Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání[1]

Jana Straková, Vladimíra Spilková, Jaroslava Simonová
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Hana Friedleandaerová, Tomáš Hanzák
Mediaresearch

Abstrakt: V příspěvku jsou prezentovány výsledky výzkumu názorů učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele na změny, které se uskutečnily nebo které by se podle jejich názoru měly uskutečnit ve školním vzdělávání v návaznosti na změny ve společnosti. Data byla získána prostřednictvím dotazníkového šetření realizovaného na kvótním výběru 553 učitelů ze 128 základních škol z celé ČR. Prezentovaný výzkum ukazuje, že učitelé pociťují potřebu změn, ale mají velmi rozdílné pohledy na to, jaké změny již proběhly, a zejména na to, jaké by měly být priority dalšího vývoje.

Klíčová slova: názory učitelů, změny ve školním vzdělávání, změny ve společnosti, kurikulární reforma

Opinions of basic school teachers on the changes in school education

Abstract: The paper presents the results of the survey of the attitudes of basic school teachers and students of faculties of education towards changes or intended changes in school education that have been invented in reaction to changes in the society. The data were obtained in a questionnaire survey of 553 teachers from 128 schools from the whole country. The survey shows that teachers perceive the need for change. They have, however, very different opinions on the changes already implemented and on the future priorities.

Keywords: teacher attitudes, changes in school education, changes in society, curricular reform

1 Úvod

Profilujícím tématem výzkumného záměru „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání“ jsou měnící se nároky společnosti na vykonávání učitelské profese v souvislosti s transformací českého vzdělávání po roce 1989, zejména ve vztahu ke kurikulární reformě. Jedním z cílů je charakterizovat podstatu profesionality učitele, vymezit klíčové profesní kompetence nutné ke kvalitnímu zvládání profese ve změněných podmínkách. Důležitým úkolem je rovněž poznání reality, zkoumání názorů, přesvědčení a postojů současných učitelů, připravenosti učitelů na kurikulární reformu a ochotu ke změnám obecně.

[1] Příspěvek je součástí řešení výzkumného záměru MSM 0021620862 „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání“.

V roce 2011 proběhl výzkum postojů a profesních přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele ve vztahu k vybraným aspektům pedagogické práce. Základní výsledky výzkumu a použitá metodologie jsou podrobně představeny v textu přijatém k publikování v časopisu *Pedagogika*.[2] V této stati se zaměřujeme na podrobnější analýzu otázek zaměřených na pohledy učitelů na změny, které se uskutečnily a které by se podle jejich názoru měly uskutečnit ve školním vzdělávání v návaznosti na změny ve společnosti.

1.1 Měnící se nároky společnosti na kvalitu školního vzdělávání

Výrazně se proměňující společenský kontext, civilizační a kulturní faktory kladou nové požadavky na pojetí a kvalitu vzdělávání. Jsou formulována nová očekávání směrem ke škole, jejím rolím a funkcím, cílům, obsahu i strategiím výuky i k práci učitelů a dalších klíčových aktérů školního vzdělávání (např. Walterová, 2004; Kotásek, 2004; Spilková & Vašutová, 2008; Svecnik, 2004).

Jsou zdůrazňovány některé principy, které jsou odrazem současných i předpokládaných potřeb společnosti, např. principy spravedlivosti vzdělávání, celoživotního učení, individualizace vzdělávání. Zejména poslední uvedený princip je v českém kontextu důležitou výzvou pro učitele. Vedle obecnějšího požadavku na vytváření podmínek pro maximální rozvoj potencialit každého žáka jde o citlivost ke vzdělávacím potřebám žáků z různých sociálních, kulturních a jazykových prostředí. Významné jsou také požadavky na spolupráci v širší perspektivě – nejen mezi učiteli dané školy, rodiči a místní komunitou, ale i jinými školami.

Měnící se požadavky na školní vzdělávání je třeba reflektovat také v kontextu charakteristik současných dětí/žáků. Výzkumy dokládají významné změny v mnoha aspektech žákovské populace: změny v postojích ke škole, motivaci k učení, ve vnímání významu školního vzdělávání a jeho použitelnosti v životě (Rendl & Škaloudová 2005), v trávení volného času, životním stylu a mediálním chování českých dětí (LSS 2008–2012, ATO, MEDIARESEARCH, Friedleandaerová, 2012; M. Bocan et al., 2012). Výzkumné nálezy tohoto typu je třeba vidět rovněž v širších souvislostech proměn současného dětství a mládí, v kontextu sociálních vlivů, které na dětství a mládí působí (Helus, 2004, s. 63–80).

V posledních letech se prosazuje názor, že zásadní změny společenských požadavků a podmínek vzdělávání, které budou pokračovat i v nejbližších letech, a výrazně se měnící charakteristiky žákovské populace vyžadují změnu vzdělávacího paradigmatu (Kotásek, 2004). V českém kontextu jde o jeho prosazení v praxi vzdělávání, protože jeho základní principy byly formulovány již před 30 lety, zejména v rámci činnosti UNESCO (např. Faure, 1972; UNESCO, 1972, 1975; Kotásek, 1970; později zejména publikace „Učení je skryté bohatství“, UNESCO, 1997; „Celoživotní učení pro všechny“, OECD, 1997).

[2] Straková, J., Spilková, V., Friedleandaerová, H., Hanzák, T., & Simonová, J. (2013, v tisku). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele.

Kromě dokumentů vzdělávací politiky reflektují nové požadavky na vzdělávání v měnícím se společenském kontextu také akademické studie, ve kterých jsou vymezovány rozdíly mezi školním „kurikulem minulosti“ a „kurikulem budoucnosti“ (např. Warner, 2006; Young, 1998; u nás např. Kotásek, 2004; Walterová, 2004; Greger, 2007). Alespoň ve zkratce uveďme základní rysy, kterými autoři charakterizují pojetí vzdělávání v kurikulu budoucnosti: vědění nemá být zprostředkováváno jako statický produkt lidského myšlení (učivo, předmět), ale jako „energie“, jako dynamický proces poznávání a poznání, které se vyvíjí, proměňuje a doplňuje; učení je aktivní utváření a ne pouze předávání hotových produktů; důraz je kladen na vzájemnou provázanost jednotlivých oblastí vědění a na relevantnost vědění získaného ve škole pro řešení problémů v běžném životě; na partnerství mezi učiteli, žáky a jejich rodiči, kteří spoluvytvářejí společenství třídy a školy; na partnerské vztahy mezi školou a obcí (koncept komunitní školy, která je vzdělávacím, kulturním a společenským centrem obce) a na spolupráci mezi učiteli.

Obecné trendy ve změnách pojetí vzdělávání v kontextu nových společenských požadavků se promítají a modifikují v kontextu transformace českého školství po roce 1989 a v posledních letech zejména v souvislosti s probíhající kurikulární reformou (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha, 2001; Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2004). V kontextu vývoje českého školství v posledních desetiletích představují tyto dokumenty zásadní obrat v pojetí vzdělání, funkcí a klíčových cílů školy či v pojetí kvalitní výuky a strategií učení (Spilková, 2005).

Výraznou změnou je především nové pojetí cílů školního vzdělávání, změny v jejich hierarchii. Důraz je kladen na rovnováhu mezi jednotlivými dimenzemi vzdělávání (vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty) v intencích mezinárodně uznávané formulace čtyř pilířů, tedy základních cílů vzdělávání pro 21. století, kterým má škola věnovat stejnou pozornost: učit se poznávat (nástroje poznávání, kritické a nezávislé myšlení, zvídavost, pozornost); učit se jednat (životní dovednosti); učit se žít společně (respekt a úcta k druhým, tolerance k odlišnosti); učit se být (sebereflexe, autoregulace, odpovědnost) (Delors, 1996). Základním cílem vzdělávání je vybavit žáky kompetencemi, které jsou chápány jako komplex znalostí, dovedností, postojů a hodnot. Specifický význam je přikládán rozvoji tzv. klíčových kompetencí, které jsou chápány jako soubor komplexních způsobilostí důležitých pro další vzdělávání a osobnostní rozvoj. Obsah vzdělávání je koncipován do šíře pojatých vzdělávacích oblastí a průřezových témat umožňujících i jiná pojetí strukturace obsahu, než je členění do tradičních učebních předmětů.

