



MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

CENTRUM PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU

Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání

Analýza nálezů českého pedagogického výzkumu (2001–2008)

Tomáš Janík a kol.

BRNO 2009

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání

Analýza nálezů českého pedagogického výzkumu (2001–2008)

Tomáš Janík a kol.

Marcela Janíková, Tomáš Janko, Petr Knecht, Petr Najvar,
Veronika Najvarová, Simona Šebestová, Kateřina Vlčková

**BRNO
2009**

Zadavatel projektu:

Pracovní skupina MŠMT pro otázky regionálního školství
zastoupená RNDr. Janou Strakovou, Ph.D.

Nositel projektu:

Centrum pedagogického výzkumu Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity
zastoupené doc. PhDr. Tomášem Janíkem, Ph.D., M.Ed.

Řešitelé projektu:

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed. (vedoucí projektového týmu)

PhDr. Marcela Janíková, Ph.D.

Mgr. Tomáš Janko

Mgr. Petr Knecht, Ph.D.

Mgr. Petr Najvar, Ph.D.

Mgr. Veronika Najvarová, Ph.D.

Mgr. Simona Šebestová

Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková, Ph.D.

Oponenti projektu:

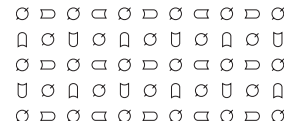
prof. PhDr. Josef Maňák, CSc.

prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc.

doc. PaedDr. Petr Urbánek, Ph.D.

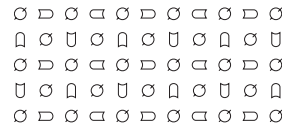
Publikace vznikla na zakázku MŠMT ČR jako podklad pro evaluaci naplňování cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice.

Vydání publikace bylo podpořeno projektem MŠMT ČR LC 06046 Centrum základního výzkumu školního vzdělávání.



OBSAH

1. Předmluva	5
2. Uvedení do problému	7
3. Cíl a metodika analýzy	11
4. Výsledky analýzy	15
4.1 Nálezy výzkumu kurikula	15
4.2 Nálezy výzkumu výuky	24
4.3 Nálezy výzkumů kultury a klimatu školy	32
4.4 Nálezy výzkumu učitelského vzdělávání	41
5. Závěrečné shrnutí	51
5.1 Shrnutí z hlediska faktických zjištění	51
5.2 Shrnutí z hlediska metodologie provedených výzkumů	52
5.3 Shrnutí z hlediska financování provedených výzkumů	54
Summary	57
Literatura	59
Rejstřík věcný	70
Rejstřík jmenný	71



1. PŘEDMLUVA

Předkládaná analýza nálezů českého pedagogického výzkumu (2001–2008) k problematice *kurikula, výuky, klimatu školy a učitelského vzdělávání* byla zpracována na základě podnětu *Pracovní skupiny MŠMT pro otázky regionálního školství* jako jeden z podkladových materiálů pro evaluaci naplňování cílů *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice* (2001).

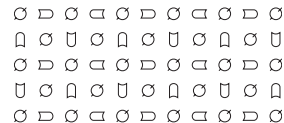
Autorskému kolektivu pracovníků *Centra pedagogického výzkumu Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity* se tím dostalo příležitosti reprezentovat pohled pedagogického výzkumu v připravované evaluaci. Za tímto účelem byla provedena systematická, vyčerpávající rešerše empirických studií, které byly v letech 2001–2008 uveřejněny v hlavních publikačních platformách pedagogického výzkumu. Jedná se o časopisy *Pedagogika* (2001–2008), *Pedagogická orientace* (2001–2008), *Orbis scholae* (2001–2008) a dosud vydané sborníky *České asociace pedagogického výzkumu* (2001–2007). Doplnkově a již bez nároku na úplnost bylo využito také dalších informačních pramenů – monografií, disertačních prací, konferenčních sborníků apod.

Reprezentovat pohled českého pedagogického výzkumu znamená dát slovo těm, kteří ho provozují. Tato analýza je založena na výzkumech prováděných experty, kteří zpravidla působí na katedrách pedagogických fakult, které tak v souladu se záměrem vyjádřeným v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice* (2001, s. 44) naplňují svoji specifickou a nezastupitelnou úlohu spočívající ve vytváření vědecké základny pro výzkum vzdělávání.

Pohled pedagogického výzkumu na čtyři sledované oblasti je výstižný, nicméně rozložení výzkumné pozornosti není rovnoměrné. Vedle určitých *oblastí přednostního zájmu* lze identifikovat také *bílá místa*, která zatím zůstávají *výzkumem nepokryta*. Také na tuto skutečnost má upozornit předkládaná analýza. V analýze se lze dočíst také něco o *metodologických problémech*, s nimiž se český pedagogický výzkum v současné době potýká. Tyto problémy jsou v textu podrobněji rozebírány, neboť mají patrně nezanedbatelný vliv na věrohodnost informací zde prezentovaných. Nezbyvá tedy, než vyzvat čtenáře ke čtení kritickému.

Autoři touto cestou děkují všem, kteří jim v průběhu práce na analýze poskytovali své podněty a připomínky.

za řešitelský tým
Tomáš Janík



2. UVEDENÍ DO PROBLÉMU

O tom, jakou roli by měl sehrávat **pedagogický výzkum¹ ve vztahu k reformám vzdělávání**, se diskutuje dlouhodobě a na různých fórech. Přibližně od 70. let 20. století se ve vyspělých evropských zemích prosazuje *ideálně typická* představa, že problémy vzdělávání se mají výzkumně analyzovat, na základě této analýzy se má produkovat vědní využitelné při jejich řešení. Čím více kvalifikovaných poznatků *výzkum vzdělávání* vyprodukuje, tím lepší budou politická rozhodnutí. Na základě politických rozhodnutí mají být nejprve realizovány tzv. *experimentální programy*, přičemž se má ověřovat jejich potenciál pro řešení daných problémů. Tyto *experimentální programy*, pokud se osvědčí, mají být jako *programy modelové* přenášeny do celého systému, kde se díky nim má docílit pozitivních efektů (srov. Terhart 2002, s. 123–124). Problém je nicméně v tom, že prezentovaná představa je spíše *ideální*, než *typická*. Spolupráce *výzkumu vzdělávání se vzdělávací politikou* v zájmu vědecky fundované *reformy vzdělávání* se ukazuje jako namnoze problematická. Je totiž založena na naivně technokratické představě o racionalizovatelnosti společensko-politických procesů; na víře, že věda bude schopna identifikovat problémy a nabízet jejich řešení; na důvěře v racionalitu politického rozhodování atp. (srov. Terhart 2002, s. 123–124).

Přesto se objevují nové a nové pokusy o vytváření mostů mezi *výzkumem vzdělávání a vzdělávací politikou a vzdělávací reformou*. Jakých variant vlastně může nabývat vztah mezi *výzkumem vzdělávání a vzdělávací reformou (transformací)*? Jak vyplývá z rozboru, který předložila Rada Evropy počátkem 90. let 20. století, vztah mezi *transformací vzdělávacího systému a pedagogickým výzkumem* může nabývat tří základních variant:

- Za příznivých podmínek výzkum vytváří poznatkový fond, databázi, kterou školská správa může využít při svém rozhodování o reformách a inovacích.
- Za méně příznivých podmínek jsou vzdělávací reformy zaváděny bez předcházejícího výzkumu a experimentace, ale při jejich realizaci se pečlivě monitoruje, sleduje a hodnotí vše, čeho je dosaženo. Ze zjištěných dílčích výsledků se vyvozují závěry.
- Při zcela nepříznivých podmínkách se změny vzdělávacího systému uskutečňují centrálním rozhodnutím s výrazně politickou motivací, bez předchozího zapojení výzkumu a vývoje. Nedochází k myšlenkovému a názorovému kontaktu mezi školskými politiky, výzkumnou obcí a členy učitelského povolání. Dochází pak k častým změnám v koncepci reformy, organizačním nedůslednostem (cit. podle Kotásek 1993, s. 368).

Český pedagogický výzkum, přestože se mu od příslušného resortu nedostává koncepční a systematické podpory, usiluje o **vytváření poznatkové základny**, která by byla využitelná při rozhodování o záležitostech veřejného zájmu v oblasti vzdělávání. Ze strany *vzdělávací politiky* je v současné době patrný zvýšený zájem o *empirický výzkum*

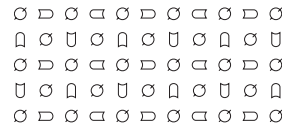
¹ „Pedagogický výzkum (*Bildungsforschung*) je činnost, jejímž účelem je popis, analýza a event. prognóza procesů probíhajících uvnitř celého vzdělávacího systému, v závislosti na determinujících podmínkách politických, demografických, ekonomických a ideologických“ (Schaub, Zenke 2000, s. 97).

vzdělávání, který produkuje výzkumné poznatky na základě *přístupu založeného na důkazech (evidence based approach)*. Jako žádoucí se jeví pojmání *pedagogického výzkumu jako kritického přítele probíhající vzdělávací reformy*. Od pedagogického výzkumu se očekává produkce výzkumného poznání.

V souvislosti s informační explozí se ukazuje, jak důležité je zabývat se otázkami **produkce, komunikace a využívání výzkumného poznání** (resp. vědění). Také pedagogika se začala vážněji zabývat procesem komunikace poznatků od těch, kteří je produkují, k těm, kteří je využívají při své práci. Dnes je zřejmé, že komunikace pedagogických poznatků (vědění) je spojena s celou řadou problémů. Jeden z nich spočívá v napětí mezi věděním teoretickým na straně jedné a věděním praktickým na straně druhé. Ukazuje se, že edukační politika a praxe je ovlivňována spíše věděním praktickým (akumulovaná moudrost a zkušenosti praktiků), než věděním teoretickým (poznatky pedagogického výzkumu). Další potíž spočívá v povaze pedagogických problémů, které mají často také dimenzi filozofickou, psychologickou, sociologickou atp. Přestože tedy máme o různých problémech k dispozici poměrně bohaté vědění pedagogické, psychologické a jiné, zdá se, že chybí odhodlání k syntéze tohoto vědění do smysluplnějších celků.

Jakého charakteru jsou poznatky produkované pedagogickým výzkumem? A jak lze tyto poznatky strukturovat a systematizovat? Kotásek (2002) upozorňuje na skutečnost, že zkoumání školního vzdělávání se u nás zformovalo do linie *akademicko-teoretické* a do linie *systémově klinické*. Výzkumné studie realizované v linii *akademicko-teoretické* směřují k získání obecných fundamentálních poznatků o daném předmětu, jeho prvcích a aspektech zejména empiricko-výzkumnou cestou. Výzkumné studie realizované v linii *systémově klinické* směřují k získání poznatků o existujícím stavu celé předmětné oblasti, faktorech, které ji ovlivňují, a na tvorbu příslušné vzdělávací politiky. Přestože se v současné době prosazuje úsilí o průnik obou linií, zdá se, že v oblasti českého výzkumu vzdělávání převažují studie zaměřené *systémově klinicky*. Vzhledem k nedostatečné podpoře základního výzkumu v oboru pedagogika jsou pouze v ojedinělých případech realizovány studie v linii *akademicko-teoretické*.

Empirické studie, jež byly předmětem předkládané analýzy, přinášejí převážně *poznatky systémově klinického charakteru*. Tyto poznatky se vztahují k relativně širokému **spektru témat a problémů školního vzdělávání** – zahrnují kurikulární dokumenty (vzdělávací programy, učebnice atp.), implementaci kurikula; výuku – činnosti a komunikace učitelů a žáků, výukové metody, formy, prostředky, výsledky a efekty výuky – znalosti, dovednosti, strategie učení, motivaci k učení, oblíbenost vyučovacích předmětů; kulturu a klima školy a školní třídy, školní kázeň, šikanu ve školách, spravedlivost ve škole; učitelskou profesi a učitelské vzdělávání a mnohé další. Díky zapojení České republiky do **mezinárodně srovnávacích výzkumů** TIMSS (Third International Mathematics and Science Study – Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání), PISA (Programme for International Student Assessment – Mezinárodní program pro hodnocení žáků) a dalších jsou k dispozici výzkumné výsledky, z nichž lze získat poznatky o českém vzdělávacím systému na pozadí mezinárodního srovnání (přehledně viz Straková, Potužníková, Tomášek 2006; Janík, Najvarová 2006).

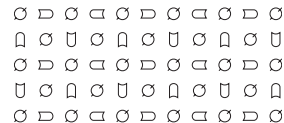


Co se zastoupení jednotlivých **vyučovacích předmětů** týče, je nutno konstatovat problém nerovnoměrného rozložení výzkumné pozornosti. Zatímco k některým vyučovacím předmětům jsou k dispozici relativně bohaté výzkumné poznatky, k jiným zcela chybí. Patrně nejvíce pozornosti je věnováno zkoumání v oblasti matematického a přírodovědného vzdělávání (výzkumy PISA, TIMSS) a v oblasti čtenářské gramotnosti (výzkumy PISA). Díky výzkumu CIVED je mapována oblast výchovy k občanství. Ostatním vyučovacím předmětům je věnována pozornost o poznání menší, často jsou výzkumy zaměřené pouze na vybrané dílčí aspekty výuky, např. výzkum historického vědomí žáků v dějepise, výzkum poznávacího procesu a myšlení v matematice, zkoumání učitelova pojetí výuky v tělesné výchově, zkoumání verbální komunikace ve výtvarné výchově apod.

V situaci bilancování toho, jak se daří naplňovat záměry vyjádřené v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice* (2001), se jeví jako žádoucí přihlédnout k nálezům pedagogického výzkumu.² Se záměrem poskytnout orientaci v tom, co tyto výzkumy o českém školním vzdělávání vypovídají, byly zpracovány studie, které danou problematiku přehledným způsobem mapují (Průcha 1998; Mareš 2000; Walterová 2002; Matějů, Straková a kol. 2005; Janík 2006a; Janík, Knecht 2007). Předkládanou analýzu lze chápat jako další **pokus o utřídění a přehlednou prezentaci poznatků**, k nimž dospěl výzkum kurikula, výuky, školního klimatu a učitelského vzdělávání v letech 2001–2008.

Níže prezentovaný souhrn nálezů pedagogického výzkumu naráží na určité **metodologické limity**. Je třeba brát v úvahu rozdíl mezi rokem publikování výzkumné studie a rokem realizace výzkumu, z něhož vychází. Pokud byla např. studie publikována v roce 2001, výzkum byl realizován před rokem 2001. Je otázkou, jakou výpovědní hodnotu v evaluaci realizovaných změn plánovaných *Národním programem rozvoje vzdělávání v České republice* (2001) takovému výzkumu připisovat. Častým problémem pedagogických výzkumů realizovaných bez podpory větších projektů (grantů) je výběr vzorku. Obvykle není realizován takový výběr, aby bylo možné výsledky zobecnovat na region, natož na celou Českou republiku. Studie, jež byly předmětem analýzy, jsou tímto problémem zatíženy. Na základě nálezů tedy nelze usuzovat na celkový stav českého školského systému, lze pouze naznačit, jak se zkoumané problémy jeví na určitých školách, v určitých třídách, u určitých učitelů a žáků atp. Do jaké míry lze na neúplných poznatcích stavět politická rozhodnutí, to je otázkou, která by zasluhovala samostatné pojednání.

² K diskusi na téma „pedagogický výzkum a Bílá kniha“ viz Průcha (2001) aj.



3. CÍL A METODIKA ANALÝZY

Analýza byla vypracována kolektivem pracovníků *Centra pedagogického výzkumu Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity* na základě podnětu *Pracovní skupiny MŠMT pro otázky regionálního školství*.

Cílem předložené analýzy bylo přinést odpověď na otázku, jaké konkrétní poznatky o vybraných oblastech vzdělávání (kurikulum, výuka, klima školy, učitelské vzdělávání) přinesl pedagogický výzkum v letech 2001–2008.

Sledované období (2001–2008) bylo voleno s ohledem na skutečnost, že předkládaná analýza je jedním z podkladů pro evaluaci naplňování cílů *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice* (2001).

Analyzovaný soubor představovaly empirické studie (výzkumná sdělení) uveřejněné v reprezentativních časopisech oboru: *Pedagogika*, *Pedagogická orientace*, *Orbis schoolae* a v dosud vydaných *sbornících ČAPV 2001–2007*³. V návaznosti na to bylo doplnkově využito dalších pramenů (monografií, disertačních prací, konferenčních sborníků atp.), a to zejména v případech, kdy v analyzovaných zdrojích nebyly vyhledávané poznatky k dispozici.

Postup, výstupy, termíny

KROK 1: Vyhledání empirických studií ke 4 sledovaným oblastem ve 4 sledovaných zdrojích

VÝSTUP: Soupis empirických studií

TERMÍN: 20. 7. 2008

KROK 2: Vytvoření dokumentační tabulky ke každé empirické studii

VÝSTUP: Vyplněné tabulky ke každé ze studií

TERMÍN: 31. 8. 2008

KROK 3: Analýza výzkumů dokumentovaných v tabulkách z hlediska faktických zjištění
VÝSTUP: Podkladový text za sledované oblasti jako základ pro sepsání Zprávy pro MŠMT

TERMÍN: 15. 9. 2008

KROK 4: Sepsání první verze textu Zprávy pro MŠMT

VÝSTUP: Zpráva pro MŠMT – prezentace obsahující popis metodiky analýzy a její závěry

TERMÍN: 28. 9. 2008

KROK 5: Oponentura první verze textu Zprávy pro MŠMT

VÝSTUP: Oponentní posudky

TERMÍN: 31. 10. 2008

KROK 6: Finalizace textu Zprávy pro MŠMT s přihlédnutím k posudkům

VÝSTUP: Finální verze Zprávy pro MŠMT

TERMÍN: 30. 11. 2008

³ Studie ze sborníku z konference ČAPV 2008 nemohly být do výběrového souboru zařazeny, neboť nebyly v době finalizace této zprávy dostupné.

Na základě rešerše v analyzovaných zdrojích (krok 1) byl pořízen soupis publikovaných studií přinášejících relevantní empirické nálezy o sledovaných oblastech: (a) kurikulum, (b) školní výuka, (3) klima a kultura školy, (4) učitelské vzdělávání. Při sestavování soupisu byla uplatněna níže uvedená **pozitivní kritéria výběru (1) a (2)**.

KRITÉRIUM 1: Jedná se o empirickou studii (výzkumné sdělení)

Empirická studie je založena na výzkumných datech. Ta jsou s využitím metod sběru dat pořízena a s využitím metod analýzy dat analyzována. Empirická studie přináší výzkumné poznatky. Zpravidla obsahuje tyto části: úvod, stav řešení problematiky, použité postupy a metody, výsledky a jejich interpretace, diskuse a závěry.

KRITÉRIUM 2: Studie tematicky spadá do některé ze 4 sledovaných oblastí

- Kurikulum – studie přináší poznatky o kurikulárních dokumentech (vzdělávací programy, učebnice atp.), a to zejména o jejich formě projektové a realizační; zahrnuty jsou i studie, v nichž jsou mapovány okolnosti implementace kurikula.
- Výuka – studie přináší poznatky o procesu výuky (vyučování-učení ve školních třídách) v různých vyučovacích předmětech.
- Kultura a klima školy – studie přináší poznatky o kultuře a klimatu školy či třídy, o kázni a šikaně; zahrnuty jsou i studie k problematice (ne)motivovanosti k učení.
- Učitelské vzdělávání – studie přináší poznatky o kurikulu učitelského vzdělávání (studijní programy atp.); zahrnuty jsou i studie hodnotící kvalitu učitelského vzdělávání a studie mapující profesní profil studentů učitelství.

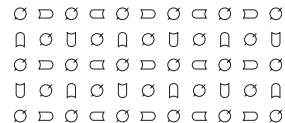
Výstupem kroku (1) byl soupis čítající 249 empirických studií. Mnohé studie uvedené v soupisu se nicméně jevily jako problematické. Přestože byly svými autory deklarovány jako studie empirické (resp. výzkumné), nesplňovaly základní požadavky kladené na tento typ studií. S ohledem na tuto skutečnost bylo třeba přistoupit k posuzování **metodologické kvality** studií, přičemž byla uplatněna **negativní kritéria výběru (3) a (4)**.

KRITÉRIUM 3: Nedostatky ve formální stránce zpracování studie

Studie není po formální stránce dobře zpracována, což znemožňuje posoudit její metodologickou úroveň (např. cíl studie je nejasně formulovaný, chybějí údaje o zkoumaném souboru).

KRITÉRIUM 4: Studie nesplňuje základní metodologický standard

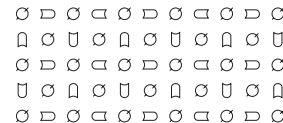
- problematický zkoumaný soubor (např. studie má povahu kontextově vázaného „akčního výzkumu“ realizovaného v jedné seminární skupině studentů)
- neadekvátně použité výzkumné metody (např. použití nepřiměřeně náročného dotazníku u dětí mladšího školního věku)



- problémy spojené s operacionalizací výzkumného problému (např. neadekvátnost měrného nástroje vzhledem k povaze zkoumaných proměnných)
- chybné postupy zpracování dat (např. chyby ve statistickém zpracování dat)
- nedostatky v interpretaci nálezů či v závěrech (např. závěry jsou do té míry vágní či kontextově vázané, že je zde nelze smysluplně prezentovat; poznatky nejsou konceptualizovány – ze studie se nelze nic dozvědět; neadekvátní zobecnění).

Na základě uplatnění negativních kritérií výběru (3) a (4) byl původní soupis čítající 249 studií redukován – nově vzniklý soupis čítal 92 studií. Studie, které figurovaly v novém soupisu, byly zpracovány formou dokumentační tabulky a analyzovány z hlediska faktických zjištění, tj. z hlediska toho, co vypovídají o sledované oblasti.

Vedle hlavního souboru 92 studií (viz výše) bylo doplňkově využito dalších pramenů (monografií, disertačních prací, konferenčních sborníků atp.), a to zejména v případech, kdy v analyzovaných studiích nebyly vyhledávané poznatky k dispozici. Tento doplňkový výběr si nečiní nárok na vyčerpávající postižení sledovaných oblastí.



4. VÝSLEDKY ANALÝZY

4.1 Nálezy výzkumu kurikula

V *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice* (2001) je věnována pozornost cílům a obsahům vzdělávání (s. 37). Otázky spojené s uvedenými pedagogickými kategoriemi jsou v novější literatuře zahrnovány pod pojem *kurikulum*. Jejich vědecká reflexe bývá označována pojmem *výzkum kurikula*. S ohledem na to, jak rozmanitým způsobem je vymezován pojem *kurikulum*, je vymezován také pojem *kurikulární výzkum*. Ve starších přístupech – avšak dodnes vlivných a rozvíjených – dominuje chápání *kurikulárního výzkumu* v užším pojetí jakožto výzkumu *kurikulárních dokumentů* (učebních plánů, osnov, učebnic atp.). Pro novější vývoj je charakteristická snaha chápat *kurikulární výzkum* v širším pojetí jakožto hledání odpovědí na otázky proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat (srov. Walterová a kol. 2004, s. 224).

Přehledovou studii o českých kurikulárních výzkumech publikovali Průcha (2006) nebo Janík a Knecht (2007). Dalším pokusem o zmapování dané problematiky je námi vytvořený přehled výzkumů kurikula, které zde rozčleňujeme do pěti oblastí. Jedná se o výzkumy projektovaného kurikula (kap. 4.1.1) vztahující se k analýzám kurikulárních dokumentů; o výzkumy realizovaného kurikula (kap. 4.1.2); o výzkumy kurikula z pohledu ředitelů, učitelů a žáků (kap. 4.1.3); o výzkumy implementace kurikula (kap. 4.1.4).

4.1.1 Projektované kurikulum

Obsahové analýzy vzdělávacích programů

Hudecová (2006) v komparativní studii mapovala **dějepisné vzdělávací programy** ve vybraných zemích Evropy. Metodou obsahové analýzy sledovala obecné i specifické cíle dějepisného vzdělávání, postavení dějepisu v systému vzdělávání, časový prostor i konkrétní vzdělávací obsahy dějepisného vzdělávání. Studie ukázala, že české rámcové vzdělávací programy vycházejí z obdobných zásad a principů jako ostatní zkoumané dokumenty a směřují k obdobným cílům. V našich rámcových vzdělávacích programech však chybí propracovanější struktura vzdělávacích cílů jednotlivých školních předmětů. Dále je rámcovým vzdělávacím programům vytýkána přílišná stručnost a nepropracovanost vzdělávacích obsahů.

Ježková (2003) **mapovala výuku jazyků** v různých zemích Evropy a v České republice. Pomocí obsahové analýzy vzdělávacích programů dospěla ke zjištění, že „*téměř ve všech státech je pozorován návrat k důrazu na komunikativní orientaci výuky cizím jazykům. Jako primární cíl pro moderní jazyky byla stanovena „komunikativní kompetence“*“ (s. 6).

Dvořák (2007) provedl **analýzu pojmové struktury** společenskovedního tématu „*mezinárodní vztahy*“ v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*

a v *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnaziální vzdělávání*. Na tomto příkladu ukazuje, že učivo je osnováno na úrovni ISCED 2, ale i ISCED 3 výlučně z hlediska jednoho paradigmatu, přestože pro všechny sociální vědy je typická multiparadigmatičnost. V daném případě jsou v důsledku toho pominuty např. otázky síly jako faktoru mezinárodních vztahů, otázky rovnováhy mezi státy nebo hegemonie některého aktéra. Autor tvrdí, že projektované kurikulum tak „...neobsahuje řadu skutečně fundamentálních pojmů potřebných pro porozumění mezinárodním vztahům, jako jsou svrchovanost nebo diplomacie...“ (Dvořák 2007, s. 113).

Několik studií se týká **zastoupení vybraných témat v českých kurikulárních dokumentech** (strategie učení – Vlčková 2007, evropská dimenze – Ježková 2002, výchova ke zdraví – Mužiková 2008, čtenářská gramotnost – Doležalová 2007; Najvarová 2008ab aj.). Veškerá analyzovaná témata jsou dle uvedených výzkumů v kurikulárních dokumentech zastoupena, a to buď explicitně, nebo zprostředkovaně. Otázkou zůstává, jaký důraz je kladen na zkoumaná témata ve výuce.

Obsahové analýzy učebnic

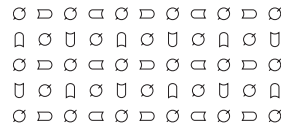
Obsahové analýzy dokumentují vzájemnou **odlišnost učebnic** určených pro stejný ročník a typ školy. Knecht (2007) porovnával 8 řad učebnic sociálního zeměpisu z 8 nakladatelství dle zastoupení různých geografických pojmů. Dospěl k závěru, že podíl pojmů společně uvedených ve všech zkoumaných řadách učebnic je pouze 10 % (s. 121). K obdobným hodnotám dospěli v případě učebnic dějepisu Klapko (2006) a Maňák (2006).

