

Pedagogická fakulta UK v Praze
Centrum školského managementu



Řízení změny na příkladu implementace RVP GV

Závěrečná bakalářská práce

Autor : Jan Folda
Obor : Školský management
Typ studia : kombinované
Vedoucí práce : Miroslav Hřebecký
Datum odevzdání práce : 23. 11. 2005

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci zpracoval samostatně a pouze s využitím pramenů, uvedených v seznamu použité literatury.

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Ing. Miroslavu Hřebeckému za cenné rady a připomínky, které mi poskytl v průběhu tvorby této práce. Zároveň děkuji své rodině a přítelkyni za jejich podporu, kterou mi po celou dobu tvorby této práce poskytovali.

V Praze dne 13. 11. 2005

Resumé

Závěrečná bakalářská práce se na příkladu zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání (RVP GV) zabývá problematikou motivace a řízení změny.

Přináší zhodnocení stávající situace českého školství ze zvláštním ohledem na gymnaziální stupeň vzdělávání a navrhuje kroky, které by mělo vedení školy či další spoluodpovědné instituce podniknout k udržení či zvýšení motivace pedagogických pracovníků k účasti na probíhající reformě systému vzdělávání.

Vychází z dotazníkového šetření, které bylo učiněno na pilotních školách RVP GV, vedle tohoto základního zdroje pak práce vychází ze zkušeností, učiněných v průběhu reforem systémů vzdělávání v zahraničí a diskutovaných v odborné literatuře. Dále vychází z teoretických prací, zabývajících se teorií motivace a řízení změny.

Summary

Submitted bachelor's dissertation deals with the question of motivation for change and the change command in education using the example of implementation of framework educational programme for general secondary education (FEP GSE).

It brings the assessment of current situation of Czech educational system considering general secondary education and suggests particular steps, which should the management take to maintain or increase the motivation of teaching staff for being involved in the ongoing educational system reform.

The bachelor's dissertation uses questionnaire research which was carried out in FEP GSE pilot schools. It is also based on experience gained during reforms of educational systems abroad which are discussed in specialized literature as well. Furthermore it is based on the theoretical studies which investigate motivation for the education system change and the change command.

Klíčová slova

Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání, motivace, řízení změny, evaluace, role ředitele v řízení změny.

Obsah

Prohlášení.....	1
Resumé.....	2
Summary	3
Klíčová slova.....	4
Hlava I. - Úvod do problematiky	6
1.1 Vymezení cílů bakalářské práce.....	6
1.2 Úvod.....	8
1.3 Diskuse s literaturou.....	9
1.4 České školství po roce 1989.....	12
1.5 České školství v mezinárodním srovnání.....	19
1.6 Pokusy o reformu školství v jiných zemích	25
1.7 Výchozí teze reformy vzdělávací soustavy v České republice	28
Hlava II. – Implementace RVP GV	31
2.1 Základní rysy reformy gymnaziálního vzdělávání.....	31
2.2 Výsledky dotazníkového šetření	34
2.2.1 Motivační faktory uplatnitelné při zavádění RVP GV.....	48
2.2.2 Role ředitele v řízení změny	52
2.2.3 Evaluace změny	54
2.3 Závěr	56
3. Seznam literatury	58
Přílohy	62

Hlava I. - Úvod do problematiky

1.1 Vymezení cílů bakalářské práce

Tato bakalářská práce je zaměřena na problematiku motivace pracovníků ve školství v souvislosti s probíhající reformou systému vzdělávání. Problematika reformy systému vzdělávání je bezpochyby mimořádně aktuálním tématem, které má celospolečenský dopad. I proto je třeba věnovat tomuto tématu odpovídající pozornost. Reforma systému vzdělávání je však natolik komplikovaným a vnitřně různorodým procesem, že ho není možné v této práci pojmut jako celek. V jednotlivých typech škol je nutné volit různé cesty k tomu, abychom ředitele i jednotlivé pedagogické pracovníky motivovali ke změně. Proto byla vybrána konkrétní situace, které je v bakalářské práci věnována pozornost, a to zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání.

Cílem bakalářské práce je tedy především na příkladu zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání nastínit, s čím se mohou ředitelé škol, ale i ostatní pedagogičtí pracovníci v průběhu procesu zavádění reformy setkat a jaká jsou možná řešení vzniklých situací, tj. jak motivovat zúčastněné strany k provádění a úspěšnému dokončení nutných změn v práci školy i jednotlivých jedinců. Ústředním tématem této bakalářské práce tak je otázka motivace pedagogických pracovníků. Nelze proto hovořit o tom, že by se bakalářská práce věnovala pouze problematice práce ředitele, stejná pozornost musí být nutně věnována i práci dalších členů pedagogického sboru na příslušných školách.

Úspěšné provedení reformy vzdělávání v České republice není možné, pokud nebude dosaženo aktivní účasti většiny pedagogických pracovníků v jednotlivých školách. Jakékoliv pokusy o zavádění reformy „shora“, bez získání potřebné motivace u jednotlivých pedagogů, musí nutně ztroskotat. Oblast vzdělávání v České republice musí reagovat na výrazné proměny ve společnosti i ekonomice, a že tyto změny jsou hlubší než kdykoliv v minulosti. K této reakci dochází vždy s určitým zpožděním a přináší hluboké změny v základních principech fungování a zaměření vzdělávací

soustavy. Tyto změny, které si ovšem uplynulý společenský a ekonomický vývoj žádá v otázce systému vzdělávání, však nelze zavést okamžitě a bez jakýchkoliv problémů.

Výchozí hypotézou této práce je předpoklad, že současná reforma systému vzdělávání probíhá často bez dostatečné motivace ze strany pedagogických pracovníků a ředitelů škol, resp. další spolupracující instituce, nedokáží těmto pedagogickým pracovníkům předložit dostatečně široké spektrum motivačních prostředků. Celý problém se objevil již v okamžiku, kdy bylo rozhodnuto o provedení reformy vzdělávání. Řada pedagogických pracovníků se nedokázala ztotožnit s navrhovanou podobou reformy a když se již musí na této reformě podílet, účastní se jí často pouze pod tlakem vedení školy či jiných institucí (MŠMT, VÚP atd.), aniž by pocítovali vlastní motivaci ke změně. Ředitelé škol pak často nejsou schopni své podřízené vhodným a dostatečným způsobem motivovat. Tento fakt se samozřejmě odráží na kvalitě jejich práce.

Výše zmíněná hypotéza bude v průběhu této bakalářské práce ověřena pomocí terénního výzkumu, kdy bude pedagogickým pracovníkům, účastnícím se v současnosti pilotování Rámcového vzdělávacího programu gymnaziálního vzdělávání, předložen dotazník, pokoušející se zjistit jejich vlastní motivaci ke změně. Zároveň se tento dotazník bude snažit postihnout schopnosti ředitelů škol připravit pro své podřízené dostatečně široké spektrum motivačních pobídek, pomocí kterých by je vnitřně zainteresovali na probíhající reformě.

Uvedených výsledků této práce by mělo být dosaženo s pomocí údajů, získaných na základě dotazníkového šetření mezi jednotlivými pedagogickými pracovníky, kteří se v současnosti podílejí na zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání, dále údajů, které zveřejňuje Výzkumný ústav pedagogický (VUP), resp. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Významným zdrojem informací použitých při tvorbě této práce potom také budou profesně zaměřené časopisy, které slouží k výměně informací mezi jednotlivými řediteli, resp. školami, které se již na zavádění reforem podílejí. Mezi tyto časopisy patří především Učitelské listy, resp. jejich příloha Ředitelské listy. Mnohé z výše uvedených materiálů budou získávány

prostřednictvím sítě Internet, na které lze v současnosti nalézt velké množství informací týkajících se reformy vzdělávání v České republice i v jiných zemích.

1.2 Úvod

V průběhu 90. let se česká společnost velmi výrazně proměnila. Dlouhou dobu však tyto změny nijak nepoznamenaly oblast školství. Částečně to bylo způsobeno tím, že školství reflektuje společenský vývoj vždy poněkud se zpožděním, ale podle názoru mnohých tu byla hlavním viníkem absence celospolečenské poptávky po reformách českého školství. Teprve v několika posledních letech se tato situace začala výrazně proměňovat. V roce 2001 byly po delší diskusi zveřejněny v návaznosti na rozhodnutí vlády z roku 1999 dlouhodobé cíle strategických změn ve vzdělávání v tzv. Národním programu rozvoje vzdělávání a vzdělávací soustavy ČR (Bílá kniha). V tomto dokumentu byly uvedeny základní charakteristiky, které by měly platit pro všechny úrovně vzdělávací soustavy. Patří mezi ně především postupná realizace konceptu celoživotního učení, které propojuje oblasti vzdělávání, práce i volného času, poskytnutí co nejvíce vzdělávacích příležitostí pro rozvoj všech a zajištění rovného přístupu k nim, otevření vzdělávacího systému společnosti a zapojení hlavních partnerů podílejících se na rozvoji lidských zdrojů či systematické zvyšování kvality a efektivity vzdělávání¹. Na tento dokument postupně navázala tvorba Rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé stupně vzdělávací soustavy a reforma maturitních zkoušek. Zároveň s tím se oblast školství konečně stala předmětem veřejné diskuse.

Základní principy reformy vzdělávací soustavy se nemění, avšak během doby, která uplynula od přípravy dlouhodobého záměru, se přijetím nového školského zákona a zákona o pedagogických pracovnících i přípravou dalších legislativních norem (především zákona o dalším vzdělávání) otevřely nové možnosti pro vývoj vzdělávací soustavy.

¹ Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Praha, MŠMT 2001.

V souvislosti s probíhající reformou nelze opomenout možnost komparace českého školství s vyspělými školskými systémy západní Evropy. Tyto systémy, které se vyvíjely v demokratické společnosti s významnou rolí různých občanských sdružení mohou být pro transformující se české školství výraznou inspirací. Mezi nejinspirativnější oblasti určitě patří podpora vzdělávání minoritních skupin, mimořádně talentovaných dětí či dostupnost celoživotního vzdělávání. České školství bylo také v průběhu 90. let zahrnuto do mezinárodního srovnání v rámci Programu mezinárodního hodnocení studentů (PISA) organizací OECD, jehož výstupy jsou jedním z pomocných ukazatelů, které nám mohou sloužit k hodnocení kvalitativní úrovně českého školství.

Reforma vzdělávání je koordinována především Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, tvorba Rámcových vzdělávacích programů potom spadá do kompetence Výzkumného ústavu pedagogického v Praze. Tyto instituce by měly podle schválené koncepce reformy úzce spolupracovat s vybranými školami, které reprezentují pedagogickou veřejnost. V tomto bodě výrazně vstupuje do hry otázka motivace, neboť bez schopnosti dostatečně motivovat jednotlivé pedagogy z pilotních škol k jejich účasti na reformě nelze předpokládat její úspěšné pokračování na ostatních školách. Právě otázce motivace je věnována tato práce.

1.3 Diskuse s literaturou

Jak již bylo nastíněno v úvodu této práce, základní pramenné materiály pro tvorbu této práce budou získávány z několika různých zdrojů, kdy významným zdrojem informací bude vedle jiných i síť internet. Školství v České republice totiž v průběhu 90. let procházelo poměrně dynamickým vývojem, byť často s neujasněnou koncepcí, a v závěru 90. let se objevila řada nových impulsů souvisejících s rozhodnutím o nutnosti kurikulární reformy. Odborná literatura tento vývoj bohužel nedokázala plně zachytit, a proto je nutné obracet se i na jiné zdroje.

Jistou výjimku z tohoto pravidla představují knihy, jejichž autoři působí na Pedagogické fakultě UK v Praze. Z jejich prací je nutné připomenout především práci "Bacík, F., Kalous, J., Svoboda, J. a kol.: Kapitoly ze školského managementu. Praha,

Pedagogická fakulta UK, 1998." Tato kniha obsahuje kapitoly dotýkající se problematiky motivace i řízení změny s ohledem na problematiku českého školství, a je proto je kvalitním výchozím materiálem pro tuto bakalářskou práci. Vzhledem k tomu, že však byla tato kniha koncipována především jako učebnice, neposkytuje bohužel žádné příklady z aktuální praxe. Další prací, vzešlou z okruhu autorů působících na Pedagogické fakultě UK, která je i přes poměrně malý rozsah velmi užitečná při studiu problematiky řízení změny, je nesporně "Slavíková, L.: Vývojové aspekty managementu a řízení školy. Praha, Pedagogická fakulta UK, 2003."

Při tvorbě této bakalářské práce bylo nutné se poměrně často obracet i na práce vycházející z tradičního podnikatelského prostředí a sféry personálního managementu, neboť základní principy práce v kolektivu a řízení změn jsou totožné v ziskových i neziskových organizacích. Z těchto prací je nutné připomenout především práci "Walker, A. J. a kol.: Moderní personální management : nejnovější trendy a technologie. Praha, Grada, 2003." V této souvislosti nelze ani nepřipomenout dnes již klasickou práci, věnující se oblasti managementu "Koontz, H., Weihrich, H.: Management. Praha, East Publishing, 1998.", která byla v mnohém ohledu cenným zdrojem informací o základních otázkách managementu. Knihy zpracovávající problematiku managementu v obecné rovině však mají z hlediska této bakalářské práce jeden významný handicap, neboť oblast školství se v mnohém odlišuje od problematiky komerční sféry a české školství má navíc mnohá specifika. Tuto skutečnost mohou knihy zahraničních autorů jen velmi těžko postihnout. Příkladem může být i další klasická práce z oblasti managementu "Drucker, P. F.: Řízení v turbulentní době. Praha, Management Press, 1994." Přestože tato kniha přináší velké množství konkrétních situací i s možnostmi jejich řešení, pro potřeby školství je využitelnost této knihy jen omezená.

Protože tato bakalářská práce zpracovává problematiku zavádění změn do systému školství, nebylo možné se studiu pramenné literatury vyhnout ani pracím, které hodnotí stav školství v jiných evropských zemích, případně provádí srovnávací studie se situací v České republice. Tady je nutné připomenout především práci "Ježková, V., Walterová, E.: Vzdělávání v zemích Evropské unie. Praha, Pedagogická fakulta UK,

1997." Tato kniha má bohužel několik nedostatků, které její využitelnost pro tuto bakalářskou práci snižují. Jedná se především o to, že podává souhrnný přehled stavu školství v jednotlivých členských zemích EU, avšak již žádným způsobem nenabízí možnost zhodnocení reálné kvality těchto jednotlivých vzdělávacích systémů a jejich vzájemné srovnání. Dalším nedostatkem této knihy je také fakt, že se snaží o souhrnnou charakteristiku, avšak té je dosaženo pouze na úkor podrobnější analýzy jednotlivých vzdělávacích systémů s rozkrytím jejich vnitřní struktury včetně např. struktury financování. Proto mohla být tato kniha použita především k zhodnocení výchozího stavu vybraných vzdělávacích systémů.

Velmi užitečné informace z oblasti srovnání českého školství se zahraničím přinášejí výsledky mezinárodního projektu PISA, jehož garantem je v rámci České republiky Ústav pro informace ve vzdělávání, který vydal několik publikací s touto problematikou. Za nejdůležitější lze s ohledem na tuto práci považovat především publikaci "Měření vědomostí a dovedností. Nová koncepce hodnocení žáků. Praha, ÚIV 1999", která podává vyčerpávající přehled zásad, kterými se řídí hodnocení jednotlivých školských systémů v rámci projektu PISA. Pro konkrétní zhodnocení situace českého školství jsou pak důležité především publikace "Straková, J. a kol.: Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD. Praha, ÚIV, 2002." a "Výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech 1995 - 2000. Praha, ÚIV 2002". Všechny knihy, uvedené v tomto odstavci, vycházejí z výsledků výzkumu PISA a snaží se popsat příčiny zjištěných výsledků. Během tvorby bakalářské práce a tedy i vlastního pokusu o srovnání stavu školství v ČR a některých západních zemích jsem však dospěl k názoru, že jsou tyto knihy přímo ovlivněny zájmem ze strany institucí odpovědných za kvalitu vzdělávání (především MŠMT, ale i další instituce) prezentovat úroveň českého školství jako tradičně velmi dobrou, přestože výsledky PISA napovídaly něco jiného (viz. kap. 1.5).

Nezanedbatelným zdrojem informací, především statistického a srovnávacího charakteru, byla také statistická kompendia vydávaná Ústavem pro informace ve vzdělávání. Tyto informace byly částečně čerpány z internetových stránek <http://www.uiv.cz>, publikace "Cibulková, P.: Vývojová ročenka školství v České

republice 1989/9-2002/03. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání – Divize nakladatelství Tauris, 2003" a v neposlední řadě také z publikace "Kleňhová, M.: České školství v mezinárodním srovnání - stručné seznámení s vybranými ukazateli publikace OECD Education at a glance 2003. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání - Divize nakladatelství Tauris, 2003."

Při práci s informacemi zveřejňovanými na síti Internet nebylo možné pominout především stránky <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz>, případně <http://ceskaskola.cz>, kde se objevuje velké množství článků, reagujících bezprostředně na probíhající změny a často vycházející vstříc zaměření této bakalářské práce, neboť problematice řízení je zde věnována značná pozornost. Nelze opomenout, že autoři těchto článků jsou téměř bez výjimky lidé z praxe, kterých se reforma vzdělávání velmi úzce dotýká. Už jen proto jsou tyto podkladové materiály pro tuto bakalářskou práci velmi cenné. Na druhou stranu nelze ani zapomínat na to, že autoři těchto článků patří ve velké většině mezi velmi aktivní pedagogy, kteří mají osobní zájem na úspěšné reformě vzdělávání, a proto nepředstavují typický vzorek pracovníků českého školství.

Při hodnocení informací zveřejňovaných na síti Internet nelze opomenout ani stránky Výzkumného ústavu pedagogického <http://www.vuppraha.cz/>, neboť právě zde jsou zveřejňovány Rámcové vzdělávací programy i další informace související s jejich uváděním do praxe. Zmínku samozřejmě zaslouží i stránky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy <http://www.msmt.cz>, kde lze nalézt především důležité legislativní dokumenty.

