

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD**

Institut sociologických studií

**Lucie Zelená**

**Postoj učitelů k nové kurikulární reformě**

*Diplomová práce*

Praha 2011

Autor práce: **Lucie Zelená**

Vedoucí práce: **PhDr. Josef Basl, Ph.D.**

Oponent práce:

Datum obhajoby:

Hodnocení:

## **Bibliografický záznam**

ZELENÁ, Lucie. *Postoj učitelů k nové kurikulární reformě*. Praha: 2011. 146 s. Diplomová práce (Mgr.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra sociologie. Vedoucí diplomové práce. PhDr. Josef Basl, Ph.D.

## **Abstrakt**

Diplomová práce je pojata jako kvantitativní výzkumná studie. Její snahou je zachytit názor a postoj učitelů české základní školy na novou kurikulární reformu, která oficiálně vstoupila do praxe v roce 2005 v podobě Rámcových vzdělávacích programů. Nový systém kurikulárních dokumentů nahrazuje původní vzdělávací programy s centrálně danými osnovami a rozšiřuje tak do značné míry autonomii škol a pedagogických pracovníků, jejichž úkolem bylo vytvořit si vlastní školní vzdělávací program. Vedle proměny cílů případně obsahové stránky základního vzdělávání se zároveň mění i role a očekávání spojená s profesí učitele.

Cílem šetření je zjistit a popsat, obecný názor učitelů na tuto změnu pojetí vzdělávání a její přínos na úrovni povinné školní docházky. Dalším úkolem je ukázat, jak učitelé hodnotí bariéry a své vnitřní motivace spojené s realizací reformních kroků na školách a jak se tyto bariéry promítají do jejich celkového postoje k reformě. Výzkum bude dále zjišťovat, jak učitelé vnímají změny, jež na školách proběhly od zavedení reformy do praxe a které prvky považují v souvislosti s její realizací za problematické. Cílem výzkumu je též zjistit, jak učitelé hodnotí svou vlastní snahu o implementaci změn do vlastní pedagogické praxe.

## **Klíčová slova**

Kurikulární reforma, postoj učitele, Rámcové vzdělávací programy, vzdělávání

## **Abstract**

Diploma thesis is designed as quantitative research study. The aim is to find out the opinion and attitude of teachers from Czech primary schools concerning the new curriculum reform, which has officially come into use in the form of Framework Educational Program in 2005. The new system of curriculum documents replaces the former educational programs based on centrally imposed curriculum and thus broadens the autonomy of teachers and school institutions, who were assigned to prepare their own school educational program. Besides the changes both in the main objectives of primary education and to some extent in the educational content, there has also been a shift in the role and expectations related to the teacher profession.

The main purpose of the study is to find out and describe teacher's prevailing opinion of such change in the educational concept and its benefits at the level of compulsory education. Another aim is to present, how teachers perceive the barriers and inner motivations related to these reform changes in schools, and how these barriers affect the overall attitude towards the reform. The research will also show how the changes in schools since the formal reform introduction are evaluated and which parts of the reform realization and to what extent are considered problematic. At last, the teacher evaluation concerning their own pursuit for implementation of the changes into their pedagogical practice will be examined.

## **Keywords**

Curriculum reform, teacher attitude, The Framework Educational Program, education

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.

Prohlašuji též, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.

Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna veřejnosti pro účely výzkumu a studia.

V Praze dne 20. 5. 2011

Lucie Zelená

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Josefu Baslovi, Ph.D. za rady a cenná doporučení při zpracovávání diplomové práce.

## Institut sociologických studií

### Teze diplomové práce

**Jméno:** Lucie Zelená  
**Obor:** Sociologie  
**Zaměření:** Aplikovaný sociologický výzkum a jeho metodologie  
**Ročník:** II.

**Škola:** Institut sociologických studií  
Fakulta sociálních věd UK

**Datum:** Zimní semestr 2009/2010

**Název práce:** *Nová kurikulární reforma z pohledu učitele*

#### **Námět práce:**

Práce by se měla detailněji zabývat tím, jak se učitelé staví k nové kurikulární reformě, která vešla v platnost v roce 2005 a to formou Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání (RVP ZV).

Základní princip této reformy tkví v tom, že kurikulární předpisy jsou nyní na dvou úrovních. Jednak na úrovni státní a to v podobě Rámcových vzdělávacích programů a pak na úrovni školské – v podobě Školních vzdělávacích programů (ŠVP). Na základě ŠVP si každá škola stanovuje podobu vlastní výuky. Ředitelé a učitelé tak dostali možnost ve velkém ovlivňovat, jak bude forma a obsah výuky na jejich škole vypadat. Rozdíl oproti předchozímu systému učebních osnov je zejména v tom, že nové pojetí kurikulárních předpisů nestanovuje, co konkrétně mají žáci probrat, nýbrž jakých dovedností a klíčových kompetencí mají dosáhnout. Učivo samotné má být tedy prostředkem k dosažení očekávaných výstupů, které jsou předpokladem získávání oněch klíčových kompetencí.

Pozitivem nového systému je nesporně fakt, že učitelé mohou výuku postavit na míru sobě a svým žákům na základě svých dobrých zkušeností z praxe, mohou si sami určit, co považují za podstatné anebo naopak nadbytečné. Charakter a obsah výuky tak přestává být diktován shora, čímž učitelé získávají možnost podílet se na jeho tvorbě.

Nový systém ovšem předpokládá, že učitel bude ochoten a schopen na tvorbě ŠVP participovat a do značné míry opustí koleje, které donedávna představovaly právě školní osnovy.

Práce se bude zabývat postoji učitelů (z pozice profesionála ale i běžného člověka) a to z toho důvodu, že úspěšné realizování kurikulární reformy závisí z podstaty RVP především na jejich práci, iniciativě, angažovanosti, motivovanosti, kreativitě a ochotě měnit zaběhlé způsoby pedagogické práce.

#### **Hlavní výzkumná témata:**

- zda a do jaké míry učitelé změnili styl své pedagogické práce po zavedení Rámcových vzdělávacích programů
- jak se učitelům daří přizpůsobit se nové filosofii kurikula
- jaké jsou podle nich vnější a vnitřní bariéry/motivace při přizpůsobování se novému systému kurikula
- jak se učitelé angažují na tvorbě Školních vzdělávacích programů

- kde se učitelé informují, učí, čerpají inspiraci pro změnu způsobu výuky
- co by učitelům usnadnilo přizpůsobování se nové filosofii kurikula

## **Metodologie**

Navrhovaná metodologie sběru dat zahrnuje:

- kvalitativní část – hloubkové rozhovory s učiteli základních škol, které by měly poskytnout základ pro následnou tvorbu dotazníku určeného pro kvantitativní šetření.
  - předpokládaná velikost vzorku – 8 učitelů základních škol
- Kvantitativní část založená na samovypĺňujících dotaznících elektronicky distribuovaných do škol.
  - předpokládaná velikost vzorku – 300 respondentů
  - složení vzorku – učitelé základních škol z celé ČR
  - opora výběru – Rejstřík škol a školských zařízení MŠMT ČR

## **Předpokládaná struktura práce**

1. Teoretický základ
  - 1.1. charakter změn v rámci kurikulární reformy
  - 1.2. role učitele při praktickém uplatnění kurikulární reformy
  - 1.3. faktory rezistence vůči změně
2. Metodologie
3. Výsledky kvalitativní části
4. Výsledky kvantitativní části
  - 4.1. jak se změnil styl pedagogické práce po zavedení RVP/ŠVP
  - 4.2. angažovanost při tvorbě ŠVP
  - 4.3. vnitřní a vnější bariéry a motivátory
  - 4.4. zdroje inspirace a další vzdělávání





## Obsah

<b>OBSAH</b> .....	<b>1</b>
<b>ÚVOD</b> .....	<b>2</b>
<b>1. CÍLE A STRUKTURA PRÁCE</b> .....	<b>3</b>
<b>2. POJMY, SPOLEČENSKÝ A HISTORICKÝ KONTEXT REFORMY</b> .....	<b>5</b>
2.1. KURIKULUM.....	5
2.2. ŠKOLSKÁ REFORMA.....	7
2.3. KURIKULÁRNÍ REFORMA V KONTEXTU SPOLEČNOSTI VĚDĚNÍ .....	8
2.4. HISTORICKÝ VÝVOJ ČESKÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	13
<b>3. SOUČASNÁ KURIKULÁRNÍ REFORMA</b> .....	<b>15</b>
3.1. RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY .....	18
3.2. ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY .....	21
3.3. KLÍČOVÉ KOMPETENCE .....	22
3.4. PROBLÉMY ŠKOLSKÉ REFORMY .....	25
3.5. NOVÉ NÁROKY NA UČITELSKOU PROFESI.....	29
<b>4. UČITEL A JEHO ROLE PŘI IMPLEMENTACI KURIKULÁRNÍ REFORMY</b> .....	<b>31</b>
4.1. UČITEL V KONTEXTU ZMĚNY.....	32
4.2. MYŠLENÍ UČITELE .....	34
4.3. POSTOJ .....	38
4.3.1. <i>Teorie motivace a příčin rezistence vůči změně</i> .....	40
4.3.2. <i>Vnější projevy postojů vůči změně</i> .....	42
4.4. FAKTORY VLIVU NA POSTOJ UČITELE VŮČI ZMĚNĚ .....	43
4.4.1. <i>Vnější faktory ovlivňující postoj učitele</i> .....	45
4.4.2. <i>Vnitřní faktory vlivu na postoj učitele</i> .....	49
<b>5. METODOLOGIE</b> .....	<b>54</b>
5.1. PŘEDCHOZÍ VÝZKUMY.....	55
5.2. TVORBA DOTAZNÍKU .....	57
5.3. SBĚR DAT .....	61
5.3.1. <i>Návratnost</i> .....	63
5.4. CHARAKTERISTIKA VÝBĚROVÉHO SOUBORU .....	64
<b>6. EMPIRICKÁ ČÁST – ANALÝZA</b> .....	<b>66</b>
6.1. OBECNÝ POSTOJ K RVP/ŠVP A VNÍMÁNÍ JEHO PŘÍNOSU .....	67
6.1.1. <i>Obecný postoj k reformě</i> .....	67
6.1.2. <i>Vnímání přínosu reformy</i> .....	72
6.2. BARIÉRY A MOTIVACE SPOJENÉ SE ZAVÁDĚNÍM RVP .....	79
6.2.1. <i>Vnější bariéry</i> .....	79
6.2.2. <i>Vnitřní bariéry a motivace</i> .....	84
6.3. HODNOCENÍ ZMĚN NA ŠKOLE PO ZAVEDENÍ RVP .....	92
6.4. HODNOCENÍ ZMĚN VE VLASTNÍ PRAXI UČITELE .....	101
6.5. SPONTÁNNÍ VYJÁDRĚNÍ UČITELŮ K REFORMĚ .....	110
6.6. SHRNUTÍ.....	114
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>119</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>125</b>
<b>LITERATURA A ZDROJE</b> .....	<b>126</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK</b> .....	<b>132</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>132</b>
<b>PŘÍLOHY</b> .....	<b>133</b>

## Úvod

Centrem zájmu této práce je učitel základní školy v kontextu kurikulární reformy, jejíž kořeny sahají do roku 2001. Tehdy se začala nějakým způsobem rodit filosofie nového směřování českého předškolního, základního a středního vzdělávání, aby její reálný příchod do školní praxe spatřil světlo světa v roce 2005 a to v podobě Rámcových vzdělávacích programů. Nový systém kurikulárních dokumentů tak nahradil dosavadní vzdělávací programy pro základní školy a s nimi spojené relativně jednotně dané školní osnovy. Spolu s takto obecně popsány formálními změnami dochází nejen k jisté proměně obsahové stránky výuky a jejího celkového pojetí v rámci povinné školní docházky, ale mění se zároveň s tím i podmínky a očekávání spojená s rolí učitele současné základní školy.

