

Postoje učitelů k transformaci české školy

Helena Šimíčková

1. Úvod

Přestože v českém školství proběhlo v posledních 50 letech (po ukončení 2. světové války) několik reforem (1948, 1953, 1959, 1968, 1976), stojíme dnes na prahu reformy další. Jak ji provést, aby přinesla pozitivní změny?

Za priority očekávané školské reformy se považují:

1. Ujasnění funkce školy ve společnosti a vymezení jejich sociálních zodpovědností.
 2. Hlubší propojení poznání obecně lidského a zkušenostně praktického, vědeckého a uměleckého pohledu na svět a jeho reflexe ve strategiích učení podporujících rozvoj osobnosti žáka.
 3. Nalezení adekvátních proporcí mezi realizací národní, evropské a globální dimenze.
- Změna způsobů projektování kurikula směřuje k vytvoření volnějšího centrálního rámcového projektu, v němž jsou charakterizovány mezipředmětové vztahy, integrovaná témata a základní didaktická koncepce včetně způsobů hodnocení (E. Walterová, 1994).

Jaká je úloha osobnosti učitele při transformaci české školy, při přijetí nových podmínek pro vlastní práci učitele?

Jak je potřeba změnit podmínky v kurikulární oblasti?

Co bude potřeba změnit v organizaci výchovně vzdělávacího procesu v primární škole?

Všechny tyto změny mají jediný úkol, respektovat a lépe rozvíjet osobnost dítěte v budoucí české škole, než tomu bylo a než tomu je v současnosti.

Za velice důležité tedy považujeme i podmínky psychologické, které by měly směřovat k optimálnímu rozvoji dětské osobnosti v podmínkách budoucí české školy.

Osobnost učitele hraje v podmínkách transformace české školy rozhodující úlohu. **Jaké jsou postoje učitelů k integrovanému vyučování?** Které faktory jsou rizikové u současných učitelů pro to, aby mohli přijmout integrované vyučování, aby se mohli oprostít od pozůstatků encyklopedismu v české škole?

Na tyto otázky se pokusím odpovědět prostřednictvím průzkumového šetření, které jsem prováděla na 50 školách v Ostravě a jejím bezprostředním okolí.

Tak jako v jiných oborech existují i v učitelství určité vývojové etapy profesní dráhy. První rok učitelovy práce ve škole se většinou považuje za rozhodující období pro utváření jeho profesních dovedností (projevuje se při tom šok z reality, profesní náraz, mnozí učitelé si uvědomují svoji nepřipravenost pro praxi, mnohým vadí nedokonalé vybavení škol, atd.).

Velký podíl na přijetí začínajícího učitele má celkové klima školy, její celkové klima. Při srovnání problémů začínajících učitelů u nás a v zahraničí se projevuje značná shoda (viz Průcha, 2001, s.27).

Skutečným profesionálem (viz Průcha učitel-expert) se pedagog stává asi po pěti a víceleté praxi. Pro závěrečnou fázi učitelé dráhy se často používá označení „vyhasínající“ učitel. Pro tuto skupinu učitelů je typický tzv. teacher burnout syndrom (syndrom učitelova vyhoření), který je již popsán v pracích některých psychologů C. Kyriacou, G. Kellera a C Henniga, S. W Paine aj.

Jsou starší čeští učitelé profesně vyhořelí, nebo zůstávají v průběhu své profese stejně nadšení jako byli na jejím počátku? Podle autorů jednotlivých průzkumů je vhodné **spojovat diagnostiku efektu vyhoření více s hodnocením životního stylu jednotlivých učitelých subjektů** (Průcha, 2001 s. 28)

V českých podmínkách je poměrně málo objasněna jedna důležitá stránka učitelova myšlení a chování **jsou to jeho postoje ke změnám a reformám v současném českém školství a jeho chování v podmínkách zásadní transformace společnosti, která se realizuje v naší zemi.** (Průcha, 2001, s.46 – 48).

2. Postoje a sebereflexe učitelů

Pedagogický slovník charakterizuje **postoje ke škole** jako komplexní vztah jedinců nebo skupin k instituci školy. vyplývá ze subjektivního hodnocení školy ve srovnání s potřebami a zájmy lidí, kteří přicházejí se školou do kontaktu. Důležité jsou postoje žáků, postoje rodičů, **postoje učitelů** a odborníků a postoje politiků (viz Průcha, Mareš, Walterová, 1998, s. 181)

Postoje učitelů úzce souvisejí s vlastní **reflexí a sebereflexí.**

Pokud chce kdokoli vykonávat svoji práci lépe, musí umět zhodnotit svoji dosavadní činnost, své zkušenosti, musí umět přemýšlet o příčinách svých úspěchů, ale i neúspěchů.

Pedagogický slovník (Průcha, Mareš, Walterová, 1995, s196) uvádí následující vymezení pojmu sebereflexe:

1. **Sebereflexe – obecně zamýšlení se jedince nad sebou samým**, nad svou osobností, ohlédnutí se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, city, rekapitulování určitého úseku vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro daného člověka významné. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost.
2. **Sebereflexe se někdy používá v podobném významu jako introspekce.**
3. **V pedagogickém kontextu se většinou jedná o sebereflexi učitelů.**
Zahrnuje několik fází: opětovné vybavení situace, popis a rozbor jejich klíčových prvků, hodnocení či přehodnocení, způsoby vysvětlení, přijetí rozhodnutí, stanovení další strategie.
Profesionální sebereflexe učitele (ať už začínajícího nebo zkušeného) je nutnou podmínkou jeho odborného růstu, jeho pedagogické kompetence a odborné i lidské zodpovědnosti.

V tomto pedagogickém kontextu můžeme chápat **sebereflexi** jako **pedagogickou kompetenci**, neboli předpoklad profesionálního rozvíjení studentů a učitelů, jako vnitřní proces, který pomáhá uvědomovat si svoje jednání, myšlení, názory, postoje, ale i

porozumění nevědomým obsahům naší mysli, tedy jako vnitřní dialog (Švec, 1999, s. 72)

Jako velmi závažná se jeví otázka, zda jsou čeští učitelé v současné společnosti schopni přijmout a uplatňovat takové postupy ve své práci, které jsou odlišné od postupů před r. 1989 (direktivních, autoritářských, aj.) K odpovědím na tuto otázku by mělo přispět průzkumové šetření, které jsem prováděla na 50 základních školách v Moravskoslezském regionu.

3. Interpretace výsledků výzkumu

V současné české primární škole převažují učitelky ve věku mezi 40 – 50 lety. Jak budou schopny přijmout a realizovat navrhované transformační změny? Předpokládám, že zjištění z tohoto průzkumu budou korelovat s výzkumy, jež se týkají zejména syndromu vyhoření (Teacher Burnout) u učitelů, jak jsou popsány v pracích C. Kyriacou, G. Kellera a C. Henniga, S. W. Paine aj., přestože předvýzkum (viz Šimíčková, 2001, s.40 –52) vyvrátil první hypotézu. Důvod vidím v tom, že výzkumná data získaná na poměrně malém vzorku (30 respondentů) nemůžeme zobecnit.

Prvním krokem pro další výzkumné šetření tedy bude rozšíření počtu respondentů a stanovení výzkumného vzorku.

3.1. Výběr a popis zkoumaného vzorku

V prvním roce studia jsem se zaměřila na **předvýzkum**, ve druhém roce jsem realizovala **průzkum na základních školách v Ostravě**. Ve třetím roce jsem **prováděla průzkumové šetření na plně organizovaných a neúplných a málotřídních školách v Moravskoslezském regionu**.

