

REZERVOVANÉ POSTOJE UČITELŮ K DALŠÍMU VZDĚLÁVÁNÍ JAKO JEDEN Z RIZIKOVÝCH FAKTORŮ KURIKULÁRNÍ REFORMY¹⁶

JAN BERAN, JAN MAREŠ, STANISLAV JEŽEK

Abstrakt: Klíčovou podmínkou úspěšného zavádění kurikulární reformy je vytvoření takových podmínek, které posilují profesní autonomii učitele a podporují jeho přijetí změn a ochotu je realizovat. Jedním z významných faktorů tohoto procesu je oblast dalšího vzdělávání učitelů. Studie přináší výsledky šetření provedeného na podzim 2006 v jihomoravském regionu mezi učiteli základních škol. Cílem šetření bylo zjistit, které prvky považují učitelé při tvorbě školního vzdělávacího programu za problematické a jakou formu dalšího vzdělávání by v těchto problematických oblastech preferovali ze strany Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

Klíčová slova: kurikulární reforma, další vzdělávání, postoje učitelů

Abstract: The key requirement of a successful implementation of curricular reform is the creation of such conditions that strengthen the teacher's autonomy and support his/her acceptance of the changes and his/her willingness to implement them. One of the important factors of this process is the area of teachers' further education. The study brings the results of a survey among the primary school teachers administered in autumn 2006 in the South Moravian region of Czech Republic. The aim of the survey was to find out what areas of the creation of the school curriculum are considered problematic and what form of further education in these areas provided by the Faculty of Education of Masaryk University would be preferred.

Keywords: curriculum reform, further education, teacher's attitudes

Úvodem

V českém školství probíhají obsahové, organizační i metodické změny, které jsou diktovány legislativně, tlakem „shora“. Celostátní rámcové vzdělávací programy mají ředitelé a učitelé zpracovat do podoby školního vzdělávacího programu, tedy programu, podle něhož bude probíhat výchova a vyučování na jejich škole. Pedagogická fakulta a další fakulty MU připravující učitele, se proto snaží zareagovat na

¹⁶ Studie vznikla s podporou rozvojového programu MŠMT „Příprava učitelů a dalších pedagogických pracovníků na tvorbu školních vzdělávacích programů“, č. 130 Program (2) a výzkumného záměru MŠMT ČR „Psychologické a sociální charakteristiky dětí, mládeže a rodiny, vývoj osobnosti v době proměn moderní společnosti“ (MSM 0021622406).

současné změny ve vzdělávacím systému. V rámci rozvojového projektu MŠMT¹⁷ fakulta pracuje na rozšíření vzdělávacího portálu a podpůrného systému dalšího vzdělávání. Mají pomoci školám řešit aktuální praktické problémy, mají podporovat přijetí změn a posilovat profesní autonomii učitelů. Nutným, nikoli postačujícím krokem pro přípravu podpůrných materiálů i vzdělávacích kurzů je znalost reálných vzdělávacích potřeb učitelů.

Proto fakulta zorganizovala speciální průzkum. Výsledky tohoto průzkumu jsou důležitým podkladem jak pro fakulty připravující učitele, tak pro management základních a středních škol, protože poskytují obraz o celé problematice v měřítku, které přesahuje rozměr jednotlivé školy.

Cíle této studie můžeme formulovat takto: 1. shrnout názory odborníků na kritické body reformy, 2. popsat postoje učitelů k tvorbě školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP), 3. zjistit, které oblasti tvorby ŠVP považují učitelé za problematické, 4. zjistit, zda existují rozdíly mezi učiteli dané vyučovacemi předměty, 5. zjistit, které formy získávání informací a formy dalšího vzdělávání z oblasti tvorby ŠVP učitelé preferují.

Výzkumná sonda chce přispět k probíhajícím diskusím o transformaci české vzdělávací soustavy ze sociálně-psychologického pohledu. Rovněž chce přispět k hlubšímu pochopení toho, jak reformu prožívá a jak se v ní chová učitel; nejen jako profesionál, ale i jako člověk. Domníváme se, že tento pohled je v procesu probíhající kurikulární změny mimořádně důležitý.

Jsme si vědomi, že většina změn se vyznačuje značnou sociální komplexností. Jde vždy o mnohaúrovňový proces, složitě podmíněný celou řadou vlivů, které ovlivňují výsledný efekt změny a které tvoří jistý celek. Z metodologických důvodů jsme naši pozornost zúžili na zkoumání **postojů učitelů** základních škol k dalšímu vzdělávání v souvislosti s tvorbou ŠVP. Vycházíme z předpokladu, že postoje výrazným způsobem determinují chování učitelů v tomto procesu. Je to důležité, neboť další vzdělávání učitelů musí být adresné, nikoli povšechné. Další vzdělávání musí tyto postoje diagnostikovat, důkladně analyzovat, aby je mohlo cíleně ovlivňovat.

Navazujeme tím na poznatek Jana Půchy (2002), který uvádí, že jsou u nás poměrně málo objasněny postoje učitelů ke změnám, inovacím a reformám ve školství, i chování učitelů v podmínkách zásadní transformace společnosti. Dále říká, že apely směřující k učitelům se neopírají o poznatky, jež by vysvětlovaly, zda jsou učitelé na požadované změny odborně připraveni, zda jsou v daných podmínkách schopni je realizovat a především zda vůbec učitelé pozitivně přijímají požadavky na ně kladené a jsou je ochotni realizovat.

17 Rozvojový program MŠMT „Příprava učitelů a dalších pedagogických pracovníků na tvorbu školních vzdělávacích programů“, č. 130 Program (2).

1. Učitel v procesu změn vzdělávacího systému

V současné době probíhá poměrně široká debata nad obsahem i způsobem implementace ŠVP do běžné školní praxe. Tato diskuse probíhá jednak na stránkách odborného tisku (angažovali se v ní mj. J. Kotásek, P. Kukul, J. Maňák, S. Štech, J. Vašutová, J. Straková, J. Simonová, B. Lazarová, M. Prášilová, J. Wagner a další), jednak probíhá v médiích. Zatímco názory předních českých odborníků jsou spíše opatrné, mediální obraz reformy i jejích odpůrců je jednoznačný. Bývá poněkud schematicky prezentován jako spor „starého“ s „novým“. V tomto mediálním halasu ale zanikají dvě – podle našeho názoru – klíčové otázky:

- současná kurikulární reforma je přímo závislá na zainteresovanosti a zodpovědnosti jejích aktérů na všech úrovních rozhodování (včetně těch nejnižších);
- vlastní tvorba ŠVP je nepravým cílem reformy, který je navíc „povinný“ (srov. např. Vašutová 2007).

