

# Proinovační angažovanost českého učitele v empirickém šetření

## Czech Teacher's Concern for Innovative Changes in an Empirical Research

**Autor: Mgr. Daniela Vrabcová**

*Pracoviště autora: Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta,  
Univerzita Hradec Králové, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové*

**Klíčová slova:** kurikulární reforma, učitel sekundárního vzdělávání, proinovační angažovanost, prokompetenční angažovanost, výzkumné šetření, dotazník

*Key words: curricular reform, secondary education teacher, concern for innovative changes, concern for competency-based innovative changes, empirical research, questionnaire*

**Abstrakt:** Příspěvek s využitím některých teorií vzdělávací změny vymezuje proinovační (prokompetenční) angažovanost jako faktor šíření kurikulární reformy v českém školství a předmět výzkumného šetření. Příspěvek dále prezentuje některá zjištění z výzkumného šetření realizovaného v rámci disertační práce. Hlavním předmětem zájmu je proinovační (prokompetenční) angažovanost současného českého učitele sekundárního vzdělávání.

*Abstract: The paper, on the basis of some education change theories, specifies a concern for innovative changes (competency-based innovative changes) as a factor of curricular reform implementation in the Czech school system. The concern for competency-based innovative changes is a subject of an empirical research, which was realised by the paper author within the dissertation thesis project. The paper presents some of the empirical data. The focus is on the Czech secondary education teachers.*

### 1 Úvod

Současná dynamicky a permanentně se vyvíjející společnost, jejímž rysem se stává permanentní flexibilita (Havlík, Kořa, 2002), klade zvýšené nároky na permanentní flexibilitu jedince i školního vzdělá(vá)ní. Intencionální změna pedagogické povahy, v oblasti školství tvoří, vzhledem k aktuální kurikulární reformě českého školství, kontext výzkumného šetření zaměřeného na proinovační (prokompetenční) angažovanost učitele sekundárního vzdělávání v ČR. Výzkumné šetření bylo realizováno v rámci projektu disertační práce; cílem příspěvku je prezentovat některá zjištění a vymezit některé pojmy z odborného pojednání empirické šetření předcházející. Využito je vybraných teorií vzdělávací změny. Proinovační angažovanost učitele je hlavním předmětem zájmu s ohledem na vymezení kurikulární reformy jako typu inovační změny v širším slova smyslu.

## 2 Proinovační angažovanost jako pojem a předmět výzkumu

Jedno z východisek příspěvku i empirického šetření představuje teorií podložený názor, že průběh inovační změny ve školství je snadnější, efektivnější a plynulejší v případě, kdy jde o změnu přijímanou všemi účastníky, od inovátorů až po zamýšlené příjemce změny. Ideálem se jeví učitel plnící roli zodpovědného realizátora, zamýšleného příjemce i agenta změny, u něhož je pozitivní subjektivní hodnocení podmínek inovační změny ve školství, tzv. proinovační angažovanost, předpokladem přijetí a šíření změny. Proinovační angažovanost je nahlížena jako komplex nejen subjektivního hodnocení a emocionálního citění ve směru k inovační změně pozitivního charakteru, ale i tendencí k inovativnosti. Proinovační angažovanost je konstruktem vytvořeným z vybraných komponent teorií vzdělávací změny (Rogers, 1969, Hall a Hord, 1987, Shotsberger a Crawford, 1999, Havelock a Zlotolow, 1995).

Předmětem proinovační angažovanosti jsou nejen exogenní podmínky inovační změny ve školství, ale i sebehodnocení učitelovy vlastní pedagogické kompetence (Vrabcová, 2006). Jádrem termínu 'učitelovy proinovační angažovanosti' je učitelova angažovanost. Například *Slovník cizích slov* (1981) uvádí výraz angažovaný a angažovat bez podstatného jména; odmyslíme-li si prokomunistické ladění vymezení, lze z definice vyabstrahovat dva důležité aspekty: angažovanost jako zájem na něčem a účast na něčem, tj. zájem a účast na předmětu angažovanosti, tedy zejména afektivní a konativní dimenzi angažovanosti. Důležitost učitelovy angažovanosti ve smyslu iniciativy učitelů vyplývá například i z pojednání o školním klimatu Grecmanové (2005), kde výzkum školního klimatu na 2. stupni základních škol realizovaný v roce 1995 identifikuje nedostatečnou iniciativu učitelů jako jeden z nedostatků nepříjemných život školy. (Grecmanová, 2005). Inspirací pro označení je upozornění Rýdla (2003) na důležitost učitelovy minimální osobní angažovanosti a jejich spatřování smyslu, nutnosti, dobra pro žáky, společnost i je samé. Ve své podstatě je proinovační angažovanost učitele nejen mírou učitelovy participace na inovačních změnách, ale předpokladem k participaci.

Označení proinovační (prokompetenční) angažovanost vychází z typologie pěti základních postojů ke společnosti, kterou vytvořili Houška a Tlustý (1977). Její aplikací na postoje ke kompetenčně orientované výuce vzniká tato typologie naznačených postojů:

- prokompetenční angažovanost,
- prokompetenční konformita,
- prokompetenční indiference,
- nesouhlas s kompetenčně orientovanou výukou,
- aktivní odpor vůči kompetenčně orientované výuce.