Všechny ostravské školy jsem sama navštívila a poprosila jejich ředitele o spolupráci, ve dvou případech jsem byla řediteli škol odmítnuta.

Při zadávání průzkumu na základní školy mimo Ostravu jsem využila kontaktů s posluchači kombinovaného studia a poprosila je o realizování průzkumu na školách, kde nyní vyučují.

Celkem se zúčastnilo výzkumu **398 respondentů**, z toho na 20 základních školách v Ostravě 202 (**50,75%**), na 20 plně organizovaných mimoostravských školách 162 (**40, 70%**) a na 10 školách neúplných a málotřídních se zúčastnilo pouze 34 respondentů (**8, 54%**). Nižší počet těchto škol i nižší počet respondentů souvisí se současnými trendy ve společnosti, zejména ekonomickými, kterými je ovlivňován provoz těchto škol.

Věkové rozvrstvení zkoumaného vzorku představovalo 101 učitelů s **délkou praxe do 5 let (25,70%)**, 58 učitelů s **délkou praxe do 10 let (14, 76%)**, 91 učitelů s **délkou praxe do 20 let (23, 16%)** a 143 učitelů s **délkou praxe větší než 20 let (36,39%)**.

Na školách neúplných a málotřídních vykonávalo svoji praxi **do 5 let 11 učitelů,(32, 34%) do 10 let 4 učitelé,(11,76%) do 20 let 7 učitelů (20,58%) a nad 20 let 12 (35,28%) učitelů**. Na plně organizovaných školách mimo Ostravu v Moravskoslezském regionu se

zúčastnilo průzkumové sondy 48 pedagogů do 5 let praxe (30,62%), 31 pedagogů do 10 let praxe (20,14%), 34 pedagogů do 20 let praxe (20,99%) a 45 učitelů s praxí nad 20 let (28,78%).

Na ostravských základních školách se do průzkumové sondy zapojilo 42 učitelů s praxí do 5 let (20,79%), 23 pedagogů s praxí do 10 let (11,41%), 50 pedagogů s praxí do 20 let (24,86%) a 86 pedagogů s nejdelší pedagogickou praxí nad 20 let (42,68%). Na ostravských základních školách je tedy počet pedagogů s nejdelší pedagogickou praxí nejvyšší.

3.2 Výzkumné problémy a hypotézy

Výzkumné problémy a hypotézy se v předvýzkumu ukázaly jako nosné.

Použijeme je tedy i ve vlastním výzkumu.

Můžeme se tázat: Které faktory působí jako rizikové pro úspěšné naplnění transformace české školy?

Relační výzkumný problém: **Jak závisí postoje učitelů ke změně způsobů vyučování na délce jejich pedagogické praxe?**

Kauzální výzkumný problém: **Jak působí celkové klima školy (včetně osobnosti ředitele školy) na změny způsobů vyučování v současné primární škole?**

Z průzkumových problémů vyplývají pro předvýzkum dvě hypotézy, avšak pro vlastní výzkum můžeme první hypotézu ještě rozšířit:

H 1: Čím delší je pedagogická praxe učitele, tím konzervativnější jsou jeho postoje k transformaci české školy a názory na způsoby vyučování.

H1a: Čím jsou učitelé starší, tím více podléhají stereotypu v práci.

H1b: Učitelé s delší pedagogickou praxí jsou vůči svým chybám nekritičtí.

H1c: Učitelé s delší pedagogickou praxí neradi ověřují nové metodické postupy.

H 2: Celkové klima školy ovlivňuje postoje a názory učitelů na inovaci vyučovacích metod.

3.3. Metody zkoumání postojů učitelů

V první části průzkumu jsem použila **anonymní nestandardizovaný dotazník s nabídkou 17 uzavřených otázek s volbou čtyř možných odpovědí**. Dotazník pro průzkumové šetření jsem ad hoc sestavila tak, abych mohla provést nominální třídění (Chráska, 1998).

Ve druhé části jsem názory a postoje zjišťovala podle **škály Likertova typu** (Chráska, 1998).

Výroky pro škálování jsem se pokusila sestavit s ohledem na všechny oblasti integrovaného vyučování, ale nejvíce z nich se dotýká problematiky výuky prvouky, vlastivědy a přírodovědy (bývalých reálií), které korelují s tradicí české školy. Poněkud

méně výroků je situováno do oblasti, kdy integrujícím prvkem je výuka mateřského jazyka v jeho sémantické podobě.

Uvádím doslovné znění dotazníku pro předvýzkum a škály Likertova typu s pětibodovou stupnicí. Kladné volby byly označeny číslicemi jedna a dvě (naprosto souhlasím a souhlasím), neutrální volba byla označena číslicí tři (nemohu se rozhodnout) a negativní volba číslicemi čtyři a pět (nesouhlasím, naprosto nesouhlasím).

Realizace průzkumu byla prováděna s vědomím a se souhlasem vedení školy. Ke spolupráci byli jednotliví ředitelé škol vyzváni dopisem, jehož obsah doslovně uvádím.

Ostrava 2. 11.2001

Vážený pane řediteli,

prosím Vás, abyste umožnil učitelům primárního stupně Vaší školy, aby se společně se mnou zapojili do výzkumu, jehož úkolem je zmapovat a vyhodnotit názory na integrované vyučování v podmínkách současné základní školy, zejména jejího primárního stupně (1. - 5. ročník). Prosím, aby přiložený dotazník byl kopírováním rozmnožen a vyplnili ho všichni učitelé, kteří vyučují v 1. - 5.ročníku.

Prosím, doplňte následující tabulku a vyplněné dotazníky vraťte zpět po zprostředkovateli nebo je odešlete na adresu:

PaedDr. Helena Šimíčková

OSTRAVSKÁ UNIVERZITA

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání

Dvořákova 7

701 03 OSTRAVA

Počet žáků v primárním stupni (1. -5.)	
Počet učitelů v primárním stupni (1.-5.)	
Počet tříd v primárním stupni (1. -5)	
Typ organizace školy:	zálohovaná organizace právní subjekt
Výchovně vzdělávací program Vaší školy	
Datum zařazení do sítě škol:	
Poslední změna zařazení:	

Vážení kolegové, prosím Vás, abyste se společně se mnou zapojili do výzkumu, jehož úkolem je zmapovat a vyhodnotit Vaše názory na práci učitele v podmínkách současné základní školy, zejména jejího primárního stupně.

Děkuji Vám za spolupráci.