Za klíč k úspěšné realizaci kurikulární reformy a prosazení nového paradigmatu vzdělávání lze považovat výraznou proměnu procesů vyučování a učení (Spilková, 2005). Důležitý je důraz na individualizaci vzdělávání chápanou jako snahu o dosažení maxima v rozvoji každého žáka vzhledem k jeho individuálním možnostem, odklon od transmisivního pojetí vyučování, jehož podstatou je předávání poznatků v hotové podobě prostřednictvím verbálních metod a frontální organizace výuky, k sociokonstruktivistickým přístupům (Štech, 1992), které jsou založeny na konstruování

poznání na základě vlastní činnosti a zkušenosti a v interakci s učitelem a spolužáky. Důraz je kladen na činnostní metody, kooperativní učení a kvalitativní, formativní hodnocení žáků. Výraznou změnou je zvýšení profesní autonomie škol a učitelů při tvorbě školních vzdělávacích programů a odpovědnosti za vzdělávací výsledky žáků.

V současné době probíhá v odborné komunitě diskuze o podstatě kurikulární reformy, zejména z hlediska projektované koncepce cílů a obsahu vzdělávání a z hlediska porozumění smyslu reformy ze strany učitelů a ředitelů i jejich odborné připravenosti pro realizaci změn. Objevují se kritické hlasy upozorňující na koncepční problematičnost reformy (např. Dvořák, 2012), na rizika spojená s přílišnou mírou antropologické orientace a individualizace vzdělávání, na ústup od kognitivních cílů vzdělávání, podceňování obsahu učiva apod. Ze stejných pozic kritizují reformu i mnozí další představitelé pedagogické obce (např. Janík 2013, Štech 2013). Janík (2013) dále upozorňuje na příliš velká (a nerealistická) očekávání, která jsou s reformou spojována, a vyzývá k tomu, aby byly školy, které neshledávají tvorbu ŠVP přínosnou, této povinnosti zproštěny, neboť pro ně představuje zátěž, která je odvádí od jejich pedagogické práce.

1.2 Zkoumání názorů učitelů na změny související s kurikulární reformou

V ČR proběhla v posledních letech řada výzkumů, které se zabývaly zjišťováním názorů a postojů týkajících se nových požadavků na učitele v souvislosti s kurikulární reformou (např. Vašutová, 2004, 2011; Janík & Knecht, 2007; Helus, 2007; Spilková & Vašutová, 2008; Dvořáková & Tvrzová, 2010; Janík et. al, 2010; Straková, 2010; Voda, 2010; Spilková, 2012).

Výzkumy se shodují v nedostatečném porozumění reformě a v rozporuplných postojích učitelů ke změnám, které reforma přináší. Například Janík & Knecht (2007) poukazují v přehledové studii mapující výzkumy, které se týkaly kurikulární reformy na základní škole v letech 2005–2007, na nedostatečnou informovanost odborné i laické veřejnosti o smyslu a hlavních cílech kurikulární reformy a s tím související rezervované postoje učitelů. Ukazují jejich pocit spokojenosti se současným stavem a upozorňují na vznikající rozpor mezi projektovaným a realizovaným kurikulem. Řada učitelů necítí potřebu změny (Voda, 2010). Janík et al. (2010) konstatovali na základě dotazníkového šetření na výběru pedagogů z 91 gymnázií většinové odmítání reformy. Názory učitelů na dílčí aktivity spojené s reformou se ve výzkumu jevily poněkud rozporuplně: učitelé hodnotili tyto aktivity na jedné straně jako problematické a pracné, na druhé straně jako smysluplné. Výzkum naznačil nízké porozumění podstatě reformy ze strany běžných učitelů.

Straková (2010) potvrdila rozporuplnost přístupů k reformě na základě analýzy dat z dotazníkového šetření provedeného agenturou Factum Invenio v roce 2009 na reprezentativním výběru učitelů základních a středních škol. Analýza ukázala, že pro většinu učitelů představuje reforma nepříjemnou záležitost, která s sebou nese mnoho neplacené práce a zbytečných formalit a nemá na vzdělávání žádný pozitivní

dopad. Zároveň však řada učitelů myšlenky reformy podporuje, přičemž interpretace cílů reformy se u jednotlivých učitelů značně liší.

2 Výzkumné otázky, metody

2.1 Zacílení výzkumu

Tato stať se zabývá otázkou, jak čeští učitelé vnímají výše uvedené změny a do jaké míry jim přizpůsobují svoji práci, respektive do jaké míry věří tomu, že by škola měla na tyto změny reagovat. Hledáme odpovědi na následující okruhy výzkumných otázek:

1. Vnímají učitelé změny, ke kterým dochází ve společnosti a životě dětí? Domnívají se, že by se škola měla těmto změnám přizpůsobovat? Domnívají se učitelé, že dnešní škola dobře reaguje na potřeby současného světa?
2. Jak změnili učitelé v průběhu své kariéry své názory a přesvědčení? Čím byly tyto změny nejčastěji podmíněny?
3. Jaké změny pozorují učitelé v českém vzdělávacím systému? Jaké změny by uvítali?

2.2 Sběr dat

K hledání odpovědí na výše uvedené otázky byla využita kvalitativní i kvantitativní metodologie. Ve výzkumu profesních přesvědčení učitelů byly použity dotazníkové baterie s protikladnými výroky, přičemž respondenti měli za úkol vyjádřit na škále 1–7 míru příklonu k dílčím pólům, přičemž hodnota 4 odpovídala neutrálnímu stanovisku.[3] Dotazník obsahoval 47 párových výroků, ze kterých bylo následně extrahováno 6 škál odpovídajících následujícím dimenzím: postoj ke změnám, konstruktivistické učení, orientace na žáka, potřeba autonomie, týmová práce, podpora inkluzivního vzdělávání. V této stati pracujeme s jednotlivými výroky zaměřenými na změny ve společnosti a škole. Kromě výše uvedených dimenzí jsme se dotazovali také na vývoj názorů v čase a na jejich příčiny. Odpovědi na tyto otázky jsou rovněž předmětem zde prezentovaných analýz. Odpovědi byly získány tazatelsky od kvótního výběru 553 učitelů ze 128 základních škol. Složení výzkumného souboru uvádíme v příloze. I když jsme si byli vědomi, že dotazníkové šetření může poskytnout pouze omezený vhled do přemýšlení učitelů, jevilo se nám žádoucí získat výpověď, kterou bude možno zobecnit na celou populaci učitelů základních škol, a to i za cenu určitého zjednodušení a povrchnosti, které kvantitativní výzkum nezbytně provázejí.

[3] 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.

Výzkumu se zúčastnilo rovněž 1072 studentů fakult připravujících učitele. Jejich výběr nebyl reprezentativní – na výzvu svých učitelů vyplnili studenti, kteří byli ochotni, elektronický dotazník analogický dotazníku pro učitele. V některých případech uvádíme vybrané odpovědi studentů pro doplnění pohledu na sledovanou problematiku.

K odpovědím na výše uvedené otázky používáme deskriptivní statistiky, neboť podle našeho názoru dobře vypovídají o zkoumaných skutečnostech.

Kvantitativnímu výzkumu předcházel kvalitativní výzkum, který ověřoval dotazníkové položky a zároveň poskytl určitý vhled do odpovědí učitelů. Dotazování bylo ukončeno po provedení a zpracování 8 rozhovorů, kdy se již v rozhovorech přestala objevovat nová témata a pohledy. Rozhovory byly přepsány, data byla analyzována analytickými metodami kvalitativního výzkumu (otevřené kódování). Na základě zkušeností z kvalitativního výzkumu bylo do dotazníku zařazeno rovněž několik otevřených otázek, které byly následně vyhodnoceny. Citace z rozhovorů a otevřených otázek používáme k ilustraci kvantitativních dat.