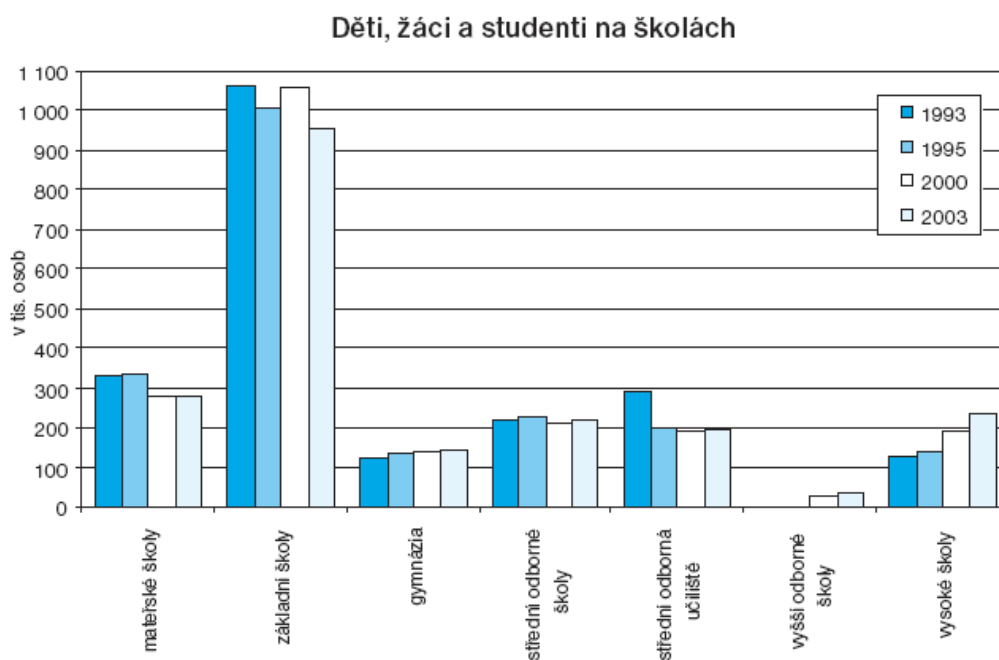
1.4 České školství po roce 1989

Pokud se pokusíme alespoň ve stručnosti charakterizovat vývoj českého školství po roce 1989, zjistíme že jeho vývoj byl poměrně komplikovaný, což bylo do značné míry zapříčiněno váháním politické reprezentace, jak se postavit ke zcela zjevné potřebě reformovat školství, stále ještě vycházejícího ve své podstatě z podoby školství v dobách habsburské monarchie. Významnou roli tady jistě také sehrálo vědomí celospolečenské touhy očistit školství od ideologického nánosů dob minulých, která

však nebyla provázena žádnou obecněji vyjádřenou snahou školství modernizovat a přiblížit ho podobě vzdělávacích systémů v západních zemích. Základní změny se proto v průběhu 90. let týkaly především délky povinné školní docházky a typu školy, na které se povinná školní docházka plnila. Největší změna nastala ve školním roce 1996/97, kdy byla zavedena povinná devítiletá školní docházka na základní škole a v důsledku této změny prakticky chyběl po dobu 3-4 let jeden ročník na středních školách. Další změny se týkaly zavedení víceletých gymnázií, délek studia na středních školách a druhů dalšího vzdělávání po ukončení střední školy. Pro absolventy učebních oborů vznikla v průběhu sledovaného období možnost pokračovat ve studiu v nástavbových oborech ukončených maturitní zkouškou. Měnila se i rozmanitost výběru druhu studia pro absolventy maturitních oborů – v roce 1995 bylo zrušeno pomaturitní studium na středních školách a naopak od roku 1996/97 byly do praxe uvedeny vyšší odborné školy.

Od roku 1989/90 se v důsledku změn ve struktuře českého vzdělávacího systému pochopitelně měnilo i rozložení žáků v jednotlivých stupních vzdělávací soustavy, v jednotlivých druzích a typech škol. Jako jeden z nejpálčivěji vnímaných problémů současnosti je vnímán fakt, že v důsledku vzniku víceletých gymnázií se postupně od roku 1990/91 část žáků 2. stupně základních škol přesouvá do škol středních. Tento zprvu pozitivně přijímaný trend se v současnosti ukazuje jako jeden z nejproblematičtějších, neboť vzhledem k existenci velkého množství víceletých gymnázií vede k odčerpávání velkého množství žáků ze základních škol. V kolektivech žáků, kteří zůstávají na základních školách, pak často chybí "tahouni" či "leadeři" kolektivu a ostatní žáci se pak často výkonově propadají níže než by to odpovídalo jejich skutečným schopnostem. Základních škol se však dotkla i další změna, když byla v roce 1996/97 zavedena povinná devítiletá školní docházka na základní škole a přibyli jim žáci jednoho postupového ročníku. V důsledku této změny naopak přišly střední školy na období 3-4 let o jeden postupový ročník.

obr. 1



Zdroj: Školní statistická ročenka.

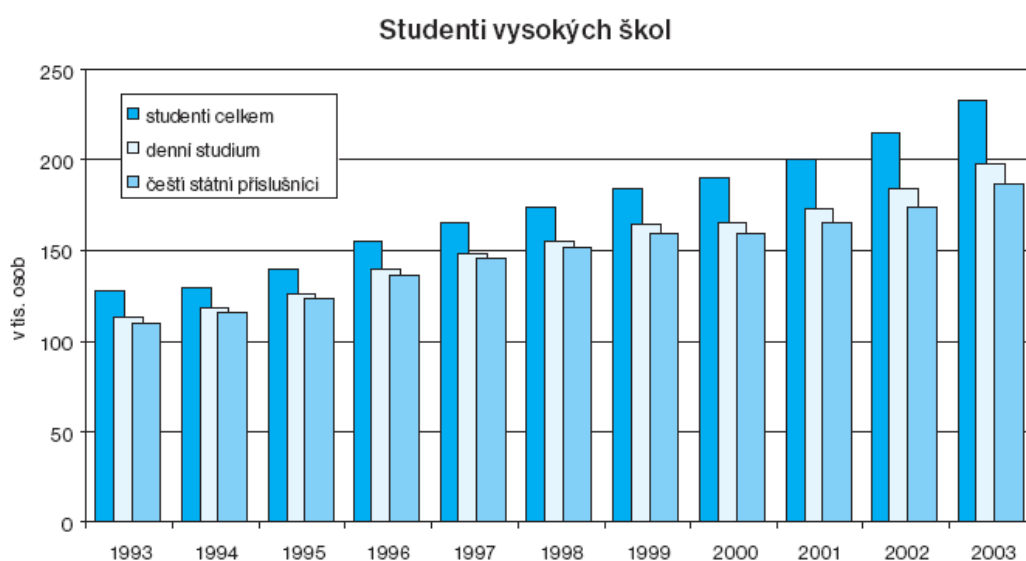
[http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/skolstvi/\\$File/08_skolstvi.pdf](http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/skolstvi/$File/08_skolstvi.pdf)

Střední školy zaznamenaly ve sledovaném období také několik významných změn, které ovlivnily počet žáků, studujících na jednotlivých středních školách. Vedle již zmíněného zavedení víceletých gymnázií pro nadané žáky je nutné zdůraznit především umožnění vzniku nestátních středních škol a také narůstající počet středních odborných škol, které nabízejí především studium s maturitou. Proto také postupně klesá počet žáků středních odborných učilišť a narůstá počet žáků gymnázií (včetně víceletých) a středních odborných škol. V roce 1996/97 se středních škol dotklo již uvedené zavedení povinné školní docházky na základní škole, v tomto roce proto na střední školy nenastoupili prakticky žádní žáci s výjimkou víceletých gymnázií. Zároveň bylo zrušeno pomaturitní studium na středních školách.

Jak již bylo uvedeno v úvodu této kapitoly, začaly od roku 1996/97 přijímat žáky vyšší odborné školy, které rozšiřují nabídku terciárního vzdělávání pro absolventy oborů středních škol ukončených maturitní zkouškou. V souvislosti s možnostmi

dalšího studia pro studenty středních škol ukončených maturitní zkouškou je možné ještě věnovat alespoň krátkou pozornost vývoji vysokého školství. Tady je nutné především zdůraznit to, že od roku 1989/90 stále roste počet studentů vysokých škol, což je jeden ze základních trendů české vzdělávací politiky. Od roku 1989/90 tak narostl počet studentů o více než 110 % (Cibulková, 2003).

obr. 2



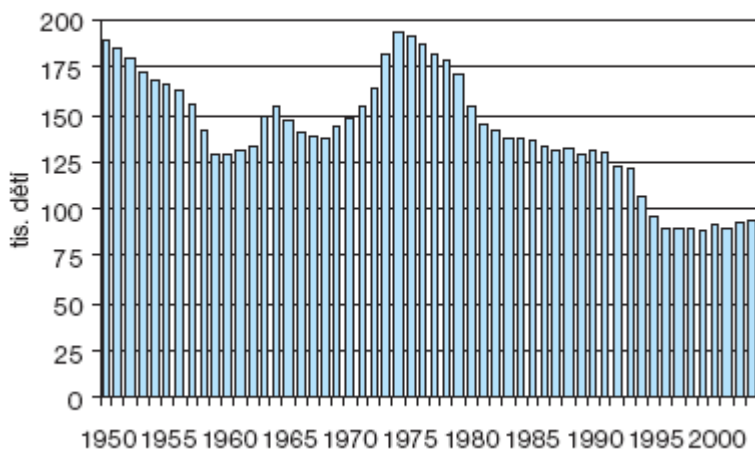
Zdroj: Školní statistická ročenka

[http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/skolstvi/\\$File/08_skolstvi.pdf](http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/skolstvi/$File/08_skolstvi.pdf)

Jedním z nejvýraznějších momentů, který ovlivňuje vývoj vzdělávací soustavy v České republice po roce 1989, je pokles počtu dětí, který činí ve srovnání s rokem 1989/90 více než 12 % (Cibulková, 2003). V souvislosti s tím dochází především v posledních letech k postupně stále výraznější optimalizaci sítě škol, neboť školství stejně jako jakákoliv jiná služba musí reflektovat, že postupně klesá počet jejích potencionálních zákazníků. Důležité však je provádět optimalizaci uvážlivě, aby nedošlo i k rušení žádaných nebo potřebných škol. Tím se však opět dostáváme k potřebě skutečně ucelené a jasně definované státní vzdělávací politiky, která nebude podléhat aktuální politické objednávce.

obr. 3

Živě narozené děti



Zdroj: Školní statistická ročenka

[http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/obyvatelstvo/\\$File/03_obyvatelstvo.pdf](http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/obyvatelstvo/$File/03_obyvatelstvo.pdf)

Vedle vývoje počtu žáků a studentů v rámci vzdělávací soustavy a změn v celkové struktuře vzdělávací soustavy je nutné sledovat také to, jak se měnila pravidla financování českého školství a celkový objem finančních prostředků, který směřoval do na vzdělávání. Pravidla financování stanovil zákon č. 564/1990, o státní správě a samosprávě ve školství, ve znění pozdějších předpisů. Bezprostřední porovnání velikosti investičních (kapitálových) a neinvestičních (běžných) výdajů v delší časové řadě je však v případě České republiky problematické, zejména z důvodu změn rozpočtových pravidel. K nejdůležitější změně došlo v roce 1993, kdy se při zavádění nové daňové soustavy neinvestiční výdaje zvýšily o zákonný odvod na sociální a zdravotní zabezpečení. Další významná změna nastala v roce 1997, kdy došlo ke změně rozpočtové skladby a přikročilo se k podrobnějšímu druhovému i funkčnímu třídění. Druhové třídění nám umožňuje získat informace o příjmech a výdajích. V roce 2001 pak došlo ke změně zřizovatelských kompetencí škol a školských zařízení, a tím i ke změně finančních toků ve školství.

tab. 1 Makroekonomické ukazatele školství

	2000	2001	2002	2003	2004
HDP v mld Kč (v běžných cenách)	2 150,058	2 315,255	2 414,669	2 550,754	2 751,075
Veřejné výdaje na školství v mld Kč (v běžných cenách)	87,8	97,9	108,5	115,9	123,0
Výdaje na školství v relaci k HDP v %	4,1	4,2	4,5	4,5	4,5

Pozn. V letech 1999 a 2000 zahrnuty prostředky ze státního rozpočtu a z rozpočtů obcí, od r. 2001 v důsledku změn ve veřejné správě i prostředky z rozpočtů krajů.

Zdroj: Školský systém v České republice (2003/2004)

<http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=CZ&language=VO>

Při konkrétním pohledu na výši veřejných výdajů na vzdělávání zjistíme, že se od roku 1993 jejich podíl na celkových výdajích státního rozpočtu zvyšoval. Za kritický rok v oblasti výdajů na vzdělávání lze považovat rok 1997, kdy vláda svou restriktivní politikou a úspornými opatřeními, které vyhlásila, vrátila reálnou výši finančních prostředků určených na vzdělávání před rok 1994. V roce 2002 činily veřejné výdaje na školství 108,5 mld. Kč², což představuje cca 4,5 % hrubého domácího produktu České republiky. Pro zhodnocení celkových výdajů státního rozpočtu do oblasti školství jsou veřejné výdaje v letech 1993 – 2002 přepočteny na stálé ceny roku 2000. Na první pohled je patrné značné snížení těchto reálných výdajů, které v současnosti mírně překročily úroveň roku 1997, resp. 1993.

Vzhledem k tomu, že se tato práce dotýká především gymnázií, je vhodné věnovat v tuto chvíli i větší pozornost vývoji gymnaziálního vzdělávání v období po roce 1989.

Do roku 1989 existovala v České republice pouze gymnázia čtyřletá, případně pětiletá – jazyková, a jediným zřizovatelem byl stát, resp. MŠMT a obce. Po roce 1989 byl umožněn vznik nestátních gymnázií a změnila se i struktura všeobecného vzdělávání, kdy byl především umožněn vznik víceletých gymnázií. Již ve školním roce 1991/92 bylo na 171 gymnáziu zřízeno víceleté studium. Novelou školského zákona z roku 1995 byla od školního roku 1996/97 stanovena délka víceletého gymnázia na 6

² Statistická ročenka školství v ČR - Ekonomické ukazatele 2004. <http://www.uiv.cz/soubor/1851>

a 8 let. Šestiletá gymnázia mají vznikat především jako tzv. bilingvní, tedy jako školy, které vyučují některé předměty v cizím jazyce. Jak již bylo uvedeno výše, vznik víceletých gymnázií byl původně vnímán jako vysoce pozitivní trend, který umožní více nadaným dětem naplno rozvinout jejich schopnosti. V posledních letech se ale ukazuje, že vysoký nárůst počtu víceletých gymnázií vede k odčerpávání velkého množství žáků ze základních škol, kde poté chybějí v žákovských kolektivech skuteční "leadeři" a původní záměr se tak pomalu obrací proti základním školám. V posledních letech tak studovalo v ročnících víceletých gymnázií odpovídajících 9. ročníku zhruba 9-10 % těchto žáků odpovídající populace.(Cibulková, 2003)

Především jako výsledek umožnění vzniku víceletých gymnázií a nestátních škol lze vysvětlit skutečnost, že v období let 1991/92 – 1996/97 stále rostl počet gymnázií. V období let 1989/90 – 1996/97 tak narostl počet gymnázií o více než 60 %, v současnosti existuje cca. o 52 % gymnázií více oproti roku 1989/90.(Cibulková, 2003) Lze však vysledovat trend, kdy od roku 1997/98 počet víceletých gymnázií postupně mírně klesá. Tento stav lze vysvětlit především částečnou změnou státní politiky v oblasti vzdělávání, kdy se postupně odpovědné instituce snaží vrátit víceletá gymnázia k jejich původnímu účelu škol pro nadané děti či je dokonce přímo integrovat s základními školami. Pro odpor veřejnosti je však tento pokles počtu víceletých gymnázií velmi malý a v současnosti činí pouze cca. 5% ve srovnání s rokem 1996/9.(Cibulková, 2003)

Vedle vzniku víceletých gymnázií je dalším mimořádně důležitým trendem ve vývoji gymnaziálního vzdělávání po roce 1989 i vznik soukromých a církevních gymnázií. Jejich podíl na celkovém počtu gymnázií se po prvním období rychlého růstu stabilizoval na úrovni cca. 20%. (Cibulková, 2003)

V souvislosti se změnou struktury gymnaziálního vzdělávání je možné také alespoň v krátkosti uvést údaje charakterizující proměňující se zájem o studium na gymnáziích. Obecně platí, že na čtyřletých gymnáziích zájem o přijetí až do roku 1998/99 snižoval, což bylo dáno především rozšiřující se nabídkou alternativních možností vzdělávání, především pak víceletých gymnázií, případně jiných typů středních škol. Klesal tak i počet žáků ve čtyřletém studiu, kdy ve srovnání s rokem

1989/90 poklesl do roku 1999/2000 o více než 60% a žáci této délky studia tvořili pouze jednu třetinu žáků gymnázií.(Cibulková, 2003) Od roku 1999/2000 však zájem o studium na čtyřletých gymnáziích opět roste. V současnosti pak žáci čtyřletých gymnázií tvoří 38 % všech žáků gymnázií.(Cibulková, 2003)

U víceletých gymnázií je vývoj přesně opačný, kdy v průběhu prakticky celých 90. let zájem o studium na tomto typu škol rostl, a tak MŠMT přikročilo k omezení přijímaných žáků do víceletých gymnázií na 9 % odpovídající věkové populace okresu. I přes toto opatření počet žáků víceletých gymnázií stále narůstal, protože školy neměly dosud naplněny všechny postupové ročníky. V posledních letech však lze zaznamenat drobný pokles počtu zájemců o tento typ škol. Jako vysvětlení lze jistě využít i již zmíněnou proměnu státní politiky vůči víceletým gymnáziím a také to, že po prvním období rychlého růstu počtu víceletých gymnázií, kdy je rodiče akceptovali jako zajímavou alternativu vůči tradičním čtyřletým gymnáziím, začala svoji roli hrát i kvalita vzdělávání, která na některých školách nebyla uspokojivá a některá víceletá gymnázia tak neplnila funkci, kvůli níž byla zřízena. Potvrzují to i výsledky mezinárodního šetření PISA 2003.(Koucký 2004)

1.5 České školství v mezinárodním srovnání

Tato práce se zabývá problematikou reformy a řízení změny vzdělávacího systému České republiky na příkladu jedné jeho části v podobě gymnaziálního vzdělávání. V tuto chvíli je ale nutné položit si otázku, zda je reforma vzdělávání v České republice nutná či zda se jedná pouze o politickou objednávku. Nejrelevantnější údaje nám v tomto směru mohou podat mezinárodní srovnání českého školství se vzdělávacími systémy vyspělých zemí světa. V současnosti je považován za nejrepresentativnější průzkum tohoto typu projekt PISA, který je jednou z aktivit Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD) a v současné době je celosvětově největším a nejdůležitějším mezinárodním projektem v oblasti měření výsledků vzdělávání. Do výzkumu je zapojeno nejen všech 30 zemí OECD, ale také řada nečlenských zemí.