Zakroužkujte, prosím, pouze jednu odpověď, která vám vyhovuje nejvíce:

1. Na prvním školním stupni vyučujete:

A: 1. - 5. rokem B: 6. - 10. rokem C: 11. - 20. rokem D: více než 20 let

2. Považujete práci učitelky primární školy za:

A: hru s dětmi

B: činnost potřebnou pro optimální rozvoj dítěte

C: každodenní povinnost

D: vyčerpávající práci

3. Nynější osnovy pro primární školu vám pro práci:

A: naprosto vyhovují

B: vyhovují

C: méně vyhovují

D: nevyhovují

4. V práci s dětmi dáváte přednost:

A: frontálnímu vyučování

B: skupinovému vyučování

C: střídáte obě organizační formy

D: užíváte ještě jiných forem

5. Myslíte si, že požadavky na výkon žáků v primární škole je potřeba:

A: snížit

B: zachovat na stejné úrovni

C: zvýšit

D: diferencovat podle psychických možností dětí

6. Na vyučování se:

A: pravidelně písemně připravujete

B: vždy je vám jasný vyučovací cíl hodiny, ale metodický postup si nezapisujete

C: vyučovací cíl je vám celkem jasný, ve vyučování často improvizujete

D: na vyučování se nepotřebujete připravovat

7. V práci s dětmi:

A: vám vyhovuje vyučování přesně podle stanoveného rozvrhu hodin

B: někdy si rozvrh hodin upravíte

C: často si rozvrh hodin upravujete podle vlastního uvážení

D: vyučování podle oficiálně stanoveného rozvrhu podle předmětů vám vůbec nevyhovuje

8. Vidíte ve své práci:

A: možnost vlastní seberealizace

B: obyčejnou každodenní povinnost

C: nutnost finančního zabezpečení

D: činnost, jež vás v podmínkách současné školy již vůbec neuspokojuje

9. Považujete styl řízení vaší školy za:

- A: anarchický
- B: liberální
- C: demokratický
- D: autokratický

10. Na vaší škole se nachází v primárním stupni

- A: pouze jedna třída daného ročníku
- B: dvě paralelní třídy
- C: tři až čtyři paralelní třídy
- D: více než čtyři paralelní třídy

11. V podmínkách vaší školy

- A: spolupracujete pravidelně se všemi učiteli
- B: spolupracujete pravidelně s učiteli, kteří tvoří součást vašeho metodického sdružení
- C: vaše spolupráce je pouze formální
- D: nepotřebujete spolupráci

12. Domníváte se, že pedagogové vaší školy:

- A: tvoří ucelený kooperativní tým
- B: vytvářejí více menších pracovních skupin, které mohou spolupracovat
- C: vytvářejí uzavřená kabinetní seskupení, mezi nimiž není možná spolupráce
- D: jsou značně individualističtí, příliš ambiciozní a egoističtí

13. O své práci s ostatními kolegy:

- A: neformálně diskutujete, kdykoli se k tomu naskytne příležitost
- B: diskutujete pouze na akcích organizovaných vedením školy
- C: vyhýbáte se jakýmkoli diskusím
- D: diskuse o práci se vám vždy jeví jako zbytečné (obtěžují vás)

14. Považujete své přímé nadřízené za:

- A: lidi, s nimiž se ve všem shodujete
- B: lidi, s nimiž se můžete vždy dohodnout
- C: lidi, kteří jsou příliš ambiciozní a rádi prosazují svou vůli
- D: lidi, kteří většinou jednají bezcharakterně

15. Domníváte se, že nejdůležitější pro Vaši práci jsou:

- A: znalosti a dovednosti získané studiem na vysoké škole
- B: vlastní zkušenosti získané praxí
- C: vlastní zkušenosti porovnáváte se zkušenostmi jiných učitelů

D: celoživotní vzdělávání učitele doplňuje vaše vlastní zkušenosti

16. Domníváte se, že vaše práce je vedením školy hodnocena:

A: velmi dobře, vaši nadřízení si vás váží, shodujete se názorově

B: vcelku dobře, jen někdy se názorově rozcházíte

C: v názorech na práci učitele se se svými nadřízenými neshodujete, ale při sebereflexi musíte uznat, že mají většinou pravdu oni

D: v názorech na práci učitele se se svými přímými nadřízenými vůbec neshodujete

17. Pro svoji práci považujete za přínosné:

A: poskytování podrobných metodických návodů na každou vyučovací hodinu

B: poskytování podrobných návodných tematických plánů

C: poskytování rámcových tematických plánů, které by vás nesvazovaly ve vlastní produkci

D: nepotřebujete žádné rady

18. Kolegiální vztahy na pracovišti považujete pro Vás:

A: za velmi vyhovující

B: normální

C: méně přínosné

D: zcela nevyhovující

19. Myslíte si o sobě, že:

A: ovládáte dokonale svoji profesi, jste tvořivý(á) učitel (ka)

B: ve své profesi se musíte stále učit

C: vaše sebevzdělávání se do vaší práce nepromítá, protože k tomu nemáte potřebné podmínky ve škole

D: sebevzdělávání učitelů je pro vás zbytečná ztráta času

20. Hodnocení učitelů vedením vaší školy považujete za

A: velmi objektivní

B: většinou objektivní

C: velmi málo objektivní

D: zcela subjektivní

Délka praxe: 1. - 5. r. 6. - 10. r. 11. - 20. r více než 20 let

Posuďte, prosím, následující výroky tak, že zakroužkujete číslo, které odpovídá

Vašemu názoru:

1. Primární škola musí děti naučit základní gramotnost.

1	2	3	4	5
<i>naprosto souhlasím</i>	<i>souhlasím</i>	<i>nesouhlasím</i>	<i>naprosto nesouhlasím</i>	<i>nemohu se rozhodnout</i>

2. Úkolem prvního školního stupně je naučit děti reprodukovat text.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Současná primární škola naučí děti pracovat s přiměřeným naučným textem.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Primární škola má učit děti vyhledávat informace.
1 2 3 4 5
- Primární škola vede děti k aktivitě a samostatnosti
1 2 3 4 5
6. Úkolem prvního školního stupně je rozvíjení poznávacích schopností žáků.
1 2 3 4 5
7. Primární škola vytváří v dětech kladné citové prožitky ve vztahu k učení.
1 2 3 4 5
8. Primární škola rozvíjí u žáků vůli chtít se učit.
1 2 3 4 5
9. Primární škola vede žáky k vzájemní reciproční spolupráci při řešení jednotlivých úkolů.
1 2 3 4 5
10. Primární škola má naučit zodpovědnosti za plnění zadaných úkolů.
1 2 3 4 5
11. Úkolem primární školy je naučit děti i základním faktografickým znalostem o světě, který nás obklopuje.
1 2 3 4 5
12. Učivo prvouky v elementárním stupni je pro žáky přiměřené a zajímavé.
1 2 3 4 5
13. Učivo prvouky v elementárním stupni je potřeba více spojit s didaktickými a simulačními hrami.
1 2 3 4 5
14. Učivo vlastivědy a přírodovědy ve 4. a 5. ročníku primární školy je potřeba redukovat.
1 2 3 4 5
15. Učivo vlastivědy a přírodovědy je potřeba více přizpůsobit regionálním podmínkám.
1 2 3 4 5
16. Učivo vlastivědy i přírodovědy je potřeba více integrovat (spojit do větších celků).
1 2 3 4 5
17. Učivo vlastivědy a přírodovědy stále příliš podléhá encyklopedismu.
1 2 3 4 5
18. V primárním vzdělávání je pro získání zájmu žáků velmi důležitá motivace.
1 2 3 4 5
19. Znalosti a dovednosti získané při vyučování českého jazyka a matematiky mají žákům sloužit jako nástroje a prostředky k dalšímu poznávání ve vlastivědě a přírodovědě.
1 2 3 4 5
20. Jednotlivé články v čítankách vždy časově spojují s výukou příslušného téma vlastivědy i přírodovědy.
1 2 3 4 5
21. Jako prostředky k dalšímu poznávání ve vlastivědě i přírodovědě využívám kresbu a další výtvarné techniky.
1 2 3 4 5
22. Při výuce prvouky, vlastivědy i přírodovědy mají značný význam i pracovní činnosti.
1 2 3 4 5
23. Znáám princip integrované tematické výuky.
1 2 3 4 5

24. Považuji vyučování v jednom celoročním tematu a měsíčních podtémat aplikovatelné a realizovatelné i podle kurikula Základní školy.
- 1 2 3 4 5
25. Znáám princip výuky v projektech.
- 1 2 3 4 5
26. Dovedl(a) bych sama nebo ve spolupráci s kolegy projekt pro své žáky připravit.
- 1 2 3 4 5
27. Chtěl(a) bych alespoň jeden projekt vyzkoušet se svými žáky.
- 1 2 3 4 5
28. Myslím si, že realizace projektu zvýší zájem žáků o učení.
- 1 2 3 4 5
29. Prvouku, vlastivědu a přírodovědu učím s mnohem větším zájmem než ostatní předměty.
- 1 2 3 4
30. Myslím si, že mám dostatečné didaktické i faktografické znalosti ze všech oborů, jichž se výuka těchto předmětů dotýká.
- 1 2 3 4 5

Jestliže máme pedagogické jevy zachyceny na úrovni **nominálního měření**, je nejčastěji používaným statistickým postupem **test chí-kvadrát**, který patří mezi **neparametrické statistické testy významnosti**. (Chráška, 1998, s. 163). Jeho pomocí odlišujeme, zda **četnosti**, které byly **získány měřením v pedagogické realitě se významně odlišují od teoretických četností, které odpovídají dané nulové hypotéze**.