Ve skutečnosti by měla být hlavním cílem reformy **reflexe a změna v uvažování** učitelů o vlastní profesi. Tyto změny jsou však podmíněny přípravným a dalším vzděláváním učitelů a řízením změn na úrovni školy (srov. Lazarová, Prokopová 2005). Proto nebudeme daleko od pravdy, když připomeneme s Perrenoudem (2003, cit dle Gather Thurler 2005, s. 114–129) fakt, že školské reformy:

- zůstávají na povrchu věcí,
- se příliš často obracejí na aktéry, kteří nejsou schopni podněcovat vývoj formy vzdělávání jako takové, (...) podněcovat vývoj (profesní) identity učitelů nebo změnit způsoby regulace v rámci školské byrokracie,
- doposud žádná z nich nevzala vážně vtipný výrok Philippa Meirienaua: „*Zatímco škola dělá reformy, medicína dělá pokroky.*“

Podobně uvažuje i Hopkins (2001, s. 15), který poukazuje na provázanost reformem s širším sociálním okolím školy a zdůrazňuje i fakt, že příliš často se reforma soustřeďuje jen na jeden aspekt vzdělávání (např. jen na kurikulum, či standardizaci výstupních testů, či organizaci škol, profesní rozvoj učitelů, nebo na propojení s praxí) a tiše předpokládá, že navrhované změny budou vhodné pro všechny školy. Na úrovni konkrétní školy je tedy nutnou podmínkou implementace kurikulárních změn především změna pedagogického myšlení vedení škol i učitelů, ve smyslu přechodu od provádění změn přicházejících a předepisovaných zvnějšku k samostatné tvůrčí aktivitě v procesu změny (srov. Vašutová 2007, Rýdl 2003 ad.). Jak ale poznamenává Olson (2003, s. 292), tradiční způsoby uvažování o vzdělávací realitě, zaměřené s neuvědomovanou samozřejmostí jen na kauzální faktory ovlivňující výkon žáků, jsou natolik součástí našeho profesionálního myšlení, že nám téměř znemožňují vidět širší vztahy, jako jsou například naše přesvědčení, cíle a přání jako součást naší praxe i vnímání školy jako vzdělávací instituce.

Hopkins (2001, s. 5) v této souvislosti cituje Richarda Elmora, vlivného amerického odborníka na školské reformy, který říká: „*Principy (nové) praxe (ve vztahu k výuce) mají problém se ve školách uchytit v zásadě ze dvou důvodů: (a) vyžadují takový obsah znalostí a pedagogických dovedností, jaký má aktuálně jen málo učitelů; (b) útočí na známé a osvědčené postupy ve vzdělávání. Ani jeden z těchto problémů nemůže být*

vyřešen nezávisle na druhém, proto ani změna způsobu výuky nemůže proběhnout bez řešení, které operuje na obou těchto frontách.“ Jeden ze zásadních zdrojů neúspěchů reformem tak tkví především v odporu, který učitelé projevují vůči jakékoliv změně jejich praktik, a který nutně nevychází ze „špatných“ důvodů. Vyzývat učitele, aby opustili rutinu, která je relativně efektivní, ve prospěch inovace bezesporu slibné, avšak doposud nevyzkoušené, znamená žádat je, aby vyvinuli úsilí a podstoupili rizika, s čímž oni většinou nesouhlasí. Mnohé studie ostatně poukazují na schopnost učitelů absorbovat změny v učebních plánech, ve strukturách a v úvazcích a předefinovat je tak, aby byly přizpůsobeny jejich vlastním prioritám (Ball 1998, Lambert 1998 in Gather Thurler 2005).

Podobně uvažuje i Rýdl (2003, s. 35), když říká: *„Posunou se některé země od centralizované reformy celého systému – kterou vlády nerady hodnotí, protože selhání a chyby nelze přiznat – k decentralizovaným postupným inovacím? Ty mohou být hodnoceny bez rizika a potom rozšiřovány, když je jejich hodnota a efektivita průkazná, jako mnohem rozumnější přístup k řízení změn ve školním vzdělávání potřebných pro další století.*“ Jakmile se tedy jedná o změnu praktik ve velkém měřítku – což je případ ŠVP, veškeré akce vedené jak administrativou, tak řadovými pracovníky budou nakonec podřízeny reakcím učitelské veřejnosti.

2. Profesionální myšlení učitelů a jeho změna

Způsob učitelova uvažování o výuce (mnohdy spíše intuitivní), který se utváří na základě vysokoškolského studia, praxe a profesního vývoje, jeho „učitelskou filozofii“ v obecnější rovině, která charakterizuje jeho přístup k výuce vůbec, charakterizujeme jako učitelovo pojetí výuky (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec 1996). Průcha (2002) naznačuje, jak je pojem učitelské myšlení široký, a pokouší se o jeho vymezení. Klade si otázku, jaké postoje učitelé zaujímají k výzvám a nařízením, jež jsou jim ukládána nadřízenými školskými orgány nebo vynučována veřejností, politickými režimy, s jakou angažovaností přistupují k zavádění reformních pedagogických opatření ve své vlastní práci?

Učitelská veřejnost tedy není homogenní skupina, i když by jistě bylo pohodlnější ji takto vnímat. Konkrétní učitelé konkrétních předmětů v konkrétních školách a jejich pedagogická zkušenost a myšlení jsou faktem, se kterým se musí při interpretaci problémů a nesouhlasných reakcí na zavádění ŠVP počítat. Musíme vzít v úvahu jednak určité obecnější charakteristiky učitelů, ale i jejich individuální zvláštnosti. Do první skupiny můžeme zařadit osobnostní i profesní limity a bariéry v závislosti na změně pojetí profese učitele jako je nízké profesní sebevědomí (Vašutová 2007, Lazarová 2005). Současné pohledy na učitelskou profesi posouvají vnímání učitele jako profesionála od učitele jako uživatele a zprostředkovatele vzdělávacího obsahu a k učiteli jako tvůrci kurikula (Vašutová 2007). S tímto posunem také přichází důraz na rozvoj profesní autonomie, která je nutnou podmínkou změn a významnou profesní kompetencí (Kosová 2005). Vašutová v této souvislosti cituje Gorgona (1994, in Vašutová 2007), který vymezuje nutné osobnostní a profesní komponenty této změny – přesvědčení, schopnosti a úsilí. Jádro naší studie se tedy dotýká pře-

svědčení učitelů a jejich ochoty investovat úsilí do této změny.

Na tomto místě je důležité položit si otázku, za jakých okolností se vlastně profesionální myšlení učitelů mění. Jejich profesionální myšlení podléhá jednak vývojovým změnám (Lukas 2007; v tisku), které jsou zákonité a relativně předvídatelné: (a) jednak v souvislosti s vývojovými zákonitostmi individuálního profesionálního vývoje, jehož součástí je i učení praxí (srov. Day 1999, s. 2–6); (b) změnami v individuálním životě; (c) změnami v sociálním a organizačním prostředí školy (Lazarová, Prokopová 2005), ale také dalšími změnami (např. politickými a kulturními), jejichž zdroje jsou mimo učitele a školu.

J. Lukas (2007; v tisku) cituje Sikesovou (1985), která ze svých výzkumů vyvodila tři základní oblasti, které ovlivňují učitele a jejich vývoj: 1) vliv společnosti zahrnující ekonomické, politické či kulturní faktory; 2) vlivy spojené s chodem školy, jakožto instituce (pracovní kontext, žáci, vedení školy, pojetí role učitele apod.) a 3) vlivy spojené s osobním životem učitele (životní zkušenosti, rodina, soukromé zájmy). Celkově bychom tedy mohli shrnout, že model tří subsystémů spolupodílejících se na vývoji učitele postihuje všechny relevantní vlivy a zároveň i jejich provázanost. Obecně bychom mohli tyto subsystémy označit jako 1) pedagogický (profesní vývoj učitele); 2) psychologický (vývoj učitele jakožto jedince) a 3) sociální (vývoj jeho interakcí s institucionálním a sociálním prostředím).

Tyto přístupy nám nabízejí komplexnější modely, pomocí kterých lze na vývoj učitele a jeho pedagogického myšlení nazírat, rozumět mu a chápat ho. Na základě této znalosti pak lze vytvářet adekvátní podmínky pro jeho rozvoj.

3. Postoje učitelů ke tvorbě ŠVP a dalšímu vzdělávání

Jak zmiňuje D. Kováč (1985), „*sotva bychom našli takové lidské chování, které by nebylo filtrované a modulované postoji*“. Postoje jsou podle Osgooda, Suziho a Tannenbauma (cit. dle Hayesová 1998) predispozice k reakci, které se od jiných stavů připravenosti liší hodnotícím charakterem reakce, ke které predisponují.