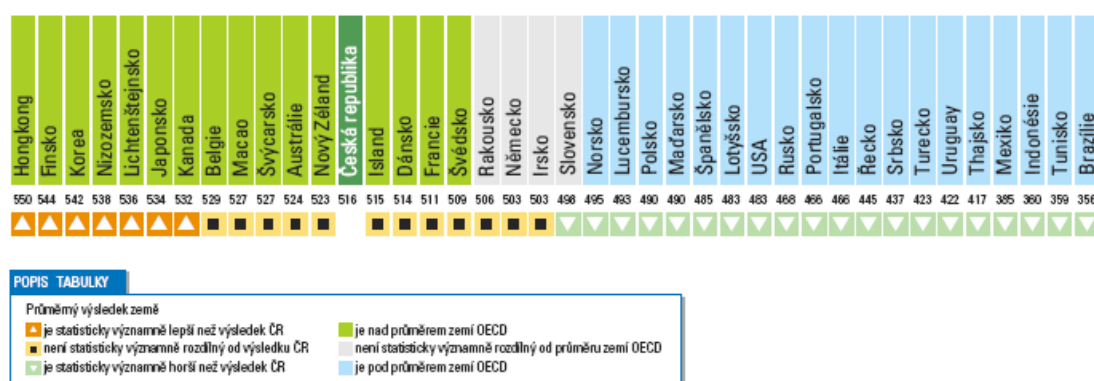
Projekt PISA se pokouší kvantifikovat a následně srovnat úroveň vzdělávacích systémů jednotlivých zemí zapojených do projektu na základě tří hlavních sledovaných oblastí, a to čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků, které jsou definovány takto "*Čtenářská gramotnost je schopnost jedince porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určených cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života lidského společenství. Matematická gramotnost je schopnost jedince poznat a pochopit roli, kterou hraje matematika ve světě, dělat podložené úsudky a proniknout do matematiky tak, aby pomáhala naplňovat jeho životní potřeby jako tvořivého, zainteresovaného a přemýšlivého občana. Přírodovědná gramotnost je schopnost využívat přírodovědné vědomosti, klást otázky a z daných skutečností vyvozovat závěry vedoucí k porozumění světu přírody a pomáhající v rozhodování o něm a o změnách působených lidskou činností.*" (Koucký 2004) Zároveň se tento výzkum pokouší identifikovat příčiny zjištěného stavu s ohledem na celkový ekonomický rozvoj jednotlivých států, ale také na rodinné zázemí žáků či typ školy, který žáci navštěvují. Tím poskytuje mimořádně cenné informace pro tvůrce vzdělávací politiky v jednotlivých zemích a výrazně usnadňuje vytváření vzdělávací politiky včetně případných návrhů na reformu vzdělávání. Velmi důležité je, že projekt PISA nesleduje pouze encyklopedické znalosti, ale především se pokouší sledovat dovednosti (kompetence) potřebné k řešení problémů.

Výzkum PISA probíhá ve tříletých cyklech, přičemž pokaždé je kladen důraz na jednu ze tří uvedených oblastí tak, aby o ní bylo možno získat detailnější informace. První sběr dat v roce 2000 kladl větší důraz na oblast čtenářské gramotnosti, v roce 2003 byla hlavní oblastí matematická gramotnost a v roce 2006 to bude přírodovědná gramotnost. Díky opakovanému sběru dat je možno mapovat nejen aktuální situaci v jednotlivých zemích, ale též její vývoj v čase.

Zatím poslední fáze výzkumu, která proběhla v roce 2003, se zaměřovala především na oblast matematické gramotnosti, ale sledovala i ostatní dvě složky, které jsou do projektu PISA zahrnuty, tj. čtenářské a přírodovědné gramotnosti. Do průzkumu se zapojilo celkem 41 zemí, v České republice se výzkumu zúčastnilo 260 škol a 9919

žáků.(Koucký 2004) V rámci zadání projektu bylo samozřejmě jednou z nejdůležitějších podmínek, aby žáci zahrnutí do šetření, reprezentovali populaci všech patnáctiletých žáků, proto byli do výzkumu zařazeny v České republice školy základní, speciální, střední odborná učiliště, střední odborné školy i gymnázia.

obr. 4 Průměrný výsledek žáků jednotlivých zemí OECD PISA 2003 – matematická gramotnost



Zdroj: Koucký, J., Kovařovic, J., Palečková, J., Tomášek, V. a kol. (2004): Učení pro život. Výsledky výzkumu OECD PISA 2003. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání.

< <http://www.uiv.cz/soubor/946> >

Pokud se zaměříme na výsledky této druhé fáze projektu PISA, při prvním pohledu zjistíme, že čeští žáci dopadli ve srovnání s ostatními zeměmi průměrně až mírně nadprůměrně. Při bližším pohledu se ale stává evidentní znepokojující informace, kterou se snaží i oficiální zpráva o výsledcích výzkumu, vydaná Ústavem pro informace ve vzdělávání bagatelizovat. Tato zpráva hovoří o tom, že v rámci šetření matematické gramotnosti je průměrný výsledek českých žáků nad průměrem zemí OECD, v oblasti čtenářské gramotnosti jsou výsledky českých žáků na úrovni průměru zemí OECD, výrazně nad průměrem potom jsou výsledky českých žáků v oblasti přírodovědné gramotnosti. Součástí výstupů projektu PISA potom bylo i hodnocení žáků z hlediska řešení problémů. V této kapitole byly výsledky českých žáků opět nad průměrem zemí OECD.(Koucký 2004) Podle této závěrečné zprávy druhé fáze projektu PISA by česká společnost mohla být s úrovní českého školství spokojena a potřeba reform se z tohoto

úhlu pohledu jeví jako nedůležitá. Při bližším pohledu je ale vše jinak. Ukazuje se totiž, že při vzájemném srovnání pouze s vyspělými zeměmi světa české školství v některých oblastech poměrně výrazně zaostává. Nejvýrazněji se to ukazuje v oblasti čtenářské gramotnosti, která je v současné informační společnosti mimořádně důležitá. Ani výsledky v oblasti řešení problémů nejsou pro české školství tak lichotivé, jak se je snaží podávat oficiální zpráva Ústavu pro informace ve vzdělávání.

obr. 5 Průměrný výsledek žáků jednotlivých zemí ve třech oblastech OECD PISA 2003

Čtenářská gramotnost			Přírodní vědy			Řešení problémů		
Země	Průměr		Země	Průměr		Země	Průměr	
Finsko	543	▲	Finsko	548	▲	Korea	550	▲
Korea	534	▲	Japonsko	548	▲	Hongkong	548	▲
Kanada	528	▲	Hongkong	509	■	Finsko	548	▲
Austrálie	525	▲	Korea	538	■	Japonsko	547	▲
Lichtenštejnsko	525	▲	Lichtenštejnsko	525	■	Nový Zéland	533	▲
Nový Zéland	522	▲	Austrálie	525	■	Macao	532	▲
Irsko	515	▲	Macao	525	■	Austrálie	530	▲
Švédsko	514	▲	Nizozemsko	524	■	Lichtenštejnsko	529	■
Nizozemsko	513	▲	Česká republika	523	■	Kanada	529	▲
Hongkong	510	▲	Nový Zéland	521	■	Belgie	525	■
Belgie	507	▲	Kanada	519	■	Švýcarsko	521	■
Norsko	500	■	Švýcarsko	513	■	Nizozemsko	520	■
Švýcarsko	499	■	Francie	511	■	Francie	519	■
Japonsko	498	■	Belgie	509	▼	Dánsko	517	■
Macao	498	■	Švédsko	506	▼	Česká republika	516	■
Polsko	497	■	Irsko	505	▼	Německo	513	■
Francie	496	■	Maďarsko	503	▼	Švédsko	509	■
USA	495	■	Německo	502	▼	Rakousko	506	■
Dánsko	492	■	Polsko	498	▼	Island	505	■
Island	492	■	Slovensko	495	▼	Maďarsko	501	▼
Německo	491	■	Island	495	▼	Irsko	498	▼
Rakousko	491	■	USA	491	▼	Lucembursko	494	▼
Lotyšsko	491	■	Rakousko	491	▼	Slovensko	492	▼
Česká republika	489	■	Rusko	488	▼	Norsko	490	▼
Maďarsko	482	■	Lotyšsko	489	▼	Polsko	487	▼
Španělsko	481	■	Španělsko	487	▼	Lotyšsko	483	▼
Lucembursko	479	■	Itálie	486	▼	Španělsko	482	▼
Portugalsko	478	■	Norsko	484	▼	Rusko	479	▼
Itálie	476	■	Lucembursko	483	▼	USA	477	▼
Řecko	472	■	Řecko	481	▼	Portugalsko	470	▼
Slovensko	469	▼	Dánsko	475	▼	Itálie	469	▼
Rusko	442	▼	Portugalsko	468	▼	Řecko	448	▼
Turecko	441	▼	Uruguay	438	▼	Thajsko	425	▼
Uruguay	434	▼	Srbsko	436	▼	Srbsko	420	▼
Thajsko	420	▼	Turecko	434	▼	Uruguay	411	▼
Srbsko	412	▼	Thajsko	429	▼	Turecko	408	▼
Brazílie	403	▼	Mexiko	405	▼	Mexiko	384	▼
Mexiko	400	▼	Indonésie	395	▼	Brazílie	371	▼
Indonésie	382	▼	Brazílie	390	▼	Indonésie	361	▼
Tunisko	375	▼	Tunisko	385	▼	Tunisko	346	▼

POPIS TABULKY

Průměrný výsledek země

- ▲ je statisticky významně lepší než výsledek ČR
- není statisticky významně rozdílný od výsledku ČR
- ▼ je statisticky významně horší než výsledek ČR

- je nad průměrem zemí OECD
- není statisticky významně rozdílný od průměru zemí OECD
- je pod průměrem zemí OECD

Zdroj: Koucký, J., Kovařovic, J., Palečková, J., Tomášek, V. a kol. (2004): Učení pro život. Výsledky výzkumu OECD PISA 2003. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání.

< <http://www.uiv.cz/soubor/946> >

Velmi zajímavým výstupem projektu PISA, který může či dokonce musí být použit při vytváření státní vzdělávací politiky, je možnost hodnotit rozdíly ve výsledcích jednotlivých typů škol v České republice. Podle tohoto srovnání ve všech sledovaných kritériích dosáhli nejlepších výsledků studenti víceletých gymnázií, následovaní studenty čtyřletých gymnázií. Jako značně znepokojující skutečnost je ale nutné vnímat fakt, že žáci pouze s minimálními dovednostmi, které jsou podle OECD nutným minimem pro život v moderní společnosti, tvoří na českých základních školách více než pětinu žáků, na středních odborných školách dokonce více než čtvrtinu všech studentů. Tento výsledek, tj. velký rozdíl mezi jednotlivými typy škol v České republice, je nejčastěji vysvětlován jako důsledek selektivnosti českého vzdělávacího systému. I tento rys českého školství by měla probíhající reforma vzdělávacího systému odstranit.

V rámci závěrečných výstupů se autoři projektu PISA pokusili vysvětlit příčiny rozdílů mezi jednotlivými zeměmi a jejich vzdělávacími systémy. Mezi uvažované příčiny byly především zahrnovány vyspělost společnosti hodnocená pomocí indexu lidského rozvoje, případně společenské rozdíly, hodnocené pomocí indexu ekonomického, kulturního a sociálního statutu, avšak nakonec bylo zkonstatováno, že tyto argumenty při bližším srovnání nevysvětlují zjištěné rozdíly. Příčiny rozdílů ve výsledcích vzdělávání mezi jednotlivými zeměmi se proto hledají i v jiných skutečnostech, především v samotném utváření vzdělávací soustavy. Na základě řady údajů o vzdělávacích soustavách všech členských zemí vytvořila OECD klasifikaci vzdělávacích soustav podle jejich strukturálních a programových charakteristik pro patnáctiletou populaci a na tomto základě definovala ukazatel selektivnosti školství (IES). Podle tohoto ukazatele patří Česká republika k zemím s nejvyšší mírou selektivnosti školství (Koucký 2004), což je argument, který byl již zmíněn výše při vysvětlování rozdílů mezi jednotlivými typy škol.

Na závěr této kapitoly lze uvést, že projekt PISA poskytl i velmi zajímavé informace o českém školství především ve vztahu k zázemí žáků a studentů. Ukázalo se totiž, že výrazné rozdíly ve výsledcích žáků jednotlivých škol jsou do značné míry vysvětlitelné ekonomickým, kulturním a rodinným zázemím žáků, které v kombinaci s

vysokou selektivitou českého vzdělávacího systému a s ní spojených dlouhodobě se utvářejících mechanismů a jednání přispívá k výrazné diferenciaci výsledků žáků jednotlivých škol. Znovu se tak potvrzuje známá skutečnost, že na utváření vzdělávacích aspirací zdaleka nepůsobí pouze schopnosti a předpoklady patnáctiletých, ale mimořádně významně se na nich podílí jak rodinné zázemí, tak rovněž typ navštěvované školy. Samotná přítomnost na výběrové škole pak sice nemusí nutně vést ke zlepšování výsledků žáků, ale nepochybně dále zvyšuje jejich vzdělávací aspirace. Naopak u dětí s výbornými studijními předpoklady, které však zůstávají na základní škole často jenom proto, že doma nenacházejí dostatečnou podporu a motivaci, se vzdělávací aspirace utlumují. Tuto negativní skutečnost pak selektivnost českého vzdělávacího systému dále zdůrazňuje.

1.6 Pokusy o reformu školství v jiných zemích

V souvislosti s rozvojem společnosti, která se stává stále více společností informační, se jako klíčová objevuje i potřeba reformy tradičních vzdělávacích systémů. Tuto otázku řeší v posledních letech prakticky všechny vyspělé státy světa, neboť tradiční školství, založené především na encyklopedických znalostech, přestává potřebám moderní společnosti vyhovovat. V některých zemích, kde byl vývoj vzdělávacích systémů již dlouhodobě orientován na potřeby společnosti, je potřeba reformy pocíťována méně výrazně, nicméně i zde jsou činěny kroky, které by měly zvýšit důraz kladený především na získávání klíčových dovedností a kompetencí. Vedle reformy obsahové stránky vzdělávacího procesu je však neméně významně, v mnoha případech dokonce jako klíčová otázka, vnímán problém selektivnosti tradičních vzdělávacích systémů. Moderní vzdělávání má každému žákovi poskytovat stejné šance bez ohledu na jeho sociální status či rodinný původ.

Obzvláště palčivě je potom potřeba reformy pocíťována v zemích střední Evropy, v Německu a zemích vycházejících z tradic rakousko-uherského školství, kde je dosud školství výrazně orientováno na získávání znalostí encyklopedického charakteru. V případě českého školství je zde navíc potřeba reformy pocíťována o to výrazněji v

souvislosti s vývojem v uplynulých desetiletích, kdy české školství pouze v omezené míře přejímalo moderní pedagogické podněty objevující se v západních zemích a především díky tomu je v mezinárodních srovnáních stále vnímáno jako výrazně selektivní.

Vyspělé země se dnes obecně snaží zvýšit výkonnost svých vzdělávacích systémů a zároveň zajistit pokud možno stejné šance pro všechny. Neznamená to, že musí nutně dojít ke změně systému řízení celé vzdělávací soustavy, mnohdy se jedná o proměnu vnitřních mechanismů či zlepšení systému kontroly kvality školství. Většina zemí v rámci reformy tradičních modelů fungování vzdělávacích systémů vyžaduje, aby jednotlivá vzdělávací zařízení pravidelně podávala zprávy o tom, jak využívají přidělené finanční prostředky a jak zlepšují své výkony. Řízení školského systému se stále více orientuje podle dosahovaných výsledků škol než podle „vstupů“ do vzdělávacího systému. Tento trend je zvláště patrný v Nizozemsku, ve Velké Británii a v Dánsku. Tyto země decentralizovaly odpovědnost za vzdělávání, přenesly ji na obce a zvýšily autonomii jednotlivých vzdělávacích zařízení. Ty ovšem spolu s velkým prostorem pro vlastní rozhodování přejaly i velkou odpovědnost za výsledky vzdělávání.

Ve všech evropských zemích je ústředním tématem diskusí otázka zajištění kvality vzdělávání. Tato diskuse byla v mnohých zemích vyvolána výsledky mezinárodních srovnání, která prokázala neuspokojivou kvalitu výsledků vzdělávání. Příkladem zemí, které se pokusily o reformu svých vzdělávacích soustav v tomto směru, mohou být Francie, Anglie, Švédsko a Švýcarsko, které převzaly systémy indikátorů používané v těchto mezinárodních studiích a využily je pro hodnocení způsobilosti vlastních školských systémů. Některé země, jako například Dánsko, byly mezinárodními srovnávacími výzkumy podníceny k tomu, aby zavedly pravidelná měření výkonů škol a zřídily k tomu zvláštní instituce. Z předchozího jasně vyplývá, že vzdělávací politika reaguje na diskuse o problematice kvality vzdělávání dvěma způsoby, kdy jednak roste vliv mezinárodních srovnávání na rozhodování na národní úrovni, a jednak se zvyšuje úsilí o to, aby jednotlivá vzdělávací zařízení sama měřila kvalitu svého působení a nesla za ni odpovědnost.