Zastoupení jednotlivých **obrazových komponent** v učebnicích dějepisu zjišťoval Novotný (2007), v učebnicích přírodopisu Hrabí (2006). V obou případech je možné konstatovat, že z hlediska obrazových komponent ve zkoumaných učebnicích převládají fotografie a obrázky, ostatní druhy vizuálních informací (mapy, schémata, tabulky, grafy aj.) se vyskytují spíše ojediněle.

Janík (2006b) na základě **obsahové analýzy 5 učebnic zeměpisu** upozornil, že se učebnice vzájemně odlišují také „v míře konstruktivismu, který se do nich dostal“ a v tom, „jakým jazykem jsou napsány“. Studie poukazuje na problematickou úlohu autorů učebnic, neboť autoři mají za úkol vybalancovat „ohled na možnosti žákovy porozumění“ s „ohledem na správnost didaktického ztvárnění určitého obsahu vůči oboru“ (s. 41).

Problematika **didaktického ztvárnění učebnic** je zohledněna také v obsahových analýzách týkajících se úloh uvedených v učebnicích. Vránová (2005ab) analyzovala učební úlohy v 12 pracovních sešitech k učebnicím přírodopisu. Zjistila, že nejvíce jsou zastoupeny nejméně náročné úkoly, které vyžadují pamětní reprodukci poznatků a jednoduché myšlenkové operace. Naopak obtížnější úkoly jsou zastoupeny jen ojediněle (Vránová 2004b, s. 64).

Ježková (2007) zkoumala **soulad učebnic s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a Společného Evropského referenčního rámce**



pro jazyky. Výzkumný vzorek představovala jedna řada učebnic německého jazyka. Zjistila, že „zkoumaný soubor učebnic odpovídá požadavkům na výuku cizím jazykům stanoveným v Evropském referenčním rámci pro jazyky. Míra tohoto souladu je však různá. Zkoumané učebnice odpovídaly v sledovaných oblastech více Rámci než RVP ZV“ (s. 10–11).

Cílem výzkumu Škachové (2005) bylo porovnat **zastoupení tématu Evropa v učebnicích vlastivědy** z 6 českých a 7 francouzských vydavatelství. Z analýzy vyplynulo, že „obraz Evropy je v učebnicích vlastivědy pro českou primární školu značně roztržitý“ a učebnice kladou důraz zejména na faktografické znalosti o jednotlivých zemích (s. 147).

Barša et al. (2002) analyzovali 154 učebnic pro základní školy z hlediska jejich **přínosů pro naplňování cílů interkulturní výchovy**. Výzkum naznačil, že „...většina učebnic reprezentuje monokulturní pohled na svět, tzn., popisuje život z pohledu příslušníka majoritní společnosti (sociálně zabezpečeného křesťana nebo ateisty české národnosti, heterosexuála). Učebnice jen zřídka nabízejí informace o různých světech a prostředích“ (s. 7). Ukázalo se také, že převážná část učebnic nevyjadřuje stereotypní postoje a nepodněcuje k intoleranci.

Novější studie se věnují **genderové korektnosti učebnic**. Kubrická (2006) na základě obsahové analýzy jedné učebnice anglického jazyka konstatovala, že genderová korektnost je v této učebnici do značné míry zohledněna (s. 111). Ke zcela opačnému zjištění dospěla Hardmann-Matoušková (2004), jež analyzovala tři ucelené řady učebnic občanské výchovy. Autorka upozornila, že „...ve všech učebnicích (v některých méně, v některých více) chybí ženský prvek“ (s. 12).

Specifickou kategorií obsahových analýz učebnic tvoří analýzy jejich **didaktické vybavenosti** (expertní posouzení přítomnosti 36 strukturálních prvků učebnice). Tyto analýzy naznačují, že didaktická vybavenost současných učebnic je vyšší, než didaktická vybavenost učebnic v 80. letech 20. stol. V případě učebnic zeměpisu to potvrzují výzkumy Janouškové (2008) a Weinhöfera a Nováka (2008), pro učebnice chemie výzkumy Banýra (2005) a pro učebnice přírodopisu Jůvové (2006).

Poměrně často je zkoumána **obtížnost textu učebnic** (nejčastěji pomocí vzorce). Výsledné hodnoty obtížnosti textu učebnic jednak potvrzují, že se učebnice od sebe navzájem odlišují a jednak také dokazují, že hodnoty obtížnosti textu učebnic jsou poměrně vzdáleny od hodnot doporučených pro žáky určitého věku. K těmto závěrům dospěli za učebnice zeměpisu Janoušková (2008), za učebnice dějepisu Greger (2005) a Klapko (2006), za učebnice přírodopisu Hrabí (2007a, 2008) a za učebnice chemie Banýr (2005).

Dílčí kritéria hodnocení a porovnávání **kvality učebnic** jednotlivých vyučovacích předmětů navrhli pro učebnice dějepisu Klapko (2006) a Maňák (2006), a pro učebnice německého jazyka Janíková (2007) a Ježková (2007, 2008). Validita a reliabilita těchto kritérií nicméně nejsou ověřeny rozsáhlejším pedagogickým výzkumem.

4.1.2 Realizované kurikulum

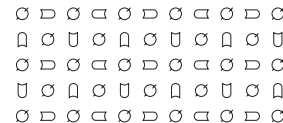
Na **vztah mezi projektovaným a realizovaným kurikulem tělesné výchovy** se zaměřili Mužík a Janík (2007). Cílem jejich studie bylo porovnat kurikulární záměry tělesné výchovy s praktickou realizací tělesné výchovy na školách z pohledu absolventů základních škol. Ve výzkumu byla použita metoda obsahové analýzy projektovaného kurikula a dále dotazníkové šetření provedené na výběrovém souboru studentů 1. ročníku středních škol, tj. čerstvých absolventů základní školy. Výsledky naznačují, že existuje nesoulad mezi kurikulárními požadavky a pedagogickou praxí.

Doulík a Škoda (2008) zjišťovali, jak odlišné jsou **úrovně očekávaných výstupů** dosahovaných v rámci výuky realizované podle různých vzdělávacích programů. Úroveň těchto výstupů byla sledována ve skupině 83 žáků 5. ročníku ZŠ vzdělávaných podle vzdělávacího programu Základní škola, dále ve skupině žáků 5. ročníku vzdělávaných podle alternativního vzdělávacího programu Začít spolu. Získané výsledky poukazují na to, že modely řízení učební činnosti žáků používané v reálném edukačním procesu byly analogické u obou zkoumaných skupin žáků a pravděpodobně se blížily spíše tradičnímu transmisivně-instruktivnímu modelu, který se uplatňuje v tradiční škole při hromadné výuce (s. 105).

Mužíková (2006) zjišťovala, zda školy plní **požadavky výchovy ke zdraví** dle Standardu základního vzdělávání. Na základě vyhodnocení dotazníku z 536 škol dospěla k těmto závěrům: a) Většina škol neplní v potřebné míře požadavky na výchovu ke zdraví; b) pouze na 13 % zkoumaných škol působí aprobovaný učitel pro obor rodinná výchova. Jen pětina škol je dobře vybavena didaktickými pomůckami pro výchovu ke zdraví (s. 100).

Realizační forma kurikula výchovy ke zdraví je předmětem pozornosti výzkumu Marádové (2007). Autorka prováděla v letech 2004-2006 dotazníkové šetření doplněné rozhovory, jehož cílem bylo získat informace o výuce zaměřené na výchovu ke zdraví v současném základním vzdělávání – a to z pozice učitelů 1. i 2. stupně základní školy. Z výpovědí respondentů (380 vyučujících 1. stupně ZŠ; 417 vyučujících rodinné výchovy) je patrné, že „...na otázku, který tematický okruh z oblasti výchovy ke zdraví žáky nejvíce zajímá, převážná většina učitelů (76 % dotázaných) uvedla téma rodinné a sexuální výchovy. ... Sami učitelé však toto téma do výuky zařazují s určitými zábrany a v celkovém vyhodnocení výzkumu se dostalo na pozici tématu nejméně oblíbeného“ (s. 240).

Sikorová (2004) se pokusila popsat **roli učitelů při výběru učebnic** primárních a sekundárních škol v Moravskoslezském kraji. Pomocí dotazníků získaných od 784 učitelů autorka zjistila, že zkoumaní učitelé se podíleli na výběru 73 % učebnic, se kterými pracovali v daném školním roce. Potvrdila se hypotéza o vztahu mezi možností učitele vybírat učebnici pro svou výuku a spokojeností s touto učebnicí. Respondenti dále posuzovali důležitost 40 kritérií pro hodnocení učebnic při jejich výběru. Autorka pomocí shlukové analýzy zjistila, že nejvýznamnějšími vlastnostmi učebnic byla pro učitele přehlednost učebnice, přiměřená obtížnost a rozsah učiva a odborná správnost prezentovaných poznatků. Preference kritérií přitom nezávisela na typu školy, délce



praxe učitele, vyučovacím předmětu ani aprobovanosti učitele pro vyučovací předmět. Na základě zjištěných kritérií výběru učebnic z pohledu učitelů navrhla Sikorová (2007) všeobecná kritéria pro výběr učebnic.

Cílem výzkumu Hudecové (2001) bylo zjistit, **jaké učebnice jsou využívány ve výuce dějepisu**. Výzkumné šetření realizovala formou dotazníku na výzkumném vzorku 224 učitelů. Dospěla ke zjištění, že učitelé nevyužívají rovnoměrně celou nabídku učebnic na našem trhu. Naprostá většina učitelů používá učebnice dějepisu z nakladatelství Práce a Scientia, ostatní tituly učebnic v době realizace výzkumu nebyly takřka používány (s. 335).

Obdobný výzkum realizovali také Knecht a Weinhöfer (2006). Cílem bylo zjistit, **kte-ré konkrétní učebnice jsou využívány ve výuce zeměpisu České republiky** na zkoumaných základních školách a při jakých činnostech je učitelé využívají. Autoři použili dotazník, který vyplnilo 53 učitelů základních škol v Jihomoravském kraji. Autoři uvádějí, že učitelé využívali nejvíce učebnice z nakladatelství SPN a Fortuna. Potvrdili také dřívější závěr Hudecové (2001). Autoři uvádějí, že „...*nabídka učebnic není zkoumanými učiteli rovnoměrně využívána. Vydavatelství učebnic regionálního zeměpisu ČR i učebnic sociálního zeměpisu mají z hlediska jejich zastoupení na zkoumaných školách takřka shodné pořadí. To naznačuje, že učitelé zřejmě mají tendenci nakupovat učebnice pokud možno od jednoho vydavatele*“ (Knecht, Weinhöfer 2006, s. 5). Většině oslovených učitelů slouží učebnice jako opora při plánování a realizaci výuky (ve výuce zejména při zadávání úkolů pro žáky).

Sikorová (2002) zkoumala, **jakým způsobem učitelé českého jazyka na 1. a 2. stupni ZŠ pracují s učivem prezentovaným v učebnici**. Zjišťovalo se: a) zda učivo prezentují ve shodě s učebnicí nebo zda ho upravují; b) které konkrétní způsoby modifikace učiva učitelé využívají a v jaké míře. Výzkum uskutečnila prostřednictvím dotazníku na vzorku 110 učitelů. Výzkum ukázal, že „*učebnice je skutečně velmi intenzivně využívaným materiálem pro výběr učiva u 87 % učitelů. Z dalších kurikulárních materiálů jsou velmi využívány učební osnovy (76 % respondentů) a tematické plány (63 %). Učivo prezentované v základní učebnici učitelům nevyhovuje, doplňují ho (nebo nahrazují) především učivem z jiných (zejména paralelních) učebnic a poznatky z odborné literatury a časopisů. Učitelé neprezentují žákům učivo v podobě předložené v učebnici, ale významným způsobem ho mění, upravují pro využití ve výuce. Nejčastěji učivo upravují tak, aby bylo pro žáky srozumitelnější, zajímavější a přehlednější*“ (s. 6).

Sikorová a Červenková (2007) zkoumaly, **jakou roli zastávají učebnice a jiné textové materiály při učení a vyučování** na vybraných ZŠ a gymnáziích v Ostravě z hlediska délky a frekvence jejich používání ve výuce a zda je tato role závislá na stupni školy a vyučovaném předmětu. Autorky uskutečnily pozorování 83 učitelů, a to v období 2001–2006. Celkem bylo pozorováno a vyhodnoceno 276 vyučovacích hodin v 18 vyučovacích předmětech. Žáci strávili téměř čtvrtinu vyučovacího času všech hodin prací s textem (14,2 % s učebnicí – ve vyučovací hodině se pracovalo s učebnicí průměrně 6,4 minuty). „*Významné odlišnosti se projevíly v délce a užívání textů v jednotlivých vyučovacích předmětech*“ (s. 11).

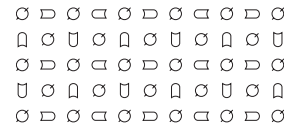
Janík, Najvarová, Najvar a Píšová (2007) zjišťovali prostřednictvím analýzy videozáznamů 62 vyučovacích hodin fyziky na 2. stupni ZŠ **jaké didaktické prostředky a média se uplatňují ve výuce fyziky** a v jakém časovém zastoupení. Dále se snažili zjistit, v jakých výukových fázích a formách jsou různé didaktické prostředky a média uplatňovány a jakou roli hraje ve zkoumaných vyučovacích hodinách učebnice. Autoři uvádějí: „*Učebnice se objevila v polovině analyzovaných hodin*“ (s. 82). ... „*Přibližně kolem 6 minut průměrné vyučovací hodiny je věnováno práci s textem, z toho učebnice/cvičebnice (3:06 minut) a pracovní list (3:02 minut)*“ (s. 88). ... „*Učebnice ve výuce fungují především jako zdroj příkladů a informací, které byly hlasitě předčítány, opísány nebo diktovány. Učitelé dávali jasné pokyny, kterou část textu číst, kde pasáž nalézt, a co s ní dále provést. Aktivní práci s textem učitelé po žácích nevyžadovali*“ (s. 96). K obdobným výsledkům dospěly v případě výuky **zeměpisu** Hübelová, Najvarová a Chárová (2008). Autorky na základě systematické analýzy videozáznamů 50 vyučovacích hodin k tématu „přírodní podmínky České republiky“ zjistily, že značná část analyzovaných vyučovacích hodin se odehrávala bez využití médií. Učebnice využívali učitelé pouze v sedmi hodinách z celkového souboru 50 vyučovacích hodin a fungovaly především jako zdroj informací, které byly předčítány nebo opísány.

Höfer (2005) zjišťoval, **jakým způsobem se pracuje s učebnicí ve výuce fyziky**. Výzkumnou metodou byl dotazník rozdáváný českou školní inspekcí. Výzkumný vzorek představovalo 6408 žáků. Výzkum naznačil, že činností s učebnicí fyziky ve výuce dominuje řešení úloh z učebnice. 8 % respondentů odpovědělo, že v hodinách fyziky žádnou učebnici nepoužívá. Samostatná práce s učebnicí má sestupný charakter se vzrůstajícím věkem žáků.

Výzkumy výuky provedené v posledních letech naznačují, že ve školách dochází k **relativnímu poklesu celkové kvality výuky, a to zejména v její obsahové dimenzi**. Tento problém souvisí se snižováním nároků na konfrontaci žáků s kognitivně náročnějšími učebními úlohami. Podle Štecha (2005) se problémem stal „...*pokles důrazu na pojmovou práci žáků. Někde v podobě přetrvávání povrchních ‚úloh‘ předávajících pro žáky mrtvé pojmy či strukturální koncepty, jinde v podobě ústupu kognitivní dimenze učebních činností ve prospěch výrazové hry*“ (s. 9).

Ve výzkumech *Pražské skupiny školní etnografie* se poukazuje na problém, který bychom mohli pojmenovat jako **obsahové vyprazdňování školního učení**. Viktorová (2004) k tomu uvádí: „*Před deseti lety jsme se setkávali běžně s odkazy na učební látku a její kvality, jak v rozhovorech, tak textech dětí: bavit mě dějepis, zeměpis mi moc nešel, zhoršil jsem se hlavně v matematice, fyziku budu ještě hodně potřebovat. U současných dětí je nacházíme málo, občas je zaznamenáme v rozhovorech. Také v dotazníku děti vyjadřují pokles zájmu o vyučovací předměty a jejich vliv na budoucnost a další život považují za mnohem méně významný. Můžeme místy mluvit o částečném vyprázdňení školy v jejím kognitivním pojetí*“ (s. 393).

Slavík (2005) srovnáním výsledků výzkumů z let 1989–1992 a 1999–2000 dokládá, že v posledních deseti letech došlo k **oslabení objemu odborné komunikace ve výuce**



výtvarné výchově. „...Při podrobnějším pohledu na obsah komunikace ve druhém výzkumu (1999–2000) oproti výzkumu prvnímu (1989–1992) je odborná hodnotící stránka komunikace zejména na základní škole ‚nahrazena‘ hlasitými rozhovory mezi žáky o jejich vlastních problémech. ... Tato komunikace se nezřídka vymyká ze záměru učitele...“ (s. 33).

Výše naznačený problém souvisí zejména s povahou učiva a učebních úloh. Ty se samozřejmě předmět od předmětu odlišují, nicméně např. za oblast přírodovědného vzdělávání bylo ve videostudii TIMSS 1999 shledáno, že učivo je náročné, hutné, teoretické, organizované kolem faktů a definic, a že menší důraz je kladen na vytváření vazeb mezi pojmy (Roth et al. 2006).

4.1.3 Kurikulum z pohledu ředitelů, učitelů a žáků

Poláchová (2003) zkoumala u žáků a učitelů **preferenci jednotlivých témat a tematických oblastí učiva v technické výchově.** Rozdíly v preferencích zjišťovala pomocí q-metodologie na vzorku 24 učitelů a 175 žáků. Poukázala na skutečnost, že žáci preferují jiná témata a tematické oblasti, než učitelé. Největší rozdíly mezi preferencemi tematických oblastí u učitelů a žáků jsou u „Práce s fotoaparátem a kamerou“ a „Práce s technickými materiály“ (s. 5).

Hudecová (2001) zjišťovala **názory učitelů na jimi používané učebnice dějepisu.** Pomocí dotazníku na vzorku 224 učitelů dospěla ke zjištění, že učitelé neměli vůči učebnicím závažnější výhrady (s. 335). Je důležité upozornit, že většina učitelů hodnotila učebnice z nakladatelství Práce a Scientia, učebnice z ostatních nakladatelství byly ve zkoumaném vzorku zastoupeny minimálně.

Cílem výzkumu Hrabí (2007b) bylo zjistit **názory učitelů a žáků na učebnice přírodopisu.** Autorka použila dotazník, který získala od 1240 žáků a 22 učitelů. Na základě vyhodnocení žákovského dotazníku je možné konstatovat, že se v učebnicích vyskytují z pohledu žáků také velmi neoblíbená témata. Ukázalo se také, že „...problémy žákům dělalo pochopení některých grafů a schémat“ (s. 31). Odpovědi v učitelském dotazníku naznačují, že „názory učitelů na učebnice přírodopisu pro 6. až 9. ročník ZŠ nejsou shodné, poněvadž v současné době se vyučuje podle učebnic různých nakladatelství, kde jednotlivé tematické celky jsou odlišně zpracovány nejen co do jejich délky, ale také co do obtížnosti textů a rovněž grafického zpracování“ (s. 31).

Hodnocení učebnic z pohledu učitelů zjišťovali také Knecht a Weinhöfer (2006). Cílem výzkumné sondy bylo zjistit, jak učitelé hodnotí učebnice zeměpisu. Prostřednictvím dotazníku bylo osloveno 53 učitelů základních škol v Jihomoravském kraji. Výsledky ukazují, že nejdůležitější složkou hodnocení učebnic ze strany zkoumaných učitelů jsou verbální komponenty. Oslovení učitelé hodnotili na učebnicích srozumitelnost, množství výkladového textu, názornost a také zajímavost a praktickou aplikovatelnost učiva. Pokud bychom oslovené učitele postavili do role osob, jež rozhodují o nákupu nových učebnic zeměpisu, na prvním místě by na učebnici vyžadovali, aby byla názorná, srozumitelná a aby měla obsah orientovaný na život (s. 15).

Rozdíl ve všeobecném hodnocení různých učebnic fyziky z pohledu žáků naznačil Höfer (2005). Autor zjišťoval doporučení žáků ke zlepšení učebnice fyziky, kterou používají ve škole. 6408 žáků v dotazníku uvedlo, že by se měly zlepšit zejména grafické části učebnic (obrázky, pestrost, fotografie), obsahová stránka (lepší vysvětlení učiva, praktické použití učiva, návody k pokusům, zkrátit články, neučit některé věci atd.) a vnější pohled na učebnice (hezký vzhled, učebnice by neměla být těžká a odřená).

Názory žáků na učebnice zeměpisu zjišťoval Knecht (2006). Rozhovor s 54 žáky naznačil, že „...hlavním kritériem hodnocení učebnic je pro žáky kvalita zpracování učiva, grafické komponenty pro ně nejsou nejdůležitější. Pokud je učebnice kvalitně graficky zpracovaná, neznamená to, že by jí žák dal automaticky přednost, pokud by v ní bylo učivo zpracováno na nízké úrovni. Žáci žádají stručný, názorný, srozumitelný a zajímavý obsah. Ideální učebnice z hlediska žáků by měla obsahovat větší množství obrazových komponent a méně textu. Obrazové komponenty by neměly obsahovat pouze fotografie, ale kresby, mapy, grafy, schémata a tabulky. Text by měl být zajímavý, srozumitelný a názorný, mělo by v něm být odděleno základní učivo. Nemělo by chybět shrnutí – tedy to, co se žák zpravidla učí na poslední chvíli“ (s. 94).

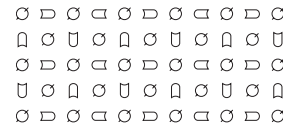
Cílem výzkumu Knechta (2008) bylo zjistit, **na základě jakých kritérií žáci hodnotí texty v učebnicích**. Žáci se měli v dotazníku vyjadřovat k jednotlivým ukázkám učebnicových textů, které se týkaly výkladu určitých geografických pojmů. Výzkumný vzorek tvořilo 52 žáků. Zkoumaní žáci hodnotili jednotlivé texty odlišně. Většinou hodnotili pozitivně takové texty, které byly z jejich pohledu srozumitelné, stručné a doplněné názornými příklady (s. 22).

4.1.4 Implementace kurikula

Empirické výzkumy provedené v posledních letech ukazují na řadu problémů spojených se zaváděním (implementací) kurikula do škol. Jedná se zejména o problematickou úroveň informovanosti učitelů o probíhající kurikulární reformě a jejich širších souvislostech; o převládající pocit celkové spokojenosti se současným stavem školního vzdělávání; o rezervované postoje či rezistenci učitelů vůči změně apod.

Vzhledem k tomu, že učitelé jsou považováni za klíčové aktéry probíhající kurikulární reformy, je zajímavé sledovat, jak **jsou učitelé s touto problematikou obeznámeni** a **jaké postoje k ní zauímají**. Maňák (2005) dospěl formou dotazníkového šetření mezi 78 učiteli k poznatku, že „...*učitelé nejsou dostatečně obeznámeni s probíhající reformou školy. Procento učitelů, kteří mají nedostatečné vědomosti o Rámcovém vzdělávacím programu (20,5 %), který mají realizovat, je zářející, přitom někteří jej dokonce posuzují negativně (16,6 %)*“ (Maňák 2005, s. 192).

Beran, Mareš a Ježek (2007) identifikovali v dotazníkovém šetření mezi 731 respondenty (učiteli) **rezervované postoje učitelů** k vytváření školních vzdělávacích programů. Autoři k tomu uvádějí: „...výsledky ukazují velké obavy učitelů v souvislosti se ŠVP v obecné rovině (obavy ze zvládnutí toho všeho). ...postoj k ŠVP jako problému nesusouví s délkou praxe učitelů, ani s délkou praxe na konkrétní škole. ...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 projeví 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..." (Beran, Mareš, Ježek 2007, s. 127).

Kosíková a Holečková (2007) zkoumaly na vzorku 56 učitelů pomocí tří otevřených otázek jejich **postoje k realizaci kurikulární reformy**. Autorky dospěly k závěru, že „...učitelé chápou nutnost některých kurikulárních změn, tyto změny vidí především v novém, činnostním pojetí vyučovacího procesu. Uvedené skutečnosti vyjadřují v posunu rolí od autoritativního učitele k učiteli partnerovi, učiteli koordinátorovi, učiteli manažerovi. S tím souvisí i hledání nového pojetí hodnocení, snaha o rozvíjení žákovských hodnotících a sebehodnotících aktivit. Většina učitelů analyzujících aktuální pedagogické a didaktické otázky dochází k závěru, že jejich role nespočívá v předávání učiva, ale v rozvíjení žákovských kompetencí – a v souvislosti s tím se zamýšlejí nad didaktickou strategií vyučovacího procesu. Nejméně se učitelé ztotožnili s tvorbou školních vzdělávacích programů, jsou přesvědčeni, že žádoucí změny ve vzdělávání nepřinášejí formální transformace rámcového vzdělávacího programu do nového školního dokumentu“ (Kosíková, Holečková 2007, s. 9).

Urbánek a Wernerová (2008) zkoumali, **jak se z pohledu učitelů a studentů učitelství projevují první kroky realizace kurikulární reformy v realitě základní školy**. Šetření se zúčastnilo 95 studentů učitelství druhého stupně ZŠ, použit byl autorsky konstruovaný dotazník (patnáct zjišťovacích položek, většinou polootevřených, otevřených a škálových). Ukázalo se, „...že fakulty připravující učitele jen velmi obtížně reagují na proměny školy a realitu její práce. Vedle tohoto nedostatku v přípravné fázi učitelského vzdělávání lze ovšem největší deficit spatřovat v naprosto nedostačujícím dalším vzdělávání učitelů, kterému chybí systémový přístup, struktura a cílené směřování. Učitele se v základním školství nepodařilo ve své většině o užitečnosti změn přesvědčit, vysvětlit smysl reformy, a zejména je kvalitním způsobem připravit na tvorbu ŠVP a na řadu změn s tím souvisejících. ... Domníváme se proto, že nejvýznamnějším nedostatkem tvorby a implementace školních vzdělávacích programů do života školy je nedostatečná podpora škol a chybějící investice do osoby učitele. ... Ukazuje se také, že studentům učitelství není zcela jasná ani podstata změny a primárně ji vnímají v oblasti prostředků (organizační formy, metody), nikoliv v cílových kategoriích a v obsahu vyučování. ... Naše šetření odkrylo vědomostní deficity u budoucích učitelů v oblasti teoretické přípravy“ (Urbánek, Wernerová 2008, s. 223).