Proto se v naší studii zaměříme na zkoumání postojů učitelů jednotlivých předmětů k tvorbě ŠVP a ke vzdělávacím potřebám, které z této činnosti vyplývají. Předpokládáme, že výsledky nám naznačí zároveň i obecnější postoje učitelů, jejich názory, motivy, pocity a ochotu vynaložit potřebnou energii a úsilí na přípravu a realizaci kurikulární reformy. Postoje učitelů považujeme proto za jeden z rozhodujících prediktorů úspěšné realizace ŠVP a dalšího vzdělávání zaměřeného k tomuto tématu. Domníváme se, že bez důkladné znalosti postojů různých skupin učitelů a především emocionální, kognitivní a konativní složky těchto postojů, není možno tuto složitou a mnohdimenzionální problematiku nejen chápat, ale ani úspěšně ovlivňovat a řídit. Vyplývá z toho i náročnost připravit takové programy dalšího vzdělávání, které by akceptovali. Učitelé konfrontují nové požadavky se svými pocity, úrovní vlastního poznání, vzdělání a konkrétního pedagogického chování, které je ovlivněno jejich vlastní zkušeností. Zkoumání postojů učitele si zasluhuje podle nás větší pozornost, protože vyvolávají motivaci, která zvyšuje mobilizaci sil a energizaci organismu, ale zároveň jsou velmi rezistentní vůči změně (srov. např. Lazarová 2005, 2006).

Zajímavý poznatek uvádí Ryměš (1998), který říká, že postoj, který člověk zaujímá, se s hrozbou sankcí a v podmínkách vynucené konformity nemusí projevit v chování. Je otázkou, jaký tlak je možné z centra na učitele vyvinout, pokud nemá dojít k tomuto efektu. Musí nás proto zajímat, co způsobuje shodu mezi postoji a chováním.

Arnold a kol. (2007) citují Pratkanise a Tunera (1994), kteří uvádějí čtyři faktory, které podle nich zvyšují shodu mezi postoji a chováním:

1. Je-li objekt postoje dobře definovaný a významný.
2. Je-li síla postoje velká, tj. postoj se rychle v mysli vynoří.
3. Jsou-li znalosti podporující postoj rozsáhlé a komplexní. Zvyšuje to jistotu dané osoby v jejich názorech a její schopnost účinně jednat vůči objektu daného postoje.
4. Jestliže postoj podporuje důležité aspekty „Já“.

Zdá se, byť je – jak upozorňuje např. Vašutová (2007) – proklamováno, že míra úspěšnosti kurikulární reformy bude přímo úměrná míře zainteresovanosti a zodpovědnosti jejich aktérů na všech úrovních, že hlavní tíha zodpovědnosti zůstane jako vždy na bedrech škol a především jednotlivých učitelů. Nároky je možno postřehnout již z pouhého výčtu pojmů, které se vztahují k požadované proměně učitele: změna myšlení, tvůrce kurikula, přesvědčení, schopnosti, úsilí, aktér změny, osobní angažovanost aj.

Právě proto v tomto procesu hrají klíčovou roli postoje k dalšímu vzdělávání, neboť tradiční způsob profesní přípravy učitelů tento akcent nezdůrazňoval. Jaké místo zaujímá další vzdělávání v individuálním profesním uvažování? Způsob našeho uvažování ilustruje následující obrázek.



Obr. 1: Faktory ovlivňující kvalitu postgraduálního vzdělávání učitelů (dle Day 1999, s. 4)

Day (1999, s. 16) shrnuje: „*Myšlení a jednání učitelů je výsledkem souhry jejich životních historií, jejich současné vývojové fáze, prostředí třídy i školy a širšího sociálního a politického kontextu, ve kterém učitelé pracují.*“ V těchto souvislostech je také nutno vnímat výsledky naší empirické sondy. Všechny tyto faktory je třeba zvažovat při tvorbě systému dalšího vzdělávání učitelů.

4. Výzkumná sonda

Pedagogická fakulta MU v Brně realizovala ve spolupráci se Střediskem služeb školám a Zařízením pro další vzdělávání pedagogicko-psychologických pracovníků Brno na podzim roku 2006 průzkumné šetření zaměřené na tvorbu a realizaci ŠVP, v rámci kterého bylo osloveno 441 škol jihomoravského regionu.

Cílem průzkumu bylo: (a) zjistit *oblasti tvorby ŠVP*, které učitelé jednotlivých předmětů považují za *problematické*, (b) zjistit *preferované formy získávání informací* a formy *dalšího vzdělávání* z oblasti tvorby ŠVP a konečně (c) zjistit, zda je možno učitele podle jejich postojů kategorizovat do skupin podle vyučovaných předmětů a těmto skupinám přiřadit preferované formy vzdělávání.

4.1. Popis metody

S ohledem na velikost vzorku jsme zvolili formu dotazníku (celkem 23 položek konečné verze) elektronicky distribuovaného do jednotlivých škol.

Příprava metody byla rozložena do několika etap. V první etapě byla provedena kritická analýza veřejné diskuse k tvorbě školních vzdělávacích programů uveřejňovaná v roce 2006 na stránkách odborného tisku (Pedagogika, Učitelé listy, Učitelé noviny, webové stránky Česká škola¹⁸ atd.). Druhým krokem byl předvýzkum realizovaný formou rozhovorů s několika řediteli škol, jehož cílem bylo identifikovat základní problémové okruhy vnímané učitelskou veřejností v souvislosti s tvorbou ŠVP. Rozhovory byly provedeny s pěti řediteli ZŠ a dvěma řediteli gymnázií, kteří o problematiku ŠVP jeví zájem a měli s tvorbou programu již určité zkušenosti. Jeden z oslovených ředitelů byl ředitel školy, která tento program pilotně ověřuje (ZŠ Lysice¹⁹).

Třetím krokem byla příprava jednotlivých položek dotazníku, přičemž kritériem výběru byly jednak problémové okruhy uváděné oslovenými řediteli, jednak formulace položek, vycházející ze struktury základních pedagogických pojmů, používaných v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). Bylo stanoveno 23 oblastí činností učitelů při tvorbě ŠVP, které mohou být považovány za problémové a slouží i jako indikátory postojů učitelů k procesu tvorby ŠVP na jejich škole. Doplnkovým kritériem bylo zjišťování preferovaných forem dalšího vzdělávání učitelů ve vztahu k jednotlivým tematickým oblastem. Konečná formulace položek vznikla formou položkové analýzy a expertního posouzení au-

18 Dostupné z [www: <http://www.ceskaskola.cz/>](http://www.ceskaskola.cz/)

19 Další informace dostupné z [<http://www.zs.lysice.cz/>](http://www.zs.lysice.cz/)

tory průzkumu.

Forma distribuce a administrace dotazníku byla široce konzultována s pracovníky Střediska služeb školám a Zařízením pro DVPP Brno. Jako komunikační kanál byl použit e-mail ředitelů škol se žádostí o distribuci dotazníku učitelům a o zaslání vyplněných dotazníků zpět distributorovi. Obsahem e-mailu byl průvodní dopis (ve formátu .doc) a vlastní dotazník (ve formátu .xls). Úkolem ředitele školy bylo předat dotazník vždy nejméně jednomu učiteli vybraných předmětů (viz tab. 1).