V centru zájmu empirického šetření stojí prokompetenční angažovanost českého učitele na počátku třetího tisíciletí. Prokompetenční angažovanost (specifický typ proinovační angažovanosti) učitele je nahlížena jako důležitá determinanta kompetenčně orientované inovativnosti českého učitele. Prokompetenční angažovanost představuje relativně trvalou soustavu komponentám učitelova profesního prostoru připisovaných pozitivních hodnocení (apetenci), emocionálního citění a tendencí k prokompetenčně

orientovanému vzdělávacímu obsahu, průběhu a podmínkám kompetenčně zaměřené implementace rámcových vzdělávacích programů. Podstatou je tedy učitelovo hodnocení podmínek změny. Akcent na učitelovo hodnocení je inspirován vybranými komponentami teorie (vzdělávací) změny<sup>1</sup>, zejména teorie difuzních inovací (Rogers, 1969), podmínek změny (Ely, 1990) a teorie CBAM (Hall a Hord, 1987). Využito je i tří dimenzí postojů (např. Krech a kol., 1968, Lašek, 2003, Nakonečný, 2005).

Diagnóza prokompetenční angažovanosti českých učitelů sekundárního vzdělávání je cílem empirického šetření. Takto zaměřené výzkumné šetření představuje nejen jeden z důležitých zdrojů diagnostiky aktuálního stavu v otázce postojů učitelů sekundárního vzdělávání ke kompetenčně orientované výuce, ale i jeden důležitý zdroj doporučení pro přístup k učitelům jako klíčovým činitelům inovačních změn ve školství v dalších fázích současné kurikulární reformy i v dalších inovačních změnách ve školství. Cílem příspěvku není představit výsledky celé diagnózy; prezentovány jsou některé aspekty.

### **3 Vzdělávací změna jako heterogenní proces a kurikulární reforma jako typ inovační změny ve školství**

Za dva hlavní proudy zkoumání vzdělávací změny lze považovat teorie inovací a teorie systémové změny. Jádrem teorie inovace je vylepšování dílčích komponent transmisivního vzdělávacího systému; teorie systémové změny reflektuje mikro i makroúroveň vzdělávání. (Walterová, 2004) Z uvedeného vyplývá, že k rozlišení obou proudů je v uvedeném pojetí užito zejména kritéria rozsahu změny. Tento příspěvek, v návaznosti na disertační práci autorky příspěvku, oba proudy užívá jako východiska k rozlišení dvou typů inovační změny ve školství dle rozsahu a zdroje iniciativy, tj. inovační změny v užším slova smyslu (inovačního typu) a reformního typu. Z hlediska zdroje iniciativy a rozsahu lze klasifikovat současnou proměnu školy jako reformní typ inovační změny v širším slova smyslu.

Ke specifikaci současné kurikulární reformy české školy lze účelně využít některé ze zahraničních typologií, například typologii Schöna a Havelocka (In Kelly, 2005), Halla a Hord(ové) (1998), či Kellyho (2005). Z hlediska způsobu šíření představuje kurikulární reforma českého školství změnu diseminačně proliferační<sup>2</sup>. Z hlediska typologie Schöna a Havelocka současná inovační změna ve školství nese známky Schönova modelu proliferace center a Havelockova sociálně interakčního modelu. Z hlediska obsahu změny jde o změnu kombinovaného charakteru se zaměřením na obsahově metodické hledisko. Z hlediska typologie Halla a Hord(ové) jde zejména o procesní změnu (i když i produktové hledisko je dotčeno – v rovině vytváření nových kurikulárních dokumentů). Z hlediska Kellyho rozlišení rovin kurikula jde v případě

---

<sup>1</sup> Ellsworth (2001) doporučuje teorie předsunout před podrobnější zaměřením na studium vzdělávacích komponent/subsystémů změny např. kurikula, knihoven, technologie, nástrojů a technik změny v oblasti komunikační technologie, plánování a realizace změny.

<sup>2</sup> Diseminace je jakousi další fází kurikulární změny, následuje (měla by následovat, pozn. autorky) po difuzi jako přirozeném sociálním procesu proliferace. (Kelly, 2005)

aktuálně probíhající reformy školství o změnu zasahující všechny tři roviny kurikula, tj. obsah, produkt, proces.

K popisu kurikulární reformy lze velmi dobře užít heterogenosti průběhu inovačních změn ve školství a vzdělávání, například Fullana (2001), Rogerse (1969), Havelocka a Zlotolowa (1995) aj. Například Fullan (2001) identifikuje tři etapy procesu změny: iniciaci, implementaci, institucionalizaci. Z časového hlediska je změna od iniciace po institucionalizaci dlouhodobý proces. V případě strážlivého odhadu se u komplexních změn jedná o 3 – 5 let. U změn většího rozsahu jde o 5 – 10 let. Etapa I.: Iniciace (mobilizace, adopce, přijetí) sestává z procesu, který vede k rozhodnutí přijmout změnu či ve změně pokračovat. Etapa II.: Implementace (počáteční užívání) označuje obvykle první dva až tři roky užívání, zahrnuje první zkušenosti se zaváděním nové myšlenky do praxe. Etapa III.: Pokračování (inkorporace, rutinizace, institucionalizace) označuje období, kdy se změna stává součástí systému, či kdy mizí z rozhodnutí odložit změnu či z důvodu vyčerpání. V případě přechodu etapy II. v etapu III. jde o nepozorovaný přechod. Etapy II. a III. v tomto pojetí splývají. (Fullan, 2001)

Rogers (1969) se zaměřuje více i na aspekt přijetí změny. Proces přijetí inovace přitom přirovnává k procesu učení jako relativně trvalé změně v reakci na podnět a k procesu rozhodování. Za nutné pro přijetí inovace Rogers považuje jedincovo rozhodnutí; jedinec musí začít užívat myšlenku a většinou musí učinit rozhodnutí přestat s užíváním myšlenky, kterou inovace nahrazuje. Proces přijetí inovace je rozpracován v rámci teorie difuzních inovací do stadií přijetí (adoption stages).

