none"> - sebevědomý (2x) - se smyslem pro humor (2x) - spolehlivý (2x) - spravedlivý (2x) - přísný (2) - důsledný - autorita - lidský - upřímný - přizpůsobivý
4	Má podle Vás míra self-efficacy učitele vliv na self-efficacy jeho žáků?	10	1	-
5	Má podle Vás míra self-efficacy jednotlivých žáků vliv na jejich prospěch ve škole?	10	1	<ul style="list-style-type: none"> - s vyšší mírou self-efficacy si žáci myslí, že se nemusejí učit; jsou otevřenější světu a nevzdávají se; nebojí se testů, mají lepší výsledky, výkon i lepší mluvený projev - s nižší mírou self-efficacy mají žáci horší výsledky, protože na ně více působí stres, a to i když se pravidelně připravuje
6	Má podle Vás míra self-efficacy jednotlivých žáků vliv na jejich chování ve škole?	11	0	<ul style="list-style-type: none"> - s vyšší mírou self-efficacy se žáci nebojí přihlásit, i když nevědí s jistotou správnou odpověď; jsou komunikativnější; nenechávají se šikanovat; ve vztahu k ostatním se cítí sebevědomě až arogantně a jejich chování může přejít v šikanu; chtějí být středem pozornosti, takže více vyrušují - s nižší mírou self-efficacy jsou žáci neposlušní, neukáznění a nemotivovaní; necítí se v kolektivu

Číslo	Otázka	Ano	Ne	Odpovědi respondentů v případě, že otázky, případně jejich podotázky, byly otevřené
				sebevědomě; mohou se cítit méněcenní
7.1	Jedním ze způsobů řízení činnosti žáků je tzv. autoritativní styl. Ten se charakterizuje většinou monologickou výukou, kdy učitel pouze předává vědomosti žákům. Ti jsou při přijímání v pasivní pozici - jedná se o jednosměrnou komunikaci mezi učitelem a žáky. Učitel určuje pravidla, podle nichž výuka probíhá a vyžaduje důsledné dodržování těchto pravidel. Může mít míra self-efficacy takového učitele vliv na jím preferovaný vyučovací styl? Pokud ano, má takový učitel pravděpodobně spíše vyšší, nebo spíše nižší míru self-efficacy?	10 Vyšší 7 Nižší 5	1	- učitel má vyšší míru self-efficacy, tedy nechce diskutovat, protože je přesvědčen o správnosti svého názoru; - učitel má příliš vysoké sebevědomí; - učitel je přesvědčen o tom, že jen on má pravdu - učitel má nižší míru self-efficacy a bojí se experimentovat, snaží se hodinu "přežít"; - učitel si kompenzuje svou nejistotu na žácích, bojí se, aby ho žáci nevyvedli z míry, bojí se diskuze; - učitel si není jistý sám sebou, a proto žákům nedává prostor na dotazy
7.2	Může mít autoritativní styl v přístupu učitele k výuce vliv na míru self-efficacy jeho žáků?	8	3	- pozitivní vliv: učitel dokáže žáky namotivovat, protože si věří, že jim dokáže předat informace - negativní vliv: žákům se sníží míra self-efficacy (4x); žáci se bojí testů a projevit se (2x)
8.1	Jedním ze způsobů řízení činnosti žáků je tzv. liberální styl. Ten se charakterizuje nízkou náročností požadavků od učitele na žáky. Pravidla určují žáci a učitel ztrácí určující pozici ve výuce. Případné konflikty zůstávají neřešeny. Může mít míra self-efficacy takového učitele vliv na jím preferovaný vyučovací styl? Pokud ano, má takový učitel pravděpodobně spíše vyšší, nebo spíše nižší míru self-efficacy?	11 Vyšší 2 Nižší 9	0	- učitel si nevěří, lehce se nechá žáky manipulovat (2x) - učitel je zbytečný - učitel neřeší opisování - učitel se neprojevuje, nechává žáky skákat si po hlavě, protože je nezvládá - učitel se bojí, čímž navenek působí nejistě a tím ztrácí autoritu a v důsledku toho se mu snižuje vlastní sebevědomí - učitel si je sám sebou jistý, a tedy nechává vyučování volný průběh (2x)

Číslo	Otázka	Ano	Ne	Odpovědi respondentů v případě, že otázky, případně jejich podotázky, byly otevřené
8.2	Může mít liberální styl v přístupu učitele k výuce vliv na míru self-efficacy jeho žáků?	8	3	- učitel není autorita - žákům se zvyšuje sebevědomí a mohou se z nich stávat vůdčí typy (2x) - žákům roste jejich míra self-efficacy (6x)
9	Pedagogická situace A: Představte si, že jste v roli učitele. Ve třídě, kde učíte (na základní nebo střední škole) se vyskytuje žák, o němž víte, že je pro něj velmi nepříjemné být zkoušený před celou třídou u tabule. Navrhnete mu tedy, že ho vyzkoušíte v kabinetu zvlášť. Proti tomu se však ozvou ostatní žáci, nesouhlasí s Vaším návrhem, neboť jim přijde nespravedlivé, že nebudou vědět, za jaký výkon bude žák Vámi jak ohodnocen. Jak byste vyřešili tuto situaci?	-	-	Způsoby řešení: - zkoušení za přítomnosti svědků (5x) - z toho vybraní učitelem (5x), vybraní žáky (0x) - písemné zkoušení (5x) - snažila bych se žáka rozvíjet, jak zvládat takovéto situace - snažil bych se žáka naučit, jak zvládat zkoušení u tabule - žák by měl vědět, že pro VŠ i pro život je důležité umět vystoupit před lidmi
10	Existuje podle Vás více druhů self-efficacy?	1	10	- zdravé sebevědomí - egoismus - namyšlenost
11	Vnímáte rozdíl mezi self-efficacy a sebevědomím?	0	11	-
12	Jaký má podle Vás míra self-efficacy žáka vliv na jeho volbu vysoké školy?	-	-	Míra vlivu: - velká (10x) - malá (0x) - žádná (1x) - nevím (0x) - při vyšší míře self-efficacy si žák vybere těžší VŠ (10x) a je možné, že nezvládne tuto školu dostudovat (9x)
13	Pedagogická situace B: Představte si situaci, že máte učit předmět, který jste na VŠ nestudovali a je vzdálený od vašich oborů (např. při kombinaci matematika + cizí jazyk byste měli vyučovat estetickou výchovu). Jakým způsobem by podle Vás ovlivnila míra Vaší self-efficacy Váš přístup k výuce tohoto předmětu?	-	-	Míra ovlivnění: - velká (10x) - malá (1x) - žádná (0x) - respondent by si předmět dostudoval (6x) - respondent by zaznamenal snížení své míry self-efficacy (1x) - respondent by situaci nezvládl (4x) - improvizace (2x)