Práce se bude nejprve snažit osvětlit hlavní charakter těchto reformních změn v systému českého základního vzdělávání s důrazem na to, co tyto změny znamenají pro učitelskou profesi jako takovou. Její stěžejní částí je však kvantitativní výzkum mezi samotnými pedagogy, který by měl přinést informace o tom, jaký je jejich postoj k současné podobě reformy, jak vnímají změny proběhnuvší na školách, kde působí, a jak hodnotí vlastní počínání z hlediska implementace nových prvků souvisejících s reformou do své pedagogické činnosti. Důvodem ke zkoumání této problematiky z pohledu učitelů je fakt, že jsou to právě oni, na nichž leží tíha zodpovědnosti za samotnou realizaci reformních změn v praxi. Jejich postoj a ztotožnění se nebo naopak odmítnutí hlavních myšlenek reformy je klíčovým faktorem pro následné jednání a samotné (ne)uskutečnění reformních změn. V tématu změny a postoje k ní navíc můžeme odhalit jisté napětí mezi tím, co je vizí a záměrem tvůrců reformy (zástupců vzdělávací politiky), a tím, jak ony vize vnímají aktéři v samotné realitě školního vzdělávání.

## 1. Cíle a struktura práce

Cílem práce je zjistit, jaký je postoj učitelů k této zatím poslední reformě základního vzdělávání a jak oni sami hodnotí změny, které na školách od jejího zavedení proběhly. Právě na učitelích a jejich postoji k reformním krokům záleží, jakým způsobem a zejména jak úspěšně bude ta která změna přijata a dále implementována do školní praxe.

Výzkum v této práci se tedy nejprve zaměří na to, zda učitelé s reformou v této podobě souhlasí či nikoli a zda se z pohledu jejich profese jedná o posun k lepšímu. Dále se výzkum bude věnovat tomu, co a v jaké míře je podle kantorů přínosem reformy z hlediska nových kompetencí a autonomie škol potažmo učitelů, nového pojetí výuky s důrazem na rozvoj kompetencí a větší výchovné role školy.

Dále bude výzkum zjišťovat, jak vnímají učitelé bariéry související se zaváděním reformy. Posuzovány budou bariéry vnější, jako je podpora škol „shora“, tedy ze strany centrálních orgánů, zmíněny budou problémy týkající nárůstu množství práce a související administrativy, ale také podpora a spolupráce na úrovni samotných škol a vztahy s vedením. Vedle vnějších bariér bude pozornost věnována také vnitřnímu prožívání změn z hlediska osobnosti učitele. Konkrétně se budeme ptát na to, jak jsou učitelé v souvislosti reformou otevření nebo naopak skeptičtí, co se týče zavádění změn do školství, zda oceňují získanou možnost více rozhodovat o podobě vzdělávání na své škole. Zjišťovat budeme také jejich autoevaluaci ohledně toho, jak vidí svůj vlastní přínos pro implementaci reformních změn na škole, kde působí.

Poslední částí výzkumu bude hodnocení dosud proběhlých změn na škole jako celku a pak v samotné praxi učitele. Zjišťován bude pohled na charakter změn na škole po zavedení reformy do praxe, zda se ubírají pozitivním či negativním směrem, popř. zda vůbec nějaké změny v ohledech, jako je pojetí výuky nebo vztahy mezi aktéry (učiteli, žáky, rodiči), nastaly. Dále budeme zkoumat názor na konkrétní problematická místa související jak s tvorbou vzdělávacího programu na škole, tak s jeho realizací při výuce, tak ale také problémy týkající se spolupráce a komunikace na úrovni školy. V samotném závěru se výzkum zaměří na to, jak učitelé hodnotí konkrétní změny ve své osobní pedagogické praxi, zda se jim daří uplatňovat nové prvky, související s reformními změnami, ve výuce a v sociálním prostředí školy jako takovém.

Veškeré zde vyjmenované problémy budou posuzovány v závislosti na osobních charakteristikách učitele (základní demografické ukazatele, vyučovaný obor a stupeň, spokojenost v povolání, ale také osobnostní rysy, vycházející z výše zmíněných otázek na vnitřní prožívání reformních změn) a školy, na které učí (velikost a typ školy, velikost obce, kraj, charakter spolupráce s kolegy na škole atp.).

Přínosem práce by měla být kvantifikace jednotlivých dimenzí postoje k reformě, které výzkumy, z nichž práce mimo jiné vychází, mapovaly zatím jen na kvalitativní bázi. Výzkum by měl z hlediska šíře svého záběru umožnit nalezení souvislostí mezi tím, jak se učitelé s novou reformou ztotožňují, jak hodnotí její realizaci v praxi na své škole ale také ve své vlastní pedagogické činnosti. Zároveň, s odkazem na jeden z cílů práce, kterým je zjištění vnímání bariér a vnitřních motivací spojených s fenoménem této změny ve vzdělávání, se výzkum pokusí zjistit, jaký dopad na postoj k reformě má právě vnímání závažnosti těchto ať již vnitřních či vnějších překážek s ní souvisejících.

Co se týče struktury práce, ta je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části jsou tři hlavní bloky témat souvisejících s cíli výzkumu. První z těchto tematických bloků – „Pojmy, společenský a historický kontext reformy“ – je jakýmsi uvedením do terminologie a do širšího kontextu, ve kterém se fenomén reformy základního vzdělávání nachází a z jakého se vyvinul.

Druhý blok teoretické části - „Současná kurikulární reforma“ - popisuje již velmi konkrétně základní charakteristiky nové reformy základního vzdělávání v podobě Rámcových vzdělávacích programů. Součástí tohoto tematického celku je také pojednání o tom, jaké dopady má reforma na učitelskou profesi jako takovou, a popsány jsou zde také problémy, které zavádění a realizaci reformy provázejí. Tato dvě témata přímo souvisí s výše uvedenými cíli výzkumu, proto je jim v teoretické části věnována pozornost.

Poslední velký teoretický blok zahrnuje rozbor učitele jakožto jednoho z aktérů změny ve vzdělávacím systému – „Učitel a jeho role při implementaci kurikulární reformy“. Na začátku jsou stručně vysvětleny obecné okolnosti zavádění reformních změn do školství ve vztahu k jedinci – učiteli. Další kapitola se snaží komplexněji popsat, jak nahlížet na myšlení učitele obecně, ale i v kontextu změny, a ukázat možné činitele, které mají na jeho myšlení a vývoj dopad. Důležitou součástí tohoto bloku jsou pak kapitoly týkající se postoje, jelikož ten je hlavním objektem zkoumání v empirické části práce. Nejprve je zde obecnější pojednání a

sociologická definice termínu postoj. V podkapitolách je pak detailnější rozbor vztahu postoje a jednání. Pro hlubší pochopení toho, jak se utvářejí postoje a jaký dopad mohou mít na jednání jedince v pracovním (školním) prostředí v kontextu změny zavedené „shora“ (školské reformy), jsou zde uvedené některé teorie, které se zabývají tématem motivace k výkonu, seberealizace a rezistence vůči změně. Poslední částí tohoto velkého tematického bloku jsou vnější a vnitřní faktory, které mohou hrát roli při utváření postoje učitele, zde však již s větším zaměřením na reálnou situaci ve školách po zavedení reformních kroků. Tato část představuje mimo jiné jedno z hlavních východisek při tvorbě dotazníku a následné analýze, jsou v ní proto zahrnuty především ty faktory, které se váží na empirickou část práce.

Po teoretické části následuje objasnění metodologie výzkumu. Jsou zde uvedeny výzkumy, které na podobné téma již proběhly a které pak byly použity jako východisko pro tvorbu nástroje sběru dat v rámci této práce. Metodologická část dále vysvětluje logiku stavby dotazníku s vazbou na cíle a témata výzkumu ale také s návazností na východiska a podklady pro tvorbu nástroje sběru dat. Následně je zde popsán postup při výběru vzorku a při samotném sběru dat. Součástí metodologického celku je též kapitola popisující základní charakteristiky výběrového souboru.

Stěžejním úsekem práce je pak empirická část, jejíž struktura de facto kopíruje výše popsané hlavní cíle výzkumu.

## **2. Pojmy, společenský a historický kontext reformy**

### **2.1. Kurikulum**

Ústředním termínem práce je pojem kurikulum, který má kořeny v lat. slově *curro*, *currere* – běhat, *curriculum* (pl. *curricula*) – běh, závodiště. (Průcha 2002)

V 17. století, kdy se tento termín objevil poprvé, jej začalo být užíváno namísto pojmů *studium*, *ordo*, *ratio*, *institutio*, tedy plánovaně uspořádaný učební obsah, a to pro označení univerzitního vzdělávacího programu. Stalo se tak za účelem standardizace vzdělávání, pro které měl být kurikulární program prostředkem zajištění určitého řádu a organizace vzdělávání realizovaného univerzitou. Se vznikem školské soustavy, iniciovaným rozvojem

industriální společnosti a potřebou masového vzdělávání, se tak programy vzdělávacích institucí stávají součástí vzdělávací politiky státu. (Walterová 2006)

Pedagogický slovník (Průcha et al. 1998) rozlišuje tři základní významy pojmu kurikulum – 1) vzdělávací program, projekt, plán, 2) průběh studia a jeho obsah, 3) obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení. V českém kontextu se pak termín vztahuje k pojmům *učební osnovy*, *učební plány*, *obsah vzdělávání* popř. *učivo*.

Širší pojetí definuje kurikulum jako veškerou zkušenost získávanou v průběhu školní docházky, konkrétně je to činnost ve třídě, obsah výuky, cíle vzdělávání, vztahy mezi učiteli a žáky a další faktory ovlivňující situaci učení (Greger 2006: 120). Dle Bobbita, který tento termín jako jeden z prvních definoval v knize *The Curriculum* (1918), jde o souhrn činů a zkušeností, které by žák měl vstřebat, aby se z dítěte stal takovým dospělým, který je schopen se uplatnit ve společnosti. Patří zde tedy jak záměrně stanovené požadavky, které má žák vstřebat a zakusit, tak ale i nezamýšlené a neplánované zkušenosti získané v průběhu školní docházky (Smith 2000).

Podle další široké definice jde o veškeré učení, které je plánované a vedené školou, ať již individuálně či ve skupinách, na půdě školy nebo mimo ni (Kelly 1989). Kurikulum může být pojato také jako komplex problémů vztahujících se k řešení otázek, proč, koho, v čem, kdy, za jakých podmínek a s jakými efekty učit (Walterová 1994: 14).

