

Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele

JANA STRAKOVÁ, VLADIMÍRA SPILKOVÁ, HANA FRIEDLAENDEROVÁ,
TOMÁŠ HANZÁK, JAROSLAVA SIMONOVÁ

Anotace: Příspěvek je součástí řešení výzkumného záměru „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání“. Představuje výsledky kvantitativního dotazníkového šetření, jehož cílem bylo přispět k současnému poznání v oblasti přesvědčení českých učitelů. Výzkum zjišťoval, do jaké míry čeští učitelé považují za žádoucí měnit obsah a metody vzdělávání tak, aby lépe vyhovovaly potřebám současné společnosti, a jaké jsou jejich postoje k těm aspektům kurikulární reformy, které jsou v českém pedagogickém prostředí nové. Do výzkumu bylo zařazeno celkem 553 učitelů ze 128 základních škol. Výzkum ukázal rozdíl v přesvědčích učitelů 1. a 2. stupně povinného vzdělávání a rozdíl v postoji ke změnám a autonomii v závislosti na věku. Nejvyšší míra shody mezi učiteli panuje v otázkách potřebnosti spolupráce v pedagogickém sboru a potřebnosti konstruktivistických přístupů. Největší rozpory naopak panují v otázkách týkajících se úlohy základní školy a v postojích k autonomii učitelů.

KLíčová slova: profesní přesvědčení učitele, povinné vzdělávání, kurikulární reforma.

Tato stať přináší hlavní výsledky výzkumu profesních přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele, který se uskutečnil v rámci výzkumného záměru Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání v roce 2011.¹ Byl motivován snahou lépe porozumět tomu, jak současní učitelé přemýšlejí o své práci. V posledních desetiletích se zásadně mění společnost a mění se nároky na práci učitele. Kurikulární reforma, probíhající v českých základních školách, klade na učitele řadu nových požadavků. Zvyšující se

nároky se týkají všech podstatných oblastí učitelovy činnosti. Jde zejména o sledování komplexněji pojatých vzdělávacích cílů (nejen tradiční důraz na sumu znalostí), zaměření na smysluplný obsah učiva, na aktivní činnost žáka a kooperativní formy výuky, na přístupy zohledňující individualitu žáků, důraz na týmovou práci v rámci učitelského sboru, spolupráci s rodiči a dalšími sociálními partnery školy. Výzkum si kladl za cíl přispět k poznání současných učitelů, zjistit, jaké zastávají názory, přesvědčení a hodnoty. Důležitým úkolem bylo hledání odpovědi

¹ Rozsah tohoto textu nám neumožňuje prezentovat celý výzkum a jeho výsledky. Zaměřujeme se na hlavní zjištění z kvantitativní části výzkumu. Odpovědi na dílčí výzkumné otázky budou zpracovány samostatně.



na otázku, zda současní učitelé vnímají potřebu změn a zda se ztotožňují s těmi aspekty kurikulární reformy, které jsou nové a nemají v české škole tradici. Autoři výzkumu předpokládají, že výzkum pomůže lépe porozumět eventuálním překážkám při realizaci kurikulární reformy, respektive přizpůsobování české školy měnícím se potřebám soudobé společnosti.

1. ZKOUMÁNÍ PROFESNÍCH PŘESVĚDČENÍ VE SVĚTĚ A V ČR

Profesním přesvědčením učitelů (beliefs) je celosvětově – na rozdíl od situace u nás – věnována v pedagogické teorii a výzkumu výrazná pozornost. Přesvědčení učitele je významnou součástí jeho profesní identity. Pojetí profese a sebepojetí učitele – způsob, jak přemýšlí o sobě a své práci, jejím smyslu i efektech, v čem vidí těžiště profese, jak vnímá nároky a požadavky na učitele, čemu věří, jak svou učitelskou činnost prožívá, jaké má hodnoty a postoje – mají zásadní vliv na vše, co učitel dělá a jak se rozhoduje.

V domácí (a částečně i v zahraniční) literatuře existuje značná terminologická nejednotnost, a to jak v chápání pojmu beliefs, tak především ve vymezení jeho vztahu k souvisejícím pojmům. Obsáhlý přehled relevantních pojmů a jejich porozumění – pedagogické/učitelské myšlení, vědomí, filozofie, subjektivní, implicitní teorie, pojetí výuky, koncepce vyučování, mentální reprezentace, styl, strategie výuky, praktická teorie, subjektivní, implicitní znalosti aj. – uvádí J. Mareš (1996). V následujících letech

jsou tyto koncepty elaborovány dalšími autory na základě reflexe zahraničních pramenů včetně výzkumných šetření v dané oblasti (např. Janík, 2005; Švec, 1995, 2005; Svatoš, 1997; Spilková, 2004; Stuchlíková, 2005; Spilková & Vašutová, 2008).

V české profesní komunitě jsou za základní pojmy považovány pedagogické/učitelské myšlení (teachers thinking) a učitelovo pojetí výuky chápané jako jádro profesního „já“. Profesní přesvědčení (beliefs) jsou považována za významnou součást jak učitelova pojetí výuky, tak jeho myšlení, která zásadním způsobem ovlivňují rozhodovací procesy, akcí i její reflexi. Podle Stuchlíkové (2005) se přesvědčení učitele odrážejí v každé jeho interakci ve vztahu ke škole, žákům, kolegům i vůči sobě samotnému. Hrají důležitou roli v jeho chování i prožívání.

Porozumění pojmu přesvědčení je však v českém kontextu zatím vágní. Rozdílné je zejména chápání vztahů mezi přesvědčením a postoji, znalostmi, názory. Termíny profesní přesvědčení a postoje bývají nezdůvodněně považovány za téměř synonymní. Například Psychologický slovník (Hartl & Hartlová, 2000) uvádí, že „přesvědčení jsou postoje založené na víře, že určitý soubor informací a názorů je pravdivý a správný“. Významné je také pojetí vztahu mezi znalostmi a přesvědčeními. Zatímco někteří autoři (např. Nespor, 1987) identifikují rozdíly mezi znalostí (co vím) a vírou (čemu věřím), jiní (např. Borko & Putnam, 1996) je chápou – podobně jako sami učitelé – jako překrývající se struktury.



Přikláníme se v jisté shodě s I. Stuchlíkovou (2005) k pojetí profesního přesvědčení učitele jako osobitého souboru určitého typu znalostí, prožitků, zkušeností a postojů, který zásadním způsobem ovlivňuje činnost učitele. Co se týče znalostí a zkušeností, je třeba zdůraznit, že jde o „zvnitřněné“ profesní znalosti (k nimž mám osobní vztah, věřím jim) a osobní zkušenosti spojené s prožitky, které ústí ve vytvoření emočně podložené „víry“. Tato osobní víra vyjadřuje, čemu věřím, za čím si stojím, o co budu v učitelské činnosti usilovat, s čím nesouhlasím, čemu se chci vyhnout apod. Považujeme za důležité širší pojetí přesvědčení zahrnující kognitivní, afektivní a behaviorální složku.

1.1 Zahraniční poznatky týkající se profesních přesvědčení učitelů a studentů učitelství

Profesní přesvědčení učitelů se vztahují k různým oblastem, z nichž nejvýznamnější jsou pojetí a cíle školního vzdělávání, obsah vzdělávání, učení a vyučování, akademické znalosti a epistemologická východiska, učitelská profese, žáci/studenti. Jak již bylo řečeno, profesní přesvědčení učitelů a studentů učitelství jsou ve světě široce zkoumána. Jednu z nejrozsáhlejších rešerší prací zabývajících se přesvědčením učitelů provedl na počátku 90. let Pajares (1992). Upozornil na to, že přesvědčení vznikají již ve velmi raném věku, přesvědčení o učení jsou tedy velmi pevně založena již v době, kdy studenti začínají studovat vysokou školu. Obvykle jsou velmi odolná vůči změnám, tím odolnější, čím

dříve se vytvoří. Na jejich rezistenci se spolupodílí i jejich vztah k jiným přesvědčením a dalším kognitivním strukturám. Tedy přesvědčení vztahující se k učitelské profesi vycházejí ze základních životních přesvědčení, která jsou založena na dlouholetých zkušenostech a formují se od útlého věku. Proto často není možno měnit přesvědčení týkající se učitelské profese pouze ovlivňováním v této oblasti. Změna přesvědčení v dospělosti je poměrně vzácným jevem, obvykle je způsobena změnou vazby na autoritu nebo zásadní změnou vnímání skutečnosti (gestalt shift). Jednotlivci mají tendenci držet se svých přesvědčení založených na nesprávných nebo neúplných znalostech i v případech, že jsou konfrontováni s vědecky zdůvodněným vysvětlením. Přesvědčení hrají důležitou úlohu při organizování znalostí a informací a významně ovlivňují percepci skutečnosti a chování. Plní úlohu filtru, přes který jsou interpretovány nové fenomény. Jak uvádí Sang et al. (2009), lepší porozumění přesvědčením učitelů o vzdělávání je zásadním předpokladem pro zlepšování metod vzdělávání a potenciální úspěch reforem.

Zkoumání přesvědčení se zaměřila na řadu oblastí: pedocentrický přístup (Isikoglu et al., 2009), autonomie žáků (Warfield et al., 2005), význam znalostí a výzkumu (Joram, 2007), používání informačních a komunikačních technologií (Tondeur et al., 2008), strategie učení se jazykům (Bedir, 2010), vztah studentů a učitele (Bauml, 2009), úloha učitele (Aydin et al., 2010), význam hodnocení (Kowalski et al., 2005), tvůrčí myšlení



(Beghetto, 2008), speciální vzdělávací potřeby (Jordan et al., 2010), vztah mezi přesvědčeními o výchově a vzdělávání a oborově specifickými přesvědčeními (van Driel et al., 2007) aj.

Vedle zkoumání přesvědčení učitelů jsou zkoumána i přesvědčení studentů učitelství. Někteří autoři uvádějí malý vliv praxe studentů učitelství na vývoj přesvědčení (např. Mattheoudakis, 2007; Mtika & Gates, 2010), jiní naopak poukazují na zásadní vliv praktických zkušeností s výukou (např. Ng et al., 2010). Řada autorů dokládá s oporou o výzkumná šetření, že u studentů učitelství lze v průběhu studia výrazně ovlivňovat jejich profesní přesvědčení, ale pouze za určitých podmínek a při uplatňování specifických strategií a metod výuky. Zdůrazňují zejména vliv konstruktivistických přístupů a systematické reflexe praktických zkušeností (Korthagen, 1992; Valli, 1997; Zuzovsky, 2001; Pollard, 2001). Objevují se pokusy formulovat optimální podmínky pro změnu přesvědčení u studentů učitelství (Gregoire, 2003; Davis, 2006; Rimm-Kaufmann et al., 2006).

Další autoři se zabývali vzpomínkami na přesvědčení (Balli, 2010), jiní srovnáváním přesvědčení učitelů z různých zemí, např. kanadských a singapurských (Klassen et al., 2008), čínských a amerických (Correa et al., 2008). Frekvencovaným předmětem zkoumání je také sebepojetí učitele ve vztahu k vlastní práci a práci školy, přesvědčení o vlastní profesní zdatnosti (self-efficacy, collective-efficacy – např. Bandura, 1997; Usher & Pajares, 2006). Řada výzkumníků se

zaměřila na ověřování metod pro zkoumání přesvědčení: van der Schaaf, Stokking a Verloop (2008) zkoumali možnosti využití učitelského portfolia, Leavy et al. (2007) použití metafor. Zkoumáno bylo též využití q-trídění (Rimm-Kaufmann et al., 2006 a Crasovana & Ungureanu, 2010), analýzy reflektivního psaní, esejí, využití projektivních metod (např. nedokončené věty, tvorba příběhu k obrázku, kresba dle zadání) a iniciovaného vybavování vzpomínek z dětství (Calderhead 1989; Bird, Anderson & Swidler 1993; Clarke 2002).