První stupeň	Druhý stupeň
Český jazyk	Český jazyk
Cizí jazyk	Cizí jazyk
Matematika	Matematika
Člověk a jeho svět	Hudební výchova
Hudební výchova	Výtvarná výchova
Výtvarná výchova	Tělesná výchova
Tělesná výchova	ICT
<i>Jiný předmět (pokud vyučujete)</i>	Dějepis
	Výchova k občanství
	Fyzika
	Chemie
	Přírodopis
	Zeměpis
	<i>Jiný předmět (pokud vyučujete)</i>

Tab. 1: Seznam předmětů, jejichž učitelům byl na školách dotazník distribuován

Úkolem konkrétního respondenta (tj. učitele vyučovacího předmětu) bylo vyplnit na svém počítači jednoduchý formulář v MS Excelu. Požadované údaje byly IČO školy, předmět, za který respondent dotazník vyplňoval, a 23 vyjmenovaných oblastí (poslední položka umožňovala respondentovi doplnit problémovou oblast dle vlastního výběru) práce učitelů v rámci přípravy ŠVP, jež mohou být vnímány konkrétním respondentem jako obtížné.

1. Postup a metodika při analýze podmínek školy	2. Analýza stávající výchovné a vzdělávací koncepce školy, učebního plánu a učebních osnov z hlediska ŠVP
3. Činnost předmětové komise při tvorbě a realizaci ŠVP	4. Stanovení kritérií a metod pro zjišťování účinnosti výchovné a vzdělávací činnosti v rámci předmětu
5. Analýza obsahu vzdělávacích oblastí ve vztahu ke klíčovým kompetencím žáků	6. Porovnávání výstupů předmětu v jednotlivých ročnících a v tematických celcích se stanovenými cíli ŠVP

7. Kritéria výběru základního a rozšiřujícího učiva	8. Zajištění aktuálnosti obsahu předmětu vzhledem k inovacím v oboru
9. Hledání mezipředmětových vztahů	10. Začlenění průřezových témat do ŠVP
11. Metodika sestavování učebního plánu	12. Metodika sestavování učebních osnov
13. Výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	14. Vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků
15. Řešení problémového chování žáků	16. Sebehodnocení výchovné a vzdělávací činnosti učitele
17. Nové přístupy k hodnocení žáka	18. Začlenění projektového vyučování do vlastního předmětu
19. Využití výuky na počítači ve vlastním předmětu	20. Komunikace učitele se současnou populací žáků
21. Komunikace učitele s rodiči	22. Spolupráce s ostatními učiteli a vedením školy při tvorbě a realizaci ŠVP
23. Obava ze zvládnutí toho všeho	24. Něco jiného:

Tab. 2: Seznam problémových oblastí při tvorbě ŠVP předkládaný respondენტům

Míra problematičnosti jednotlivých oblastí byla definována na škále 1 – 5 (*1 – žádné problémy až 5 – zásadní problémy*). Zároveň respondenti vybírali preferovanou formu dalšího vzdělávání pro příslušnou oblast.

Možnosti byly následující:

- a) účastnil(a) bych se jednorázového semináře zaměřeného výhradně na tento aspekt tvorby ŠVP,
- b) účastnil(a) bych se cyklu seminářů zahrnujících tento aspekt tvorby ŠVP v rozsahu 3-4 setkání,
- c) postačí mi individuální vzdělávání podporované internetovým portálem (například svp.muni.cz),
- d) uvítal(a) bych konzultační a metodickou podporu v rámci vzdělávání celého pedagogického sboru,
- e) dejte mi pokoj se vzděláváním, je to k ničemu.

Ukázku finální verze dotazníku tak, jak ji viděli učitelé – viz obrázek 2.

Pedagogická fakulta MU, Oddělení dalšího vzdělávání, Poříčí 7, 60300 Brno		
Průzkum vzdělávacích potřeb učitelů v souvislosti s tvorbou školního vzdělávacího programu		
	IČO školy	
	Předmět	
Oblast	Problémy	Formy vzdělávání
1 Postup a metodika při analýze podmínek školy	1 žádné 2 3 4 5 zásadní	Seminář Cyklus Portál Poradenství Žádná
2 Analýza stávající výchovné a vzdělávací koncepce školy, učebního plánu a učebních osnov z hlediska ŠVP	1 žádné 2 3 4 5 zásadní	Seminář Cyklus Portál Poradenství Žádná

Obr. 2: Ukázka části finální elektronické verze dotazníku ve formátu MS Excel

Dotazník byl pilotně ověřen na ZŠ Pavlovská 16 v Brně, s cílem ověřit praktickou použitelnost dotazníku a celou organizaci sběru dat. Průběh pilotáže byl monitorován formou pohovoru s ředitelem školy po provedené pilotáži.

4.2. Sběr dat

Distribuci a sběr dotazníků zajišťovalo Středisko služeb školám a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Brno v listopadu a prosinci 2006. Vzhledem k poměrně nízké návratnosti vyplněných dotazníků byl školám zaslán motivační dopis vedoucí odboru školství Jihomoravského krajského úřadu a dopis proděkana Pedagogické fakulty.

Termín pro zaslání vyplněných dotazníků byl dvakrát prodloužen. Finanční možnosti projektu neumožnily telefonický kontakt s oslovenými školami, který je i v odborné literatuře považován za účinnější (např. Magnusson, Bergman 1990). Nízká návratnost dotazníku mohla být, podle našeho názoru, ovlivněna následujícími faktory:

- celková nechuť učitelů vyplňovat jakékoliv dotazníky,
- doba realizace sběru dat se kryla s množstvím jiných aktivit na školách,
- vytíženost dotazovaných učitelů; jednalo se o předsedy a členy předmětových komisí,
- ochota ke spolupráci ze strany vedení škol; školy jsou zahlcovány podobnými výzkumy,
- kontroverznost vlastního tématu a apriorní nechuť ředitelů a učitelů tématu věnovat ještě další čas,
- negativní zkušenosti škol s výzkumy i programy dalšího vzdělávání učitelů, realizovanými různými institucemi.

4.3. Výzkumný vzorek

Zásadním faktorem, který ovlivňuje validitu dále uváděných výsledků je nízká návratnost dotazníků. Celkový počet oslovených škol byl 441, přičemž se jednalo

o náhodně vybrané školy z databáze distributora dotazníků. Vyplněné dotazníky zaslalo zpět jen 50 škol (11,3%). Tato skutečnost značně omezuje zobecnitelnost výsledků průzkumu učitelů jednotlivých předmětů, i když můžeme prohlásit, že s ohledem na téma průzkumu se jedná o návratnost velice solidní. Názor „mlčí většiny“ však zůstává i po tomto průzkumu skryt, i když máme řadu důvodů pro domněnku, že ŠVP je z pohledu oslovených škol složité a citlivé téma, které je třeba hlouběji analyzovat.

Celkově v našem průzkumu odpovídalo 731 respondentů, z toho 127 (17,4 %) mužů, 584 (79,9 %) žen a 20 (2,7 %) respondentů gender neudalo. Průměrná délka praxe učitelů v našem vzorku je 15,3 let. Z našich respondentů bylo 216 (29,5 %) předsedy předmětové komise, 438 (59,9 %) členy předmětové komise a 77 (10,5 %) tento údaj nevedlo.

Na následujícím obrázku je vidět zastoupení respondentů ve vzorku podle vyučovacích předmětů. Relativně nejvíce bylo učitelů českého jazyka (10,3 %), matematiky (10,3 %) a výtvarné výchovy (7,2 %). Počty učitelů ostatních předmětů ve vzorku se pohybují kolem 4 %. Nejmenší zastoupení mají učitelé dramatické výchovy (0,2 %). 2 % odpovídajících učitelů předmět neudalo vůbec.