Zdrojem, ze kterého jednotlivá kurikula vycházejí je především sociální zkušenost s hodnotovými systémy dané společnosti. V různých obdobích a různých zemích se pak při tvorbě kurikula vychází z výsledků vědeckého, technického, popř. uměleckého poznání, případně z výsledků obecnější praktické zkušenosti z běžného života, ke kterým došly předchozí generace. Kurikulum je proto sociálním fenoménem, který je ovšem těsně spjatý s politikou. V posledních desetiletích je pro tvorbu kurikula zcela zásadním faktorem určujícím jeho podobu kurikulární politika státu, v rámci níž se rozhoduje o společném rámci kurikula. Do procesu tvorby tohoto rámce se zapojuje jak školská administrativa, tak politici, odborníci, školy či rodiče jakožto další sociální partneři. (Walterová 2006)

Pro plánování kurikula se v posledních letech začalo používat termínu *vzdělávací program* (v angl. terminologii *national curriculum – národní kurikulum, framework curriculum – rámcové kurikulum*). Jedná se o komplexnější dokument, který vymezuje:

- koncepci vzdělávání pro celou vzdělávací soustavu země
- cíle vzdělávání
- učební plán – seznam vyučovaných předmětů
- učivo – témata v jednotlivých předmětech
- cílové standardy – požadavky na to, co se mají žáci naučit
- implementační plán – jednotlivé kroky uvedení programu do praxe.

V České republice existovalo několik paralelně fungujících vzdělávacích programů, které vymezovaly podobu vzdělávání na úrovni povinné školní docházky (Průcha 2002). O nich bude pojednáno níže.

Zdánlivá pluralita vzdělávacích programů je však zastřešena a sjednocena pod tzv. *národním kurikulem*, které je definováno jako kurikulum garantované státem, společný národní rámec kurikula, určený veškeré populaci ve školním věku. Zahrnuje obecné cíle školního vzdělávání, vymezení klíčových dovedností a základních složek obsahu, stanovuje cíle, kterých mají žáci dosáhnout a v určitých věkových obdobích a obsahuje také směrnice k samotné realizaci kurikula ve školách (Průcha et al. 1998).

## **2.2. Školská reforma**

Jelikož zde bude řeč o kurikulární reformě, je třeba definovat, co tento termín znamená a čeho se týká. V odborné literatuře psané v angličtině se v této souvislosti setkáváme s pojmy, jako jsou *educational change* (edukační změna), *school change* (změna školy), *curriculum change* (změna kurikula) (Janík et al. 2010)

Vzdělávací či školská reforma je plán, program nebo hnutí, které se pokouší způsobit změny ve vzdělávací teorii anebo praxi. Odvolává se při tom na systémové změny ve veřejném životě a společnosti. Jedná se tedy o určitý přechod (*transition*), probíhající jakožto dlouhodobější proces v několika fázích (Viceník 2006).



Kurikulární reforma podle *Pedagogického slovníku* je zásadní změna koncepce kurikula a kurikulární politiky. Jsou zde uvedeny také hlavní znaky současných reforem v demokratických zemích, jako je příprava na život v 21. století a kladení důrazu na utváření hodnot, postojů a kompetencí vzdělávaných subjektů (Průcha et al. 1998).

Z hlediska rozsahu a zdroje reformních kroků je možné českou reformu základního, potažmo středního vzdělávání v ČR v podobě Rámcových vzdělávacích programů nazvat *systemovou změnou (systemic change)*. Jedná se o změnu na makro úrovni, jelikož zasahuje plošně celý systém základního a středního vzdělávání, a je iniciována a vytvořena centrálními vzdělávacími institucemi. (Young, Lee 1984)

Pokud bychom chtěli nějak obecně vystihnout charakter školských reforem, které proběhly nebo probíhají v mnoha současných vzdělávacích systémech ve světě, je možné shrnout tyto změny do dvou oblastí – změny týkající se *kurikula a předpisů* a dále *decentralizace rozhodovacích procesů*. V případě prvního z nich se jedná o přijetí nových kurikulárních materiálů či dokumentů. Druhý aspekt se podle Hopkinse (2001) v posledních dekádách rozšířil do mnoha zemí. Jedná se o přesun pravomocí týkajících se řízení a rozhodování o podobě vzdělávání a kurikula na lokální úroveň. Autor zároveň poznamenává, že mnohé země se nyní potýkají s protichůdnými tlaky mezi centralizací a decentralizací, tj. zvýšeným dohledem státu nad stanovováním pravidel a cílů vzdělávání vs. vyšší mírou zodpovědnosti škol za implementaci a hodnocení těchto pravidel na lokální úrovni. Dosáhnout rovnováhy mezi centrálně vyvíjenými pravidly pro změnu ve vzdělávání a lokální snahou o zlepšení vzdělávání se podle autora v praxi ukazuje jako velmi nesnadný úkol. (Hopkins 2001)

### **2.3. Kurikulární reforma v kontextu společnosti vědění**

Dříve než přistoupíme k samotnému představení kurikulární reformy základního vzdělávání v ČR, bude osvětlen širší kontext společenských změn, ze kterých tato reforma do jisté míry vychází a které v sobě reflektuje.

A. Veselý (2004) poukazuje na to, že v současnosti je jedním z hlavních teoretických proudů modernizačních teorií společnosti koncept „společnosti vědění“. Vycházejí při své

analýze z prací Daniela Bella, konstatuje, že svět je nyní v druhé fázi transformace, pro niž je charakteristický rozvoj služeb, teoretického vědění a racionality, která poté proniká jak ekonomikou, tak sociální a politickou sférou. Veselý ke svému tvrzení dodává, že tento koncept se často promítá do praxe veřejné politiky a tvoří základ mnoha strategických dokumentů.

Autor popisuje rozdíly konceptu „společnost vědění“ oproti předchozím pojetím moderní společnosti následovně:

*„Zatímco základními konstitutivními prvky moderní společnosti byl fyzický kapitál, množství lidské práce a průmysl (odtud pak pojmenování „průmyslová“ nebo „kapitalistická“ společnost), v současné době jsme svědky transformace ke společnosti, ve které se klíčovým faktorem produkce stává vědění, důsledkem čehož se následně zásadně mění i veškeré společenské instituce.“*

Za předchůdce tohoto konceptu, a tedy za onu první fázi transformace, se dle něj považují teorie post-industriální a informační společnosti (dominující v 60. - 80. letech). Jako zásadní rozdíl mezi informací a věděním je podle autora, který v této myšlence vychází z děl Davida a Foreye, ten, že vědění umožňuje jedinci vykonávat nějaké intelektové či manuální činnosti, zatímco informace jsou pouhá strukturovaná data. Vědění je tedy jakási nadstavba, neboť představuje aktivní interpretaci těchto dat, což vyžaduje složitější kognitivní schopnost jedince, nikoli technologie. Koncept společnosti vědění klade proto ve větší míře důraz na člověka, spíše než na technologie, jejichž význam byl naopak více zdůrazňován u předchozího konceptu informační společnosti (Veselý 2004).

A. Hargreaves považuje termín znalostní společnost za ve své podstatě nesprávný a upřednostňuje označení „učící se společnost“ („learning society“). Ta podle něj produkuje informace a znalosti tím, že klade veliký důraz na učení, stimuluje vynalézavost a důvtip (*ingenuity*) a rozvíjí schopnosti iniciovat a vypořádat se se změnami (Hargreaves 2003).

Britská učebnice *Sociology of the school* z 60. let popisuje společenské změny, které se váží na koncept industriální společnosti. Vzdělání se v důsledku rapidních změn přesunuje z periferie do centra ekonomiky. Čím je šíření nových technologií komplexnější, tím důležitější je výzkum, který tento rozvoj dokáže udržovat a tím zásadnější a podstatnější je role škol. Škola už není posuzována jen podle toho, jak přispívá k morálnímu rozvoji jedince

a k celkové sociální stabilitě, ale má být nástrojem a zdrojem pro rozvoj dovedností potřebných k výkonu komplexnějšího souboru povolání. Vzdělávací instituce má produkovat jedince, kteří se umí vyrovnat s výše zmíněnými změnami, novými situacemi a rychle se měnícími podmínkami ve společnosti. (Shipman 1968)

Ovšem zpět k současnému konceptu společnosti vědění. Greger a Černý se ve svém článku *Společnost vědění a kurikulum budoucnosti* (2007) zabývají právě otázkou, do jaké míry reaguje nová kurikulární reforma v podobě zavedení Rámcových vzdělávacích programů na nové požadavky společnosti vědění, popř. jak moc je nová koncepce kurikula odrazem těchto širších společenských změn.

Zmínění autoři nejprve uvádějí 3 hlavní znaky, kterými lze charakterizovat společnost vědění. Jsou jimi jednak technologická změna v podobě rozvoje počítačové komunikační a informační technologie, která umožňuje mnohem rychlejší a levnější výměnu informací a tím produkci vědění v globálním měřítku. Další výraznou charakteristikou tohoto konceptu je změna v ekonomické struktuře v tom smyslu, že roste podíl výrobků, které jsou méně náročné na suroviny, energii či množství vynaložené manuální práce, zato jsou však více náročné na vložené vědění („vloženou inteligenci“), které ve větší míře tvoří onu přidanou hodnotu výrobku. Posledním významným trendem je proměna profesní struktury společnosti a to na úkor profesí v oblasti průmyslu a zemědělství, což je zapříčiněno technologickým pokrokem. Zároveň se tato struktura mění v důsledku částečné náhrady tuzemské výroby výrobou zahraniční. (Greger, Černý 2007)

Rychlý vývoj technologie si žádá mnohem členitější strukturu profesí a tím pádem a i přípravu na ně, rostou proto požadavky na vyšší vzdělání, které je spíše obecněji než čistě prakticky zaměřené (Havlík, Kořa 2007). Celoživotní vzdělávání se stává předpokladem zvýšení životní úrovně a schopnosti sledovat rychlost změn současného světa (Kalous, Veselý 2006). Dynamika rozvoje nových technologií způsobuje zánik starých a vznik nových profesí, což klade na jedince nároky v podobě flexibility a schopnosti celoživotní adaptace, potažmo tedy schopnosti trvale se během celého života vzdělávat. Vzdělání by pak mělo mít obecnější přírodovědný a společenskovední základ a mělo by jedince „naučit se učit“ (Havlík, Kořa 2007; Delors 1996).