Statistickou hypotézu (nazývanou jako alternativní) neověřujeme pomocí statistického testu významnosti samotnou, nýbrž vždy proti jinému tvrzení – obyčejně proti tzv **nulové hypotéze**. **Nulová hypotéza je domněnka, která prostřednictvím statistických termínů tvrdí, že mezi proměnnými, které zkoumáme není žádný vztah** (Chráška, 1998, s. 158) Např. neexistuje závislost věku učitelů na jejich postojích k transformaci české školy.

Kritická hodnota pro přijetí nebo odmítnutí nulové hypotézy $\alpha = 0, 05$. Je-li vypočítaná **absolutní hodnota testového kritéria větší nebo rovna hodnotě kritické** ($p > \alpha$), **odmítáme nulovou hypotézu** a tvrdíme, že **výsledek průzkumu je statisticky významný**. Je-li vypočítaná **absolutní hodnota menší než kritická hodnota** ($p < \alpha$), nastává situace, kterou jsme za předpokladu nulové hypotézy očekávali, takže **dosažené výsledky mohou být náhodné, nulovou hypotézu nemůžeme odmítnout**.

H₀ (nulová hypotéza) **pro aplikaci testu chí-kvadrát dobré shody do tohoto průzkumu:**

Mezi délkou pedagogické praxe učitelů a jejich postojem k integraci výuky neexistují rozdíly.

H_A (alternativní hypotéza) **Mezi délkou pedagogické praxe učitelů a jejich postojem k integraci výuky existují významné rozdíly**

Měření významnosti pomocí testu chí-kvadrát bylo prováděno na katedře informatiky a počítačů Přírodovědecké fakulty OU pomocí testu Hintze, J., NCSS and PASS, Number Cruncher Statistical Systems. Kaysville, Utah: www.NCSS.COM. 2001

3. 5. Faktorová analýza výzkumu.

Další interpretace získaných výzkumných dat bude probíhat podle následující faktorové analýzy:

1. Jaká je sebereflexe učitelek vzhledem k práci pedagoga primární školy?

K tomuto faktoru můžeme přiřadit odpovědi na následující otázky:

Jaké postoje zaujímají učitelky ke své práci? (č. 2)

Jak se připravujete na vyučování? (č. 6)

Jak pohlížíte na svoji práci z hlediska vašeho osobnostního růstu? (č.8)

Jaké postoje zaujímají učitelky ke svému postgraduálnímu vzdělávání? (č.15)

Co považují učitelky pro svoji práci za přínosné z hlediska plánování učiva? (č.17)

Jak učitelky primární školy samy hodnotí svoji osobnost ? (č.19)

2. Jak reflektují učitelky dosavadní kurikulární a organizační podmínky pro svoji práci ?

Do této kategorie zařadíme odpovědi na otázky:

Jaké postoje zaujímají učitelé k současným osnovám? (č.3)

Jakým organizačním formám práce dávají ve vyučování přednost ? (č.4)

Co si myslí učitelé o současných standardech ? (č.5)

Jaké postoje zaujímají učitelé k přesnému rozvrhu hodin ? (č. 7)

3. Jak ovlivňuje postoje učitelů ke své práci celkové klima školy?

Po vynechání předchozího faktoru byly otázky v této oblasti rozšířeny.

Učitelé vyjadřovali své postoje volbou odpovědi na tyto otázky:

Jaké jsou organizační podmínky pro práci učitele primární školy? (č.10)

Jaká je spolupráce učitelů v určité škole? (č.11, 12, 13, 18)

Co si myslí učitelé o stylu řízení své školy? (č. 9)

Jak hodnotí své nadřízené? (č. 14)

Co si myslí učitelky o hodnocení vlastní práce vedením školy? (č.16,20)

Faktorová analýza položek při posuzování výroků škály Likertova typu:

4. Jaké postoje zaujímají učitelé ke standardům současné školy?

Do této kategorie můžeme zařadit posuzování výroků č. 1- 4 a výroku č.11.

5. Co si myslí učitelé o tom, jak má škola rozvíjet osobnost dítěte ve vztahu k učení?

K tomuto faktoru patří posouzení výroků č. 6 – 10 a výroku č. 18.

6. Jaké postoje zaujímají učitelé k vyučování prvouky, přírodovědy a vlastivědy (bývalých reálií)?

Učitelé budou posuzovat v této kategorii výroky č. 12 – 15 a výrok č. 17 a č. 29

7. Jaké postoje zaujímají učitelé k integrování jednotlivých vyučovacích předmětů – syntetizaci učiva?

V této kategorii pedagogové posuzují výroky č. 19 – 22 a výrok č.16 a č. 28

8. Jaká je sebereflexe učitelů ve vztahu k integrovanému vyučování?

K tomuto faktoru patří posouzení výroků č. 23 – 27 a výroku č. 30.

Na základě těchto osmi faktorů budou interpretovány výsledky celého výzkumného šetření.

3.6. Výsledky výzkumu v závislosti na délce pedagogické praxe jednotlivých učitelů podle jednotlivých faktorů.

Faktor č. 1: **Jaká je sebereflexe učitelek vzhledem k práci pedagoga primární školy?**
 Následující tabulka uvádí **absolutní četnost odpovědí na dané otázky, absolutní hodnotu testového kritéria, na jejímž základě bylo rozhodnuto o přijetí (H0) nebo zamítnutí (HA) nulové hypotézy**. Protože v odpovědích na některé otázky byla v některých případech velmi nízká četnost voleb, bylo nutno pro aplikaci chí-kvadrátu dobré shody tyto odpovědi sjednotit do jedné otázky (viz odpověď 6, 19)

č. v.	Délka praxe do 5 let	do 10 let	do 20 let	nad 20 let	Chí- square
2					
A	8	1	4	7	0,024 435 H0
B	86	50	65	108	
C	3	1	8	6	
D	3	6	13	22	
6					
A	53	18	22	32	0,000 028 H0
B	39	32	54	94	
C	8	8	15	15	
D					
8					
A	81	45	58	100	0,231 774 HA
B	5	5	13	15	
C	5	1	9	13	
D	5	4	5	8	
15					
A	5	0	4	11	0,025 624 H0
B	24	13	35	55	
C	31	23	22	31	
D	41	21	29	46	
17					
A	6	6	8	9	0,293 911 HA
B	26	5	17	24	
C	67	45	62	106	
D	0	1	1	3	
19					
A	2	3	12	26	0,000 035 H0
B	98	55	73	106	
C	0	0	6	5	
D					

Při interpretaci výzkumných dat z pohledu tohoto faktoru vidíme, že se opět nepotvrdila první hypotéza. *Věk učitelů je důležitým rizikovým faktorem pro přijetí transformace*

české školy. Většina učitelek ve všech věkových kategoriích na různých typech škol považuje *práci učitele za činnost potřebnou pro optimální rozvoj dítěte*, statisticky významné rozdíly nebyly v tomto případě prokázány.