Heterogenost procesu změny vyplývá i z teorie označované akronymem C-R-E-A-T-E-R<sup>3</sup>. Autoři této teorie hovoří o šesti stadiích: 0/ zájmu, 1/ navázání, 2/ průzkumu, 3/ získávání informací, 4/ pokusu, 5/ šíření, 6/ obnovy (Havelock, Zlotolow, 1995).

Výzkumné šetření heterogenost procesu změny neopomíjí. Využito je tzv. stupňů zájmu z teorie CBAM (tzv. teorie na angažovanosti založeném přijetí změny). Podstatou modelu CBAM je akcent na facilitátory; pro efektivní facilitátory změny je důležité, aby porozuměli klientovu, např. učitelovu subjektivnímu hodnocení změny a otázce, jak toto subjektivní hodnocení změny přizpůsobují vlastnímu jednání (Hall, Hord, 1987). Teorie je založena na třech dimenzích, avšak akcent na subjektivní hodnocení vyplývá z jedné dimenze, tj. ze stupňů zájmu (stages of concern)<sup>4</sup> (např. Hall, Hord, 1987) Diagnostika stupňů zájmu (i rovin užívání) slouží v této teorii k vyvození vhodné intervenční strategie. Stupně zájmu byly v historii teorie CBAM upravovány. Například Shotsberger a Crawford(ová) (1999) na základě empirického

---

<sup>3</sup> Základem této teorie je sled úkolů nutných k realizaci plánované změny, popisovaných zejména z hlediska agenta změny. Jednotlivá stadia na sebe cyklicky navazují. Z počátečních písmen anglického označení každého stadií je vytvořen název teorie v podobě akronymu C-R-E-A-T-E-R: C... care (zájem), R...relate (vztah, navázání), E...examine (studium), A...acquire (získání), T...try (pokus), E...extend (šíření), R...renew (obnova).

<sup>4</sup> Třemi validizovanými diagnostickými dimenzemi jsou: 1. stupně zájmu (Stages of Concern), 2. roviny užívání (Levels of Use), 3. konfigurace inovací (Innovation Configurations) (Hall, Hord, 1987)

ověření dotazníku SoCQ hovoří o pěti stupních: 1/ stupni povědomí, 2/ osobní dimenze, 3/ stupni dopadu či důsledků (dále jen dopadu), 4/ stupni spolupráce, 5/ stupni managementu či šíření (dále jen šíření). Při konstrukci dotazníku pro předvýzkum autorka příspěvku vycházela z těchto pěti stupňů zájmu; hlavní výzkumné šetření s ohledem na provedenou faktorovou analýzu pracuje se čtyřmi stupni: se stupněm povědomí, osobní dimenze, dopadu a šíření. Stupně zájmu v sobě implikují časovou dimenzi, z toho vyplývá, že jim odpovídající efektivní strategie se liší v závislosti na tom, jak implementace změny postupuje (Hall, Hord, Rutherford, 1983). Pohyb od stupně ke stupni nelze urychlovat, jediné, co může být poskytnuto, je odpovídající podpora a pomoc. Současně platí, že nedostatek pomoci či nesprávný druh podpory může interferovat do vývojových stupňů změny (Hord a kol, 1987).

#### **4 Charakteristika výzkumného šetření a vzorku respondentů**

Hlavní dotazníkové šetření bylo realizováno v období listopad - leden 2006 na vzorku učitelů sekundárního vzdělávání v Královéhradeckém kraji (n = 414). Výzkumný vzorek dotazníkového šetření je tvořen třemi podskupinami stávajících učitelů sekundárního vzdělávání v Královéhradeckém kraji:

- **Učitelé 2. stupně ZŠ:** Tato podskupina je tvořena stávajícími učiteli 2. stupně ZŠ jako školy poskytující nižší sekundární vzdělávání.
- **Učitelé gymnaziálního vzdělávání,** jimiž jsou stávající učitelé gymnázií (nižšího a vyššího stupně). Tato podskupina ve výzkumu nerozlišuje mezi nižším a vyšším sekundárním vzděláváním; důvodem je skutečnost, že značná část gymnaziálních učitelů vyučuje jak na nižším, tak i na vyšším stupni gymnázií.
- **Učitelé středního odborného vzdělávání** (SOŠ, SOU, SOŠ+SOU). Tato podskupina je tvořena stávajícími učiteli vyučujícími na středních odborných školách (SOŠ), středních odborných učilištích (SOU) či obou typech škol (SOŠ + SOU) poskytujících odborně zaměřené vyšší sekundární vzdělávání.