Předmět:	Počet	Procent	Platných procent
Český jazyk	66	10,1	10,3
Anglický jazyk	47	7,2	7,3
Německý jazyk	35	5,4	5,5
Matematika	66	10,1	10,3
Prvouka	28	4,3	4,4
Vlastivěda	29	4,4	4,5
Přírodověda	33	5,0	5,1
ICT	23	3,5	3,6
Dějepis	28	4,3	4,4
Výchova k občanství	21	3,2	3,3
Fyzika	29	4,4	4,5
Chemie	25	3,8	3,9
Přírodopis	26	4,0	4,1
Zeměpis	21	3,2	3,3
Hudební výchova	48	7,3	7,5
Výtvarná výchova	46	7,0	7,2
Dramatická výchova	1	,2	,2
Tělesná výchova	46	7,0	7,2
Jiný předmět	23	3,5	3,6
Celkem vyplnilo	641	98,0	100,0
Neudalo	13	2,0	0
Celkem	654	100,0	

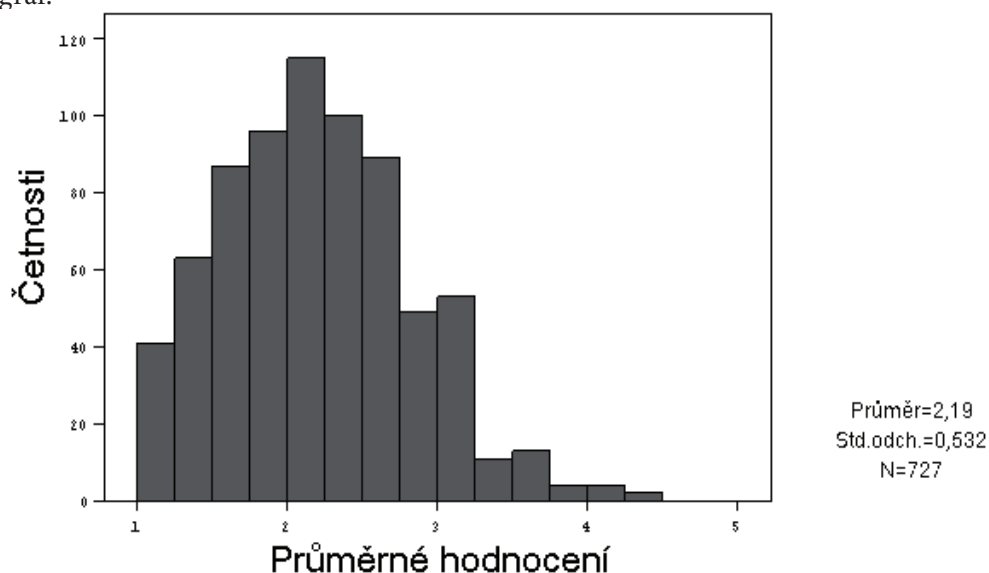
Tab. 3: Složení vzorku učitelů podle předmětů

4.4. Výsledky a diskuse

Pro zpracování výsledků byly použity programy MS Excel 2003 (datový soubor) a SPSS v. 14.0 (statistické zpracování dat – frekvence, Pearsonův korelační koeficient a ANOVA). Výsledková část uvádí pouze výsledky, které vyšly jako statisticky významné (95% hladina významnosti).

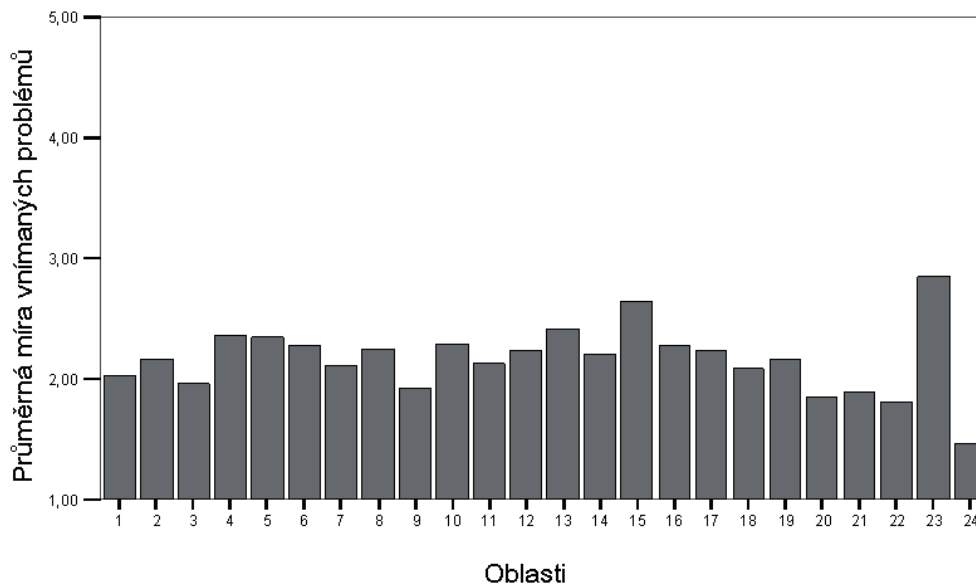
Po statistickém zpracování údajů můžeme konstatovat, že použitý dotazník jako takový má jednofaktorovou strukturu (i přes rozdílnost obsahově nabízených témat). Stručně řečeno – odpovědi respondentů napříč položkami sledují obecný postoj k ŠVP jako celku „*máme problémy se zaváděním ŠVP*“, přičemž postoje projevované v odpovědích respondentů se liší jen v závažnosti vnímaných problémů. Cronbachovo alfa je pro dotazník velmi vysoké – 0,94. Pro účely zjištění postoje k ŠVP se tedy jedná o naprosto vyhovující nástroj.

Pro konkrétní představu o tomto generalizovaném postoji uvádíme následující graf.



Obr. 3: Průměrné hodnocení „problémovosti“ ŠVP jako celku respondenty

Tentýž fenomén (tj. existenci generalizovaného postoje k ŠVP jako celku) lze ilustrovat i následujícím grafem, který ukazuje průměrné hodnocení „problémovosti“ jednotlivých oblastí – velký výkyv v pravé části grafu je průměr odpovědi na otázku č. 23 „*Obava ze zvládnutí toho všeho*“.



Obr. 4: Míra vnímání problémů v jednotlivých oblastech tvorby ŠVP

Zajímavým poznatkem je zjištění, že respondenti hodnotí téměř všechny oblasti činnosti (viz tabulka 2) jako málo problémové. Může se jednat o případ, kdy mají tuto oblast skutečně vyřešenou, tak o možnost, že danou oblast ještě neřešili, nemají v konkrétní rovině promyšlený obsah nových pojmů, a tudíž problémy nevnímají nebo je nepřiznávají. Podle našich informací a zkušeností, které získáváme průběžně v rámci aktivit dalšího vzdělávání učitelů se přikláníme k druhé variantě.

Mezi další zajímavé výsledky můžeme zařadit zjištění, že hodnocení ŠVP jako problému nesouvisí s délkou praxe učitelů, ani s délkou praxe na konkrétní škole. Členové předmětových komisí ale vidí problémy o něco vyšší ve srovnání s předsedy (průměr vyšší o 0,13).

Problémové okruhy, vnímané učiteli obecně jako největší

Mezi nejproblématictější okruhy, percipované učiteli obecně negativně, patří otázka 15 („Řešení problémového chování žáků“). Problémové chování žáků je fenomén, se kterým si učitelé opravdu nevědí rady. Tato oblast přímo nesouvisí s tvorbou ŠVP, jedná se o obecnou problematiku pedagogického procesu. V sadě ostatních dotazovaných oblastí slouží jako kontrolní sonda, která dovoluje srovnat vnímání důležitosti tvorby ŠVP s ostatními pedagogickými procesy ve škole. V tomto kontextu se dá usoudit, že učitelé ještě nespojují problematiku chování žáků s celkovou filozofií a obsahem ŠVP. Hodnocení této oblasti je v kontrastu s hodnocením související oblasti „Komunikace učitele se současnou generací žáků“. Tuto nesourodost

lze vykládat jako potvrzení teze, že učitelé nedostatečně vnímají nutnost změny role učitele ve třídě a tím změny klimatu třídy.