Podle A. Tofflera „*technologie zítřka nepotřebuje miliony trochu vzdělaných lidí připravených jednotně vykonávat opakující se práci, nepotřebuje lidi slepě vykonávající rozkazy, kteří jsou si vědomi, že jejich živobytí závisí na mechanickém podřízení autoritě, ale potřebuje lidi schopné kritického úsudku, kteří si umění nalézt cestu ve zcela novém prostředí a umějí v rychle se měnícím prostředí ihned rozpoznat nové vztahy.*“ (Havlík, Kořa 2007)

Tofflerovým výrokem můžeme navázat na práci M. Younga *The Curriculum of the Future* (1998), ve které ukazuje rozdíly mezi pojetím kurikula v industriální společnosti vs. společnosti vědění a rozlišuje tak mezi „kurikulem minulosti“ a „kurikulem budoucnosti“. V jeho podání by školy měly nalézt rovnováhu mezi předáváním existujícího vědění a snahou přizpůsobovat se a reagovat na nově vznikající potřeby společnosti v budoucnu. Dle něj by tedy neměl být mezi oběma pojetími kurikula výrazný předěl a „kurikulum budoucnosti“ by mělo vycházet z „kurikula minulosti“. (Young 1998)

Následující tabulka, kterou zpracoval Greger (2007) shrnuje nejpodstatnější rozdíly mezi kurikulem minulosti a budoucnosti v Youngově pojetí.

Kurikulum minulosti	Kurikulum budoucnosti
<ul style="list-style-type: none"> <li>• vědění a učení je účelné a smysluplné samo o sobě</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• takové pojetí vědění, které klade důraz na to, aby učící se chápali, že sami mohou vystupovat jako aktivní spolutvůrci světa (a vědění)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• zaměřuje se především na předávání dosaženého vědění</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zaměřuje se nejen na předávání existujícího vědění, ale klade rovněž důraz na vytváření nového vědění (resp. přetváření vědění)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• klade větší důraz na předmětové znalosti („subject knowledge“), spíše než na vědění vyjadřující vztahy mezi předměty (mezi-předmětové vazby)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zdůrazňuje vzájemnou provázanost jednotlivých oblastí vědění napříč obory (předměty)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• předpokládá hierarchii a hranici mezi školním a každodenním vědění, a tím vytváří problém přenosu školního (akademického) vědění do mimoškolních kontextů.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• klade důraz na relevantnost vědění získávaného ve škole pro řešení každodenních problémů (kritika odtrženosti školního vzdělávání od běžného života)</li> </ul>

Tabulka 1: Charakteristické znaky kurikula minulosti a kurikula budoucnosti (Zpracoval D. Greger na základě prací M. Younga - *The Curriculum of the Future* (1998), „*Knowledge, Learning and the Curriculum of the Future*“, *British Educational Research Journal* (1999, roč. 25)

Podle Younga jde tedy v kurikulu budoucnosti o to, aby se jedinci připravili na roli aktivních tvůrců vědění, což by jim mělo pomoci obstát při řešení každodenních problémů

života. Ve školní praxi by to tedy mělo znamenat, že učení je jakýsi konstrukční proces, ve kterém žáci a učitelé spolupracují. Učení tedy není pouze předávání poznatku učiteli a ukládání těchto poznatku do paměti žáků. „...*učení je aktivní utváření (v duchu sociálního konstruktivismu), které je primárně skupinovou (spíše než individuální) aktivitou.*“ (Greger, Černý 2007: 32) Podle A. Hargreavesa by učení ve znalostní společnosti mělo být především kultivací duševních schopností – hlubší rozvoj zájmu o učení, rozvoj kreativity a vynalézavosti. (Hargreaves 2003)

Pokud bychom chtěli zařadit tuto filosofii kurikula do některých soudobých teorií vzdělávání, jednalo by se, jak už naznačila citace z článku Gregera a Černého, o tak zvaný konstruktivistický proud, který v sociálních vědách podle *Pedagogického slovníku* „*důrazňuje aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, a také důležitost jeho interakce s prostředím a společností.*“ Toto pojetí stojí na předpokladu, že proces poznávání se děje skrze konstruování a to tak, že si jedinec spojuje jednotlivé kusé informace do struktur, které dávají smysl, a dále s nimi pracuje. Sociální konstruktivismus, jakožto jedna z odnoží konstruktivismu, nad to klade důraz na roli sociálních interakcí a kultury v procesu poznávání. V pedagogické praxi se tento proud opírá o tvořivé myšlení, řešení problémů ze života a práci ve skupinách, spíše než o vstřebávání teorie a drilu. (Průcha et al. 1998).

Kurikulární reforma základního a středního vzdělávání ve své současné podobě je determinována výše popsaným paradigmatem společnosti vědění (Vašutová 2006: 79; Greger, Černý 2007). Změna, která s touto reformou přichází, spočívá v novém pojetí vzdělávání, kladoucím důraz na přípravu jedince tak, aby se uplatnil v rychle se měnící společnosti (Vašutová 2006). *Bílá kniha* shrnuje změnu, o kterou má v rámci vzdělávacího systému jít, následovně:

*„Vzdělávání se nevztahuje jen k vědění a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnímu rozvoji, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce“ (MŠMT 2001).*

## **2.4. Historický vývoj české základní školy**

V této kapitole bude stručně nastíněn historický kontext základního vzdělávání u nás po II. světové válce. Záměrem kapitoly je především osvětlení podstaty vzdělávacího systému, který předcházel současnému pojetí základního vzdělávání, a tím i objasnění výchozích podmínek, z nichž se vyvinula dnešní podoba českého základního vzdělávání.

Na podobu školského systému po roce 1945 měl vliv nejprve Košický vládní program, ve kterém byl stanoven požadavek na důslednou demokratizaci školského systému tak, aby i jeho vyšší stupně byly přístupné širším vrstvám obyvatel. V tomto duchu pak byly připravovány nové školské zákony, které měly uskutečnit ideu jednotné školy, jakožto záruky demokratizace lidového vzdělávání a výchovy.

Dalším klíčovým krokem bylo přijetí Nejedlého zákona o jednotné škole z roku 1948, který se snažil sjednotit vnější organizaci školského systému, neumožňoval však různorodost vnitřního pojetí škol samotných. V roce 1953 byl schválen revizní zákon, kterým československé školství de facto přejalo sovětský vzor a podřídilo vzdělání stranickým, ideologickým, popř. ekonomickým zájmům. Tento model pouze s dílčími úpravami a spíše nesystematickými snahami o reformy, neřešícími podstatné vzdělanostní problémy s vizí do delší budoucnosti, nýbrž nakumulované problémy z minulosti, trval až do konce 80. let. Kritériem pro měření kvality pedagogické práce byla efektivnost a úspěšnost komunistické výchovy.

Zákon o státní správě ve školství z roku 1978 zcela propojil školské správní orgány s orgány stranickými, kde na vrcholu této hierarchie stálo ideologické oddělení ÚV KSČ úkolující Oddělení školství a vědy ÚV KSČ s přímým vlivem na rozhodování Ministerstva školství. Tento model pak byl uplatňován na úrovni krajské, okresní a místní, přičemž usnesení strany bylo vždy nadřazeno rozhodování orgánů státní správy a samosprávy. (Rýdl 2006: 18-19)

Výchozí stav pro formulování nového kurikula po roce 1989 byl proto charakteristický centralizovanou tvorbou učebních plánů a osnov, podle jednotné politické ideologie komunistického režimu. Unifikované podklady pro učitele a žáky v podobě učebnic, byly před rokem 1989 připravovány na základě spíše encyklopedických přístupů, což způsobovalo

jejich přetíženost množstvím faktů. Tvorba kurikulárních dokumentů byla svěřena vybraným skupinám didaktiků, kteří byli odpovědní centrálním politickým institucím. Prostor na modifikaci kurikula (redukcí učiva, výběr látky užitečné pro žáky či jiné časové rozvržení učiva) poskytnutý učitelům na lokální úrovni, tedy přímo ve školách, byl proto minimální. Učitel sehrával spíše roli vykonavatele centrálně stanovených norem, než roli jakéhosi spolutvůrce kurikula.

Po roce 1989 se začalo více diskutovat o změně kurikulární politiky, inovacích a nových konceptech kurikula, které by se přiblížily trendům v zahraniční vzdělávací politice. (Walterová 2006: 17) Bezprostředně po roce 1990 dochází k řadě změn vedoucích k posílení rozhodovacích pravomocí o podobě a praktické implementaci školního kurikula přímo na školy. Základní školy, potažmo ředitelé, získávají postupně možnost upravovat podobu a obsah učebních osnov jednotlivých předmětů (konkrétně v rozsahu 30% hodinové dotace), mohou tedy měnit proporce učiva, doplňovat jej, popř. vypouštět některé jeho části. Školy si taktéž mohou tvořit vlastní vzdělávací program, podmínkou ovšem je, že projde formálním schvalovacím řízením MŠMT.

Od roku 1996 mají základní školy postupně možnost si zvolit ze tří oficiálních vzdělávacích programů anebo jejich případných modifikací. V rámci těchto programů je školám umožněno měnit učební plán, tzn. rozhodovat o časové dotaci určitých vybraných předmětů v daném ročníku. Postupem času se pravomoci škol v tomto ohledu dále rozšiřují. (Prášilová 2008)

Zmíněnými programy primárního vzdělávání byly *Vzdělávací program základní škola* (1996), *Vzdělávací program obecná škola* (1997/98) – dříve rozdělený na *Vzdělávací program občanská škola a Vzdělávací program obecná škola* (1995). Dále existoval *Vzdělávací program Národní škola* (1997) a další alternativy jako Waldorfská škola či škola Montessori. (Průcha 2002; Walterová 2006: 18)

Vůbec nejčastěji využívaným programem byla *Základní škola* (bez mála 90 % škol vyučovalo pod tímto programem), až daleko za ní byl program *Obecná škola* a ve výrazné menšině, řádu desítek škol, byl pak využíván program *Národní škola*. Značný příklon k prvnímu zmíněnému programu byl často vysvětlován tím, že z velké části navazoval na předchozí pojetí základního vzdělávání, jelikož šlo o velmi přesně strukturovaný program,

který jednotně stanovoval objem povinného učiva, jež měla základní škola žákům předat. Jeho prioritou tedy do značné míry bylo vzdělání založené na předávání značného penza encyklopedických znalostí. (Simonová, Straková 2005).

*Obecná škola* přinesla do klasického stylu jisté novum, zejména modernějším a pružnějším pojetím obsahu vzdělávání, které dovolovalo zařadit netradiční metody vyučování a tempo výuky bylo možné přizpůsobit možnostem žáků. Prosazovala se zde tak do jisté míry individualizace vzdělávání, na základě čehož byl upraven také vědomostní základ. Pojetí vědomostí a výchovy zde směřovalo především k tomu, aby se staly prostředkem rozvoje individua. Zpočátku vyvolala *Obecná škola* poměrně značný zájem, který však poté zejména co se týče výuky na 2. stupni, ochladl. (Filová 2005: 143)

*Národní škola* pak v porovnání s předchozími dvěma programy představuje „nejalternativnější“ variantu pojetí základního vzdělávání. Objevují se zde požadavky na individualizaci kurikula nebo též diferenciaci učebních plánů v rámci školy tak, aby bylo do jisté míry vyjít vstříc individuálním potřebám, zájmům a schopnostem jednotlivých žáků. Mezi své priority řadí *Národní škola* také rozvoj životních dovedností a redukci učiva, které nemá sloužit k tomu, aby si žáci upevňovali mechanickou paměť, ale spíše aby dosáhli všeobecnější vzdělanosti a globálního pohledu na svět. Výběr konkrétního učiva není v programu *Národní škola* považován za prioritu, z čehož vyplývá důležitý znak tohoto pojetí - větší prostor ve výběru konkrétní učební látky ponechaný škole, resp. učiteli. Program určuje pouze tzv. „kmenové učivo“, které má zajišťovat bezproblémový přesun žáka mezi jednotlivými školami nebo třídami. (MŠMT 1997)

*Národní škola* kladla větší nároky na učitele kvůli tomu, že mnohem menší část kurikula zde byla dána předpisově a učitel byl tudíž nucen uvažovat nad koncepcí své pedagogické práce a přebírat zodpovědnost za výsledek svého snažení. Zde může ležet částečné vysvětlení toho, proč se *Národní škola* nezačala užívat ve větším měřítku. (Filová 2005: 144)

### 3. Současná kurikulární reforma

Reforma základního vzdělávání, od které se odvíjí výzkum v rámci této diplomové práce, je postavena na nových principech kurikulární politiky připravované od roku 2001.