Po ukončení sběru dat, po vyřazení neúplně či chybně vyplněných dotazníků, byly sloučeny dvě plánované podskupiny, učitelé SOŠ a SOU do jedné skupiny, učitelů středního odborného vzdělávání. Důvodem byla skutečnost, že z učilišť se vracelo velmi málo správně vyplněných dotazníků a také skutečnost, že u 18 % respondentů nelze rozlišit podskupinu SOU a SOŠ. Tato operace vysvětluje nejvyšší počet dotazníků získaných od učitelů středního odborného vzdělávání (197 dotazníků). Empirická data jsou zpracována za užití statistického programu NCSS (*Number Cruncher Statistical System*).

Celkově činí návratnost dotazníků ve vzorku 60,88 % (414 dotazníků z 680). Návratnost dotazníků v jednotlivých podskupinách je následující: u učitelů 2. stupně ZŠ 65,88 % (112 ze 170 dotazníků), u učitelů gymnaziálního vzdělávání 61,76 % (105 ze 170 dotazníků), u učitelů středního odborného vzdělávání 57,94 % (197 ze 340 dotazníků).

Vzorek respondentů v hlavním výzkumném šetření (n = 414, 160 mužů (38,41 %), 254 žen (61,59 %)) je tvořen ze 100 % učiteli sekundárního vzdělávání Královéhradeckého kraje. Pro minimalizaci centralizace v distribuci dotazníků bylo při

distribuci zohledněno i kritérium okresu. Jinými slovy bylo okresů užito tak, aby sběr dotazníků neproběhl pouze v jednom z okresů, ale aby respondenti byli z různých míst Královéhradeckého kraje. Pro interpretaci a komparaci empirických zjištění okresy užívány nejsou.

Ve vzorku bez rozlišení typu vzdělání je nejvíce zastoupen okres Hradec Králové (35,02 %) a nejméně okres Rychnov nad Kněžnou (10,39 %). Okres Trutnov je z hlediska zastoupení ve vzorku na pomyslné druhé příčce (zastoupení 20,05 %), okres Náchod na třetí příčce (zastoupení 17,63 %) a okres Jičín se zastoupením v rozsahu 16,91 % na čtvrté. Učitelé 2. stupně ZŠ (n = 112) tvoří 27,05 % vzorku, učitelé gymnaziálního vzdělávání (n = 105) tvoří 25,36 % vzorku a učitelé středního odborného vzdělávání (n = 197) tvoří 47,58 % vzorku. toto rozložení neodpovídá doporučenému rozložení v populaci učitelů sekundárního vzdělávání Královéhradeckého kraje<sup>5</sup>. S ohledem na tuto skutečnost jsou empirická data interpretována převážně v rámci podskupin dle typu vzdělávání. Takto distribuované zastoupení učitelů sekundárního vzdělávání ve vzorku přibližně odpovídá doporučenému rozložení populace učitelů sekundárního vzdělávání v Královéhradeckém kraji dle okresů (dle ÚIV (2006) učitelů v okresech HK: 33,35 %, TU: 21,07 %, NÁ: 19,54 %, JČ: 14,04 %, RK: 12,01 %). Odchylka od doporučeného rozložení populace učitelů v Královéhradeckém kraji dle okresů se pohybuje v rozmezí 1,02 – 1,87 %.

Průměrný věk respondentů je 41,30 let (sm. odchylka: 9,97, modus: 45 let, medián: 41 let). Z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání je vzorek tvořen z 11,84 % učiteli se středoškolským vzděláním (49 učitelů), z toho je 25 učitelů (51,02 %) absolventem DPS (doplňkového pedagogického studia). Respondentů s vysokoškolským vzděláním je ve vzorku 365 (88,16 %), z toho je 99 (27,12 %) respondentů absolventem DPS a 233 (63,84 %) absolventem pedagogických fakult. Pedagogická praxe u respondentů dosahuje v průměru 15,73 let (sm. odchylka 9,61 let, modus: 20 let, medián: 14let). Na státních školách vyučuje 392 (94,69 %) respondentů, 14 (3,38 %) respondentů vyučuje na soukromých školách, 8 (1,93 %) respondentů je z církevních škol. Drtivá většina respondentů (379, 91,55 %) je ze škol nepilotujících tvorbu či výuku dle ŠVP, pouze 35 (8,45 %) učitelů reprezentuje oproti tomu pilotní školy.

## **5 Vybraná empirická zjištění z hlediska prokompetenční angažovanosti**

Tato část se zabývá prezentací hlavních zjištění týkajících se hodnot prokompetenční angažovanosti učitelů sekundárního vzdělávání v Královéhradeckém kraji. Sledována je prokompetenční angažovanost učitelů 2. stupně ZŠ, gymnaziálního vzdělávání a středního odborného vzdělávání z hlediska faktorů (podkapitola 5.1), z hlediska pohlaví učitele a (ne)aprobační povinnosti (podkapitola 5.2), z hlediska velikosti obce – sídla školy (podkapitola 5.3), z hlediska stupňů učitelova zájmu o kurikulární reformu (podkapitola 5.4).

---

<sup>5</sup> Dle ÚIV (2006) je populace učitelů sekundárního vzdělávání v Královéhradeckém kraji tvořena z 43,35 % učiteli 2. stupně ZŠ, z 12,27 % učiteli gymnaziálního vzdělávání a z 44,39 % učiteli středního odborného vzdělávání.