Poslední obecně platnou tendencí, kterou je možné identifikovat v pokusech o reformu vzdělávacích systémů, je snaha škol všech druhů o výraznou orientaci na praxi tak, aby se usnadnil vstup absolventů na trh práce. Všeobecně vzdělávací školy navazují podobně, jako to tradičně dělají školy odborné, styky s podniky. Tímto způsobem dochází k vyrovnávání celkového významu formálně a neformálně získaných kvalifikací. Jako mimořádně důležitá je vnímána „zaměstnatelnost“ absolventů. V souvislosti s tím se v některých zemích objevují pokusy začlenit do vzdělávací soustavy kromě pedagogů další subjekty, např. rodiče či sociální pracovníky, s jejichž pomocí by bylo usnadněno učení slabším či sociálně znevýhodněným žákům, čímž se znovu dostáváme k obecné tendenci zajistit rovnost příležitostí ve vzdělávání pro všechny. Příkladem takovýchto zemí mohou být např. Dánsko, Nizozemí či Francie.³

Již v úvodu této kapitoly bylo zmíněno, že země, která v posledních letech vnímá otázku reformy vzdělávání jako aktuální potřebu, je Německo. Vzdělávací soustava Německa vychází z velmi podobných základů jako české školství, a proto bude užitečné věnovat alespoň několik krátkých poznámek pokusům o reformu německého vzdělávacího systému. Ten je v rámci různých mezinárodních srovnání hodnocen jako nedostatečně a špatně financovaný a zároveň jako výkonnostně slabý. Tyto výsledky byly v Německu podnětem pro rozsáhlou diskusi, která vyústila do snahy modernizovat vzdělávací systém tak, aby více odpovídal moderním trendům. Jednou ze zásad, které se prosadily je tzv. "expanze vzdělávání". Tento termín je vysvětlován jako zvýšení podílu mladších lidí s vyšší úrovní vzdělání. Velmi důležité ovšem je, že touto vyšší úrovní vzdělání se rozumí skutečně vyšší výkonnostní úroveň, která nebude doprovázena "inflací" závěrečných vysvědčení a příslušných oprávnění.

Vedle otázky zvyšování celkové úrovně vzdělání se však v Německu řeší i otázka financování vzdělávacího systému. Na toto téma byla zpracována řada studií, z nichž mezi nejrespektovanější patří studie vypracovaná z pověření Sdružení bavorského hospodářství švýcarskou společností Prognos AG a studie vypracovaná Ústavem

³ Zpravodaj – odborné vzdělávání v zahraničí, 2001, č. 7/8, str. 6
<http://www.nuov.cz/public/File/periodika_a_publicace/zpravodaj_odborne_vzd_v_zahr/2001/ZP0108a.pdf>

německého hospodářství. Obě dvě studie došly prakticky k totožným závěrům. Především je zdůrazňováno, že neexistuje alternativa k finanční spoluúčasti uživatele vzdělávacích zařízení, který by se stoupajícím věkem a úrovní vzdělání měl ve stále větší míře podílet na financování "svého" individuálního vzdělání. Úloha státu by se měla v této oblasti soustředit především na udržení sociálního smíru a udržení stejných šancí pro všechny ve sféře vzdělávání.⁴

1.7 Výchozí teze reformy vzdělávací soustavy v České republice

Téma reformy systému vzdělávání se v České republice objevilo téměř ihned na začátku 90. let. V první fázi však byla diskutovaná reforma vnímána především jako prostředek k odstranění ideových nánosů minulosti. Vedle toho byla výrazně pocíťována nutnost decentralizace a demonopolizace ve sféře vzdělávání, přičemž byla zároveň zdůrazňována svobodná volba vzdělávací dráhy. Ve druhé polovině 90. let se v souvislosti s otázkou vstupu do Evropské unie a zároveň sílící konkurencí na trhu, kdy se již česká ekonomika nemohla spoléhat pouze na nízkou cenu své pracovní síly, aktualizovala otázka reformy systému vzdělávání znovu. Tentokrát však již byla reforma vzdělávání vnímána podstatně komplexněji a výrazně byly reflektovány moderní trendy ve vývoji vzdělávacích systémů ve vyspělých zemích. Bezprostředním odrazem těchto trendů v zemích Evropské unie bylo v roce 2000 vydání tzv. Lisabonské strategie, která vytyčila pro členské země Evropské unie velmi ambiciózní cíl stát se do roku 2010 nejkonkurenceschopnější ekonomikou na světě. Součástí tohoto cíle byla samozřejmě i otázka reformy vzdělávání. Návrhy, které se ve druhé polovině 90. let objevovaly v souvislosti s reformou vzdělávání v České republice, byly v mnoha ohledech velmi podobné a otázka reformy českého systému vzdělávání tak mohla být v následujícím období diskutována v úzké vazbě na návrhy ze strany Evropské unie.

⁴ Zpravodaj - odborné vzdělávání v zahraničí , XVI, 7/8/2005, str. 12-13.
<http://www.nuov.cz/public/File/periodika_a_publicace/zpravodaj_odborne_vzd_v_zahr/2005/Zp0508a.pdf>

Prvním dokumentem, který se skutečně závažným způsobem vyjadřoval k otázce reformy systému vzdělávání v České republice, byl Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, vydaný v roce 2001. Tato tzv. Bílá kniha nastínila základní mantinely, v jejichž rámci se měla reforma uskutečňovat, a zároveň měla sloužit jako bezprostřední podklad pro veřejnou diskusi o všech aspektech reformy. Na vydání tohoto dokumentu pak navazuje vytváření tzv. Rámcových programů pro jednotlivé stupně vzdělávání, které jsou dále rozpracovávány v tzv. Školních vzdělávacích programech. Některé z nich jsou již v současné době pilotovány a postupně uváděny do praxe. Reforma vzdělávání je samozřejmě vymezena i legislativně, v této souvislosti je nutné především připomenout vydání zákona č. 561/2004 Sb. (Školský zákon) a zákon 563/2004 Sb. (Zákon o pedagogických pracovnících). Tyto zákony znovu potvrzují principy a trendy, obsažené již v Bílé knize z roku 2001. Vyvrcholením tvorby nové podoby vzdělávání by mělo být vypracování definitivní podoby Národního programu vzdělávání v roce 2006.

V předcházejících odstavcích byly shrnuty postupné kroky, které obsahuje probíhající reforma systému vzdělávání v České republice. V následující části bych se rád zaměřil na nejdůležitější momenty a trendy, které s sebou tato reforma přináší. Jako mimořádně důležitou skutečnost je třeba především připomenout vytvoření víceúrovňového systému vzdělávacích programů. Dochází tak k respektování zásady subsidiarity, která je velmi výrazně podporována i Evropskou unií. V tomto konkrétním případě to znamená, že rozhodování o konkrétní podobě vzdělávání se v maximální možné míře přenáší na úroveň, kde se vzdělání reálně uskutečňuje, avšak zároveň je jasně vymezena společná báze, ze které vzdělávání na různých typech škol vychází.

Již v předchozí kapitole bylo zdůrazněno, že ve vyspělých zemích se v posledních letech výrazně ustupuje od vzdělávání založeného na velkém množství faktů a naopak se podporuje především rozvoj kompetencí a postojů. Tento trend je zdůrazněn i v tzv. Lisabonské strategii z roku 2000. Na tento trend reaguje i reforma vzdělávání v České republice, která se snaží prosadit vyváženost získávání informací faktografického rázu, klíčových kompetencí a osvojování hodnot a postojů. Mimořádná pozornost má být věnována provázanosti jednotlivých vzdělávacích celků, podporovány

mají být i moderní informační technologie. Žáci se mají namísto dosavadního tradičního učení se velkému množství informací encyklopedického rázu učit, jak získávat informace a jak s nimi pracovat. Opět se dostáváme k otázce moderní, na informacích založené společnosti, která je tak zdůrazňována ve vyspělých zemích (viz. kap. 1.6).

Odrazem jasně vyjádřené snahy přiblížit český systém vzdělávání vyspělým zemím je také důraz na výuku cizích jazyků. Podle této části nové koncepce by žáci měli být postupně schopni domluvit se ve dvou cizích jazycích. Opět je možné připomenout, že i tento bod je v souladu s evropskou strategií jazykové vybavenosti obyvatel Evropské unie. Podle ní by měli být obyvatelé Evropské unie schopni domluvit se vedle svého rodného jazyka ještě dalšími dvěma jazyky Evropské unie. Vedle důrazu na výuku cizích jazyků je nutné ještě připomenout, že v rámci nové podoby systému vzdělávání by vedle tradičních témat měly dostat velký prostor mezipředmětové vazby a integrovaná témata. S tím zároveň souvisí i to, že by měly být ve stále větší míře uplatňovány nové formy výuky, které by usnadnily přiblížení jednotlivých tematických bloků jednotlivým žákům, neboť by tato témata bylo možné výrazně diferencovat až individualizovat.

Vedle již zmíněných momentů, které akcentuje probíhající reforma vzdělávání, nelze zapomenout ani na aspekty další. Na předním místě stojí především již delší dobu probíhající změna v právním postavení škol, které se stávají samostatnými právními subjekty. Vzhledem k tomu se zde objevuje větší volnost v nakládání s finančními prostředky, ale také samozřejmě větší odpovědnost. Nelze ani zapomenout na to, že toto do značné míry samostatné postavení jednotlivých škol umožňuje přeci jen aktivnější spolupráci s místními institucemi a orgány. Součástí probíhající reformy systému vzdělávání a také reformy samosprávy je i zvyšující se význam kontrolních orgánů v podobě Rad školy, dohlížejících na činnost škol a obsazovaných z řad zřizovatele a zástupců rodičů, případně i zletilých žáků. Tyto instituce mohou být významným přínosem ke kontrole kvality vzdělávání na jednotlivých školách, čímž se reforma českého školství opět hlásí k trendům, které v současné době sledují všechny vyspělé země Evropy. Zároveň se tak znovu dostáváme k principům decentralizace a subsidiarity, které byly již několikrát v předchozím textu zmíněny.

Hlava II. – Implementace RVP GV

V první části bakalářské práce jsem se pokusil nastínit výchozí stav, ve kterém se v současné době nachází české školství a v následující části se pokusím s využitím toho nastínit, s jakými potížemi se potýkají pedagogové a především ředitelé škol při zavádění výše zmíněných reformních kroků do praxe. Jak již bylo uvedeno v samotném úvodu práce, bude tato druhá část zaměřena pouze na oblast gymnaziálního vzdělávání, kde v současné době dochází k pilotování rámcového vzdělávacího programu, a proto je právě v této oblasti nejsilněji pocíťován tlak na jednotlivé pedagogy a ředitele pilotních škol, kteří musí vedle svých běžných povinností vypracovávat zcela novou podobu vzdělávacího procesu. To s sebou přináší především pro ředitele potřebu vytvořit u svých kolegů silnou motivaci ke změně a následně také probíhající změny řídit. Sledování této fáze celé problematiky je potom náplní druhé části této bakalářské práce.

2.1 Základní rysy reformy gymnaziálního vzdělávání

Jak již bylo řečeno v předchozích kapitolách, hlavní rysy současné reformy vzdělávacího systému v České republice byly vymezeny Národním programem rozvoje vzdělávání a vzdělávací soustavy ČR (tzv. Bílá kniha), který byl vydán v roce 2001. Na tento dokument postupně navazují tzv. Rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé typy škol, které mají být ještě dále upřesněny v prostředí konkrétních škol tzv. Školními vzdělávacími programy. Uvedení jednotlivých Rámcových vzdělávacích programů do praxe předchází ještě fáze tzv. pilotování, kdy je navrhovaná podoba vzdělávacích programů podrobena testování a odborné diskusi v rámci vybraných škol. V průběhu této pilotáže mají tzv. pilotní školy ověřit reálnost obsahu Rámcových vzdělávacích programů a na jejich základě vytvořit své vlastní školní vzdělávací programy. Zároveň mají odhalit případné nedostatky Rámcových vzdělávacích programů.

Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání byl v podobě první pracovní verze vydán v roce 2003 a následně proběhlo připomínkové řízení, které probíhalo od září do prosince 2003. Na základě závěrů připomínkového řízení byl

dokument upraven do podoby tzv. pilotní verze. V závěru školního roku 2003/04 byl na základě spolupráce Výzkumného ústavu pedagogického v Praze a Rady Asociace ředitelů gymnázií vytvořen soubor gymnázií, která byla určena jako tzv. pilotní školy k ověřování Rámcového vzdělávacího programu gymnaziálního vzdělávání a tvorbě Školních vzdělávacích programů. Celkem tento soubor tvoří 16 gymnázií, přičemž každý kraj reprezentuje jedno gymnázium s výjimkou Prahy a Jihomoravského kraje, které reprezentují dvě gymnázia. V souboru pilotních škol jsou zařazena gymnázia všech typů.

tab. 2

Pilotní školy v rámci ověřování RVP GV		
Kraj	Název školy	Adresa
Vysočina	Biskupské gymnázium	U Klafárku 1, 591 01 Žďár nad Sázavou
Moravskoslezský	Biskupské gymnázium	Dolní 31, 700 30 Ostrava - Zábřeh
Zlínský	Gymnázium L. Jaroše	Palackého 524, 769 01 Holešov
Ústecký	Gymnázium	Komenského 10, 408 15 Rumburk
Pardubický	Letohradské soukromé gymnázium	Václavské nám. 1, 561 51 Letohrad
Olomoucký	Gymnázium Jana Opletala	Opletalova 189, 784 01 Litovel
Karlovarský	Gymnázium Cheb	Nerudova 7, 350 40 Cheb
Liberecký	Gymnázium F.X. Šaldy	Partyzánská 530/3, 460 11 Liberec 11
Královéhradecký	Gymnázium a SOS	Horská 309, 543 71 Hostinné
Jihočeský	Gymnázium olympijských nadějí	Kubatova 1, 370 04 České Budějovice
Plzeňský	Gymnázium a SOS	Mládežníků 1115, 337 01 Rokycany
Středočeský	Gymnázium	Komenského 402, 261 02 Příbram VII
Jihomoravský	Gymnázium	Slovanské náměstí 7, 612 00 Brno
Jihomoravský	Gymnázium	třída Kapitána Jaroše 14, 658 70 Brno
Praha	Gymnázium Jana Keplera	Parléřova 2, 169 00 Praha 6
Praha	Gymnázium Oty Pavla	Loučanská 520, 153 00 Praha 5 - Radotín

Zdroj: < <http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=190> >

V současné době probíhá fáze testování (pilotování) Rámcového vzdělávacího programu gymnaziálního vzdělávání. Tato fáze má trvat celkem dva roky, tj. školní roky 2004/05 a 2005/06. Cílem pilotního ověřování tvorby Školního vzdělávacího programu je vytvořit první školní vzdělávací programy a zároveň vytvořit na základě zkušeností pilotních škol metodickou příručku (tzv. Manuál), který bude ostatním školám sloužit jako pomůcka při tvorbě školních vzdělávacích programů. Pilotní školy se také významně podílí na konečném dopracování Rámcového vzdělávacího programu

gymnaziálního vzdělávání. Na každé pilotní škole je vytvořen tzv. užší projektový tým, který řídí koordinátor tvorby Školního vzdělávacího programu (ředitel pilotního gymnázia nebo jím pověřený zaměstnanec pilotní školy). Zároveň má každá škola po celou dobu pilotování k dispozici svého garanta z Výzkumného ústavu pedagogického, který má školu metodicky vést a pomáhat jí v tvorbě Školního vzdělávacího programu.

Pokud se zaměříme na vlastní obsah Rámcového vzdělávacího programu gymnaziálního vzdělávání, je v první řadě nutné zdůraznit, že reforma gymnaziálního vzdělávání přináší důraz na klíčové kompetence a všeobecný rozhled. V průběhu gymnaziálního vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány:

kompetence k učení

- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské. (Pilotní verze RVP GV. VÚP Praha, 2004)

Důležité je, že v rámci gymnaziálního vzdělání ztrácí své dosavadní téměř neotřesitelné postavení vědomosti a na významu získávají dovednosti. Dosavadní encyklopedičnost gymnaziálního vzdělávání by měla ustoupit do pozadí a studenti by měli získávat "dovednosti, potřebné k využívání získaných vědomostí, rozvíjení poznávacích schopností a také schopnosti celoživotního učení" (Pilotní verze RVP GV. VÚP Praha, 2004). Zároveň je však důležité připomenout, že Rámcový vzdělávací program gymnaziálního vzdělávání navazuje na klíčové kompetence a výstupy, obsažené v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání. Jednotlivá gymnázia se mohou v rámci kritérií, stanovených Rámcovým programem, poměrně samostatně profilovat, což je další důležitý výsledek reformy gymnaziálního vzdělávání. Profil absolventa gymnázia proto do budoucna nebude jednotně, centrálně stanovenou normou, ale naopak si ho budou jednotlivé školy upravovat podle svých školních vzdělávacích programů, které budou vycházet ze specifík prostředí, ve kterém daná škola působí.

2.2 Výsledky dotazníkového šetření

V souvislosti s tvorbou této bakalářské práce byl pedagogům, podílejícím se na zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání a tvorbě Školního vzdělávacího programu rozdan dotazník (viz. příloha), který měl zjistit míru jejich motivace k uskutečňování této změny, a především které z motivačních faktorů se uplatňují nejvýrazněji. Zjištěné hodnoty pak byly porovnány s výchozími hypotézami této bakalářské práce. Při hodnocení výsledků dotazníkového šetření jsem se přiklonil k využití Maslowovy teorie hierarchie potřeb, neboť dle mého názoru dobře odpovídá diskutované situaci.

Při každém dotazníkovém šetření je důležité zajistit dostatečně reprezentativní vzorek respondentů. Vzhledem k zaměření této bakalářské práce jsem se pokusil oslovit všechny pedagogy, působící na pilotních školách Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání, ale bohužel odezva nebyla zcela adekvátní. Z některých škol nepřišla žádná reakce, jiné školy se ozvaly pouze v tom smyslu, že mají velké množství úkolů a povinností vyplývajících z tvorby Školního vzdělávacího programu. Proto nakonec celkový počet respondentů dosáhl pouze čísla 55, přestože rozdáno či rozesláno bylo celkem 100 dotazníků. Úspěšnost 55% však je možné považovat v dané situaci jistě za úspěch, zároveň počet získaných odpovědí je již dostatečně reprezentativní k tomu, aby závěry celého šetření měly obecnou platnost. Reprezentativnost výsledků je potvrzena i tím, že odpovědi byly získány z celkem 7 škol, tj. z 44% všech pilotních gymnázií.