Číslo	Otázka	Ano	Ne	Odpovědi respondentů v případě, že otázky, případně jejich podotázky, byly otevřené
14	Mohla by podle Vás práce na rozvoji vlastní self-efficacy přispět ke zkvalitnění výuky učitele? Pokud ano, napište konkrétní příklad, kdy by rozvoj self-efficacy ke zkvalitnění výuky přispěl.	8	2	- učitel by získal respekt (2x) - učitel bude přísnější, ale i vtipnější, sebevědomější - učitel se nebude bát nových aktivit - učitel by se nebál třídu zkrotit a žáky okřiknout
15	Mohla by podle Vás práce na rozvoji vlastní self-efficacy přispět ke zlepšení vztahů mezi učitelem a žáky? Pokud ano, napište konkrétní příklad, kdy by rozvoj self-efficacy ke zlepšení vztahů přispěl.	5	6	- učitel by měl jiný přístup a požadavky - práce by se projevila při řešení problémů, kdy si obě strany myslí, že mají pravdu
16	Pedagogická situace C: Představte si situaci v deváté třídě po přijímacích zkouškách. Vyučující vyžaduje, aby žáci dávali při výuce pozor. Na to jeden z žáků prohlásí, že už nemá smysl se dále učit, a že pracovat nebude. Vyučující se ho snaží slovně k práci donutit. Na to se žák postaví a učitelce do očí řekne, že "je blbá". Vyučující řeší situaci hlasitou hádkou s daným žákem, během níž i ona použije několik nevybíravých přívlastků na žakovu adresu. Hádky se neúčastní nikdo z ostatních žáků. Měla podle Vás míra self-efficacy vyučující vliv na její způsob řešení situace?	8	3	- učitelka má ze žáka strach, nedokáže se povznést nad situaci, bere ji příliš osobně - učitelka měla nižší míru self-efficacy, a proto řešila situaci hádkou (6x) - při nižší míře self-efficacy by vyučující žáka ignoroval, při vyšší míře by ho donutil něco dělat
	Měla podle Vás míra self-efficacy zmíněného žáka vliv na jeho chování v hodině a při následné hádce?	9	2	- žák měl vysokou míru self-efficacy, vysoké sebevědomí, proto se pustil do konfliktu s učitelkou (6x) - žák měl pocit, že je lepší než učitelka (2x) - žák se cítil jistý před učitelkou, protože už byl přijat na SŠ - žák měl nízkou míru self-efficacy, proto k hádce došlo
	Mohla mít daná situace v popsaném průběhu vliv na změnu v míře self-efficacy vyučující?	7	4	- učitelka znejistěla a míra její self-efficacy se snížila (2x) - učitelka se nebála žáka i přes jeho útok donutit k práci - učitelka měla námět pro sebereflexi

Číslo	Otázka	Ano	Ne	Odpovědi respondentů v případě, že otázky, případně jejich podotázky, byly otevřené
	Mohla mít daná situace v popsaném průběhu vliv na změnu v míře self-efficacy daného žáka?	6	5	- míra self-efficacy žáka se zvýší, protože mu to pravděpodobně projde; zvýší se, pokud se mu podařilo učitelku usadit - míra self-efficacy žáka se sníží, pokud ho učitelka usadila; žák si příště nic podobného nedovolí
	Mohla mít daná situace v popsaném průběhu vliv na změnu v míře self-efficacy žáků, kteří pouze přihlíželi?	6	5	- může se změnit podle toho, jak hádka dopadla (3x)
	Jak byste situaci, kdy žák vyjádří svůj názor ohledně nesmyslnosti pokračování ve výuce po přijímacích zkouškách, řešili Vy?	-	-	Způsoby řešení: - argumentace "na SŠ se toto učivo také probírá" (6x) - autoritou učitele: "pokud tě nenechám projít, na SŠ nejdeš" (4x) - schůzka s rodiči (0x) - ignorace ze strany učitele (0x) - řešení by respondent přenechal na řediteli školy (1x) - respondent by argumentoval důležitostí všeobecného rozhledu (1x)
17	Přijmeme-li myšlenku, že různí lidé mohou mít různou míru self-efficacy, mohlo by nastat, že by měl člověk self-efficacy "příliš vysokou"? Pokud ano, jak by se takový stav projevoval?	10	1	- takový jedinec má příliš vysoké sebevědomí (4x) - takový jedinec bude působit bezohledně, arogantně (4x) - jedinec si věří, že zvládne zkoušku, ale to se mu nemusí podařit (3x) - jedinec by řešil neřešitelné, případně by situace řešil přemrštěně
18	V čem by Vám mohlo pomoci rozvíjení vlastní self-efficacy?	-	-	- ve zvýšení sebevědomí (2x) - ve zvýšení sebevědomí v mluvených projevech (3x) - překonání strachu a stresu ze zkoušek a životních situací (3x) - schopnost stát si za svým názorem - schopnost rychleji a lépe se rozhodovat - ve velkých výzvách