### 5.1 Celková prokompetenční angažovanost učitelů dle faktorů

Hodnoty celkové prokompetenční angažovanosti učitelů 2. stupně ZŠ (dále jen ZŠ), gymnaziálního vzdělávání (dále jen G) a středního odborného vzdělávání (dále jen SOV) z hlediska faktorů jsou uvedeny v tabulce 1. Z tabulky vyplývá nižší až střední prokompetenční angažovanost učitelů ve všech porovnávaných podskupinách učitelů; hodnoty prokompetenční angažovanosti jsou vyjádřeny aritmetickým průměrem. Z hodnot Kendallova koeficientu shody ( $W = 0,80$ ) a posouzení jeho statistické významnosti s užitím testového kritéria chí-kvadrát vyplývá, že prokompetenční angažovanost učitelů ZŠ, G a SOV z hlediska faktorů v pořadovém žebříčku se statisticky průkazně neliší (Kendallův koeficient vypovídá o shodě (těsnosti vztahu) mezi porovnávanými pořadími)<sup>6</sup>. Relativně nejvyšší celková hodnota prokompetenční angažovanosti je pozorovatelná u učitelů ZŠ (4,05), relativně nejnižší hodnota se vyskytuje u učitelů SOV (3,88).

*Tabulka 1. Přehled dílčích hodnot prokompetenční angažovanosti učitelů dle typu vzdělávání z hlediska faktorů<sup>7</sup>*

	ZŠ		G		SOV	
	průměr	poř.	průměr	poř.	průměr	poř.
Míra informovanosti o RVP a ŠVP	4,46	5.	4,52	2.	4,04	5.
Aktivní práce s RVP, zdroj uspokojení	<u>2,74</u>	<u>9.</u>	<u>2,47</u>	<u>10.</u>	<u>2,63</u>	<u>9.</u>
Zdroje přímé komunikace o RVP	4,54	3.	3,87	6,5.	<u>2,40</u>	<u>10.</u>
Negativní emoce	4,47	4.	4,40	3.	5,05	2.
Potřeby v souvislosti s RVP a ŠVP	<u>2,71</u>	<u>10.</u>	<u>3,15</u>	<u>9.</u>	3,19	8.
Metody výuky	4,70	2.	4,38	4.	4,11	4.
Kompatibilita vzdělávací změny A role učitele ve školském systému	3,63	8.	3,62	8.	3,78	7.
(Zdroje) anomie	4,22	6.	4,01	5.	4,01	6.
Kompatibilita vzdělávací změny a pedagogické sebeúcty	3,73	7.	3,87	6,5.	4,14	3.
Pedagogická kompetence v sebehodnocení	<b>5,34</b>	<b>1.</b>	<b>5,56</b>	<b>1.</b>	<b>5,45</b>	<b>1.</b>
Hodnota prokompetenční angažovanosti – celkem	4,05		3,99		3,88	

Z hlediska jednotlivých faktorů vycházejí nejvyšší hodnoty prokompetenční angažovanosti u pedagogické kompetence v sebehodnocení (učitelé ZŠ: 5,34, učitelé G: 5,56, učitelé SOV: 5,45). Nejnižší hodnoty prokompetenční angažovanosti jsou patrné

<sup>6</sup> Jinými slovy z porovnání vypočítané hodnoty  $\chi^2_{0,05} = 21,6$  s kritickou hodnotou  $\chi^2_{0,05} (9) = 16,919$  vyplývá odmítnutí nulové hypotézy/potvrzení hypotézy alternativní, která konstatuje, že vypočítaný koeficient vypovídá o shodě (těsnosti vztahu) mezi srovnávanými pořadími.

<sup>7</sup> Tučným písmem je v tabulce uveden faktor, z jehož hlediska je hodnota prokompetenční angažovanosti nejvyšší a podtrženým písmem faktory, z jejichž hlediska je hodnota prokompetenční angažovanosti nejnižší. Poslední řádek uvádí hodnotu prokompetenční angažovanosti celkově.

u potřeb učitelů v souvislosti s RVP a u aktivní práce se zdroji informací o RVP, zdroji uspokojení. Z nízkých hodnot lze usuzovat na nedostatečné uspokojení profesních potřeb učitelů v souvislosti s RVP, na nižší frekvenci aktivní práce se zdroji informací o RVP a nižší frekvenci pocitů uspokojení v souvislosti s RVP. Výrazná disproporce mezi nejnižšími hodnotami a nejvyššími hodnotami upozorňuje mimo jiné na oblasti, kterým by měla být věnována větší pozornost, (nejen) v rámci dalšího vzdělávání učitelů sekundárního vzdělávání.

## **5.2 Prokompetenční angažovanost učitelů sekundárního vzdělávání z hlediska pohlaví učitele a (ne)aprobační povinnosti**

Tato podkapitola prezentuje hodnoty prokompetenční angažovanosti z hlediska jednotlivých dotazníkových položek (výroků) s potvrzenou alternativní hypotézou. Alternativní hypotézy vypovídají o statisticky průkazné souvislosti mezi položkami a dvěma charakteristikami učitelů: pohlavím a (ne)aprobační vyučovací povinností.