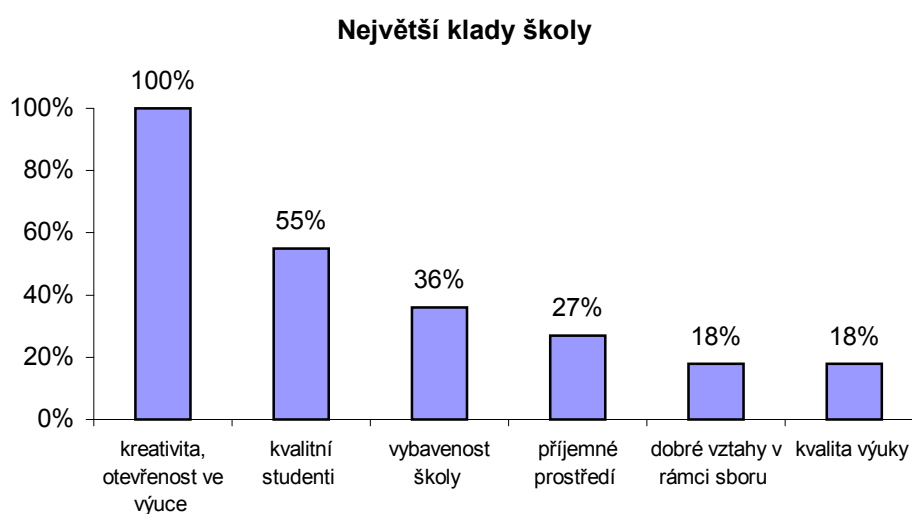
tab. 3

počet rozdaných dotazníků	100
počet zodpovězených dotazníků	55
úspěšnost dotazníkového šetření	55%

Při sestavování dotazníku byl kladen důraz na to, aby získané výsledky poskytl možnost popsat jednotlivé fáze probíhající reformy a zároveň umožňovaly postihnout nejvýrazněji působící motivační faktory. Proto se v úvodu objevují otázky na

nejvýraznější klady a zápory školy, neboť odpovědi na tyto otázky umožňují alespoň částečně popsat výchozí stav pilotních škol. Následují otázky, které se věnují otázce vlastního zařazení školy do programu pilotáže Rámcového vzdělávacího programu. V této části jsem se chtěl pokusit postihnout, zda jsou jednotliví pedagogové přesvědčeni, že zařazení do tohoto programu je výsledkem vnější aktivity či zda naopak impuls vzešel zevnitř školy. Poté následuje série otázek, které se pokoušejí popsat roli jednotlivých motivačních faktorů v procesu změny a závěrečné otázky se věnují problematice evaluace a stylu řízení školy. Výsledky dotazníkového šetření tak měly poskytnout v maximální možné míře komplexní pohled na celý proces probíhající změny. V následujících odstavcích se pokusím podrobněji věnovat výsledkům jednotlivých otázek, obsažených v dotazníku a tyto výsledky okomentovat.

obr. 6



V úvodu dotazníku jsem se zaměřil na popsání stávajícího stavu škol a pokusil jsem se zjistit jejich největší klady a zápory. Vzhledem k tomu, že se jedná o školy, které se podílejí na pilotování Rámcového vzdělávacího programu, jistě nepřekvapí, že ve všech odevzdaných dotaznících se uvádí jako jeden z největších kladů školy její otevřenost ve výuce a kreativita. Tato charakteristika je zároveň velmi pozitivní informací pro ředitele školy, neboť vede kolektiv, který je velmi vstřícný vůči

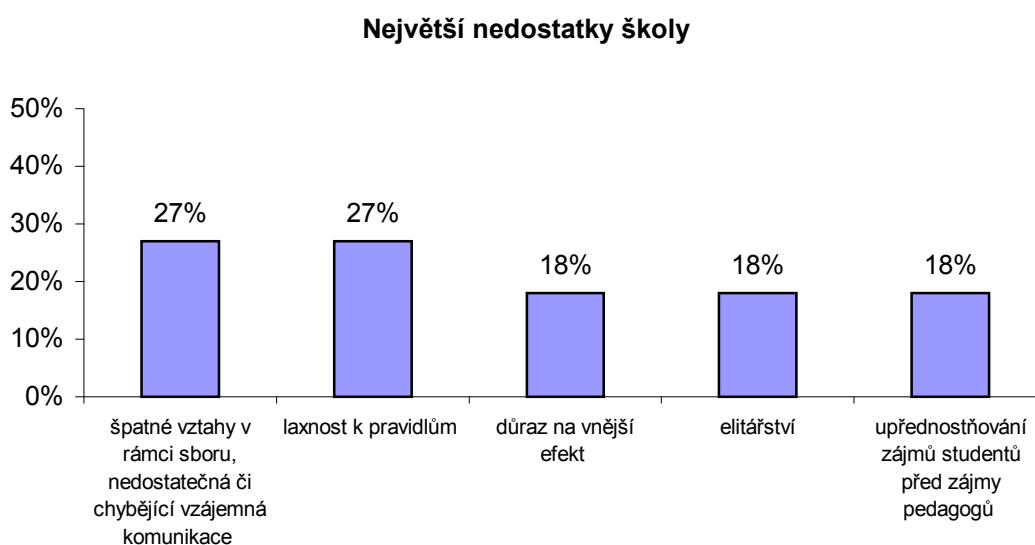
přicházejícím změnám a v mnoha případech jim jde sám vstříc. Bez této ochoty pedagogického sboru by žádná reforma systému vzdělávání nebyla možná a cílem každého schopného ředitele – manažera by mělo být tuto charakteristiku ve svém pedagogickém sboru posilovat a vhodnými prostředky toto vstřícné naladění vůči přicházejícím změnám také udržovat. Důležité je však také je uvědomit si, že každý kolektiv, byť je vůči změnám naladěn velmi vstřícně, může být po určité době těmito změnami unaven, pokud je přicházejících změn příliš mnoho v krátkém časovém úseku za sebou. Stav, který poté následuje, je jistou obdobou efektu "vyhoření" a tomuto stavu se musí každý ředitel bránit, neboť do značné míry ochromuje aktivitu pedagogického sboru. To, že k tomuto stavu ve sledovaných školách ve většině případů stále ještě nedošlo, svědčí mimo jiné fakt, že mezi nejčastěji zdůrazňované klady škol patří velmi kvalitní studenti a také kvalita výuky.

Vedle kreativity a otevřenosti školy v otázkách výuky je poměrně zajímavé sledovat, jak vysoko se ocitají kvalitní vybavení školy a příjemné prostředí. Je samozřejmé, že tyto položky pedagogové velmi oceňují, neboť prostředí ve kterém musí pracovat a pomůcky, které mají k dispozici, mají zcela zásadní vliv na kvalitu jejich práce a spokojenosti s ní. V této souvislosti je však možné připomenout otázku financí, neboť právě vybavenost školy je zásadně ovlivňována dostupnými finančními zdroji. Překvapivě se však tato kategorie objevovala podstatně častěji v kladech než záporech škol, což svědčí o značných schopnostech ředitelů škol získávat finanční prostředky i z jiných finančních zdrojů než jen z prostředků zřizovatele, které jsou dlouhodobě nedostatečné.

Pokud se naopak zaměříme na nejvýraznější nedostatky, které jednotliví pedagogové identifikovali ve svých školách, zjišťujeme v první řadě, že spektrum odpovědí je podstatně širší než v předchozím případě. Svědčí to o tom, že na rozdíl od kladů školy neexistuje nějaký jasně identifikovaný zápor, který by byl obecně vnímaným problémem. Mezi nejčastěji zmiňovanými případy nedostatků v rámci jednotlivých škol je třeba připomenout především špatné vztahy v rámci pedagogického sboru a nefungující či zcela chybějící komunikaci uvnitř něj. Tento faktor nelze v žádném případě přehlížet, neboť jestliže jsme v předchozím odstavci připomínali, že k

úspěšnému provedení reformy je třeba ochota ke změně, která je vyjádřena i otevřeností školy v otázkách výuky či v souvislosti s ní vnímanou kreativitou, nedostatečná komunikace by mohla nastartovanou reformu zcela zhatit. Pokud se k tomuto faktoru přidá ještě ve výsledcích se také objevující laxnost k pravidlům a důraz na vnější efekt, mohlo by se snadno stát, že úspěšně nastartovaná reforma se záhy zastaví a nedosáhne požadovaných výsledků. Řešení této situace spočívá pouze v nastavení jasně definovaných pravidel, která budou také následně důsledně sledována. Zároveň musí být jasně definována kritéria hodnocení úspěšnosti realizace probíhající reformy, která nám mohou výrazně pomoci při identifikaci možných problémů. Jak se však ukázalo v dalších částech dotazníkového šetření, právě otázka nástrojů evaluace je v současnosti na pilotních školách výrazně podceňována, což lze do budoucna vnímat jako významnou hrozbu pro úspěšné dokončení celé reformy systému gymnaziálního vzdělávání.

obr. 7

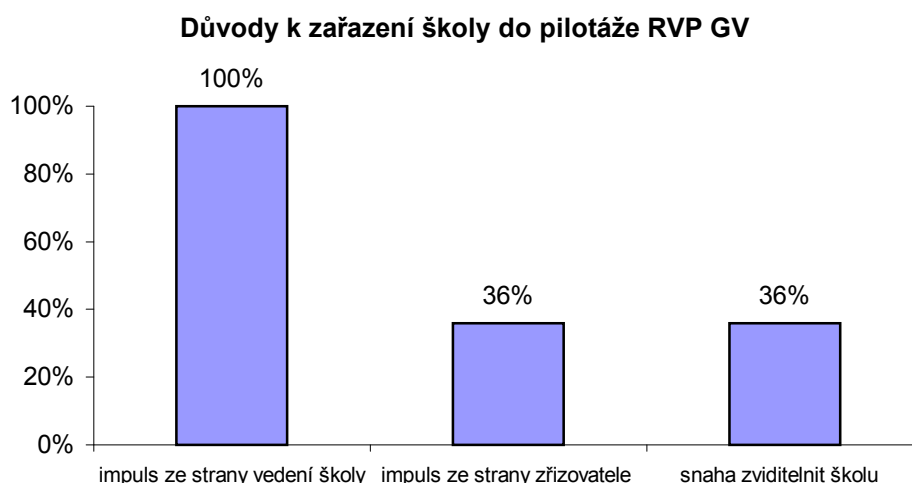


Pokud hovoříme o nedostatecích sledovaných škol, nelze si nevšimnout ani toho, že mezi nejčastěji uváděnými odpověďmi se objevuje i problém elitářství. Při bližším dotazu tuto odpověď dotázaní pedagogové upřesňovali v tom smyslu, že se obávají toho, že se jejich škola uzavře ve "zlaté kleci", kdy bude sama sebe na základě např.

výsledků přijímacího řízení na VŠ neustále přesvědčovat, že v jejím rámci vše funguje na 110% a žádné vážnější problémy neexistují. V důsledku toho by se však mohlo poměrně snadno stát, že tato škola nakonec natolik zaostane za ostatními, že bude tuto ztrátu jen obtížně dohánět. Úkolem ředitele jako manažera je samozřejmě tuto situaci nedopustit. Nejvhodnějším nástrojem k tomu jsou opět vhodné nástroje evaluace, jak již bylo zmíněno výše.

Pouze krátkou poznámku lze věnovat důvodům, které vedly k zařazení školy do systému pilotních škol. Podle 100% odpovědí je to výsledek aktivity vedení školy, což je samozřejmě svým způsobem pochopitelné. Úkolem ředitelů je nejen zajišťovat běžný provoz školy, ale také pečovat o její další rozvoj. Jedním z nejlepších způsobů propagace školy a zároveň cest, jak se potencionálně dostat k dalším finančním zdrojům, je právě zapojování školy do takovýchto mediálně dobře prodejných projektů. Zapojení školy do systému pilotních škol zároveň pro danou školu znamená výrazný náskok před konkurencí v podobě ostatních škol, což je další z momentů, které nelze přehlížet.

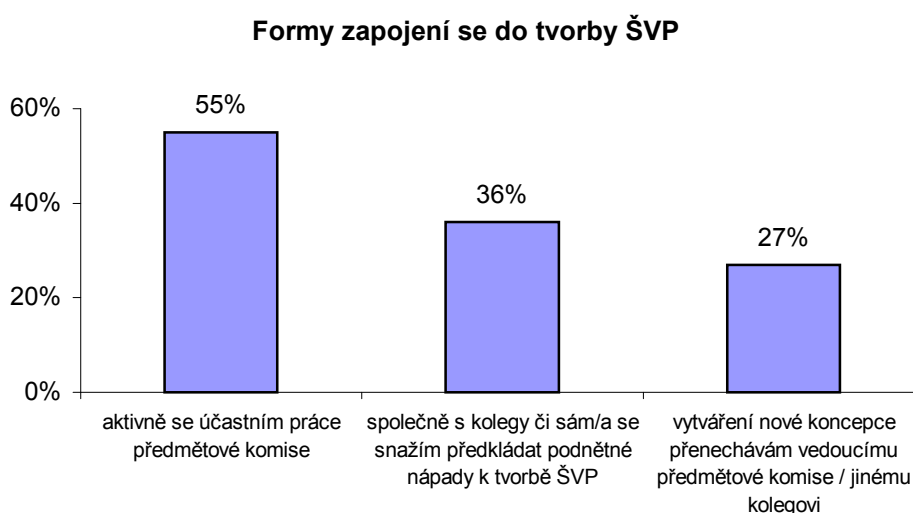
obr. 8



Jestliže již došlo k zapojení školy do systému pilotních škol Rámcového vzdělávacího programu, je nutné sledovat také to, jakým způsobem se jednotliví pedagogové zapojují do práce na školním vzdělávacím programu. V odpovědích na tuto

otázku se ukázala vysoce pozitivní skutečnost, že většina pedagogů z dotčených škol (v tomto konkrétním výzkumu 55%) se aktivně podílí na činnosti jednotlivých předmětových komisí a přispívají tak k spěšnému naplnění základní ideje celé tvorby Školních vzdělávacích programů, které by měly respektovat specifčnost jednotlivých škol a jejich pedagogických sborů a měly by být jakýmsi konsensuálním výsledkem názorových střetů v rámci pedagogického sboru tak, aby jejich konečná podoba byla akceptovatelným kompromisem pro pokud možno všechny vyučující a ne "shora" nařízeným dokumentem.

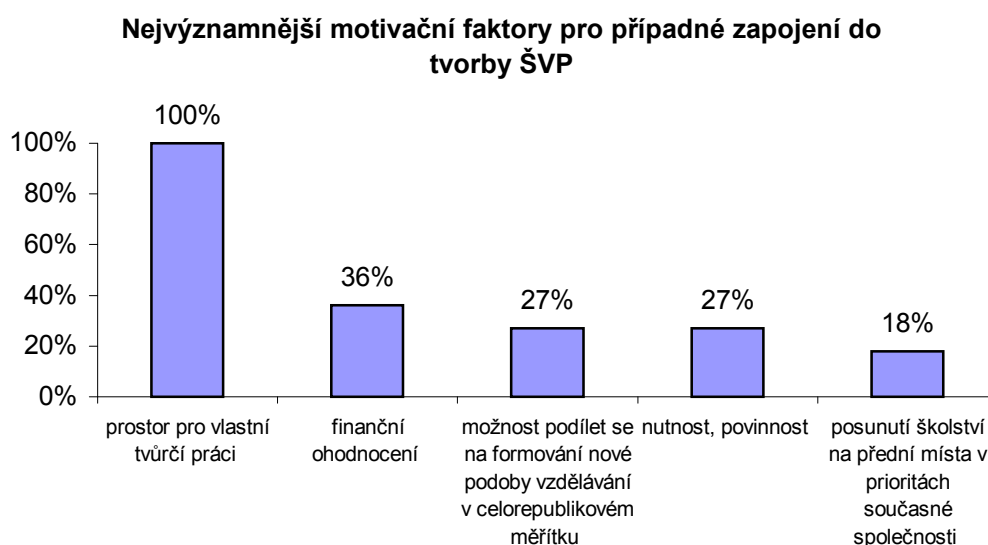
obr. 9



Postupně se dostáváme ke klíčové části dotazníku, ve které měli pedagogové odpovídat na otázky týkající se motivace. Nejprve jsem se pokusil zjistit, které motivační faktory by je (i teoreticky) vedly k zapojení do tvorby Školního vzdělávacího programu, naprosto jednoznačně se ukázal význam možnosti pro tvůrčí práci. Tento faktor se totiž objevuje všech odpovědích. Další motivační faktory se ukazovaly jako řádově méně významné, když na dalších místech figurovalo finanční ohodnocení či možnost podílet se na formování systému vzdělávání v celorepublikovém měřítku. Zajímavé je, že cca. ¼ dotázaných uvedla jako významný motivační faktor, který by je přivedl k tvorbě Školního vzdělávacího programu, nutnost či povinnost. Tato skutečnost koreluje s výše uvedenými odpověďmi na otázku týkající se nejvýznamnějších

nedostatků škol, kde se objevovala i laxnost při dodržování pravidel. Zároveň se však objevil další moment, který nelze přehlížet. V dřívějších výzkumech na toto téma se jako významný motivační faktor poměrně často uváděla otázka technického vybavení školy, především možnost využití internetu apod. V tomto výzkumu se však tento faktor vůbec neobjevil, což může znamenat pouze jediné. Technologická vybavenost škol i domácností je již tak vysoká, že přestává hrát roli důležitého motivačního faktoru. Podle Maslowovy teorie hierarchie potřeb došlo k naplnění jedné z potřeb a nastupují tak potřeby vyšší hierarchické úrovně. Tuto skutečnost nelze v žádném případě přehlížet, neboť ředitel, který by spoléhal pouze na to, že jeho škola je pro členy pedagogického sboru atraktivní např. díky možnosti připojit se k počítačové síti internet, by mohl záhy zjistit výraznou deziluzi mezi svými podřízenými, kteří by postrádali výraznější motivační faktory k úspěšnému a také spokojenému plnění náročných pracovních povinností vyplývajících z probíhající reformy vzdělávání.