V odpovědích na otázku, jaké jsou postoje učitelů ke své vlastní přípravě na vyučování většina učitelek s délkou praxe do pěti let volila odpověď, že se na vyučování pravidelně písemně připravuje, což je vzhledem k délce pedagogické praxe pochopitelné. Učitelkám v ostatních věkových kategoriích je vždy jasný vyučovací cíl hodiny, ale metodický postup si již nemusí zapisovat. **Statisticky významné rozdíly se ani v odpovědích na tuto otázku neprokázaly.**

Přestože většina učitelek ve všech věkových kategoriích vidí ve své práci *možnost vlastní seberealizace*, byly právě v odpovědích na tuto otázku prokázány **statisticky významné rozdíly a poprvé se potvrdila alternativní hypotéza**. Vidíme tedy, že postoje učitelek ke své práci z hlediska osobnostního růstu jsou závislé na délce pedagogické praxe jednotlivých učitelů. Nejvyšší počet učitelek s délkou praxe větší než 20 let volil i odpovědi, že *ve své práci vidí obyčejnou každodenní povinnost* nebo i *nutnost finančního zabezpečení*.

V odpovědi na otázku *Jaké postoje zaujímají učitelky ke svému postgraduálnímu vzdělávání* statisticky významné rozdíly opět prokázány nebyly. V nejmladší kategorii volilo nejvíce učitelek odpověď, že *celoživotní vzdělávání učitele doplní jeho vlastní zkušenosti*. Učitelky v další věkové kategorii si *své zkušenosti porovnávají se zkušenostmi jiných učitelů* a pedagogové v následujících kategoriích považují za *nejdůležitější vlastní zkušenosti*. **Přestože se názory takto různily, statisticky výrazné rozdíly opět nebyly potvrzeny.**

Další významný statistický rozdíl byl zjištěn v odpovědích na dotaz:

Co považují učitelky za přínosné pro organizaci učiva? Byly to *rámcové tematické plány, které by je nespojovaly ve vlastní produkci*.

Ani v odpovědích na poslední otázku *Jak učitelky samy hodnotí svoji osobnost* se nezjistily významné statistické rozdíly. Většina učitelů si *o sobě myslí, že se musí stále učit*.

V prvním faktoru, který posuzoval *sebereflexi učitelů k práci pedagoga primární školy* se ve čtyřech z šesti odpovědí nepotvrdily statisticky významné rozdíly (tj. asi v 68%).

Můžeme tedy konstatovat, že první hypotéza se vzhledem k posuzování faktoru *Jaká je sebereflexe učitelek vzhledem k práci pedagoga primární školy* nepotvrdila. Mezi posuzováním práce učitele a délkou pedagogické praxe neexistují statisticky významné rozdíly.

Faktor č. 2: **Jak reflektují učitelky dosavadní kurikulární a organizační podmínky pro svoji práci?**

č. v.	Délka praxe do 5 let	do 10 let	do 20 let	nad 20 let	Chi- square
3					
A	2	4	1	6	0,077 199 HA
B	75	33	52	92	
C	16	17	30	36	
D	4	3	1	4	
4					
A	6	5	8	12	0,875 635 HA
B	2	1	5	7	
C	68	37	54	94	
D	24	15	21	29	
5					
A	19	8	23	16	0,013 098 H0
B	46	31	30	84	
C	1	1	3	6	
D	35	18	34	36	
7					
A	25	5	8	47	0,001 038 H0
B	59	41	61	82	
C	13	9	9	10	
D	3	3	3	3	

V odpovědích na otázku *Jaké postoje zaujímají učitelé k současným osnovám?* se potvrdil **statisticky významný rozdíl podle délky praxe**, přestože většině učitelů současné osnovy vyhovují.

Statisticky významný rozdíl se prokázal rovněž v odpovědích na další otázku *Jakým organizačním formám práce dávají pedagogové ve vyučování přednost*, přestože nejvíce učitelů se věnuje oběma dnes nejnámějším formám, frontálnímu i skupinovému vyučování, střídavě.

Nulová hypotéza byla přijata v dalších dvou případech – při odpovědích na otázky *Co si myslí učitelé o současných standardech* a *Jaké postoje zaujímají učitelé k přesnému rozvrhu hodin*. Většina učitelů v nejmladší věkové kategorii, v kategorii do 10 let praxe a v kategorii s nejdelší praxí si myslí, že požadavky na standardy pro žáky *je potřeba zachovat na stejné úrovni*. Učitelky s praxí do 20 let volily většinou odpověď, že *požadavky na žáky je potřeba diferencovat podle psychických možností dětí*.

Nejvíce učitelek *si někdy podle vlastních potřeb upraví rozvrh hodin*, přestože **při integrovaném vyučování a zejména při vyučování projektovém bude potřeba stabilní rozvrh hodin upravovat mnohem více**.

Závažným zjištěním je, že většině učitelů vyhovují současné standardy na výkony žáků a

to jak s nejkratší tak i s nejdelší délkou pedagogické praxe.

Pouze učitelky s praxí do 20 let uvažují o aplikaci standardu podle psychických možností dětí, tedy o tzv. **vnitřní diferenciaci** v transformované české škole. Se závažností této otázky se většina učitelů musela v denní praxi setkat. **Jak ji budeme řešit v rámcově vzdělávacím programu?**

Ani při posuzování faktoru *Jak reflektují učitelky dosavadní kurikulární a organizační podmínky pro svoji práci* se první hypotéza statisticky významně úplně nepotvrdila – alternativní hypotéza byla přijata v 50% případů.

Závislost posuzování současných kurikulárních a organizačních podmínek pro školní práci na délce praxe jednotlivých učitelů nelze rovněž jednoznačně prokázat.

Faktor č. 3 **Jak ovlivňuje celkové klima školy postoje učitelů ke své práci ?**

Pro snadnější orientaci budu v první části posuzovat odpovědi na otázky:

Jaké jsou organizační podmínky pro práci učitele primární školy? (č.10)

Jaká je spolupráce učitelů v určité škole? (č.11, 12, 13, 18)

č. v.	Délka praxe do 5 let	do 10 let	do 20 let	nad 20 let	Chí- square
10					
A	20	10	20	21	0, 532 076 HA
B	26	24	27	49	
C	51	22	44	68	
D	2	1	0	2	
11					
A	41	24	42	47	0, 050 631 HA
B	51	27	44	90	
CD	9	7	3	6	
12					
A	30	14	26	39	0, 751 642 HA
B	65	40	61	99	
C	5	4	2	4	
D					
13					
A	95	54	84	130	0, 910 439 HA
B	6	4	5	11	
C					
D					
18					
A	40	17	21	41	0, 240 555 HA
B	56	38	63	87	
C	3	3	3	9	
D					

Již v odpovědích na první otázku, která zjišťovala podmínky počtu tříd na různých školách se potvrdily **statisticky významné rozdíly**, na různých školách je situace v počtu jednotlivých tříd zřejmě různá.

Z výzkumného vzorku učí nejvíce učitelů na školách s třemi až čtyřmi paralelními třídami.