Číslo	Otázka	Ano	Ne	Odpovědi respondentů v případě, že otázky, případně jejich podotázky, byly otevřené
19	Pedagogická situace D: Představte si třídu v 3. ročníku SŠ. Z Vašeho předmětu chce po zkušenosti s předchozím vyučováním maturovat jeden žák. Nakolik by podle Vás bylo ve Vaší moci změnit přístup žáků k tomuto předmětu? Vyznačte, prosím, zaškrtnutím příslušného pole (0 - změnit přístup by nebylo vůbec ve Vaší moci, 6 - změnit přístup by bylo plně ve Vaší moci)	-	-	0 - 0x 1 - 0x 2 - 3x 3 - 4x 4 - 1x 5 - 1x 6 - 2x
20	Závisí podle Vás postoj žáků ke konkrétnímu předmětu na jejich self-efficacy týkající se tohoto předmětu?	8	3	-
21	Sebereflexe je proces hodnocení a analýzy vlastního chování, jednání a prožívání. Může mít podle Vás sebereflexe vliv na zvyšování/snižování míry self-efficacy jedince?	7	4	- uvědomění, co dělám dobře a co špatně (2x) - schopnost zachovat klid ve vyhrocených situacích - pokud se jedinec pochválí, jeho míra self-efficacy roste - z rekapitulace situace vyvodit přístup k dalším podobným situacím - motivace a sebeovládání v konkrétních situacích
22	Pedagogická situace E: Představte si, že jste v roli učitele na základní nebo střední škole. Tato škola má možnost poslat za peníze z EU několik žáků na poznávací zájezd do Velké Británie. Kritériem pro výběr žáků byl v první řadě jejich zájem, dále pak prospěch a sociální situace jejich rodiny. V případě, že by se zájezdu některý žák nemohl zúčastnit, byli také určeni náhradníci. Nastane situace, kdy jeden žák skutečně "vypadne" a na jeho místo je nominován žák ve škole aktivní a s velkým zájmem o anglický jazyk. Avšak ozvou se rodiče dalšího žáka na místě náhradníka, že jejich dítě si zájezd zaslouží. Jak byste tuto situaci vyřešili?	-	-	Způsoby řešení: - náhradník (9x) - porada s rodiči (0x) - porada s žáky (1x) - porada s ředitelem školy a ostatními učiteli (1x) - "rodiče nemají do problémů školy, jako je tento, co mluvit"

Příloha C Tabulka k úrovni 3

Číslo	Otázka	Ano	Ne	Odpovědi respondentů v případě, že otázky, případně jejich podotázky, byly otevřené
1	Z následujících možností vyberte ty (bez ohledu na počet), které podle Vás odpovídají skutečnosti			
	self-efficacy je součástí osobnostního rozvoje jedince	4	2	-
	míra self-efficacy je vrozená	0	6	-
	míra self-efficacy souvisí s postojem člověka k životu	5	1	-
	míra self-efficacy ovlivňuje, jakým způsobem se člověk staví k řešení problémů a neznámých situací	6	0	-
	self-efficacy existuje více druhů	2	4	-
	self-efficacy můžeme zaměnit pojmem "sebevědomí"	4	2	-
	míra self-efficacy se u různých lidí může vzhledem k různým situacím lišit	5	1	-
	míra self-efficacy se mění v závislosti na prožitých situacích, nabytých zkušenostech	6	0	-
2	Komunikace je druh dovednosti, kterou je možné se naučit. Platí totéž i pro self-efficacy?	6	0	- zkušenostmi (3x) - ve vývoji dítěte - aktivní snahou rozvíjet se v určité oblasti - potom míra self-efficacy v dané oblasti roste
3	Vzpomeňte si na učitele, kterého považujete za "dobrého" učitele. Jaké vlastnosti měl tento učitel?	-	-	- spravedlivý (3x) - přátelský (3x) - trpělivý (2x) - komunikativní (2x) - lidský (2x) - se smyslem pro humor (2x) - sebevědomý - rozhodný - didaktický (2x) - rozvíjel osobnost žáků - vzdělaný - individuální přístup - dokázal zaujmout - měl reálné nároky - neměl oblíbenec - vždy měl přehled - tolerantní

Číslo	Otázka	Ano	Ne	Odpovědi respondentů v případě, že otázky, případně jejich podotázky, byly otevřené
				<ul style="list-style-type: none"> - psychicky odolný - ohleduplný - ochotný - zodpovědný - empatický - důsledný - solidární - hodný
3b	Měl tento učitel podle vás míru self-efficacy spíše vyšší, nebo spíše nižší?	Vyšší 6	Nižší 0	-
	Vypište, které z Vámi jmenovaných vlastností mají podle Vás souvislost s mírou self-efficacy daného učitele.	-	-	<ul style="list-style-type: none"> - sebevědomý - rozhodný - komunikativní - spravedlivý - se smyslem pro humor - psychicky odolný - trpělivý - didaktický - měl reálné nároky - rozvíjel osobnost žáků - vzdělaný - dokázal zaujmout - přátelský - empatický - zodpovědný
4	Má podle Vás míra self-efficacy učitele vliv na self-efficacy jeho žáků?	5	1	-
5	Má podle Vás míra self-efficacy jednotlivých žáků vliv na jejich prospěch ve škole?	6	0	<ul style="list-style-type: none"> - žáci s vysokou mírou self-efficacy se nebudou učit, což se jim vymstí - žáci s vyšší mírou self-efficacy budou mít objektivní a systematický přístup k výuce a látce - žáci s nižší mírou self-efficacy budou nesoustředění a snadno budou podléhat stresu, v důsledku čehož budou mít špatné známky - pokud se bojíme, že něco nezvládneme, může nás to natolik pohltit, že to opravdu nezvládneme