3 Výsledky výzkumu

3.1 Změny a jejich dopad na školní vzdělávání

V tabulkách 1–5 uvádíme průměrnou míru souhlasu[4] učitelů s několika protichůdnými výroky týkajícími se změn ve společnosti a potřeby přizpůsobit výuku těmto změnám. Pro ilustraci postojů učitelů využíváme poznatků z kvalitativního výzkumu, případně z otevřených odpovědí z dotazníku (v textu explicitně uvedeno).

Změny ve společnosti

Tabulka 1 Dopad společenských změn na vzdělávání (podíl respondentů, kteří vyjádřili souhlas s uvedenými výroky)

	(%)
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.	29,2
Ve světě a společnosti dochází k překotným změnám, dnešní žáci se ve škole musí učit něco zcela jiného, než se učili jejich rodiče.	46,4
Nepochybuji o tom, že obsah výuky i vyučovací metody na většině základních škol odpovídají požadavkům dnešního světa.	49,2
Pochybuji o tom, že obsah výuky i vyučovací metody na většině základních škol odpovídají požadavkům dnešního světa.	26,4

[4] Souhlasem rozumíme zaškrtnutí hodnot 1, 2 nebo 3; respektive 5, 6 a 7 (v závislosti na formulaci výroku) na sedmibodové škále.

Téměř polovina učitelů se domnívá, že se škola musí změnám ve společnosti přizpůsobovat. Zhruba čtvrtina učitelů pochybuje o tom, že obsah a metody výuky odpovídají požadavkům dnešního světa. Tuto skupinu názorů lze ilustrovat následujícím výrokem: *Připadá mi, že to neodpovídá, že školství trochu zaspalo. Já bych raději vrátila zpět společnost, ne školu, ale bohužel musí zareagovat škola. Někdo na tyto změny ve společnosti zareagoval, někdo ne, je to velmi individuální, škola se tomuto množství informací musí přizpůsobit a nelze vyučovat pouze fakta. (učitelka 2. stupně)*

Vnímání potřeby změn však není univerzální: Polovina učitelů věří tomu, že obsah výuky i výukové metody na většině základních škol odpovídají potřebám dnešního světa, a třetina učitelů se domnívá, že většina věcí, které by si žáci měli osvojit v průběhu základního vzdělání, žádnému vývoji nepodléhá.

Změněné charakteristiky žákovské populace

Tabulka 2 Dnešní děti (podíl respondentů, kteří vyjádřili souhlas s uvedenými výroky)

	(%)
Dnešní děti jsou stejné, jako jsme byli my, je snadné jim rozumět a pochopit je.	36,7
Dnešní děti jsou jiné, porozumět dnešním dětem je pro učitele stále obtížnější.	46,9
Dnes je děti snadné motivovat.	8,1
Dnešní děti je stále těžší něčím zaujmout.	80,3

Téměř polovina učitelů se domnívá, že porozumět dnešním dětem je pro učitele stále obtížnější. 80 % soudí, že je hodně těžké děti něčím zaujmout a motivovat a že musí věnovat zvýšenou pozornost motivačním aktivitám. Tyto postoje charakterizuje například následující výrok: *Děti jsou úplně stejný, jako jsme byli my, ale u těch dětí právě bych si myslela, že se nějak jaksi snižuje motivace k čemukoli, takže naopak my učitelé nebo i rodiče musejí vyvíjet daleko větší sílu a tlak na to, abychom je nějakým způsobem motivovali. To znamená, že stoprocentně jsem musela taky změnit jakoby metody, k tomu aby děti byly nějakým způsobem namotivovaný. Dřív mi to nedalo takový práce jako teď. (učitelka 1. stupně)*

Změny v přístupu k žákům

Tabulka 3 Změny v přístupu k žákům (podíl respondentů, kteří vyjádřili souhlas s uvedenými výroky)

	(%)
Žáci se musí naučit poslouchat učitele úplně stejně jako dřív. Pokud je ve škole příliš demokratická atmosféra, trpí vzdělávání.	36,7
Společnost se značně liberalizovala, poklesl vliv tradičních autorit. Dnešní škola musí přistupovat k dětem jako k partnerům, autoritativní přístup již patří minulosti.	35,1
Ve výchově jsem daleko přísnější, než byli moji učitelé.	10,5
Ve výchově jsem daleko benevolentnější, než byli moji učitelé.	57,6

Učitelé se shodují, že je třeba motivovat žáky tím, že učiní výuku pro žáky smysluplnější. Zároveň ovšem zdůrazňují, že se škola nesmí žákům podbízet:

Je strašně těžké najít rovnováhu v tom, aby se škola nepodbízela a bylo to atraktivní. (učitelka 2. stupně)

Více než třetina učitelů se domnívá, že přílišná demokracie škodí vzdělávání. Třetina učitelů naopak uvádí, že vztah učitelů a žáků by měl být více partnerský, než byl dříve. I zde však učitelé považují za důležité vést žáky ke slušnému chování. Tuto skutečnost ilustrují například následující výpovědi:

Vztah žáků a učitelů je spíše partnerský. Na tento vztah žáci nejsou připraveni a zneužívají ho, ale spíše než zneužívání si myslím, že tento vztah neumějí. (učitelka 2. stupně)

Vztahy mezi dětmi a učiteli jsou více partnerské, ale nikdy jsem nerezignovala a nerezignuji na pravidla slušného chování. Škola se nesmí podbízet. (ředitelka ZŠ)

Někteří učitelé uvádějí, že se vztahy mezi učiteli a žáky zlepšily:

Ale na druhou stranu je daleko milejší srdečnější ten vztah učitel žák. Je to lepší, než direktivně já jsem učitel a potom tři metry nikdo a potom teda ten žák. (učitelka 2. stupně)

Všichni učitelé zmiňují rostoucí výchovnou úlohu školy. Někteří zdůrazňují, že jsou okolnostmi nuceni žáky více vychovávat, nastavovat normy, což často dělají na úkor učení. Někteří vyjadřují názor, že se situace v životech žáků změnila natolik zásadně, že škola musí přijmout nové zodpovědnosti a poněkud jinak definovat svoji úlohu. Tuto skutečnost charakterizuje například následující výpověď: *Škola by měla mít například preventistu, aspoň na poloviční úvazek, protože musí řešit problémy, které před dvaceti lety určitě nebyly. Škola je pro mnoho dětí jedinou záchranou. Myslím, že by to tak mohlo i zůstat, Myslím dokonce, že je to dobře, pokud budou ve škole lidé, kteří na to budou mít čas. Ti, co vyučují, se budou moci výuce lépe věnovat… V osmičkách a devítkách my fungujeme spíš jako sociální služba a pokud jde o výuku, jeví se mi to často jako mrhání silami.* (zástupkyně ředitelky ZŠ)

Změny ve výuce

Tabulka 4 Změny ve výuce (podíl respondentů, kteří vyjádřili souhlas s uvedenými výroky)

	(%)
Pro kvalitní výuku v dnešním světě platí stále tradiční osvědčené výukové metody, neustálé vymýšlení novot k ničemu nevede.	15,6
Požadavky na kvalitní výuku jsou v dnešní době zcela jiné, než byly dříve, je třeba neustále hledat nové výukové metody, které jsou pro stávající výukové cíle efektivní.	59,1
Ve škole učím velmi podobně, jako jsem to zažíval(a) v dobách, kdy jsem byl(a) žákem.	10,3
Ve škole učím zásadně jinak, než jak jsem to zažíval(a) v dobách, kdy jsem byl(a) žákem.	70,5

V postojích k výukovým metodám panuje (alespoň v rovině deklarací) mezi učiteli větší shoda než v postojích k výchově a přístupu k žákům. Téměř dvě třetiny učitelů se domnívají, že požadavky na kvalitní výuku jsou nyní jiné než dříve. Více než dvě třetiny učitelů uvedly, že ve škole učí zásadně jinak než dříve.