Dalším společným okruhem v souvislosti se ŠVP je „Obava ze zvládnutí toho všeho“ (otázka č. 23), což naznačuje fakt či skutečnost, že učitelé již jsou si dobře vědomi komplexnosti celé problematiky zavádění ŠVP ve škole. Tento výsledek lze interpretovat také tak, že si učitelé připadají celkově přetížení a snad i z tohoto důvodu nadpoloviční většina učitelů nepřijímá základní filozofii kurikulární reformy, protože jim jednoduše chybí časový prostor pro její hlubší promýšlení, seznamování se s obsahem nově používaných pojmů; učitelé jsou obecně negativně ovlivněni časovým stresem z blížícího se termínu zpracování tohoto dokumentu. Projevuje se také absence širší společenské diskuse a mediálních ohlasů na zavádění ŠVP. Kvalitně připravené kurzy a metodické materiály včetně diskusí s odbornými pracovníky vysokoškolských pracovišť (pedagogové, psychologové, oboroví didaktici) by mohly významnou měrou přispět k postupnému zlepšování tohoto stavu. Zkušenosti se zaváděním kurikulárních reforem v jiných zemích ukazují, že bez kvalitních podpůrných systémů nelze reformu úspěšně realizovat.

Nejmenší problémy percipované učiteli obecně

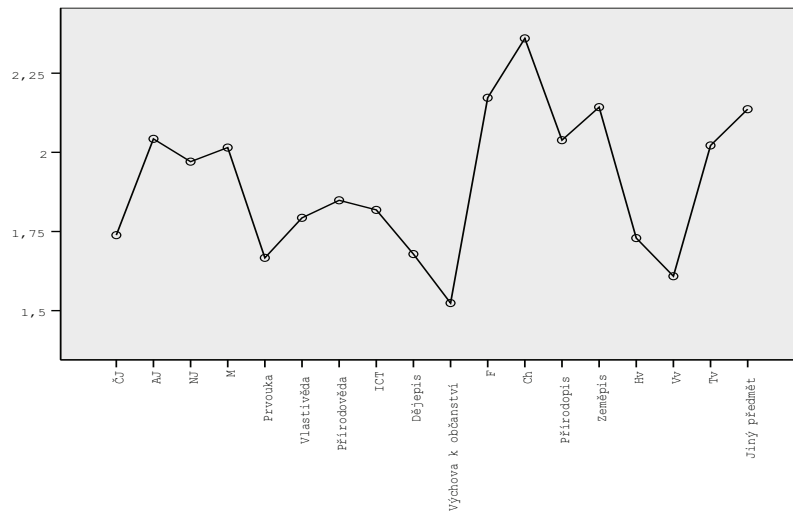
Jako nejméně problematické se poněkud překvapivě v odpovědích respondentů ukázaly otázky, týkající se vzájemné komunikace s žáky a rodiči. V našem dotazníku byly zastoupeny otázkou číslo 20 „Komunikace učitele se současnou populací žáků“ a otázkou číslo 21 „Komunikace učitele s rodiči“. Dotazovaní učitelé nevidí problém v komunikaci s žáky (s výjimkou problémových žáků – viz výše), ani v komunikaci s rodiči. V běžných rozhovorech však tyto problémy učitelé poměrně často uvádějí, což se ukázalo i v odpovědích v rámci okruhu řešení problémového chování žáků.

Podobně učitelé odpovídali i na otázku číslo 22 „Spolupráce s ostatními učiteli a vedením školy při tvorbě a realizaci ŠVP“, kterou rovněž učitelé nevidí jako problematickou. Toto zjištění nepovažujeme za překvapivé, protože naše poznatky ze škol svědčí o tom, že učitelé bez permanentní diskuse nemohou ŠVP vytvořit, takže na komunikaci je logicky kladen mimořádně velký důraz. Otázkou k diskusi však zůstává, zda v rámci našeho průzkumu nemohly být odpovědi učitelů částečně ovlivněny zvoleným způsobem distribuce dotazníku (vracení vyplněných dotazníků řediteli a zároveň problematika sociální žádoucnosti pozitivní odpovědi na tuto otázku).

Rozdíly mezi učiteli jednotlivých předmětů

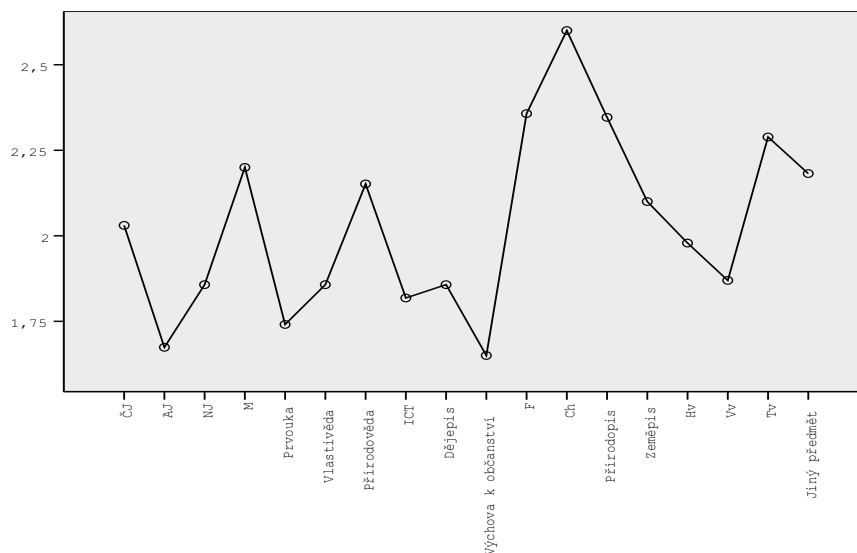
Mezi učiteli různých předmětů se jako statisticky významné ukázaly rozdíly v odpovědích na otázku číslo 9 „Hledání mezipředmětových vztahů“, kdy největší problém v této oblasti spatřují učitelé chemie, fyziky, přírodopisu a zeměpisu. Je otázkou, zda problémy pociťují učitelé spíše v důsledku snahy a pokusů mezipředmětové vztahy hledat, což jim přirozené problémy činí, nebo se spíše z důvodu apriori vnímané problematičnosti o tento přístup vůbec nepokoušejí. To je ale spíše otázka pro další výzkum. Učitelé občanské výchovy naopak v hledání mezipředmětových

vztahů vidí nejmenší problémy, což vzhledem k výše řečenému stejně tak může znamenat, že se příliš o hledání mezipředmětových vazeb nepokoušejí. Kompletní výsledky uvádíme v následujícím grafu.