Číslo	Otázka	Ano	Ne	Odpovědi respondentů v případě, že otázky, případně jejich podotázky, byly otevřené
6	Má podle Vás míra self-efficacy jednotlivých žáků vliv na jejich chování ve škole?	6	0	- s vyšší mírou self-efficacy žáci lépe zapadnou do kolektivu, budou aktivnější, průbojnější a jistější; jejich chování může přejít až v aroganci a povýšenost - s nižší mírou self-efficacy budou žáci psychicky zranitelnější a snáze podléhat stresu
7.1	Jedním ze způsobů řízení činnosti žáků je tzv. autoritativní styl. Ten se charakterizuje většinou monologickou výukou, kdy učitel pouze předává vědomosti žákům. Ti jsou při přijímání v pasivní pozici - jedná se o jednosměrnou komunikaci mezi učitelem a žáky. Učitel určuje pravidla, podle nichž výuka probíhá a vyžaduje důsledné dodržování těchto pravidel. Může mít míra self-efficacy takového učitele vliv na jím preferovaný vyučovací styl? Pokud ano, má takový učitel pravděpodobně spíše vyšší, nebo spíše nižší míru self-efficacy?	6 Vyšší 5 Nižší 2	0	- učitel je velmi sebejistý, protože vyniká ve svém oboru - učitel předává znalosti a vědomosti sebevědomě, působí jistě a budí respekt, je optimistický a staví se čelem i k nepříznivým situacím
7.2	Může mít autoritativní styl v přístupu učitele k výuce vliv na míru self-efficacy jeho žáků?	6	1	- učitel může žáky motivovat i demoralizovat svým přístupem - učitel působí jako autorita, žáci nevyrušují - žák je přehlcen informacemi a má pocit, že nezvládá látku - učitel vystraší žáky svým přístupem a náročností učiva
8.1	Jedním ze způsobů řízení činnosti žáků je tzv. liberální styl. Ten se charakterizuje nízkou náročností požadavků od učitele na žáky. Pravidla určují žáci a učitel ztrácí určující pozici ve výuce. Případné konflikty zůstávají neřešeny. Může mít míra self-efficacy takového učitele vliv na jím preferovaný vyučovací styl?	6 Vyšší 1 Nižší 5	0	- učitel nezvládá třídu - je mu jedno, co se v ní děje (2x) - učitel dokáže udržet ve třídě klid, i když nezasahuje autoritativně - učitel nemá zájem o výuku ve třídě

Číslo	Otázka	Ano	Ne	Odpovědi respondentů v případě, že otázky, případně jejich podotázky, byly otevřené
	Pokud ano, má takový učitel pravděpodobně spíše vyšší, nebo spíše nižší míru self-efficacy?			
8.2	Může mít liberální styl v přístupu učitele k výuce vliv na míru self-efficacy jeho žáků?	4	2	- žáci získávají pocit, že vše mohou a všemu vládnou (3x) - žáci si mohou vše dovolit - žákům může míra self-efficacy růst nebo klesat podle sociálních vztahů, které ve třídě panují
9	Pedagogická situace A: Představte si, že jste v roli učitele. Ve třídě, kde učíte (na základní nebo střední škole) se vyskytuje žák, o němž víte, že je pro něj velmi nepříjemné být zkoušený před celou třídou u tabule. Navrhnete mu tedy, že ho vyzkoušíte v kabinetu zvlášť. Proti tomu se však ozvou ostatní žáci, nesouhlasí s Vaším návrhem, neboť jim přijde nespravedlivé, že nebudou vědět, za jaký výkon bude žák Vámi jak ohodnocen. Jak byste vyřešili tuto situaci?	-	-	Způsoby řešení: - zkoušení za přítomnosti svědků (1x) - z toho vybraní učitelem (0x), vybraní žáky (1x) - písemné zkoušení (2x) - vzhledem k tomu, že jsem už navrhl jeden způsob, jeho zrušení by znamenalo pro mě pokles autority, a u žáka také, protože by měl pocit, že se vše děje kvůli němu - pro žáky by měly být stejné podmínky a daný žák by se měl naučit, jak vystupovat na veřejnosti - žáka zkouší učitel, ne žáci, navíc bych doporučil návštěvu školního psychologa, protože u maturity a následně na VŠ bude žák muset zvládat projev před lidmi - zkoušela bych žáka v poslední lavici ve třídě - pokud se ostatní nejsou schopni zklidnit a respektovat svého spolužáka, nemají nárok na sledování zkoušení
10	Existuje podle Vás více druhů self-efficacy?	2	4	- podle zaměření, oborů
11	Vnímáte rozdíl mezi self-efficacy a sebevědomím?	3	3	- sebevědomí je jen jedna z částí self-efficacy - self-efficacy souvisí s konkrétní situací: něco jiného je dát matematikovi suplovat matematiku a dějepis

Číslo	Otázka	Ano	Ne	Odpovědi respondentů v případě, že otázky, případně jejich podotázky, byly otevřené
12	Jaký má podle Vás míra self-efficacy žáka vliv na jeho volbu vysoké školy?	-	-	Míra vlivu: - velká (5x) - malá (0x) - žádná (0x) - nevím (1x) - při vyšší míře self-efficacy si žák vybere těžší VŠ (4x) a je možné, že nezvládne tuto školu dostudovat (0x) - žák s vyšší mírou self-efficacy se lépe rozhodne podle svých přání a ambicí
13	Pedagogická situace B: Představte si situaci, že máte učit předmět, který jste na VŠ nestudovali a je vzdálený od vašich oborů (např. při kombinaci matematika + cizí jazyk byste měli vyučovat estetickou výchovu). Jakým způsobem by podle Vás ovlivnila míra Vaší self-efficacy Váš přístup k výuce tohoto předmětu?	-	-	Míra ovlivnění: - velká (6x) - malá (0x) - žádná (0x) - respondent by si předmět dostudoval (3x) - respondent by zaznamenal snížení své míry self-efficacy (0x) - respondent by situaci nezvládl (2x) - improvizace (2x)
14	Mohla by podle Vás práce na rozvoji vlastní self-efficacy přispět ke zkvalitnění výuky učitele? Pokud ano, napište konkrétní příklad, kdy by rozvoj self-efficacy ke zkvalitnění výuky přispěl.	6	0	- výuka by byla systematičtější - učitel se bude schopný lépe poučit ze svých chyb - učitel bude řešit problémy ve třídě, bude mít větší autoritu a ve třídě bude větší klid - díky tomu také více naučí
15	Mohla by podle Vás práce na rozvoji vlastní self-efficacy přispět ke zlepšení vztahů mezi učitelem a žáky? Pokud ano, napište konkrétní příklad, kdy by rozvoj self-efficacy ke zlepšení vztahů přispěl.	4	2	- učitel zvládne zachovat klid i ve vypjatých situacích - učitel lépe řeší problémy se žáky - mezi učitelem a žáky bude lepší komunikace - učitel bude řešit problémy ve třídě, bude mít větší autoritu a ve třídě bude větší klid
16	Pedagogická situace C: Představte si situaci v deváté třídě po přijímacích zkouškách. Vyučující vyžaduje, aby žáci dávali při výuce pozor. Na to jeden z žáků prohlásí, že už nemá smysl se dále učit, a že pracovat nebude. Vyučující se ho snaží slovně k práci donutit. Na to se žák postaví a	6	0	- pokud by měla učitelka vyšší míru self-efficacy, nevybouchla by a situaci by řešila s větším klidem (3x) - učitelka evidentně měla nízkou míru self-efficacy, nedokázala si udržet autoritu - učitelka rychle vypěnila a navíc - učitelé by neměli