obr. 10

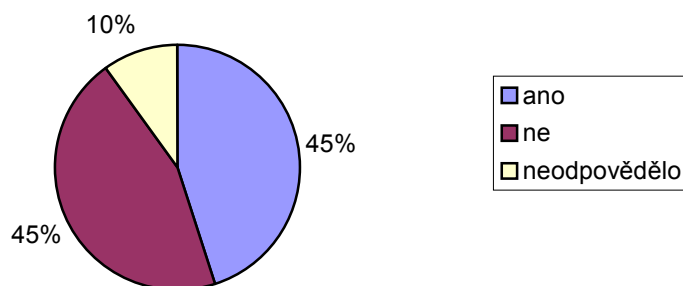


V další otázce jsem se zaměřil na to, zda se jednotliví pedagogové cítí být na svých školách přímo motivováni k účasti na tvorbě Školního vzdělávacího programu. Tato otázka měla především posloužit ke srovnání s otázkou předcházející, kde jsem se pokoušel zjistit možné příklady pozitivní motivace, kterou by považovali pedagogové

za dostatečné k jejich zapojení do tvorby Školního vzdělávacího programu. Na tomto srovnání se ukázaly některé zajímavé rozdíly. Především je však nutné upozornit na velmi znepokojující údaj, podle kterého téměř polovina všech pedagogů nepocítuje na svých školách žádnou přímou motivaci k zapojení do tvorby školního vzdělávacího programu. Tento údaj je velmi překvapující a pro ředitele škol potenciálně velmi nebezpečný. Jak již bylo zmíněno několikrát výše, školní vzdělávací program je dokument, podle kterého bude nadále probíhat na škole výchova i vzdělávání, a proto by měl být jakýmsi kompromisem mezi představami vedení a pedagogického sboru. Pokud však vedení nemotivuje žádným způsobem své zaměstnance k účasti na tvorbě školního vzdělávacího programu, vystavuje se výraznému riziku, že v závěrečné fázi tvorby či dokonce až po jeho schválení se v pedagogickém sboru objeví výrazný nesouhlas s jeho podobou. Tomuto nebezpečí by se měl ředitel školy samozřejmě vyhnout, přičemž za zcela základní je nutné považovat jeho snahu o zapojení co největšího počtu pedagogů do přímé účasti na tvorbě Školního vzdělávacího programu.

obr. 11

Pocítujete na Vaší škole, že jste k účasti na tvorbě Školního vzdělávacího programu nějak přímo motivováni?

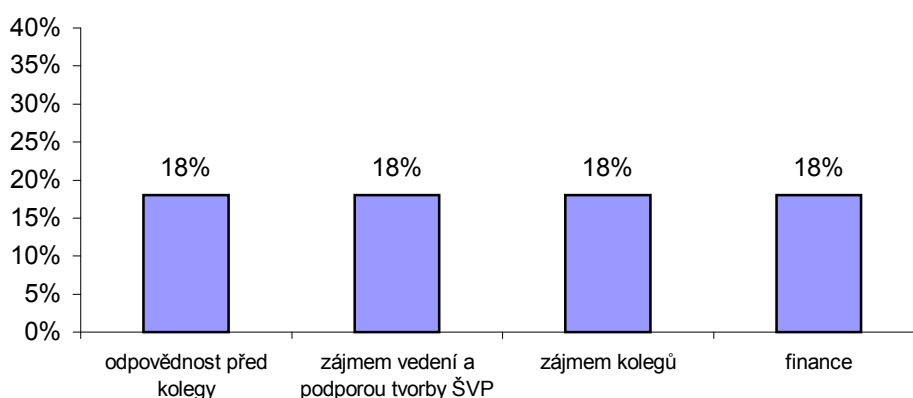


Pokud zněla odpověď na předchozí otázku ano, pokoušel jsem se také zjistit, jaké motivační faktory k zapojení pedagogů do tvorby Školního vzdělávacího programu se na školách objevují nejčastěji. S překvapením jsem však zjistil, že velmi nebezpečná tendence, kdy vedení školy nemotivuje dostatečně své podřízené k účasti na tvorbě

školního vzdělávacího programu, se v této otázce znovu potvrdila. Pouze 18% všech respondentů totiž uvedlo, že jsou k účasti na tvorbě školního vzdělávacího programu přímo motivováni vedením školy, což je údaj velmi znepokojující. Z těch, kteří na předchozí otázku odpověděli kladně, totiž značná část cítí motivaci prostřednictvím svých kolegů, ať již odpovědností před nimi či zájmem kolegů. Tato skutečnost by měla vést vedení škol k výraznému přehodnocení dosavadního přístupu, neboť je zcela evidentní, že převážná většina pedagogů, kteří se účastní tvorby školního vzdělávacího programu, je k tomu vedena svým vlastním zájmem či vnějšími okolnostmi, ale ze strany vedení necítí žádný výrazný zájem. Tato situace by ale mohla vést k tomu, že dosavadní aktivní "leadeři" práce na tvorbě Školního vzdělávacího programu se vyčerpají a ostatní kolegové je nebudou schopni adekvátně nahradit, neboť až do této chvíle nepocítovali nutnost se tvorbou Školního vzdělávacího programu účastnit, neboť ani vedení školy je k tomu nijak zvlášť nemotivovalo. Vzhledem k známé skutečnosti nedostatku finančních zdrojů v oblasti školství pak nepřekvapí, že otázka finanční zdaleka netvoří nejdůležitější prvek, využívaný jako motivátor k účasti na tvorbě Školního vzdělávacího programu.

obr. 12

Prostřednictvím čeho jste na Vaší škole přímo motivováni k tvorbě ŠVP?

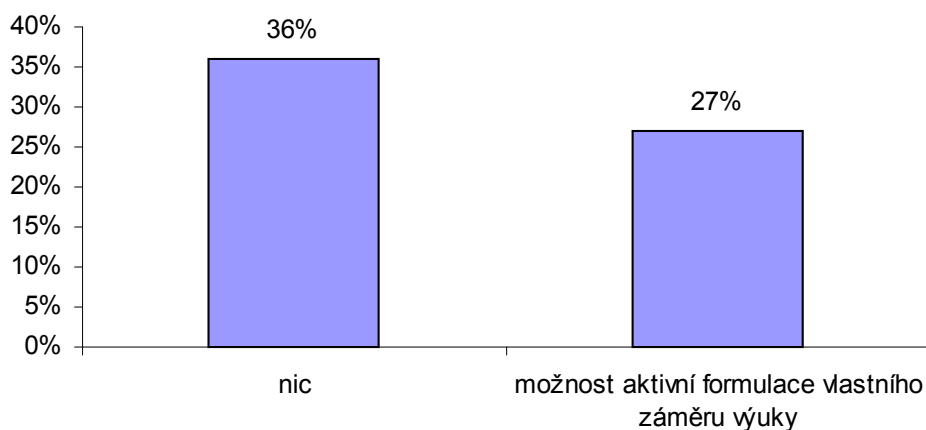


V předchozí otázce jsem se pokoušel zjistit, jakým způsobem jsou jednotliví pedagogové vnějšími okolnostmi, především vedením školy, motivováni k účasti na

tvorbě školního vzdělávacího programu. V následující otázce jsem se zaměřil na osobní motivaci jednotlivých pedagogů. Opět se potvrdily informace získané v předchozích otázkách, neboť celkem 36% všech respondentů odpovědělo, že je k účasti na tvorbě Školního vzdělávacího programu nemotivuje nic. Právě v tuto chvíli by mělo vstoupit do hry vedení školy, které by mělo svým podřízeným předložit dostatečně široké spektrum motivačních faktorů, pomocí kterých by je vhodně motivovalo. To se však bohužel neděje. Zároveň se také znovu potvrdilo, že protože chybí výraznější vnější podněty či motivátory, pedagogové kteří se tvorbou Školního vzdělávacího programu účastní, jsou motivováni především možností aktivně formulovat vlastní záměry výuky. Tady se však objevuje riziko, které bylo zmíněno v předchozím odstavci ohledně možného vyčerpání dosavadních aktivních "leaderů", neboť naráz zjišťujeme, že v tuto chvíli by se většina pedagogů ocitla mimo proces tvorby Školního vzdělávacího programu. Tomuto stavu by se mělo vedení školy snažit velmi důsledně vyhnout, avšak jak se ukazuje, v mnoha případech se tak neděje.

obr. 13

Co Vás osobně v současnosti nejvíce motivuje k účasti na tvorbě Školního vzdělávacího programu?

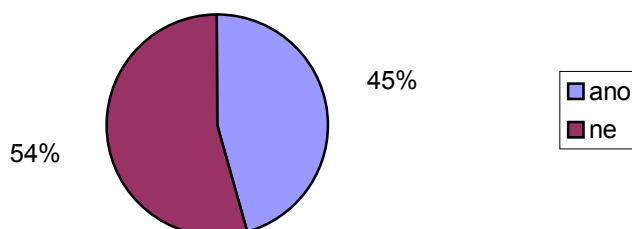


Aby bylo ověřeno, zda odpovědi na minulé dotazy, dotýkající se motivace k účasti na tvorbě Školního vzdělávacího programu, byly uváděny pravdivě, byla

respondentům položena i otázka, zda pocítují ze strany vedení školy či jiných institucí tlak na zapojení do tvorby Školního vzdělávacího programu. Podle očekávání se potvrdilo, že tento tlak ve většině případů neexistuje, neboť celkem 54% respondentů odpovědělo, že tento tlak z vnější vůbec nepocítují. Jak lze očekávat, že probíhající reforma systému vzdělávání bude úspěšně dokončena, jestliže vedení škol, jejich zřizovatelé a další instituce včetně MŠMT nevyvíjejí dostatečný tlak na pedagogy, kteří by měli tuto reformu provádět? Bezprostředně hrozí, že reforma ustrne či se její průběh výrazně zpomalí a žádaných výsledků tak bude nakonec dosahováno na "poslední chvíli" se všemi negativy, která z toho vyplývají.

obr. 14

Pocítujete ze strany vedení, zřizovatele či dalších spolupracujících institucí tlak na zapojení do tvorby Školního vzdělávacího programu?

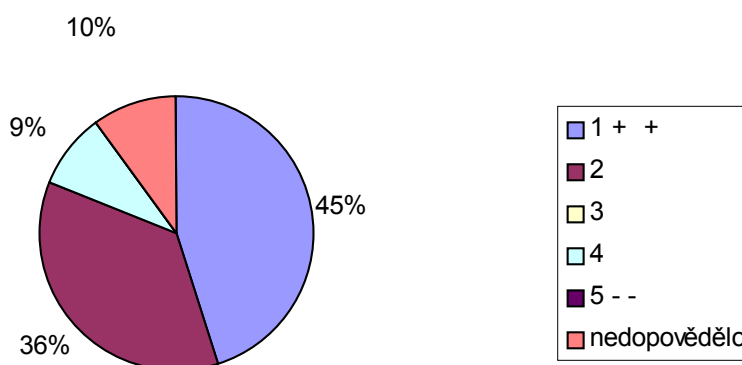


V předchozích odstavcích zkonstatováno, že bohužel v mnoha případech chybí dostatečná motivace k účasti na tvorbě Školního vzdělávacího programu, ani není pocítován ve většině případů vnější tlak na zapojení do jeho tvorby jako specifická forma motivace. V další otázce jsem se zaměřil na to, jak se staví vedení jednotlivých škol k možným změnám v charakteru výuce. Tady se ukázalo, že vedení škol se k této otázce staví velmi pozitivně, drtivá většina respondentů ohodnotila přístup vedení školy na pětistupňové škále hodnotou 1 či 2. O to překvapivější však je, že se vedení školy, tak otevřené možným změnám v charakteru výuky, nesnaží více podpořit jednotlivé

pedagogy k mohutnější účasti na tvorbě Školního vzdělávacího programu. Jisté vysvětlení lze nalézt v tom, že obecná nálada v oblasti školství je příznivá změnám v charakteru výuky, avšak v mnoha případech je to chápáno jako cesta osobní aktivity jednotlivých pedagogů a většina pracovníků ve školství včetně vedoucích pracovníků se brání provádět tyto změny pouze jako výsledek politické objednávky. Tato otázka by však vyžadovala samostatnou, blíže specifikovanou studii.

obr. 15

Podpora ze strany vedení školy pro případné změny v charakteru výuky

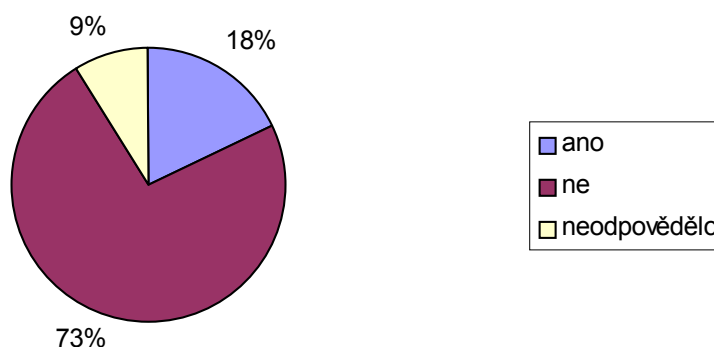


Jedním z nejdůležitějších projevů snahy o důsledné provedení plánované reformy systému vzdělávání je vytváření vhodných nástrojů pro evaluaci probíhající změny. Pouze pokud bude vedení školy schopné kvantifikovat, jaké změny a s jakým výsledkem se uskutečnily, bude schopné dále odpovídajícím způsobem směřovat probíhající změnu. Zároveň lze předpokládat, že bez vytváření odpovídajících nástrojů evaluace nebude probíhající reforma důvěryhodná, neboť právě snaha hodnotit a podle výsledků hodnocení případně upravovat probíhající změnu je jedním ze zásadních ukazatelů skutečně seriózní snahy dosáhnout žádoucího výsledku. V tomto kontextu se však jeví získané odpovědi na tuto otázku jako doslova katastrofální výsledek. Téměř ¾ respondentů nesledují na svých školách žádné vážné pokusy o vytvoření odpovídajících nástrojů pro evaluaci probíhající změny !!! Jak lze potom očekávat motivaci

jednotlivých pedagogů, jestliže ti nevidí ze strany vedení škol prakticky žádnou snahu probíhající změnu hodnotit a výsledky hodnocení využívat jako jeden ze základních údajů o úspěšnosti probíhajících změn? Vedle toho se však objevuje úvaha zmíněná již v předchozím odstavci, a to sice, že probíhající reforma je vnímána alespoň částí pracovníků ve školství (včetně vedoucích pracovníků) jako výsledek politické objednávky. Proto se na této reformě podílejí, avšak jejich snaha končí rámcem vymezeným ze strany institucí, které garantují probíhající reformu (MŠMT, VÚP). Protože tyto instituce zatím vytvoření evaluačních nástrojů nevyžadují, nejsou ani na jednotlivých školách vytvářeny. Avšak pokus o reformu natolik složitého systému, jako je vzdělávání, měl obsahovat již ve svých samotných základech i vytváření nástrojů pro evaluaci. Jejich absenci na pilotních školách považují za výrazný nedostatek. Vinu za něj lze potom v konečném důsledku přiřknout vedení jednotlivých škol, neboť především v jejich zájmu by vytvoření takovýchto nástrojů mělo být.

obr. 16

Snaha ze strany vedení školy o vytvoření nástrojů evaluace probíhající změny

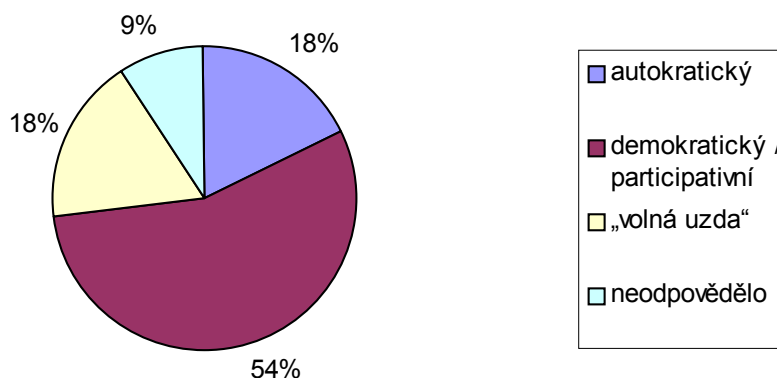


V závěrečné části dotazníku jsem se soustředil na otázku stylů řízení, uplatňovaných na jednotlivých pilotních školách a potom také na spolupráci pilotních škol s koordinátory VÚP. V zásadě podle očekávání se ukázalo, že většina respondentů hodnotí systém řízení na své škole jako demokratický. Již mnohokrát bylo v této práci

zdůrazněno, že výsledná podoba Školního vzdělávacího programu by měla být jakýmsi kompromisem různých představ o fungování školy a podobě vzdělávání mezi vedením školy a členy pedagogického sboru. Je jasné, že funkčního kompromisu se podstatně snadněji dosahuje na školách s demokratickým způsobem řízení, které se proto také daleko častěji hlásily do programu pilotáže Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání.