Jak je důležitá spolupráce mezi učiteli ne konkrétních školách se zjišťovalo pomocí volby odpovědi na další čtyři otázky. Ve všech byly prokázány **statistické rozdíly v závislosti na délce praxe jednotlivých učitelů.**

Přestože většina učitelů *spolupracuje pravidelně buď se všemi učiteli nebo s učiteli, kteří tvoří součást metodického sdružení* a domnívá se, že *učitelé jejich školy tvoří menší pracovní skupiny, jež mohou spolupracovat, dovede neformálně diskutovat o své práci a považuje své učitelské kolegy za lidi, s nimiž se může vždy dohodnout*, byly prokázány mezi **délkou pedagogické praxe a postoji učitelů k otázkám spolupráce významné statistické rozdíly.** Kolegiální vztahy na pracovišti považuje většina učitelů za normální.

Můžeme tedy konstatovat, že v postojích ke spolupráci se svými kolegy se projeví statisticky významné rozdíly v závislosti na délce pedagogické praxe ve 100% a potvrdily se beze zbytku první dvě hypotézy.

V další části interpretace tohoto faktoru posuzují ty odpovědi na otázky, které zkoumají vztah učitelek a vedení školy.

Co si myslí učitelé o stylu řízení své školy? (č. 9)

Jak hodnotí své nadřízené? (č. 14)

Co si myslí učitelky o hodnocení vlastní práce vedením školy? (č.16,20)

č. v.	délka praxe do 5 let	do 10 let	do 20 let	nad 20 let	Chí - square
9					
A	1	0	5	3	0, 039 699 H0
B	8	9	9	22	
C	74	41	54	93	
D	11	8	15	8	
14					
A	4	0	2	2	0, 571 681 HA
B	89	51	75	114	
C	7	6	10	16	
D					
16					
A	36	22	24	60	0, 148 408 HA
B	58	34	59	61	
C	4	2	2	4	
D					
20					
A	19	4	10	21	0, 179 670 HA
B	68	44	62	81	
C	6	5	6	7	
D	2	1	8	10	

Celkové klima škol výrazně ovlivňuje přijetí či nepřijetí nových způsobů a metod práce při realizaci školního vyučování.

Pouze při volbě odpovědi na otázku za *jaký styl považují učitelé řízení své školy* (nejvíce učitelů jej považuje za demokratický) se **neprojevily statisticky významné rozdíly podle délky praxe učitelů a byla přijata nulová hypotéza.**

V odpovědích, jimiž učitelky vyjadřovaly své hodnocení o osobnostech ředitelů škol považuje většina učitelů *své nadřazené za lidi, s nimiž se může vždy dohodnout*. Práce učitelů je ve většině případů jejich nadřazenými hodnocena *velmi dobře a vcelku dobře*. *Hodnocení své práce vedením školy* považují učitelé za většinou *objektivní*. **Ve všech případech byly přijaty statisticky významné hypotézy.**

Celkové klima školy výrazně ovlivňuje transformaci v současné i budoucí české škole. Můžeme konstatovat, že při posuzování postojů k práci ředitelů své školy se projevíly statisticky významné rozdíly v závislosti na délce pedagogické praxe v 75% případů, čímž byly první dvě hypotézy v podstatě potvrzeny.

Faktor č. 4: **Jaké postoje zaujímají učitelé ke standardům současné školy?**

Chi- kvadrát dobré shody v posuzovací škále Likertova typu byl zjišťován pomocí dvou testů Analysis of Variance Table a Kruskal-Wallis One-Way ANOVA on Ransk. Důležité pro následující analýzu je přijetí nebo odmítnutí nulové hypotézy v obou těchto testech.

V následujících tabulkách uvádím vždy **absolutní četnost voleb, rozdělení voleb podle délky pedagogické praxe jednotlivých učitelů a výsledky obou testů chí- kvadrátu dobré shody.**

č. v.	ni				Analysis of Variance Table		ANOVA	
	do 5	do 10	do 20	nad 20				
1	100	58	88	136	0,226 620	HA	0,218 545	HA
2	100	58	87	137	0,122 728	HA	0,058 770	HA
3	100	58	89	141	0,042 314	H0	0,029 025	H0
4	98	58	90	134	0,722 641	HA	0,699 228	HA
11	98	58	89	138	0,430 249	HA	0,155 610	HA

Statisticky významné rozdíly podle délky pedagogické praxe jednotlivých učitelů – přijetí alternativní hypotézy – byly zaznamenány při posuzování čtyř škál, že *úkolem prvního školního stupně je naučit dítě základní gramotnost, naučit reprodukovat text, naučit dítě vyhledávat informace a naučit základním faktografickým znalostem o světě*. **Nulová hypotéza** byla přijata pouze při posuzování škály, že *současná primární škola má dítě naučit pracovat s přiměřeným naučným textem*.

V 80% tedy byly prokázány statisticky významné rozdíly mezi délkou pedagogické praxe jednotlivých učitelek a jejich postoji ke standardům současné školy.

Faktor č. 5: **Co si myslí učitelé o tom, jak má škola rozvíjet osobnost dítěte ve vztahu k učení?**

č. v.	ni				Analysis of Variance Table		ANOVA	
	do 5	do 10	do 20	nad 20				
5	97	57	90	142	0,007 206	H0	0,002 154	H0
6	99	58	89	140	0,039 522	H0	0,039 704	H0
7	99	58	90	141	0,581 851	HA	0,427 672	HA
8	99	58	90	141	0,159 846	HA	0,051 655	HA
9	98	57	87	129	0,158 326	HA	0,382 271	HA
10	100	58	88	138	0,786 397	HA	0,868 975	HA
18	99	58	89	140	0,220 120	HA	0,169 526	HA

Při posuzování prvních dvou výroků, že *primární škola vede dítě k aktivitě a samostatnosti a úkolem prvního školního stupně je rozvíjení poznávacích schopností žáků nebyly prokázány statisticky významné rozdíly podle délky pedagogické praxe*, byla přijata **nulová hypotéza**.

Při posuzování dalších šesti výroků, že *primární škola vytváří v dětech kladné citové prožitky ve vztahu k učení, rozvíjí u žáků vůli chtít se učit, vede žáky k vzájemné reciproční spolupráci při řešení jednotlivých úkolů, že má naučit zodpovědnosti za plnění jednotlivých úkolů, že pro žáky je při plnění úkolů velmi důležitá motivace a že realizace projektu zvýší zájem žáků o učení*, byly prokázány **statisticky výrazné rozdíly mezi kategoriemi učitelů podle délky pedagogické praxe** a byla přijata **alternativní hypotéza**.

Při posuzování všech šesti výroků se zřejmě podle délky praxe vyskytují podstatné rozdíly, názory učitelů např. na rozvíjení emocionální a volní stránky ve vytváření osobnosti dítěte primární školy, či na rozvíjení odpovědnosti za vlastní učení již v primární škole jsou mezi jednotlivými generacemi učitelek různé. Zanedbatelné nejsou ani postoje k motivaci dětí pro vlastní školní práci. Velmi důležitý rozdíl mezi jednotlivými generacemi je i v tom, že odlišné pojetí vyučování prezentované projektovým učením může celkově zvýšit zájem dětí o získávání nových poznatků.

Při analýze tohoto faktoru byly v 75% přijaty statisticky významné rozdíly a v podstatě se potvrdila první hypotéza výzkumu.