Číslo	Otázka	Ano	Ne	Odpovědi respondentů v případě, že otázky, případně jejich podotázky, byly otevřené
	učitelce do očí řekne, že "je blbá". Vyučující řeší situaci hlasitou hádkou s daným žákem, během níž i ona použije několik nevybíravých přívlastků na žakovu adresu. Hádky se neúčastní nikdo z ostatních žáků. Měla podle Vás míra self-efficacy vyučující vliv na její způsob řešení situace?			urážet žáky - kdyby učitelka vnímala žáka jako osobnost, nedošlo by k hádce; učitelka by našla jiný způsob řešení
	Měla podle Vás míra self-efficacy zmíněného žáka vliv na jeho chování v hodině a při následné hádce?	6	0	- žák měl velmi vysokou míru self-efficacy, proto on osobně neviděl důvod pokračovat ve výuce - žák měl vyšší míru self-efficacy, proto si myslí, že když už je přijat na SŠ, nemusí nic dělat (2x) - žák má vyšší míru self-efficacy, proto se učitelce postavil (2x)
	Mohla mít daná situace v popsaném průběhu vliv na změnu v míře self-efficacy vyučující?	6	0	- učitelce se snížila míra self-efficacy, protože kvůli tomu, že žák na ni vystartoval, bude mít pocit, že nezvládá třídu (3x) - míra self-efficacy vyučující se může snížit nebo zvýšit podle její spokojenosti s vyřešením situace - učitelka bude příště vědět, jak se zachovat lépe
	Mohla mít daná situace v popsaném průběhu vliv na změnu v míře self-efficacy daného žáka?	4	2	- daný žák by se mohl stát vzorem pro své kamarády - daný žák ví, že dokáže učitelce oponovat natolik, že do hádky zapojila emoce a vynechala logiku - žák považuje situaci za své vítězství - učitel proti němu už nic nezmůže - míra self-efficacy žáka se může zvýšit nebo snížit podle konečného řešení situace
	Mohla mít daná situace v popsaném průběhu vliv na změnu v míře self-efficacy žáků, kteří pouze přihlíželi?	4	2	- žáci vidí, že se této učitelce mohou postavit (3x) - žákům se snížila jejich míra self-efficacy, protože byli vystaveni nepříjemné situaci, za kterou nebyli odpovědní

Číslo	Otázka	Ano	Ne	Odpovědi respondentů v případě, že otázky, případně jejich podotázky, byly otevřené
	Jak byste situaci, kdy žák vyjádří svůj názor ohledně nesmyslnosti pokračování ve výuce po přijímacích zkouškách, řešili Vy?	-	-	Způsoby řešení: - argumentace "na SŠ se toto učivo také probírá" (2x) - autoritou učitele: "pokud tě nenechám projít, na SŠ nejdeš" (42) - schůzka s rodiči (0) - ignorace ze strany učitele (1x) - řešení by respondent přenechal na řediteli školy (0x) - netuším, závisí na aktuální míře self-efficacy - pokusila bych se ho motivovat
17	Přijmeme-li myšlenku, že různí lidé mohou mít různou míru self-efficacy, mohlo by nastat, že by měl člověk self-efficacy "příliš vysokou"? Pokud ano, jak by se takový stav projevoval?	6	0	- takový jedinec má příliš vysoké sebevědomí (4x) - takový jedinec bude působit bezohledně, arogantně (2x) - takový jedinec nemá zábrany a neuznává názory ostatních
18	V čem by Vám mohlo pomoci rozvíjení vlastní self-efficacy?	-	-	- ve zvýšení sebevědomí (0x) - ve zvýšení sebevědomí v mluvených projevech (3x) - v přístupu k problémům (2x) - v lepším zvládnání výuky a řešení konfliktů se žáky - ve studiu, práci, vztazích, přístupu k lidem a různým situacím (2x) - dokázala bych se postavit tomu, čeho se bojím
19	Pedagogická situace D: Představte si třídu v 3. ročníku SŠ. Z Vašeho předmětu chce po zkušenosti s předchozím vyučujícím maturovat jeden žák. Nakolik by podle Vás bylo ve Vaší moci změnit přístup žáků k tomuto předmětu? Vyznačte, prosím, zaškrtnutím příslušného pole (0 - změnit přístup by nebylo vůbec ve Vaší moci, 6 - změnit přístup by bylo plně ve Vaší moci)	-	-	0 - 0x 1 - 1x 2 - 0x 3 - 1x 4 - 3x 5 - 0x 6 - 1x
20	Závisí podle Vás postoj žáků ke konkrétnímu předmětu na jejich self-efficacy týkající se tohoto předmětu?	6	0	-

Číslo	Otázka	Ano	Ne	Odpovědi respondentů v případě, že otázky, případně jejich podotázky, byly otevřené
21	Sebereflexe je proces hodnocení a analýzy vlastního chování, jednání a prožívání. Může mít podle Vás sebereflexe vliv na zvyšování/snižování míry self-efficacy jedince?	5	1	- míra self-efficacy se nám zvýší, když si uvědomíme, co se nám povedlo a nepovedlo (2x), při zanalyzování a zhodnocení našeho chování, jednání a prožívání - dojde k obohacení osobnosti a nabrání dalších zkušeností - pokud je míra self-efficacy příliš vysoká a uvědomíme si to, můžeme ji snížit na správnou míru - vliv prožitku z jiné situace
22	Pedagogická situace E: Představte si, že jste v roli učitele na základní nebo střední škole. Tato škola má možnost poslat za peníze z EU několik žáků na poznávací zájezd do Velké Británie. Kritériem pro výběr žáků byl v první řadě jejich zájem, dále pak prospěch a sociální situace jejich rodiny. V případě, že by se zájezdu některý žák nemohl zúčastnit, byli také určeni náhradníci. Nastane situace, kdy jeden žák skutečně "vypadne" a na jeho místo je nominován žák ve škole aktivní a s velkým zájmem o anglický jazyk. Avšak ozvou se rodiče dalšího žáka na místě náhradníka, že jejich dítě si zájezd zaslouží. Jak byste tuto situaci vyřešili?	-	-	Způsoby řešení: - náhradník (3x) - porada s rodiči (1x) - porada s žáky (1x) - porada s ředitelem školy a ostatními učiteli (2x) - "netuším" (1x)