Tyto principy jsou zformulované v *Národním programu rozvoje vzdělávání*, tzv. *Bílé knize* (MŠMT 2001), která předkládá dlouhodobější strategie směřovat českého školního vzdělávání. Principy nové formy kurikula jsou dále legislativně zakotveny ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání. (Průcha 2002)

Formální rámec školské reformy je dán přechodem od jednotných osnov pro všechny školy k Rámcovým vzdělávacím programům (dále jen RVP) podle nichž si školy tvoří své vlastní Školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP). Podstata reformy tak, jak ji definuje zpráva *Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR* (MŠMT ČR 2005) stojí na třech důležitých oblastech:

- **Zavedení víceúrovňového systému kurikulárních dokumentů**, které jsou tímto vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň je reprezentována tzv. Rámcovými vzdělávacími programy (RVP), školní úroveň se pak odvíjí od Školních vzdělávacích programů (ŠVP).
- **Posílení určitých oblastí kurikula** jako jsou např. cizí jazyky, environmentální výchova, informační a komunikační technologie atp.
- Celkové pojetí a nově stanovené cíle vzdělávání, kladoucí **důraz na rozvoj klíčových kompetencí žáků** v rovnováze se získáváním znalostí a zajišťováním individuálního přístupu k žákům.

Školský zákon tedy definuje jednotlivé kurikulární dokumenty – RVP, které vymezují rozsah, obsah a podmínky vzdělávání a to pro každý obor zvlášť (předškolní – RVP PV, základní – RVP ZV, gymnaziální obory a jednotlivé obory středního odborného vzdělávání). Takto definované dokumenty jsou pak závazné pro tvorbu ŠVP, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů (viz Obrázek 1). Hlavním principem reformy je tedy decentralizace a posílení autonomie škol, jelikož na státní úrovni je vytvořen pouze společný rámec kurikula a detailní zpracování je ponecháno na úrovni škol. (Greger 2006)

RVP PV byl přijat v roce 2002, jako první tedy vstoupil v platnost a do fáze realizace. RVP ZV byl od roku 2002 pilotován na přibližně 50 základních školách, na základě čehož

prošel řadou úprav. Finální podobu získal pak v roce 2004, a tato verze se pak stala závaznou pro všechny základní školy v ČR pro školní rok 2007/2008<sup>1</sup>. Do této doby měly školy vytvořit své vlastní školní vzdělávací programy a od tohoto data podle nich také začít učit.

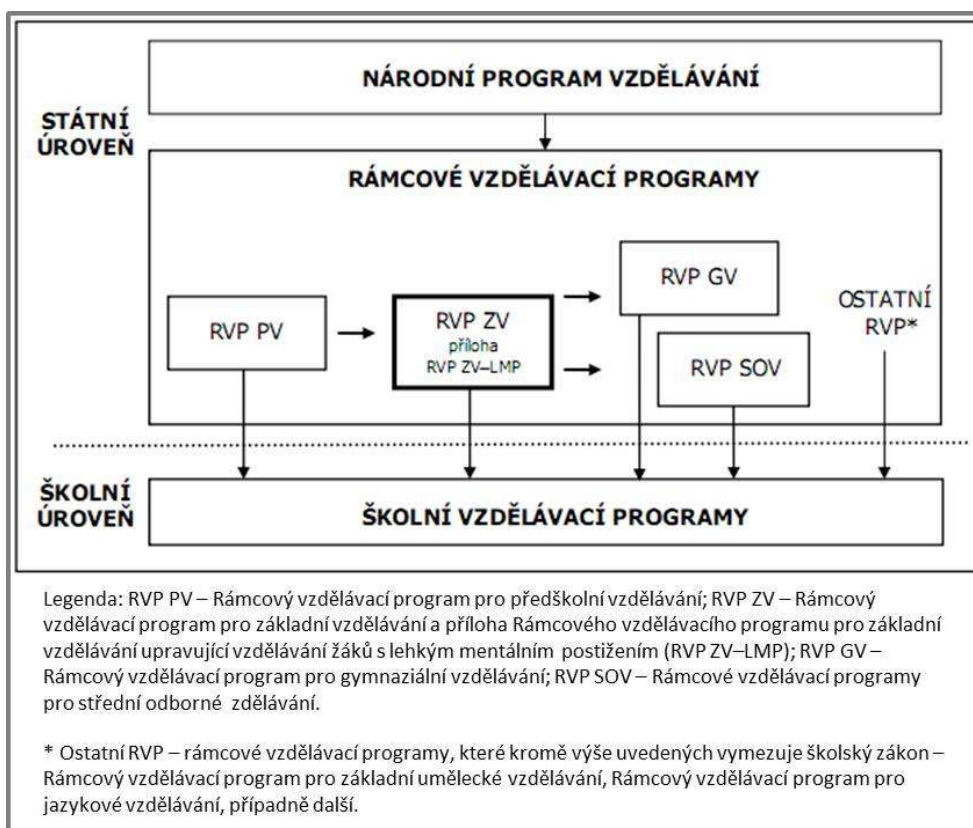
Po úpravě RVP ZV v červnu 2007 bylo vzdělávání povinně podle ŠVP zahájeno 1. 9. 2007 ve všech 1. ročnících ZŠ, v 6. ročnících ZŠ a v primách osmiletých gymnázií. Ve školním roce 2010/2011 probíhá výuka podle ŠVP již ve všech 1.–4. ročnících I. stupně ZŠ, v 6.–9. ročnících II. stupně ZŠ a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií (podrobněji v Tabulka 2).

<b>PRŮBĚH REFORMY</b>		
<b>VYDÁVÁNÍ RVP A PŘECHOD NA VÝUKU PODLE VLASTNÍCH ŠVP</b>		
	<b>Schválení RVP</b>	<b>Školy začínají v prvních ročnících učit podle příslušných ŠVP</b>
<b>Mateřské školy</b>	1. 3. 2005	1. 9. 2007
<b>Základní školy</b>	31. 8. 2005	1. 9. 2007 (povinně v 1. i v 6. roč.)
<b>Základní umělecké školy</b>	do 31. 8. 2010	1. 9. 2012
<b>Gymnázia</b>	24. 7. 2007	1. 9. 2009
<b>Dvojjazyčná gymnázia</b>	do 31. 8. 2009	1. 9. 2009
<b>Sportovní gymnázia</b>	24. 7. 2007	1. 9. 2009
<b>Ostatní střední školy (SOŠ, SOU, VOŠ) 1. – 4. etapa</b>	31. 8. 2007 - 31. 8. 2010	1. 9. 2009 - 1. 9. 2012

Tabulka 2: Průběh reformy vydávání RVP a přechod na výuku podle vlastních ŠVP  
Zdroj: MŠMT ČR - <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/harmonogram>

Základní metodickou podporu školám k tvorbě a realizaci zabezpečil systémový projekt Pilot Z, který byl realizován od září 2004 do února 2007 ve VÚP. (VÚP 2009)

<sup>1</sup> Zákon č. 561/2004, § 185, odst. 1: “Podle rámcových vzdělávacích programů postupují školy od 1. září, které následuje nejpozději po uplynutí 2 let ode dne jejich vydání, a to s účinností od prvního ročníku a také od šestého ročníku základního vzdělávání podle § 46 odst. 2 a od sedmého ročníku základního vzdělávání podle § 46 odst. 3. Tímto dnem končí platnost učebních dokumentů vydaných podle dosavadních právních předpisů počínaje prvním ročníkem.”



Obrázek 1: Systém kurikulárních dokumentů  
(Převzato z: RVP ZV 2005, s. 9)

V novém pojetí kurikula je kladen důraz na rovnováhu mezi předáváním vědomostí, dovedností, utváření postojů a hodnot (Spilková 2005). Reforma školství tak navazuje na mezinárodně uznávané 4 pilíře základních cílů vzdělávání pro 21. století – „učit se poznávat“ (s důrazem na rozvoj kritického a nezávislého myšlení, nástrojů poznávání, zvědavosti a pozornosti), „učit se jednat“ (od dovednosti ke kompetenci); „učit se žít“ (s respektem a úctě k druhým a tolerancí k odlišnosti); „učit se být“ (schopnost sebereflexe, odpovědnosti atd.). (Delors 1996)

### 3.1. Rámcové vzdělávací programy

Rámcový vzdělávací program jednak vymezuje postavení dokumentu v celkovém systému kurikulárních dokumentů (v části A). Dále definuje charakteristiku základního vzdělávání jako oboru vzdělávání a to s odkazem na příslušné paragrafy zákona č. 561/2004

Sb. a související prováděcí právní předpisy (v části B). V části C je vymezeno pojetí a cíle základního vzdělávání. Oddíl D tohoto dokumentu je věnován vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných. Poslední důležitá část pak poskytuje zásady pro zpracování Školního vzdělávacího programu (RVP ZV 2005).

Pojetí hlavních cílů základního vzdělávání lze považovat za jednotící moment celé reformy primárního vzdělávání. Cíle jsou definované na úrovni školy - je zde stanoveno, co má škola dělat ve vztahu k žákům, k čemu je má vést, co má rozvíjet, na co je připravovat... A zároveň jsou zde cíle definované také na úrovni žáka - jak by měl vypadat absolvent základního vzdělávání. Požadavky na úrovni žáka mají například takovou podobu: „žák dovede...“, „žák umí...“, „žák rozumí“ atp. Zároveň jsou ale formulovány do podoby tzv. *klíčových kompetencí*, určujících vědomosti, schopnosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které má mít žák jakožto absolvent základního vzdělávání (Straková, Simonová 2005; Greger 2006: 127). Koncept klíčových kompetencí bude rozebrán v samostatné kapitole, zde uvedeme pouze hlavní cíle základního vzdělávání, které jsou formulované na úrovni školy:

*„Umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a řešení problémů vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti.“*

- *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě*
- *učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný*
- *vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně a s ostatními lidmi*
- *pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s jejich reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.“ (RVP ZV 2005: 12-13)*

Takto formulované základní cíle primárního vzdělávání nepředstavují očekávané výstupy (co má žák vědět, umět, jaké má mít dovednosti, postoje atd.), jedná se pouze o obecnější filosofii a vodítko k tomu, kam má toto vzdělávání směřovat. (Vašutová 2006)

Rámcový vzdělávací program jakožto hlavní kurikulární dokument tedy definuje nejen cíle vzdělávání na úrovni školy a výstupní požadavky na straně žáka, ale ve velmi obecné podobě také základní učivo, které má být na té které úrovni vzdělávacího cyklu zahrnuto do výuky (Greger 2006). Učivo je strukturováno do jednotlivých *oblastí vzdělávání*<sup>2</sup> (jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, člověk a jeho svět, člověk a společnost, člověk a příroda, umění a kultura, člověk a zdravý a člověk a svět práce). Rámcový učební plán určuje minimální počty hodin, které musí škola odučit v jednotlivých vzdělávacích oblastech na prvním a druhém stupni. K těmto *vzdělávacím oblastem* pak RVP ZV určuje *cílové zaměření vzdělávací oblasti*<sup>3</sup> a také tzv. *očekávané výstupy*<sup>4</sup>, které se vážou vždy na jednu ze tří etap základního vzdělávání - 1.-3. ročník, 4.-5. ročník a 6.-9. ročník.