Další bádání se soustředilo na nalezení faktorů, které mohou vyvolat změny v přesvědčeních učitelů. Meirink et al. (2009) poukázali na vliv experimentování s novými metodami na změnu přesvědčení v souladu s probíhající reformou vzdělávání v Nizozemsku. Mansfield a Volet (2010) zjistili, že pro změny přesvědčení je důležité, aby studenti učitelství dostali příležitost vědomě zkoumat svá přesvědčení a propojovat je s učením v průběhu svého vzdělávání. Milner (2005) poukázal na to, že rozsah změny přesvědčení souvisel s příležitostmi získat zkušenosti s různorodými žáky a prostředími.

Samostatnou kapitolu ve výzkumu přesvědčení učitelů tvoří zkoumání přesvědčení epistemologických (Hofer & Pintrich, 1997). Pod epistemologickými přesvědčeními rozumíme přesvědčení jednotlivců o zdroji, jednoznačnosti a organizaci poznání a o způsobech řízení a rychlosti učení (Schommer, 1994). Každý jedinec má svůj vlastní systém epistemologických přesvědčení, která ovlivňují způsob,



jak vyhodnocuje informace, se kterými se setkává (Hofer, 2002). Vývoj teoretických modelů epistemologických přesvědčení shrnul Hofer a Pintrich (1997) do tří linií. První z nich se soustředila na zkoumání způsobů, jakými jsou interpretovány zkušenosti se vzděláváním, přičemž byla zkoumána i jejich genderová závislost. Druhá skupina se zabývala tím, jak epistemologické předpoklady ovlivňují procesy myšlení. Třetí dospěla k názoru, že epistemologická přesvědčení jsou spíše systémem víceméně nezávislých přesvědčení než soudržnou vývojovou strukturou.

Hofer a Pintrich definovali čtyři dimenze pojmu „epistemologická přesvědčení“: jistota poznání (certainty of knowledge), jednoduchost poznání (simplicity of knowledge), zdroje poznání (source of knowledge) a podloženost vědění (justification for knowing). Tyto čtyři dimenze lze podle autorů považovat za fundamentální, zatímco ostatní přesvědčení o učení, vyučování a inteligenci mají spíše odvozený, periferní charakter. Jistota poznání se pohybuje od víry, že existuje absolutní pravda, až po přesvědčení, že poznání se neustále vyvíjí. Koncept jednoduchosti pracuje s pojetím vzájemné propojenosti poznání: fakta jsou pojímána jako soubor relativně nezávislých znalostí nebo jako znalosti navzájem velmi provázané a podmíněné okolnostmi. Zdrojem znalostí může být buď vnější autorita, od které jsou přenášeny, nebo jedinec může vnímat sebe samého jako subjekt schopný v interakci s jinými poznání také vytvářet. Podloženost vědění zahrnuje způsoby, kterými je vědění odůvodňová-

no (používání dokladů, víra v autority), a vyvíjí se od dualistických přesvědčení k multiplicitnímu přijímání názorů.

Přes velké množství prací, které se věnují výzkumu epistemologických přesvědčení, zůstává mnoho oblastí nejasných. Ve své práci Hofer a Pintrich naznačili směry, na které by bylo vhodné soustředit další výzkum. Epistemologická přesvědčení dosud nelze považovat za dostatečně jasně konceptualizovaná, někdy není zřejmé, zda výzkumníci pracují se stejnými východisky. Při vymezování pojmu lze identifikovat tři hlavní skupiny problémů: 1. pro jeho definici jsou užívány různé názvy, které zohledňují různé teoretické předpoklady, 2. hranice pojmu jsou vymezeny velmi obecně, takže často není zřejmé, které prvky jsou jeho součástí, a 3. definice vycházejí z různých pohledů na vztah mezi epistemologickým myšlením a myšlením obecně.

Dalším problémem je nejistota týkající se povahy vývoje epistemologických přesvědčení. I když část badatelů souhlasí s tím, že poznání se vyvíjí v postupných na sebe navazujících krocích, navrhovaná stadia vývoje se v jednotlivých modelech liší. Jiní postupný vývoj zpochybňují a dokládají, že jednotlivá přesvědčení se vyvíjejí víceméně nezávisle na sobě. Zatím také nepanuje shoda v tom, zda se epistemologická přesvědčení v jednotlivých vzdělávacích oborech liší nebo jsou oborově nezávislá, a jak spolu souvisejí. Nejasný je i vztah epistemologických přesvědčení k ostatním složkám kognitivního vývoje, věku a vzdělání a povaha genderových, etnických a kulturních rozdílů.



Současný výzkum epistemologických přesvědčení používá pro sběr dat především dva základní typy metod: rozhovory a dotazníková šetření. Již Pajares (1992) ovšem poukázal na potřebu vyvíjet efektivnější metody zkoumání. Objevují se pokusy o zavedení nových metod, např. epistemologické scénáře (Holschuh, 2006). Zatím jsou málo propracované především metody, které by umožnily zkoumání vlivu epistemologických přesvědčení na procesy učení – například pozorování, které by pomohlo objasnit vliv kontextu třídy na epistemologická přesvědčení.

1.2 Výzkum názorů a postojů učitelů v ČR

V České republice nejsou profesní přesvědčení učitelů systematicky zkoumána. Přesto, jak již bylo uvedeno výše, je solidně propracován širší teoretický rámec týkající se zejména profesní identity učitelů a jejího vývoje, pedagogického myšlení, subjektivních teorií, pojetí výuky apod. V těchto oblastech byla také provedena výzkumná šetření, jejichž součástí byla i data vztahující se k profesním přesvědčením, avšak spíše dílčího charakteru (např. Spilková, 2004). Výzkum cíleně zaměřený na profesní přesvědčení byl realizován v rámci zkoumání implicitních teorií učitele (Stuchlíková, 2005). Je inspirativní zejména svým metodologickým přístupem, kdy na základě výroků studentů učitelství byly definovány základní oblasti jejich přesvědčení týkajících se učitelské profese.

K dispozici máme řadu dalších výzkumných dat, z nichž můžeme v této oblasti čerpat. Důležitým zdrojem k získání údajů o názorech a postojích českých učitelů jsou mezinárodní výzkumy, jejichž součástí bylo vedle zjišťování údajů o žácích základní školy také dotazování učitelů. Dotazníky poskytují izolované poznatky týkající se různých aspektů osobnosti a práce učitele v mezinárodním srovnání. Zkoumána jsou vždy profesní přesvědčení vztahující se k vyučovanému předmětu.

V roce 2012 proběhl v ČR mezinárodní výzkum OECD *Teaching and Learning International Survey* (TALIS),² zaměřený přímo na učitele. Hlavní cílovou skupinu tvoří učitelé 2. stupně ZŠ. Výzkum se uskutečnil na reprezentativním výběru prostřednictvím elektronických dotazníků. Byly zjišťovány důvody volby učitelské profese, průběh počátečního a dalšího vzdělávání, odměňování, spokojenost s profesí, způsoby hodnocení práce učitelů, pracovní zátěž učitelů, školní klima a étos, výukové metody a metody hodnocení žáků, profesní přesvědčení, problémy komplikující efektivní výuku, spolupráce v pedagogickém sboru, účast na rozhodování, řízení pedagogického procesu. V době tvorby tohoto textu nebyly ještě výsledky výzkumu k dispozici.

Z výčtu témat, která mezinárodní výzkumy pokrývají, je zřejmé, že mají velmi široký záběr, tedy nezkoumají jednotlivá témata do hloubky a v národním kontextu. Jejich přínosem je nicméně informace o vybraných pedagogických přesvědče-

² http://www.oecd.org/document/0/0,3746,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html



ních českých učitelů v mezinárodním srovnání.

V ČR probíhají četné výzkumy zabývající se dílčími aspekty práce a osobnosti učitele, např. práce s učebnicí ve vybraných předmětech, komunikace ve výuce, organizační formy výuky, třídní a školní klima, spokojenost s profesí, vzdělávací potřeby učitelů a jejich postoje k dalšímu vzdělávání, vnímání závažnosti různých typů profesních znalostí a profesních rolí, zastoupení profesních činností, vnímání negativ a pozitiv povolání, problémů komplikujících efektivní pedagogickou práci, znaky expertnosti v práci učitele (Vašutová, 2004; Urbánek, 2005; Janík a kol., 2009; Píšová, 2010; Lazarová, 2011). Řada výzkumů se zabývá zjišťováním názorů a postojů týkajících se nových požadavků na učitele v souvislosti s kurikulární reformou (Vašutová, 2004, 2011; Helus, 2007; Spilková & Vašutová, 2008; Dvořáková & Tvrzová, 2010; Straková, 2010; Voda, 2010; Spilková, 2012).

Informace o postojích učitelů je možno získat také z výzkumů státní správy, například z šetření MIKR zaměřeného na dopady kurikulární reformy, které bylo realizováno pracovníky Ústavu pro informace ve vzdělávání v letech 2008 a 2010 (ÚIV, 2008; ÚIV, 2010). Dále z výzkumu realizovaného v roce 2009 společností Factum Invenio na zakázku ministerstva školství, který na reprezentativním vzorku učitelů ZŠ zkoumal postoje k učitelské profesi a názory na současný stav českého vzdělávacího systému (Factum Invenio, 2009). Informace o postojích a názorech učitelů můžeme získat rovněž z šetření

nestátních agentur (např. SCIO a Kalibro). Tato data jsou získávána na relativně velkých výběrech, tyto výběry však nejsou reprezentativní.

Dále je k dispozici řada výzkumů studentů učitelství. Jejich předmětem jsou také postoje k učitelské profesi a jejich vývoj v průběhu studia. Velmi zajímavé jsou např. výzkumy postojů studentů učitelství k matematice a vyučování matematiky. Zapotilová (2004) podrobně zkoumala zkušenosti studentů učitelství pro 1. stupeň s matematikou na různých stupních škol a sledovala, jak se vyvíjel jejich vztah k matematice v průběhu jejich školní docházky. Snaha vyhnout se problémům vedla u řady budoucích učitelů k preferenci povrchového pamětného učení a transmisivního vyučování a k odmítání konstruktivistických metod, které vedou k opravdovému porozumění. Hejný (2004) uvádí, že většina studentů chápe matematiku nikoli jako prostředí ke kultivaci myšlení, ale jako chaotický soubor definic, pouček, vzorců a návodů, které je nutno se naučit zpaměti. Zkušenosti z vlastní školní docházky dále vedou u řady budoucích učitelů k mylným představám o zpětné vazbě poskytované žákům i zpětné vazbě, kterou by měl získávat učitel o svém vyučování (Zapotilová, 2004).

Značná pozornost pedagogického výzkumu byla v posledních deseti letech věnována ovlivňování profesní identity studentů učitelství, jejich názorů, postojů a profesních přesvědčení v průběhu studia prostřednictvím specifických metod výuky. Byly realizovány akční výzkumy,



kteří podobně jako v zahraničí ověřovaly účinnost vybraných strategií rozvoje profesní identity studentů a možnosti změny profesních přesvědčení (Nezvalová, 1995; Švec, 1995, 1999, 2001; Svatoš, 1997; Slavík, 2001; Lukášová, 2003; Spilková a kol., 2004; Janík, 2005; Píšová, 2005; Spilková & Hejlová, 2010; Tomková, Chvál & Hejlová, 2010).