Příloha D Tabulka k úrovni 4

Číslo	Otázka	Ano	Ne	Odpovědi respondentů v případě, že otázky, případně jejich podotázky, byly otevřené
1	Z následujících možností vyberte ty (bez ohledu na počet), které podle Vás odpovídají skutečnosti			
	self-efficacy je součástí osobnostního rozvoje jedince	4	0	-
	míra self-efficacy je vrozená	0	4	-
	míra self-efficacy souvisí s postojem člověka k životu	4	0	-
	míra self-efficacy ovlivňuje, jakým způsobem se člověk staví k řešení problémů a neznámých situací	4	0	-
	self-efficacy existuje více druhů	2	2	-
	self-efficacy můžeme zaměnit pojmem "sebevědomí"	2	2	-
	míra self-efficacy se u různých lidí může vzhledem k různým situacím lišit	4	0	-
	míra self-efficacy se mění v závislosti na prožitých situacích, nabytých zkušenostech	4	0	-
2	Komunikace je druh dovednosti, kterou je možné se naučit. Platí totéž i pro self-efficacy?	4	0	- jedinec se bude záměrně vystavovat situacím, kde se míra self-efficacy může zvýšit/snížit - postupnými kroky, kdy si jedinec uvědomuje, co ho ovlivňuje a vědomě bude přetvářet postoj k sobě samému - každá pozitivní nově nabytá zkušenost nás posune; podle chyb zjistíme, jak se chovat v konkrétních situacích, čemu předejít a co se naopak vyplatí zopakovat
3	Vzpomeňte si na učitele, kterého považujete za "dobrého" učitele. Jaké vlastnosti měl tento učitel?	-	-	- spravedlivý (4x) - ochotný (3x) - tolerantní (2x) - trpělivý (2x) - odborník ve svém oboru (2x) - aktivní - kreativní - uměl uznat chybu

				<ul style="list-style-type: none"> - autorita (2x) - hodný (2x) - komunikativní - ohleduplný - empatický 	<ul style="list-style-type: none"> - aktivní přístup v hodině - zábavný - vstřícný - chytrý - lidský
3b	Měl tento učitel podle vás míru self-efficacy spíše vyšší, nebo spíše nižší?	Vyšší 4	Nižší 0	-	
	Vypište, které z Vámi jmenovaných vlastností mají podle Vás souvislost s mírou self-efficacy daného učitele.	-	-	<ul style="list-style-type: none"> - spravedlivý (2x) - komunikativní - trpělivý - chytrý - emočně pevný - autorita - věděl, jak dobře potrestat - uměl si poradit v každé situaci 	<ul style="list-style-type: none"> - milý - vstřícný - přesvědčený o svých schopnostech učitele a vychovatele - propojení vlastního předmětu s ostatními - uměl uznat chybu - odborník ve svém oboru - ochotný
4	Má podle Vás míra self-efficacy učitele vliv na self-efficacy jeho žáků?	4	0	-	
5	Má podle Vás míra self-efficacy jednotlivých žáků vliv na jejich prospěch ve škole?	4	0	<ul style="list-style-type: none"> - žáci, kteří se přeceňují, mohou často narazit a dostat špatnou známku (3x) - self-efficacy má vliv na žákovo učení a snahu v předmětu, postoj k látce, nervozitu, ... 	
6	Má podle Vás míra self-efficacy jednotlivých žáků vliv na jejich chování ve škole?	4	0	<ul style="list-style-type: none"> - žáci s vyšší mírou self-efficacy budou sebevědomější, průbojnější a budou lépe zvládat začlenění do kolektivu (3x), mohou působit povýšeně a arogantně a urážet svým chováním ostatní 	

7.1	<p>Jedním ze způsobů řízení činnosti žáků je tzv. autoritativní styl. Ten se charakterizuje většinou monologickou výukou, kdy učitel pouze předává vědomosti žákům. Ti jsou při přijímání v pasivní pozici - jedná se o jednosměrnou komunikaci mezi učitelem a žáky. Učitel určuje pravidla, podle nichž výuka probíhá a vyžaduje důsledné dodržování těchto pravidel.</p> <p>Může mít míra self-efficacy takového učitele vliv na jím preferovaný vyučovací styl?</p> <p>Pokud ano, má takový učitel pravděpodobně spíše vyšší, nebo spíše nižší míru self-efficacy?</p>	4		0	<ul style="list-style-type: none"> - učitel se bojí riskovat, aby se nedostal do situace, kterou by nebyl schopen řešit, nebo by řešení bylo obtížné; takto musí všichni striktně dodržovat jeho pravidla a nikdo mu do toho nesmí mluvit - učitel se snaží své komplexy vybit na žácích, myslí si, že jeho názor je ten nejlepší, nedá prostor žákům se vyjádřit - učitel se nepouští do dialogů, aby se nedostal do bezvýchodné situace - myslím, že obojí je možné: ten s vyšší mírou self-efficacy nepotřebuje reakci žáků, protože je přesvědčen o své pravdě; ten s nižší mírou self-efficacy se žáků naopak bojí a raději volí způsob, v němž se cítí jistěji
		Vyšší 1	Nižší 4		
7.2	<p>Může mít autoritativní styl v přístupu učitele k výuce vliv na míru self-efficacy jeho žáků?</p>	4		0	<ul style="list-style-type: none"> - míra self-efficacy žáků se sníží, protože žák cítí, že jeho názor není pro učitele důležitý, bojí se na něco zeptat, aby neriskoval hněv učitele, žáci se stávají pasivnějšími; striktní vyžadování autority a podkopávání názorů žáků se negativně odráží na jejich míře self-efficacy; žák se přestane snažit a být kreativní - úspěch mu zajistí pouze vědomosti, ne dovednosti a schopnosti, a žák se nenaučí diskutovat
8.1	<p>Jedním ze způsobů řízení činnosti žáků je tzv. liberální styl. Ten se charakterizuje nízkou náročností požadavků od učitele na žáky. Pravidla určují žáci a učitel ztrácí určující pozici ve výuce. Případné konflikty zůstávají neřešeny.</p> <p>Může mít míra self-efficacy takového učitele vliv na jím preferovaný vyučovací styl?</p> <p>Pokud ano, má takový učitel pravděpodobně spíše vyšší, nebo spíše nižší míru self-efficacy?</p>	4		0	<ul style="list-style-type: none"> - učitel se bojí, že jím připravená výuka nebude žáky bavit - učitel není schopen získat si autoritu a bojí se řešit konflikty, žáci by mohli přejít až k anarchii - učitele poznamenává, že je brán žáky jako kamarád a nemá autoritu - žáci neberou vážně ani učitele, ani jeho předmět - učitel si neví rady s řešením konfliktů
		Vyšší 0	Nižší 4		
8.2	<p>Může mít liberální styl v přístupu učitele k výuce vliv na míru self-efficacy jeho žáků?</p>	4		0	<ul style="list-style-type: none"> - žákům se zvyšuje jejich míra self-efficacy, protože si začnou myslet, že jsou s učitelem na stejné úrovni,