obr. 17

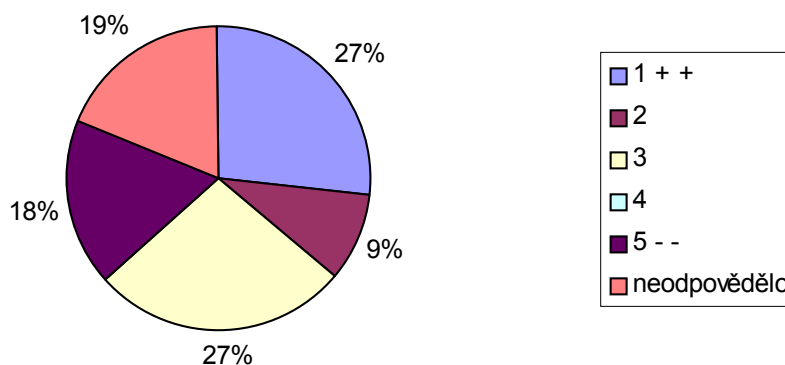
Model řízení uplatňovaný na Vaší škole



Otázka hodnocení stávající spolupráce s koordinátorem VÚP měla poskytnout alespoň trochu konkrétnější představu o tom, jak ze strany VÚP jako garanta celého procesu pilotáže Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání probíhá spolupráce a jak tuto vzájemnou spolupráci hodnotí jednotliví pedagogové. Jak se ukázalo, tato otázka se pro většinu pedagogů nejeví jako zvlášť problematická. Je však důležité připomenout, že poměrně významná část pedagogů (19%) na tuto otázku neodpověděla a při osobním rozhovoru tuto volbu vysvětlili tak, že koordinátora vůbec neznají nebo ho znají pouze zprostředkovaně. Vzhledem k tomu, že by koordinátor VÚP měl být osobou, zaštiťující a koordinující vzájemné styky mezi pilotní školou a VÚP a zároveň by měl pilotní škole pomáhat řešit všechny vzniklé problémy, objevující se v souvislosti s řešenou reformou, je toto číslo zarážející.

obr. 18

Hodnocení stávající spolupráce s koordinátorem VÚP



2.2.1 Motivační faktory uplatnitelné při zavádění RVP GV

V předchozích odstavcích jsem se s pomocí dotazníkového šetření pokoušel zhodnotit, v jakém stavu se nachází jednotlivé faktory, potenciaálně ovlivňující účast jednotlivých pedagogů na tvorbě školního vzdělávacího programu. V následujících řádcích se pokusím konkrétně zaměřit na motivátory, které mohou nebo dokonce mají vstupovat v této situaci do hry. Již v úvodu musím zdůraznit, že se tato práce přidržuje pojetí role motivačních faktor, tak jak ji zpracovává Maslowova teorie hierarchie potřeb (Bacík 1998), neboť se mi jeví pro tuto situaci jako velmi výstižná. Abraham Maslow se pokusil sestavit lidské potřeby do pěti skupin, které jsou ve vzájemném hierarchickém vztahu a všechny tyto potřeby fungují u každého člověka, přičemž se mohou i překrývat. Jestliže je některá ze skupin potřeb uspokojena, přestává fungovat jako stimul. Zároveň platí, že nejprve musí být uspokojeny potřeby nižšího řádu, aby se následně staly dominantními potřeby vyššího řádu. Pokud přijmeme toto teoretické východisko, lze motivátory, uplatňující se v situaci pilotování Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání a tedy reformy systému vzdělávání, rozdělit do několika základních skupin. První skupinu lze přibližně ztotožnit s Maslowovou skupinou potřeb jistoty a bezpečí. Do této skupiny patří obavy, vyplývající z

proměňující se podoby systému vzdělávání a tedy nutnosti změnit své dosavadní pracovní návyky, případně i zvyšovat svou kvalifikaci apod. Na tomto místě lze připomenout, že v dotazníku se poměrně často objevovaly odpovědi, že se pedagogové účastní tvorby Školního vzdělávacího programu pouze z nutnosti, pod vnějším tlakem, což je samozřejmě situace, která s sebou přináší pocit ohrožení a nejistotu. Druhou velkou skupinu motivátorů lze ztotožnit s tzv. sociálními potřebami. Sem bychom mohli zařadit v dotazníku často se objevující odpovědi typu odpovědnost před kolegy, dobré vztahy v kolektivu apod. Následující skupinu motivátorů lze ztotožnit s Maslowovou skupinou potřeb uznání a vážnosti a mohli bychom sem zařadit v dotazníku poměrně často se objevující otázku finančního ohodnocení, ale také např. možnost posunout školství na přední místa v žebříčku priorit současné české společnosti. Poslední skupina motivátorů, kterou lze s pomocí dotazníku identifikovat, odpovídá Maslowově skupině potřeb seberealizace. Je nutné si uvědomit, že právě otázka seberealizace stála na prvním místě v odpovědích na otázky, které motivační faktory jsou nejvýznamnější pro zapojení do tvorby Školního vzdělávacího programu. Jak jsou však všechny zde uvedené motivátory uspokojovány v praxi?

Na nejnižší hierarchické úrovni stojí potřeby jistoty a bezpečí. V předchozím odstavci jsem do této kategorie zařadil pocit ohrožení z případné změny či potřebu dalšího zvyšování kvalifikace v souvislosti s proměňujícím se charakterem výuky. V dotazníkovém šetření bylo možné identifikovat i tyto momenty, především v souvislosti s odpověďmi, které naznačovaly, že někteří pedagogové se tvorby Školního vzdělávacího programu účastní pouze pod tlakem vnějších okolností. Přesto však tyto momenty nelze označit za nejvýznamnější výsledky celého šetření. Tento závěr je pochopitelný, neboť jen těžko lze provádět reformu celého systému vzdělávání, pokud by se většina pedagogů cítila být touto reformou ohrožena. Protože naopak z výsledků průzkumu vyplývá, že většina pedagogů chápe tvorbu Školního vzdělávacího programu v pozitivním slova smyslu jako výzvu k větší míře tvůrčí práce a seberealizaci, lze v této souvislosti konstatovat, že tato skupina potřeb nehraje na pilotních školách větší roli.

Do hierarchicky vyšší skupiny potřeb jsem na základě výsledků dotazníkového šetření zařadil především potřebu dobrých osobních vztahů s kolegy, případně pocit

odpovědnosti před kolegy za splnění předsevzatých cílů. Pokud se opět podíváme na výsledky dotazníkového šetření, zjistíme, že i tato skupina faktorů se výsledcích objevuje pouze zřídka. V této souvislosti lze ale připomenout, že poměrně významná část respondentů v dotazníku odpověděla, že je k účasti na tvorbě Školního vzdělávacího programu nemotivuje nic, či se jí účastní pouze pod vnějším tlakem. V takovém případě lze pochopit, že odpovědnost před kolegy nehraje nemůže hrát významnější roli. Jiná situace panuje v případě dobrých vztahů s kolegy, které se ve výsledcích objevují více, avšak v mnoha případech bylo zároveň uváděno, že pracovní vztahy jsou dobré. Je proto pochopitelné, že pro značnou část respondentů nemohou být ani tyto potřeby významnějším motivačním faktorem. Na tomto místě je však třeba zdůraznit, že vybudování a především udržení dobrých pracovních vztahů patří k jednomu z nejdůležitějších úkolů ředitele. Pokud není splněna tato potřeba, nelze uvažovat o déletrvající produktivní spolupráci a celý pracovní kolektiv se v konečném důsledku zabývá spíše řešením svých vnitřních problémů než produktivní prací. Velmi významná část respondentů však potvrdila, že tato situace není případem pilotních škol Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání.

Jestliže nehrají významnější roli předcházející skupiny potřeb, bylo otázkou, jakou důležitost přisoudí jednotliví respondenti skupině potřeb, kterou Maslow označuje jako potřeby uznání a vážnosti. Jak již bylo řečeno výše, lze sem zařadit otázku finančního ohodnocení, ale také např. celkové zvýšení prestiže školství a tedy i pracovníků ve školství. Otázka finančního ohodnocení patří v teoriích, zpracovávajících problematiku motivace, k nejkomplicovanějším a nejkontroverznějším. Potvrzuje se totiž, že motivační úloha finančního ohodnocení má pouze krátkodobý efekt a v delším časovém úseku nehraje významnější roli. Navíc role finančního ohodnocení se významně mění v závislosti na konkrétní situaci. Na základě obecně známých problémů s financováním českého školství bylo možné předpokládat, že otázka finančního ohodnocení bude zaujímat mezi motivačními faktory jedny z nejvyšších příček. Tato situace také nastala, neboť na otázku, jaké motivační faktory by teoreticky byly nejvýznamnější pro zapojení jednotlivých pedagogů do tvorby školního vzdělávacího programu, odpověděla více než třetina respondentů, že by pro ně byla významná otázka

finančního ohodnocení. Finanční ohodnocení se tak stalo druhým nejvýznamnějším motivátorem. Ve skutečnosti však není otázka financí žádným významným způsobem preferována a pouze 18% respondentů uvedlo, že jsou k účasti na tvorbě Školního vzdělávacího programu motivováni prostřednictvím finančního ohodnocení. Absence tohoto motivačního prvku však bohužel vede ve svém konečném důsledku k poměrně častému odlivu mladých pracovníků ze školství. Tento problém se týká i pilotních škol a přestože se ho podařilo v uplynulých letech poněkud zmírnit, situace stále není v tomto směru dobrá. Pokud se nepodaří zvýšit celkový objem peněz v kapitole školství, nelze očekávat, že finanční hledisko bude patřit mezi významné v praxi uplatňované motivátory. Do skupiny potřeb uznání a vážnosti patří ještě např. v dotazníku zmiňovaný zájem vedení a kolegů, ale také např. zvýšení celkové prestiže školství. Je zajímavé sledovat, že pokud měli respondenti odpovídat na otázku, které motivační faktory by patřily teoreticky mezi nejvýznamnější, objevilo se pouze zvýšení celkové prestiže českého školství. Avšak v odpovědích na otázku, které motivační faktory jsou na školách nejčastěji využívány, se vedle tohoto faktoru objevily stejně často i zájem vedení či dalších kolegů. Tento nesoulad mezi přáním a realitou je poněkud znepokojující, neboť při neuspokojení této skupiny potřeb lze jen obtížně uvažovat o možnosti uspokojit potřeb na nejvyšší hierarchické úrovni, které se přitom v odpovědích na otázku, co by teoreticky pedagogy motivovalo nejvíce k účasti na tvorbě Školního vzdělávacího programu, objevily ve 100% případech.

Do hierarchicky nejvyšší skupiny potřeb seberealizace, jejichž uspokojování působí jako motivační faktory, patří na prvním místě prostor pro vlastní tvůrčí práci. Tento motivační faktor působí v teoretické rovině jako nejvýznamnější u všech dotázaných, v praxi ho však uvádí jako významně působící motivační faktor pouze 27% respondentů. Opět se tu tak ukazuje významný rozpor mezi očekáváním pedagogů a možnostmi, které nabízí vedení škol. Tento rozpor je o to překvapivější, že tvůrčí práci pedagogů zdůrazňují i všechny dokumenty, ze kterých vychází zásady probíhající reformy systému vzdělávání. Jak se však ukazuje, vedení škol není v mnoha případech schopno nabídnout odpovídající podmínky či zázemí. Pokud nebude tento rozpor reflektován, nelze očekávat, že by mohla být reforma úspěšně dokončena.

2.2.2 Role ředitele v řízení změny

Z výsledků dotazníkového šetření jasně vyplynulo, že otázka motivace je v rámci pilotování Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání významně podceňena. V souvislosti s tím jsem se pokusil v předchozí kapitole poukázat na nejvýznamnější motivační faktory, které by mohly hrát v tomto procesu svoji roli. Mnohokrát jsem však musel odkázat na výsledky dotazníkového šetření, ze kterých jasně vyplynulo, že na straně pedagogických pracovníků existuje významný rozdíl mezi očekávaným využíváním motivačních prostředků a realitou. Jako zcela zjevný se ukázal fakt, že vedení školy často není schopno nabídnout svým podřízeným odpovídající motivační nástroje, které by vedly k zapojení širšího počtu pedagogických pracovníků do tvorby Školního vzdělávacího programu. Příkladem může být např. odpověď na otázku, co pedagogy osobně motivuje k účasti na tvorbě Školního vzdělávacího programu. Celkem 36% respondentů nepocituje žádnou motivaci. Ještě více znepokojující je skutečnost, že pouze 45% respondentů pocituje, že by byli na své škole přímo motivováni k účasti na tvorbě Školního vzdělávacího programu, pouze 18% respondentů však uvedlo, že jsou přímo motivováni vedením školy.

Ukazuje se, že vedení pilotních škol v mnoha případech zanedbává otázku motivace svých podřízených. Vysvětlení tohoto stavu může být vícero. Tím, které se objevuje v současnosti nejčastěji, je tvrzení, že provádění pilotáže Rámcového vzdělávacího programu a tvorba Školního vzdělávacího programu, resp. administrativa s tím spojená klade na ředitele škol takové nároky, že jim ke skutečnému řízení probíhající změny ve smyslu dostatečného motivování svých podřízených často prostě již nezbývá čas. V takové situaci se samozřejmě stává mimořádně důležitou schopnost ředitele přenést skutečnou pravomoc k řízení změny na jinou, pověřenou osobu, či si vytvořit užší poradní sbor, který bude řediteli navrhopvat možná řešení vznikajících situací a tím řediteli významně usnadňovat jeho situaci. Na většině škol skutečně došlo k zřízení jakéhosi užšího poradního orgánu, se kterým ředitel školy diskutuje všechny zásadní body reformy. Ředitel školy poté vytyčuje základní obrysy postupných kroků při provádění celé reformy, podrobnější rozhodnutí však již konzultuje se svým

poradním orgánem. V kompetenci ředitele školy však stále zůstává samotná otázka motivace jeho podřízených.

Mezi nejdůležitější zásady vytváření jakýchsi motivačních programů pro pedagogy, účastníci se tvorby Školního vzdělávacího programu bezpochyby patří vytvoření soustavy jasných kritérií, pomocí které budou jednotliví pedagogové posuzováni a hodnoceni. Obecné pravidlo z teorie odměňování hovoří o tom, že takováto soustava kritérií by měla být poměrně jednoduchá a přehledná. Čím komplikovanější soustava kritérií vzniká, tím menší efekt ve skutečnosti má a motivační prvek se postupně rozpadá. Zároveň je třeba dodržet pravidlo, že soustava motivačních faktorů by měla být dosti pestrá, aby záhy nedošlo k vyčerpání všech nabízených možností a následně k zániku vlastní motivační funkce těchto faktorů. Opět na základě dotazníkového šetření se ukazuje, že jako velmi vhodné se jeví nabízet jako motivační pobídky především motivátory související s možnostmi seberealizace a samostatné tvůrčí práce. Pod tímto pojmem se konkrétně ve školství rozumí umožnit pedagogům samostatnou práci, kdy nebudou svázáni velkým množstvím často nesmyslných nařízení, ale také např. poskytnutí kvalitního zázemí pro tuto práci. Nezanedbatelnou roli hraje i vytváření příjemného pracovního prostředí, které má opět pozitivní vliv na pracovní nasazení jednotlivých pracovníků. Na některých školách je možné setkat se i s tím, že ředitelé škol organizují pro své pracovníky výjezdní zasedání, na kterých se řeší otázky související s tvorbou školního vzdělávacího programu, ale zároveň se opustí svým způsobem sterilní prostředí školy a po skončení tvůrčích aktivit je možné zcela přirozeně přejít k příjemné zábavě, která slouží i k upevnění mezilidských a pracovních vztahů. To vše samozřejmě může sloužit jako velmi důležitý motivační faktor, jehož využití je přitom plně v kompetenci ředitele školy. Nezanedbatelnou úlohu v motivaci pedagogických pracovníků samozřejmě může hrát i otázka finanční motivace, která je opět plně v kompetenci ředitele školy. Již v předchozí kapitole sice bylo připomenuto, že vzhledem k omezeným finančním možnostem škol tato otázka zatím nenabývá největšího významu, přesto nelze opomíjet skutečnost, že velmi pozitivně je vnímána i samotná snaha pokusit se v rámci i těchto omezených finančních prostředků o ocenění nejaktivnějších či nejschopnějších pracovníků. V neposlední řadě pak můžeme

připomenout i otázku vytváření dostatečných evaluačních nástrojů. Tato otázka opět patří mezi významné kompetence ředitele a je nesporně součástí řízení probíhající změny. Pokud k vytváření takovýchto nástrojů nedochází, působí to na pracovníky významně demotivujícím způsobem a tento stav lze označit za jednoznačné selhání ředitele při řízení probíhající změny. Otázka evaluace probíhající změny je proto jednou z nejdůležitějších, a proto se i také věnuji v následující kapitole.

2.2.3 Evaluace změny

Již v kapitole shrnující a hodnotící výsledky dotazníkového šetření naprosto jednoznačně zaznělo, že vytváření nástrojů pro evaluaci změny je nezbytnou součástí probíhající změny, a pokud k tomu nedochází, jedná se o závažnou chybu, která má výrazně demotivující účinek na pracovníky, kteří se práce na reformě nějakým způsobem podílí. O to závažnější je údaj, celkem 73% respondentů v dotazníkovém šetření odpovědělo, že na jejich škole nedochází k vytváření nástrojů evaluace probíhající změny. Na tomto místě se však nabízí otázka, jakým způsobem bude v budoucnu vedení školy schopné zhodnotit, zda byla provedená reforma skutečně přínosem. Absence nástrojů pro evaluaci změny navíc prakticky znemožňuje zřetelnou identifikaci případných chyb a nedostatků, které se nutně objevují v průběhu zavádění každé významnější změny. Navíc je velmi obtížné udržet motivaci pracovníků, podílejících se na zavádění změny na žádoucí výši, pokud nebude jasné, zda bude možné jejich práci a úspěchy následně dostatečně ocenit. Pokud totiž nebude mít vedení školy k dispozici odpovídající nástroje, nelze toto hodnocení zodpovědně provést. Ze všech těchto důvodů je nutné již od samotného začátku procesu zavádění změny s tímto faktem počítat a věnovat vytváření nástrojů pro evaluaci změny dostatečnou pozornost.