Z hlediska (ne)aprobační vyučovací povinnosti jsou komparovány tři podskupiny učitelů sekundárního vzdělávání:

- učitelé vyučující pouze předměty své aprobace,
- učitelé vyučující pouze předměty mimo svou aprobaci,
- učitelé vyučující předměty ze své aprobace i předměty neaprobační.

Hodnoty prokompetenční angažovanosti se pohybují v rozmezí 1,46 – 6,23. Hodnoty vypovídající o tendenci k prokompetenční angažovanosti, se v případě všech tří podskupin učitelů týkají pouze čtyř z uvedených položek z oblasti sebehodnocení pedagogických dovedností (hodnoty v rozmezí 4,01 – 6,23).

Nejvyšší jsou hodnoty prokompetenční angažovanosti v sebehodnocení učitelovy dovednosti komunikovat s žáky a respektovat práva dítěte (v rozmezí 5,62 – 6,23). Nejnižší hodnota prokompetenční angažovanosti vychází u možnosti sledovat učitele vyučující dle RVP na školách pilotujících RVP a u pocitů uspokojení v souvislosti se zaváděním RVP a ŠVP do školní praxe (rozmezí 1,46 – 3,19).

Další proměnnou, jejíž vliv na hodnoty prokompetenční angažovanosti je sledován, je pohlaví učitelů. Hodnoty prokompetenční angažovanosti učitelů z hlediska položek s potvrzenou alternativní hypotézou se pohybují v rozmezí 2,78 – 6,20. Nejvyšší dílčí hodnoty prokompetenční angažovanosti u mužů i žen jsou patrné u dovednosti respektovat práva dítěte v pedagogické praxi. U mužů je sebehodnocení v této položce nižší než u žen (hodnota u žen: 6,20, u mužů: 5,76). Vysoce je hodnocena i dovednost komunikovat s kolegy, i zde je vyšší prokompetenční angažovanost u žen (hodnota: 6,00). U mužů dosahuje prokompetenční angažovanost v této položce hodnoty 5,60. U nejvyšších hodnot je patrná tendence k prokompetenční angažovanosti z hlediska pedagogické kompetence jako zdroje sebeúcty.

Nejnižší hodnoty prokompetenční angažovanosti jsou patrné u mužů v pročitání RVP a u frekvence zařazování aktivit (2,79), kdy si žáci dělají výpisky z výkladu učitele (3,08). Ženy mají nejnižší hodnoty prokompetenční angažovanosti také u pročitání textu RVP (i když hodnota 3,26 je vyšší než u mužů) a u potřeby dovednostního tréninku



(náviku). Potřebu dovednostního tréninku pociťují ženy méně než muži (rozdíl činí 0,54 škálového bodu). Ve všech případech nejnižších hodnot je patrná tendence k neangažovanosti, resp. rezistenci. Jinými slovy ve vztahu ke komentovaným položkám muži i ženy text RVP spíše nečtou, avšak potřebu dovednostního tréninku pociťují spíše až velmi často.

### **5.3 Prokompetenční angažovanost učitelů sekundárního vzdělávání z hlediska velikosti obce – sídla školy**

Tato podkapitola pracuje s hodnotami prokompetenční angažovanosti z hlediska velikosti obce – sídla školy dle počtu obyvatel. Komparovány jsou hodnoty prokompetenční angažovanosti učitelů ze škol v obcích do 5 tisíc obyvatel, do 15 tisíc obyvatel, do 50 tisíc obyvatel a nad 50 tisíc obyvatel.

Celkově jsou patrné nejvyšší hodnoty prokompetenční angažovanosti u položky komunikace s žáky v sebehodnocení (hodnoty v rozmezí 5,68 – 6,25). V případě učitelů ze škol v obcích a městech do 5 tisíc a do 15 tisíc obyvatel se vysoká prokompetenční angažovanost týká dovednosti pracovat se vzdělávacím obsahem (hodnotami v rozmezí 5,07 – 5,47 je prokompetenční angažovanost v uvedené položce druhou nejvyšší). Jinými slovy učitelé ze škol z menších měst si v porovnání s dalšími dovednostmi v sebehodnocení věří v uvedené dovednosti více než učitelé ze škol nacházejících se ve větších městech (nad 15 tisíc obyvatel).

Nejnižší hodnoty prokompetenční angažovanosti v jednotlivých položkách s potvrzenou alternativní hypotézou lze pozorovat u položky týkající se pocitu uspokojení v souvislosti se způsobem zavádění ŠVP do školní praxe. V této položce se hodnoty pohybují v rozmezí 1,89 – 2,90. Další položkou s velmi nízkou hodnotou je položka týkající se pocitu uspokojení kvůli obsahovým změnám ve vzdělávání dle RVP a ŠVP. U učitelů z obcí do 15 tisíc obyvatel se hodnota prokompetenční angažovanosti v této položce řadí na předposlední 30. místo a ve všech dalších podskupinách na místo pouze o jednu příčku výše, tj. příčku 29. (hodnoty v rozmezí 2,31 – 2,98).

Nízká hodnota prokompetenční angažovanosti vychází také u položky četby o RVP v odborných knihách; nepatrně vyšší hodnota v porovnání s ostatními podskupinami a hodnotami v rozmezí 2,00 – 2,47 vychází u učitelů z obcí do 5 tisíc obyvatel (hodnota 3,01). Nejnižší hodnota prokompetenční angažovanosti v této položce se týká učitelů z obcí do 50 tisíc (hodnota: 2,00).