				nebudou mít strach z látky a nebudou ctít učitele jako autoritu - žákům se může jejich míra self-efficacy zvýšit na příliš vysokou
9	Pedagogická situace A: Představte si, že jste v roli učitele. Ve třídě, kde učíte (na základní nebo střední škole) se vyskytuje žák, o němž víte, že je pro něj velmi nepříjemné být zkoušený před celou třídou u tabule. Navrhnete mu tedy, že ho vyzkoušíte v kabinetu zvlášť. Proti tomu se však ozvou ostatní žáci, nesouhlasí s Vaším návrhem, neboť jim přijde nespravedlivé, že nebudou vědět, za jaký výkon bude žák Vámi jak ohodnocen. Jak byste vyřešili tuto situaci?	-	-	Způsoby řešení: - zkoušení za přítomnosti svědků (1x) - z toho vybrání učitelem (1x), vybrání žáky (1x) - písemné zkoušení (2x)
10	Existuje podle Vás více druhů self-efficacy?	2	1	- podle toho, v jaké sféře ji sledujeme (sociální, akademická, ...)
11	Vnímáte rozdíl mezi self-efficacy a sebevědomím?	1	3	- self-efficacy je něco, čeho dosáhneme postupně vlivem nabytých zkušeností, souvisí víc s naší vnitřní stránkou osobnosti, kdežto sebevědomí je spíš povrchní - self-efficacy souvisí spíš s temperamentem a celkovým charakterem člověka

12	Jaký má podle Vás míra self-efficacy žáka vliv na jeho volbu vysoké školy?	-	-	Míra vlivu: - velká (3x) - malá (1x) - žádná (0x) - nevím (0x)	- při vyšší míře vlastní self-efficacy si může žák vybrat školu nad své síly - při nižší míře self-efficacy si žák může vybrat snazší školu, přestože by mohl zvládnout i těžší; žák se buď podceňuje, nebo je mu výběr školy lhostejný - žák se rozhodne podle míry self-efficacy v konkrétních sférách (např. pokud se cítí být slabý v komunikaci, vybere si školu, kde ji nebude tolik potřebovat)
13	Pedagogická situace B: Představte si situaci, že máte učit předmět, který jste na VŠ nestudovali a je vzdálený od vašich oborů (např. při kombinaci matematika + cizí jazyk byste měli vyučovat estetickou výchovu). Jakým způsobem by podle Vás ovlivnila míra Vaší self-efficacy Váš přístup k výuce tohoto předmětu?	-	-	Míra ovlivnění: - velká (4x) - malá (0x) - žádná (0x)	- respondent by si předmět dostudoval (2x) - improvizace (2x) - při nižší míře self-efficacy mě spíše rozhodí, když se něco nepovede, naopak při vyšší míře self-efficacy se nebudu bát improvizovat, vyzkoušet nějaký nový, aktivnější přístup a vytěžit ze situace co nejvíce, co nejvíce se obohatit
14	Mohla by podle Vás práce na rozvoji vlastní self-efficacy přispět ke zkvalitnění výuky učitele? Pokud ano, napište konkrétní příklad, kdy by rozvoj self-efficacy ke zkvalitnění výuky přispěl.	4	0	- učitel bude mít jistější výstup, žáci k němu budou cítit větší respekt - v hodině se spíše může rozvinout dialog a diskuze se žáky - v reakcích na nenadálé situace, lepší vystupování, podpora autority - učitel více naučí	

15	Mohla by podle Vás práce na rozvoji vlastní self-efficacy přispět ke zlepšení vztahů mezi učitelem a žáky? Pokud ano, napište konkrétní příklad, kdy by rozvoj self-efficacy ke zlepšení vztahů přispěl.	3	1	<ul style="list-style-type: none"> - učitel je emočně pevnější, méně náladový a je u něj menší možnost, že ho něco vykolejí - učitel získá přirozenou autoritu, jeho míra self-efficacy bude vyvážená, zvládne udržet pozornost a zároveň si dokáže udělat i legraci -lepší se vzájemné vztahy mezi učitelem a žáky a ujasní se jejich role: při původní příliš vysoké míře self-efficacy se míra sníží a zmizí nezdravá bariéra mezi učitelem a žáky, při příliš nízké míře self-efficacy se míra zvýší a zdravá bariéra může vzniknout
16	Pedagogická situace C: Představte si situaci v deváté třídě po přijímacích zkouškách. Vyučující vyžaduje, aby žáci dávali při výuce pozor. Na to jeden z žáků prohlásí, že už nemá smysl se dále učit, a že pracovat nebude. Vyučující se ho snaží slovně k práci donutit. Na to se žák postaví a učitelce do očí řekne, že "je blbá". Vyučující řeší situaci hlasitou hádkou s daným žákem, během níž i ona použije několik nevybíravých přívlastků na žakovu adresu. Hádky se neúčastní nikdo z ostatních žáků. Měla podle Vás míra self-efficacy vyučující vliv na její způsob řešení situace?	4	0	<ul style="list-style-type: none"> - učitelka měla nižší míru self-efficacy, a proto nezvládla situaci, snížila se na úroveň žáka, neuměla reagovat přiměřeně a klidně - učitel s vyšší mírou self-efficacy by se s žákem buď nedohadoval vůbec, nebo by situaci řešil pomocí různých argumentů - učitelka mohla mít vyšší i nižší míru self-efficacy, svou reakcí chtěla žáka zaskočit
	Měla podle Vás míra self-efficacy zmíněného žáka vliv na jeho chování v hodině a při následné hádce?	4	0	<ul style="list-style-type: none"> - žák měl vysokou míru self-efficacy, a proto si dovolil vystoupit proti učitelce hrubě (4x) - při nižší míře self-efficacy by se žák při hodině choval spíš tiše, neprojevoval by se
	Mohla mít daná situace v popsaném průběhu vliv na změnu v míře self-efficacy vyučující?	2	2	<ul style="list-style-type: none"> - míra self-efficacy učitelky by se mohla snížit, mohlo by se i zhoršit její mínění o vlastní osobě a celková hodnota osobnosti by se mohla snížit - z důvodu nezvládnutí situace by se míra self-efficacy vyučující snížila