Faktor č. 6: **Jaké postoje zaujímají učitelé k vyučování prvouky, přírodovědy a vlastivědy (bývalých reálií)?**

č. v.	ni				Analysis of Variance Table		ANOVA	
	do 5	do 10	do 20	nad 20				
12	96	57	90	138	0,015 969	H0	0,003 026	H0
13	97	56	91	138	0,005 536	H0	0,004 701	H0
14	93	57	84	125	0,387 857	HA	0,639 791	HA
15	96	56	86	130	0,813 442	HA	0,744 054	HA
17	96	57	82	130	0,263 988	HA	0,474 194	HA
29	98	56	90	132	0,593 807	HA	0,566 556	HA

V prvních dvou případech byla přijata **nulová hypotéza**, názory učitelů na vyučování prvouky se neliší podle délky pedagogické praxe. Učitelé souhlasí s tím, že *učivo prvouky je pro děti přiměřené a zajímavé*, ale zároveň upozorňují i na to, že ho je potřeba *ještě více spojit s didaktickými a simulačními hrami*.

V posuzování škál, které souvisejí s výukou vlastivědy a přírodovědy se již projevují v přijetí **alternativní hypotézy statisticky významné rozdíly mezi délkou praxe jednotlivých pedagogů**.

Zejména na ostravských školách se v nejstarší kategorii objevily záporné volby při posuzování redukce faktografického učiva přírodovědy i vlastivědy tak, aby učivo více respektovalo psychické možnosti vývoje dětí na konci primární školy a fakt, že učitel nemůže být pouhým implementátorem věd.

Nerohodnými v otázkách výuky reálií zůstávají na ostravských školách především učitelky s menšími praktickými zkušenostmi a v nejstarší věkové kategorii ty, které vyučují pouze v prvním a druhém ročníku, takže ztrácejí přehled o učivu ve vyšších ročnících primární školy. Zavádění další specializace – elementaristiky – v rámci jednooborové aprobace pro Učitelství prvního školního stupně podle mého názoru degraduje osobnost učitele do nežádoucího stereotypu.

Při posuzování oblíbenosti vyučování prvouky, přírodovědy a vlastivědy u samotných učitelů má statisticky potvrzený významný rozdíl podle délky pedagogické praxe důležitý význam. Většina učitelů ve dvou věkově nejstarších kategoriích nerada tyto předměty učí. Příčiny je možno vidět jednak v jejich nedostatečné přípravě pro vyučování tohoto oboru na pedagogických fakultách, jednak i obsahové náplni vyučování těchto předmětů před r. 1989.

Přibližně ve 32% byla přijata nulová hypotéza (jedná se většinou o názory na vyučování prvouky), v 68% byla přijata hypotéza alternativní.

První hypotéza, že věk učitelů a délka jejich pedagogické praxe ovlivňuje jejich názory na transformování vyučování v české škole se při posuzování postojů učitelů k vyučování prvouky, přírodovědy a vlastivědy potvrdila pouze částečně.

Faktor č. 7 **Jaké postoje zaujímají učitelé k integrování jednotlivých vyučovacích předmětů – syntetizaci učiva?**

č. v.	ni				Analysis of Variance Table		ANOVA	
	do 5	do 10	do 20	nad 20				
16	95	57	83	131	0, 880 155	HA	0, 960 272	HA
19	100	57	88	137	0, 612 912	HA	0, 632 991	HA
20	95	56	86	135	0, 067 153	HA	0, 040 977	H0
21	96	56	88	136	0, 867 056	HA	0, 762 669	HA
22	95	57	90	136	0, 536 178	HA	0, 807 446	HA
28	99	58	87	133	0, 257 010	HA	0,104 491	HA

V postojích a názorech učitelů na syntetizaci učiva byly **statisticky významné rozdíly podle délky praxe pedagogů** zaznamenány při posuzování pěti výroků, že *učivo přírodovědy a vlastivědy je nutno více integrovat, spojit do větších celků, že znalosti a dovednosti získané při vyučování českého jazyka a matematiky mají žákům sloužit jako nástroje a prostředky k rozvoji poznání. K dalšímu poznávání v přírodovědě a vlastivědě používají učitelé kresbu a další výtvarné techniky. Při výuce prvouky, vlastivědy a přírodovědy mají značný význam i pracovní činnosti. Každý pedagog by chtěl alespoň jeden projekt vyzkoušet se svými žáky.*

Při posuzování výroku, že se *jednotlivé články v čítankách spojují vždy s příslušným tématem vyučovaným v přírodovědě nebo ve vlastivědě* se nulová hypotéza přijímá pouze v textu Kruskal-Wallis One-Way ANOVA on Ranks a v textu Analysis of Variance Table se přijímá hypotéza alternativní. Postoje učitelů k této otázce můžeme považovat za celkově nevyhraněné.

Opět v přibližně 88% případech byly při posuzování postojů k integrování učiva podle délky pedagogické praxe zaznamenány statisticky významné rozdíly, čímž se v podstatě potvrdila první hypotéza výzkumu.

Faktor č. 8: **Jaká je sebereflexe učitelů ve vztahu k integrovanému vyučování?**

č.v.	ni				Analysis of Variance Table		ANOVA	
	do 5	do 10	do 20	nad 20				
23	97	57	80	119	0, 211 754	HA	0, 197 074	HA
24	95	55	86	128	0, 035 756	H0	0, 005 912	H0
25	100	56	83	129	0, 146 997	HA	0, 137 084	HA
26	99	55	85	127	0, 038 728	H0	0, 041 914	H0
27	99	56	86	128	0, 056 419	HA	0, 056 993	HA
30	96	57	89	139	0, 097 498	HA	0, 012 144	H0

Nulová hypotéza byla přijata ve dvou případech, při posuzování výroku, že *učitelé považují vyučování v jednom celoročním tématu a měsíčních podtématech aplikovatelné a realizovatelné i podle kurikula Základní školy a že by učitelky dovedly samy nebo ve*

spolupráci projekt pro své žáky připravit .Zde se statisticky významné rozdíly podle délky praxe učitelů neprojevíly.

Statisticky významné rozdíly podle délky praxe pedagogů byly prokázány při posuzování výroků : *Učitelé znají princip integrované tematické výuky. Znají princip výuky v projektech. Učitelky by chtěly alespoň jeden projekt vyzkoušet se svými žáky.* Nerozhodné přijetí obou hypotéz se projevuje při posuzování výroku, že *pedagog má dostatečné didaktické i faktografické znalosti ve všech oborech, jichž se výuka těchto předmětů dotýká.*

Při posuzování sebereflexe učitelů ve vztahu k integrovanému vyučování můžeme konstatovat, že ve 42 % byla přijata nulová hypotéza a v 58% se projevíly statisticky významné rozdíly v závislosti na délce pedagogické praxe u různých učitelů.

3.7. Shrnutí výsledků výzkumu podle jednotlivých faktorů – posouzení platnosti jednotlivých hypotéz

Faktor č. 1: H1 se potvrdila pouze v 32% případů. V sebereflexi učitelů ke své vlastní práci nehraje délka praxe jednotlivých učitelů podstatnou roli.

Faktor č. 2: H1 se potvrdila na 50%. V reflektování kurikulárních a organizačních podmínek v současné škole nemůžeme délku praxe učitelů považovat za podstatné kritérium

Faktor č. 3: H1 a H2 se potvrdila v 88%. Při posuzování celkového klimatu se výrazně projevíly rozdíly v závislostech na délce pedagogické praxe.

Faktor č. 4: H1 byla přijata v 80%. V posuzování postojů učitelů ke kurikulu současné školy hraje podstatnou úlohu délka jejich pedagogické praxe.