Vyplyvají i další zajímavá zjištění, např. učitelé z větších měst (nad 15 tisíc obyvatel) i menších měst (do 15 tisíc obyvatel včetně) pociťují v souvislosti s RVP z hlediska negativních emocí nejvíce strach, resp. obavy, o něco méně hněv a relativně nejméně smutek. Rozdíl je v míře angažovanosti, resp. ve frekvenci pociťování uvedených emocí. U učitelů menších měst jsou uvedené emoce pociťovány častěji, což vyplývá z nižších hodnot prokompetenční angažovanosti.

Hodnota prokompetenční angažovanosti z hlediska obav se u učitelů větších měst pohybuje v rozmezí 3,98, - 4,42, ale u učitelů menších měst v rozmezí 3,39 – 3,96 (zde

platí čím nižší hodnota prokompetenční angažovanosti, tím častěji prožívaná negativní emoce). Hodnota prokompetenční angažovanosti z hlediska hněvu pocíťovaného učitelů z větších měst se pohybuje v rozmezí 5,09 – 5,55, zatímco u učitelů menších měst v rozmezí 4,40 – 4,81. Učitelé z menších měst tedy pocíťují hněv častěji než z větších měst. V případě smutku dosahuje prokompetenční angažovanost učitelů z větších měst hodnot v rozmezí 5,41 – 5,84. U učitelů z menších měst se jedná o hodnoty v rozmezí 4,72 – 5,12. Uvedené vypovídá o častěji pocíťovaném smutku učitelů z menších měst.

Z hlediska potřeb v souvislosti s RVP a ŠVP pocíťují nejčastěji potřebu sounáležitosti učitelé z měst do 5 tisíc obyvatel, o čemž svědčí nejnižší hodnota prokompetenční angažovanosti ze čtyř porovnávaných podskupin učitelů (hodnota: 3,16). Z porovnávaných skupin učitelé z měst do 5 tisíc obyvatel také nejčastěji pocíťují potřebu dovednostního tréninku a pomoci při plnění pracovních povinností. Vyplývá to z nejnižších hodnot prokompetenční angažovanosti v uvedených položkách (hodnota u potřeby dovednostního tréninku: 2,68, hodnota u potřeby pomoci při plnění pracovních povinností: 3,35).

Učitelé z měst nad 50 tisíc obyvatel pocíťují nejvíce potřebu dovednostního tréninku (hodnota prokompetenční angažovanosti jen o málo vyšší než u učitelů z měst do 5 tisíc obyvatel v této položce, hodnota 2,77).

#### 5.4 Prokompetenční angažovanost z hlediska stupňů učitelova zájmu o kurikulární reformu

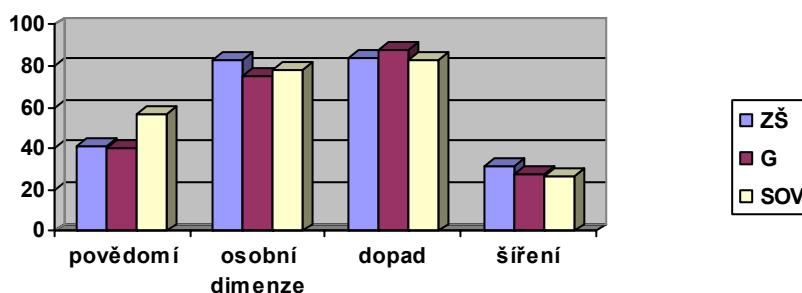
Tato kapitola se zabývá prezentací empirických zjištění v návaznosti na teorii CBAM a stupňů zájmu, konkrétně jde o výzkumnou otázku: V jakém stupni zájmu dle teorie CBAM se nacházejí respondenti: ve stupni povědomí, osobní dimenze, ve stupni dopadu či šíření? Tato otázka je mapována devíti dotazníkovými položkami. Získaná empirická zjištění jsou interpretována nejprve dle frekvence nejvyšších skóre (viz tabulka 2).

*Tabulka 2. Přehled frekvence nejvyšších skóre*

		Frekvence nejvyšších skóre ve stupních zájmu			
		St. povědomí	St. osobní dimenze	St. dopadu	St. šíření, účasti
Počet jedinců	ZŠ	11	0	37	1
	G	7	0	48	2
	SOV	10	1	76	5
Celkem		28	1	161	8

Z tabulky frekvencí nejvyšších skóre ve stupních zájmu vyplývá, že nezávisle na typu vzdělávání se nejvíce učitelů (161 učitelů) sekundárního vzdělávání nachází ve stupni dopadu. S tímto stupněm se pojí určité charakteristické rysy a na jejich základě lze konstatovat, že 161 učitelů velmi silně souhlasí s výroky o nejistotě, zda jsou schopni uspokojit nároky vyplývající ze změny. Uvedení učitelé také velmi silně souhlasí s tím, že je zajímá, jakou úlohu budou ve změně plnit a jaké důsledky z RVP plynou pro

žáky. Druhé nejvyšší skóre se týká stupně povědomí (28 učitelů ve vzorku). Z charakteristik stupně a z počtu 28 učitelů identifikujících se s tímto nultým stupněm zájmu prostřednictvím hodnocení výroků škálovým stupněm 7 (velmi silně) vyplývá, že 28 učitelů ví, že změna existuje, ale nezajímá se o ni ani se do ni nezapojuje. Seskupení individuálních dat a vytvoření profilu z průměrných skóre pro jednotlivé stupně ve sledované skupině jedinců v jednotlivých podskupinách dle typu vzdělávání lze graficky znázornit (vyjádřením relativních četností, viz obr. 1).