Závěrem konstatujeme, že dostupné výzkumy poskytují řadu údajů o učitelské profesi týkajících se motivace k tomuto povolání, aktuálně prožívané spokojenosti a problémů, které výkon učitelského povolání provázejí, pracovních podmínek a struktury profesních činností. Systematický výzkum profesních přesvědčení českých učitelů však zatím chybí a nenahradí jej v dostatečné míře ani výzkum OECD TALIS, neboť má velmi široký záběr a otázky jsou formulovány tak, aby byly použitelné ve všech zúčastněných zemích, které se od sebe kulturně značně odlišují. Motivací pro náš výzkum byla snaha zaplnit tuto mezeru a hlouběji porozumět tomu, jak současní učitelé přemýšlejí o své profesi, v čem vidí těžiště své práce a jak vnímají změněné nároky na práci učitele.

2. VÝZKUMNÉ OTÁZKY, METODY

2.1 Zacílení výzkumu

Cílem našeho výzkumu bylo přispět k současnému poznání v oblasti přesvědčení českých učitelů. Zaměřili jsme se na to,

do jaké míry čeští učitelé považují za žádoucí měnit obsah a metody vzdělávání tak, aby lépe vyhovovaly potřebám současné společnosti, a jaké jsou jejich postoje k těm aspektům kurikulární reformy, které jsou v českém pedagogickém prostředí nové. Pro účely našeho výzkumu jsme se pokusili vybrat ty okruhy aspektů pedagogické práce, které jsou v dokumentech charakterizujících dovednosti současného učitele opakovaně uváděny a zároveň jsou relevantní pro českou situaci, tedy jsou důležité pro realizaci kurikulární reformy a zároveň jsou pro učitele kontroverzní nebo obtížně aplikovatelné. Ve výzkumu jsme pak zjišťovali, do jaké míry učitelé považují tyto aspekty za důležité pro kvalitní vyučování a učení. Při konstrukci dotazníkových položek jsme vycházeli z již uskutečněných výzkumů, přičemž poznatky z jednotlivých výzkumů jsme museli vzájemně kombinovat, neboť se nám nepodařilo nalézt výzkum, který by pokrýval všechny námi sledované aspekty.

Zaměřili jsme se na tyto dimenze:

1. Postoj ke změnám.³ – Zde jsme zjišťovali, do jaké míry učitelé vnímají změny ve společnosti a zda si myslí, že by se jim měla škola přizpůsobovat. Pokud by míra vnímání potřeby změn byla mezi učiteli nízká, je malá pravděpodobnost, že bude možno je motivovat pro učení se novým dovednostem s odůvodněním, že se změnou světa je nutná změna vzdělávacích cílů a obsahu a metod vzdělávání.

2. Konstruktivistické učení.⁴ – Zde nás zajímalo, do jaké míry učitelé upřed-

³ Toto přesvědčení řadíme do kategorie epistemologických přesvědčení, do dimenze jistoty poznání (Hofer & Pintrich, 1997).

⁴ Konstruktivistické učení a konstruktivistické vedení řadíme do kategorie epistemologických přesvědčení, do dimenze zdrojů poznání (Hofer & Pintrich, 1997).



nostnější výukové postupy vycházející z potřeb a zájmu žáků, postupy založené na vlastním objevování a aktivním poznávání. Při konstrukci této dimenze jsme použili klasifikaci Benjamina (2003).

3. Orientace na žáka. – Zde nás zajímalo, do jaké míry učitelé vnímají potřebu pedocentrického přístupu. Tato dimenze je relativně široká a vychází z klasifikace Benjamina (2003) – konstruktivistické vedení, Kliemeho et al. (2006) – efektivní výuka – aktivní zapojení žáků, kognitivní aktivace a orientace na žáka, Step by step ČR (2011) – partnerský přístup, učitel jako průvodce, individualizace výuky. Zde jsme se dotazovali, do jaké míry se učitelé domnívají, že mají žáky podporovat ve vyjadřování vlastních názorů, umožnit jim podílet se na rozhodování týkajícím se výuky, přistupovat k nim jako k partnerům spíše než z pozice autority. Zde nás rovněž zajímalo, do jaké míry jsou učitelé připraveni koncipovat výuku tak, aby vycházela vstříc potřebám jednotlivých žáků.

4. Potřeba autonomie. – Zde jsme zjišťovali, do jaké míry učitelé vítají možnost samostatně koncipovat vzdělávací obsahy, a do jaké míry se naopak domnívají, že je to úkolem odborníků. Tento

aspekt souvisí s tím, zda učitelé chtějí pracovat jako profesionálové a aktivně ovlivňovat svoji práci, nebo zda dávají přednost tomu realizovat kurikulum, které je jim předepsáno.

5. Týmová práce. – Zde jsme zjišťovali, jaký je názor učitelů na spolupráci s kolegy – do jaké míry je pro ně spolupráce profesně obohacující a do jaké míry je potřebná pro efektivní práci školy.

6. Podpora inkluзивního vzdělávání. – Zde jsme zjišťovali, do jaké míry učitelé věří tomu, že pro efektivní vzdělávání je důležité, aby děti byly v rámci povinného vzdělávání vzdělávány společně (v protikladu k rozdělování žáků do skupin homogenních z hlediska kognitivních schopností).

Přesvědčení učitelů v uvedených dimenzích byla zjišťována prostřednictvím dotazníkových baterií s protikladnými výroky, přičemž respondenti měli za úkol vyjádřit na škále 1–7 svůj postoj k daným tvrzením.⁵ Póly výroků se v dotazníku střídaly, ve fázi zpracování byly všechny výroky překódovány tak, že pól 1 odpovídal nízkému ztotožnění s danou dimenzí a pól 7 vysokému ztotožnění.

Kromě výše uvedených dimenzí jsme zkoumali rovněž, do jaké míry učitelé věří

⁵ Polární výroky byly voleny z toho důvodu, aby byli učitelé postaveni do situace, kdy musí volit mezi dvěma póly. Věřili jsme, že tato situace přinutí respondenty k tomu, aby si lépe uvědomili své preference. Výhody volby mezi dvěma póly podle našeho názoru převažují její zjevná rizika spočívající v obtížnosti úkolu zkonstruovat přesně protikladné výroky. Sady výroků jsme nejprve podrobili oponentuře ze strany kolegů a vyřadili jsme výroky, které byly shledány jako problematické. Následně jsme provedli kvalitativní výzkum s osmi učiteli, v rámci kterého jsme podrobně hovořili nad párovými výroky. Dotazovali jsme se zejména na to, zda je vnímají jako protikladné a jak se mezi nimi rozhodují. Na základě oponentury a pilotáže bylo vyřazeno 15 párových výroků. I přes značnou péči, kterou jsme věnovali konstrukci výroků, se nám nepodařilo docílit sady „konsenzuálně protikladné“, což má zřejmě za následek i nízkou reliabilitu vytvořených indexů. Pokud bychom realizovali výzkum opakovaně, volili bychom zřejmě méně dimenzí a každou dimenzí bychom ještě obohatili o několik výroků. Takto bychom se pokusili zohlednit skutečnost, že výroky nejsou chápány respondenty identicky a že z hlediska jejich protikladnosti není možno jednoduše docílit konsenzu.



v moc školy (collective efficacy). Použili jsme baterii, která zkoumá, jakým faktorům učitelé přiřítají školní úspěchy a školní neúspěchy žáků (např. Usher & Pajares, 2006).

V první části kvantitativního výzkumu byli dotazováni praktikující učitelé, ve druhé části pak studenti fakult připravujících učitele. V tomto textu prezentujeme odpovědi na následující výzkumné otázky:

1. Jak se liší přesvědčení učitelů v závislosti na věku a dalších faktorech (místě působení školy a stupni vzdělání, aprobače)? – Na základě předcházejících výzkumů jsme se domnívali, že starší učitelé, učitelé 2. stupně a vesničtí učitelé budou pocítovat nižší potřebu autonomie a budou méně věřit v konstruktivistické metody a v moc školy než mladší učitelé, učitelé 1. stupně a učitelé z větších měst (hypotéza 1a, 1b, 1c).

2. Jak se liší postoje učitelů a studentů učitelství? – Zde jsme se domnívali, že mezi postoji učitelů a studentů učitelství nebudou statisticky významné rozdíly (hypotéza 2).

3. Je možno učitele rozdělit na základě jejich přesvědčení do nějakých homogenních skupin? Čím se tyto skupiny vyznačují?

4. Jak konzistentní jsou přesvědčení českých učitelů? Zde si klademe otázku: a) v jakých názorech a postojích se učitelé nejvíce odlišují mezi sebou, a kde mezi nimi naopak panuje největší shoda, b) jak velké jsou rozdíly v očekáváních a pře-

svědčeních mezi jednotlivými školami a učiteli v těchto školách, c) jak konzistentní postoje zastávají jednotliví učitelé? Na základě předchozích výzkumů (Straková, 2007) jsme se domnívali, že se pedagogické sbory mezi sebou neliší, tedy že rozdíly mezi učiteli v rámci jednotlivých škol budou stejně velké jako rozdíly mezi učiteli jednotlivých škol (hypotéza 3).

2.2 Sběr dat

Do kvantitativního výzkumu bylo zahrzeno celkem 553 učitelů ze 128 základních škol. Učitelé byli vybírání kvótním výběrem. Kvóty byly stanoveny na pohlaví, věk, region, stupeň a velikost místa, kde se nachází škola. Výběr učitelů probíhal dvoustupňově: nejdříve byla na základě výše uvedených parametrů vybrána škola, následně pět učitelů z každé školy.⁶ Dvoustupňový výběr byl volen z toho důvodu, aby bylo možno zkoumat příbuznost přesvědčení učitelů uvnitř jednotlivých škol.

Sběr dat proběhl v termínu 1.–30. 6. 2011 tazatelsky. Dotazování prováděli tazatelé ze společnosti Mediaresearch. V rámci výzkumu bylo dotázáno 86 % pedagožek–žen a 14 % pedagogů–mužů. Výběr se skládal z 41 % učitelů prvního stupně základní školy, ze 41 % učitelů druhého stupně základní školy a z 18 % učitelů, kteří uvedli, že učí na obou stupních. Z hlediska věkových skupin se vzorek skládal z 23 % pedagogů mladších než 35 let, 29 % pedagogů ve věku 36–45 let, 32 % pedagogů bylo v nejstarší věkové

⁶ Učitelé byli vybírání tazatelem.