Straková (2007) dospěla na základě svých i dalších výzkumů k závěru, že **převládá pocit spokojenosti s úrovní školního vzdělávání** v České republice, nicméně určité problémy se objevují: „...zhruba 50 % učitelů a 60 % ředitelů kurikulární reformu vítá ... většina učitelů, ředitelů i rodičů žáků ZŠ je se současným stavem na školách spokojena ... výraznou změnu učiva očekává v souvislosti s kurikulární reformou třetina učitelů,

výraznou změnu výukových metod méně než polovina. 86 % dotázaných ředitelů se domnívalo, že díky reformě budou mít vedení školy trvale více práce a téměř 70 % z nich se také domnívá, že reforma není dobře připravena“ (Straková 2007, s. 32).

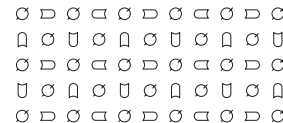
Černý (2007) zkoumal **percepci budoucnosti školy a vzdělávání** z pohledu zástupců školského managementu. Na základě dotazníku od 76 ředitelů, zástupců ředitelů a učitelů poukázal na jejich vysokou nejistotu ohledně směřování budoucího vývoje školy. Upozornil, „že 55 % respondentů se obává krizového scénáře vývoje souvisejícího s odlivem lidí z učitelské profese.“ (s. 63) Zjišťoval také, jaké znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty by měla škola budoucnosti z pohledu respondentů rozvíjet. Jde zejména o tyto faktory: 1. faktor základů pro další studium (naučit se učit), kompetence k řízení vlastního učení, umět logicky myslet, být samostatný a umět se rozhodovat, 2. chuť a motivace do dalšího studia (faktor tvořený jedinou položkou), 3. faktor etických postojů a morálního usuzování: rozvoj etických postojů a morálního usuzování, kladný postoj k české historii, národu a jeho hodnotám, výchova pro trvale udržitelný rozvoj (ekologická výchova) a 4. faktor slušného chování a dobrého občanství: zdvořilost, slušné chování, být dobrým občanem (zodpovědnost za věci veřejné). Nejmenší důraz byl naopak kladen na znalosti a dovednosti těsně spjaté s konkrétními vyučovacími předměty (s. 65).

Doležalová (2007) si kladla za cíl zjistit **názory učitelů na nové úkoly, vyplývající z kurikulární reformy**. Pomocí dotazníku, pozorování a rozhovorů na vzorku 88 učitelů a ředitelů ZŠ dospěla k tomuto zjištění: „*Učitelé jednoznačně hodnotí úkol vytvořit ŠVP jako velmi zatěžující, neboť je dle jejich názoru především časově a energeticky náročný.*“ „*Pro učitele málotřídních škol byl zatěžující také proto, že je jich málo v učitelském sboru a na každého připadne velký díl práce*“ (s. 191). „*Z hlediska přínosu tvorby ŠVP respondenti nejčastěji uváděli, že je přivádí k zamyšlení nad vlastní výukou nebo výukou vůbec, nad souvislostmi v učivu, nad metodami, k prohloubení poznání*“ (s. 192). Zkoumaní učitelé si byli vědomi skutečnosti, že bude v jejich případě třeba změnit především způsoby hodnocení, formy a metody práce, strukturu osnov, spolupráci s rodiči, více chválit žáky i spolupracovníky (s. 194).

Jsou k dispozici také výzkumy zjišťující názory ředitelů škol a učitelů na kurikulum jednotlivých vyučovacích předmětů. Cílem výzkumu Mužíkové (2008) bylo posoudit **připravenost českého základního školství na realizaci výchovy ke zdraví** dle nových kurikulárních požadavků. Předmětem analýzy byly názory 532 ředitelů českých základních škol, kteří se v dotazníku vyjadřovali k dosavadní úrovni realizace výchovy ke zdraví v základním školství. Výsledky dokumentují nesoulad mezi projektovou a realizační úrovní výchovy ke zdraví; poukazují na nejasnosti v tom, jak výchovu ke zdraví ve školách implementovat; potvrzují, že status výchovy ke zdraví je ve školní praxi relativně nízký, což nekoresponduje s důrazem, jaký je této oblasti připisován příslušnými kurikulárními dokumenty (s. 131).

4.2 Nálezy výzkumu výuky

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001) se problematice výuky věnuje v kapitolách *Změna cílů a obsahů vzdělávání*, když mezi doporučeními uvá-



dí, že je třeba „...uplatnit nové formy aktivní výuky, zejména projektovou výuku“ (s. 39).

V kapitole *Základní vzdělávání* je explicitně uvedeno: „Změny v pojetí vyučování na 2. stupni základního vzdělávání znamenají především důsledný posun od předávání „hotových“ poznatků – systémů, přehledů a hodnot ke způsobům jejich hledání a nalézání, od převažující dominantní role učitele jako zprostředkovatele učiva k využití přirozené aktivity žáků. ... Pro učitele to znamená překonat univerzální schéma vyučovacího procesu a neměnné struktury vyučovací hodiny i metod práce, přehodnocovat náhled na efektivní a neefektivní využití vyučovacího času“ atp. (s. 49). Na druhém stupni je zejména třeba „...měnit klima ve třídách, způsoby motivace žáků, hledat a ověřovat aktivizující metody a formy vyučování...“ (s. 50).

Pedagogický výzkum reflektuje naplňování těchto požadavků svou zaměřeností na vybrané dílčí aspekty procesů vyučování a učení. Výzkumné nálezy prezentované v této kapitole se vztahují k některým z těchto aspektů. Pozornost je věnována kvalitě komunikace ve výuce (4.2.1), využívání výukových metod a organizačních forem práce (4.2.2), specifickým znalostem a dovednostem žáků, rozvíjení myšlení žáků a problematice strategií učení (4.2.3), problematice genderu (4.2.4) a dalším specifickým tématům ležícím mimo předchozí oblasti (4.2.5).

Jeden z klíčových problémů úzce spojených s výukou představuje **míra odborné kvalifikovanosti učitelů**. Ta podle údajů z Výroční zprávy ČŠI za rok 2004/2005 dosahovala průměrné hodnoty 76 %. Relativně dobře je personálně zajištěno vzdělávání v českém jazyce (82,5 % kvalifikovanost) a v matematice (81,7 % kvalifikovanost). Naopak nepříznivá je míra odborné kvalifikovanosti vyučujících cizích jazyků (68,3 % německý jazyk, 54,6 % anglický jazyk) a předmětů výchovného zaměření (61,3 % tělesná výchova, 59,2 % praktické činnosti, 58,3 % hudební výchova, 56,7 % výtvarná výchova). Ukazuje se, že nekvalifikovanost učitelů je problémem, který se nepříznivě promítá do kvality výuky. Ve Výroční zprávě ČŠI za rok 2003/2004 se k tomu uvádí: „...porovnání celkového hodnocení průběhu výuky ve všech ročnících naznačuje, že vyšší kvality dosáhli učitelé, kteří v plném rozsahu splňovali stanovené podmínky odborné a pedagogické způsobilosti, než učitelé, jejichž kvalifikace těmto požadavkům neodpovídala“ (Zpráva ČŠI za rok 2004/2005, s. 11).

4.2.1 Kvalita komunikace ve výuce

Komunikace ve výuce je zkoumána jednak v rozsáhlých, často mezinárodně srovnávacích výzkumech, jednak v rámci menších projektů, které se často zaměřují na vybrané aspekty komunikace nebo na komunikaci ve vybraném školním předmětu.

Podle výroční zprávy České školní inspekce za rok 2003/2004 se ve vyšších ročnících ZŠ „...nedařilo v potřebné míře uplatňovat optimální proporce mezi edukační činnostmi učitelů a vlastní aktivní poznávací činností žáků. Ve sledovaných hodinách stále převažoval stereotypní styl výuky s dominantním postavením učitele i s jeho častým negativním důsledkem – menší podporou aktivity a tím i rozvoje vědomostí a dovedností žáků zejména v 5. až 9. ročníku“ (Zpráva ČŠI za rok 2003/2004, s. 11).

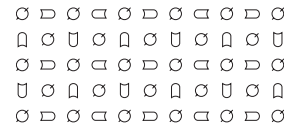
Podle mezinárodního výzkumu *videostudie matematiky a přírodních věd TIMSS 1999* (Hiebert et al. 2003; Roth et al. 2006), který zkoumal metodou zprostředkovaného pozorování **výuku matematiky a přírodovědných předmětů** na 100 školách v ČR, převažuje v českých hodinách matematiky na 2. stupni ZŠ veřejná interakce s celou třídou (61 % celkového času z hodiny), naproti tomu relativně málo pracují žáci samostatně či ve skupinách (21 % celkového času hodiny). České hodiny skórovaly relativně vysoko v indikátorech srozumitelnosti a plynulosti hodiny (např. explicitní formulování cílů, shrnování učiva) a relativně nízko v indikátorech přerušování plynulého průběhu hodiny (přerušování zvnějšku, nematematické fáze aj.). V České republice převažovaly matematické úlohy zaměřené na opakování a procvičování – čeští učitelé přikládají velký význam opakování učiva. Výuku v přírodovědných předmětech v České republice lze charakterizovat jako „*povídání o přírodovědném učivu*“. Převažuje interakce s celou třídou s důrazem na obsahovou správnost. Velká pozornost je věnována opakování, hodnocení a zprostředkovávání kánonu přírodovědných znalostí. Relativně málo času mohou žáci věnovat individuální práci. Charakteristickým rysem českých hodin je opakování a veřejné (ústní) zkoušení žáků. V českých hodinách se často objevuje shrnutí učiva, které přispívá k jeho vyšší soudržnosti. Všechny hlavní poznatky byly ve většině českých hodin vyvozovány a podporovány prostřednictvím vícenásobných vizuálních reprezentací.

Z šetření Škody a Doulíka (2002), kteří metodou dotazníku zkoumali téměř 200 učitelů chemie, vyplývá, že **komunikace ve výuce chemie** probíhá v rovině učitel-žák, je obousměrná, učitel se snaží s žáky vést dialog, nepřipouští však komunikaci mezi žáky. Individuální přístup uplatňují učitelé jen v omezené míře, žáci jsou ve výuce nejčastěji v roli pasivních recipientů. Učitelé žákům neumožňují participovat na hodnocení.

Verbální komunikace ve výuce fyziky a zeměpisu na základních školách byla zkoumána v rámci projektu *CPV videostudie*. Zprostředkované pozorování 62 vyučovacích hodin fyziky a 50 vyučovacích hodin zeměpisu ukázalo, že učitel vysloví ve vyučovací hodině v průměru přibližně šestkrát více slov než všichni žáci dohromady (Janík, Janíková, Najvar, Najvarová 2008; Hübelová, Janík, Najvar 2008).

S poznatky o **komunikaci ve výuce výtvarné výchovy** nás seznamují výzkumy provedené Slavíkem a Šmidtovou (2001), kteří zkoumali celkem 13, resp. 9 tříd ve dvou fázích výzkumu s odstupem cca 8 let s cílem analyzovat aktuální verbální komunikaci učitelů a žáků v hodinách výtvarné výchovy. Autoři konstatují, že komunikace ve výuce výtvarné výchovy „*je téměř ze tří čtvrtin svého objemu 'učitelská', z jedné třetiny faktografická, s velkým podílem bezprostředního řízení, poměrně málo zaměřená na reflexi a kritické uvažování*“ (s. 389).

Šedřová (2005) na základě kvalitativní analýzy transkriptů z 10 vyučovacích hodin výuky různých vyučovacích předmětů na 2. stupni ZŠ a ve víceletém gymnáziu zjistila, že **výukové dialogy** sledovaných učitelů lze zařadit na osu, jejímiž krajními póly jsou tzv. iluzivní dialog a intencionální dialog. V iluzivním dialogu klade učitel žákům uzavřené a reproduktivní otázky, kde je předem dáno, jakou odpověď chce učitel slyšet. Žáci pouze reprodukuji naučené, jejich komunikační aktivita je malá. Tím učitel vytváří



„*jakési falešné (iluzivní) zdání dialogu*“ (s. 372). Intencionální dialog je naopak podřízen výukovým cílům – žáci odpovídají rozvitěji, učitel jim na jejich odpovědi poskytuje zpětnou vazbu; přestože některé odpovědi nesouvisí s učivem, dokáže učitel dodržet tematickou linii. Autorka v závěru svého příspěvku uvádí: „...*za významné považují také obecné zjištění, že výukový dialog, tak jak se odehrává v českých školách, může být namnoze toliko dialogem iluzivním*“ (s. 381).

Souhrnem řečeno, výzkumy opakovaně a dlouhodobě potvrzují, že dominantní roli při komunikaci ve výuce sehrává učitel. To se projevuje v asymetričnosti komunikace, kde více příležitostí k verbálním a jiným projevům připadá učiteli než žákům, což odpovídá rozdělení rolí žáků a učitelů v tradičním modelu školní výuky.

4.2.2 Činnosti učitelů ve výuce, využívání výukových metod a forem

V řadě výzkumů je pozornost zaměřena na činnosti učitelů a žáků ve výuce, na výukové metody, organizační formy práce atp. Autoři si nezdídkla kladou za cíl zmapovat využívání určité metody či formy práce ve výuce, případně přispět k ověřování její „efektivnosti“.

Janík (2002) v rámci mezinárodně srovnávacího výzkumu zjišťoval, které **profesní aktivity** učitelé v českých základních školách provádějí. 156 učitelů základních škol z různých míst České republiky (dostupný výběr) vyplňovalo dotazník obsahující 30 aktivit/činností z oblasti práce učitele. Respondenti v něm uváděli, zda dané aktivity provádějí „velmi často“, „spíše zřídka“ či „nikdy“. Autor shrnuje závěry provedené studie takto: „...*učitelé absorbují nové metodicko-organizační impulsy spíše opatrně; relativně často kombinují ve vyučování různé učebnice; vyžadují disciplínu a řád; s principem svobody zacházejí spíše zdrženlivě; chtějí ze své třídy vytvořit kooperující společnost, nicméně hry a cvičení pro „sociální učení“ příliš často neprovádějí; chtějí spolu s vedením školy a s kolegy rozvíjet vlastní školu; bilaterálních projektů a exkurzí do zahraničí se účastní pouze výjimečně; čtou pedagogicko-psychologickou literaturu a odbornou literaturu ke svým předmětům, nicméně články pro odborné časopisy píšou pouze výjimečně*“ (s. 11).

Využívání prvků konstruktivismu ve výuce prvouky ve třetím ročníku ZŠ zkoumala s využitím pozorování Korcová (2007). Výuka v 16 pozorovaných hodinách nebyla orientována na žáka, nepracovalo se s chybou, důraz nebyl kladen na konstrukci poznání (s. 7).

Efektivnost aplikace programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) zkoumala Urbanovská (2005). Výzkum využívající metod dotazníku a pozorování výuky v 38 vyučovacích hodinách a vykazující znaky experimentálního designu přinesl výsledky, které zpochybňují efektivnost metod RWCT pro rozvoj kritického myšlení žáků způsobem, jak je s nimi pracováno ve školách. Žáci v experimentálních skupinách sice často vykazovali lepší výsledky v ochotě vzájemně komunikovat, v aktivním zapojení do výuky či v míře kreativity. Zjištěné „*rozdíly jsou však mnohdy nepatrné a v některých aspektech je možné dokonce kontrolní skupinu hodnotit lépe*“ (s. 330).

V rámci rozsáhlého mezinárodního dotazníkového šetření k otázkám historického vědomí dospívající mládeže byla provedena sonda do **školní výuky dějepisu** (Klíma a kol. 2001). V ČR se sondy zúčastnilo 1158 studentů středních škol. Z jejich odpovědí vyplývá, že „...výuka dějepisu na středních školách v České republice probíhá z velké části formou pasivního přijímání výkladu učitele, bez větší samostatnosti v práci studentů a individuálního studia látky ... zřídka jsou využívány různé aktivizující metody“ (s. 90).

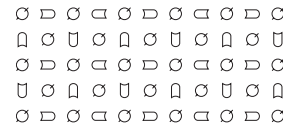
V rámci mezinárodního výzkumu CIVED, kterého se za ČR zúčastnilo téměř 4000 žáků ze 148 náhodně vybraných základních škol a který se kromě zjišťování znalostí a dovedností žáků zaměřoval i na některé jejich postoje a názory, se formou dotazníkového šetření mezi učiteli zjišťovalo, **jak se vyučuje občanské výchově** v zúčastněných zemích (Křížová a kol. 2001). Ukázalo se, že „...naši učitelé používají při výuce občanské výchovy o něco méně učebnice a pracovní sešity než jejich kolegové v jiných zemích (na víceletých gymnáziích ještě méně než na základních školách). Méně využívaná je také skupinová práce žáků a práce na projektech. Ostatní aktivity, jako je výklad, kladení otázek, modelování situací nebo zapojování žáků do veřejného života jsou v našich školách přibližně stejně časté jako v jiných zemích“ (s. 87).

Škoda (2005) sledoval vybrané **aspekty výuky přírodovědných předmětů** na víceletých gymnáziích v ČR. Na základě pozorování 60 vyučovacích hodin (12 učitelů, u každého 5 vyučovacích hodin) autor uvádí, že sice „...učitelé pouze v minimální míře navazují na předchozí zkušenosti a vědomosti žáků“, zato však „se částečně snaží i o využití prvků kooperativního učení a vzájemné spolupráce žáků“ (s. 24–29).

Škoda a Doulík (2003) ve svém výzkumu zjišťovali stav **implementace informačních technologií (ICT) do výuky chemie** v Ústeckém a Libereckém kraji. Na základě analýzy dotazníkových odpovědí od 188 respondentů došli k závěru, že četnost používání ICT ve výuce je zanedbatelná, což je způsobeno především nedostatečnou přípravou učitelů k využívání chemických výukových počítačových programů a velkým počtem žáků ve třídách.

Výzkumy výuky opakovaně poukazují na fakt, že je výuka na základních školách v České republice silně řízena učitelem. Analýzy 62 vyučovacích hodin fyziky (Janík, Janíková, Najvar, Najvarová 2008) a 50 vyučovacích hodin zeměpisu (Hübelová, Janík, Najvar 2008) provedené v rámci projektu CPV *videostudie* ukazují, že **organizační formy výuky**, v nichž vystupuje do popředí učitel (přednáší, diktuje, vede rozhovor se třídou), výrazně převažují nad formami, v nichž vystupují do popředí žáci (pracují samostatně, ve dvojicích nebo ve skupinách). K podobnému závěru dospěla i Brtnová Čepičková (2005), která provedla výzkum, v němž zkoumala mimo jiné **činnosti učitele a žáků ve vyučování**. Zprostředkovaným pozorováním 164 vyučovacích hodin různých předmětů zjistila, že průměrně 20 minut z běžné vyučovací hodiny spočívá v řízení učební činnosti učitelem, průměrně 15 minut jsou žáci aktivní a průměrně 10 minut z každé hodiny je využito k jiné činnosti než učební (Brtnová Čepičková 2005, s. 113).

Janík, Janíková, Najvar a Najvarová (2008) také poukázali na fakt, že se ve výuce fyziky minimálně pracuje s **moderními médii** (audiozáznamem, videozáznamem a ICT) – v sou-



hrnu se s těmito médii pracuje jen v 0,5 % výukového času. Naopak ve značné míře jsou využívány klasické prostředky – např. s tabulí se pracuje po čtvrtinu výukového času.

Vaculová, Trna a Janík (2008) zjišťovali na základě systematické analýzy videozáznamů 27 vyučovacích hodin fyziky na 2. stupni základní školy, **jak se ve výuce pracuje s učebními úlohami**. Výsledky ukázaly, že práce s učebními úlohami zaujímá 63 % z celkového objemu výukového času; to odpovídá přibližně 6 úlohám za jednu vyučovací hodinu. Dále bylo zjištěno, že nejčastěji řeší úlohy učitel v interakci se žáky, nejvíce úloh vyžaduje slovní řešení a nejméně jsou zastoupeny úlohy řešené experimentálně.

4.2.3 Znalosti a dovednosti žáků, rozvíjení myšlení žáků a strategie učení

Vzdělávací výsledky českých žáků v oblasti matematického a přírodovědného vzdělávání, jak jsme je poznali v mezinárodních srovnávacích výzkumech TIMSS a PISA, se lišily v závislosti na typu testových úloh. Analýza testových úloh ve vztahu k úspěšnosti jejich řešení ukázala, že horších výsledků dosahovali čeští žáci v úlohách, které vyžadovaly aplikaci znalostí v nových neobvyklých situacích, a v úlohách, které měly experimentální povahu (Straková, Potužníková, Tomášek 2006). Výše zmíněné problémy v jednotlivých vyučovacích předmětech patrně souvisí s nedostatky v oborovém myšlení žáků. Zdá se, že právě zde leží podstata obtíží, kdy žáci selhávají při řešení úloh, které vyžadují hlubší porozumění pojmům, principům a metodám daného oboru; předpokládají flexibilní uplatnění znalostí v jiných kontextech, než v jakých byly získány; neobejdou se bez dovednosti oborově správného a přiměřeného argumentování atp. Výsledky TIMSS 1999 rovněž ukazují, že ve výuce fyziky je „...*důraz kladen na osvojování faktů, definic a vzorců, menší pozornost byla věnována hledání souvislostí*“ (Mandíková, Palečková 2007).

Výzkum PISA poukázal na **problémy českých žáků také v oblasti čtenářské gramotnosti**. „Čeští žáci měli relativně větší problémy s delšími souvislými texty, menší problémy jim činila práce s grafy, tabulkami, náčrtý či seznamy. Opakovaně se ukazuje, že největší obtíže činí českým žákům vyhledat v textu informace a samostatně argumentovat“ (Straková, Potužníková, Tomášek 2006, s. 122).

Křížová (2001) informuje o výsledcích mezinárodního srovnávacího dotazníkového šetření provedeného v rámci výzkumu CIVED, kterého se za ČR zúčastnilo téměř 4000 žáků ze 148 náhodně vybraných základních škol a který se kromě zjišťování **znalostí a dovedností** žáků zaměřoval i na některé jejich **postoje a názory vztahující se k občanství a k občanské výchově**. Uvádí, že „...čeští žáci prokázali velmi dobré znalosti a dovednosti v občanské výchově. Podle českých učitelů je při výuce občanské výchovy kladen největší důraz na znalosti, ačkoli cílem by mělo být především samostatné myšlení žáků a rozvoj hodnot. Žáci v českých školách vnímají atmosféru při výuce jako poměrně málo otevřenou pro svobodné vyjadřování vlastních názorů“ (s. 206).

Data pořízená v rámci mezinárodních srovnávacích projektů byla podrobena řadě sekundárních analýz, jež si kladly za cíl napomoci hlubší interpretaci prvotních zjištění pro český kontext. Voňková (2006) hledala **faktory ovlivňující matematickou gramot-**

nost v ČR. Ve své sekundární analýze dat PISA 2003 využila data od 6320 žáků a poukázala na „...provázanost výsledků v testu matematické gramotnosti se vzděláním rodičů a kulturním statusem rodiny. Čím vyššího vzdělání rodiče dosahují, čím větší počet knih je v domácnosti a čím lepší přístup má student ke kulturním zdrojům (sbírky klasické literatury atd.), tím lepších výsledků dosahuje“ (s. 9).

Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti žáků na primárním stupni zkoumala v návaznosti na mezinárodní srovnávací výzkum PIRLS Najvarová (2008a). S oporou o kombinaci metod dotazníku, testu a pozorování zkoumala 279 žáků pátých ročníků ZŠ. Její výzkum ukázal, že velký vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti mají osobnostní charakteristiky žáka a jeho rodinné zázemí. Překvapivě se však neprokázal vliv faktorů spojených s působením školy.

Mikošková (2007) zkoumala nejčastější **pravopisné chyby** u absolventů 1. stupně základních škol. Zkoumaní žáci (121 žáků pátých ročníků ZŠ) nejčastěji chybovali ve větné interpunkci, v psaní zdvojených souhlásek po předponách a obecně v pravopisu předpon.

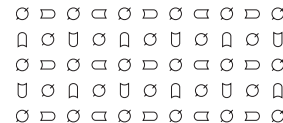
Učitelé chemie se podle Škody a Doulíka (2002) snaží o **rozvoj logického myšlení**, přestože by žáci upřednostňovali **učení pamětné**, které je méně náročné. Autoři zkoumali dotazníkové odpovědi téměř 200 učitelů gymnázií a dospěli k závěru, že se učitelé snaží navazovat na znalosti žáků získané v dřívější výuce chemie, nevyužívají ale poznatků získaných v jiných předmětech a z každodenní mimoškolní zkušenosti žáků.

Výzkum **strategií učení se cizímu jazyku** (Vlčková 2006) byl realizován v roce 2006 na 54 školách u 2384 žáků 9. ročníku pomocí dotazníku SILL. 70 % žáků uvedlo, že se učí pouze jeden cizí jazyk. 80 % se jako první jazyk začínalo učit angličtinu a také 80 % žáků ji uvedlo jako preferovaný jazyk. Pořadí dovedností dle jejich zvládnutí uvádí žáci následující: psaní, čtení, mluvení, poslech. Psaní je žáky chápáno jako přepisování. 47 % žáků říká učitel, jak se učit. Třetina žáků se domnívá, že se neučí efektivně. Průměrná míra uváděného používání všech strategií žáky je 2,75 na škále od 1 (nikdy, téměř nikdy) do 5 (vždy, téměř vždy). Žáci tedy strategie učení používají průměrně pouze „občas“. Nejvíce žáci používají kompenzační strategie, nejméně paměťové strategie.

4.2.4 Gender

Problematika genderu je zkoumána v různých souvislostech. Například Kekule a Žák (2007) zkoumali **vliv genderu na motivovanost žáků k učení se fyzice** u 2348 studentů středních škol. Zjistili, že „...fyzika bývá vnímána spíše jako předmět určený chlapcům, přestože fyzika je hodnocena jako potřebná či využitelná v životě i pro dívky“. Autoři rovněž zjistili, že „...vhodným výběrem témat je možné fyziku více přiblížit dívkám, a udělat tak výuku fyziky genderově spravedlivější“. Autoři rovněž vítají názor většiny studentů, že „...kvalita učitele fyziky není závislá na jeho pohlaví“ (s. 11).

Voňková (2006) na základě reanalýzy dat pořízených od 6320 žáků v rámci projektu PISA 2003 zjistila významný **vliv pohlaví žáka na jeho výsledek v testu matematické gramotnosti**: „*Chlapci dosahují v průměru o 4.7 procentních bodů lepšího výsledku než dívky*“ (s. 9).



Smetáčková (2002) se zaměřila na problematiku **genderu v maturitním předmětu Občanský a společenskovědní základ**. Analýzou dotazníkových odpovědí a testových výsledků 4429 studentů středních škol zjistila, že „...*dívky a chlapci řešili testy a jednotlivé testové úlohy s rozdílnou úspěšností. Chlapci řešili úspěšněji větší část testových úloh, a to především úlohy s tematickým zaměřením na politické dění. Dívky byly úspěšnější při řešení úloh týkajících se sociálních vztahů, rodinného života a psychiky jedince*“ (s. 5).