RVP dále poskytuje pro každou z těchto uvedených etap tzv. *doporučené učivo*<sup>5</sup>, které je na této úrovni nezávazné a slouží pro tvorbu Školního vzdělávacího programu, kde se z něj stává učivo závazné.

Co se týče obsahové stránky učiva, RVP ZV dále definuje tzv. *průřezová témata*<sup>6</sup>, která jsou další povinnou součástí vzdělávání a představují „*aktuální okruhy problémů současného i budoucího světa, jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.*“ Tematické okruhy *průřezových témat* procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují tak propojení vzdělávacích obsahů jednotlivých oborů. Jejich přínos je spatřován zejména v tom, že

---

<sup>2</sup> RVP ZV definuje *vzdělávací oblasti* jako orientačně vymezené celky vzdělávacího obsahu základního vzdělávání; RVP ZV obsahuje devět vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory

<sup>3</sup> Podle RVP ZV je *cílové zaměření vzdělávací oblasti* součástí vzdělávacích oblastí, která propojuje vzdělávací obsah s klíčovými kompetencemi; je východiskem pro výchovné a vzdělávací strategie na úrovni vyučovacího předmětu, kterými škola směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků.

<sup>4</sup> Dle RVP ZV jsou *očekávané výstupy* klíčovou částí vzdělávacího obsahu jednotlivých vzdělávacích oborů; jsou ověřitelné, prakticky zaměřené, mají činnostní povahu a jsou využitelné v běžném životě; vymezují úroveň, které mají všichni žáci prostřednictvím učiva dosáhnout; jsou stanoveny orientačně (nezávazně) na konci 3. ročníku (1. období) a závazně na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku.

<sup>5</sup> Na základě RVP ZV je *učivo* část vzdělávacího obsahu jednotlivých vzdělávacích oborů, které je strukturováno do jednotlivých tematických okruhů (témat, činností); *učivo* je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů a tvoří nezbytnou součást vzdělávacího obsahu.

<sup>6</sup> *Průřezová témata* v RVP ZV jsou následující: „Osobnostní a sociální výchova“, „Výchova demokratického občana“, „Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech“, „Multikulturní výchova“, „Environmentální výchova“, „Mediální výchova“. (Podrobný popis *průřezových témat* viz str. 90-103 RVP ZV 2005)

dodávají vzdělávání na komplexnosti a mají též ovlivňovat rozvoj klíčových kompetencí (RVP ZV 2005: 90).

Koncept *průřezových témat* překonává čistě předmětově rozdělený přístup k učivu a posunuje tak výuku k větší integraci a hledání mezioborových vazeb, čímž napomáhá k hlubšímu chápání světa a společnosti v souvislostech. K tomuto posunu přispívá také seskupení látky do širších souvisejících okruhů, jako je kupříkladu vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, Člověk a společnost atd. (Pelikán 2006)

### 3.2. Školní vzdělávací programy

Všechny školy jsou povinny vytvořit vlastní Školní vzdělávací program, což je kurikulární dokument školní úrovně. Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání musí zpracovat podle RVP ZV<sup>7</sup> každý vzdělavatel poskytující základní vzdělávání<sup>8</sup>.

Tento dokument obsahuje identifikační údaje a charakteristiku školy, dále *učební plán* a *učební osnovy*. Povinně je zde také kapitola týkající se hodnocení žáků a autoevaluace školy.

Hlavními pilíři dokumentu jsou však právě *učební plán a učební osnovy*. *Osnovy* stanovují vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů (ten je na úrovni ŠVP již zcela závazný, zatímco na úrovni RVP byl pouze doporučený) do konkrétních vyučovacích předmětů, *učební plán* pak předepisuje počet hodin věnovaných výuce v každého předmětu. (RVP ZV 2005: 116-118).

Na základě tohoto dvoustupňového principu tvorby kurikulárních dokumentů se zásadním způsobem zvyšuje autonomie škol<sup>9</sup>. Před zavedením RVP mohly školy volit ze tří

<sup>7</sup> Povinnost zpracovat ŠVP vychází z § 3 odstavec 2 a § 5 odstavec 3 zákona č. 561/2004 Sb.

<sup>8</sup> ŠVP je povinným dokumentem pro realizaci vzdělávání na plně organizované základní škole, na základních školách pouze s prvním stupněm, na malotřídních školách jednotřídních i více třídních. Víceleté střední školy vypracovávají svůj školní vzdělávací program pro ročníky odpovídající druhému stupni základního vzdělávání podle RVP ZV.

<sup>9</sup> Během posledních dvou desetiletí došlo k ukončení centralizovaných vzdělávacích programů a posílení autonomie škol téměř ve všech evropských zemích. Některé modely (v severských a některých střeoevropských zemích) využívají podobný princip, jako jsou RVP – tzn. centrální orgány tvoří všeobecný rámec, určující hlavní rysy obsahu vzdělávání, a konkrétní obsahová stránka kurikula je rozpracována místními orgány a učiteli. V jiném modelu (Nizozemsko, Švédsko) ústřední vláda stanovuje cíle pro každý z klíčových stupňů vzdělávání a

státem schválených vzdělávacích programů (*Základní, Obecná, Národní škola a programy v pokusném ověřování*), které ve větší či menší míře určovaly jak náplň (vzdělávací obsah), tak z velké části i povinný počet hodin pro každý předmět.

Větší autonomie škol spočívá v možnosti učitelů dané školy rozhodnout, které učivo považují pro dosažení očekávaných výstupů za podstatné, a poskytuje jim větší prostor pro používání jiných výukových přístupů a metod práce při samotné výuce. Benevolence při tvorbě výběru učiva v rámci RVP je však limitován očekávanými výstupy, které tento dokument definuje a zde záleží na tom, jak detailně jsou v dokumentu formulovány. Do povinného vzdělávacího obsahu je však nyní možné zahrnout podstatně menší objem učiva, než jak to původně předepisovaly vzdělávací programy, např. *Základní škola*. (Simonová, Straková 2005: 16)

Nové pojetí kurikula tedy školám poskytuje možnost přizpůsobit přípravu svých žáků na základě místních podmínek a do jisté míry i vlastních představ pedagogických pracovníků. Pro učitele a vedení školy to znamená větší prostor pro tvořivost a sebeuplatnění při tvorbě školního vzdělávacího programu. (Vašutová 2006).

### **3.3. Klíčové kompetence**

*Bílá kniha* v souvislosti s obecnými cíli vzdělávání užívá pojmu *kompetence*, čímž zdůrazňuje, že nová koncepce kurikula základního vzdělávání se má zaměřit na „rozvoj klíčových kompetencí jako nástroje přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání“ (MŠMT 2001: 39)

Pojem *klíčové kompetence* (angl. *key competences*) jsou definované jako „soubor požadavků na vzdělání zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích.“ Jednotlivé kompetence nemusí být svázané s konkrétním předmětem, jejich rozvoj by měl naopak fungovat jako součást obecného základu vzdělávání (Průcha et al. 1999).

---

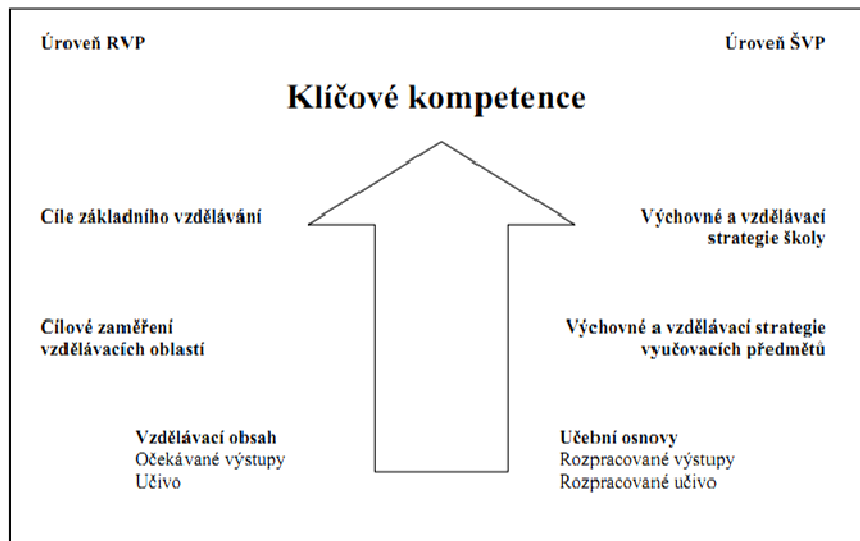
školám nechává široký prostor pro stanovení obsahu vzdělávání. Ve třetím modelu existují vzdělávací programy zpracované na centrální úrovni paralelně se vzdělávacími programy zpracovanými na místní úrovni. (Rieger 2008)

V dokumentu RVP jsou kompetence považovány za vědomostní a dovednostní základ, základ v postojích a hodnotách, kterým by měl být žák vybaven pro celoživotní učení, vstup do života ve společnosti a do pracovního procesu. Téma klíčových kompetencí se zde objevuje již ve formě očekávaných výstupů a je podrobně definováno v části návrhu klíčových kompetencí. (RVP ZV 2005: 14-17) Jednotlivé kompetence a jejich zestručněný popis je následující:

- *kompetence k učení* – schopnost efektivně vybírat metody a způsoby učení, vyhledávat, třídit, dávat do souvislostí informace a propojovat je s praxí; operovat s obecně používanými termíny a vytvářet komplexnější pohled na jevy v přírodě a společnosti; pozitivní vztah k učení, schopnost kriticky posoudit vlastní výsledky.
- *kompetence k řešení problémů* - vnímat problémové situace ve škole i mimo ni, rozpoznávat a pochopit příčiny a navrhnout způsob řešení; vyhledávat a kriticky hodnotit informace vedoucí k řešení problému; užívat při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy; schopnost obhájit své rozhodnutí.
- *kompetence komunikativní* - formulovat a vyjadřovat myšlenky a názory v logickém sledu, výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu; naslouchat, porozumět a vhodně reagovat na druhé; rozumět a využívat různé typy textů, obrazových materiálů, informačních a komunikačních prostředků.
- *kompetence sociální a personální* - účinně spolupracovat ve skupině; podílet se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty; přispívat k diskusi, chápat potřebu efektivní spolupráce, oceňovat zkušenosti druhých, respektovat různá hlediska; vytvářet si pozitivní představu o sobě a podporovat tak sebedůvěru a samostatný rozvoj
- *kompetence občanské* - chápat základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, znát svá práva a povinnosti ve škole i mimo ni; poskytnout dle svých možností účinnou pomoc; respektovat, chránit a umět ocenit naše tradice a kulturní i historické dědictví; chápat základní ekologické souvislosti a problémy; rozhodovat se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti
- *kompetence pracovní* - používat bezpečně a účinně materiály a vybavení, dodržovat daná pravidla, plnit povinnosti a závazky, adaptovat se na nové pracovní podmínky; přistupovat k výsledkům práce z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti ale i ochrany zdraví; využívat znalosti a zkušenosti pro vlastní rozvoj a přípravu na budoucnost; orientovat se v základních aktivitách k uskutečnění podnikatelského záměru, jeho cílů, rizik.