Tab. 1. Složení souboru respondentů – učitelé

Učitelé ČR		553	
Pohlaví	muž	79	14,3 %
	žena	474	85,7 %
Nejvyšší vzdělání	SŠ	33	6,0 %
	VŠ s pedagogickou kvalifikací	482	87,2 %
	VŠ jiné	38	6,9 %
Věk	do 35 let	126	22,8 %
	36–45 let	158	28,6 %
	46–55 let	179	32,4 %
	56 a více let	90	16,3 %
Škola	málotřídní	53	9,6 %
	pouze první stupeň	26	4,7 %
	plně organizovaná škola	467	84,4 %
	jiná	7	1,3 %
Počet žáků	do 100 žáků	138	25,0 %
	101–300 žáků	161	29,1 %
	301–500 žáků	179	32,4 %
	více než 500 žáků	75	13,6 %
Oblast	Praha a střední Čechy	146	26,4 %
	Čechy	228	41,2 %
	Morava	176	31,8 %
Velikost místa	do 999 obyvatel	50	9,0 %
	1000–4999 obyvatel	78	14,1 %
	5000–19 999 obyvatel	64	11,6 %
	20 000–99 999 obyvatel	176	31,8 %
	více než 100 000 obyvatel	185	33,5 %

kategorii 56 a více let. 87 % učitelů zařazených do výzkumu mělo vysokoškolské vzdělání s pedagogickou kvalifikací. Složení respondentů uvádíme v tabulce 1.

Dotazování studentů fakult připravujících učitele proběhlo prostřednictvím on-line dotazníků. Studenti se do výzkumu zapojovali dobrovolně

na vyzvání vysokoškolských učitelů, výběr tedy nelze považovat za reprezentativní. Vzhledem k relativně vysokému počtu respondentů a jejich rozmanité kompozici však uvádíme výsledky z dotazování studentů pro porovnání jejich postojů s postoji učitelů. Složení respondentů uvádíme v tabulce 2.



Tab. 2. Složení souboru respondentů – studenti fakult připravujících učitele

Studenti fakult připravujících učitele		1072	
Pohlaví	muž	169	15,8 %
	žena	903	84,2 %
Škola	Pedagogická fakulta – Brno	356	33,2 %
	Pedagogická fakulta – České Budějovice	88	8,2 %
	Pedagogická fakulta – Liberec	47	4,4 %
	Pedagogická fakulta – Olomouc	9	0,8 %
	Pedagogická fakulta – Ostrava	1	0,1 %
	Pedagogická fakulta – Plzeň	33	3,1 %
	Pedagogická fakulta – Praha	312	29,1 %
	Pedagogická fakulta – Ústí nad Labem	44	4,1 %
	Pedagogická fakulta – Hradec Králové	133	12,4 %
	jiná fakulta vzdělávající učitele – MFF UK	12	1,1 %
	jiná fakulta vzdělávající učitele – PŘF	18	1,7 %
	jiná fakulta vzdělávající učitele – FTVS	1	0,1 %
jiná fakulta vzdělávající učitele – FFUK	12	1,1 %	
jiná fakulta vzdělávající učitele – jiná	6	0,6 %	
Rok studia	první	451	42,1 %
	druhý	240	22,4 %
	třetí	121	11,3 %
	čtvrtý	88	8,2 %
	pátý	117	10,9 %
	vyšší než pátý	55	5,1 %

3. VÝSLEDKY

3.1 Tvorba indexů pro zkoumání profesních přesvědčení

Z baterií polárních výroků týkajících se přesvědčení byly zkonstruovány indexy pro definované dimenze. Všechny dvojice

polárních výroků s průměrnými hodnotami jsou uvedeny v příloze. Zde uvádíme pro každou dimenzi pouze výroky, které do ní vstupovaly,⁷ překódované tak, že výrok, který podporuje danou dimenzi, má vždy hodnotu 7. U každé dvojice výroků uvádíme průměrnou hodnotu na škále 1 (naprostý příklon k výroku č. 1) až 7

⁷ Dotazník obsahoval celkem 47 párových výroků, pro konstrukci indexů bylo použito 31 z nich. Některé další výroky uvádíme v oddíle 3.3, který ukazuje, v jakých oblastech panuje mezi učiteli největší shoda nebo naopak největší rozdíly.



(naprostý příklon k výroku č. 2) a směrodatnou odchylku. Indexy byly vytvořeny prostým zprůměrováním dílčích výroků. Jednotlivé indexy jsou charakterizovány hodnotami Cronbachova alfa, které charakterizuje, do jaké míry je výpověď dílčích výroků tvořících

jednotlivé dimenze podobná. Hodnoty koeficientu α v případě námi definovaných dimenzí jsou relativně nízké. Přičítáme to skutečnosti, že výpovědi učitelů nejsou zcela konzistentní. Tato skutečnost se potvrdila v kvalitativním předvýzkumu.

Tab. 3. Výroky použité pro konstrukci indexu charakterizujícího postoj ke změnám ($\alpha = 0,506$)

			Průměr	SD
1	I když ve světě dochází k velkým změnám, většina věcí, které by si měli žáci během základního vzdělávání osvojit, je stejná jako v době vzdělávání jejich rodičů.	7	4,3	1,6
1	Pro kvalitní výuku v dnešním světě platí stále tradiční osvědčené výukové metody, neustálé vymýšlení novot k ničemu nevede.	7	4,8	1,5
1	Žáci se musí naučit poslouchat učitele úplně stejně jako dřív. Pokud je ve škole příliš demokratická atmosféra, trpí vzdělávání.	7	4	1,5
1	Ve škole učím velmi podobně, jako jsem to zažíval(a) v dobách, kdy jsem byl(a) žákem.	7	4,3	1,6
1	Moderních technologií si děti užijí dost v mimoškolní době. Kvalitu učení nemohou nijak zásadněji zvýšit.	7	5,5	1,2

Tab. 4. Výroky použité pro konstrukci indexu charakterizujícího postoj ke konstruktivistické výuce ($\alpha = 0,608$)

			Průměr	SD
1	Úkolem učitele je ukázat žákům vhodný postup řešení, protože tak látce nejlépe porozumí.	7	4,2	1,5
1	Zjišťovat výchozí znalosti žáků o probíraném tématu je příliš časově náročné a pro výuku to není nutné.	7	5,3	1,2



Tab. 4. – pokračování

1	K neefektivnějšímu učení dochází při výuce s jasnou strukturou: výklad následovaný procvičováním a opakováním.	7	K neefektivnějšímu učení dochází prostřednictvím smysluplných činností, do nichž jsou žáci aktivně zapojeni.	5,3	1,3
1	Chyba je slepá ulička, do které by se žák neměl dostávat.	7	Chyba je vývojovým stadiem žákova chápání.	5,8	1,1
1	Hodnocení má sloužit primárně k tomu, aby žákům ukázalo, jak jsou na tom ve srovnání s ostatními spolužáky.	7	Hodnocení má sloužit primárně jako informace pro žáka o jeho pokroku a o tom, jak se dál zlepšovat.	5,9	1,2
1	Učitel by měl především seznamovat žáky s důležitými poznatky.	7	Učitel by měl zejména vytvářet podmínky pro vlastní učení žáků (fungovat jako průvodce – facilitátor).	4,7	1,3

Tab. 5. Výroky použité pro konstrukci indexu postoje k orientaci na žáka ($\alpha = 0,662$)

			Průměr	SD	
1	Není v silách učitele neustále přizpůsobovat své metody výuky potřebám žáků.	7	Učitel by měl zjišťovat, nakolik žákům vyhovují jeho výukové metody a případně modifikovat svoji výuku.	5	1,4
1	Učitel má volit metodu, která je podle jeho názoru pro daný typ učiva nejprůnosnější a kterou nejlépe ovládá, není nutné, aby zohledňoval učební styly žáků.	7	Je důležité, aby učitel používal rozmanitých výukových metod, aby vyšel vstříc různým žákům.	5,3	1,4
1	O průběhu výuky rozhodují výlučně sám, žáci nemají představu o tom, co by se měli naučit.	7	Umožňuji žákům, aby se podíleli na rozhodování o tom, co budeme v hodinách dělat.	4,2	1,6
1	Je důležité, aby se žáci naučili respektovat autoritu.	7	Je důležité, aby se žáci naučili se samostatně rozhodovat.	3,6	1,3
1	Diskuse jsou z hlediska výuky mnohdy velmi neefektivní.	7	Učitel by měl povzbuzovat diskuse o různých názorech na vyučované téma.	5,3	1,3
1	Pro efektivní práci ve třídě je nutný klid, aby se všichni mohli řádně soustředit.	7	Porozumění vzniká často v průběhu společné práce žáků na úkolu, která s sebou nese větší hluk ve třídě.	4,1	1,6
1	Učení mimo školní lavice (exkurze, výstavy, projekty...) nepřináší velký vzdělávací užitek.	7	Učení mimo školní lavice (exkurze, výstavy, projekty...) je pro vzdělávání prospěšné.	5,8	1,2
1	Učitelé nemusejí přihlížet k názorům rodičů na způsob vzdělávání a výchovy jejich dětí. Rodiče nemají patřičnou kvalifikaci a práci učitele si nedovedou představit.	7	Rodiče nejlépe znají své děti, a proto je dobré, když učitelé přihlížejí k názorům rodičů na způsob vzdělávání a výchovy jejich dětí.	4,2	1,4
1	Rodiče realizují své právo na podobu výuky svobodnou volbou školy. Do pojetí výuky na vybrané škole by už dál neměli zasahovat.	7	K názorům rodičů na pojetí výuky by se mělo přihlížet.	3,4	1,5

Tab. 6. Výroky použité pro konstrukci indexu potřeby autonomie ($\alpha = 0,669$)

			Průměr	SD	
1	Svoboda, která byla školám poskytnuta, je příliš velká.	7	Školy potřebují autonomii, aby mohly rozhodnout, co a jak budou učit děti, které je navštěvují.	3,8	1,5
1	Dodržování povinných osnov vytváří nejlepší podmínky pro efektivní výuku.	7	Dodržování povinných osnov potlačuje kreativitu učitelů a zbavuje je zodpovědnosti za volbu učiva.	4	1,4
1	Není správné, že školy musí tvořit své vlastní vzdělávací programy. Osnovy mají být všude stejné a mají je tvořit odborníci.	7	Povinná tvorba školních vzdělávacích programů dává učitelům větší zodpovědnost a posiluje jejich profesionalitu.	3,2	1,6
1	Učitelé potřebují od státu dostat jednoznačné vymezení toho, co mají žáky na základní škole naučit.	7	Dobry učitel sám dobře ví, co se má žák na základní škole naučit.	3,4	1,7

Tab. 7. Výroky použité pro konstrukci indexu týmové práce ($\alpha = 0,557$)

			Průměr	SD	
1	Vztahy ve sboru nejsou pro vzdělávání žáků zas tak důležité.	7	Vztahy ve sboru mají nezanedbatelný vliv na vzdělávání žáků.	5,5	1,5
1	Pravidla a přístupy si každý nejlépe stanoví sám pro své předměty.	7	Je důležité domlouvat se s kolegy na společných pravidlech a přístupech tak, aby byly v celé škole jednotné, aby všichni učitelé „táhli za jeden provaz“.	6	1,3
1	Spolupráce s ostatními učiteli pro mne není důležitá.	7	Spolupráce s ostatními učiteli je pro mne inspirativní.	6,1	1

Tab. 8. Výroky použité pro konstrukci indexu charakterizujícího potřebu inkluze ($\alpha = 0,511$)