*Obr. 1. Graf zastoupení stupňů zájmu*

Z grafu vyplývá, že největší podíl respondentů tenduje k identifikaci se stupněm zájmu osobní dimenze a dopadu (relativní četnosti v rozmezí 74,92 % - 87,62 %). Naopak nejmenší procento respondentů ve všech sledovaných podskupinách dle typu vzdělávání je pozorovatelné u stupně šíření a spoluúčasti (nejmenší podíl 26,81 % učitelů středního odborného vzdělávání). Učitelů základního vzdělávání se nejvíce týká stupeň osobní dimenze a dopadu, naopak nejméně stupeň šíření. U učitelů gymnaziálního vzdělávání je nejpatrnější stupeň dopadu a osobní dimenze; nejméně, podobně jako u učitelů základního vzdělávání, stupeň povědomí a šíření. U učitelů středního odborného vzdělávání je viditelný rozdíl v podílu učitelů ve stupni povědomí; v dalších stupních jsou výsledky podobné dalším dvěma podskupinám učitelů.

## 6 Závěr

Kurikulární reforma českého školství reprezentuje úsilí o zásadní obrat českého školství k potřebám žáka formulovaným s ohledem na poptávku permanentně se měnící informační společnosti a na potřeby zaměstnavatelské sféry. V této snaze se učitel stává aktivním spolutvůrcem kurikula. Zejména však s ohledem na reformní typ inovační změny ve školství je třeba počítat s tím, že všichni účastníci změny nejsou proinovačně naladěni, tzn. proinovačně angažováni, stejnou měrou. Počítat je třeba s rezistencí jako přirozenou reakcí na inovační změnu v prostředí školy. Z teoretického exkurzu do terminologického kontextu inovačních změn ve školství a do vybraných aspektů teorií vzdělávací změny, i z hlavního výzkumného šetření vyplývá, že je třeba věnovat pozornost nejen tlaku na provedení změny, ale i podpoře školy a učitele; tlak na autonomii školy a učitele kombinovat s podporou školy a účastníků vzdělávání i inovační změny ve školství (nejen učitelů). Nelze opomíjet, ani oddalovat integraci

teoretických poznatků o vzdělávacích změnách do pregraduálního i dalšího vzdělávání učitelů, vč. intenzivní aktivní práce s rezistencí vůči inovačním změnám ve školství. V návaznosti na empirické šetření je v případě kurikulární reformy české školy na počátku třetího tisíciletí nutné počítat s prokompetenční angažovaností učitelů sekundárního vzdělávání ve středním pásmu a tedy i s rezistencí.

#### **Literatura:**

- ELLSWORTH, J. B. *Surviving Change*. Syracuse – New York: Syracuse University, 2001. ISBN 0 – 937597-50-3.
- ELY, D. P. Conditions that Facilitate the Implementation of Educational Technology Innovations. *Journal of Research on Computing in Education*, č. 2., sv. 23, 1990. s. 298 – 306. ISSN 0888-6504.
- FULLAN, M. *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press, 2001. ISBN 80-7770-69-1.
- GRECMANOVÁ, H. Možnosti výzkumu organizačního klimatu na škole. In VAŠŤATKOVÁ, J. (ed.) *Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání?* Olomouc: UP, 2005. ISBN 80-244-1079-6.
- HALL, G. E., HORD, S. M. *Change in Schools*. New York: State University of New York Press, 1987. ISBN 0-88706-346-2.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- HAVELOCK, R. G., ZLOTOLOW, S. *The Change Agent's Guide*. New Jersey: Englewood Cliffs, 1995. ISBN 0-87778-279-2.
- HOUŠKA, J., TLUSTÝ, V. *Společnost, stát a jednotlivec*. Praha: SPN, 1977.
- KELLY, A. V. *The Curriculum: Theory and Practice*. London: SAGE, 2005. ISBN 1-4129-0027-1.
- KRECH, D., CRUTCHFIELD, R. BALLACHEY, E. L. *Človek v spoločnosti: Základy sociálnej psychologie*. Bratislava: SPN, 1968.
- LAŠEK, J. *Kapitoly ze sociální psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. ISBN 80-7041-533-9.
- ROGERS, E. M. *Diffusion of Innovations*. Toronto: Collier-Macmillan, 1969.
- SHOTSBERGER, P. G., CRAWFORD, A. R. On the Elusive Nature of Measuring Teacher Change: An Examination of the Stages of Concern Questionnaire. *Evaluation and Research in Education*. Vol. 13, No. 1, ISSN 0950-0790.
- Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 1981.
- VRABCOVÁ, D. (eds.) *Kompetence učitele na pozadí současné kurikulární reformy školství s. 122 - 125*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-404-9.
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1. díl. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-315-083-2.
- ZALTMAN, G., DUNCAN, R. *Strategies for Planned Change*. New York: John Wiley and Sons, 1997.