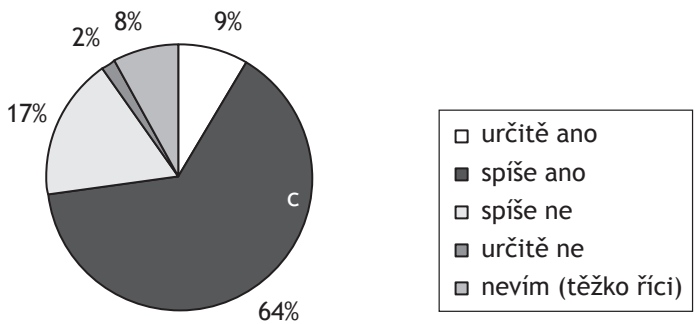
Tabulka 5 Informační technologie (podíl respondentů, kteří vyjádřili souhlas s uvedenými výroky)

	(%)
Moderních technologií si děti užijí dost v mimoškolní době. Kvalitu učení nemohou nijak zásadněji zvýšit.	5,6
Ve věku informačních technologií není možné děti vzdělávat bez využití moderních technologií. Je třeba hledat nové metody s využitím technologií.	79,6
Informační technologie jsou jen vhodným doplněním a obohacením dnešního vzdělávání.	30,9
Informační technologie zcela mění povahu dnešního vzdělávání.	43,8

Učitelé se shodují v tom, že moderní technologie zásadně ovlivňují život dětí a že není možné je ve výuce ignorovat. Setkali jsme se například s následujícím výrokem: *Ta mládež je jiná, že jo, než na kterou třeba jsme i byli ještě školeni… jsou hodně takoví rychlí vlastně tím, že mají zvládnuto, zvládnutej počítač a mobil, že prakticky všude mají přístup k informacím, ale zase na druhou stranu neumí s nima pracovat. Mám pocit, že opravdu takový ten přístup hodně trpělivý a zároveň vlastně sledovat to, co je pro ně nové, že, že jsou vlastně i nová pozitiva, že oni zase na druhou stranu se rychle zorientují v něčem, ale je potřeba jim dát jako tu možnost.* (učitelka 2. stupně)

Příprava pro život

Přestože nadpoloviční většina učitelů vyjádřila souhlas s tvrzením, že požadavky na kvalitní výuku jsou v dnešní době zcela jiné než dříve, na otázku, zda dnešní školství připravuje děti dobře pro život, odpověděla většina učitelů, že ano.



Graf 1 Odpověď učitelů na otázku, zda dnešní školství připravuje děti dostatečně pro život

V otevřené otázce, v čem zejména dnešní škola nepřipravuje žáky pro život, učitelé zmiňovali tři hlavní nedostatky současného stavu:[5]

1. Dětem je vše ulehčováno, jsou vedeny příliš benevolentně a to jim v konečném důsledku škodí. Učitelé uváděli například následující odpovědi: *Dětem je dána velká volnost a benevolence. Děti se ničeho nebojí, nejsou dost k sobě přísné a kritické. Nejsou vedeny k práci a úctě k dospělým a práci. Děti neučíme samostatnosti, stále bereme ohledy na jejich nálady, tolerujeme nevhodné chování. Dnešní školství vytváří dětem bezproblémovou cestu školními léty, nepřipravuje je na reálný život s možnými těžkostmi.*

2. Škola se nedostatečně přizpůsobuje změnám ve společnosti, nevybavuje žáky aktuálně potřebnými dovednostmi: *Netušíme, jaký jejich život bude, samotný systém povinné školní docházky je archaický. Nevyučuje komunikaci, málo se věnuje verbální a neverbální stránce projevu, zanedbává finanční gramotnost. Snaha předávat informace a zkušenosti, které jsou z hlediska dnešní generace neužitečné a nefunkční (…); vrší se nové a nové (učivo), děti si pak kromě nových, rychle měnících znalostí a informací musí učit téměř vše až po znalosti a dovednosti, které by byly funkční a potřebné za Marie Terezie. Jsme na rozcestí, po staru nelze a nový způsob neznáme.*

Škola nevede žáky k uplatnění v praktickém životě:

3. Škola nerozvíjí komunikační a sociální kompetence. Zaměření na výkon, neučí poznatky aplikovat v praxi; odtažitost od praktického života. Stále převážně zaměřeno na co nejvíce informací, teorie, málo prostoru pro praxi. Je potřeba zabývat se více vztahy mezi dětmi, prožívání pocitů, řešení konkrétních situací, problémů – jak správně jednat mluvit – etická výchova. Myslím, že méně inteligentní žáci by potřebovali ve výuce více praktických informací, aby rozuměli věcem každodenního života. Celkově se klade malý důraz na schopnosti a vědomosti běžně praktické pro život.

Pohled studentů učitelství na míru, ve které dnešní školství připravuje žáky pro život, byl kritičtější než v případě učitelů. Zatímco většina učitelů (73 %) se domnívala, že určitě ano nebo spíše ano, v případě studentů to bylo pouze 39 %.

Na otázku *Proč myslíte, že dnešní školství dostatečně nepřipravuje žáky pro život?* studenti odpovídali podobně jako učitelé. Nejčastěji se zmiňovali o přílišné benevolenci školy, která žákům škodí, a o přílišné teoretičnosti a zastaralosti školního vzdělávání. Studenti uváděli, že žáci dostanou vše zadarmo a bez práce, nenaučí se, že je třeba respektovat nějaká pravidla. Na adresu školy uváděli nejčastěji přílišný důraz na vědomosti a zanedbávání rozvoje komunikačních dovedností a týmové práce. Dále se zmiňovali o nedostatečném využívání informačních technologií a malém množství praktických aplikací školních poznatků. Setkali jsme se například s následujícími výroky: *Děti a jejich rodiče si často prosadí svůj názor, který je zaměřen proti škole nebo určitému učiteli, ačkoli pravda je na straně učitele. Děti*

[5] Otevřenou otázku v dotazníku zodpovědělo 96 respondentů.

si mohou vůči ostatním, i učitelům, dovolit téměř cokoli, nemají před nimi respekt, jako jsme měli my, i když je to jen pár let, co jsem vyšla základní školu. Děti si zvykají, že v životě získají to, co chtějí, příliš snadno, že se vše bude řídit podle jejich přání a ostatní se jim podřídí. Toto neplatí u všech dětí, ale v poslední době těchto případů bohužel přibývá.

Děti by se měly víc seznámit s praktickými věcmi, např. vyplňování nejrůznějších žádostí, orientace v dopravě – jízdní řády, větší znalost politiky a praktické používání cizího jazyka v terénu.

Děti jsou vzdělávány ve všeobecných znalostech a vědomostech. Méně už v dovednostech, přístupu k životu, reálných situacích a přístupech k sobě, ostatním i celé společnosti. Měly by být schopnější, samostatnější, informovanější v ‚běžných' věcech, schopnější zvládat stres a nepříjemné situace, mít vlastní názor a umět se za něj postavit, být kritické, ale zároveň asertivní.

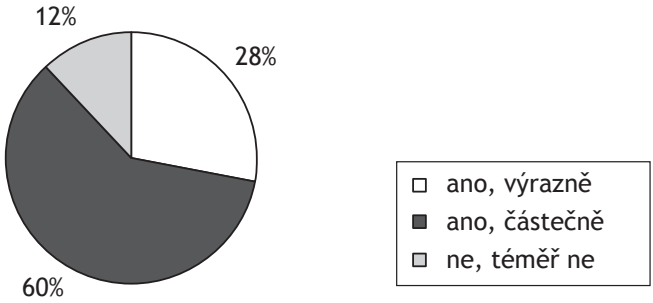
Protože spousta učitelů svou výuku omezuje na pouhé předávání vědomostí, které se žáci sice naučí, avšak nezapamatují si je navždy. Navíc učitelé žáky nedokážou naučit, jak si dávat věci do souvislostí a jak je prakticky využít. Také s dětmi jen málokdy diskutují, nesnaží se je dovést k vlastnímu uvažování a zamýšlení se nad tématem.