Škoda (2005) zkoumal **oblíbenost vyučovacích předmětů** u mladších a starších žáků víceletých gymnázií. Z dotazníkových odpovědí 384 žáků náhodně vybraných víceletých gymnázií v Ústeckém, Libereckém a Středočeském kraji vyplývá, že přírodovědné předměty jsou méně oblíbené u děvčat než u chlapců, přičemž největší rozdíl v oblíbenosti mezi chlapci a dívkami autor shledal právě u fyziky.

4.2.5 Témata ležící mimo předchozí oblasti

V rámci projektu *CPV videostudie fyziky* (Janík, Janíková, Najvar, Najvarová 2008) byly provedeny deskriptivní analýzy **fází výuky**. V 62 analyzovaných vyučovacích hodinách fyziky byl důraz kladen zejména na fázi fixační a fáze aplikační (opakování učiva, procvičování/upevňování učiva, aplikace/prohlubování učiva, shrnutí učiva) a na fázi expoziční (zprostředkování nového učiva).

Efektivita rané výuky cizích jazyků je dlouhodobě zkoumána týmem S. Hanušové. Testování více než 1500 uchazečů o studium na VŠ (Hanušová, Najvar 2007) ani více než 200 žáků osmých ročníků ZŠ (Najvar 2008) nepřináší empirické důkazy pro podporu rané výuky angličtiny, jak byla v České republice organizována v posledních deseti letech. Vliv rané výuky cizího jazyka je podle autorů brzy vyrovnán vlivem komplexu intervenujících proměnných.

Při zkoumání **prekonceptů z oblasti přírodovědného vzdělávání** u více než 100 žáků výběrové a nevýběrové školy došli Doulík a Škoda (2003) k závěru, že rozdíly mezi úrovní žákovských prekonceptů existují v závislosti na typu školy. Zároveň však upozorňují, „...*že při efektivní práci učitele se tyto rozdíly minimalizují, a to zejména v kognitivní dimenzi, na niž je školní vzdělávání zaměřeno. Afektivní dimenze zůstává pod majoritním vlivem individuálních zkušeností z rodinného a mimoškolního prostředí*“ (s. 8).

Jednou z důležitých oblastí pedagogického výzkumu, která je však poměrně málo zkoumána v České republice, je problematika kvality výuky. Existují zatím jen sporadické pokusy kvalitu výuky zkoumat. Žák (2008) zkoumal **parametry kvality výuky fyziky** na základě pozorování 75 vyučovacích hodin fyziky na středních školách. Z výzkumu vyplynulo, že u sledovaných učitelů se ve výuce fyziky málo experimentovalo, málo se využívaly pomůcky, málo se pracovalo s textem, málo se používala heuristická metoda, studenti se málo kriticky zamýšleli, málo se probouzel zájem o fyziku jako obor, málo se propojoval obsah s ostatními předměty, málo se používalo alternativních forem hodnocení. Naopak často se využívaly matematické prostředky, ve výuce domi-

noval výklad, často se využívalo zájmu studentů a dařilo se zabráňovat nevhodnému chování studentů.

4.3 Nálezy výzkumů kultury a klimatu školy

Výzkumné nálezy uvedené v této kapitole se vztahují k výzvám, s nimiž přichází *Národní program rozvoje vzdělávání v České Republice* (2001) zejména v oblastech vnitřní proměny školy, a to především na úrovni základního vzdělávání, v několika případech na úrovni středního všeobecného vzdělávání. V kapitole 3 nazvané *Vnitřní proměna školy* poukazuje *Národní program rozvoje vzdělávání v České Republice* na potřebu změny vnějšího postavení školy a vnitřní proměny školy, která se týká zejména její „... funkce, prostředí a klimatu, kdy vzrůstá význam výchovné a socializační role školy, která je chápána jako rovnoprávné společenství vzájemně se učících partnerů, učitelů, žáků a jejich rodičů“ (s. 41).

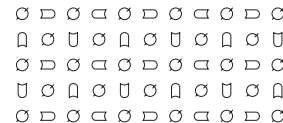
V kapitole *Základní vzdělávání* se hovoří o „...nevyčleňování talentovaných žáků do výběrových tříd“ (s. 47), „podchycení specifických zájmů, schopností či talentů žáků“ (s. 47). „Základem ... vzdělávání musí být příznivá sociální, emoční a pracovní atmosféra“ (s. 47). U předškolního vzdělávání je zdůrazněno, že „...pro vzdělávání žáků daného věku je důležitá vhodná pracovní atmosféra, úzký a velmi lidský kontakt mezi učitelem a žákem i žáky mezi sebou...“ (s. 48). Uváděn je význam spolupráce učitelů ve škole i rodičů a kvalitní vztah učitele a žáků. „Důraz je kladen na motivaci k učení..., toleranci a ohleduplnost“ (s. 48). Je doporučováno „...měnit klima ve třídách, způsoby motivace žáků, ...“ a také „...prosadit změny v hodnocení žáků...“ (s. 50). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* dále doporučuje „...provádět průběžný srovnávací výzkum, který by mohl prokázat účinnost změn zaváděných na 2. stupni základního vzdělávání. Výsledky a dobré zkušenosti škol publikovat“ (s. 50). Výzkumy, které níže shrnujeme, se k těmto tématům vyjadřují.

4.3.1 Kultura školy

Aktuálním tématem na politické, teoretické i výzkumné úrovni v ČR jsou **webové stránky škol**. Jako nepřímý ukazatel kultury a vytvářeného **image školy** je analyzovali Mareš a Lukas (2007). Závěry se týkají celé ČR (104 škol, 2005). Funkční webové stránky nemělo 49 % z náhodného výběru 200 základních škol v ČR. Ještě nedávno přitom Neumajer (2005) uváděl, že funkční webové stránky nemělo 80 % škol. Počet škol s funkčními webovými stránkami se tedy v krátké době výrazně zvýšil.

Výzkum v rámci **kultury školy**⁴ (Pol, Hloušková, Novotný, Sedláček, Zounek 2004) proběhl v roce 2002 pomocí tištěných a on-line dotazníků u 1000 ředitelů základních škol. Dotazník zaslalo zpět 168 ředitelů. Na škále od 1 do 9 byla zjišťována **shoda na hlavních principech fungování školy**. 80% ředitelů tuto oblast uvedlo jako klíčovou, 18 % jako spíše klíčovou (nikdy nebyla hodnocena jako nepodstatná). 75 % ředitelů uvedlo, že se jim tuto oblast daří naplňovat (oblast, kde ředitelé uvádí svou největší

⁴ Pojem kultura školy odkazuje k tomu, v co lidé ve škole věří, co považují za správné, určuje, co se ve škole vnímá jako možné či nemožné atp. (Pol a kol. 2005, s. 202).



úspěšnost v oblasti kultury školy). Jako nejdůležitější uváděli ředitelé shodu učitelů, rodičů a zřizovatele. **Otevřenost školy vůči okolí** byla posuzována jako nejméně klíčová pro fungování školy (2, 6 na škále, tj. stále důležité), zároveň ředitelé uváděli, že jsou v ní úspěšní. Komunikovat by se podle ředitelů mělo o záměrech školy do budoucna (78 %), o mimovyučovací činnosti (57 %), změnách a inovacích ve škole (44 %). Účastnit by se měli učitelé, ředitel a vedení, rada školy, žáci, dále z okolí školy rodiče a zřizovatel. Další studie z téhož výzkumu (Pol, Hloušková, Novotný, Zounek 2003) popisuje **typologii ředitelů podle přístupu ke kultuře školy**. Objevují se tyto typy ředitelů: 1) akcentující vedení lidí (1/5 respondentů), 2) akcentující řízení (1/3), 3) inovace (1/5), 4) kombinující typ. Jak uvádějí autoři výzkumu, „...v českých základních školách je na prvním místě viděn hlavní účel existence škol – učení žáků a je podporující vyučování. ...ti, kteří školy řídí, zdůrazňují význam shody lidí ve škole na hlavních principech školního fungování. Poněkud méně přesvědčivě přiznávají lidé ve školách důležitost vnější otevřenosti škol a společné práci s vizí školy. ...snahy o vlastní otevřenost škol se přímo rozvíjejí v rovině dospělých. Ale žáci, tedy ti, kteří jsou prvními, pro něž je škola zřízena, zůstávají spíše mimo tyto snahy. ...podle vyjádření ředitelů se zdá, že v našich základních školách lze hovořit převážně o kultuře dospělých“ (Pol a kol. 2005, s. 203-206).

Na **administrativu na škole** (MŠ, ZŠ, SŠ, 2001) jako zátěžový faktor upozorňuje Prášilová (2002). Skutečná pracovní doba vedení školy (94 respondentů) se prodlžovala, což vedlo k pocitu přetěžování. Narostlo řízení předpokladových činností, aniž by ubyly profesionální činnosti. Pro vykonávání administrativních úkonů nebyli manažeři škol připravováni. Na malých školách, kde nemohou zaměstnávat administrativní pracovníky, jsou zdržováni a stresováni svou nekvalifikovaností.

Na **hospitace ředitelů** se dotazovala Tomanová (2002). Učitelky vnímaly hospitaci převážně emocionálně. Přes negativní emoční ladění se ukazovalo, že hospitace plnily funkci aktivizační, stimulační a mohou být nástrojem řízení změny. Ředitelky hodnotily hospitaci u učitelek spíše neutrálně nebo pozitivně. Jejich výroky bychom mohli zařadit do racionálních prvků hodnocení. Klima bylo narušeno atmosférou hospitace, inspekce.

4.3.2 Klima školy

Spravedlivost systému, školy a učitele byla zjišťována dotazníkem v 8. třídách základních škol a na gymnáziích (Greger 2006). Jednalo se o vícestupňový náhodný výběr 41 škol, 50 tříd, 1146 žáků, 382 učitelů. Výsledky platí pro Českou republiku. Nejčastěji situaci žáci v dotaznících reflektovali tak, že se všem dostává stejného vzdělání (ve všech zkoumaných zemích). Druhý nejčastější názor v ČR je (silnější než v zahraničí), že systém nabízí nejlepší vzdělání pro nadané. Většina žáků souhlasila, že s nimi učitelé jednájí „férově“. Menší část byla přesvědčena, že si učitelé váží každého žáka a respektují ho (zejm. Velká Británie, ČR). 28 % výborných a 40 % slabých žáků si myslelo, že učitelé neznámkují spravedlivě. V zahraničí považovala většina žáků za spravedlivé, když se učitel věnuje všem stejně (na prvním i druhém stupni), druhý nejsilnější názor byla pomoc slabým. Rozdíly mezi 1 a 2. stupněm nebyly zjištěny. V ČR 35 % žáků na

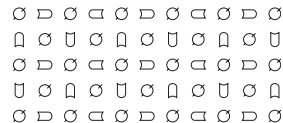
ZŠ a 18 % na gymnáziu považovalo za spravedlivé věnovat se slabým. Věnovat se slabším považovala za spravedlivé na ZŠ polovina slabých žáků a čtvrtina výborných, na SŠ čtvrtina slabých žáků. Za nespravedlivé je považováno umisťovat žáky do speciálních škol (61 %), na gymnázia (26 %) – neliší se žáci dle pojetí spravedlivosti. 2 % respondentů považovaly za spravedlivou orientaci na nadané.

Na 2. stupni 4 škol proběhl výzkum **klimatu školy** (Starý 2004). Učitelé hodnotili klima pozitivněji než žáci. Žáci hodnotili výrazně hůře prezentaci učiva a klid na práci, o něco hůře hodnotili podporu učitele a jasnost pravidel. Učitelé i žáci se shodovali na hodnocení vztahů. Mezi klimatem ve 4 zkoumaných školách nebyly shledány rozdíly.

Styl vedení školy zjišťovala v letech 2002–2004 Grecmanová (2004). Většina ze 180 zkoumaných učitelů uváděla, že jejich škola je vedená demokratickým, životu blízkým způsobem. Část učitelů uváděla, že škola je vedena autokratickým, životu blízkým způsobem (18), izolujícím způsobem 14 škol (autokratickým či demokratickým).

V roce 2003 Urbánek (2006) na 46 školách (dostupný výběr) zjistil, že **klima učitel-ských sborů** se výrazně neliší od klimatu na středních školách v roce 1991 (6 škol). Nejvíce se lišily v profesní angažovanosti (vyšší na ZŠ). Klima na ZŠ bylo příznivější. Rozdíly mezi vnímáním klimatu učitelského sboru na prvním stupni a druhém nebyly zjištěny. U nejstarších učitelů byl vyšší index podpory zjištěn v obou šetřeních, stejně tak vysoké hodnoty vnímané podpory ředitele a angažovanosti učitelů. Otevřenost byla u ZŠ nejnižší u věkové skupiny učitelů 41 až 50 let, klima vnímali jako nejméně příznivé. Příznivější klima bylo uváděno na školách vedených ředitelkami. Ženy ředitelky dosahovaly mírně vyšší hodnoty direktivity, byly hodnoceny jako více podporující, učitelé byli ochotní více s ředitelkami spolupracovat, uváděli nižší frustraci. Delší učitel-ská praxe ředitele znamenala vyšší direktivitu, nižší otevřenost klimatu. U delší funkční působnosti jako ředitel (více než 11 let) bylo sociální klima příznivěji vnímáno. U nejméně zkušených ředitelů (ve funkci do 3 let) byly nejvyšší hodnoty v oblasti direktivity a učitelových frustrací a nízký index otevřenosti. Celkový index otevřenosti klimatu se s velikostí školy slabě zvyšoval. V analýze 36 z těchto škol (Urbánek 2005a) spolu velikost školy (251–500 oproti 501 až 700 žáků) a klima učitelského sboru nesoúvisely.

Rabušicová, Šedová, Trnková, Čiháček (2004) se v rámci výzkumného projektu *Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy* zaměřovali mj. také na problematiku vztahu školy a rodiny. Autoři souhrnem konstatují následující: „...v rovině obecných tvrzení jsou vztahy mezi rodiči a školou považovány za velmi významnou součást života českých škol. Požadavek otevřenosti vůči rodičům a veřejnosti vůbec je lidmi ve školách taktéž přijímán velmi dobře. Podle dotazníkových vyjádření zahrnují ředitelé dobré vztahy s rodiči mezi priority své řídicí činnosti, přičemž nejvýznamnější je vnímají ředitelé nižších stupňů škol. Za důležité považují také vztahy k místní komunitě, ty jsou zase zdůrazňovány především na školách venkovských“ (s. 171). Co se klimatu týče, „...postojové a názorové klima dané školy je daleko silnějším prediktorem spokojenosti se spoluprací, jak lidí ze školy, tak rodičů, než výčet realizovaných aktivit školy vůči rodičům a veřejnosti“ (s. 173).



4.3.3 Klima třídy

V letech 1999/2000 proběhl **výzkum klimatu** ve 4. a 5. třídách reprezentativní pro Prahu (dostupný a záměrný výběr), použit byl dotazník *Naše třída*, a to na souboru 1456 žáků, 62 tříd, zahrnuty byly různé typy škol (Linková 2001). Výsledky poukazují na vysokou spokojenost ve třídě (kromě Zdravé školy), průměrnou soudržnost (kromě Waldorfské školy – vysoká, Národní školy – velmi nízká), průměrný výskyt třenic (nízký u Začít spolu a tříd, kde učí pouze třídní učitel) a vysokou soutěživost. Obtížnost učení byla pocítována jako nízká (kromě Národní škola – velmi nízká, Waldorfská škola a Začít spolu jako průměrná). Ve výzkumu Laška a Mareše (1991), v němž se zkoumalo 24 tříd, byla obtížnost učení pocítována jako průměrná. Zkoumány byly vybrané determinanty klimatu. Věk učitele, běžná versus alternativní škola, třídní učitel, velikost školy nevedly k výrazným rozdílům. U tradiční školy bylo pouze více třenic. Rozdíly byly nalezeny mezi vzdělávacími programy. Zřetelné byly rozdíly dle velikosti třídy. Ve studii není uvedeno, zda byly rozdíly testovány statisticky.

V roce 2004/05 zkoumala **klima třídy** u 4. a 5. ročníků Linková (2005). Výsledky jsou reprezentativní pro Prahu. Spokojenost žáků ve třídě byla vysoká. Soudržnost, třenice, soutěživost průměrné. Obtížnost učení nízká. Byly zjištěny rozdíly v klimatu závislé na věku učitele (nejobtížnější učivo u nejstarších učitelů; nespokojenější žáci, nejméně třenic, nejvyšší soudržnost žáků u učitelů ve věku 40–51). U alternativních škol byla nižší soutěživost a obtížnost učení. Pokud třídu učil jeden učitel, bylo méně třenic a žáci byli spokojenější. U sídlištních škol byla zjištěna vyšší soudržnost, méně třenic. Vyšší obtížnost učení se objevovala ve staré zástavbě. Na malých školách byla menší soudržnost. Velké školy vykazovaly nejnižší obtížnost učení. Ve srovnání s lety 1999/00 došlo ke snížení třenic, soutěživosti a nárůstu soudržnosti.

Klima ve výuce přírodovědných předmětů (fyziky, chemie, matematiky) bylo sledováno na základních a středních školách v Olomouckém kraji (Dopita, Grecmanová 2007; Grecmanová 2008). Do dotazníkového šetření, které probíhalo v roce 2006, se zapojilo 645 žáků základních a 500 žáků středních škol. Autoři mimo jiné zjistili, že „...žáci základní školy nejvíce oceňují přehlednost výuky přírodovědných předmětů, učitelovo nadšení a rozhled a schopnost zaujmout. Tři ze sledovaných kategorií se umístily ve středu škály hodnocení. Jedná se o přiměřenost požadavků, smysluplnost výuky a učitelovu podporu žáka a zájem o něj. Druhou nejhorší hodnotu obdržela kategorie *spravedlivý přístup učitele k žákům a s nejhorším hodnocením se setkáváme u kategorie netradiční způsob výuky, aktivita a spolupráce*“ (Grecmanová 2008, s. 127).

V Olomouci na gymnáziu byly zjištěny rozdíly mezi učiteli, žáky, rodiči v **hodnocení motivace, vztahu ke škole, pravidlům a kázní**. Kompetence učitele a soudržnost třídy byla vnímaná všemi stejně. Objevily se rozdíly mezi učiteli a studenty; rodiči a studenty v pohledu na estetické a hygienické podmínky školy. Nejlépe se ke klimatu staví učitelé, pak rodiče, nejhůře žáci. Nejlépe z aspektů klimatu byl hodnocen vztah ke škole a motivace. Nejhůře sociální soudržnost třídy (Kašpárková 2005). Jako problematická se ukazuje rozmanitost a participace ve vyučování. „*Nejvíce problémů má učitel s chováním a prospěchem žáků*“ (Kašpárková 2002).

Posun v klimatu oproti 90. letům byl v roce 2000/01 zjišťován v 8. třídách ve 3 pražských školách (Klusák 2004). Klima se ve zkoumaných školách asi o 10 % zhoršilo, nejvíce soudržnost třídy (-22%) a spokojenost (-16%). V žádném ze sledovaných okruhů nedošlo ke zlepšení. Organizace i zvládnutelnost školní práce se zhoršila, zvýšila se řevnivost a třenice. Lze hovořit o implicitní nespokojenosti žáků s kvalitou klimatu ve třídě (41 % žáků je nespokojeno s řevnivostí, 43 % se třenicemi, 45 % se soudržností a 47 % s úrovní kamarádských vztahů).

Výsledky výzkumu Laška a Mareše (1991), Laška (2001), Kurelové a Hanzelkové (1996) a Linkové (2001) realizované s dotazníky MCI a CES shrnul Průcha (2002). Klima tříd standardních ZŠ bylo vnímáno jako příznivé. Klima alternativních škol nebylo významně odlišné.

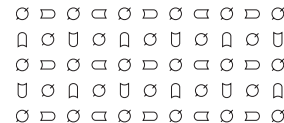
Klima tříd Zdravé školy (12 tříd, 2 školy) a běžných škol (9 tříd, 1 škola) bylo srovnáváno pomocí dotazníku MCI (Kašpárková 2007). Autorka žádné rozdíly neshledala. Nicméně, uvedená data ukazují, že ve třídách bez programu Zdravá škola se žáci o 23 % více perou, o 17 % častěji některé děti chtějí, aby se jim ostatní přizpůsobili, o 10 % častěji soutěží, o 11 % více uvádějí, že některé děti nejsou jejich kamarády. Naopak na Zdravé škole o 12 % víc uvádí, že je každé dítě jejich kamarádem.

Prostředí třídy bylo zjišťováno ve 3.–5. třídách u 903 žáků ve školním roce 2006/07 dotazníky. Jednalo se o 45 tříd z 22 pražských a 23 mimopražských škol (Linková 2007). Polovina žáků hodnotila svou třídu jako hezkou. Vždy kolem 200 respondentů uvedlo tyto charakteristiky: velká, malá, s obrázky, barevná, útulná. Více než polovina žáků je při vyučování na jednom místě. 66% žáků sedí v klasickém uspořádání třídy. 44 % by dalo přednost sedět v zalomených řadách. Ve třídě neměli žáci jednotný názor na preferované uspořádání třídy.

4.3.4 Chování žáků

Na 21 školách v Praze 6 proběhl v roce 1996 výzkum na 895 žácích 7. tříd prostřednictvím dotazníku, který zjišťoval, které charakteristiky učitele podporují **kázeň žáků** (Bendl 2002). Vliv byl dokládán nepřímě. Celkem bylo sledováno 165 charakteristik. Dívky se v prvních třech charakteristikách shodovaly s chlapci: přísnost, láska, zajímavá výuka. Následoval humor a sebevědomí, poté spravedlnost, autorita, mládí. Dívky měly vyšší frekvenci odpovědí pro tyto charakteristiky (zejména lásku). 216 žáků uvedlo přísnost mezi více vlastnostmi, 148 mezi nimi má lásku, 137 uvádí lásku mezi více vlastnostmi, 72 má přísnost samostatně, 71 pouze lásku a přísnost, 31 pouze lásku. 76% žáků uvedlo přísnost a/nebo lásku. Inteligence je předpoklad profese, sama k udržení kázně nestačí. Kázeň je nutno nahlížet jako situační kategorii. Účinnost a vhodnost určitých učitelových charakteristik záleží na tom, jakých oblastí či rovin učitelova působení se týká.

Formou dotazníkového šetření mezi učiteli a žáky zjišťoval **stav kázně na druhém stupni základních škol** v Praze 6 Bendl (2001). Jak autor uvádí, výsledky výzkumného šetření nejsou optimistické: „...podle 90,2 % žáků ze všech zkoumaných škol v Praze 6 se na jejich škole častěji vyskytuje drzost, podle 74,9 % žáků vulgárnost a podle 54 % šikana. Dále následují rvačky (52,3 %), vandalismus (50,9 %), kouření



(38,8 %) a krádeže. Údaje získané od žáků se poměrně shodují s údaji poskytnutými učiteli. Podle 85,2 % učitelů se na škole, kde učí, častěji vyskytuje drzost, podle 83,7 % vulgárnost a podle 51,5 % vandalismus. Dále následuje šikana (48 %), rvačky (42,9 %), krádeže (33,2 %) a kouření (24 %). Optimistické nejsou ani údaje vypočítané o častějším výskytu záškoláctví, alkoholu a dokonce drog na škole“ (s. 153). Školní kázeň představuje problém nejen pro učitele, ale také pro samotné žáky. Bendl k tomu uvádí: „...podle šetření vadí nekázeň 63,1 % žáků ze všech zkoumaných škol, Nekázeň vadí více dívkám než chlapcům. ...nekázeň ve škole představuje pro většinu žáků praktickou obtíž, se kterou je spojen jejich pobyt ve škole. Proto si také přes 40 % žáků přeje zprísnění kázně na jejich škole a pouze něco málo přes 7 % by bylo pro její uvolnění“ (s. 165).

Bendl (2001) dále kladl žákům otázku, **jaké vlastnosti musí mít učitel, aby žáci byli v jeho přítomnosti ukázněni**. Odpovědi žáků shrnuje takto: „Děti samy žádají přísnější a důslednější učitele, zároveň však učitele, kteří mají děti rádi a u kterých cítí, že jim na nich záleží. Jako důležitý předpoklad kázně při vyučování se ukazuje zajímavá a poutavá výuka. V neposlední řadě má svůj nepochybně velký význam učitelův smysl pro humor a jeho sebevědomé vystupování, tedy protipól strachu ze žáků“ (s. 179). Rozbor problému „školní kázeň“ by nebyl úplný, kdybychom nevěnovali pozornost příčinám nekázně ve škole. Zajímavé je opět porovnat učitelský versus žakovský pohled na věc. Z Bendlova výzkumu vyplynulo, že „...učitelé vidí jako příčinu nekázně ve škole nejčastěji rodinu (68,5 %). Druhou nejčastěji zastoupenou příčinou nekázně jsou podle vyjádření učitelů žáci (47,7 %). Dále následují samotní učitelé (43,2 %), okolí (22,5 %) a vedení školy. Žáci označují jako příčinu nekázně nejčastěji učitele, celkem 697 žáků z 838 (83,2 %). Dále následují kategorie žáci (37,7 %), rodina (16 %) a vedení školy (4,5 %)“ (s. 174).

U žáků 7. a 8. ročníku pěti základních škol v Praze 6 byla pomocí dotazníku zjištěna **souvislost mezi způsobem výchovy v rodině a kázní žáka ve škole**, a to zejména v emoční dimenzi výchovy v rodině (Bendl 2004).

Vacínová, Heřmanová a Langová (2003) zjišťovaly prostřednictvím dotazníkového šetření mezi 1636 žáky a 92 učiteli základních, zvláštních a pomocných škol v Severočeském regionu **nevhodné chování žáků**. Jako hlavní nevhodné chování se objevila nepozornost, vyrušování, hrubý jazyk, ubližování spolužákům, neomluvené hodiny, nepřipravenost na vyučování, lhaní, pozdní příchody. Učitelům se jako nespolutracující jevílo 25% rodičů, zejména rómští rodiče (ve třídách bylo 81% Čechů, nejvíce z etnik bylo Romů).

Na skutečnost, že **problém školní (ne)kázně se může promítat do kvality výuky** poukazuje Slavík (2005). Na základě výzkumů komunikace ve výtvarné výchově (Slavík, Šmidtová 2001) autor uvádí následující: „...výtvarná výchova jako jeden ze školních předmětů pokládáných veřejností za méně závažný – přinejmenším proto, že až na výjimky nerozhoduje o další kariéře žáků – je postihována celkovým uvolňováním žakovské kázně. S tím je spojený snížený zájem o učivo a celkově nižší vzdělávací účinnost práce učitelů, tj. i předmětu jako celku. Jako by se z předmětu vytrácel jeho

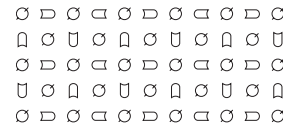
odborný obsah pod tlakem žánru Těžkého života v jeho víceméně krizových podobách, které již učitelé dostatečně nezvládají" (s. 33).