			Průměr	SD	
1	Rozdělování dětí do tříd, škol nebo pracovních skupin podle schopností je nutné pro jejich efektivní vzdělávání.	7	Rozdělování dětí do tříd, škol nebo pracovních skupin podle schopností je nespravedlivé a nemotivující.	3,5	1,6
1	Učení se ve třídě, kde jsou žáci s různým kulturním a sociálním zázemím, je pro všechny děti vždy méně přínosné, než kdyby se učily ve společnosti dětí s podobným zázemím.	7	Používá-li učitel vhodné výukové metody, může být učení se v různorodé skupině z výukového hlediska výhodou.	5,1	1,4
1	Výuka ve zvláštních školách poskytuje dětem lepší péči, ve třídách s třiceti žáky by se jim učitel nemohl zdaleka tak věnovat a jejich vzdělávací výsledky by byly horší.	7	Výuka ve zvláštních školách děti znevýhodňuje tím, že na ně klade nižší nároky. Mnohým z nich by bylo lépe v běžných základních školách.	2,1	1,3
1	Pro vzdělávání všech žáků je dobré, když se poměrně záhy dělí do výběrových a nevýběrových tříd a škol, kde se jim dostává odpovídajícího vzdělávání.	7	V rámci povinného vzdělávání by se měly všechny děti vzdělávat společně.	4	1,6



Tab. 9. Rozdíly mezi učiteli různého věku a pohlaví

	1–29 let		30–39 let		40–49 let		50 a více		Muž		Žena	
	prů- měr	SD	prů- měr	SD	prů- měr	SD	prů- měr	SD	prů- měr	SD	prů- měr	SD
Postoj ke změnám	4,59	0,65	4,71	0,85	4,78	0,85	4,84	0,85	4,78	0,91	4,76	0,82
Potřeba autonomie	4,04	1,02	3,76	1,03	3,51	1,14	3,48	1,11	3,55	1,11	3,63	1,10
Konstruktivistické učení	5,14	0,55	5,14	0,80	5,23	0,71	5,21	0,75	5,16	0,69	5,20	0,74
Orientace na žáka	4,49	0,55	4,49	0,69	4,51	0,75	4,42	0,76	4,39	0,69	4,49	0,72
Týmová práce	5,87	0,74	5,84	0,93	5,83	1,05	5,93	0,87	5,68	0,98	5,90	0,93
Podpora inkluze	3,16	0,85	3,11	1,04	3,30	1,11	3,22	1,08	3,08	1,05	3,24	1,06

3.2 Rozdíly v přesvědčeních mezi jednotlivými skupinami učitelů

Tabulka 9 uvádí rozdíly ve sledovaných přesvědčeních mezi různými věkovými skupinami učitelů a mezi ženami a muži. Statisticky významné rozdíly byly shledá-

ny mezi učiteli různého věku: s rostoucím věkem klesá potřeba autonomie a naopak roste potřeba změn (to může být ovšem také způsobeno tím, že u starších učitelů objektivně existují větší rozdíly mezi školou jejich mládí a školou současnou). Učitelé–muži a učitelky–ženy vykazovali roz-

Tab. 10. Rozdíly mezi učiteli různých stupňů a aprobací

	1. stupeň		2. stupeň		Jazyky		Matematika		Jiné naukové		Jiné	
	prů- měr	SD	prů- měr	SD	prů- měr	SD	prů- měr	SD	prů- měr	SD	prů- měr	SD
Postoj ke změnám	4,85	0,79	4,66	0,83	4,66	0,93	4,57	0,88	4,77	0,70	4,64	0,82
Potřeba autonomie	3,67	1,06	3,56	1,16	3,81	1,18	3,36	1,02	3,65	1,15	3,49	1,36
Konstruktivistické učení	5,30	0,72	5,10	0,71	5,02	0,73	5,19	0,69	5,14	0,68	5,18	0,73
Orientace na žáka	4,59	0,69	4,32	0,73	4,22	0,77	4,27	0,73	4,30	0,57	4,55	0,79
Týmová práce	5,85	0,94	5,89	0,89	5,85	0,94	5,98	0,89	5,81	0,78	6,03	0,85
Podpora inkluze	3,36	1,06	3,14	1,09	3,28	1,12	3,27	0,92	3,56	1,04	2,45	1,11



Tab. 11. Rozdíly mezi učiteli vyučujícími v různě velkých obcích

	Do 1000		1000–5000		5000–20 000		20 000–100 000		Více než 100 000	
	průměr	SD	průměr	SD	průměr	SD	průměr	SD	průměr	SD
Postoj ke změnám	4,80	0,72	4,75	0,89	4,53	0,81	4,80	0,77	4,80	0,88
Potřeba autonomie	3,61	0,98	3,46	0,90	3,65	1,33	3,52	1,10	3,76	1,13
Konstruktivistické učení	5,28	0,62	5,05	0,66	5,05	0,85	5,29	0,71	5,19	0,75
Orientace na žáka	4,59	0,58	4,34	0,68	4,48	0,83	4,52	0,70	4,46	0,74
Týmová práce	6,09	0,74	5,83	0,94	6,00	0,86	5,85	0,95	5,80	1,00
Podpora inkluze	3,37	0,99	3,33	0,94	2,81	0,99	3,20	1,12	3,29	1,07

dílné postoje k týmové práci. V ostatních sledovaných dimenzích mezi nimi nebyly statisticky významné rozdíly. Skupiny, mezi kterými byly shledány statisticky významné rozdíly (na hladině 5 %), jsou v tabulce vyznačeny tučně.

Tabulka 10 uvádí rozdíly mezi učiteli 1. a 2. stupně⁸ a učiteli různých aprobací.⁹ Mezi učiteli 1. a 2. stupně byly shledány statisticky významné rozdíly ve čtyřech z šesti sledovaných dimenzí. Učitelé prvního stupně cítí větší potřeby změny a mají pozitivnější vztah ke konstruktivistické výuce a k pedocentrickému přístupu, zároveň více než učitelé 2. stupně podporují inkluzivní vzdělávání. Při sledování učitelů různých aprobací jsme se zaměřili

na rozdíl mezi učiteli jazyků a matematiky. Statisticky významný rozdíl byl nalezen v potřebě autonomie, přičemž tato potřeba byla vyšší u učitelů jazyků.

Tabulka 11 uvádí rozdíly mezi učiteli působícími ve školách v různě velkých obcích. Z tabulky je zřejmé, že ve sledovaných dimenzích nejsou patrné žádné trendy, které by ukazovaly na změny přesvědčení s velikostí obce.

Ve studentském dotazníku byla použita stejná baterie polárních výroků jako v dotazníku učitelském a byly zkonstruovány stejné indexy.¹⁰ Tabulka 12 obsahuje informace o přesvědčeních studentů ve srovnání s učiteli. Výběr studentů učitelství nebyl reprezentativní. Vzhledem

⁸ Učitelé, kteří uvedli, že učí na prvním i druhém stupni, nebyli do této analýzy zahrnuti.

⁹ Učitelé druhého stupně byli klasifikováni podle předmětů, které vyučovali: 1 – učitelé jazyků (čj a cizí jazyky), 2 – učitelé matematiky, 3 – učitelé ostatních naukových předmětů, 4 – jiné (výchovy). Vyučoval-li učitel více aprobací, byl vždy klasifikován podle toho oboru, který byl v seznamu výše.

¹⁰ Hodnoty koeficientu Cronbachovo byly podobné jako v případě učitelských dotazníků: postoj ke změnám 0,513, potřeba autonomie 0,688, konstruktivistické učení 0,629, orientace na žáka 0,692, týmová práce 0,591, podpora inkluze 0,528.



Tab. 12. Rozdíly v přesvědčeních mezi studenty učitelství a učiteli

	Učitelé		Studenti		Studenti muži		Studentky ženy	
	průměr	SD	průměr	SD	průměr	SD	průměr	SD
Postoj ke změnám	4,76	0,83	4,44	0,93	4,34	1,02	4,46	0,91
Potřeba autonomie	3,61	1,10	4,21	1,13	4,28	1,20	4,20	1,12
Konstruktivistické učení	5,19	0,73	5,21	0,81	5,10	0,81	5,23	0,81
Orientace na žáka	4,48	0,72	4,67	0,77	4,43	0,74	4,72	0,77
Týmová práce	5,87	0,94	5,39	1,09	5,28	1,03	5,41	1,10
Podpora inkluze	3,22	1,06	3,37	1,16	3,32	1,22	3,38	1,15

k počtu respondentů a složení výběru však data uvádíme a věříme, že mohou posloužit alespoň k hrubé komparaci mezi oběma skupinami.

Přesvědčení učitelů a studentů se nejvíce liší v obecných otázkách směřování dnešní školy (u studentů je statisticky významně vyšší souhlas s výroky *Pochybují o tom, že obsah výuky i vyučovací metody na většině základních škol odpovídají požadavkům dnešního světa* a *Výchova je důležitou součástí vzdělávání, povinné vzdělávání ji nemůže pominout*). Studenti také projevují vyšší nejistotu z hlediska vyučovacího obsahu (*Mám určité pochybnosti o tom, co je třeba děti v dnešní době učit*) a více akcentují neschopnost učitelů porozumět dětem (*Dnešní děti jsou jiné, porozumět dnešním dětem je pro učitele stále obtížnější*). Pravděpodobně z toho důvodu studenti zdůrazňují potřebu žáky motivovat prostřednictvím zajímavé výuky: *Nejlepší cestou, jak vrátit do školy motivaci k učení, je učit ji pro žáky zajímavou, nikoli cestou vnější mo-*

tivace (přijímací zkoušky). Další oblastí, kde dochází k statisticky významnému nesouladu mezi studenty a učiteli, je podpora autonomie učitele. Studenti ve větší míře souhlasí s tím, že *dodržování povinných osnov potlačuje kreativitu učitelů a zbavuje je zodpovědnosti za volbu učiva, že povinná tvorba školních vzdělávacích programů dává učitelům větší zodpovědnost a posiluje jejich profesionalitu* a že *dobrý učitel sám dobře ví, co se má žák na základní škole naučit*. Studenti však poněkud méně než učitelé podporují spolupráci v pedagogickém sboru, projeví menší souhlas s výrokiem, že *Je důležité domlouvat se s kolegy na společných pravidlech a přístupech tak, aby byly v celé škole jednotné, aby všichni učitelé „táhli za jeden provaz“*. Studenti větší měrou než praktikující učitelé zpochybňují přínosy praktických škol – vykazují silnější souhlas s tvrzením, že *výuka ve zvláštních školách děti znevýhodňuje tím, že na ně klade nižší nároky. Mnohým z nich by bylo lépe v běžných základních školách*.



Tab. 13. Výsledky shlukové analýzy

Počet učitelů	1. skupina 275		2. skupina 251	
	průměr	SD	průměr	SD
Potřeba autonomie	2,9	0,8	4,2	0,9
Konstruktivistické učení	4,9	0,6	5,5	0,7
Orientace na žáka	4,0	0,6	4,9	0,6
Podpora inkluze	3,3	1,1	3,2	1,1
Týmová práce	5,6	1,0	6,1	0,8
Postoj ke změnám	4,3	0,7	5,2	0,7
	průměr	SD	průměr	SD
Věk	45,5	10,3	42,9	10,4
Spokojenost	2,1	0,6	1,9	0,6
	%		%	
1. stupeň	41,4		48,0	
2. stupeň	41,8		33,1	
% muž	15,5		12,7	
Příčina úspěchu – rodinné zázemí	18,4		12,2	
Příčina úspěchu – intelektové předp.	40,2		27,4	
Příčina úspěchu – úsilí a vytrvalost	29,1		33,7	
Příčina úspěchu – citlivost učitele	8,6		17,8	
Příčina neúspěchu – rodinné zázemí	33,3		25,2	
Příčina neúspěchu – intelektové předp.	34,2		32,6	
Příčina neúspěchu – úsilí a vytrvalost	25,9		31,9	
Příčina neúspěchu – citlivost učitele	3,3		6,7	

Srovnání přesvědčení studentů podle studovaných aprobací ukázalo, že mezi studenty učitelství stejně jako mezi učiteli se liší postoje učitelů 1. a 2. stupně, přičemž učitelé 1. stupně pociťují větší potřebu změny autonomie, více upřednostňují konstruktivistické přístupy, týmovou práci a považují za potřebné vycházet vstříc jednotlivým žákům. Podpora inkluze byla

nejsilnější na straně studentů učitelství rodinné výchovy a výchovy ke zdraví.