	Mohla mít daná situace v popsaném průběhu vliv na změnu v míře self-efficacy daného žáka?	3	1	<ul style="list-style-type: none"> - míra self-efficacy žáka by se mohla snížit, protože ho učitelka urážela - míra self-efficacy žáka by se mohla zvýšit, protože učitelka nedokázala důstojně obhájit svůj názor (2x)
	Mohla mít daná situace v popsaném průběhu vliv na změnu v míře self-efficacy žáků, kteří pouze přihlíželi?	3	1	<ul style="list-style-type: none"> - záleží na hodnotách konkrétních žáků - když to prošlo jinému, projde to i ostatním, míra self-efficacy ostatních žáků roste - míra self-efficacy ostatních se sníží, protože učitelka reaguje přemrštěně a urážkami - ostatní se nebudou chtít dostat do podobné situace
	Jak byste situaci, kdy žák vyjádří svůj názor ohledně nesmyslnosti pokračování ve výuce po přijímacích zkouškách, řešili Vy?	-	-	<p>Způsoby řešení:</p> <ul style="list-style-type: none"> - argumentace "na SŠ se toto učivo také probírá" (3x) - autoritou učitele: "pokud tě nenechám projít, na SŠ nejdeš" (2) - schůzka s rodiči (0) - ignorace ze strany učitele (0x) - řešení by respondent přenechal na řediteli školy (0x) <p>- pokusila bych se ho motivovat</p>
17	Přijmeme-li myšlenku, že různí lidé mohou mít různou míru self-efficacy, mohlo by nastat, že by měl člověk self-efficacy "příliš vysokou"? Pokud ano, jak by se takový stav projevoval?	4	0	<ul style="list-style-type: none"> - takový jedinec by působil namyšleně (2x), byl by lehkomyšlný - takový jedinec by byl přesvědčen o své dokonalosti, ale mohl by se snáz dostat do situace, kdy by pohořel - takový jedinec by jednal jako kamikaze - mohl by ohrozit sebe i ostatní, protože si myslí, že zvládne naprosto vše
18	V čem by Vám mohlo pomoci rozvíjení vlastní self-efficacy?	-	-	<ul style="list-style-type: none"> - zbavila bych se stresu a strachu, byla bych klidnější, jistější v komunikaci i ve vykonávání své budoucí profese - lépe bych řešila krizové situace, lépe bych vycházela s ostatními a dokázala bych si stát za svým názorem - cítila bych méně stresu, měla bych kvalitnější život,

				byla bych emočně stálejší, lépe bych zvládala úkoly, byla bych úspěšnější ve škole, práci, životě i mezilidských vztazích - zlepšila by se má komunikace, lépe bych si uspořádala své myšlenky a postoje, ucelila by se má hodnota jako člověka, přijala bych sama sebe, nabyla nové zkušenosti a z nich se lépe poučila
19	Pedagogická situace D: Představte si třídu v 3. ročníku SŠ. Z Vašeho předmětu chce po zkušenosti s předchozím vyučováním maturovat jeden žák. Nakolik by podle Vás bylo ve Vaší moci změnit přístup žáků k tomuto předmětu? Vyznačte, prosím, zaškrtnutím příslušného pole (0 - změnit přístup by nebylo vůbec ve Vaší moci, 6 - změnit přístup by bylo plně ve Vaší moci)	-	-	0 - 0x 1 - 0x 2 - 0x 3 - 3x 4 - 0x 5 - 1x 6 - 0x
20	Závisí podle Vás postoj žáků ke konkrétnímu předmětu na jejich self-efficacy týkající se tohoto předmětu?	4	0	-
21	Sebereflexe je proces hodnocení a analýzy vlastního chování, jednání a prožívání. Může mít podle Vás sebereflexe vliv na zvyšování/snižování míry self-efficacy jedince?	4	0	- pokud hodnotíme své chování jako správné a dobré, může naše self-efficacy růst - mohu si uvědomit svůj postoj a díky tomu řešit situace lépe - když si uvědomím, jak se chovám, můžu své chování změnit tak, abych se příště nemusela stydět - při příliš vysoké míře self-efficacy ji mohu snížit na zdravou úroveň, a naopak

22	<p>Pedagogická situace E: Představte si, že jste v roli učitele na základní nebo střední škole. Tato škola má možnost poslat za peníze z EU několik žáků na poznávací zájezd do Velké Británie. Kritériem pro výběr žáků byl v první řadě jejich zájem, dále pak prospěch a sociální situace jejich rodiny. V případě, že by se zájezdu některý žák nemohl zúčastnit, byli také určeni náhradníci.</p> <p>Nastane situace, kdy jeden žák skutečně "vypadne" a na jeho místo je nominován žák ve škole aktivní a s velkým zájmem o anglický jazyk. Avšak ozvou se rodiče dalšího žáka na místě náhradníka, že jejich dítě si zájezd zaslouží. Jak byste tuto situaci vyřešili?</p>	-	-	<p>Způsoby řešení:</p> <ul style="list-style-type: none"> - náhradník (3x) - porada s rodiči (2x) - porada s žáky (0x) - porada s ředitelem školy a ostatními učiteli (1x)
----	---	---	---	--