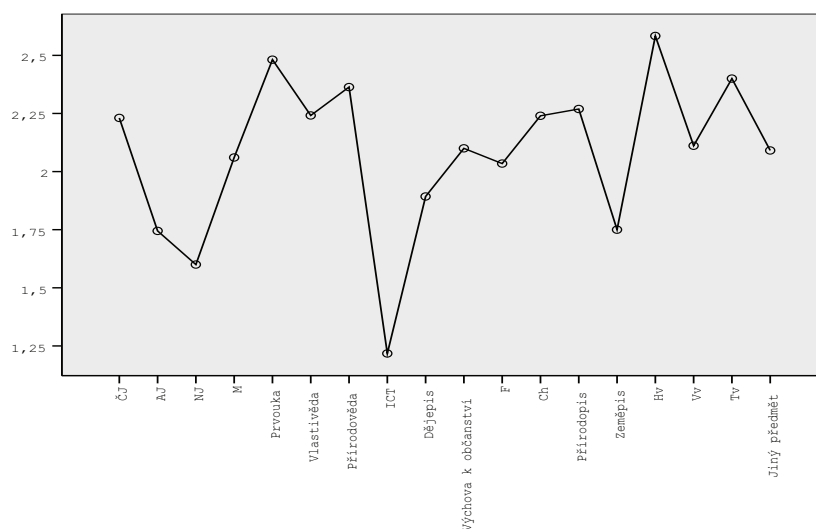
Obr. 5: Rozložení odpovědí respondentů na otázku 9 „Hledání mezipředmětových vztahů“ podle předmětů

Další rozdíly mezi učiteli jednotlivých předmětů se ukázaly v odpovědích na otázku číslo 18 „Začlenění projektového vyučování do vlastního předmětu“. Určité obavy z projektového vyučování projeví učitelé chemie, těsně je následují učitelé fyziky a přírodovědy.



Obr. 6: Rozložení odpovědí respondentů na otázku 18 „Začlenění projektového vyučování do vlastního předmětu“ podle předmětů

Statisticky významné rozdíly mezi učiteli jednotlivých předmětů se ukázaly i v odpovědích na otázku 19 „Využití výuky na počítači ve vlastním předmětu“. Integrace informačních technologií vzbuzuje nejvíc otázek u učitelů hudební výchovy, tělesné výchovy a učitelů prvouky. V této souvislosti patrně nepřekvapí fakt, že učitelé ICT to ve svém oboru za problém nepovažují.



Obr. 7: Rozložení odpovědí respondentů na otázku 19 „Využití výuky na počítači ve vlastním předmětu“ podle předmětů

Rozdíly mezi učiteli podle jejich názoru na formu dalšího vzdělávání

Podle názorů na pomoc při tvorbě ŠVP ve formě dalšího vzdělávání, poradenství či vzdělávacího portálu se odpovědi ukázaly být jako statisticky významné pouze v obecné rovině, nikoli na úrovni jednotlivých oblastí. Nejpreferovanější forma vzdělávání je internetový informační portál, následovaný seminářem a poradenstvím. Učitelé, kteří by uvítali spíše vzdělávací cyklus, vidí problémy s tvorbou ŠVP jako větší, přičemž se jedná spíše o méně zkušené učitele (kratší praxe), zatímco učitelé preferující spíše poradenství jsou zároveň učitelé s delší praxí. Průměrná délka praxe učitelů v našem vzorku je 15,3 let.

Ze statistických výsledků lze usoudit, že moderní formy vzdělávání, jako je Portál, jsou přístupné zejména pro učitele, kteří mají vztah k technice a tyto formy vzdělávání jim nečiní potíže. Tradičně se to týká učitelů ICT a matematiky, u učitelů jazyků se dá usoudit, že je tento postoj podpořen rozšířením software pro výuku jazyků na školách. Překvapivé jsou tyto výsledky u učitelů „výchov“, kde tradičně převládaly převážně formy vzdělávání s osobní komunikací.

5. Diskuse a závěry

Přes poměrně nízkou návratnost dotazníků z oslovených škol (11,3 %) lze považovat výsledky za využitelné. Celkově v našem průzkumu odpovídalo 731 respondentů, z toho 17,4 % mužů, 79,9 % žen a 2,7 % respondentů gender neudalo. Průměrná délka praxe učitelů v našem vzorku je 15,3 let.

Použitý dotazník má jednofaktorovou strukturu, tedy odpovědi respondentů na přích položkami sledují obecné postoje respondentů k ŠVP jako celku. Cronbachovo alfa je vysoké – 0,94. Pro účely zjišťování postojů k dalšímu vzdělávání v návaznosti na přípravu ŠVP se tedy jedná o naprosto vyhovující nástroj.

Výsledky ukazují velké obavy učitelů v souvislosti se ŠVP v obecné rovině („*obavy ze zvládnutí toho všeho*“ – otázka č. 23). Postoj k ŠVP jako problému nesouvisí s délkou praxe učitelů, ani s délkou praxe na konkrétní škole. Členové předmětových komisí ale vidí míru problémů o něco vyšší ve srovnání s předsedy předmětových komisí. K největším problémovým okruhům percipovaných učiteli obecně negativně patří i „*řešení problémového chování žáků*“.

Jako nejméně problematické se v odpovědích respondentů ukázaly otázky týkající se *vzájemné komunikace, komunikace s rodiči žáků i se žáky samotnými*.

Mezi učiteli různých předmětů se jako statisticky významné ukázaly rozdíly v názorech na „*hledání mezipředmětových vztahů*“, kdy největší problém v této oblasti spatřují učitelé chemie. Další rozdíly mezi učiteli jednotlivých předmětů se týkaly „*začlenění projektového vyučování do vlastního předmětu*“. Určité obavy z projektového vyučování projevili učitelé chemie, těsně je následují učitelé fyziky a přírodovědci. Statisticky významné rozdíly mezi učiteli jednotlivých předmětů se ukázaly i v názorech na „*využití výuky na počítači ve vlastním předmětu*“. Integrace informačních technologií vzbuzuje nejvíc otázek u učitelů hudební výchovy, tělesné výchovy a učitelů prvouky.

Podle názorů na pomoc při tvorbě ŠVP ve formě dalšího vzdělávání, poradenství či vzdělávacího portálu se ukázaly jako statisticky významné pouze v obecné rovině, nikoli na úrovni jednotlivých oblastí. Učitelé, kteří by uvítali spíše celý *vzdělávací cyklus*, vidí problémy jako větší a jedná se spíše o méně zkušené učitele s kratší praxí, zatímco učitelé s delší praxí preferují spíše poradenství (formou *konzultací a informačního portálu*).

Považujeme proto za velmi perspektivní zkoumat vnitřní skladbu postojů, tzn. její komponentu kognitivní, emocionální i behaviorální či konativní a jejich vzájemný vztah. Stejně jako odhalovat centrální, jádrové postoje, ale i postoje periferní a jejich subjektivní významnost. Chápání a porozumění osobnosti učitele jako člověka a profesionála, se neobejde bez poznání významů a funkcí postojů, které odhalují jejich vztah k chování, pracovní motivaci a životní spokojenosti.

- Na základě prezentovaných výsledků můžeme konstatovat, že učitelé mají s přijetím kurikulární reformy (značné) potíže. Naše studie, která se zaměřila na zkoumání problémů učitelů s tvorbou ŠVP a potřeb vzdělávání z tohoto procesu vyplývajících, potvrdila některé závěry veřejné diskuze, probíhající v tisku, např. v Učitelských listech:

- Učitelé nejsou na kurikulární reformu s předstihem připraveni.
- Reforma vyžaduje změnu myšlení učitelů, což není krátkodobý proces.
- Tuto změnu nelze nařídit shora a k určitému datu.
- Myšlení (přemýšlení) učitelů je limitováno jejich zkušeností.
- Učitelé neprovádějí reflexi svého pojetí výuky ve vztahu k filozofii kurikulární reformy a možná i proto obtížně reflektují konkrétní potřeby svého dalšího vzdělávání.
- Postoje, názory a přesvědčení aktivují motivaci učitele ke změně myšlení a chování.
- Hrozí reálné nebezpečí, že ŠVP budou zpracovány formálně, a navíc vznikne pocit, že reforma tím z větší části proběhla.
- Ukazuje se, že učitelé ani rodiče po nějaké zásadní změně nevolají.
- Hrozí reálné nebezpečí, že školy pojmu ŠVP jako formální dokument a získají tak pocit, že reforma tím proběhla.
- Nebyla provedena kritická analýza vzdělávání, která by vyústila do veřejné diskuze a která by iniciovala proces změny v myšlení konzervativně smýšlejících pedagogů.
- Bez kvalitního systému dalšího vzdělávání není možné provést kurikulární reformu a dokonce ani udržet úroveň stavu současného.