3.3 Typologie učitelů

Jedním z cílů výzkumu bylo zjistit, zda je možno učitele rozdělit do nějakých skupin na základě příbuznosti jejich názorů. Metoda optimalizující počet skupin¹¹ identifi-

¹¹ PASW Statistics 18, two-step-clustering.



kovala pouze dvě odlišné skupiny učitelů o přibližně stejné velikosti.¹² Pro konečný výpočet byla použita metoda K-clustering, kde byl počet skupin zafixován na hodnotě 2. Výsledky shlukové analýzy uvádíme v tabulce 13. V první části tabulky jsou uvedeny průměrné hodnoty indexů charakterizujících přesvědčení učitelů v jednotlivých skupinách. Ve druhé části tabulky je uveden průměrný věk a průměrná hodnota indexu charakterizujícího spokojenost s povoláním učitele. Ve třetí části tabulky je uvedeno, kolik procent učitelů v jednotlivých skupinách tvoří učitelé prvního a druhého stupně a muži. Ve třetí části tabulky je dále uvedeno, kolik procent učitelů v jednotlivých skupinách identifikovalo jako příčinu školního úspěchu/neúspěchu žáka uvedené faktory.¹³

Z tabulky je zřejmé, že učitelé ve druhé skupině ve srovnání s učiteli v první skupině pocítují výrazně vyšší potřebu autonomie, mají pozitivnější postoj ke změnám, více upřednostňují konstruktivistické přístupy a mají vyšší tendenci zohledňovat potřeby jednotlivých žáků. Učitelé druhé skupiny ve větší míře než učitelé první skupiny přičítají úspěchy žáka dovednostem učitele, a naopak menší váhu přikládají intelektovým předpokladům. Mezi oběma skupinami není rozdíl v postoji k inkluzivnímu vzdělávání ani k tý-

mové práci, málo se odlišují i ve faktorech, kterým přičítají neúspěch žáků. Ve druhé skupině je méně učitelů 2. stupně, rozdíl v průměrném věku mezi oběma skupinami je malý.

3.4 Podobnost, konzistentnost a jistota

Rozptyl v názorech učitelů

Abychom zjistili, ve kterých otázkách jsou přesvědčení učitelů nejroznorodější, respektive kde mezi nimi panuje největší jednota, seřadili jsme výroky podle hodnoty směrodatných odchylek.¹⁴ Výroky s nejnižší směrodatnou odchylkou jsou uvedeny v tabulce 14. Největší jednota mezi učiteli panuje v otázkách potřeby spolupráce v pedagogickém sboru a potřeby konstruktivistických přístupů. Shodují se rovněž v pozitivním postoji ke zvláštním školám nyní označovaným jako základní škola praktická a v přesvědčení, že dnešní děti je obtížné něčím zaujmout.

Největší rozpory naopak panují v otázkách týkajících se úlohy základní školy (výchova versus vzdělávání, tradice versus nové cíle, vnější versus vnitřní motivace) a v postojích k autonomii učitelů. Další oblastí, ve které mezi učiteli nepanuje jednota, je společné (inkluzivní) vzdělávání.

¹² Hodnota koeficientu (Silhouette measure), který ukazuje kvalitu modelu, byla 0,3, což značí uspokojivou kvalitu. Pro větší počet skupin byla hodnota koeficientu blízká hodnotě 0, což ukazovalo na špatnou kvalitu modelu. V konečném výpočtu jsme tedy ponechali počet skupin roven 2.

¹³ Učitelé v dotazníku měli za úkol vybrat z následujících faktorů jeden, který je podle jejich názoru nejvíce zodpovědný za školní úspěch, a jeden, který je nejvíce zodpovědný za školní neúspěch: rodinné zázemí žáka, intelektové předpoklady žáka, úsilí a vytrvalost žáka, citlivost učitele k zájmům a předpokladům žáka, využívání efektivních výukových metod, úsilí a vytrvalost učitele.

¹⁴ Za nízkou hodnotou SD stojí často průměr blíže k 1 nebo 7, naopak vysoké hodnoty SD jsou často u výroků s průměrem blízko 4.



Tab. 14. Výroky s nejnižším rozptylem

			Průměr	SD	
1	Spolupráce s ostatními učiteli pro mne není důležitá.	7	Spolupráce s ostatními učiteli je pro mne inspirativní.	6,13	1,004
1	Hodnocení má sloužit primárně k tomu, aby žákům ukázalo, jak jsou na tom ve srovnání s ostatními spolužáky.	7	Hodnocení má sloužit primárně jako informace pro žáka o jeho pokroku a o tom, jak se dál zlepšovat.	5,87	1,141
1	Chyba je slepá ulička, do které by se žák neměl dostávat.	7	Chyba je vývojovým stadiem žákova chápání.	5,81	1,143
1	Zjišťovat výchozí znalosti žáků o probíraném tématu je příliš časově náročné a pro výuku to není nutné.	7	Učitel by měl při výuce stavět na výchozích představách žáků, i když je to časově náročné.	5,25	1,192
1	Učení mimo školní lavice (exkurze, výstavy, projekty...) nepřináší velký vzdělávací užitek.	7	Učení mimo školní lavice (exkurze, výstavy, projekty...) je pro vzdělávání prospěšné.	5,79	1,209
1	Moderních technologií si děti užijí dost v mimoškolní době. Kvalitu učení nemohou nijak zásadněji zvýšit.	7	Ve věku informačních technologií není možné děti vzdělávat bez využití moderních technologií. Je třeba hledat nové metody s využitím technologií.	5,54	1,233
1	Ve výchově jsem daleko přísnější, než byli moji učitelé.	7	Ve výchově jsem daleko benevolentnější, než byli moji učitelé	4,86	1,245
1	Učitel by měl především seznamovat žáky s důležitými poznatky.	7	Učitel by měl zejména vytvářet podmínky pro vlastní učení žáků (fungovat jako průvodce – facilitátor).	4,75	1,251
1	Dnes je děti snadné motivovat.	7	Dnešní děti je stále těžší něčím zaujmout.	5,46	1,278
1	Výuka ve zvláštních školách poskytuje dětem lepší péči, ve třídách se třiceti žáky by se jim učitel nemohl zdaleka tak věnovat a jejich vzdělávací výsledky by byly horší.	7	Výuka ve zvláštních školách děti znevýhodňuje tím, že na ně klade nižší nároky. Mnohým z nich by bylo lépe v běžných základních školách.	2,14	1,290
1	Pravidla a přístupy si každý nejlépe stanoví sám pro své předměty.	7	Je důležité domlouvat se s kolegy na společných pravidlech a přístupech tak, aby byly v celé škole jednotné, aby všichni učitelé „táhli za jeden provaz“.	5,98	1,292

Výroky s nejvyšším rozptylem uvádíme v tabulce 15.

Výroky, u kterých panuje nejvyšší nedjednotnost, respektive největší jednota, se mezi studenty a učiteli hodně překrývají. Mezi studenty se mezi výroky s nejnižším

rozptylem objevily ještě dvojice *Hlavním cílem vzdělávání je zprostředkovat staletými vytvořenou kulturu a poznatky* – *Hlavním cílem vzdělávání je vybavit žáky dovednostmi k učení a poznávání*, kde se studenti přikláněli ke druhému výroku, dále Učení



Tab. 15. Výroky s největším rozptylem

				Průměr	SD
1	Nejlepší cestou, jak vrátit do školy motivaci k učení, je zpřísnit výběr na střední školy.	7	Nejlepší cestou, jak vrátit do školy motivaci k učení, je učinit ji pro žáky zajímavou.	4,33	1,944
1	Primárním úkolem školy je učení, výchova by měla být především záležitostí rodiny.	7	Výchova je důležitou součástí vzdělávání, povinné vzdělávání ji nemůže pominout.	4,42	1,925
1	Učitelé potřebují od státu dostat jednoznačné vymezení toho, co mají žáky na základní škole naučit.	7	Dobry učitel sám dobře ví, co se má žák na základní škole naučit.	3,39	1,694
1	Informační technologie zcela mění povahu dnešního vzdělávání.	7	Informační technologie jsou jen vhodným doplněním a obohacením dnešního vzdělávání.	3,73	1,670
1	Není správné, že školy musí tvořit své vlastní vzdělávací programy. Osnovy mají být všude stejné a mají je tvořit odborníci.	7	Povinná tvorba školních vzdělávacích programů dává učitelům větší zodpovědnost a posiluje jejich profesionalitu.	3,22	1,636
1	Pro vzdělávání všech žáků je dobré, když se poměrně záhy dělí do výběrových a nevýběrových tříd a škol, kde se jim dostává odpovídajícího vzdělávání.	7	V rámci povinného vzdělávání by se měly všechny děti vzdělávat společně.	3,98	1,624
1	Práce učitele je čím dál tím méně uspokojivá. Někdy mám pocit, že pro dnešní děti nemá smysl se vysilovat.	7	Práce učitele mi přináší stejnou satisfakci jako dřív. Dnešní děti možná potřebují jinou péči, ale dobrého učitele potřebují a ocení.	4,92	1,614
1	Obavy z nadbytečného množství učiva jsou zbytečné. Ke kvalitnímu vzdělání patří především faktické vědomosti, jen na základě solidního vědomostního základu může dojít k pochopení učiva.	7	Podle osnov a učebnic se mají žáci na základní škole naučit příliš mnoho fakt, což vede k tomu, že nemají dost času na to, aby látku dostatečně porozuměli.	3,86	1,609
1	Základní škola by měla děti především připravovat k přijímacím zkouškám k dalšímu studiu.	7	Základní škola by měla především plnit vlastní vzdělávací cíle.	4,49	1,607
1	Rozdělování dětí do tříd, škol nebo pracovních skupin podle schopností je nutné pro jejich efektivní vzdělávání.	7	Rozdělování dětí do tříd, škol nebo pracovních skupin podle schopností je nespravedlivé a nemotivující.	3,54	1,560
1	I když ve světě dochází k velkým změnám, většina věcí, které by si měli žáci během základního vzdělávání osvojit, je stejná jako v době vzdělávání jejich rodičů.	7	Ve světě a společnosti dochází k překotným změnám, dnešní žáci se ve škole musí učit něco zcela jiného, než se učili jejich rodiče.	4,25	1,548



se ve třídě, kde jsou žáci s různým kulturním a sociálním zázemím, je pro všechny děti *vždy méně přínosné, než kdyby se učily ve společnosti dětí s podobným zázemím – Používá-li učitel vhodné výukové metody, může být učení se v různorodé skupině z výukového hlediska výhodou.* I zde se studenti přikláněli k druhému výroku. Třetí dvojici, u které studenti prokázali vyšší jednotu než učitelé, bylo *Učitel by měl povzbuzovat diskusi o různých názorech na vyučované téma – Diskuse jsou z hlediska výuky mnohdy velmi neefektivní, kde se studenti přikláněli k prvnímu výroku.*

Mezi výroky s nejvyšším rozptylem se u studentů objevily tyto dvojice:

- *Společnost se značně liberalizovala, poklesl vliv tradičních autorit. Dnešní škola musí přistupovat k dětem jako k partnerům, autoritativní přístup již patří minulosti. – Žáci se musí naučit poslouchat učitele úplně stejně jako dřív. Pokud je ve škole příliš demokratická atmosféra, trpí vzdělávání.*

- *Je důležité domlouvat se s kolegy na společných pravidlech a přístupech tak, aby byly v celé škole jednotné, aby všichni učitelé „táhli za jeden provaz“.* – *Pravidla a přístupy si každý nejlépe stanoví sám pro své předměty.*

- *V naší společnosti existuje sdílená představa, jak má vypadat kvalitní vzdělávání. – V naší společnosti neexistuje sdílená představa, jak má vypadat kvalitní vzdělávání.*

Rozdíly v názorech učitelů jednotlivých škol

Jedním z cílů výzkumu bylo zjistit, do jaké míry jsou názory učitelů jednot-

livých škol podobné, tedy zda dochází k tomu, že se ve školách sdružují učitelé stejných názorů, případně se názorově ovlivňují. Předcházející analýzy (např. analýzy dat z projektu Kalibro 2005 a 2006 – Straková, 2007) tuto příbuznost názorů nepotvrdily. Předpokládali jsme, že se situace mohla od té doby změnit. Společná práce na tvorbě školních vzdělávacích programů mohla způsobit, že jsou ve školách přesvědčení více sdílena.