V roce 2001 byl realizován výzkum **šikany** (Kraus, Vacek, Wojciechowski 2002) na dostupném výběru 1935 žáků 5. – 9. tříd z převážně východočeského regionu, zejména Hradce Králové. Nejčastějším místem výskytu šikany byla školní třída – podle autorů na rozdíl od Polska a Anglie, kde k šikaně docházelo především na školním hřišti. Nejběžnější formou šikany bylo nadávání a zesměšňování. Pro 23 % obětí byla šikana dlouhodobou záležitostí, trvala měsíce a roky. Většinou šikanovali stejně staří žáci (ze stejné třídy), v počtu 2 až 3 (shoda s výpověďmi „agresorů“). Nejčastější reakcí na šikanující bylo jejich ignorování. Oběti téměř v polovině případů nikomu neřekly, že byly šikanovány (na rozdíl od polských a anglických dětí, kde se jednalo o 1/3). Zásahy učitelů i rodičů proti šikaně byly sporadické a nepříliš účinné. Šikaně se poněkud úspěšněji snažili čelit spolužáci. Nejčastější reakcí při setkání se šikanou (nikoliv v roli oběti) bylo šikanu zastavit nebo se nezapojoovat. Nezanedbatelné procento žáků uvedlo, že bylo k šikaně „donuceno“. Z forem šikany i agresori nejčastěji přiznávají nadávání, zesměšňování a ponižování obětí. Aktéři hledají ospravedlnění pro své jednání v tom, že si oběti šikany svůj úděl vlastně „zasloužily“ nebo šikanu označují za „legraci“. O šikaně s většinou agresorů nikdo z rodičů ani učitelů nemluvil.

4.3.5 Motivace k učení

Realizováno bylo srovnání **motivace žáků** v letech 1987–1990 a 2000–2002 (Pavelková 2002). V letech 1987–1990 preferovali žáci „dobrý pocit z dobrého výkonu“ (výkonová motivace), poté kognitivní motivaci. V letech 2000–2002 byla nejvýznamnější instrumentální motivace (dostat se na určitou školu, získat lepší zaměstnání a podobně). Významné jsou také potřeba úspěšného výkonu (překonání se, seberozvoj). Ukazují se rozdíly ve vnímání motivace žáků mezi žáky a učiteli, a to shodně v daných letech. „*Výkonovou motivaci u sebe předpokládají silněji žáci než u žáků předpokládají učitelé. Žákovské obavy z neúspěchu a sociální motivaci (prestiž) považují učitelé u žáků za častější než žáci. Shodu mezi výzkumy lze vysledovat i u určité části poznávací motivace.*“ Motivaci výkonu uváděli v letech 1987–1990 dívky i chlapci na prvním místě. V letech 2000–2002 ji častěji uvádí dívky. Sociální motivaci (afiliace i prestiž) volili více chlapci, a to v obou obdobích.

Žákovskou percepci motivace k učení zjišťoval výzkum v roce 2001 u 428 žáků (ZŠ, gymnázia) 8. a 9. tříd (Pavelková, Hrabal 2001). Nejčastější pohnutky k učení byly ty, které se vztahují k budoucnosti (dostat se na školu, zaměstnání, peníze), dále výkonnová motivace (radost z výsledků, překonávání se, dosáhnout něčeho, úspěch, získání kompetencí), seberozvojové pohnutky (radost z poznání, přijít věcem na kloub, vědět hodně, seberozvoj, zájem), dále rodiče, známky. Žáky nemotivoval strach z potrestání, z rodičů, dárek, peníze. Rozdíly v pohnutkách na ZŠ a gymnáziu byly zjištěny u 21 z 38 pohnutek. U 16 pohnutek byly rozdíly mezi tercií a kvartou. Rozdíly mezi dívkami a chlapci se objevily u 7 pohnutek. U dívek byly tyto pohnutky častější: lepší známky, dobrý pocit z naučení se, snaha překonávat sama sebe, že to zvládnou, seberozvoj, výzva atd.



Výzkum **(ne)motivovanosti k učení** proběhl na vzorku 236 učitelů a 428 žáků (279 žáků z 8. a 9. tříd ZŠ a 149 studentů z tercií a kvart osmiletých gymnázií). „...žáci považují za nejčastější důvod nemotivovanosti to, že je přitahují jiné činnosti. Na druhém a třetím místě se umístily důvody: „jsem líný(á)“, „učení je namáhavé“. ... U důvodu „jsem líný(á)“ je velmi zajímavý nárůst u žáků gymnázií a u žáků 9. ročníků. U důvodu „mám pocit, že na to nemám“ t-testy prokázaly vysoce významně vyšší četnost u žáků základních škol. ... za nejčastější důvod nemotivovanosti považují i učitelé přitažlivost jiných činností“ (Pavelková 2005, s. 218–219).

Motivační předpoklady rozvoje metakognitivních dispozic byly zjišťovány pomocí nástrojů VIT, JEPI a dotazníku u 107 žáků 6. ročníků základní školy (Krykorková, Chvál 2003). Zájem žáků o práci s pracovními sešity byl nezávislý na inteligenci, prospěchu, osobnostních charakteristikách. Nezájem o práci s pracovními sešity může souviset s celkovým nezájmem o školu. Identifikován byl faktor kognitivního zájmu – nezájmu, který však nevykazoval souvislost se školním prospěchem. Výsledky indikují, že „se dětem daří patrně nejen zvládat požadavky školy bez náležitého emočního nasazení, ale také že faktor kognitivního zájmu jako potenciál osobnostního rozvoje není náležitě využit a rozvíjen...“ (s. 40).

Štech (2004) na základě analýzy poznatkových bilancí vypracovaných v letech 1992 a 2002 žáky pražských základních škol zkoumal, jaké byly v těchto obdobích **konstanty vztahu žáků k poznání**. Oproti roku 1992 autor identifikoval četné posuny: „...zvýšil se individualismus dětí v podobě větší orientace na sebe a do pozadí ustoupila hodnota adaptace, přizpůsobení se druhým lidem (společnosti), která naše žáky charakterizovala, zejména ve srovnání s žáky francouzskými a anglickými. Nově se vynořuje potřeba prosadit se a být emancipovaný, nezávislý. ... S větším individualismem úzce souvisí i nárůst kritičnosti zejména vůči učitelům, škole i vůči tomu, co se v ní žáci naučí. ... Nicméně, ve srovnání s rokem 1992 se výrazně snížila váha rodičů a příbuzných vystupujících jako identifikační (anti)vzory. Celkově totiž poklesl význam rodiny jako zdroje či místa, kde se žáci naučili/naučí něco důležitého. ... Představy o budoucnosti, ať už obsahují neurčitá přání nebo zcela konkrétní cíle a obsahy, které si žák přeje osvojit, vždy nějak vypovídají o cestě žáků k dospělosti. ... Společná je jim mnohem větší mlhavost představ o budoucnosti než před deseti lety nejmarkantněji vyjádřená radikálním poklesem jejich vazby na konkrétní povolání“ (s. 142–143).

Vybrané **charakteristiky žáků, které způsobují rozdíly mezi školami a třídami**, byly zkoumány ve 20 školách a v 85 třídách (Pavelková, Škaloudová 2007). Analýza výsledků inteligenčního testu neukazuje výrazné rozdíly mezi třídami a školami. Přesto výzkum ukazuje, že se ve školách a zejména ve třídách „...vytváří specifické motivační klima, které pravděpodobně podstatně ovlivňuje školní práci“.

Zájem žáků o přírodovědnou výuku byl zjišťován dotazníkem v rámci mezinárodního výzkumu ROSE v 9. třídách a v kvartách na gymnáziích ve školním roce 2004/2005 (Bílek, Řádková 2006). V každém kraji byly osloveny všechny základní školy v obcích nad 10 tisíc obyvatel a všechna gymnázia v obcích nad 50 tisíc obyvatel. Dotazník byl dán jedné třídě ze školy, celkem 2005 žákům (1024 ZŠ, 981 gymnázií). Rozdíly mezi

žáky ZŠ a gymnázií v zájmu o témata přírodních věd nebyly výrazné. Chlapci se zajímali o techniku, dívky o otázky spojené se zdravím člověka.

Dotazníkovým šetřením byla zjišťována **oblíbenost vyučovacích předmětů** (Škoda 2005) u 384 mladších a starších žáků víceletých gymnázií v Ústeckém, Libereckém a Středočeském kraji. Ukázalo se, že „...*přírodovědné předměty patří do skupiny předmětů s nízkou až velmi nízkou oblíbeností. ... jednoznačně nejméně a výrazně nejméně oblíbeným předmětem je fyzika*“ (s. 12).

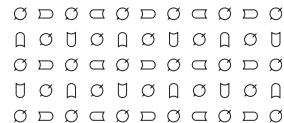
Rendl a Škaloudová (2004) přinášejí poznatky o tom, jak se změnila **oblíbenost a neoblíbenost vyučovacích předmětů v roce 2002 oproti roku 1991**. Na základě dotazníkového šetření realizovaného v roce 1991 mezi 160 žáky šesti sedmých tříd a v roce 2002 mezi 130 žáky sedmi osmých tříd pražských škol autoři poukazují na skutečnost, že obecně poklesla míra oblíbenosti předmětů a vzrostla míra jejich neoblíbenosti. „Zatímco v r. 91 nemělo ve škole žádný oblíbený předmět pouze 7,5 % respondentů, přiklání se dnes k odpovědi 'ne, nemám žádné oblíbené předměty' 32 %. Naopak odpověď 'ne, nemám žádné neoblíbené předměty' doznala poklesu četnosti (ze 17,5 % na 12 %)“ (s. 72). Zatímco v roce 1991 bylo pořadí oblíbenosti předmětů: tělesná výchova (50 %), přírodopis (31,2 %), zeměpis (28,6 %), anglický/německý jazyk (27,3 %) a výtvarná výchova (20,8 %), pracovní výchova (16,2 %), chemie (14,9 %), dějepis (13 %), matematika (12,3 %), český jazyk (10,4 %), hudební výchova (9,7 %), fyzika (5,8 %), občanská výchova (2,6 %), rodinná výchova (0,6 %); v roce 2002 došlo k následujícímu posunu: tělesná výchova (38,4 %), přírodopis (33,0 %), matematika (17,9 %), chemie (16,1 %), výtvarná výchova (14,3 %), dějepis (13,4 %), zeměpis (9,8 %), fyzika (8,9 %), hudební výchova (8 %), český jazyk (7,1 %), občanská výchova (6,3 %), anglický/německý jazyk (5,4 %), pracovní výchova (4,5 %), rodinná výchova (2,7 %).

4.3.6 Školní úspěšnost

U 483 žáků 4. a 5. tříd a 8. a 9. tříd brněnských základních škol byla zjišťována **emocionální maladaptace**, vztah úzkosti a deprese a adaptačních problémů a školní výkonnosti (Stránská, Poledňová 2006). U dětí ve věku 10–15 let byly zjištěny internalizované a externalizované poruchové tendence v chování, které se mohou vzájemně ovlivňovat a snižovat školní výkon.

Výzkum **sebepojetí žáků** proběhl pomocí dotazníkového šetření mezi 94 žáky 4. a 5. ročníku a 96 žáky 8. a 9. ročníku ZŠ (Linková 2003). Zjištěny byly tyto vztahy: mezi sebehodnocením a hodnocením učitelem pouze u žáků mladšího školního věku; sebehodnocením a způsobem výchovy v rodině; pozicí žáka ve třídě a sebehodnocením; způsobem výchovy a hodnocením žáka učitelem; hodnocením žáka učitelem a jeho pozicí ve třídě pouze u mladších dětí; mezi pozicí žáka ve třídě a způsobem výchovy.

Výzkum **sebepojetí školní úspěšnosti** dotazníkem SPAS (Linková 2004) byl realizován u 750 žáků ve 4. a 5. ročníku v Praze (20 tříd) a v 5. ročníku v 19 třídách ZŠ všech



pražských obvodů. Zahrnuto bylo 39 třídních učitelů. Nejnižší úroveň sebepojetí měli chlapci v pravopise, nejlépe hodnotili své matematické dovednosti. Dívky měly nejnižší sebepojetí u obecných schopností, nejlepší u čtenářské dovednosti. Sebepojetí školní úspěšnosti bylo vyšší u dívek. Největší rozdíly mezi pohlavími byly u psaného projevu, pravopisu. Nejmenší rozdíly byly zjištěny u obecných schopností. Prospěch v češtině výrazně koreloval se sebepojetím v pravopise a celkovým sebepojetím školní úspěšnosti. Prospěch v matematice koreloval se sebepojetím, u chlapců s obecnými schopnostmi, u dívek se sebedůvěrou. Žáci s výborným prospěchem v matematice a češtině se hodnotili výše než ostatní (u dívek vyšší než u chlapců). Dívky si nejvíce vážily čtenářských dovedností, chlapci matematických. Neprospívající dívky se hodnotily níže než neprospívající chlapci.

Výzkum realizovaný v roce 2001 u 244 žáků z 5.–9. tříd ZŠ z různých míst v ČR (Bělohradská, Solfronk, Urbánek 2001) zjistil, že 18 % žáků se věnuje **domácí přípravě** každý den. V pátek a sobotu se neučí 41 %. 30 % žáků se připravovalo méně než 20 minut denně, 35 % se připravovalo 20–40 minut. 12 % více než 60 minut včetně sobot a nedělí. Nejvyšší časové zatížení domácí přípravou se objevilo v 7. třídách u chlapců (průměrně 45 minut denně včetně víkendu). Domácí úkoly měly charakter hlavně procvičování a opakování, ale i další činnosti. Žáci by upřednostňovali spíše řešení zajímavých problémů, vyhledávání a zpracování informací. V nižších ročnících by byly upřednostňovány praktické činnosti. Nejméně oblíbené byly písemné a paměťové úkoly. Dívky a chlapci se od sebe výrazně nelišili, pouze dívky nebyly tolik proti psaní a chlapci více upřednostňovali řešení problémů. Žáci domácí úkoly chápali jako potřebné.

Dotazníkové šetření **postojů žáků základních škol a jejich rodičů k domácí přípravě** v roce 2002 u 132 rodin na venkově a ve městě u 159 žáků 1. i 2. stupně ZŠ zjistilo (Bělohradská 2002, s. 10), že „...*děti mají předpoklady pro velmi dobré materiální podmínky pro mimoškolní učební práci a že nejsou rozdíly v podmínkách dětí žijících na venkově a ve městě. Domácí úkoly jsou obecně považovány za potřebné a užitečné, avšak děti jim věnují relativně málo času*“. Žáci preferovali aktivní činnost v rámci domácí přípravy a zapojení tvořivého myšlení.

4.4 Nálezy výzkumu učitelského vzdělávání

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001) hovoří o pedagogických pracovnících jako o nositelích změn (s. 43–45). V souvislosti s tím je doporučeno zvyšovat kvalitu a funkčnost přípravného vzdělávání učitelů. Učitelské vzdělávání u nás procházelo v posledních letech výraznými strukturálními i obsahovými proměnami. V důsledku přechodu na strukturované studium učitelství ustoupily otázky kvality problémům jeho strukturální změny (kriticky k tomu viz Urbánek 2005b).

Navzdory očekávání nebyl realizován komplexní výzkum, který by ověřoval jejich funkčnost či efektivitu modelů učitelského vzdělávání. Spíše než na systematických analýzách jsou tudíž poznatky o stavu učitelského vzdělávání založeny na zobecněných zkušenostech těch, kteří je koncipují a realizují – vzdělavatelů učitelů. Několik výzkumných studií k dané problematice nicméně bylo ve sledovaném období publikováno. Jedná se zejména o obsahové (komparativní) analýzy studijních programů

učitelství a modelů učitelského vzdělávání (kap. 4.4.1); o výzkumy zjišťující, jak se studium učitelství jeví studentům, učitelům a ředitelům (kap. 4.4.2) a o výzkumy mapující profesní profil studentů učitelství (kap. 4.4.3).

4.4.1 Analýzy studijních programů a modelů učitelského vzdělávání

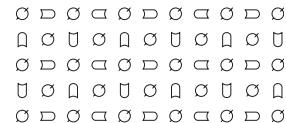
Hanušová (2003) prováděla **analýzu studijních programů učitelství anglického jazyka** pro 2. stupeň ZŠ a pro SŠ na univerzitách v ČR (celkem 15 fakult). Analýza poukázala na skutečnost, že existují „...značné odlišnosti v jednotlivých programech v ČR. ... domníváme se, že stanovení určitého rámce by bylo přínosné. ... Co lze studijním programům učitelství cizích jazyků nejvíce vytknout je paradoxně fakt, že jsou celkově velmi málo zaměřeny na cílovou skupinu budoucích učitelů cizích jazyků. V rámci uvedených studijních programů jsou vyučovány izolované vědní disciplíny společného pedagogicko-psychologického základu, bez návaznosti na přípravu budoucích učitelů cizího jazyka...“ (Hanušová 2003, s. 31).

Švecová a Horychová (2007) provedly komparativní **analýzy studijních plánů strukturovaného učitelského studia** na přírodovědeckých fakultách (UK, MU, OU, UP). Autorky dospěly mj. také k tomuto závěru: „Porovnáme-li proporcionalitu jednotlivých součástí učitelské přípravy (obor aprobačního předmětu, oborovou didaktiku a pedagogicko-psychologický blok), je patrné, že nejvyšší zastoupení má obor (80 %). ... Na základě dosažených výsledků lze konstatovat, že pojetí učitelské přípravy z hlediska proporcionality jejích součástí je rozdílné“ (Švecová, Horychová 2007, s. 3).

Marková a Urbánek (2006) provedli šetření, jehož cílem bylo: a) provést **analýzu stavu organizace učitelské praxe** na pedagogických fakultách v Českých Budějovicích, Liberci a Plzni (studijní programy VVP); b) uskutečnit komparativní průřez mezi jednotlivými fakultami a určit obecné převažující silné a slabé stránky praxí. Ve výzkumu byly uplatněny analýzy kurikulárních dokumentů, strukturovaný dotazník vlastní konstrukce a expertní rozhovory s garanty praxí na fakultách. Autoři dospěli k formulaci silných a slabých stránek učitelských praxí. Mezi silné stránky řadí: vypracovaný systém (model) praxí; snahu o návaznosti; spolupráci školského terénu s fakultami; vysokou metodickou úroveň některých oborových didaktik; dobré zkušenosti s dílčími aktivitami. Mezi slabé stránky řadí: řízení a koordinaci; personální oblast; tvorbu a využití portfolia; nedostatečnou obsahovou i časovou integraci; chybějící formy „klinické“ praxe; nevyváženost oborových didaktik; není dostatečně reflektována kurikulární reforma (s. 4).

4.4.2 Učitelské vzdělávání z pohledu studentů a učitelů

Na základě dotazníkového šetření mezi 46 studenty učitelství chemie a 169 učiteli hodnotili Škoda a Doulík (2004) různé **aspekty pregraduální přípravy v didaktických disciplínách**. Šetření ukázalo, že „...jak učitelé chemie, tak studenti učitelství chemie pokládají didaktické disciplíny za důležitou součást pregraduální přípravy“ (s. 63). V hodnocení jednotlivých témat se skupiny respondentů částečně liší: „...učitelé preferují důležitost spíše metodicky zaměřených témat ... (didaktické prostředky, pomůc-



ky, učebnice). *Studenti učitelství naproti tomu přisuzují relativně velkou důležitost pedagogické komunikaci, příčinám neprospěchu žáka a pedagogicko-psychologické diagnostice*“ (s. 57). Jak studenti, tak učitelé uvedli, že v didaktice chemie je věnován nedostatek pozornosti didaktice ochrany životního prostředí. Studenti navrhuji věnovat pedagogickým disciplínám v rámci vysokoškolské přípravy výrazně vyšší podíl než učitelé chemie (Škoda, Doulík 2004, s. 62).

V jiném výzkumu se Doulík a Škoda (2006) zabývali **individuálním pojetím role učitele studenty učitelství**. Zkoumaný soubor tvořilo 138 studentů učitelství pro 2. stupeň ZŠ různých aprobací. Metodou výzkumu byl dotazník se 7 otevřenými položkami. Ukázalo se, že mezi tím, co pozitivně ovlivňuje studenty, aby se učitelské profesi věnovali, bylo nejčastěji zmiňováno: práce s dětmi, možnosti volného času a prázdnin, možnost sebe-realizace nebo naučit děti novým poznatkům. Naopak jednoznačně nejvýznamnějším negativem je pro studenty nízké finanční ohodnocení (80 %). Základem úspěšného učitele je podle studentů především znalost oboru, didaktické znalosti a schopnosti a schopnost motivovat. Pouze čtvrtina studentů si myslí, že pedagogická fakulta může připravit lepšího učitele. Za zásadní studenti považují osobnostní předpoklady učitele. Základními pedagogickými činnostmi, kterým se chtějí studenti věnovat, aby byli efektivními učiteli, jsou *rozvíjení osobností žáků/výchova, vzbuzení zájmu o vyučovaný předmět a rozvoj zájmových činností* (Doulík, Škoda 2006, s. 2–6).

Ve výzkumu Havla (2001) se prostřednictvím dotazníku založeného na nedokončených větách mezi 83 studenty učitelství pro 1. stupeň základní školy zjišťovalo, **v jakých dovednostech se zdokonalili na pedagogických praxích** zajišťovaných Pedagogickou fakultou MU. Studenti uváděli, že se v průběhu praxí nejvíce zdokonalili v plánování výuky (36,1 % studentů), v pedagogické komunikaci (32,5 %), dovednosti udržet kázeň ve třídě (18 %) atp. Studenti dále uváděli, že jim cviční učitelé napomohli ke zlepšení dovednosti komunikovat se žáky (34,9 %), pod vlivem cvičných učitelů se rozvinuly také organizační dovednosti studentů (32,5 %). 25,3 % studentů oceňuje, jak cviční učitelé ovlivnili jejich nápaditost, 22,8 % respondentů považuje za důležité, že se jim ve spolupráci s cvičnými učiteli podařilo zlepšit se v dovednosti udržet kázeň ve třídě.

Urbánek (2004) v longitudinálním šetření (1994–2003) analyzoval sebehodnotící výpovědi studentů učitelství o kvalitě prováděných **profesních činností**. Zkoumaný soubor představovalo 926 respondentů, uplatněn byl dotazník vlastní konstrukce. Svá zjištění autor formuluje následovně: „...z profesních činností, které jsou na souvislé praxi prováděné s největšími obtížemi, uvedla téměř polovina všech studentů (48,8 %) 'časové rozvržení učiva'. V pořadí další nejčastěji uváděné profesní aktivity, prováděné s obtížemi, bylo 'hodnocení a klasifikace' (uvedlo 39 % všech praktikantů) a 'udržení kázně' (34,3 %) ... Nejlépe zvládané profesní činnosti jsou praktikanty souhrnně uváděny nejčastěji tyto: 'komunikace s žáky' (74,5 %), 'motivace žáků' (38,3 %), 'individuální přístup k žákům' (28,5 %)..." (Urbánek 2004, s. 4). Výsledky analýzy vývoje longitudinálně sledovaného jevu ukazují tyto tendence: Praktikanti na souvislé praxi stále příznivěji vnímají vlastní výkony v činnostech „časové rozvržení

učiva“, „správná formulace otázek“, „komunikace s žáky“. Opačný trend naznačuje vývoj profesních činností „výchovné“ povahy, zejména v první polovině longitudinálního šetření, zejména u činností „udržení kázně“, „řešení kázeňských přestupků“ a částečně „udržení pozornosti“ (Urbánek 2004, s. 8–9).

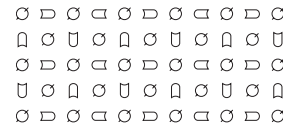
Marádová (2007) ze ve svém výzkumu zabývala **úspěchy a problémy studentů učitelství VVP při jejich oborové pedagogické praxi**. Dotazníkové šetření provedené na výzkumném vzorku 126 absolventů studijního oboru rodinná výchova ukázalo: *„Respondenti doporučují rozšířit v pregraduálním studiu praktickou přípravu v oblasti diagnostiky a reflektivní praxe. ... Výsledky výzkumné sondy potvrzují, že efektivní výchova ke zdravému životnímu stylu ... vyžaduje, aby pedagog dokázal aplikovat získané odborné znalosti a dovednosti v podmínkách aktuálních situací“* (s. 3). *„První etapa ověřování nového návrhu modelu pedagogických praxí potvrdila, že propojení jednotlivých typů praxí ... je opodstatněné, avšak vyžaduje systémovou analýzu podmínek, nadstandardní spolupráci kateder pedagogiky a psychologie ..., koordinovanou přípravu způsobů hodnocení, které by bylo možno aplikovat při realizaci a reflexi praktické složky přípravy budoucích učitelů“* (Marádová 2007, s. 8).

V rámci řešení výzkumného záměru *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu* (Vašutová 2004) bylo provedeno dotazníkové šetření mezi 107 vzdělavateli učitelů (jednalo se o učitele PedF UK Praha). V rámci výzkumu měli respondenti mj. za úkol **posuzovat přípravné učitelské vzdělávání**. Jak uvádí autorka výzkumu, *„...vzdělavatelé učitelů nemají ambice domnívat se, že absolvent je již hotovým učitelem. Většina z nich předpokládá, že základ znalostí a dovedností získaných studiem bude absolvent dále rozvíjet v praxi a dalším vzděláváním. U respondentů převládá názor o vyváženosti všech složek v učitelské přípravě (tj. aprobační, pedagogicko-psychologické a didaktické a všeobecně vzdělávací), což ovšem nezaručuje existenci skutečně optimálního poměru. ... Pokud jde o kvalitu jednotlivých součástí vzdělávacího programu, největší nedostatky jsou spatřovány v pedagogicko-psychologické přípravě a v praxích, které by bylo nutné podle doporučení vzdělavatelů učitelů nově koncipovat včetně přehodnocení supervize“* (Vašutová 2004, s. 145). Autorka na základě výzkumů realizovaných v rámci uvedeného výzkumného záměru konstatuje, že *„...byl potvrzen existující rozpor mezi koncepcí přípravného vzdělávání a potřebami současné školní praxe... Jak učitelé, tak ředitelé, tak studenti a absolventi učitelského studia reflektují teoretickou přípravu spíše jako směřující mimo učitelskou profesi“* (Vašutová 2004, s. 147).

4.4.3 K profesnímu profilu studentů učitelství

Ve sledovaném období bylo publikováno několik výzkumných studií, na jejichž základě lze – byť jen v omezené míře – rekonstruovat profesní profil studentů učitelství. Tyto výzkumy mapují motivy volby učitelské profese a zejména postoje k učitelské profesi a k učitelskému vzdělávání (přípravnému i dalšímu).