Následující schéma znázorňuje, jakým způsobem se mají klíčové kompetence budovat v závislosti na jednotlivých součástech kurikulárních dokumentů.





Obrázek 2: Směřování k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků  
(Převzato z: RVP ZV 2005)

Koncept klíčových kompetencí, nebo též „kompetencí pro život“, je pro současnou reformu základního vzdělávání zcela zásadní, neboť se díky němu mírně upouští od předávání předem dané sumy znalostí, které má žák během povinné školní docházky vstřebat, a zdůrazňuje se zde rozvoj okruhů způsobilostí, potažmo posílení výchovné role školy. (Pelikán 2006). Koncept klíčových kompetencí znamená tedy podstatný zlomový bod, jelikož se dosavadní transmisivní pojetí školy orientované na předávání systému poznatků v hotové podobě, a to obvykle verbální metodou, posouvá k tzv. konstruktivistickému nebo též socio-konstruktivistickému pojetí výuky. Tento přístup, jak již bylo definováno výše, je založen na konstruování poznání na základě vlastní činnosti a zkušenosti, v interakci se spolužáky a učitelem (Bertrand 1998; Spilková 2005).

Následující citace příspěvku H. Filové (2005) ze sborníku týkajícího se obecné orientace české základní školy poukazuje na jistý rozpor mezi proudem, který byl v našem školství dominantní, tedy ono zmíněné transmisivním pojetím výuky (s důrazem na to, aby žáci získali široký a spíše encyklopedicky pojatý vědomostní základ) na jedné straně, a pojetím, které je možno označit za konstruktivistické (kladoucí důraz na aktivní účast žáků při vytváření znalostí a jakožto prostředku pro rozvoj obecnějších dovedností či kompetencí): „...ve srovnání s koncepcí transmisivní školy zaměřené na předávání systému vědomostí, v humanisticky orientované škole nelze snižovat kvalitu vědomostního základu, ale je třeba

*přehodnotit význam vědomostí a přenést priority z dřívějšího přístupu „vědomost jako výsledek (výstup)“ na „vědomost jako nástroj (prostředek) rozvoje“ osobnosti dítěte.“ (Filová 2005: 146)*

### **3.4. Problémy školské reformy**

Andy Hargreaves<sup>10</sup>, označil proces, ve kterém se mění pojetí učení a ve kterém se usiluje o změnu práce či myšlení pedagogických pracovníků, za ironii. Přivedla ho k tomu úvaha, že ať se snaží jakékoli záměry či pokusy o uvedení změny do pedagogického prostředí sebevíce respektovat učitelskou realitu, osobnost, názory, pracovní podmínky učitelů a podporovat jejich profesionální růst, omezí se obvykle tato snaha do uvedení jakéhosi mechanického modelu. Profesionální rozvoj učitelů pak začasné bývá udušen přílišnou byrokracií či vnější kontrolou a fungující spolupráce mezi pracovníky školy se tím může změnit na předstíranou kolegiální. Takto nevydařené pokusy o zavádění změn nebo reformem mohou mít pak negativní dopad na samotnou chuť učitelů vykonávat jejich povolání.

Podle autora za tímto negativním fenoménem stojí konflikt dvou silných stran. Na jedné straně je to postmoderní společnost (jejíž rysy a požadavky byly mimo jiné popsány v kapitole „Kurikulární reforma v kontextu společnosti vědění“), charakterizovaná čím dál rychlejšími změnami, kulturní diverzitou, komplexním technologickým pokrokem a celkovou nejistotou. Proti tomu stojí monolitický školský systém, který v porovnání s okolní společností sleduje mírně anachronické cíle, jehož struktura je značně neflexibilní a občas se snaží aktivně bránit sociálním tlakům a změnám postmoderního světa. (Hargreaves 2001).

M. Fullan<sup>11</sup> popisuje velké dilema provázející značnou část pokusů o zavedení reformních kroků do oblasti školství. Od škol se neustále očekává, že se aktivně zapojí do zavedení inovací a procesů obnovy. Na druhé straně ovšem způsob, jakým jsou učitelé vzdělávání, jakým jsou školy organizované, jakým funguje hierarchie institucí vzdělávání a

---

<sup>10</sup>Americký profesor, výzkumník, konzultant a spisovatel v oblasti pedagogické vědy. Mnoho z jeho prací je zaměřeno na téma změny a vývoje školství, vzdělávání a kurikula. (<http://www.andyhargreaves.com/>)

<sup>11</sup>Kanadský profesor a odborník na teorii a výzkum reformem ve vzdělávání. V současnosti působí jako poradce kanadského ministra školství. (<http://www.michaelfullan.ca/biography.htm>)

jakým vznikají politická rozhodnutí týkající se školství, je na nejlepší cestě udržet v této oblasti status quo. (Fullan 1993)

Teorie a praxe se v souvislosti s kurikulární reformou v podobě zavedení RVP v mnoha bodech rozchází a pro pochopení problematičnosti celé reformy z hlediska učitele je nutné na její slabá místa poukázat. Problémy se vyskytují v několika rovinách. Jednak se objevují ve formulaci a znění samotného kurikulárního dokumentu. Další problematickou oblastí jsou povinnosti, které z reformy vyplývají pro školy a jejich pracovníky. V neposlední řadě tkví mnoho problémů v podpoře škol a pedagogických pracovníků ze strany centrálních orgánů, zejména co se týče jejich přípravy na nové podmínky a také dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Nejprve tedy k problému vzniklých povinností pro školy a učitele. RVP je reformou zavedenou shora, na jejíž tvorbě se podíleli odborníci pověřeni státem. Tak tomu ostatně bylo se všemi dosavadními reformami školství u nás. Rozdíl oproti předchozím situacím je v tom, že nyní pedagogická veřejnost dostala možnost participovat na procesu tvorby kurikula, ovlivnit jeho obsah a způsob své práce. Tato „možnost“ je ovšem povinná a časově limitovaná a v praxi znamenala a znamená nesmírné množství práce nad rámec jejich současného úvazku, ovšem bez adekvátního finančního ohodnocení. (Dobšíková 2006; Simonová, Straková 2005).

Další oblastí problémů vztahujících se k implementaci reformy je příprava pedagogických pracovníků na tento krok ze strany státu. Podle Simonové a Strakové, se před samotným uvedením reformy do praxe vyskytovaly značné nedostatky a to jak ve školení<sup>12</sup>, tak v podkladech pro učitele, které jim měly usnadnit tvorbu ŠVP. Celá příprava učitelů začala pozdě a ti tak neměli dostatek času nejen na vstřebání myšlenek reformy, ale také na osvojení metod tvorby ŠVP. Proces vytváření školního kurikulárního dokumentu navíc vyžaduje fungující spolupráci mezi učiteli různých oborů, což pro mnohé školy znamenalo

---

<sup>12</sup> Ve školním roce 2004/2005 např. proběhl půldenní seminář pro ředitele všech ZŠ v ČR se zástupci MŠMT a VÚP, kde byli seznámeni s cíli reformy. Na začátku školního roku 2005/2006 zástupce z každé základní školy mohl absolvovat čtyřdenní kurs pro koordinátory kurikulární reformy ve škole o tom, jak postupovat při přípravě ŠVP.

v jistém smyslu novum. Problematickým momentem zde byl zejména fakt, že úroveň způsobilosti a odhodlání jednotlivých členů daného učitelského sboru pro implementaci reformy (tvorbě ŠVP) byla a je různá. Pro vyrovnání těchto úrovní kompetentnosti pedagogů však scházela širší systematictější podpora, která by se týkala většího množství z nich. (Prášilová 2008)

Co se týče školení a přípravy učitelů na jiné než státní úrovni, ta má podle autorek dvě slabiny. Její zaměření je často pouze dílčí a nepokrývá tak komplexnějším způsobem všechny důležité aspekty implementace reformy. Druhým problémem je fakt, že školy obvykle nemají dostatečné finanční prostředky, aby mohly služeb nevládních organizací využívat.

Z konkrétních podkladů, které měly školy k dispozici, coby návod na tvorbu vlastního kurikula, je třeba zmínit *Manuál na tvorbu ŠVP*, který byl pedagogickou obcí přijat vesměs kladně. Dokument popisuje jednotlivé kroky přípravy ŠVP, zároveň také vysvětluje, které náležitosti jsou pro školu povinné a kde má škola prostor pro vlastní řešení. Součástí jsou i praktičtější ukázky jednotlivých dílčích problémů tvorby ŠVP. Jeho slabinou je však návod na zapracování klíčových kompetencí do školního kurikula, ze kterého nepřímo vyplývá, že tento aspekt lze pojmout jako pouhou formalitu bez hlubšího dopadu na vzdělávací praxi. (Simonová, Straková 2005: 26-28)

Tímto se dostáváme k další oblasti problémů, které se týkají formulace dokumentu RVP, na základě kterého mají školy tvořit své vlastní vzdělávací programy.

Jednou z hlavních oblastí, kde učitelská praxe často naráží na nedostatky současné podoby RVP je právě nejasně formulový způsob, jakým se mají budovat u žáků *klíčové kompetence*. Přístup, jak se k tomu postavit, je následující. Učitel na základě *očekávaných výstupů* (zformulovaných obecně v RVP ZV a konkrétně na úrovni ŠVP) vybere vhodné učivo a metody k jeho osvojení tak, aby jejich prostřednictvím u žáků budoval *klíčové kompetence*. *Očekávané výstupy* však způsob osvojení *klíčových kompetencí* nezahrnují. Škola má tedy značnou volnost v tom, jaký obsah a formu učiva zvolí pro budování kompetencí. Problém však spočívá v neexistenci vnějšího tlaku a možnosti objektivně změřit, jak úspěšně jsou kompetence budovány v průběhu devítileté školní docházky, neboť osvojení *klíčových kompetencí* se předpokládá (a tedy bude měřitelné) až v době ukončení 9. třídy. Jediné co je ověřitelné již v průběhu studia ZŠ, je dosahování *očekávaných výstupů*, neboť ty mají na školní úrovni podobu *vzdělávacího obsahu* (vědomostí) a jeho úroveň lze u žáků měřit.