Proto jsme prováděli výběr učitelů přes školy a snažili jsme se v každé škole získat pět učitelů. Koeficient mezitřídní korelace¹⁵ uvedený v tabulce 16 pro jednotlivé dimenze ukazuje, jaký podíl rozdílů v názorech je dán rozdílem mezi jednotlivými školami. Hodnoty ukazují, že minimálně 30% rozdílů v názorech mezi učiteli je způsobeno rozdíly mezi školami. To napovídá, že se od roku 2005 situace v českém vzdělávacím systému opravdu změnila v tom smyslu, že se na školách soustřeďují učitelé podobných názorů. Nejnižší shoda učitelů uvnitř jednotlivých škol panuje v otázkách potřebnosti změn (29%), nejvyšší pak v otázkách konstruktivistické výuky a orientace na žáka (38%).

Rozpory a nejistota

V kvalitativním výzkumu, který předcházal tvorbě dotazníku, jsme zjistili, že učitelé často vyjadřují jistou bezradnost a že si ve svých vyjádřeních často protirečí. Domnívali jsme se proto, že jejich přesvědčení nejsou pevně usazená a že budou zastávat logicky rozporná stanoviska. To se v kvan-

¹⁵ Koeficient mezitřídní korelace je podílem rozptylu mezi skupinami a součtu rozptylu mezi skupinami a rozptylů uvnitř skupin. Udává, jaký podíl celkového rozptylu je dán rozptylem mezi skupinami, tedy jak moc se od sebe odlišují jednotlivé skupiny.



Tab. 16. Koeficient mezitřídní korelace (podíl rozdílů v názorech učitelů daný rozdíly mezi jednotlivými školami) pro sledované dimenze

Dimenze	Koeficient mezitřídní korelace
postoj ke změnám	,291
potřeba autonomie	,327
konstruktivistické učení	,365
orientace na žáka	,377
týmová práce	,377
podpora inkluze	,325

titativním šetření potvrdilo. Například učitelé, kteří se kloní k názoru, že „žáci by měli sami nacházet postup řešení, protože cesta pokusů a omylů vede k lepšímu porozumění“ (37,5 %), zároveň uvedli v 8 % případech, že „k neefektivnějšímu učení dochází při výuce s jasnou strukturou: výklad následovaný procvičováním a opakováním“, a v 7 % případech, že „učitel by měl především seznamovat žáky s důležitými poznatky“. 18 % učitelů uvedlo, že mají pochybnosti o tom, co je třeba děti v dnešní době učit. 55 % učitelů se domnívá, že v naší společnosti neexistuje ucelená představa o tom, jak má vypadat kvalitní vzdělávání.

4. ZÁVĚRY

Výzkum potvrdil zkušenosti z předcházejících výzkumů, které ukazují, že zjišťovat přesvědčení učitelů je mimořádně obtížné, neboť jejich odpovědi jsou často protichůdné a rozporuplné. Postoje nejsou pevně usazené. Tato skutečnost se jasně projevila v kvalitativním předvýzkumu a přičítáme jí částečně i nízkou reliabilitu použitých škál.

Relativně nejsilnější podporu si u učitelů základních škol získala potřeba tý-

mové práce, dále konstruktivistické učení a potřeba změn. Poslední aspekt, který byl také hodnocen pozitivně, byla orientace na žáka. Negativně skórovala inkluze a potřeba autonomie. Silný verbální příklon ke konstruktivistické výuce samozřejmě neznamena, že ji učitelé běžně aplikují ve svých hodinách, ale přesto je tento trend poněkud překvapivý a jistě by stálo za to mu věnovat další zkoumání.

Hypotézy týkající se souvislosti přesvědčení a demografických faktorů (hypotézy 1a, 1b a 1c) byly v našem výzkumu potvrzeny pouze částečně. Výzkum ukázal rozdíl v přesvědčeních učitelů 1. a 2. stupně povinného vzdělávání a rozdíly v postoji ke změnám a autonomii v závislosti na věku, kde starší učitelé pociťovali větší potřebu změn a nižší potřebu autonomie. V ostatních dimenzích již závislost na věku prokázána nebyla, stejně tak nebyla prokázána závislost na velikosti místa působení školy. Poznatky týkající se větší podpory konstruktivistické výuky, autonomie učitelů, nutnosti změn a orientace na žáka u učitelů 1. stupně byly potvrzeny rovněž shlukovou analýzou. Shluková analýza ukázala u těchto dvou skupin také odlišný význam přiřkládaný intelektovým



předpokladům a citlivosti učitele v případě školních úspěchů, přičemž skupina, ve které byl vyšší podíl učitelů 1. stupně, přikládala nižší váhu intelektovým předpokladům a naopak vyšší váhu působení učitele. Rozdíly mezi učiteli 1. a 2. stupně se tedy ve výsledcích ukazovaly zřetelně a konzistentně. I když nejsou překvapivé a jistě souvisejí s odlišným způsobem práce na obou stupních a s jinými věkovými skupinami, se kterými učitelé pracují, stálo by za to zkoumat, v čem spočívají hlavní příčiny těchto rozdílů.

Nejvyšší míra shody mezi učiteli panuje v otázkách potřebnosti spolupráce v pedagogickém sboru a potřebnosti konstruktivistických přístupů. Shodují se rovněž v pozitivním postoji ke zvláštním školám, nyní označovaným jako základní škola praktická, a v přesvědčení, že dnešní děti je obtížné něčím zaujmout. Největší rozpory naopak panují v otázkách týkajících se úlohy základní školy (výchova versus vzdělávání, tradiční versus nové cíle, vnější versus vnitřní motivace) a v postojích k autonomii učitelů. Plošné odmítnutí inkluzivních přístupů je vedle silné podpory konstruktivistické výuky dalším výrazným trendem, který výzkum jasně prokázal. Je zcela zřejmé, že výraznějšímu uplatnění inkluzivních přístupů musí předcházet vzdělávání učitelů v této oblasti.

V úvodu jsme uvedli, že výběr studentů pedagogických fakult vzhledem ke způsobu sběru dat není možno považovat za reprezentativní a že výsledky uvádíme pouze pro přibližné srovnání. I když by bylo třeba potvrdit postoje studentů v re-

prezentativním výzkumu, ukázalo naše srovnání dvě skutečnosti, které se jeví být dostatečně zřetelné i z našeho výzkumu. Prvním je silná potřeba změn a druhým je odmítání týmové práce. Rozdíly v těchto dimenzích byly statisticky významné, tedy naše hypotéza 2, která předpokládala absenci rozdílů mezi studenty a učiteli, nebyla potvrzena.

Analýzy dále prokázaly, že přesvědčení učitelů v rámci jednotlivých škol jsou si podobná, hypotéza 3 tedy nebyla potvrzena. Zdá se, že dochází k profilaci pedagogických sborů, kdy se sjednocují pohledy učitelů jednotlivých škol a zároveň dochází ke zvyšování rozdílů mezi jednotlivými školami, co se týče postojů jejich učitelů. Toto je trend, kterému je rovněž potřeba věnovat pozornost, neboť může mít za následek další diferenciaci českého vzdělávacího systému.

Závěrem chceme zdůraznit důležitost zkoumání profesních přesvědčení, názorů, postojů a hodnot současných učitelů. V období kurikulární reformy, která pro mnoho učitelů představuje doslova kopernikovský obrat v pojetí pedagogické práce, je poznání reálného stavu, tedy toho, co si učitelé skutečně myslí, čemu věří, o čem pochybují, o co ve své činnosti se žáky usilují, mimořádně důležité. Profesní přesvědčení založená na hodnotách a zvnitřněných profesních znalostech (znalostech, ke kterým mám osobní vztah, jsou pro mne významné) zásadním způsobem ovlivňují veškerou činnost učitele a její reflexi. Lapidárně to vyjadřuje známý výrok: „Vše, co děláte, je odrazem toho, v co věříte.“ Aniž bychom byli dů-



kladně poučení o tom, jaká přesvědčení jsou mezi učiteli sdílána, a zejména jak rozumějí novým pojmům a apelům, se kterými se v dnešní době hojně setkávají, nebudeme vědět, na jaké oblasti se zaměřit, kde více vysvětlovat, kde trpělivě hledat společné porozumění. K tomu, aby se učitelé s novými cíli ztotožnili, je třeba, aby jim skutečně porozuměli. Náš výzkum ukazuje, že přijetí je v mnoha případech formální a povrchní a že ke skutečnému porozumění často nedochází.

Zejména v situaci výrazných změn, a tou probíhající kurikulární reforma založená na změně paradigmatu vzdělávacího nepochybně je, se považuje za klíčový

faktor proměna myšlení, názorů, postojů, tedy profesního přesvědčení učitelů. Pro vnitřním přijetí nové filozofie vzdělávání a měnících se požadavků na učitele má klíčovou roli porozumění smyslu změny a přesvědčení o její potřebnosti. Vnitřně přijmout vize a požadavky formulované zvnějšku předpokládá ochotu a schopnost učitelů rekonstruovat svou profesní identitu. Na klíčovou roli změny profesních přesvědčení učitelů pro úspěch vzdělávacích reforem upozorňuje řada autorů, kteří zdůrazňují potřebu „belief change“ a „change of belief systems“ jako jádra reformy (Green, 1971; Fullan, 1982; Tatto, 1998).

LITERATURA

- Aydin, M., Baki, A., Yildiz, C., & Kogce, D. (2010). Mathematics teacher educators' beliefs about teacher role. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5468-5473.
- Balli, S. J. (2011). Pre-service teachers' episodic memories of classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 245-251.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Bauml, M. (2009). Examining the unexpected sophistication of preservice teachers' beliefs about the relational dimensions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 902-908.
- Bedir, H. (2010). Teachers' beliefs on strategies based instruction in EFL classes of young learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5208-5211.
- Beghetto, R. A. (2008). Prospective teachers' beliefs about imaginative thinking in K-12 schooling. *Thinking Skills and Creativity*, 3(2), 134-142.
- Benjamin, J. (2003). *Revision and Validation of the Revised Teacher Beliefs Survey*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Bird, T., Anderson, L. M., & Swidler, S. A. (1993). Pedagogical Balancing Acts / Attempts to Influence Prospective Teachers' Beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 9, 253-267.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. In Berliner, D. C., & Calfee, R. C. (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (673-708). New York: Macmillan.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5, 43-51.