Na základě poznatků uvedených v této sekci bychom charakterizovali deklarovaný přístup učitelů ke změnám jako umírněný. Většina učitelů uvádí, že učí zcela jinak, než byli sami vyučováni, že děti nelze vzdělávat bez informačních technologií a že je stále obtížnější děti něčím zaujmout. Jen polovina učitelů však souhlasila s výrokem, že se ve škole musí učit něco zcela jiného než dříve a že je nutné zásadně měnit přístup k dětem. Jen o něco více učitelů uvedlo, že se zásadně změnily požadavky na kvalitní výuku. Zároveň se tři čtvrtiny učitelů domnívají, že dnešní škola dostatečně připravuje děti pro život. V rozhovorech pak učitelé zmiňují, že je důležité, aby škola trvala na dodržování určitých pravidel, dbala na slušné chování a žákům se nikterak nepodbízela.

Část učitelů, kteří považují změny za důležité, se zjevně domnívá, že tyto změny již proběhly: Z učitelů, kteří souhlasili s výrokem, že *Ve světě a společnosti dochází k překotným změnám, dnešní žáci se ve škole musí učit něco zcela jiného, než se učili jejich rodiče,* dvě třetiny zároveň vyjádřily souhlas s výrokem *Nepochybuji o tom, že obsah výuky i vyučovací metody na většině základních škol odpovídají požadavkům dnešního světa.*

3.2 Změny v přesvědčeních, reflexe změn v systému

Učitelé reflektují změny ve svých profesních přesvědčeních. Pouze 28 % učitelů odpovědělo na otázku, zda změnili od doby vstupu do učitelské profese své názory na některý důležitý aspekt výchovně-vzdělávacího procesu (např. na výuku, přístup k žákům, postoj k rodičům, názor na úlohu učitele), že nikoli.



Graf 2 Odpověď učitelů na otázku, zda změnili v průběhu let (od doby nástupu) na některé důležité aspekty výchovně-vzdělávacího procesu

Jako nejsilnější faktor změny bývá uváděno získávání zkušeností a narození vlastních dětí. Učitelé s delší praxí zaznamenali výrazné změny ve svém profesním přesvědčení rovněž díky společenským změnám: vnímají rozpor mezi hodnotami převládajícími v jejich dětství a těmi současnými. Každý však vnímá změny jinak, spatřuje je v něčem jiném. Učitelé hovoří o změně prostředí, žáků, vztahů, jejich osobního přístupu, přičemž někteří uvádějí, že jsou nyní benevolentnější než v počátcích své kariéry, jiní naopak, že jsou důslednější, přísnější.

Překvapivé je zjištění, že některé vnější okolnosti, považované za zásadní, ovlivnily práci pedagogů málo. Jde zejména o zahájení kurikulární reformy. Na otázku, do jaké míry změnila jejich práci kurikulární reforma, odpovídají zpravidla negativně. Charakteristický byl například výrok: *No, to si myslím, že určitě ne teda… smích*.

Tabulka 6 uvádí podíl učitelů, kteří uvedli, že dané skutečnosti ovlivnily změnu jejich názorů. Z tabulky je zřejmé, že z pohledu učitelů měla kurikulární reforma na jejich názory relativně malý vliv.

Tabulka 6 Příčiny názorových změn u učitelů

Co všechno změnu Vašich názorů ovlivnilo?	% ovlivnilo, spíše ovlivnilo
Získání zkušeností v oblasti výuky	95,2
Spolupráce s kolegy	76,4
Technologické změny – informační technologie	75,8
Změny, ke kterým došlo u žáků	73,9
Stav společnosti	71,8
Narození a výchova vlastních dětí	66,8
Školení nebo kurzy	66,7
Setkání s inspirativní osobností	52,6
Názory a pokyny nadřízených	47,2
Média	33,0
Zahájení kurikulární reformy	31,4
Jiné	13,8

Na druhou otázku můžeme odpovědět, že ve většině případů změnili učitelé v průběhu své kariéry názory a přesvědčení pouze částečně. Změny byly způsobeny na jedné straně přirozeným profesním a životním vývojem – získávání zkušeností, spolupráce s kolegy, narození vlastních dětí – a na druhé straně vývojem ve společnosti – technologické změny, změny ve společnosti, změny u žáků.

3.3 Změny ve školství

Tabulka 7 uvádí, co se z pohledu učitelů změnilo ve školství od doby, kdy začínali učit. Učitelé měli za úkol zvolit maximálně 5 nejdůležitějších ze 14 nabízených aspektů.[6] V prvním sloupečku je uvedeno, jak učitelé vnímají změny ve své škole, ve druhém sloupečku vnímání změn obecně. Aspekty jsou seřazeny sestupně podle významnosti z pohledu vlastní školy. Zajímavé jsou rozdíly mezi oběma sloupečky: je zřejmé, že se učitelé domnívají, že v jejich škole nastaly větší změny ve výukových metodách, hodnocení žáků a spolupráci v rámci pedagogického sboru než v jiných školách. Zároveň se domnívají, že se u nich méně změnila role učitele, pojetí cílů vzdělávání a očekávání rodičů. Položky, u kterých je odlišné vnímání změn ve vlastní škole a v systému, jsou vyznačeny tučně.

Tabulka 7 Změny ve školství z pohledu učitelů

	V mé výuce/v mé škole (% ano)	Ve školství obecně (% ano)
Výukové metody	**45,9**	**30,9**
Podmínky a vybavení	43,6	45,8
Přístup k žákům	34,2	26,8
Hodnocení žáků	**23,5**	**9,9**
Žáci	22,4	25,5
Spolupráce školy a rodiny	21,2	19,9
Role učitele	**14,3**	**30,4**
Pojetí cílů vzdělávání	**13**	**30,2**
Očekávání rodičů od školy	**12,7**	**21,9**
Spolupráce v rámci pedagogického sboru	**12,1**	**2,2**
Přístup školy k rodičům	8,9	10,5
Učivo	8,3	8,7
Nic se nezměnilo	8	5,8
Jiné	0,4	0,7

Z tabulky 7 vidíme, jaké aspekty vzdělávání se z pohledu učitelů nejvíce změnily, nevíme však, o jaké konkrétní změny se jedná a zda je učitelé vnímají pozitivně,

[6] Řada učitelů zvolila méně než 5 položek.

či negativně. Abychom získali do přemýšlení učitelů lepší vhled, předřadili jsme uzavřené otázce dvě *otevřené otázky.*[7]

V odpovědích na otázku *Co všechno se významně změnilo od doby, kdy jste začínal(a) učit?* učitelé nejčastěji zmiňují vztahy k žákům a nároky na ně kladené. Výpovědi učitelů jsou však značně protichůdné. Mnoho učitelů uvádí, že bývali autoritativnější, přísnější, náročnější z hlediska kázně i studijních výsledků: *byl jsem přísnější a na žáky náročnější; v každém případě jsem mohla být náročnější vzhledem k tomu, že rodičům šlo o vzdělání, úzce spolupracovali se školou, uznávali roli učitele, spolupracovali s ním.* V této souvislosti je zmiňována i přísnější klasifikace. Naopak stejné množství učitelů uvádí, že byli benevolentnější, než jsou nyní: *byla jsem benevolentní, chtěla jsem být kamarád.* Řada učitelů v této souvislosti uvádí, že „ztratila ideály": *bývala jsem bezstarostnější, plná optimismu a ideálů; byla jsem naivnější, více jsem dětem věřila; bylo to lepší, bývala jsem veselá.* V této souvislosti učitelé zmiňují i větší snahu učinit výuku pro žáky zajímavější a najít si cestu k jejich rodičům: *… různé pokusy s výukou alternativy, jejichž důsledkem bylo nestihnutí probrat látku; snažila jsem se do výuky zařazovat příliš nových nápadů, her; spolupráce s rodiči – návštěvy v rodině.* Učitelé také zmiňují lepší motivaci žáků: *dříve bylo jednodušší žáky zaujmout a motivovat je k práci.*

Další často zmiňovanou oblastí je získávání jistoty spolu s nabýváním zkušeností. Mnoho učitelů uvádí větší bezradnost a nejistotu v řadě situací, často je zmiňována neschopnost navázat spolupráci s rodiči. Rostoucí jistota je zmiňována rovněž v souvislosti s výukou. Učitelé opakovaně uvádějí, že na počátku své kariéry vypracovávali (zbytečně) pečlivé a podrobné přípravy a svědomitě dodržovali osnovy.