Faktor č. 5: H1 byla přijata v 75% Při posuzování postojů učitelů k tomu, jak má současná škola rozvíjet osobnost dítěte ve vztahu k učení existují rovněž podstatné rozdíly v závislosti na délce pedagogické praxe.

Faktor č. 6: H1 se potvrdila na 68%. V postojích učitelů k vyučování prvouky, přírodovědy a vlastivědy existují rozdíly podle délky pedagogické praxe, i když méně výrazné.

Faktor č. 7: H1 se potvrdila opět na 88%. V postojích učitelů k integrování učiva existují rovněž významné rozdíly podle délky pedagogické praxe.

Faktor č. 8: H1 se potvrdila pouze v 58% Při posuzování sebereflexe učitelů ve vztahu k integrování učiva má délka pedagogické praxe poněkud menší význam. I učitelé s delší pedagogickou praxí mohou zaujmout kladný vztah k integrovanému vyučování.

Při posuzování výroků pomocí škály Likertova typu byla **alternativní hypotéza přijata při posuzování 21 výroků**, což tvoří přibližně 70% úplně odmítnuta v 7 případech - přibližně 23 % a částečně ve 2 případech. – asi 7%

Jestliže budeme posuzovat výroky v dotazníku, byly **statisticky významné rozdíly podle délky pedagogické praxe přijaty ve 12 případech – 60% a odmítnuty v 8 případech – 40%.**

H1: Čím delší je pedagogická praxe učitele, tím konzervativnější jsou jeho postoje k transformaci české školy a názory na způsoby vyučování se výrazně potvrdila v posuzování postojů učitelek ke kurikulu současné školy, v posuzování postojů učitelek k tomu, jak má současná škola rozvíjet osobnost dítěte ve vztahu k učení, v postojích učitelů k integraci učiva – syntetizaci poznatků – tedy ve třech faktorech, což je přibližně 43% všech faktorů.

Částečně – na 50% - 75% se potvrdila v posuzování postojů učitelek k reflektování kurikulárních a organizačních podmínek současné školy, v posuzování postojů učitelek k vyučování prvouky, přírodovědy a vlastivědy a v posuzování sebereflexe učitelek ve vztahu k integrovanému vyučování – opět v 43% všech faktorů.

H1 se nepotvrdila při sebereflexi učitelek k práci pedagoga primární školy – ve 14% všech faktorů.

H2: Celkové klima školy ovlivňuje postoje a názory učitelů na inovaci vyučovacích metod se ve faktoru 3 výrazně potvrdila.

4. Závěr

Interpretace výzkumu podle faktorové analýzy neprokázala 100% platnost první hypotézy, že čím delší je pedagogická praxe učitele, tím konzervativnější jsou jeho postoje k transformaci české školy a názory na způsoby vyučování, přesto musíme s některými rizikovými faktory v transformaci české školy počítat. Nemusí to být vždy pouze delší pedagogická praxe a s ní související syndrom učitelova vyhoření.

Za rizikové můžeme považovat tyto faktory:

- 1. Praxe delší než 20 let – nebezpečí teacher burnout efektu.**
- 2. Stereotyp v práci učitelů zejména v prvních dvou ročnících primární školy, jemuž mohou některé učitelky zejména elementaristky podlehnout.**
- 3. Nekritičnost a příliš vysoké hodnocení vlastní osoby u některých učitelek primární školy.**
- 4. Nechuť pro ověřování nových, v naší společnosti dosud neznámých metodických postupů a forem práce, která může, ale nemusí být závislá na věku jednotlivých pedagogů.**
- 5. Přílišná autokratičnost některých učitelek, daná charakterovými vlastnostmi osobnosti.**
- 6. Uzavřené klima jednotlivých škol s dosud přežívajícími prvky autokratického vedení.**
- 7. Nedostatečné postgraduální vzdělávání většiny učitelek českých škol.**

Co budeme muset vykonat pro učitele v primární škole, abychom její transformaci v podobě přijetí rámcově vzdělávacího programu mohli realizovat?

Jako první krok je potřeba uvědomit si, že věk učitele a délka jejich pedagogické praxe jsou výraznými faktory pro přijetí transformace a inovace v české škole. Většina učitelů s delší pedagogickou praxí podléhá stereotypu v práci a s novými vyučovacími postupy se jen obtížně vyrovnává. **Mnohým chybí další teoretické studium a schopnost absorbovat do sebe proces proměny.**

Při posuzování jednotlivých případů je však **potřeba respektovat individualitu učitelských osobností.** V budoucnu by bylo vhodné kombinovat metodu kvantitativního a kvalitativního výzkumu (mixed methodology) a zabývat se zpracováním a rozбором životního příběhu učitele (Gavora, 2001) **v několika případech pedagogů, kteří syndromu učitelova vyhoření (Teacher Burnout) nepodlehli a jsou schopni na sobě pracovat i přes svůj vyšší věk a značnou délku pedagogické praxe.**

Celkové klima školy výrazně ovlivňuje přijetí integrovaného vyučování. Protože ředitelé, jsou vedoucími pedagogických týmů, které budou přijímat rámcový vzdělávací program a s jeho pomocí vytvářet autonomii své školy, je potřeba otázky integrovaného vyučování zařadit do dalšího vzdělávání zejména ředitelů škol.

Ředitelé škol jako vedoucí pracovníci institucí s právní subjektivitou jsou rovněž povinni vytvořit podmínky pro přijetí inovačních trendů a metod v systému práce své školy. Tedy **vytvořit takové klima,** aby se v něm **mohli prosadit čerství absolventi Pedagogických fakult zejména v oboru 1. školního stupně a zavádět integrované vyučování a projektovou metodu přímo do své každodenní práce ve škole.**

Měli by zejména svým osobním přesvědčením stát na straně inovativních změn.

Otázky integrovaného vyučování je potřeba zařadit i do programu dalšího vzdělávání učitelů, jehož přínos a efektivitu je potřeba vyřešit nejprve na celostátní úrovni. (Akreditace tématu: “Učit jinak” ve spolupráci s ostravským pedagogickým centrem byla již provedena).

Veškeré pedagogické inovace by měla podporovat a kladně hodnotit i Česká školní inspekce. K tomu je však potřeba nejprve legislativně změnit její současnou roli při hodnocení práce jednotlivých škol. Bylo by vhodné, aby se z inspektora úředníka stal inspektor propagátor myšlenky transformace české školy a jejího rámcového programu.

V neposlední řadě je potřeba budoucí učitele primární školy na pedagogických fakultách připravit na integrované vyučování

Literatura:

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, 1. vyd. Brno, 2000, ISBN 80-85931-79-6
HINTSE, J. *NCSS and PASS. Number, Cruncher Statistical Systems*. Kaysville, Utah;

WWW.NCSS.COM.2001

CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc, 1998, ISBN 80-7067-798-8

KYRIACOU, C., PRATT, J. Teacher Stress and Psychoneurotic symptoms. *British J. of Education Psychol.*, 55, 1985

PAINE, S., W. *Job Stress and Burnout Sage*. Newbury Park, 1982

PRŮCHA, J. *Učitel*, 1. vyd. Praha 2002, ISBN 80-7178-621-7

ŠIMÍČKOVÁ, H. Názory učitelů na integrované vyučování v primární škole – zpráva z předvýzkumu. In: *Pedagogická orientace*, 4, 2001, s. 40 - 52

ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*, 1. vyd. Brno, 1998, ISBN 80-210-1937-8

WALTEROVÁ, E. *Kurikulum, proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*, 1. vyd. Brno 1994, ISBN 80-210-0846-6

Kontakt: helena.simickova@osu.cz