Kocurová (2005) zkoumala **motivы podání přihlášky ke studiu učitelství** pro 1. stupeň základní školy. Výzkumný soubor představovalo 107 uchazečů (z toho 97 žen



a 10 mužů) a 46 studentů (z toho 1 muž a 45 žen) 1. ročníku studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Autorka použila dotazník vlastní konstrukce sestávající z uzavřených a polouzavřených otázek. Ukázalo se, že nejvýraznějším motivem ke studiu učitelství je *práce s dětmi* (82 % u mladších uchazečů; 61 % u starších uchazečů), dále *získání vysokoškolské úrovně vzdělání* (24 % u mladších uchazečů; 53 % u starších uchazečů) a *zájem studovat vědy o člověku* (11 % u mladších uchazečů; 15 % u starších uchazečů) (s. 126). „*Sumarizace vypovídá o intenzitě profesního směřování, kterou shledáváme výraznější jednoznačně ve skupině učitelů – mladších i starších*“ (74 % mladších uchazečů a 68 % starších uchazečů uvádí, že až dostudují VŠ, chtějí učit na 1. stupni ZŠ) ... v té je rovněž značný zájem o následnou speciálně pedagogickou profilaci (22 % mladších uchazečů a 23 % starších uchazečů uvádí, že až dostudují VŠ, chtějí učit na speciální škole a dostudovat si speciální pedagogiku“ (s. 127).

Svatoš (2006) ve svém výzkumu zkoumal mj. **motivы volby učitelské profese**. Prostřednictvím multiaspektového dotazníku se v letech 2000/2001-2003/2004 obracel na soubor 742 začínajících studentů učitelství pro druhý stupeň základních a středních škol. Ukázalo se, že „...rozhodnutí, jít na kantořinu bylo především dílem studentů samých. O stabilitě trendu vypovídá difference, resp. shoda ve výsledcích v prvních dvou a následujících dvou letech šetření“ (s. 52).

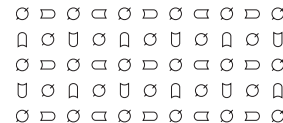
Urbánek (2001) realizoval dotazníkové šetření mezi 424 studenty učitelství, jehož cílem bylo zjistit, **jak vnímají realitu vlastní budoucí profese**. Co se obecných postojů studentů učitelství k vlastní profesi týče, autor zjistil, že učitelství by za jinou profesi jednoznačně nevyměnilo 12,3 %, zatímco 5 % respondentů kategoricky ano. „Více než polovina (51,7 %) dotázaných (polovina žen a dvě třetiny mužů) však ještě uvedla, že pokud by to bylo výhodné, pak by o změně povolání také uvažovala, a další téměř čtvrtina respondentů (24,1 %) připouští změnu alespoň na určitý čas. ... Většina studentů (64,9 %) také přiznává, že učitelství studuje především ze svého zájmu o aprobační předmět a pouze 29,7 % bylo motivováno zejména zájmem o práci s dětmi“ (s. 131). Jak autor dále uvádí, studenti učitelství na své profesi pozitivně hodnotí především možnost komunikovat a pracovat s dětmi/žáky (uvedlo to 45,5 % respondentů); největší nevýhodu učitelství spatřují v současných mzdových podmínkách ve školství (uvedlo to 61,8 % respondentů). Více než polovina respondentů (58,3 %) uvádí jako nevýhodu učitelství také profesní podmínky a náročnost povolání – pracovní zatížení ve škole hodnotí většina (62,2 %) budoucích učitelů jako vysoké a spíše vysoké s rozdíly mezi ženami (65 %) a muži (55,1 %). Více než polovina studentů (54,5 %) se domnívá, že „...učitelství jim může poskytovat jen malou možnost kariéry a plných třicet procent hodnotí svou budoucí profesi jako povolání, které nedává žádné možnosti kariérního růstu“ (s. 133).

V longitudinálním výzkumu probíhajícím od roku 1995 (souhrnně viz Urbánek 2005b) byl sledován **vývoj postojů studentů učitelství k učitelské profesi a vývoj odhodlání budoucí profesi vykonávat**. Zkoumaný soubor zahrnoval celkem 878 studentů učitelství pro 2. stupeň základní školy PdF TU v Liberci, využito bylo dotazníkového šetření. Jak autor uvádí, „...celkově se v tomto šetření opakovaně ukazuje, že pouze tři

čtvrtiny všech studentů (75 %) se na konci své studijní dráhy s větší či menší mírou jistoty vyslovuje pozitivně k vlastní učitelské profesní perspektivě. Ženy přitom vykazují nejen o něco větší podíl těchto výpovědí (o 8,2 %), ale současně také prezentují výrazně pozitivnější strukturu odpovědí než muži, resp. výrazně vyšší míru jistoty pozitivních výpovědí. V průběhu studia nejsou vyjadřované postoje k budoucí profesi u studentů stabilní. Podíl pozitivních výpovědí se od počátku studia, kdy je nejvyšší (85,4%), postupně snižuje. Znamená to tedy, že již na počátku studijní dráhy je více než osmina studentů rozhodnuta svou budoucí profesí nikdy nevykonávat. Na jejím konci pak toto rozhodnutí uvádí plná čtvrtina“ (s. 74–75).

Chráska (2003) zkoumal pomocí sémantického diferenciálu **postoje k učitelské profesi** u výběrového souboru 371 studentů učitelství pro 2. stupeň základní školy. Ukázalo se, že „...u mužů – budoucích učitelů, je průměrný faktor hodnocení i průměrný faktor energie na zhruba stejné úrovni a lze ho charakterizovat jako nadprůměrný (považujeme-li škálovou hodnotu 4 u sedmibodové škály za průměr). U skupiny žen je ve srovnání s muži výrazně vyšší průměrný faktor energie (signifikance rozdílu je 0,000065). Tento výsledek interpretujeme tak, že pro ženy – budoucí učitelky, je učitelské povolání mnohem více namáhavé (spojené s větším vydáním energie než pro muže“ (s. 6). Z dalších výsledků stojí za uvedení: „...u indikátoru 'učitelské povolání' dochází ve druhém ročníku studia ke statisticky významnému poklesu ve faktoru hodnocení. Tento pokles hodnocení můžeme interpretovat jako určité 'vystřízlivění' studentů, ke kterému dochází po prvním roce studia na pedagogické fakultě. ... Ve faktoru energie se objevuje statisticky významný nárůst ve třetím ročníku studia. Příčina nárůstu faktoru energie zřejmě souvisí se skutečností, že ve třetím ročníku studia oboru učitelství pro druhý stupeň základní školy je do studijního programu sledovaných studentů zařazena třítydenní souvislá pedagogická praxe. Studenti si zřejmě na základě vlastních zkušeností začínají uvědomovat velkou náročnost učitelské práce“ (s. 8). Důležité jsou také poznatky o odlišnostech v postojích studentů různých aprobací: „...studenti cizích jazyků (anglický jazyk, německý jazyk) hodnotí své budoucí povolání výrazně méně pozitivně než studenti oborů s matematikou a nebo studenti oborů se speciální pedagogikou. Hodnocení učitelského povolání u studentů cizích jazyků je horší i ve srovnání se studenty českého jazyka, kde signifikace (0,064) je těsně pod obvykle požadovanou hladinou významnosti (0,05). ... Domníváme se, že uvedené výsledky souvisí se skutečností, že studenti cizích jazyků výrazně častěji než studenti jiných oborů nestudují jen proto, aby se stali učiteli, ale také z jiných důvodů“ (Chráska 2003, s. 9).

Havlík (2003) zkoumal **postoje mladých učitelů k vlastní přípravě**. Zkoumaný soubor tvořilo 315 učitelů 1. stupně a všeobecně vzdělávacích předmětů a ředitelů a jejich zástupci ze škol. V kategorii podnětů pro pregraduální přípravu učitelů by 49 % dotázaných mladých učitelů chtělo „více praxe – nejen náslechy, ale hlavně vlastní učení“, 28 % přípravy více zaměřené na praktické využití a dovednosti, 18 % lepší didaktickou přípravu, zejm. oborovou, tedy „jak co nejlépe podat látku“, dále důraz na osvojení metod učení a forem učitelské práce, průprava k řešení kázeňských problémů, jednání s rodiči, vedení školní administrativy aj. Z hlediska kvalifikace a postoje k jejímu zvyšování



vání by obsahem dalšího vzdělávání učitelů měly být především nové metody a formy práce s dětmi a jak pracovat s patologickými jevy (31 %). Z konkrétních znalostí, které si učitelé již rozšiřují nebo by rozšiřovat chtěli, jsou nejvíce zastoupeny „*nové poznatky a názory v oboru, aktualizace, nová literatura* (34 %), *cizí jazyky* (31 %), *PC, internet, informatika* (24 %)“ (s. 4–5). Názory vedoucích pracovníků škol na připravenost mladých učitelů ukázaly, že „*nejčastějším vyjádřením bylo ocenění odborné připravenosti, nápaditosti a elánu absolventů škol, ale kritické posuzování jejich praktické připravenosti na každodennost života školy*“ (s. 7). Co se týká aprobovanosti učitelů (Havlík 2003, 2004, 2006), „...*jen 4 % souboru vysokoškolsky vzdělaných učitelů uvedlo, že učilo zcela neaprobovaně. K tomu připočteme, že 54 % učitelů VVP učilo vedle předmětů své aproby rovněž předměty neaprobované (mezi učiteli 1. stupně 28 %)*“ (Havlík 2003, s. 3).

Švec (2002) zkoumal **faktory ovlivňující rozvoj pedagogických dovedností studentů**, a to na základě kvalitativního výzkumu. Jednalo se o několikaleté monitorování rozvoje těchto dovedností u tří studentů učitelství pro druhý stupeň základní školy. V rámci výzkumu byly uplatněny individuální rozhovory, skupinové diskuse, studentské sebe-reflexe, pozorování a dotazník studentova pojetí výuky. Výsledky tohoto výzkumu naznačují, že „...*utváření a rozvíjení pedagogických dovedností je dlouhodobý proces, který by měl být nastartován na začátku učitelského studijního programu. ... Studentovo pojetí výuky je sice významným prvkem utváření a rozvíjení jeho pedagogických dovedností, ale bez reflektovaných pedagogických zkušeností samo o sobě nezaručuje úspěšnost řešení výukových situací. ... Domníváme se, že klíčovým faktorem rozvíjení pedagogických dovedností studentů je pozitivní vztah k učitelské profesi, motivace stát se učitelem. K motivačnímu faktoru přistupuje psychosomatická kondice studenta, jako jeho vyladění na řešení rozmanitých pedagogických situací ve školní praxi. ... Klíčovými 'trsy' pedagogických dovedností, které podmiňují efektivní pedagogickou komunikaci učitele se žáky, jsou dovednosti sociálně komunikativní a dovednosti psychodidaktické. ... Ukazuje se, že pedagogické dovednosti nejsou založeny pouze na učitelově (studentově) myšlení, nýbrž jsou záležitostí celého jeho těla. ... Významným faktorem ovlivňujícím účinnost utváření a rozvíjení studentových pedagogických dovedností je jeho sebehodnocení a sebereflexe*“ (s. 80–81).

Janík (2005) zkoumal **pedagogické znalosti** u studentů 1. ročníku studia učitelství pro 1. stupeň základní školy. Zkoumaný soubor představovalo 103 studentů, použita byla projektivní technika založená na nedokončených větách a pojmové mapování. Jedním ze zjištění bylo, že ve studentských výpovědích (analyzován byl korpus výpovědí čítající více než 17 000 slov) aktivně nefigurují odborné pedagogické pojmy jako např. diagnostika, styl učení, socializace, prekoncepce, kurikulum, konstruktivismus, kognitivní konflikt atp.

Stuchlíková (2006) zkoumala pomocí projektivní techniky „Twenty-statement-test“ **pojetí učitelské profese** u studentů 1., 3. a 4. ročníku studia učitelství na PdF JČU v Českých Budějovicích. Autorka formuluje mj. následující závěry: „...*v průběhu studia zejména pod vlivem získávání praktických zkušeností, dochází k proměně představ o obsahu profesní role i subjektivních významů s ní spojených ...s vyšším ročníkem*

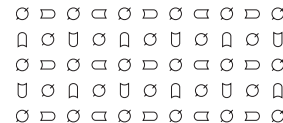
studia postupně narůstá uvědomování si negativ, což může provázet postupně realističtější (méně idealistický) náhled na zvolenou profesi. ... v průběhu studia dochází k pomalému, ale setrvalému poklesu hodnotících aspektů. Studenti patrně začínají komplexněji chápat, co pro ně znamená být učitelem. Možná zběžné hodnocení pozitiv a negativ ztrácí důležitost a oni dávají přednost výroky o osobnosti učitele nebo procesu výuky“ (s. 36).

Spilková (2008) shrnuje některé výsledky výzkumného ověřování nového modelu studia učitelství pro 1. stupeň základní školy s přihlédnutím k procesu **utváření studentova pojetí výuky**. Autorka uvádí, že systematické uplatňování „...specifických strategií výuky, zejména konstruktivistických přístupů a technik rozvoje sebereflexe studentů, otevírá značné možnosti v rozvoji profesní identity studentů a v ovlivňování jejich pojetí výuky. Pojetí výuky lze u studentů účinně kultivovat hned od počátku studia. Důležitá je ranná intervence...“ (s. 89).

Pišová (2005) zkoumala **procesy profesního rozvoje** studentů učitelství. Zkoumaný soubor tvořilo 15 studentů – asistentů, kteří v průběhu roku 2001/2002 plnili požadavky klinického roku v rámci studia oboru Učitelství anglického jazyka na Fakultě humanitních studií Univerzity Pardubice. Výzkum poukázal na individuální charakter procesů profesního rozvoje. „Za významné považujeme zjištění asymetrie rozvoje komponent profesní kompetence (zejména nesoulad mezi rozvojem profesního /pozorovatelného/ výkonu a profesního myšlení, resp. kvality reflexe jako klíčové fáze procesů profesního učení“ (s. 179).

Výzkum Wernerové (2007) se zabýval **profesní připraveností studentů učitelství**. Cílem výzkumu bylo „...na základě komparace pohledů studentů a učitelů vytvořit (částečný) obraz profesní připravenosti studentů učitelství sekundárního stupně škol a komparovat sebehodnotící výpovědi studentů (2004) s výsledky souhrnného desetiletého výzkumného šetření studentů učitelství 2. a 3. stupně realizovaného v letech 1994-2003“ (s. 2). Výzkumný vzorek představovalo 145 studentů a 281 pedagogických pracovníků, výzkumnou metodou byl dotazník. Výsledky šetření ukázaly převážně dobré až velmi dobré hodnocení profesní přípravy po stránce předmětové. „Dílí výhrady se týkají vysokých nároků na znalosti v oborovém předmětu a v praxi nepoužitelné vědomosti, navrhuji zařazení většího prostoru pro oborové didaktiky, většího zaměření výuky přímo do praxe. Pedagogicko-psychologická složka profesní přípravy je hodnocena dobře a velmi dobře. ... Znalosti studentů v jednotlivých aprobačních předmětech, teoretická připravenost byly hodnoceny velkou většinou cvičných učitelů jako výborné a velmi dobré. Pedagogické dovednosti jsou uváděny velmi dobré a výborné. ... Učitelé i studenti uvádějí jako nejlépe zvládané činnosti: komunikaci se žáky, volbu, přípravu a použití učebních pomůcek, individuální přístup k žákům“ (s. 5–6). ... Naopak podle učitelů činí obtíže více než 1/3 studentů časové rozvržení učiva, aktivizace a udržení pozornosti žáků. Cviční učitelé hodnotili výkony studentů podstatně lépe než vyznělo sebehodnocení studentů.

Lazarová a Prokopová (2004) zkoumaly **postoje učitelů k dalšímu vzdělávání**. Prostřednictvím dotazníkového šetření mezi 109 učiteli druhého stupně základní školy byly zjišťovány jejich vzdělávací potřeby, otevřenost učitelů na vzdělávacích akcích,

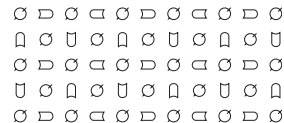


jejich prožívání a pocity na vzdělávacích akcích, uplatňování poznatků v praxi a spolupráci a jiné zábrany a rizika dalšího vzdělávání. Ukázalo se, že představy učitelů o jejich dalším vzdělávání jsou „...často spojeny s nabýváním dovedností a informací, s novinkami ve výuce, s inspirací a zvýšením profesionalismu. Již podstatně méně se objevují porozumění typu 'změny v myšlení, postojích, hodnotách, identifikace slabých a silných stránek ... kolegiální návštěvy jiných škol se v našem průzkumu objevily spíše ve formě přání některých začínajících učitelů. Praktický výzkum jako metodu profesionálního rozvoje a jiné aktivity založené na spolupráci ve škole čeští učitelé zmiňovali pouze okrajově...“ (s. 265). Co se vzdělávacích potřeb týče, autorky uvádějí, že učitelé nejčastěji vyjadřují vzdělávací potřeby „...spojené se stěžejní oblastí jejich profese – přímou prací ve třídě. Preferují témata, která se váží k vlastnímu vyučovacímu předmětu, didaktice, zvládání třídy a jednotlivců (posledně zmíněná položka je nejvíce preferovaná skupinou učitelů s nejkratší praxí. ... školsko-politická témata a otázky rozvoje školy nepatří mezi preferované vzdělávací náměty. ... volba 'manažerských témat' je typická spíše pro učitele, kteří již pracují ve vedoucích funkcích...“ (s. 269). Závěrem své studie autorky poukazují na „...znatelný deficit kompetence učitelů systematicky plánovat vlastní osobnostní rozvoj na základě reflexe vlastních potřeb v celém spektru jejich působení jako učitele-člena užších i širších společenských skupin či komunit. Důsledkem je mnohdy jen náhodná a nepromyšlená volba vzdělávacích akcí...“ (s. 271).

Ve své další studii se Lazarová (2005) zabývala problematikou rezistence vůči změně, a to v souvislosti s profesionálním rozvojem učitelů. Prostřednictvím dotazníkového šetření mezi 109 učiteli druhého stupně základní školy byly zjišťovány mj. také **zábrany a rizika dalšího vzdělávání**. Autorka konstatuje, že „...převážná většina učitelů vidí největší zábrany dalšího vzdělávání učitelů v nedostatku času, již méně v nedostatku financí. ... Učitelé také obvykle vyjadřují částečnou nebo úplnou spokojenost se způsoby vedení a atmosférou na vzdělávacích akcích. Zároveň však více jak polovina dotázaných vyjadřuje nespokojenost se systémem dalšího vzdělávání učitelů, ale nechybí jim přehled o nabídkách vzdělávacích akcí. Učitelé potvrzují, že si uvědomují nutnost dalšího vzdělávání, avšak téměř 40 % učitelů by zcela nebo spíše souhlasilo s tím, že je další vzdělávání zátěží, která zvyšuje únavu“ (Lazarová 2005, s. 113).

Nelešovská (2001) zkoumala dotazníkovým šetřením na souboru 140 respondentů **uplatnění absolventů** kombinovaného studia oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Ukázalo se, že „...poměrně vysoké procento absolventů (91,9 %) nastupuje ihned po ukončení studia na fakultě do praxe, v případě kombinovaného studia zůstává nadále v praxi“ (s. 122). 88,5 % respondentů vyučuje výlučně na 1. stupni, 10,1 % respondentů vyučuje na 1. i 2. stupni, 0,7 % vyučuje pouze na 2. stupni, 0,7 % působí jako vychovatel. Z těchto výsledků vyplývá kvalitativní vzestup oproti minulému období. 69,1 % respondentů uvedlo, že dosavadní zkušenosti z praxe odpovídají také jejich představám o učitelském povolání. Téměř polovina respondentů by souhlasila s atestacemi učitelů. 62,1 % respondentů nepovažuje za potřebné věnovat větší pozornost odborné přípravě. Naopak pro oblasti metodické, pedagogicko-psychologické a praktické přípravy respondenti uvedli, že by jim mělo být věnováno více pozornosti. Co se

týká podnětů pro pregraduální přípravu, absolventi požadují, aby bylo věnováno více prostoru oblasti speciální pedagogiky, výuky cizích jazyků, psychologie (kurz asertivního chování), pedagogické komunikace apod. Považují je totiž z hlediska své profese za „...*naprosto nepostradatelné a za velmi významné*“ (s. 123).



5. ZÁVĚREČNÉ SHRNUTÍ

5.1 Shrnutí z hlediska faktických zjištění

Analýzy kurikulárních dokumentů (vzdělávacích programů, učebnic atp.) dokládají, že jednotlivé vzdělávací oblasti, obory či předměty procházejí určitými proměnami – zejména v rovině cílů a obsahů. Nejvíce zkoumanými kurikulárními dokumenty jsou zřejmě učebnice. Realizované výzkumy ukazují, že mnohé učebnice určené pro stejný ročník a typ školy jsou navzájem velmi odlišné, texty některých z učebnic jsou pro žáky příliš obtížné a jsou přetíženy faktografickými pojmy, zpracování učiva v učebnicích mnohdy není dostatečně citlivé vůči žákovským představám apod. S tím souvisí skutečnost, že žáci učebnice hodnotí poměrně kriticky. Učitelé učebnice využívají zejména k plánování výuky. Ve srovnání s výzkumy realizovanými v zahraničí je v České republice podíl práce s učebnicí ve výuce výrazně menší. Výzkumy realizovaného kurikula dále upozorňují na nesoulad mezi projektovaným a realizovaným kurikulem. Ve školní výuce nedochází k realizaci některých kurikulárních záměrů (dosahování požadované úrovně očekávaných výstupů aj.). Další výzkumy poukazují na některé problematické aspekty probíhající kurikulární reformy. Jedná se zejména o nedostatečnou informovanost odborné i laické veřejnosti o smyslu a hlavních cílech kurikulární reformy a o rezervované postoje učitelů vůči tvorbě školních vzdělávacích programů. Ukazuje se, že některé oblasti výzkumu kurikula jsou pedagogickým výzkumem nedostatečně pokryty. V rovině projektovaného kurikula se například jedná o proces vzniku kurikulárních dokumentů a historicko-srovnávací analýzy kurikulárních dokumentů. V rovině realizovaného kurikula je třeba zabývat se vztahem mezi projektovaným a realizovaným kurikulem, zejména s důrazem na naplňování cílů vzdělávání definovaných v kurikulárních dokumentech. Bližší empirické údaje chybí také o využívání učebnic ve výuce, procesu učení se z učebnic aj. Ve výzkumech dosud nejsou zjišťovány názory rodičů na kurikulum.

Výsledky realizovaných **výzkumů výuky** přinášejí důležité poznatky, týkající se procesů (oborového) vyučování a učení ve školních třídách. Výzkumy komunikace ve výuce různých vyučovacích předmětů ukazují, že komunikace učitel – žáci je asymetrická co se příležitostí k verbálnímu projevu týče. Za výuku fyziky a zeměpisu na 2. stupni základní školy je doloženo, že učitel hovoří přibližně šestkrát více než všichni žáci ve třídě dohromady. Výuka je tedy silně řízena učitelem. Tato zjištění jsou konzistentní se zjištěními výzkumů výuky realizovaných v zahraničí a nemusí být principiálně chápána negativně. Řídící role učitele vyplývá z tradičního pojetí vyučování, které zřejmě dominuje v českých školách. Na převahu tradičního pojetí výuky poukazují i výsledky výzkumů, jež se zaměřily na využívání alternativních výukových metod a forem. Ukazuje se, že existují rezervy ve využívání moderních didaktických postupů a technik (např. kooperativní učení, konstruktivismus) ve výuce, stejně jako ve využívání moderních médií. Jak ukazují nejen mezinárodní srovnávací výzkumy, čeští žáci mají poměrně dobré znalosti, avšak problémy jim dělají úlohy vyžadující aplikaci znalostí v nových situacích a úlohy experimentální. Co se čtenářské gramotnosti týče, největší obtíže činí

žákům vyhledat v textu informace a samostatně argumentovat. Tyto výsledky pravděpodobně pramení z povahy výuky, jaká v českých školách převažuje, tj. výuka zaměřená na pasivní pamětné přejímání poznatků. Ve výzkumu výuky postrádáme zaměření na vztah mezi procesy probíhajícími ve výuce a výsledky vzdělávání.

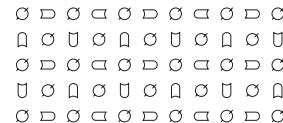
Výzkum kultury školy poukazuje na skutečnost, že pro školu má klíčový význam shoda na hlavních principech jejího fungování. Ve **výzkumu klimatu školy a třídy** se naznačuje, že klima třídy se v roce 2000/2001 oproti 90. letům 20. stol. poněkud zhoršilo. Učitelé hodnotí zpravidla klima příznivěji než žáci. Problémem, který se patrně promítá i do kvality výuky, se stává nekázeň a nevhodné chování žáků. Co se šikany týče, nejběžnější formou šikany bylo nadávání a zesměšňování, nejčastější reakcí na šikanující bylo jejich ignorování; oběti téměř v polovině případů nikomu neřekly, že byly šikanovány. V uplynulých dvaceti letech došlo k posunu v tom, jak žáci vnímají motivaci k učení. Zatímco v letech 1987–1990 žáci preferovali „dobrý pocit z dobrého výkonu“, v letech 2000–2002 byla významnější instrumentální motivace (dostat se na školu, získat lepší zaměstnání). Výzkumy oblíbenosti vyučovacích předmětů poukazují na nižší oblíbenost přírodovědných předmětů. Stranou výzkumné pozornosti stojí zkoumání vlivu klimatu na vzdělávací výsledky žáků apod.

Výzkumy **učitelského vzdělávání** poukazují na skutečnost, že na různých fakultách existují značné odlišnosti mezi studijními programy téhož oboru; mnohé studijní programy jsou málo zaměřeny na cílovou skupinu budoucích učitelů. Co se týče zajišťování pedagogické praxe, jako problematická se jeví skutečnost, že chybí „klinická praxe“ realizovaná na klinických školách. Studenti – při hodnocení svého studia – poukazují na potřebnost a důležitost didaktických disciplín a pedagogické praxe; relativně dobře se cítí připraveni po stránce oborové (aprobační). Hlavním motivem pro podání přihlášky na pedagogickou fakultu je zájem o práci s dětmi, dále zájem o aprobační obory a snaha získat vysokoškolské vzdělání. Co se týče profesního profilu studentů učitelství, přibližně čtvrtina studentů učitelství pro 2. stupeň základní školy je na konci studia rozhodnuta nenastoupit do učitelské profese. Studenti učitelství cizích jazyků hodnotí svoji budoucí profesi méně příznivě než studenti jiných aprobací. Ve vztahu k dalšímu vzdělávání výzkumy identifikovaly značný deficit kompetence učitelů systematicky plánovat vlastní osobnostní rozvoj na základě reflexe vlastních potřeb. V oblasti učitelského vzdělávání chybí komplexní výzkum zaměřený na efekty strukturovaného (bakalářského a magisterského) studia učitelství.