Při vytváření nástrojů evaluace změny musí vedení školy začít již na samotném začátku, kdy je po zhodnocení výchozího stavu školy třeba jasně vyjádřit, co je žádoucím cílem navrhované změny. Pouze v případě, kdy je tento žádoucí stav jasně deklarován, může vedení školy odpovědně vytvářet nástroje pro evaluaci probíhající změny. V případě zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání lze vzhledem k požadovaným výsledkům uvažovat několik zásadních podob

evaluačních nástrojů. Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání, resp. následně vznikající Školní vzdělávací programy mají za cíl především proměnit dosavadní pojetí vzdělání, ale také vnitřní atmosféru školy, která má nejen vzdělávat, ale v podstatně větší míře než bylo dosud obvyklé i modelovat základní životní postoje a názory. Proto se na prvním místě nabízejí dotazníková šetření, která budou v pravidelných intervalech pořádána mezi studenty, jejich rodiči, ale také pedagogy. Cílem těchto dotazníkových šetření by především mělo být, jakým způsobem a zda vůbec vnímají všechny tři skupiny respondentů proměny charakteru školy, případně zda podle jejich názoru směřují tyto změny k lepšímu či horšímu. Pokud by v těchto dotazníkových šetřeních opakovaně zazněly negativní reakce, byl by to jistě pro vedení školy významný signál, aby se nad probíhající reformou zamyslelo a případně ji upravilo podle představ zainteresovaných stran. Opět si musíme připomenout, že škola je především služba, která musí reagovat na požadavky svých zákazníků, kterými jsou studenti, resp. jejich rodiče. Vedle nich je však pro vedení školy nesporně důležité znát i názory členů pedagogického sboru, neboť bez jejich spolupráce nelze žádnou zamýšlenou změnu skutečně provést. Navrhovaná otazníková šetření by tak vedení školy umožňovala směřovat probíhající reformu alespoň částečně podle představ či přání studentů a jejich rodičů a zároveň hledat oblasti, kde se případně objevuje nesoulad mezi názory vedení školy a členy pedagogického sboru. Jen tak je totiž možné tuto problematiku identifikovat a následně řešit. Bez těchto kroků ze strany vedení školy nelze předpokládat při zavádění tak závažné změny, jakou je zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání, v delším časovém horizontu úspěšné fungování pedagogického sboru jako pevného týmu.

Kromě dotazníkových šetření, která by vedení školy poskytla poměrně ucelenou představu o názorech všech důležitých participujících sociálních skupinách lze za velmi důležitý evaluační nástroj probíhající změny označit i opakující se kontroly dodržování plánovaného průběhu zavádění změny ze strany České školní inspekce. Tyto kontroly by však neměly mít ráz tzv. "přepadových" inspekcí, ale v první řadě by se mělo jednat o konstruktivní pomoc škole, která se vyrovnává s velmi náročnou a pro mnohé členy pedagogického sboru i stresující změnou. Výsledkem těchto inspekcí by pak neměly být

v prvé řadě kriticky zaměřené hodnotící zprávy, ale především rady a doporučení, ve které oblasti zavádění změny bude vhodné přidat či změnit způsobe zavádění žádaných změn. Opět je velice překvapující, že značná část oslovených pilotních škol tuto pomoc ze strany České školní inspekce necítí a naopak potenciální návštěva školní inspekce je na těchto školách tradičně vnímána ne jako pomoc, ale hrozba.

V prostředí gymnázií je jako tradiční nástroj evaluace vzdělávání vnímána i úspěšnost studentů u maturity, resp. u přijímacího řízení na vysoké školy. Při zavádění Rámcového vzdělávacího programu mohou testové úlohy posloužit vedení školy především při zodpovězení otázky, zda v důvodu zaváděné změny nedošlo k poklesu kvality výuky. Zároveň si však ředitelé škol musí uvědomit, že je nutné opustit dosavadní tradiční postoje, neboť gymnázium má být podle zásad Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání školou, která má poskytovat nejen komplexní vzdělání, ale také celý systém postojů a hodnot, užitečných v dalším životě. Proto musí dojít i proměně evaluačních nástrojů v podobě různých testů. Nabízí se představa testů, které budou zkoumat především schopnost komplexního uvažování a uvědomování si mravních i morálních zásad, a ne pouze encyklopedických zásad, jak bylo tradiční dosud.

Jestliže si uvědomíme, jakou důležitost je nutné přisoudit nástrojům evaluace změny, je s podivem, že vedení škol dosud nepřisuzuje jejich vytváření prakticky žádnou váhu. Pokud by tento stav přetrvával i nadále, lze hovořit o tom, že by to působilo nejen velmi negativně na motivaci pedagogů, podílejících se na zavádění celé reformy, ale zároveň by to vedení škol znemožnilo skutečně relevantní posouzení úspěšnosti této změny a její případné úpravy.

2.3 Závěr

V předchozích kapitolách jsem se pokusil zhodnotit, jakým způsobem se ředitelé škol staví k otázce motivace svých podřízených při zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání. Výchozí hypotéza této práce, kterou jsem se pokusil ověřit s pomocí dotazníkového šetření, byla taková, že ředitelé škol, resp. další spolupracující instituce (MŠMT, VÚP) nedokáží nabídnout pedagogickým

pracovníkům, podílejícím se na pilotování Rámcového vzdělávacího programu a následném vytváření Školního vzdělávacího programu, dostatečně široké spektrum motivačních faktorů, což do budoucna ohrožuje průběh celé reformy. **Při vyhodnocování výsledků dotazníkového šetření jsem nakonec dospěl k názoru, že výchozí hypotéza této bakalářské práce se potvrdila a pokusil jsem se navrhnout některé cesty, které by vedení škol mohlo použít ke zvýšení, resp. udržení motivace svých pracovníků.** Je však nutné zdůraznit, že vina za zjištěný stav zdaleka neleží pouze na bedrech ředitelů škol, ale velkou míru zodpovědnosti za zjištěný stav nesou i vyšší instituce, garantující celý průběh reformy, neboť nejsou schopné poskytnout školám a jejich vedení vhodné manuály či návody, jak se vyrovnávat s nově vznikajícími situacemi, které v mnoha případech znamenají velmi hluboký zásah do tradičního organismu školy. Již v úvodní části práce bylo ukázáno, že by bylo možné využít v široké míře zahraničních zkušeností, bohužel potřebné informace se k ředitelům škol a následně i jednotlivým pedagogickým pracovníkům dostávají se zpožděním a v mnoha případech velmi problematicky. Na vedení pilotních škol je však vyvíjen silný tlak v podobě mnoha nových, především administrativních povinností, který je odvádí od vlastního řízení probíhající změny. Pokud nedojde ke zlepšení stávající situace, lze hovořit o možných vážných rizicích pro úspěšné dokončení celé reformy gymnaziálního vzdělávání.

3. Seznam literatury

BACÍK, František, et al. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998. 377 s. ISBN 80-86039-49-8.

BERAN, Vít . Jak na školní vzdělávací program?. *Učitelství : Ředitelské listy* [online]. 2005, roč. 2004/2005, č. 6 [cit. 2005-03-24], s. 2-3. Dostupný z WWW: <<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102009&CAI=2148>>.

BJAČKOVÁ , Alena , et al. *Koordinátor ŠVP: Kdo, kdy, jak a proč?* [online]. 22.2.2005 [cit. 2005-03-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=102047&CAI=2124>>.

CIBULKOVÁ, Pavla, et al. *Vývojová ročenka školství v České republice 1989/9-2002/03*. Praha : Tauris, 2003. 187 s. ISBN 80-211-0446-5

ČTK. *Česko své školství financuje stále podprůměrně* [online]. 15.9.2004 [cit. 2005-03-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=101846&CAI=2124>>.

ČTK. *PISA: Česko asi dopláci na rozdíly v přístupu ke vzdělání* [online]. 3.7.2003 [cit. 2005-03-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=101221&CAI=2124>>.

ČSÚ. *Školní statistická ročenka* [online]. 30.9.2005 [cit. 2005-10-01]. Dostupný z WWW: <[http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/skolstvi/\\$File/08_skolstvi.pdf](http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/skolstvi/$File/08_skolstvi.pdf)>.

DRUCKER, Peter. *Řízení v turbulentní době*. Pavel Medek. Praha : Management Press, 1994. 215 s. ISBN 80-85603-67-5.

ELSNER, Danuta. Plánování rozvoje školy. *Učitelství : Příloha pro ředitele*. 2002, roč. 2000/2001, č. 1, s. 1-2. Dostupný z WWW: <<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=100661&CAI=2148>>.

Eurydice. *Školní systém v České republice (2003/2004)* [online]. 2005 , 10.10.2005 [cit. 2005-10-15]. Dostupný z WWW: <<http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=CZ&language=VO>>.

HANUŠ, Radek. Motivace - motor našeho konání. *Učitelství : Příloha pro ředitele* [online]. 2002, roč. 2000/2001, č. 7 [cit. 2005-03-24], s. 1-4. Dostupný z WWW: <<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=100660&CAI=2148>>.

HELLER, Robert. *Jak motivovat druhé*. Miroslav Koláč a Jiří Matas. Praha : Slovart, 2001. 72 s. ISBN 80-7209-328-2.

HRUBÁ, Jana. *Jak se dívají ředitelé škol na vzdělávání učitelů?* [online]. 14.9.2004 [cit. 2005-03-24]. Dostupný z WWW: <<http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?ARI=101789&CAI=2153>>.

HRUBÁ, Jana. *Kdo by mohl školám pomoci?* [online]. 19.11.2004 [cit. 2005-03-24]. Dostupný z WWW: <<http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101892&CAI=2148>>.

HRUBÁ, Jana. Ředitel je srdcem i mozkem změny. *Učitelské listy* [online]. 2003, roč. 2003/2004, č. 3 [cit. 2005-03-24], s. 1. Dostupný z WWW: <<http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?ARI=101374&CAI=2146>>.

JEŘÁBEK, Jaroslav, et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání : pilotní verze*. Praha : Tauris, 2004. 96 s.

JEŽKOVÁ, Věra, WALTEROVÁ, Eliška. *Vzdělávání v zemích Evropské unie*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997. 194 s. ISBN 80-86039-19-6.

KLEŇHOVÁ, Michaela, et al. *České školství v mezinárodním srovnání : stručné seznámení s vybranými ukazateli publikace OECD Education at a glance 2003*. Praha : Tauris, 2003. 49 s. ISBN 80-211-0457-0.

KOONTZ, Harold, WEIHRICH, Heinz. *Management*. Václav Dolanský. Praha : East Publishing, 1998. 659 s. Ars magna. ISBN 80-7219-014-8.

KOUCKÝ, Jan, et al. *Učení pro život. Výsledky výzkumu OECD PISA 2003* [online]. ÚIV, 2004 [cit. 2005-10-01]. Dostupný z WWW: <<http://www.uiv.cz/soubor/946>>.

LAUERMANN, Marek . *Vzdělání a moderní technologie – irská cesta do ráje* [online]. 30.5.2000 [cit. 2005-03-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/AR.asp?ARI=1513&CAI=2124>>.

LAUERMANN, Marek. *Jak se dělá reforma - o školské reformě v Polsku* [online]. 31.5.2000 [cit. 2005-03-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=1514&CAI=2124>>.

MEZERA, Antonín. *Slovinsko - z outsidera evropský premiant v reformě maturity* [online]. 19.7.2000 [cit. 2005-03-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=1639&CAI=2124>>.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : bílá kniha. Jiří Kotásek. Praha : MŠMT, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8

NEZVALOVÁ, Danuše . Kvalita a její řízení ve škole. *Učitelství listy* . 2001, roč. 2001/2002, č. 2, s. 6-8. Dostupný z WWW: <<http://ucitelstve-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=100659&CAI=2148>>.

NÚOV. *Jak pracují školské systémy úspěšné ve výzkumu PISA* [online]. 10.9.2004 [cit. 2005-03-24]. Dostupný z WWW: <<http://ucitelstve-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101752&CAI=2157>>.

ODEHNAL, Martin . ČŠI a reforma vzdělávání. *Učitelství listy*. 2003, roč. 2003/2004, č. 1, s. 3-5. Dostupný z WWW: <<http://ucitelstve-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?ARI=101282&CAI=2153>>.

OECD. *Měření vědomostí a dovedností : nová koncepce hodnocení žáků* . Praha : ÚIV, 1999. 76 s. ISBN 80-211-0333-7.

POL, Milan. *Projekt Příprava konzultantů rozvoje škol* [online]. 18.11.2004 [cit. 2005-03-24]. Dostupný z WWW: <<http://ucitelstve-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101891&CAI=2148>>.

POL, Milan. *Projekt „Příprava konzultantů rozvoje škol“* [online]. 22.1.2004 [cit. 2005-03-24]. Dostupný z WWW: <<http://ucitelstve-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101467&CAI=2148>>.

PRÁŠILOVÁ, Michaela . *Novinky ze slovenského (i českého) školství* [online]. 18.5.2004 [cit. 2005-03-24]. Dostupný z WWW: <<http://ucitelstve-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101632&CAI=2157>>.

PRÁŠILOVÁ, Michaela. Řízení změny v podmínkách současné školy. *Učitelství listy : Příloha pro ředitele*. 2002, roč. 2000/2001, č. 10, s. 1-4. Dostupný z WWW: <<http://ucitelstve-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=100663&CAI=2148>>.

RŮŽIČKOVÁ, Markéta . *Systém vzdělávání Velké Británie se radikálně změní* [online]. 10.9.2004 [cit. 2005-03-24]. Dostupný z WWW: <<http://ucitelstve-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101773&CAI=2157>>.

RÝDL, Karel . Reformy v oblasti vzdělávání probíhají nejen u nás. *Učitelství listy* [online]. 2002, roč. 2002/2003, č. 2 [cit. 2005-03-24], s. 6-7. Dostupný z WWW: <<http://ucitelstve-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=100894&CAI=2157>>

SÁRKÖZI, Radek. *Rámcové vzdělávací programy a víceletá gymnázia* [online]. 15.12.2004 [cit. 2005-03-24]. Dostupný z WWW: <<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=101969&CAI=2124>>.

SCOTT, Bill, SÖDERBERG, Sven. *Umění řídit*. Martina Čapounová. Praha : Victoria Publishing, 1994. 151 s. ISBN 80-85865-18-1.

SLAVÍKOVÁ, Lenka. *Vývojové aspekty managementu a řízení školy*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2003. 39 s. ISBN 80-7290-133-8.

STRAKOVÁ, Jana, et al. *Vědomosti a dovednosti pro život : Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. 111 s. ISBN 80-211-0411-2.

STÝBLO, Jiří. *Manažerská motivační strategie*. Praha : Management Press, 1992. 74 s. ISBN 80-85603-05-5.

Tendence vývoje školské politiky v Evropě. *Zpravodaj : Odborné vzdělávání v zahraničí* [online]. 2001, č. 7/8 [cit. 2005-10-20], s. 6. Dostupný z WWW: <http://www.nuov.cz/public/File/periodika_a_publicace/zpravodaj_odborne_vzd_v_zahr/2001/ZP0108a.pdf>.

TICHÁ, Zuzana. *Ředitel školy v historickém pohledu* [online]. 12.3.2004 [cit. 2005-03-24]. Dostupný z WWW: <<http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101476&CAI=2148>>.

Výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech 1995-2000. Praha : ÚIV, 2002. 61 s. ISBN 80-211-0415-5.

Vzdělávání versus ekonomika? : Možné cesty k nápravě neuspokojivého stavu státního vzdělávacího systému v Německu.. *Zpravodaj : odborné vzdělávání v zahraničí* [online]. 2005, roč. XVI, č. 7/8 [cit. 2005-10-13], s. 12-13. Dostupný z WWW: <http://www.nuov.cz/public/File/periodika_a_publicace/zpravodaj_odborne_vzd_v_zahr/2005/Zp0508a.pdf>.

WALKER, Alfred J. *Moderní personální management : nejnovější trendy a technologie*. Praha : Grada, 2003. 253 s. ISBN 80-247-0449-8.

ZERZÁŇ, Karel. Hrst postřehů z Finska. *Učitelské listy*. 2002, roč. 2001/2002, č. 5, s. 13. Dostupný z WWW: <<http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=100762&CAI=2157>>.

Přílohy

Příloha 1

Dotazníkové šetření – úloha motivace v řízení změny

1. Pokuste se uvést největší klady Vaší školy:

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)

2. Pokuste se uvést největší nedostatky Vaší školy:

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)

3. Jaké důvody podle Vás vedly k zařazení školy do programu pilotáže RVP GV:

- a) impuls ze strany zřizovatele na základě dlouhodobě vysoké úrovně školy a práce pedagogického sboru
- b) impuls ze strany vedení školy
- c) návrh ze strany pedagogického sboru, otevřeného inovacím ve fungování školy
- d) snaha zviditelnit školu
- e) jiná možnost:

4. Jakým způsobem se podílíte na vytváření Školního vzdělávacího programu:

- a) o průběh tvorby Školního vzdělávacího programu se příliš nezajímám, vyjadřuji se k němu až na pedagogické radě
- b) aktivně se účastním práce předmiotové komise, která vytváří koncepci svého předmětu
- c) vytváření nové koncepce přenechávám vedoucímu předmiotové komise / jinému kolegovi, sám/a se k ní vyjadřuji až jejím po předložení celé předmiotové komisi
- d) společně s kolegy či sám/a se snažím předkládat podnětné nápady k tvorbě Školního vzdělávacího programu
- e) jiná možnost:

5. Co považujete za nejvýznamnější motivační faktory pro Vaše případné zapojení do tvorby Školního vzdělávacího programu (možno i teoretické případy, na škole nemusí být uplatňovány):

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)

6. *Pocit'ujete na Vaší škole, že jste k účasti na tvorbě Školního vzdělávacího programu nějak přímo motivováni? Pokud ano, uveďte čím:*

ano ne

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)

7. *Co Vás osobně v současnosti nejvíce motivuje k účasti na tvorbě Školního vzdělávacího programu:*

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)

8. *Pocit'ujete ze strany vedení, zřizovatele či dalších spolupracujících institucí (MŠMT, VÚP atd.) tlak na zapojení do tvorby Školního vzdělávacího programu?*

ano ne

9. *Pokuste se ohodnotit, jakou cítíte ze strany vedení školy podporu pro případné změny v charakteru výuky:*

1	2	3	4	5
++				--

10. *Pocit'ujete ze strany vedení školy snahu o vytvoření nástrojů evaluace probíhající změny? Pokud ano, uveďte jaké:*

ano ne

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)

11. *Pokuste se charakterizovat model řízení, uplatňovaný na Vaší škole:*

- a) autokratický
- b) demokratický / participativní
- c) „volná uzda“

12. *Hodnocení stávající spolupráce s koordinátorem VÚP:*

1	2	3	4	5
++				--