Třetí významnou oblastí změn jsou výukové metody a školní akce. Velké množství učitelů zmiňuje, že dříve používali více frontální výuky. Jako další významnou změnu učitelé často zmiňují absenci výpočetní techniky – počítačů, interaktivních tabulí, tedy nutnost vyučovat pouze s tabulí a křídou, všechno psát v ruce. Někteří učitelé také zmiňují, že s dětmi častěji jezdili na výlety, do přírody.

V odpovědích na otázku, *co učitelé dělají dnes jinak než na počátku své učitelské kariéry*, se objevují stejné aspekty jako v první otázce. Někteří učitelé uvádějí větší přísnost a důslednost: *stanovuji celkem pevně dané hranice a jasné požadavky, ze kterých nejsem ochotná ustupovat*; *striktně požaduju dodržování pravidel, která si s žáky společně určíme,* a jiní naopak větší benevolenci: *menší nároky, mírnější klasifikace.* Setkáváme se se zdůrazňováním partnerského přístupu a větší vnímavosti k dětem: *spíš empatická*; *snažím se zjistit příčinu negativních jevů u žáků a potom teprve trestám* a individuálnější přístup: *osobnější přístup k dětem*; *individuální přístup ke každému jedinci*; *nelze docílit u všech ve stejné kvalitě – rozdíly schopností*; *někdy ustoupím, ovlivňuje mě, z jakého rodinného prostředí žák pochází.* Učitelé zmiňují rovněž četnější komunikaci s rodiči: *přátelský, komunikativní a interaktivní přístup k rodině.*

[7] Odpovědi na otevřené otázky poskytlo 420 respondentů.

Učitelé dále zdůrazňují změnu výukových metod: jejich větší rozmanitost, aktivnější metody, skupinovou práci, projektové vyučování: *výukové metody (i.n.s.e.r.t., myšlenkové mapy, kostka, bingo)*; *více audiovizuálních pomůcek, internetu, vedu žáky k větší samostatnosti a svobodnému vyjadřování*; *větší aktivita a kreativita*; *větší nároky na samostatnost, názornější vyučování*. Mnoho učitelů uvádí významně lepší pomůcky a hojné používání informačních technologií: *PC máme v každé učebně*; *používám interaktivní tabuli*.

Často je také zmiňováno snižování nároků: *lépe vybírám, co je potřeba žákům sdělit a co je méně nutné*; *menší nároky na znalosti*.

Z výroků některých učitelů zaznívá hořkost a negativita: *dnes když neukážete písemnou práci, tak na vás pošlou právníky*; *děti jsou nesamostatné, nemají poznatky, informace neumí vyhledávat, malá tělesná zdatnost, motorická nešikovnost, manuálně velmi nešikovné*; *obrovský nárůst nutnosti administrativy.*

Dále byli respondenti dotázáni, co by se mělo nejvíce změnit. Učitelé měli za úkol zvolit 5 nejdůležitějších aspektů. Odpovědi jsou uvedeny v tabulce 8 a jsou seřazeny podle četnosti kladných odpovědí. Z tabulky je zřejmé, že učitelé nejvíce touží po změně postavení[8] učitele a spolupráci školy a rodiny. V položce *jiné* se nejčastěji objevoval stav společnosti, přístup společnosti ke vzdělávání, zvýšení platů učitelů, uvážlivá vzdělávací politika (*přestat vymýšlet nesmysly*) a jednotné osnovy.

Tabulka 8 Oblasti vyžadující změnu z pohledu učitelů

	(%)
Role učitele	55,7
Spolupráce školy a rodiny	54,5
Podmínky a vybavení	34,9
Pojetí cílů vzdělávání	24,2
Přípravné vzdělávání pedagogů	23,5
Další vzdělávání pedagogů	21,5
Přístup k žákům	17
Učivo	13
Hodnocení žáků	11,9
Výukové metody	10,3
Jiné	5,1
Spolupráce v rámci pedagogického sboru	4,5
Nic by se nemělo měnit	1,1

Pohledy studentů učitelství na změnu se příliš nelišily od pohledu učitelů: největší změny studenti spatřují ve vybavení škol a ve výukových metodách, nejmenší změny pak ve spolupráci v rámci pedagogického sboru, přístupu školy k rodičům a učivu.

[8] V dotazníku byl použit termín „role učitele“. Z kvalitativního předvýzkumu nicméně vyplynulo, že učitelé chápou tento termín jako *postavení učitele ve společnosti*.

V otázce žádoucích změn se studenti učitelství shodují s učiteli v tom, že je nejvíce potřebné změnit roli učitele a spolupráci rodiny a školy. Neshodují se však v aspektech, které změny potřebují nejméně. Zatímco učitelé uvedli spolupráci v pedagogickém sboru a výukové metody, studenti uvedli hodnocení, podmínky a vybavení.

Učitelé se domnívají, že nejvíce se změnily podmínky, vybavení a výukové metody. V otevřených odpovědích na otázku, co se nejvíce změnilo od doby, kdy nastoupili do školy, učitelé nejčastěji reflektují změny ve výukových metodách, kdy zmiňují větší individualizaci, využívání informačních technologií a aktivizující metody na úkor frontálního vyučování. Často jsou také zmíněny jiné nároky a změny v přístupu k žákům, přičemž někteří učitelé uvádějí, že jsou nyní přísnější, a jiní, že jsou benevolentnější. Na otázku, co by se mělo změnit, odpovídají učitelé, že postavení učitele a spolupráce rodiny a školy. Tento důraz odpovídá mediálnímu obrazu problémů současného školství, kde se nejčastěji setkáváme s debatami o nespolupráci rodiny a školy a klesající autoritě učitele. Zajímavé je, že jen velmi malý podíl učitelů se domnívá, že by bylo třeba změnit v první řadě učivo a výukové metody. Tato odpověď odpovídá předcházejícím poznatkům a ukazuje také to, že řada učitelů, kteří věří v nutnost modernizovat obsah a metody vzdělávání, se domnívá, že tato změna již na našich školách proběhla.

4 Diskuse a závěr

Z uvedených výsledků jasně vyplývá, že učitelé si uvědomují změny, ke kterým dochází ve společnosti i v životě dětí, a cítí potřebu je ve své práci zohledňovat. Téměř 90 % učitelů uvádí, že změnili v průběhu své kariéry názory na výuku a pojetí vzdělávání. Tři čtvrtiny z nich uvádějí, že příčinou změn v jejich názorech a přístupech byly změny ve společnosti a v životě dětí. Učitelé se také shodují v tom, že dnešní děti je obtížné něčím zaujmout, že je třeba využívat nové výukové metody a že je nutno děti vzdělávat s využitím informačních technologií.