5.2 Shrnutí z hlediska metodologie provedených výzkumů

Na základě metodologického rozboru analyzovaných studií lze odvodit některé před-
běžné závěry vztahující se ke **stavu českého pedagogického výzkumu** a ke **kultuře
výzkumné práce** v dané oblasti.

Empirické studie, jež byly předmětem analýzy, jsou zpracovány téměř výhradně z pozic pedagogických a didaktických, **nevýrazné je zastoupení studií reprezentujících pozice psychologické, sociologické či jiné.** Na pozadí tohoto zjištění se jeví jako žádoucí podporovat *výzkum vzdělávání* ve smyslu *výzkumného pole* zahrnujícího problémy



„...spojené s předpoklady, procesy a výsledky vzdělávání – uvnitř i vně (vzdělávacích) institucí – a to v průběhu celé životní dráhy jedince (Mandl, Kopp 2005, s. 1). Takto chápaný výzkum vzdělávání by se měl vyznačovat vlastními metodickými přístupy – v případě potřeby interdisciplinárními. Příspěvky k výzkumu vzdělávání by se tudíž neměly očekávat pouze od pedagogiky, ale také od oborových didaktik, od psychologie, od sociologie, ekonomie atp.

Empirické studie, jež byly předmětem analýzy, **nepodávají ucelený obraz o stavu školního vzdělávání a přípravy učitelů** v České republice, a to nespíše z toho důvodu, že jsou až na výjimky záležitostmi jednotlivců, kteří se vzhledem k omezené kapacitě zaměřují převážně na dílčí problémy.⁵ Přestože např. *Česká asociace pedagogického výzkumu* dlouhodobě usiluje o koordinaci výzkumných aktivit v dané oblasti, bez koncepční a systémové podpory příslušného ministerského resortu se budou s těžší etablovat rozsáhlejší projekty výzkumu vzdělávání, které by umožňovaly utvářet výzkumné poznání synteticky.⁶

V návaznosti na to lze konstatovat, že se nedaří naplňovat opatření formulované v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice* (2001), které spočívá v **rozvíjení informační a poznatkové základny pro řídicí sféru a vzdělávací praxi** (s. 97). Zejména postrádáme avizovanou „...stabilizaci a posílení rezortních výzkumných a vývojových pracovišť ... vznik nových vysokoškolských ústavů zaměřených na základní a aplikovaný výzkum problematiky vzdělávání“ (s. 97). Koncepční a systémová podpora výzkumu vzdělávání je dlouhodobě zanedbávána. Dnes – podobně jako před sedmdesáti lety – platí: „...nemáme dosud výzkumné centrály pro praktický výzkum žactva, kde by se vypracovaly soustavné metody řídicí výchovnou práci v české škole; ani nemáme organizace využití výzkumu pro cíle pedagogické a didaktické. Ojedinelé pokusy, omezené na sporadické třídy a školy jsou sice záslužný počín, ale bude třeba ústřední organizace s přesnými, vědecky odůvodněnými postupy, jež budou také dávat návody k užití za různých podmínek...“ (Chlup in *Pedagogická encyklopedie*, 3. díl z roku 1940, s. 281).

Na adresu předložené analýzy lze zajisté namítnout, že **mohla být jak rozsáhlejší, tak podrobnější**. V makrosystémovém pohledu se mohlo více pozornosti věnovat např. výzkumům vedení, řízení a správy školy (Pol, Rabušicová, Novotný a kol. 2006; Pol 2007; Prášilová 2008), výzkumům pojednávajícím o vztahu školy a dalších institucí – např. rodina (Rabušicová a kol. 2004), kulturně edukační instituce (Jůva 2004) apod. V mikrosystémovém pohledu mohly být detailně rozebírány např. výzkumy zaměřené na oborově specifické aspekty výuky v jednotlivých vyučovacích předmětech (např. roz-

⁵ To je patrně také příčinou toho, že až na ojedinelé výjimky (např. Klusák 2004) nejsou k dispozici longitudinální či transverzální výzkumy, které by umožnily porovnávat vývoj situace v delším časovém období – např. v období „před“ a „po“ zavedení nových kurikulárních dokumentů.

⁶ Výjimkou a příslibem jsou rozsáhlé projekty MŠMT LC 06046 Centrum základního výzkumu školního vzdělávání (PedF UK Praha a PdF MU Brno) a některé výzkumné záměry, které v současné době zpracovávají problematiku vzdělávání – např.: MSM 0021622421 Škola a zdraví pro 21. století (PdF MU Brno, 2005–2010), MSM 0021622443 Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (PdF MU Brno, 2007–2011), MSM 0021620862 Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání (PedF UK Praha, 2007–2013).

víjení číselných představ ve výuce matematiky, práce s estetickými normami ve výuce výtvarné výchovy atp.). Pozornost mohla být dále věnována výzkumům zaměřeným na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Vítková a kol. 2007) apod. S těmito námitkami lze jen souhlasit, nicméně vzhledem k tomu, jak široká je problematika školního vzdělávání, přesahuje její komplexní mapování možnosti řešitelského týmu. Autoři předkládané analýzy si nicméně dovoluují doufat, že bude využitelným podkladem při rozhodování o věcech veřejného zájmu v oblasti vzdělávání.

5.3 Shrnutí z hlediska financování provedených výzkumů

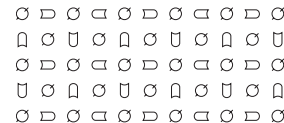
Z podnětu jednoho z posuzovatelů této zprávy byla provedena analýza zaměřující se na zdroje finanční podpory poskytované v daném období pedagogickému výzkumu. V této podkapitole jsou shrnuty výsledky této dodatečné analýzy.

Ze 160 prací, jež zpracovávaly konkrétní výzkumná zjištění a jsou proto citovány v této zprávě, bylo 18 podpořeno Grantovou agenturou České republiky, 15 vzniklo v rámci výzkumného záměru MŠMT, 15 vzniklo v rámci projektu MŠMT LC, a 4 vznikly v rámci jiných výzkumných projektů (Grantové agentury AV, výzkumného záměru AV, resortního výzkumu MŠMT a resortního výzkumu MPSV). V tab 1 jsou uvedeny konkrétní projekty, jež byly využity k podpoře empirických studií citovaných v této zprávě.

GAČR 403/03/0340	Ekonomické, sociální a kulturní zdroje vzdělanostních nerovností a determinanty životního úspěchu: první fáze longitudinálního výzkumu	1x
GAČR 406/01/1077	Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy	1x
GAČR 406/01/1078	Kultura české školy a strategie jejího rozvoje	3x
GAČR 406/02/1113	Evaluační pedagogické výzkumy a jejich metody	2x
GAČR 406/02/1247	Implicitní pedagogické znalosti a možnosti autoregulace procesu jejich rozvíjení	1x
GAČR 406/02/P120	Rodiče žáků s postižením v roli výchovných a sociálních parametrů školy	1x
GAČR 406/03/0700	Psychologické aspekty dalšího vzdělávání učitelů	2x
GAČR 406/03/0940	Psychosociální klima školy – teorie, diagnostika, možné intervence	1x
GAČR 406/05/0188	Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání	1x
GAČR 406/05/0246	Obsahová dimenze kurikula základní školy	1x
GAČR 406/05/2107	Autonomie v procesu učení a vyučování cizího jazyka	1x
GAČR 406/06/0438	Motivační struktury – jejich vnitřní vztahy, možnosti jejich ovlivňování v kontextu učení a vyučování	1x
GAČR 406/06/P037	Didaktická znalost obsahu jako klíčový koncept kurikulární reformy	1x
GAČR 406/98/1375	Nové přístupy k diagnostice pedagogických dovedností a intervenční zásahy do jejich struktury	1x

MSM 0021620862	Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání	3x
MSM 0021622406	Psychologické a sociální charakteristiky dětí, mládeže a rodiny, vývoj osobnosti v době proměn moderní společnosti	2x
MSM 0021622421	Škola a zdraví pro 21. století	2x
MSM 114100001	Rozvoj národní vzdělanosti a profesionalizace učitelů v evropském kontextu	1x
MSM 114100002	Antropologie dětství a mládí z hlediska výchovy	5x
MSM 114100006	Multidisciplinární komunikace jako edukační princip humanitních věd a umění	1x
MSM 174500001	Nové možnosti vzdělávání učitelů, vychovatelů a dětí pro učící se společnost 21. století	1x
MŠMT ČR LC06046	Centrum základního výzkumu školního vzdělávání	15x
GA AV ČR B701030501	Percepce spravedlivosti vzdělávacího systému u žáků 8. ročníku povinné školní docházky a kritéria spravedlivosti jejich učitelů	1x
výzkumný záměr AV0Z70280505	Sociologická analýza dlouhodobých sociálních procesů v české společnosti v kontextu evropských integračních politik, rozvoje znalostní společnosti, lidského, sociálního a kulturního kapitálu	1x
MPSV 1 J 005/04-DP2	Nerovnosti v šancích na vzdělání: jejich rozsah, zdroje, sociální a ekonomické důsledky, strategie řešení	1x
resortní výzkum MŠMT RS 97003		1x

Tab. 1: Přehled zdrojů finanční podpory analyzovaných výzkumů



SUMMARY

This report *Curriculum – Teaching – School Climate – Teacher Education: An Analysis of Educational Research between 2001 and 2008* (Tomáš Janík et al. 2009) has been prepared by the Educational Research Centre, Faculty of Education, Masaryk University. Its development has been encouraged by the Czech Ministry of Education, Sports and Youth and its aim was to summarise findings provided by Czech educational research between 2001 and 2008 in the following four areas: curriculum, teaching, school climate and culture, and teacher education. These findings are briefly summarised below.

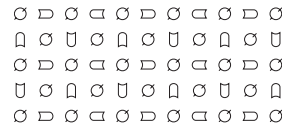
Analyses of curricular documents (e.g. educational programmes, textbooks) show that individual educational areas and subjects undergo changes in the dimensions of aims and content. Textbooks are among frequently analysed curricular documents. Research shows that even textbooks that are designed for the same age group and school type differ from each other; many texts are too difficult and overloaded with factual information. Often the subject matter is not processed to reflect the pupils' preconceptions, etc. This may be one of the reasons for pupils to be critical about textbooks. Teachers use textbooks mainly to plan lessons. Compared to research abroad, analyses carried out in the Czech Republic show that Czech teachers use textbooks considerably less often. Research in curriculum unveils a discrepancy between intended curriculum and the implemented curriculum. Some of the curricular intentions are not realised in classrooms. Other research points to problems within the current curricular reform; teachers as well as the general public are unaware of the principles and main aims of the reform. Some areas of curricular research are neglected by Czech researchers, such as designing curriculum, comparative studies from the historical perspective, etc.

Research on teaching generates findings about processes that take place in the classrooms. Verbal communication within the classrooms has been shown to be asymmetrical. Lower-secondary Physics teachers utter approximately six times more words per lesson than all students together, which is a finding in agreement with those of studies carried out abroad and which is not to be interpreted as undesirable. Teaching in Czech schools has been found to follow rather traditional patterns. Teachers are resistant towards employing alternative teaching methods and approaches and classroom organisation modes (cooperative learning, constructivist approach). As national and international research shows, Czech students are equipped with considerable amounts of factual knowledge yet are unskilled in applying such knowledge in new contexts and in experimenting. In the area of reading literacy, Czech students score unsatisfactorily in tasks that require extracting information from texts and providing arguments. In interpreting these findings, the nature of teaching in Czech schools is often pointed out, which tends to concentrate on memory-oriented transmission of knowledge.

Research on school climate shows that classroom climate had changed somewhat for worse between the 1990s and 2000/01. Teachers generally perceive the climate more positively than students. One problem that is reflected in classroom climate is the improper behaviour of students and the lack of discipline. The most common form of

bullying are verbal attacks: calling names and ridiculing; the most frequent response to such attacks is ignoring. The victims of almost fifty per cent of the attacks never told anyone they were bullied. In the past twenty years there has been a shift in how students perceive motivation to learn. While in 1987–1990 students preferred “a good feeling as a result of high achievement”, in 2000–2002 instrumental motivation prevailed (to get to a university, to acquire a better job). Research also indicates low popularity of natural-science school subjects. The relationship between classroom climate and educational outcomes has been rather neglected by research.

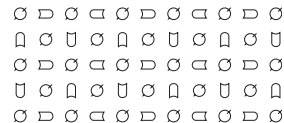
Research in teacher education shows that there are great differences between study programmes at different faculties of Education in the Czech Republic; in addition, many of the study programmes are insufficiently focused on the target group of future teachers. Teaching practice is not supported by “clinical practice”. According to the students, pre-service training lacks stronger accent on didactic disciplines and practical training. The students on the other hand see themselves as being well equipped in their specialised disciplines. The main motivations for enrolling for a faculty of Education were found to be an interest in working with children, interest in the field of specialisation and acquiring a university degree. As to the professional profile of teacher trainees, approximately a quarter of teacher students have no intentions to become teachers. In the context of in-service training, research indicates deficiencies in the teachers’ competences to plan systematically their own professional development on the basis of reflection of their own needs. No complex research has been found that would concentrate on the effects of structured (bachelor and magister) university teacher education programmes.



LITERATURA

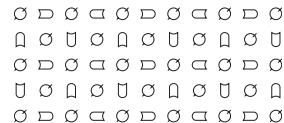
- BANÝR, J. Jak se měnila výuka chemie na základní škole v posledních deseti letech. In *Obory ve škole. Metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik matematiky, chemie, výtvarné výchovy, hudební výchovy a výchovy ke zdraví z let 1990–2004*. Praha : PedF UK, 2005, s. 89–110.
- BARŠA, P. et al. *Obsahová analýza učebnic pro základní školy. Závěrečná zpráva*. Praha : Člověk v tísní, 2002. Dostupné na WWW: <<http://www.varianty.cz/download/doc/books/18.pdf>>.
- BĚLOHRADSKÁ, J. Postoje žáků ZŠ a jejich rodičů k domácí přípravě. In *Výzkum školy a učitele. 10. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí [CD-ROM]*. Praha : PedF UK, 2002.
- BĚLOHRADSKÁ, J.; SOLFRONK, J.; URBÁNEK, P. Problematika zatíženosti žáků ZŠ domácí přípravou. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník z IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí*. Ostrava : PdF OU, 2001, s. 264–268.
- BENDL, S. Které charakteristiky učitele podporují kázeň žáků. *Pedagogika*, 2002, roč. 52, č. 2, s. 346–363.
- BENDL, S. *Školní kázeň*. Praha : ISV, 2001.
- BENDL, S. Vliv výchovy v rodině na kázeň žáků ve škole. *Pedagogická orientace*, 2004, roč. 14, č. 3, s. 2–20.
- BERAN, J.; MAREŠ, J.; JEŽEK, S. Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. *Orbis scholae*, 2007, roč. 2, č. 1, s. 111–131.
- BÍLEK, M.; ŘÁDKOVÁ, O. Přírodní vědy ve škole – analýza zájmu patnáctiletých žáků ZŠ a gymnázií v České republice. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV [CD-ROM]*. Plzeň : PedF ZČU 2006.
- BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I. *Aktivní konstrukce přírodovědného poznání žáků primární školy*. Ústí nad Labem : UJEP, 2005.
- ČERNÝ, K. Budoucnost školy v percepci školského managementu. *Orbis scholae*, 2007, roč. 1, č. 3, s. 43–65.
- DOLEŽALOVÁ, J. K vybraným podmínkám kurikulární reformy v ČR. In WIEGEROVÁ, A. *Fórum o premenách školy v 21. století*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2007, s. 188–195.
- DOPITA, M.; GRECMANOVÁ, H. Vnímání přírodovědných předmětů žáky základní školy. In *Sborník příspěvků 15. konference ČAPV [CD-ROM]*. České Budějovice : PedF JČU 2007.
- DOULÍK, P.; ŠKODA, J. Individuální pojetí role učitele studenty učitelství. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV [CD-ROM]*. Plzeň : PedF ZČU, 2006.

- DOULÍK, P.; ŠKODA, J. Vliv sociokulturního prostředí na genezi vybraných prekonceptů z oblasti přírodovědného vzdělávání. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy. 11. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí [CD-ROM]*. Brno : Paido, 2003.
- DOULÍK, P.; ŠKODA, J. Výzkum úrovně vybraných očekávaných výstupů žáků 1. stupně ZŠ prostřednictvím sebehodnocení. *Pedagogická orientace*, 2008, roč. 18, č. 2, s. 95–110.
- DVOŘÁK, D. Pojmová analýza jednoho společenskovedního tématu v RVP. In JANÍK, T.; KNECHT, P.; NAJVAROVÁ, V. (eds). *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno : Paido, 2007, s. 111–119.
- GRECMANOVÁ, H. Typy školního klimatu z hlediska učitelů. In *Profese učitele a současná společnost. Sborník příspěvků z 12. konference ČAPV [CD-ROM]*. Ústí nad Labem : UJEP, 2004.
- GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc : HANEX, 2008.
- GREGER, D. *Možnosti zjišťování a měření obtížnosti didaktického textu. Disertační práce*. Praha : PedF UK, 2005.
- GREGER, D. Spravedlivost školy a vzdělávacího systému očima žáků. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV [CD-ROM]*. Plzeň : PedF ZČU, 2006.
- HANUŠOVÁ, S. Pregraduální příprava učitelů anglického jazyka na fakultách vysokých škol v ČR. *Pedagogická orientace*, 2003, roč. 13, č. 1, s. 17–33.
- HANUŠOVÁ, S.; NAJVAR, P. Výuka cizího jazyka v raném věku. *Pedagogická orientace*, 2007, roč. 17, č. 3, s. 42–52.
- HARDMAN-MATOUŠKOVÁ, J. Jak oslovují učebnice občanské výchovy děti školou povinné. In *Gender – rovné příležitosti – výzkum*, 2004, č. 1. Dostupné na WWW: <<http://www.genderonline.cz/index.php?page=clanek&subrubrika=39&clanek=217>>.
- HAVEL, J. Rozvíjení pedagogických dovedností pohledem studentů. *Pedagogická orientace*, 2001, roč. 11, č. 4, s. 64–75.
- HAVLÍK, R. Postoje mladých učitelů k vlastní přípravě. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy. 11. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí [CD-ROM]*. Brno : Paido, 2003.
- HAVLÍK, R. Profesionalita učitele jako úkol. In *Profese učitele a současná společnost. Sborník příspěvků z 12. konference ČAPV [CD-ROM]*. Ústí nad Labem : UJEP, 2004.
- HAVLÍK, R. Společenský status, profesní dráha učitele a jeho další vzdělávání. In LAZAROVÁ, B. a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2006, s. 49–63.
- HIEBERT, J.; GALLIMORE, R.; GARNIER, K. et al. *Teaching Mathematics in Seven Countries. Results from the TIMSS 1999 Video Study*. Washington, DC : U.S. Department of Education, 2003.
- HÖFER, G. a kol. *Výuka fyziky v širších souvislostech – názory žáků*. Plzeň : PdF ZČU, 2005.
- HRABÍ, L. Hodnocení grafické informace učebnic přírodopisu. *e-PEDAGOGIUM*, 2006, roč. 6, č. 1, s. 26–32.
- HRABÍ, L. K problematice obtížnosti učebnic. In KNECHT, P.; JANÍK, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2008 (v tisku).



- HRABÍ, L. Náročnost textu v učebnicích přírodopisu. In MAŇÁK, J.; KNECHT, P. (eds.). *Hodnocení učebnic*. Brno : Paido, 2007a, s. 98–108.
- HRABÍ, L. Názory žáků a učitelů na učebnice přírodopisu. *Pedagogická orientace*, 2007b, roč. 17, č. 4, s. 28–34.
- HÜBELOVÁ, D.; JANÍK, T.; NÁJVAR, P. Pohledy na výuku zeměpisu na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CPV videostudie zeměpisu. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 1, s. 53–72.
- HÜBELOVÁ, D.; NÁJVAROVÁ, V.; CHÁROVÁ, D. Uplatnění didaktických prostředků a médií ve výuce zeměpisu. In KNECHT, P.; JANÍK, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2008 (v tisku).
- HUDECOVÁ, D. *Analýza dějepisných vzdělávacích programů ve vybraných státech Evropy a Její výsledky*. Praha : PdF UK, 2006.
- HUDECOVÁ, D. Jak učitelé využívají a hodnotí učebnice dějepisu. Vyhodnocení průzkumu PC Plzeň provedeného v západních Čechách. *Pedagogika*, 2001, č. 3, roč. 51, s. 327–335.
- CHLUP, O. Výzkum žactva. In CHLUP, O.; UHER, J.; KUBÁLEK, J. *Pedagogická encyklopedie*. 3. díl. Praha : Novina, 1940.
- CHRÁSKA, M. Postoje k učitelské profesi v pregraduální učitelské přípravě. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy*. 11. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí. [CD-ROM]. Brno : Paido, 2003.
- JANÍK, T. Problémy české základní školy z pohledu výzkumu (2000–2005). *Komenský*, 2006a, roč. 130, č. 1, s. 17–25.
- JANÍK, T. Které profesní aktivity čeští učitelé skutečně provádějí? In *Výzkum školy a učitele*. 10. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí [CD-ROM]. Praha : PdF UK, 2002.
- JANÍK, T. Teorie konceptuální změny a učebnice. In MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno : Paido, 2006b, s. 33–44.
- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno : Paido, 2005.
- JANÍK, T.; JANÍKOVÁ, M.; NÁJVAR, P.; NÁJVAROVÁ, V. Pohledy na výuku fyziky na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CPV videostudie fyziky. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 1, s. 29–52.
- JANÍK, T.; KNECHT, P. Pedagogický výzkum a kurikulární reforma české školy. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu*. Sborník příspěvků XV. konference České asociace pedagogického výzkumu [CD-ROM]. České Budějovice : KPP PdF JČU, 2007.
- JANÍK, T.; NÁJVAROVÁ, V.; NÁJVAR, P.; PÍŠOVÁ, J. Uplatnění didaktických prostředků a médií ve výuce fyziky (se zvláštním zřetelem k učebnicím). In MAŇÁK, J.; KNECHT, P. (eds.). *Hodnocení učebnic*. Brno : Paido, 2007, s. 82–97.
- JANÍK, T.; NÁJVAROVÁ, V. Problémy školního vzdělávání ve světle výzkumů TIMSS a PISA (porovnání situace v České republice a v Německu). In GREGER, D.; JEŽKOVÁ, V. (eds.). *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Karolinum, 2006, s. 102–123.
- JANÍKOVÁ, V. Autonomní učení a elektronická média v moderních cizojazyčných učebnicích. In MAŇÁK, J.; KNECHT, P. (eds.). *Hodnocení učebnic*. Brno : Paido, 2007, s. 55–63.

- JANOŠKOVÁ, E. *Analýza učebnic zeměpisu. Disertační práce*. Brno : PdF MU, 2008.
- JEŽKOVÁ, V. Evropská dimenze v české škole. In *Výzkum školy a učitele. 10. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí [CD-ROM]*. Praha : PedF UK, 2002.
- JEŽKOVÁ, V. Hlavní výsledky výzkumu učebnic němčiny pro ZŠ. In JANDOVÁ, R. (ed.). *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník z XV. konference ČAPV [CD-ROM]*. České Budějovice : PdF JU, 2007.
- JEŽKOVÁ, V. Proměny a inovace ve výuce cizím jazykům v Evropě . In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy. 11. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí. [CD-ROM]*. Brno : Paido, 2003.
- JEŽKOVÁ, V. Výzkum souboru učebnic němčiny pro základní školy. In KNECHT, P.; JANÍK, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2008 (v tisku).
- JŮVA, V. *Dětské muzeum. Edukační fenomén pro 21. století*. Brno : Paido, 2004.
- JŮVOVÁ, A. Měření didaktické vybavenosti učebnic přírodopisu pro šestý a sedmý ročník základní školy. In MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno : Paido, 2006, s. 97–106.
- KAŠPÁRKOVÁ, J. Klima třídy v programu Zdravá škola. In *Sborník příspěvků 15. konference ČAPV [CD-ROM]*. České Budějovice : PedF JČU, 2007.
- KAŠPÁRKOVÁ, J. Problematika charakteristiky a tvorby vyučovacího klimatu. In *Výzkum školy a učitele. 10. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí [CD-ROM]*. Praha : PedF UK, 2002.
- KAŠPÁRKOVÁ, J. Studenti, učitelé, rodiče – aktéři školního klimatu. In *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání? Sborník příspěvků z 13. konference ČAPV*. Olomouc : UP, 2005, s. 115–118.
- KEKULE, M.; ŽÁK, V. Preference témat a vyučovacích metod ve fyzice z hlediska genderu. In *Sborník příspěvků 15. konference ČAPV, [CD-ROM]*. České Budějovice: PedF JČU, 2007.
- KLAPKO, D. Analýza učebnic dějepisu pro ZŠ jako evaluační nástroj efektivní kvality didaktických textů. In MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno : Paido, 2006, s. 53–72.
- KLÍMA, B. a kol. *Mládež a dějiny*. Brno : CERM, 2001.
- KLUSÁK, M. Pražští žáci po deseti letech: Klima ve třídě z perspektivy žáků. In *Profese učitele a současná společnost. Sborník příspěvků z 12. konference ČAPV [CD-ROM]*. Ústí nad Labem : UJEP, 2004.
- KNECHT, P. Hodnocení učebnic zeměpisu z pohledu žáků 2. stupně základních škol. In MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno : Paido, 2006, s. 85–96.
- KNECHT, P. Pojmová analýza českých učebnic sociálního zeměpisu pro základní školy. In MAŇÁK, J.; KNECHT, P. (eds.). *Hodnocení učebnic*. Brno : Paido, 2007, s. 121–133.
- KNECHT, P. Pojmy v učebnicích zeměpisu a jejich přiměřenost věku žáků. *Pedagogická orientace*, 2008, roč. 18, č. 2, s. 22–36.