Výše uvedené závěry podávají přesvědčivý důkaz o tom, že dosud nebyly v systému vzdělávání vytvořeny základní podmínky potřebné k formování takových postojů učitelů, které by napomáhaly procesům kurikulární změny.

Maňák (2006, s. 25) však upozorňuje, že „*kurikulum není petrifikovaný vzdělávací konstrukt, neměnný a jednoznačný fenomén určující vzdělávací činnost, ale že je též procesem, proměňujícím se podle okolností a požadavků edukační praxe, v níž se realizuje.*“ Dodává, že jako vhodné řešení se jeví chápat kurikulum jako dynamický proces, který se zákonitě vyvíjí a mění v souvislosti s působícími vlivy v situacích, jimiž prochází. Fáze konstitutivní a realizační jsou vnitřně propojené a vzájemně se ovlivňují. A protože učitel je považován za hlavního aktéra tohoto dění, je mu třeba věnovat pozornost nejen z hlediska utváření jeho profesních kompetencí, ale i z hlediska vývoje jeho osobnosti v širším sociokulturním kontextu. Zhodnotíme-li však výstupy naší studie, nezbyvá než konstatovat, že další vzdělávání učitelů a péče o jejich osobnostní růst může být skutečně jedním z rizikových faktorů kurikulární reformy.

Autoři studie děkují Prof. PhDr. J. Marešovi, CSc. a Mgr. J. Lukasovi za podněty a laskavé připomínky k článku.

Literatura

ARNOLD, J.; SILVESTER, J.; PATTERSON, F.; ROBERTSON, I.; COOPER, C.; BURNES, B. *Psychologie práce. Pro manažery a personalisty*. Brno : Computer Press, 2007.

- DAY, Ch. *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*. Florence, KY, USA : Taylor & Francis, Incorporated, 1999.
- GATHER THURLER, M. O kultuře změny ve škole. In POL, M.; HLOUŠKOVÁ, L.; NOVOTNÝ, P.; ZOUNEK, J. (eds). *Kultura školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2005, s. 114–129.
- HALL, G. (ed.). *Change in Schools: Facilitating the Process*. Ithaca, NY, USA : State University of New York Press, 1987.
- HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha : Portál, 1998.
- HEWSTONE, M.; STROEBE, W. *Sociální psychologie*. Praha : Portál, 2006.
- HOPKINS, D. *Authentic School Improvement*. Florence, KY, USA : Routledge, 2001.
- KOSOVÁ, B. Profesie a profesionalita učitele. *Pedagogická revue*, 2005, roč. 57, s. 1–13.
- KOTÁSEK, J. Cyklus PANORAMA: Jaké jsou neduhy obsahu našeho vzdělávání? [online]. *Učitel'ské listy*, 2007. [cit. 2007-01-20]. Dostupný z www <<http://ucitel'ske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?ARI=102938>>
- KOVÁČ, D. *Teória všeobecnej psychológie*. Bratislava : SPN, 1985.
- KUKAL, P. K čemu máme školu [online] *Česká škola*, 2007. [cit. 2007-01-20]. Dostupný z www <<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=103560&CAI=2152>>
- LAZAROVÁ, B. Osobnost učitele a rezistence vůči změně. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogická. U10: Změny a inovace ve vzdělávání*. Brno : Filozofická fakulta MU Brno, 2005, s. 109–122.
- LAZAROVÁ, B.; PROKOPOVÁ, A. Škola – přirozené místo pro profesionální rozvoj učitelů? In *Kvalita života v škole v centre pozornosti výskumných projektů*. Bratislava : Pedagogická fakulta UK Bratislava, 2005, s. 90–96.
- LUKAS, J. *Vývoj učitele: přehled teorií a výzkumů. Nепublikovaný rukopis*. Brno : FSS MU, 2007.
- MAGNUSSON, D.; BERGMAN, L. R. A pattern approach to the study of pathways from childhood to adulthood. In ROBINS, L.; RUTTER, M. (eds). *Straight and devious pathways from childhood to adulthood*. Cambridge : Cambridge University Press 1990, s. 101–115.
- MAŇÁK, J. Determinanty kurikula. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno : MU, 2006, s. 23–28.
- MAREŠ, J.; SLAVÍK, J.; SVATOŠ, T.; ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno : Centrum pro další vzdělávání učitelů – Masarykova univerzita, 1996.
- OLSON, D. R. *Psychological Theory and Educational Reform: How School Remakes Mind and Society*. Cambridge : Cambridge University Press.
- POL, M.; HLOUŠKOVÁ, L.; NOVOTNÝ, P.; ZOUNEK, J. *Kultura školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2005.
- PRÁŠILOVÁ, M. Přípravenost učitelů na realizaci kurikulární reformy. *Učitel'ské listy* č. 9/2005-06.
- Příprava učitelů a dalších pedagogických pracovníků na tvorbu školních vzdělávacích programů: Analytická zpráva*. Brno : Pedagogická fakulta MU, 2006.
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1.*

9. 2005) (č.j. 25846/2005-2) a příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (č.j. 20576/2005-2). [on-line]. [cit. 2007-01-20]. Dostupný z [www <http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=367>](http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=367)
- RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. Praha : ISV nakladatelství, 2003.
- RYMEŠ, M. Osobnost a práce. In ŠTIKAR, J.; RYMEŠ, M.; RIEGEL, K.; HOSKOVEC, J. *Základy psychologie práce a organizace*. Praha : Karolinum, 1996 (dotisk 1998).
- ŠTECH, S. Reforma kurikula, jako kulturní změna [online]. *Symposium Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova* [cit. 2007-01-20]. Česká sekce INSEA ve spolupráci s Katedrou výtvarné kultury FPE ZČU v Plzni, 16.-18.9. 2004. Dostupný z [www <http://www.kvk.zcu.cz/sympozia/insea/prispevky/stech.pdf>](http://www.kvk.zcu.cz/sympozia/insea/prispevky/stech.pdf)
- ŠTIKAR, J.; RYMEŠ, M.; RIEGER, K.; HOSKOVEC, J. *Základy psychologie práce a organizace*. Praha : Karolinum-nakladatelství UK, 1996.
- STRAKOVÁ, J.; SIMONOVÁ, J. Vymezení hlavních problémů ohrožujících realizaci kurikulární reformy. *Studie SKAV. Učitelství listy*, 2005/6, č. 3.
- Umí školy napsat ŠVP a učit podle nich? (Téma kulatého stolu SKAV a Střediska vzdělávací politiky UK Praha. *Učitelství listy* č. 4/ 2005/6, č. 4.
- UNESCO. *Leading and Facilitating Curriculum Change: A resource pack for capacity building* [on-line]. UNESCO, 2007. [cit. 2007-02-27]. Dostupný z [www <http://www.ibe.unesco.org/curriculum/Rpack/home.htm>](http://www.ibe.unesco.org/curriculum/Rpack/home.htm)
- VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu [on-line]. *Učitelství listy* [cit. 2007-01-23]. Dostupné z [www <http://www.ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102946&CAI=2155&EXPS=%22VA%8AUTOV%C1%2A%22>](http://www.ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102946&CAI=2155&EXPS=%22VA%8AUTOV%C1%2A%22)
- WAGNER, J. Tvorba ŠVP: rezidua pozitivní deviace [online]. *Česká škola*, 2007 [cit. 2007-01-20]. Dostupný z [www <http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=103559&CAI=2152>](http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=103559&CAI=2152)