Při podrobnější analýze získaných dat je však zřejmé, že se pohledy na vývoj ve společnosti a názory na to, jak by na něj měla škola reagovat, mezi učiteli značně liší. Velká nejednotnost panuje ve vnímání změn týkajících se vztahů mezi učiteli a žáky a výchovnou úlohou školy. Třetina učitelů se kloní k tomu, že se žáci musí naučit poslouchat učitele stejně jako dříve, třetina se naopak domnívá, že je třeba uplatňovat více partnerský přístup. V otevřených odpovědích někteří učitelé uvádějí, že ve školách zavládla příliš demokratická atmosféra, která škodí vzdělávání, jiní věří tomu, že vztahy mezi žáky a učiteli jsou lepší, než byly dříve.

Přestože učitelé podporují myšlenku, že by se škola měla přizpůsobit změnám ve společnosti, domnívají se, že česká škola funguje v souladu s potřebami dnešní společnosti. Z toho usuzujeme, že se mnoho učitelů domnívá, že změny byly potřebné, ale byly již v českých školách uskutečněny.

Tři čtvrtiny učitelů se domnívají, že škola připravuje žáky dobře na život. Rozdílné názory panují na to, v čem škola selhává v přípravě žáků na život, tedy v čem by

se primárně měla změnit. V otevřených odpovědích jsme zaznamenali tři dominantní, přibližně stejně zastoupené názory. Část učitelů vyjádřila názor, že škola nejvíce selhává v přípravě na řešení praktických úkolů, neboť je výuka příliš teoretická a má málo společného s praktickými situacemi běžného života. Jiní vidí problém v tom, že škola vychází žákům příliš vstříc, neučí je překonávat překážky a omezovat svá přání ve prospěch druhých. Další se domnívají, že se škola málo přizpůsobuje změnám ve společnosti a na trhu práce, neumí žáky motivovat a vybavovat dovednostmi potřebnými pro život v současném světě.

Při hodnocení změn hodnotí učitelé jinak změny, které proběhly v jejich škole, a změny, které proběhly v celém systému. Mají pocit, že u nich se změnily výukové metody, hodnocení a spolupráce mezi učiteli, naopak v celém systému se více než u nich ve škole změnila role učitele, spolupráce s rodiči a pojetí cílů vzdělávání. Zde bohužel nemáme žádnou informaci o tom, zda učitelé tyto změny hodnotí pozitivně, nebo negativně. Rozpory ve výpovědích učitelů o situaci v jejich školách a v celém systému by jistě zasloužily další zkoumání.

Zajímavé jsou i rozpory v odpovědích na otázku, jak změnili učitelé svoji práci. Většina učitelů uvádí, že byli dříve přísnější, zhruba desetina učitelů však byla naopak benevolentnější. V otevřených odpovědích jsme se setkali s výpověďmi, které uváděly, že se učitelé dříve více snažili dělat výuku pro děti zajímavou a nyní od toho upouštějí, i s výpověďmi učitelů, kteří dříve používali frontální výuku a nyní se naopak snaží výuku více aktivizovat. Tyto poznatky ukazují, že učitelé reagují na vývoj, který shodně reflektují, velice různě. Na otázku, co by se mělo přednostně změnit, odpovídají učitelé i studenti učitelství shodně, že role učitele a spolupráce rodiny a školy. Na základě poznatků z kvalitativního výzkumu se lze domnívat, že se za těmito odpověďmi skrývá volání po ztracené autoritě učitele. Učitelé si stěžují na chybějící úctu dětí a rodičů k učitelům, na jejich nevhodné chování, na to, že si prosazují své názory a očekávají, že jim bude automaticky vyhověno.

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, zda učitelé pociťují potřebu přizpůsobit školu změnám ve společnosti a zda lze očekávat, že budou pozitivně reagovat na reformy, které budou těmito změnami motivovány. Z námi shromážděných údajů vyplývá, že učitelé i studenti učitelství si potřebu změn uvědomují. Na dosavadní vývoj nemají nicméně jednotný pohled a jednotný pohled nemají ani na změny, které by se měly uskutečňovat.

Nepřipravenost současných učitelů na realizaci změn je kritizována mnoha odborníky (Helus, 2007, 2008; Spilková & Vašutová, 2008; Voda, 2010; Vašutová, 2011; Spilková, 2012). Hovoří se o učitelství v krizi, o neschopnosti učitelů vyrovnat se s novými nároky, o učitelství jako slabém článku realizace nově formulovaných vzdělávacích cílů (Helus, 2007). Na základě výsledků výzkumů jsou prezentovány konkrétní nedostatky učitelů týkající se kvality výuky, které jsou považovány za znaky neprofesionality a nekompetentnosti učitelů vzhledem k novým nárokům (např. Helus, 2008). Učitel je některými odborníky považován za hlavní rizikový faktor kurikulární reformy s poukazy na konzervatismus a setrvačnost v práci učitelů a jejich rezistenci vůči změnám (Vašutová, 2011).

Na tomto místě je zapotřebí učinit obecnější poznámku přesahující realitu českého školství. Proměňující se společenský kontext klade nové požadavky na kvalitu vzdělání. V důsledku toho jsou formulována také nová očekávání a nároky směrem ke škole, jejím funkcím, cílům, obsahům a strategiím výuky. Vzdělávací instituce (a jejich aktéři) mohou reflektovat změny sociokulturního prostředí převážně reaktivně dílčími změnami tradičního kulturního modelu, eventuálně rezistencí vůči novým nárokům a setrváváním na dosavadní identitě. Nebo mohou přijmout proměny společnosti (současné i perspektivní) a z toho plynoucí požadavky na proměnu vzdělávání jako kulturní výzvu a podílet se aktivně na konstrukci nového pojetí vzdělávání a modelu školy v intencích snahy o co nejkvalitnější kultivaci budoucích generací, s respektem k potřebám jednotlivců i společnosti (Walterová, 2004; Spilková & Vašutová, 2008).

Klíčovým faktorem v realizaci žádoucích změn ze strany společnosti a vzdělávací politiky je tzv. management změny. Proces řízení (implementace) změny musí zahrnovat nejen vytvoření vizí a plánů včetně jejich vysvětlování odborné i širší veřejnosti, ale také vhodné proinovační prostředí a zajištění nutných podmínek pro realizaci. Proces změny je třeba soustavně sledovat, vyhodnocovat dílčí kroky, eventuálně činit korekce. V případě transformace českého vzdělávání, a zejména v prvních fázích realizace kurikulární reformy, byl proces kvalitního řízení změny hrubě podceněn. Zcela selhala zejména podpora směřovaná k učiteli. Učitele je potřeba pro změnu motivovat, získat je pro nové, mnohdy velmi náročné úkoly.

Žádné změny ve školství není možné realizovat jen normativními zásahy „shora“, o jejich osudu rozhodují hlavní aktéři změny – školy, jednotliví učitelé a ředitelé. Učitele nelze zvnějšku přinutit k opravdové změně (přinutit je můžeme pouze k formálnímu naplnění požadavků na změnu). Klíčový je impulz zevnitř (který lze zvnějšku vyvolat, podpořit), tedy vnitřní uvědomění si potřeby změny, pochopení jejího smyslu, přesvědčení o potřebě změny. Také Fullan (1982) upozorňuje na to, že zásadní pro realizaci změn je, aby školy byly schopny požadavky formulované zvnějšku přetvářet v konsenzuálně přijímanou vizi. Požadavky spojené s projektovanými změnami musí rezonovat s názory a postoji učitelů.

Motorem skutečné změny je tedy pochopení smyslu nových požadavků a osobní rozhodnutí učitele je vnitřně přijmout, to znamená být ochoten rekonstruovat svou profesní identitu. Změna profesní identity učitelů, ochota pracovat na svém profesním rozvoji, není jen o získávání nových znalostí a dovedností, ale jde také, nebo dokonce především, o změnu postojů, přesvědčení a hodnotového systému (Švaříček, Šeďová, et al., 2007; Spilková & Vašutová, 2008; Spilková & Tomková, 2010).