- Clarke, D. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Correa, C. A., Perry, M., Sims, L. M., Miller, K. F., & Fang, G. (2008). Connected and culturally embedded beliefs: Chinese and US teachers talk about how their students best learn mathematics. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 140-153.
- Crasovana, M., & Ungureanu, D. (2010). Teachers' convictions and beliefs regarding the professional debut. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2829-2835.
- Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among pre-service elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22, 281-301.
- Dvořáková, M., & Tvrzová, I. (2010). Proměna současné školy z hlediska učitele. In Krykorková, H., Váňová, R. et al. (Eds.), *Učitel v současné škole* (281-302). Praha: Filozofická fakulta UK.
- Factum Invenio. (2009). *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce. Učitelé ZŠ a SŠ*. Praha: Factum Invenio.
- Fullan, M. G. (1982). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Green, T. (1971). *The activities of teaching*. New York: Mc Graw-Hill.
- Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual process model of teacher's cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational Psychology Review*, 15, 147-179.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hejny, M., Novotná, J., & Stehlíková, N. (Eds.) (2004). *Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Helus, Z. (2007). Učitelství – rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků. *Pedagogika*, 57(4), 349-363.
- Hofer, B. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. In B. Hofer & P. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (3-15). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Holschuh, J. P. (2006). Assessing Beliefs: The Epistemological Scenario. *Academic Exchange Quarterly*, 10, 172-176.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.
- Isikoglu, N., Basturk, R., & Karaca F. (2009). Assessing in-service teachers instructional beliefs about student-centered education: A Turkish perspective. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 350-356.
- Janík, T. (2005). Zkoumání subjektivních teorií pomocí techniky strukturování konceptů (SLT). *Pedagogická revue*, 57(5), 477-496.
- Janík, T. a kol. (2009). *Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání. Analýza náležitů českého pedagogického výzkumu (2001–2008)*. Brno: MU, Pedagogická fakulta, Centrum pedagogického výzkumu.



- Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 123-135.
- Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 259-266.
- Klassen, R. M., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I., Kates, A., & Hannok, W. (2008). Motivation beliefs of secondary school teachers in Canada and Singapore: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1919-1934.
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K., & Ratzk, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht: Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts 'Pythagoras'. In Prenzel, M., & Allolio-Näcke, L. (Eds.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule, Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (128-146). Munster: Waxmann.
- Korthagen, F. A. J. (1992). Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. *Teaching and Teacher Education*, 3, 265-274.
- Kowalski, K., Brown, R. D., & Pretti-Frontczak, K. (2005). The effects of using formal assessment on preschool teachers' beliefs about the importance of various developmental skills and abilities. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 23-42.
- Lazarová, B. et al. (2011). *O práci zkušených učitelů*. Brno: Paido.
- Leavy, A. M., McSorley, F. A., & Bote, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1217-1233.
- Lukášová-Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PedF OU.
- Mansfield, C. F., & Volet, S. E. (2010). Developing beliefs about classroom motivation: Journeys of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1404-1415.
- Mareš, J. (1996). Pedagogické myšlení učitelů: teoretické úvahy. In J. Mareš, J. Slavík, T. Svatoš, & V. Švec (Eds.), *Učitelovo pojetí výuky* (15-27). Brno: Masarykova univerzita.
- Mattheoudakis, M. (2007). Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1272-1288.
- McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P., & Hiroyuki, P. *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD, 2005.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. C. M. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 89-100.
- Milner, H. R. (2005). Stability and change in US prospective teachers' beliefs and decisions about diversity and learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 767-786.



- Mtika, P., & Gates, P. (2010). Developing learner-centred education among secondary trainee teachers in Malawi: The dilemma of appropriation and application. *International Journal of Educational Development*, 30(4), 396-404.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Nezvalová, D. (1995). Některé trendy v přípravě učitelů základních a středních škol. *Pedagogika*, 45(1), 30-37.
- Ng, W., Nicholas, H., & Williams, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 278-289.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-333.
- Přšová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice, FHS.
- Přšová, M. (2010). Učitel – expert. Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika*, 60(2), 242-253.
- Pollard, A. (2001). *Reflective teaching*. London: Cassel.
- Rimm-Kaufman, S. E., Storm, M. D., Sawyer, B. E., Pianta, R. C., & Laparo, K. M. (2006). The Teacher Belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44(2), 141-165.
- Sang, G., Valcke, M., van Braak, J., & Tondeur, J. (2009). Investigating teachers' educational beliefs in Chinese primary schools: socioeconomic and geographical perspectives. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(4), 363-377.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6(4), 293-319.
- Slavík, J. (2001). La pratique réflexive dans la formation des enseignants d'arts plastiques: phénomène pédagogique dans un contexte politique (expérience tchèque). *Recherche et Formation: pour les professions de l'éducation*, 10(36), 113-130.
- Spilková, V. (2012). Výzvy, které přináší osobnostně rozvíjející pojetí vzdělávání pro školu, učitele a vzdělávací politiku. In Helus, Z., Spilková, V., Zdražil, T., Rýdl, K., Kratochvilová, J., & Lukášová, H. (Eds.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení (filozofická východiska a pedagogické souvislosti)* (27-42). Praha: Asociace waldorfských škol ČR.
- Spilková, V. a kol. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Spilková, V., & Hejlová, H. (Eds.) (2010). *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku*. Vývoj po roce 1989 a perspektivy. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Spilková, V., & Vašutová, J. (Eds.) (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK.



- Step by step ČR (2011). *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. Praha: Step by step ČR.
- Straková, J. (2007). Kurikulární reforma z pohledu šetření Kalibro. *Pedagogika*, 57(1), 21-36.
- Straková, J. (2010). Postoje českých učitelů k hlavním prioritám vzdělávací politiky. In Krykorková, H., Váňová, R. et al. (Eds.), *Učitel v současné škole* (303-313). Praha: Filozofická fakulta UK.
- Stuchlíková, I. (2005). Implicitní znalosti a intuitivní pojetí v pedagogické praxi. In V. Švec (Ed.), *Od implicitních teorií výuky k implicitním teoretickým znalostem*. Brno: Paido.
- Svatoš, T. (1997). Studentské představy, prožívání a hodnocení učitelské profesionalizace. *Pedagogika*, 47(2), 150-162.
- Švec, V. (1995). K některým zdrojům inovací pedagogické přípravy budoucích učitelů. *Alma Mater*, 5-6, 331-334.
- Švec, V. (1999). Trendy výzkumu učitelského vzdělávání. In T. Svatoš (Ed.), *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu*. Hradec Králové: ČAPV a Pedagogická fakulta.
- Švec, V. (2001). Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů. In Walterová, E. (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina – jejich vzdělávání a podpůrný systém* (47-63). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Švec, V. (Ed.) (2005). *Od implicitních teorií výuky k implicitním teoretickým znalostem*. Brno: Paido.
- Tatto, M. T. (1998). The influence of teacher education on teachers' belief about purposes of education, roles and practice. *Journal of Teacher Education*, 49(1), 66-77.
- Tomková, A., Chvál, M., & Hejlová, H. (2010). Pedagogický a výzkumný rozměr studentských esejů v přípravě studentů pro primární školu. *Pedagogika*, 60(3-4), 314-325.
- Tondeur, J., Hermans, R., van Braak, J., & Valcke, M. (2008). Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2541-2553.
- ÚIV (2008). *Monitoring implementace kurikulární reformy 2008 – souhrnná zpráva*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- ÚIV (2010). *Hlavní zjištění projektu Monitoring implementace kurikulární reformy 2010*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese*. Liberec: TUL PF.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31(2), 125-141.
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher education in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67-88.
- Van der Schaaf, M. F., Stokking, K. M., & Verloop, N. (2008). Teacher beliefs and teacher behaviour in portfolio assessment. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1691-1704.



- Van Driel, J. H., Bulte, A. M.W., & Verloop, N. (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Learning and Instruction, 17*(2), 156-171.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Vašutová, J. (2011). Proměny profese učitele v rekapitulaci posledních dvaceti let. In Lazarová, B. et al. (Eds.), *O práci zkušených učitelů (45-58)*. Brno: Paido.
- Voda, J. (2010). Rozhodování učitelů v roli tvůrců školního kurikula. In Krykorková, H., Váňová, R. et al. (Eds.), *Učitel v současné škole (131-138)*. Praha: Filozofická fakulta UK.
- Warfield, J., Wood, T., & Lehman, J. D. (2005). Autonomy, beliefs and the learning of elementary mathematics teachers. *Teaching and Teacher Education, 21*(4), 439-456.
- Zapotilová, E. (2004). Postoje studentů k matematice a možnosti jejich změn. In Hejný, M., Novotná, J., & Stehlíková, N. (Eds.), *Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky (159-180)*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Zuzovsky, R. (2001). *Professional Development of Student Teachers during Preservice Training: A follow-up study*. Paper presented at the ATEE Conference, Stockholm.

RNDr. Jana Straková, Ph.D.,

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta; e-mail: jana.strakova@pedf.cuni.cz

prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.,

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta; e-mail: vladimira.spilkova@pedf.cuni.cz

Mgr. Hana Friedlaenderová,

Mediaresearch, Českobratrská 2778/1, 130 00, Praha 3; e-mail: Hana.Friedlaenderova@mediaresearch.cz

Mgr. Tomáš Hanzák,

Mediaresearch, Českobratrská 2778/1, 130 00, Praha 3; e-mail: Tomas.Hanzak@mediaresearch.cz

Mgr. Jaroslava Simonová,

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta; e-mail: jaroslava.simonova@pedf.cuni.cz



STRAKOVÁ, J., SPILKOVÁ, V. et al. The Professional Convictions of Teachers at Basic (Elementary) Schools and of Students at Faculties Training Future Teachers

Abstract: *his article presents the main results of a study of the professional convictions of teachers at basic school and students at faculties training future teachers undertaken as part of the research plan, The Teaching Profession and Changing Demands on Education in 2011. (Limitations of space mean we cannot present the whole survey and its results here. We therefore focus just on the main findings from the quantitative part of the study. Answers to the individual research questions will be presented in detail separately). The study was motivated by interest in gaining a better understanding of how teachers today think about their work. In the last decades society has been undergoing fundamental change and with it change in the demands on the work of the teacher. The curricular reform taking place in Czech basic schools has been placing a range of new demands on teachers. Increasing demands are affecting all the major areas of the teacher's activity. Teachers now have to keep up with more comprehensively conceived educational goals (not only the traditional stress on the sum of knowledge), focus on meaningful content of teaching material, the active input of the pupil and co-operative forms of teaching, approaches geared to the individuality of the pupils, emphasis on team work in the frame of the teaching staff, and co-operation with parents and other social partners of the school. The study aimed to contribute to the understanding of teachers today, identifying their opinions, convictions and values. One important task was to look for answers to the question of whether contemporary teachers see the need for the changes and whether they identify with the aspects of curricular reform that are new and have no tradition in the Czech school. The authors of the study hope that it will assist in a better understanding of the potential obstacles to realisation of the curricular reform, and more broadly the adaptation of the Czech school to the changing needs of modern society.*

Key words: *professional convictions of the teacher, compulsory education, curricular reform.*