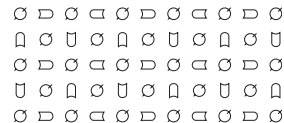


- KNECHT, P.; WEINHÖFER, M. Jaká kritéria jsou důležitá pro učitele ZŠ při výběru učebnic zeměpisu? Výsledky výzkumné sondy provedené na jihomoravských základních školách. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu [CD-ROM]*. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2006, s. 35–51.
- KOCUROVÁ, M. Projekce vzdělávací a profesní cesty u studentů sociální práce a učitelství. In *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání? Sborník příspěvků z 13. konference ČAPV*. Olomouc : UP, 2005, s. 123–128.
- KORCOVÁ, K. Učí učitelé konstruktivisticky? In *Sborník příspěvků 15. konference ČAPV [CD-ROM]*. České Budějovice : PedF JČU, 2007.
- KOSÍKOVÁ, V.; HOLEČKOVÁ, M. Role učitele v souvislosti s tvorbou a realizací školních vzdělávacích programů. In *Sborník příspěvků 15. konference ČAPV [CD-ROM]*. České Budějovice : PedF JČU, 2007.
- KOTÁSEK, J. Mezinárodní kontext rozvoje českého školství. In *Výzkum školy a učitele. 10. výroční mezinárodní konference ČAPV [CD-ROM]*. Praha : PedF UK, 2002.
- KOTÁSEK, J. Pedagogický výzkum a transformace vzdělávací soustavy. *Pedagogika*, 1993, roč. 43, č. 4. s. 363–369.
- KRAUS, B.; VACEK, P.; WOJCIECHOWSKI, M. Výzkum šikany na základních školách. In *Výzkum školy a učitele. 10. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí [CD-ROM]*. Praha : PedF UK, 2002.
- KRYKORKOVÁ, H.; CHVÁL, M. Motivační předpoklady rozvoje metakognitivních dispozic. *Pedagogika*, 2003, roč. 53, č. 1, s. 26–44.
- KŘÍŽOVÁ, I. a kol. *Znalosti, dovednosti a postoje čtrnáctiletých žáků v oblasti výchovy k občanství : zpráva o výsledcích mezinárodního výzkumu*. Praha : ÚIV, 2001.
- KŘÍŽOVÁ, I. Výsledky mezinárodního výzkumu občanské výchovy. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník z IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí*. Ostrava : PdF OU, 2001, s. 206–210.
- KUBRICKÁ, J. Trend genderové korektnosti v učebnicích cizích jazyků. In MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno : Paido, 2006, s. 107–110.
- KURELOVÁ, M.; HANZELKOVÁ, M. Porovnání klimatu výuky ve školách s tradičním a alternativním vyučováním. In: *Sborník z 6. konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství*. Olomouc : Pedagogická fakulta UP, 1996, s. 161–167.
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2001.
- LAŠEK, J.; MAREŠ, J. Jak změřit sociální klima třídy? *Pedagogická revue*, 1991, roč. 43, č. 6, s. 401–410.
- LAZAROVÁ, B. Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 2, s. 102–118.
- LAZAROVÁ, B.; PROKOPOVÁ, A. Učitelé a jejich další vzdělávání: k některým psychologickým aspektům. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 261–273.
- LINKOVÁ, M. Jsou dnes žáci prvního stupně základní školy ve svých třídách spokojenější než ti před pěti lety? In *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání? Sborník příspěvků z 13. konference ČAPV*. Olomouc : UP, 2005, s. 167–169.

- LINKOVÁ, M. Prostředí třídy jako edukační prostor žáků primární školy. In *Sborník příspěvků 15. konference ČAPV [CD-ROM]*. České Budějovice : PedF JČU 2007.
- LINKOVÁ, M. Sebepojetí žáka a jeho interakce s hodnocením učitele. In *Profese učitele a současná společnost. Sborník příspěvků z 12. konference ČAPV [CD-ROM]*. Ústí nad Labem : UJEP, 2004.
- LINKOVÁ, M. Sebepojetí žáků a některé jeho determinanty. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy. 11. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí. [CD-ROM]*. Brno : Paido, 2003.
- LINKOVÁ, M. Sociální klima školní třídy. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník z 9. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí*. Ostrava : PdF OU, 2001, s. 42–46.
- MAŇÁK, J. Paridův soud neb komu zlaté jablko. In MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno : Paido, 2006, s. 73–78.
- MAŇÁK, J. Pohled učitelské a neučitelské veřejnosti na ZŠ. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.). *Orientace české základní školy*. Brno : PdF MU, 2005, s. 190–193.
- MANDÍKOVÁ, D.; PALEČKOVÁ, J. Videostudie TIMSS 1999 – jak se vyučuje přírodním vědám v různých zemích. *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 3, s. 238–250.
- MANDL, H.; KOPP, B. (Hrsg.). *Impulse für die Bildungsforschung: Stand und Perspektiven*. Berlin : Akademie Verlag, 2005, s. 145–157.
- MARÁDOVÁ, E. Reflexe oborových praxí studentů jako výzva ke změnám v koncepci učitelského vzdělávání. In *Sborník příspěvků 15. konference ČAPV [CD-ROM]*. České Budějovice : PedF JČU 2007.
- MAREŠ, J.; LUKAS, J. Internetové prezentace základních škol jako možný indikátor jejich vnitřního sociálního prostředí. *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 1, s. 14–20.
- MAREŠ, J. Pedagogicko-psychologické práce publikované v časopise *Pedagogika* v letech 1951–2000. *Pedagogika*, 2000, roč. 50, č. 4, s. 365–405.
- MARKOVÁ, K.; URBÁNEK, P. Praktická příprava učitelů na pedagogických fakultách: analýza stavu. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV [CD-ROM]*. Plzeň : PedF ZČU, 2006.
- MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. a kol. *Na cestě ke znalostní společnosti. Část první: Kde jsme...? Kritická analýza současné situace*. Praha : ISEA, 2005.
- MIKOŠKOVÁ, V. Nejčastější pravopisné chyby u žáků 5. ročníků. *Pedagogická orientace*, 2007, roč. 17, č. 2, s. 53–66.
- MUŽÍK, V.; JANÍK, T. Tělesná výchova z pohledu absolventa základní školy. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (eds). *Absolvent základní školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2007, s. 197–214.
- MUŽÍKOVÁ, L. K realizaci výchovy ke zdraví na základní škole. In KNECHT, P. (ed.). *Výzkum aktuálních problémů pedagogiky a oborových didaktik*. Brno : Masarykova univerzita, 2006, s. 88–101.
- MUŽÍKOVÁ, L. *Východiska k implementaci výchovy ke zdraví do školních vzdělávacích programů pro základní školy. Disertační práce*. Brno : PdF MU, 2008.
- NAJVAR, P. Raná výuka cizích jazyků v České republice na přelomu 20. a 21. století. *Pedagogická orientace*, 2008, roč. 18, č. 2, s. 37–51.

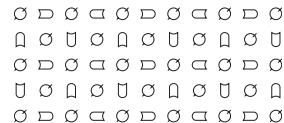
- NAJVAROVÁ, V. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. Disertační práce*. Brno : PdF MU, 2008b.
- NAJVAROVÁ, V. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně ZŠ. *Pedagogická orientace*, 2008a, roč. 18, č. 1, s. 7–21.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha : UIV, 2001.
- NELEŠOVSKÁ, A. K některým výsledkům výzkumu „Uplatnění absolventů kombinovaného studia oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ“. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník z IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí*. Ostrava : PdF OU, 2001, s. 121–124.
- NEUMAJER, O. *Budujeme školní web*. Brno : CP Books, 2005.
- NOVOTNÝ, P. Vizuální informace ve vybraných učebnicích dějepisu pro 9. ročník základní školy. In JANÍK, T.; KNECHT, P.; NAJVAROVÁ, V. (eds). *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno : Paido, 2007, s. 121–126.
- PAVELKOVÁ, I. Motivace žáků k učení před rokem 1989 a po roce 2000. In *Výzkum školy a učitele. 10. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí [CD-ROM]*. Praha : PdF UK, 2002.
- PAVELKOVÁ, I. Žákovská nemotivovanost. In *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání? Sborník příspěvků z 13. konference ČAPV*. Olomouc : UP, 2005, s. 211–221.
- PAVELKOVÁ, I.; ŠKALOUDOVÁ, A. Rozdíly mezi školami a třídami u vybraných charakteristik žáků. In *Sborník příspěvků 15. konference ČAPV [CD-ROM]*. České Budějovice : PdF JČU, 2007.
- PAVELKOVÁ, I.; HRABAL, V. Motivace žáků. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník z IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí*. Ostrava : PdF OU, 2001, s. 33–36.
- PÍŠOVÁ, M. *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice : Univerzita Pardubice, Fakulta humanitních studií, 2005.
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno : Masarykova univerzita, 2007.
- POL, M. a kol. K sociálním souvislostem kultury školy. *Pedagogická orientace*, 2004, roč. 14, č. 4, s. 16–24.
- POL, M. a kol. Na kom stojí kultura současné české školy? (Očima ředitelů škol.) In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy. 11. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí. [CD-ROM]*. Brno : Paido, 2003.
- POL, M.; HLOUŠKOVÁ, L.; NOVOTNÝ, P.; ZOUNEK, J. (eds). *Kultura školy: příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno : MU, 2005.
- POL, M.; RABUŠICOVÁ, M.; NOVOTNÝ, P. a kol. *Demokracie ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 2006.
- POLÁCHOVÁ, A. Předmět Praktické činnosti na druhém stupni základní školy. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy. 11. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí [CD-ROM]*. Brno : Paido, 2003.

- PRÁŠILOVÁ, M. Nárůst administrativy v práci manažerů škol jako zátěžový faktor (závěry z profesiografických šetření). In *Výzkum školy a učitele. 10. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí [CD-ROM]*. Praha : PedF UK, 2002.
- PRÁŠILOVÁ, M. *Řízení základní školy v letech 1990-2007 (včetně CD)*. Olomouc : Nakladatelství UP, 2008.
- PRŮCHA, J. Bílá kniha o rozvoji vzdělávání. Výzva pro český pedagogický výzkum. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. Ostrava : PedF OU, 2001.
- PRŮCHA, J. České základní vzdělávání: Nálezy pedagogického výzkumu. *Pedagogika*, 1998, roč. 48, č. 3, s. 212–242.
- PRŮCHA, J. Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření. *Studia paedagogica* U7. Brno : Masarykova univerzita, 2002, s. 63–75.
- PRŮCHA, J. Výzkum kurikula: aplikované přístupy. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2006, s. 113–127.
- RABUŠICOVÁ, M.; ŠEĐOVÁ, K.; TRNKOVÁ, K.; ČIHÁČEK, V. *Škola a (versus) rodina*. Brno : MU, 2004.
- RENDL, N.; ŠKALOUDOVÁ, A. Mapování změn: škola, rodina, volný čas a hodnoty. In *Pražská skupina školní etnografie. Čeští žáci po deseti letech*. Praha : PedF UK, 2004, s. 48–124.
- ROTH, K. J.; DRUKER, S. L.; GARNIER, H.; LEMMENS, M.; CHEN, C.; KAWANAKA, T.; RASMUSSEN, D.; TRUBACOVA, S.; WARVI, D.; OKAMOTO, Y.; GONZALES, P.; STIGLER, J.; GALLIMORE, R. *Teaching Science in Five Countries: Results From the TIMSS 1999 Video Study*. Washington, DC : U.S. Department of Education, 2006.
- SCHAUB, H.; ZENKE, K. G. *Wörterbuch Pädagogik*. 4. überarbeitete Auflage. München : Deutscher Taschenbuch Verlag, 2000.
- SIKOROVÁ, Z. Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol. In MAŇÁK, J.; KNECHT, P. (eds.). *Hodnocení učebnic*. Brno : Paido, 2007, s. 31–39.
- SIKOROVÁ, Z. *Výběr učebnic na základních a středních školách*. Ostrava : PdF OU, 2004.
- SIKOROVÁ, Z. Výběr učiva a zpracování učiva učitelem ve výuce českého jazyka na základní škole. In *Výzkum školy a učitele. 10. výroční mezinárodní konference ČAPV [CD-ROM]*. Praha : ČAPV, 2002.
- SIKOROVÁ, Z.; ČERVENKOVÁ, I. Užívání učebnic a jiných učebních materiálů ve výuce na základních školách a gymnáziích. In JANDOVÁ, R. (ed.). *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník z XV. konference ČAPV [CD-ROM]*. České Budějovice : PdF JU, 2007.
- SLAVÍK, J. Mezi osobitostí a normou: proměny české výtvarné výchovy na přelomu tisíciletí. In SLAVÍK, J. (ed.). *Obory ve škole: metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik*. Praha : PdF UK, 2005, s. 11–49.
- SLAVÍK, J.; ŠMIDTOVÁ, Š. Analýza komunikace ve výuce výtvarné výchovy (srovnání výzkumů z let 1989-1992 a 1999-2000). In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník z IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí*. Ostrava : PdF OU, 2001, s. 384–389.
- SMETÁČKOVÁ, I. Gender v OSZ. In *Výzkum školy a učitele. 10. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí [CD-ROM]*. Praha : PedF UK, 2002.



- SPILKOVÁ, V. Cesta k učitelské profesi – význam osobnostního rozvoje studenta učitelství. In KOLÁŘ, J.; LAZAROVÁ, B. (eds). *K sobě, k druhým, k profesi: Teorie, programy, metody osobnostního a sociálního rozvoje pedagogických pracovníků*. Brno : Masarykova univerzita, 2008, s. 81–94.
- STARÝ, K. Rozdíly v hodnocení třídního klimatu mezi učiteli a žáky. In *Profese učitele a současná společnost. Sborník příspěvků z 12. konference ČAPV [CD-ROM]*. Ústí nad Labem : UJEP, 2004.
- STRAKOVÁ, J. Kurikulární reforma z pohledu šetření Kalibro. *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 1, s. 21–36.
- STRAKOVÁ, J.; POTUŽNÍKOVÁ, E.; TOMÁŠEK, V. Vědomosti, dovednosti a postoje českých žáků v mezinárodním srovnání. In MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. a kol. *(Ne)rovné šance na vzdělání*. Praha : Academia, 2006, s. 118–143.
- STRÁNSKÁ, Z.; POLEDŇOVÁ, I. Problémy sociální adaptace žáků základních škol. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV [CD-ROM]*. Plzeň : PedF ZČU, 2006.
- STUHLÍKOVÁ, I. Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucího učitele. *Pedagogika*, 2006, roč. 56, č. 1, s. 31–44.
- SVATOŠ, T. Studentské portfolio jako zdroj poznání postojů začínajících studentů učitelství. *Pedagogika*, 2006, roč. 56, č. 1, s. 45–57.
- ŠEĐOVÁ, K. Podoby pedagogické komunikace v české škole: intencionální a iluzivní dialog. *Pedagogika*, 2005, č. 4, roč. 55, s. 368–381.
- ŠKACHOVÁ, T. Obsah pojmu Evropa v české a francouzské primární škole. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 2, s. 138–150.
- ŠKODA, J. *Současné trendy v přírodovědném vzdělávání*. Ústí nad Labem : UJEP, 2005.
- ŠKODA, J.; DOULÍK, P. Pregraduální příprava učitelů chemie v didaktických disciplínách a hodnocení jejího významu. *Pedagogická orientace*, 2004, roč. 14, č. 1, s. 49–64.
- ŠKODA, J.; DOULÍK, P. Uplatňování vybraných vzdělávacích postupů při výuce chemie na víceletých gymnáziích a jejich diagnostika. *Pedagogická orientace*, 2002, roč. 12, č. 4, s. 66–72.
- ŠKODA, P.; DOULÍK, J. Výzkum současného stavu využívání informačních technologií při výuce chemie. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy. 11. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí [CD-ROM]*. Brno : Paido, 2003.
- ŠTECH, S. Děti v bilancích svého „poznání“. In *Pražská skupina školní etnografie. Čeští žáci po deseti letech*. Praha : PedF UK, 2004, s. 125–147.
- ŠTECH, S. Úvodem k vývoji oborových didaktik. In SLAVÍK, J. (ed.). *Obory ve škole: metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik*. Praha : PdF UK, 2005, s. 4–9.
- ŠVEC, V. Faktory ovlivňující rozvoj pedagogických dovedností studentů. *Pedagogická orientace*, 2002, roč. 12, č. 1, s. 63–82.
- ŠVECOVÁ, M.; HORYCHOVÁ, I. Výsledky komparativní analýzy studijních plánů strukturovaného učitelského studia na fakultách připravujících učitele přírodovědných předmětů v ČR. In *Sborník příspěvků 15. konference ČAPV [CD-ROM]*. České Budějovice : PedF JČU, 2007.

- TERHART, E. *Nach PISA: Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg : Europäische Verlagsanstalt, 2002.
- TOMANOVÁ, D. Hospitace jako reflexe klimatu školy. In *Výzkum školy a učitele. 10. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí [CD-ROM]*. Praha : PedF UK, 2002.
- URBÁNEK, P. Sebehodnocení profesních činností studenty učitelství (Analýza longitudinálního šetření). In *Profese učitele a současná společnost. Sborník příspěvků z 12. konference ČAPV [CD-ROM]*. Ústí nad Labem : UJEP, 2004.
- URBÁNEK, P. Klima učitelských sborů ZŠ: empirická zjištění. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV [CD-ROM]*. Plzeň : PedF ZČU, 2006.
- URBÁNEK, P. Postoje budoucích učitelů k vlastní profesi. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník z IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí*. Ostrava : PdF OU, 2001, s. 130–134.
- URBÁNEK, P. Vliv velikosti školy na klima učitelského sboru. In *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání? Sborník příspěvků z 13. konference ČAPV*. Olomouc : UP, 2005a, s. 322–325.
- URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese*. Liberec : PdF TU, 2005b.
- URBÁNEK, P.; WERNEROVÁ, J. Studenti učitelství a jejich vnímání realizace kurikulární reformy. In FRANIOK, P.; KNOTOVÁ, D. (eds). *Učitel a žák v současné škole*. Brno : Masarykova univerzita, 2008, s. 218–225.
- URBANOVSKÁ, E. Rozvoj schopnosti kritického myšlení u žáků základní školy. In *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání? Sborník příspěvků z 13. konference ČAPV*. Olomouc : UP, 2005, s. 326–330.
- VACÍNOVÁ, M.; HEŘMANOVÁ, V.; LANGOVÁ, M. Některé problémy sociálního chování a jejich identifikace u žáků ZŠ. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy. 11. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí [CD-ROM]*. Brno : Paido, 2003.
- VACULOVÁ, I.; TRNA, J.; JANÍK, T. Učební úlohy ve výuce fyziky na 2. stupni základní školy: vybrané výsledky CPV videostudie fyziky. *Pedagogická orientace*, 2008, roč. 18, č. 4 (v tisku).
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004.
- VIKTOROVÁ, I. Změny rodičovského vztahu ke škole a vzdělávání dětí. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 4, s. 389–405.
- VÍTKOVÁ, M. a kol. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I*. Brno : Paido, 2007.
- VLČKOVÁ, K. Evaluae strategií učení v osvojeném kurikulu vzdělávací oblasti (cizí) jazyk a jazyková komunikace na konci základního vzdělávání (zpráva z výzkumu). In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (eds). *Problémy kurikula základní školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2006, s. 140–147.
- VLČKOVÁ, K. Strategie učení v kurikulu všeobecného vzdělávání. *Orbis scholae*, 2007, roč. 1, č. 1, s. 82–91.
- VOŇKOVÁ, H. Identifikace faktorů ovlivňujících matematickou gramotnost v ČR – sekundární analýza dat PISA 2003. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV [CD-ROM]*. Plzeň : PedF ZČU, 2006.



- VRÁNOVÁ, O. Hodnocení vybraných pracovních sešitů přírodovědy a přírodopisu. *e-PEDAGOGIUM*, 2005a, roč. 5, č. 2, s. 86–98.
- VRÁNOVÁ, O. Posuzování úloh v pracovních sešitech přírodopisu. *e-PEDAGOGIUM*, 2005b, roč. 5, č. 4, s. 55–66.
- Výroční zpráva České školní inspekce 2003/2004.*
- Výroční zpráva České školní inspekce 2004/2005.*
- WALTEROVÁ, E. Obraz české školy v pedagogickém výzkumu. In *Výzkum školy a učitele. Sborník z 10. konference ČAPV s mezinárodní účastí [CD-ROM]*. Praha : PedF UK, 2002.
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno : Paido, 2004.
- WEINHÖFER, M.; NOVÁK, S. The evaluation of text difficulty calculations and methodological endowment of selected textbooks. In SVATOŇOVÁ, H. et al. *Geography in Czechia and Slovakia*. Brno : Masarykova univerzita, 2008, s. 485–490.
- WERNEROVÁ, J. Profesní připravenost studentů učitelství. In *Sborník příspěvků 15. konference ČAPV [CD-ROM]*. České Budějovice : PedF JČU, 2007.
- ŽÁK, V. Zjišťování parametrů kvality výuky fyziky. *Pedagogika*, 2008, roč. 58, č. 1, s. 61–72.

REJSTŘÍK VĚCNÝ

Výzkum kurikula 15–24

- projektové kurikulum 15
- obsahové analýzy vzdělávacích programů 15–16
- obsahové analýzy učebnic 16–17
- realizované kurikulum 18–21
- kurikulum z pohledu ředitelů, učitelů a žáků 21–22
- implementace kurikula 22–24

Výzkum výuky 24–32

- kvalita komunikace ve výuce 25–27
- činnosti učitelů ve výuce, využívání výukových metod a forem 27–29
- znalosti a dovednosti žáků, rozvíjení myšlení žáků a strategie učení 29–30
- gender 30–31

Výzkum kultury a klimatu školy 32–41

- kultura školy 32–33
- klima školy 33–34
- klima třídy 35–36
- chování žáků 36–38
- motivace k učení 38–40
- školní úspěšnost 40–41

Výzkum učitelského vzdělávání 41–50

- analýzy studijních programů a modelů učitelského vzdělávání 42
- učitelské vzdělávání z pohledu studentů a učitelů 42–44
- k profesnímu profilu studentů učitelství 44–50

REJSTŘÍK JMENNÝ

- Banýr, J. 17
 Barša, P. 17
 Bělohradská, J. 41
 Bendl, S. 36, 37
 Beran, J. 22, 23
 Bílek, M. 39
 Brtnová Čepičková, I. 28
 Černý, K. 24
 Červenková, I. 19
 Čiháček, V. 34
 Doležalová, J. 16, 24
 Dopita, M. 35
 Doulík, P. 18, 26, 28, 30, 31, 42, 43
 Dvořák, D. 15, 16
 Grecmanová, H. 34, 35
 Greger, D. 17, 33
 Hanušová, S. 31, 42
 Hanzelková, M. 36
 Hardman-Matoušková, J. 17
 Havel, J. 43
 Havlík, R. 46, 47
 Heřmanová, V. 37
 Hiebert, J. 26
 Hloušková, L. 32, 33
 Höfer, G. 20, 22
 Holečková, M. 23
 Horychová, I. 42
 Hrabal, V. 38
 Hrabí, L. 16, 17, 21
 Hübelová, D. 20, 26, 28
 Hudecová, D. 15, 19, 21
 Chárová, D. 20
 Chlup, O. 53
 Chráska, M. 46
 Chvál, M. 39
 Janík, T. 8, 9, 15, 16, 18, 20, 26, 27, 28, 29, 31, 47
 Janíková, M. 26, 28, 31
 Janíková, V. 17
 Janoušková, E. 17
 Ježek, S. 22, 23
 Ježková, V. 15, 16, 17
 Jůva, V. 53
 Jůvová, A. 17
 Kašpárková, J. 35, 36
 Kekule, M. 30
 Klapko, D. 16, 17
 Klíma, B. 23
 Klusák, M. 36, 53p
 Knecht, P. 9, 15, 16, 19, 21, 22
 Kocurová, M. 44
 Kopp, B. 53
 Korcová, K. 27
 Kosíková, V. 23
 Kotásek, J. 7, 8
 Kraus, B. 38
 Kryrková, H. 39
 Křížová, I. 28, 29
 Kubrická, J. 17
 Kurelová, M. 36
 Langová, M. 37
 Lašek, J. 35, 36
 Lazarová, B. 48, 49
 Linková, M. 35, 36, 40
 Lukas, J. 32
 Maňák, J. 16, 17, 22
 Mandíková, D. 29
 Mandl, H. 53
 Marádová, E. 18, 44
 Mareš, J. 9, 35, 36
 Mareš, J. ml. 22, 23, 32
 Marková, K. 42
 Matějů, P. 9
 Mikošková, V. 30
 Mužík, V. 18
 Mužíková, L. 16, 18, 24
 Najvar, P. 20, 26, 28, 31
 Najvarová, V. 8, 16, 20, 26, 28, 30, 31
 Nelešovská, A. 49
 Neumajer, O. 32
 Novák, S. 17
 Novotný, Pavel 16
 Novotný, Petr 32, 33, 53
 Palečková, J. 29
 Pavelková, I. 38, 39
 Pišová, J. 20
 Pišová, M. 48
 Pol, M. 32, 32p, 33, 53
 Poláchová, A. 21
 Poledňová, I. 40

Potužníková, E. 8, 29
 Prášilová, M. 33, 53
 Prokopová, A. 48
 Průcha, J. 9, 9p, 15, 36
 Rabušicová, M. 34, 53
 Rendl, N. 40
 Roth, K. J. 21, 26
 Řádková, O. 39
 Schaub, H. 7p
 Sikorová, Z. 18, 19
 Slavík, J. 20, 26, 37
 Smetáčková, I. 31
 Solfronk, J. 41
 Spilková, V. 48
 Starý, K. 34
 Straková, J. 8, 9, 23, 24, 29
 Stránská, Z. 40
 Stuchlíková, I. 47
 Svatoš, T. 45
 Šedová, K. 26, 34
 Škachová, T. 17
 Škaloudová, A. 39, 40
 Škoda, J. 18, 26, 28, 30, 31, 40, 42, 43
 Šmidtová, Š. 26, 37
 Štech, S. 20, 39
 Švec, V. 47
 Švecová, M. 42
 Terhart, E. 7
 Tomanová, D. 33
 Tomášek, V. 8, 29
 Trna, J. 29
 Trnková, K. 34
 Urbánek, P. 23, 34, 41, 42, 43, 44, 45
 Urbanovská, E. 27
 Vacek, P. 38
 Vacínová, M. 37
 Vaculová, I. 29
 Vašutová, J. 44
 Viktorová, I. 20
 Vítková, M. 54
 Vlčková, K. 16, 30
 Voňková, H. 29, 30
 Vránová, O. 16
 Walterová, E. 9, 15
 Weinhöfer, M. 17, 19, 21
 Wernerová, J. 23, 48
 Wojciechowski, M. 38
 Zenke, K. G. 7p

Zounek, J. 32, 33
 Žák, V. 30, 31

**Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání
Analýza nálezů českého pedagogického výzkumu (2001–2008)**

Tomáš Janík, Marcela Janíková, Tomáš Janko, Petr Knecht, Petr Najvar,
Veronika Najvarová, Simona Šebestová, Kateřina Vlčková

Vydala Masarykova univerzita v roce 2009
pro Centrum pedagogického výzkumu PdF MU
1. vydání, 2009

Náklad 100 výtisků
Tisk: MSD, spol. s r. o., Lidická 23, 602 00 Brno
(www.msdbрно.cz)

Pořadové číslo Pd-1/09-02/58
ISBN 978-80-210-4771-6



<http://www.ped.muni.cz/weduresearch>