Je tedy třeba brát v úvahu, že přijetí změn a osobní angažovanost při jejich realizaci vyžaduje především výraznou změnu profesní identity učitelů. Prosazení kurikulární reformy v širším měřítku je pak možné tehdy, zvýší-li se výrazně počet učitelů, kteří se s filozofií nového pojetí školního vzdělání vnitřně ztotožňují a chtějí se v jejím prosazování aktivně angažovat. Tento požadavek není nový, což lze výstižně ilustrovat citáty dvou významných pedagogů z období české reformní pedagogiky: „Přeměny školské praxe lze dosáhnout jen tím, že se podaří přeměnit filosofii

učitelů, jejich pedagogickou filosofii, jejich pedagogický názor na dítě a celou reformu školské práce.“ (Velinský, 1935, s. 247) „Nespasí nás ani metody, třeba jsou důležité, ani nová organizace, třeba je důležitá, ani osnovy, třeba jsou důležité. Hlavním problémem školské reformy je učitel.“ (Uher, 1933, s. 25) Jak náročný a dlouhodobý úkol před námi v tomto smyslu stojí, vyjadřuje M. Hejný: „A jestli chceme takovou věc (měnit učitelovo pojetí výuky a jeho hodnotový systém – doplnili autoři) uskutečnit nikoliv u jedince, ale u celé komunity učitelů, pak to není úkol na desetiletí, ale pro celé generace.“ (2004, s. 54)

Zkoumání reality, postojů a názorů současných učitelů pomůže rozlišit skutečný stav od našich představ o něm a na základě tohoto poznání volit potřebné kroky ke zlepšení dosud nepříliš uspokojivého stavu realizace kurikulární reformy na základních školách. Prezentovaný výzkum ukazuje, že učitelé pociťují potřebu změn, ale mají velmi rozdílné pohledy na to, jaké změny již proběhly, a zejména na to, jaké by měly být priority dalšího vývoje. Výsledky dotazníkového šetření mohou ze své podstaty poskytnout jen velmi omezený vhled do přemýšlení učitelů. Nicméně zřetelně napovídají, že jakékoli další reformy je třeba zahájit až po důkladné debatě, v níž proběhne sjednocení porozumění v rámci pedagogické komunity a interpretace dosavadního vývoje. Za klíčové považujeme dosažení alespoň obecného konsenzu, jak by mělo české školství reagovat na měnící se svět a co by pro to měli vykonat jednotliví aktéři.

Literatura

Bocan, M., Hošková, I., Machalík, T., Maříková, H., Spálenský, A., & Zajíc, J. (2012). *Děti v ringu dnešního světa. Hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO Publishing.

Dvořák, D. (2012). *Od osnov ke standardům. Proměny kurikulární teorie a praxe*. Praha: PedF UK.

Dvořáková, M., & Tvrzová, I. Proměna současné školy z hlediska učitele. In H. Krykorková & R. Váňová (Eds.), (2010). *Učitel v současné škole* (s. 281–302). Praha: FF UK.

Faure, E. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO, London: Harap.

Friedleandaerová, H. (2012). Děti a média. *Moderní vyučování, 19*(9).

Fullan, M. G. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Greger, D. (2007). Kvalita a spravedlivost ve vzdělávání. In D. Greger & V. Ježková (Eds.), *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace* (s. 52–68). Praha: Karolinum.

Hejný, M. (2004). Komunikační a interakční strategie učitele. In M. Hejný, J. Novotná & N. Stehlíková (Eds.), *Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky* (s. 43–61). Praha: PedF UK.

Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.

Helus, Z. (2007). Učitelství – rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků. *Pedagogika, 57*(4), 349–363.

Helus, Z. (2008). Teoretická východiska pojetí učitele v době měnících se nároků na školu a vzdělávání. In V. Spilková & J. Vašutová, (Eds.), *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* (s. 11–28). Praha: PedF UK.

Janík, T., & Knecht, P. (2007). *Pedagogický výzkum a kurikulární reforma české školy*. Dostupné z http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/0004.pdf.

Janík T., Janko, T., Knecht, P., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., Solnička, D., & Vlčková, K. (2010). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Výsledky dotazníkového šetření*. Praha: VÚP.

Janík,T. (2010). Kvalita školy: modely a možnosti empirického uchopení. *Školní psycholog*, *12*(1–2), 25–31.

Janík, T. (2013). *(Ne)produktivní kultura vyučování a učení jako výsledek (ne)reformy?* Příspěvek přednesený na 20. konferenci České pedagogické společnosti 21. 3. 2013 v Liberci.

Kotásek, J. (2004). Budoucnost školy a vzdělávání. In E. Walterová (Ed.), *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti* (s. 441–484). Brno: Paido.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2004). Praha: VÚP.

Rendl, M., & Škaloudová, A. (2004). Proměny „žákovství" v pražských školách. In *Sborník prací Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně* (s. 19–35). Brno: FF MU, U9.

Spilková, V., et al. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.

Spilková, V., & Vašutová, J. (Eds.) (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: PedF UK.

Spilková, V., Tomková, A., et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: PedF UK.

Spilková, V. (2012). Výzvy, které přináší osobnostně rozvíjející pojetí vzdělávání pro školu, učitele a vzdělávací politiku. In Z. Helus, V. Spilková, T. Zdražil, K. Rýdl, J. Kratochvílová & H. Lukášová (Eds.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení (filozofická východiska a pedagogické souvislosti)* (s. 27–42). Praha: Asociace waldorfských škol ČR.

Straková, J. (2010). Postoje českých učitelů k hlavním prioritám vzdělávací politiky. In H. Krykorková, R. Váňová et al. (Eds.), *Učitel v současné škole* (s. 303–313). Praha: FF UK.

Svecnik, E. (2004). A triad of competencies in general education at the secondary level in Austria. In J. Leschert (Ed.), *The integrated person How curriculum development relates to new competencies*. Enschede: CIDREE.

Švaříček, R., Šeďová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Štech, S. (1992). *Škola stále nová*. Praha: UK.

Štech, S. (2013). *Koncepce vzdělávání v současné kurikulární reformě*. Příspěvek přednesený na 20. konferenci České pedagogické společnosti 21. 3. 2013 v Liberci.

Uher, J. (1933). Psychologie učitelství. In J. Kubálek. *O praktickém vzdělání učitelském*. Praha: SPN.

Vašutová, J. (2011). Proměny profese učitele v rekapitulaci posledních dvaceti let. In B. Lazarová et al., *O práci zkušených učitelů* (s. 45–58). Brno: Paido.

Velinský, S. (1935). *Technika učitelovy práce*. Věstník pedagogický, *12*(6), 247.

Voda, J. (2010). Rozhodování učitelů v roli tvůrců školního kurikula. In H. Krykorková, R. Váňová et al. (Eds.), *Učitel v současné škole* (s. 131–138). Praha: FF UK.

Walterová, E., et al. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.

Warner, D. (2006). *Schooling for the knowledge era*. Camberwell, Victoria: ACER Press.

Young, M. (1998). *The curriculum of the future*. London: Falmer Press.

RNDr. Jana Straková, Ph.D., prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.,
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
jana.strakova@pedf.cuni.cz
vladimira.spilkova@pedf.cuni.cz
Hana Friedleandaerová, Tomáš Hanzák
Hana.Friedlaenderova@mediaresearch.cz
Tomas.Hanzak@mediaresearch.cz
Mgr. Jaroslava Simonová, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
jaroslava.simonova@pedf.cuni.cz

Příloha

Tabulka P1 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 obyv.	50	9,0 %
	1000–4999 obyv.	78	14,1 %
	5000–19 999 obyv.	64	11,6 %
	20 000–99 999 obyv.	176	31,8 %
	více než 100 000 obyv.	185	33,5 %

Tabulka P2 Složení souboru respondentů – studenti fakult připravujících učitele

Studenti fakult připravujících učitele		N = 1072	Podíl (%)
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