Zpracování *klíčových kompetencí* do vzdělávacího programu může tedy být v jistém smyslu formální a nemusí mít faktickou návaznost na výuku. (Pelikán 2006)

Dalším problematickým bodem je různá úroveň zahrnutí *oborových kompetencí* (dovedností specifických pro danou vzdělávací oblast, jako je například matematika, český jazyk atp.) do *očekávaných výstupů* v jednotlivých *oblastech vzdělávání*. Některé *oblasti vzdělávání* (např. chemie) mají poměrně konkrétně stanovené, pomocí jakého učiva dovednosti v daném oboru rozvíjet, v jiných se však takto explicitní návod neobjevuje. Pro učitele je pak velmi nesnadné vytvořit přímou vazbu mezi učivem a osvojením dovedností.

Paradoxem RVP, které si dalo za cíl nechat výběr konkrétního učiva (obsahu vzdělávání) na samotných školách, je fakt, že *očekávané výstupy* v něm mají z velké části vědomostně orientovaná formulace. Pro některé *vzdělávací oblasti* (fyzika, chemie, přírodopis) je učivo (učební obsah, látka) poměrně podrobně formulované již na úrovni RVP, ale chybí zde naopak dovednosti, kterých mají žáci jeho prostřednictvím dosáhnout. Z této skutečnosti vyplývá, že tlak na předávání značného množství vědomostí žákům i nadále přetrvává a do jisté míry to znamená pro učitele omezení ve volbě metod výuky. Na základě tohoto problému mohou učitelé nabýt dojmu, že se vlastně nic moc nezměnilo, neboť jim nový systém de facto nebrání, aby dále lpěli na memorování pouček, zákonů a vzorců, a obecnějšími principy, popřípadě rozvojem dovedností (například v přírodovědném bádání) se nezabývali. (Simonová, Straková 2005: 21; Walterová 2006: 20)

Hodnocení žáků je další problematickou oblastí, neboť jak uvádí Simonová a Straková (2005), není jasné, zda se má vztahovat ke *klíčovým kompetencím*, nebo k *očekávaným výstupům*. Manuál pro učitele ani samotný dokument RVP ZV neobsahuje podrobnější postup, jak zjistit, úroveň klíčových kompetencí. Dalším problémem podle autorek je fakt, že kritéria hodnocení žáků mají být zveřejněna před samotným hodnocením (jako součást ŠVP), což naráží na zaběhlé stereotypy na školách, které na tento způsob nejsou zvyklé.

Rizikem, které vyplývá z většiny výše zmíněných problematických míst – nedostatečná podpora a příprava učitelů na reformu, velké časové zatížení pedagogů přípravou a realizací ŠVP bez odpovídající finanční kompenzace, formulační a obsahové nedostatky v dokumentu RVP způsobující nesnáze při tvorbě ŠVP - může být jednak vznik

frustrace učitelů z nezvládnutí přechodu na tento nový systém a pak také rostoucí pravděpodobnost, že řada škol k přípravě a následné implementaci školního kurikula přistoupí pouze formálně. (Simonová, Straková 2005; Prášilová 2008)

Problémů, které jsou spojené se zaváděním a realizací kurikulární reformy, je ještě celá řada. Pro představu je možné ještě uvést kupříkladu problematiku univerzitního vzdělávání budoucích učitelů, nebo dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Další větší oblastí problémů je evaluace a autoevaluace školy, tedy reflexe vyhodnocování vlastní práce škol, která s jejich rostoucí autonomií získává na významu. Tato témata jsou však mimo oblast zájmu této práce, proto se jimi dále zabývat nebudeme.

### **3.5. *Nové nároky na učitelskou profesi***

S povinností vlastní tvorby kurikulárních dokumentů na úrovni školy (ŠVP) nastává podstatná změna v pojetí a vymezení profese učitele. Učitel se totiž přesouvá z role pouhého „zprostředkovatele a uživatele kurikula“ do role „tvůrce kurikula“. (Vašutová 2006)

Dříve byl obsah kurikulárních dokumentů jasně stanoven a do jisté míry definován jednotně. Po obsahové stránce tedy kurikulum bylo určitou danou normou, kterou bylo třeba respektovat. Role učitele tkvěla v důsledném provedení a splnění takto předem stanoveného vzdělávacího programu a šlo tedy zejména o „pouhé“ zprostředkování obsahu učebních dokumentů. Určitý prostor pro volbu existoval v případě způsobů, jak učební obsah zprostředkovat, tedy jaké metody a formy výuky zvolit. Po zavedení RVP do praxe jsou učitelé nuceni se zapojit do vytváření školního kurikula. Důsledkem reformy je posílení autonomie učitelé profese a zároveň také zvýšení zodpovědnosti za realizaci školního kurikula v praxi. (Kratochvílová 2007).

Profesní nebo také pedagogická autonomie představuje „*mandát, jehož prostřednictvím jsou realizovány požadavky, které se týkají rozvoje ještě nezletilých žáků.*“ Jde tedy na jedné straně o poskytnutí určité míry svobody v rozhodování o podobě kurikula, zároveň to ale znamená vyšší míru zodpovědnosti za takto učiněná rozhodnutí. (Buer 1998)

V důsledku toho vznikají nová očekávání spojená s rolí učitele a to v tom smyslu, že učitel má nyní reflektovat a vytvořit si vlastní náhled na to, co a jak by měl v rámci svého předmětu vyučovat. Očekává se dále, že učitel bude schopen posoudit konkrétní podmínky své školy a následně navrhnout takový obsah a metody výuky, aby co nejlépe odpovídaly žákům, které učí, a aby se s ním zároveň ztotožnil i zbytek pedagogického sboru. (Vašutová 2006, Prášilová 2008)

Vašutová shrnuje důležité proměny, kterými prochází učitelská profese v poslední době, jakožto důsledek změn společenského a vzdělávacího kontextu. Podle ní je změna učitelské profese charakteristická následujícími posuny:

- chápání podstaty učitelské profese, směřuje od poslání k odbornosti (z učitelství se stává skutečná expertní profese)
- zvýšení profesní autonomie a zároveň míry zodpovědnosti jednotlivého učitele za vzdělávací procesy a výsledky učení žáků
- rozrůznění profesních činností a pedagogických rolí učitele jako důsledek nastavení požadavku expertnosti učitelské profese
- stoupající náročnost profesního výkonu a vysoké pracovní nasazení jako důsledek nových pracovních podmínek. (Vašutová 2006: 82; Delors 1996)

Spilková (2008a) porovnává změny v pojetí profese učitele na celoevropském měřítku a za jednotící prvek a jeden z hlavních trendů považuje *profesionalizaci* učitelství. V centralizovaných vzdělávacích systémech, kde má pojetí učitelské profese spíše podobu vykonavatele, zprostředkovatele či spotřebitele kurikula, jehož úkolem je zejména „plnění osnov“ a předávání jasně definovaného učiva podle doporučených metod, je možné učitelství považovat za tzv. „semi-profesi“ nebo takové podmínky označit jako „omezenou profesionalitu“.

Kritéria, podle kterých se hodnotí míra profesionalizace dané profese, zohledňují kromě délky výcviku a souboru expertních znalostí odlišujících profesionála od laika také angažovanost a oddanost profesi, autonomii při rozhodování o vybraných sférách činnosti, odpovědnost za výkon atd. Právě poslední dva zmíněné aspekty v poslední době získávají na svém významu tím, že učitelé ve větší míře mohou ovlivňovat podobu kurikula. (Spilková 2008b)

Expertnost je založena na specifických profesních znalostech a dovednostech jak v didaktické, tak v pedagogicko-psychologické oblasti, které však učitel musí zároveň umět správně aplikovat v praxi (Day 1999; Spilková 2008b). V neustále se měnících podmínkách vzdělávání, by pak měli být učitelé schopni pružně reagovat na změnu, umět ji pochopit, vyznat se v nové situace a adaptovat se na ní, aby mohli být uznáni coby vykonavatelé expertní profese. (Vašutová 2006).

#### 4. Učitel a jeho role při implementaci kurikulární reformy

Jádro reformy, tvrdí Fullan (2001), tkví v tom, jakým způsobem novou realitu, kterou reforma přináší, uchopí zainteresovaní jedinci. V našem případě půjde o to, jak se se změnami v kurikulární oblasti vyrovnávají učitelé. Reforma základního potažmo středního systému vzdělávání z velké části stojí a padá se tím, jak ji pojmu právě oni. Uvádějí to ve své výzkumné zprávě např. Beran, Mareš a Ježek (2007):

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

*Ve skutečnosti by měl být hlavním cílem reformy reflexe a změna v uvažování učitelů o vlastní profesi (...) Na úrovni konkrétní školy je tedy nutnou podmínkou implementace kurikulárních změn především změna pedagogického myšlení vedení škol i učitelů, ve smyslu přechodu od provádění změn přicházejících a předepsaných zvnějšku k samostatné tvůrčí aktivitě v procesu změny“*

Sikesová poznamenává, že změny, reformy či vylepšení ve vzdělávací oblasti primárně dopadají právě na učitele a jsou to oni, kteří musí změny zavést do praxe, ačkoli se ve většině případů nepodíleli na formulování podoby těchto změn. Učitelé jsou tedy zároveň subjektem změny a zároveň také jejím agentem. Jsou na ně kladeny požadavky, aby změnili sami sebe a dostáli tak nově formulovaným pravidlům, která však obvykle pocházejí z pera někoho, kdo kontext jejich pracovního prostředí a podmínek zná často pouze teoreticky. (Sikesová 1992)



Jelikož se vnímání učitelské profese posouvá z roviny „učitel – uživatel a zprostředkovatel kurikula“ do roviny „učitel – tvůrce kurikula“, je postoj učitelů pro implementaci celkové filosofie současných kurikulárních změn zcela klíčová. Je proto třeba se podrobněji na tuto problematiku podívat, aby bylo možné identifikovat ty aspekty, které jsou z hlediska dalšího hlubšího zkoumání relevantní.

#### **4.1. Učitel v kontextu změny**

Abychom mohli dále zkoumat učitele v kontextu kurikulární reformy, je třeba pochopit, o jaký typ změny se jedná, a k čemu při ní dochází na straně učitele a jeho profesionálního myšlení.

Učitelova změna může být následek jeho profesního vývoje, je závislá na předchozích zkušenostech, ochotě, schopnostech, sociálních podmínkách a institucionální podpoře. Tuto změnu lze jen obtížně předvídat právě proto, že se na ní podílí velké množství faktorů (Day 1999).

Pohnutka ke změně může mít buď formu nařízení zvenčí, ať již v důsledku přirozeného sledu událostí či reformních kroků, nebo se může jednat o pohnutku vycházející zevnitř jedince, která se tudíž vyvíjí dobrovolně. Za druhým typem pohnutky může stát nespokojenost se stávající situací, popř. neochota dále tolerovat současný stav (Fullan 2001). V našem případě budeme dále pracovat s prvním typem pohnutky, neboť se zabýváme právě vlivem zavedení reformy na postoj a chování učitele.

Young a Lee (1984), kteří prováděli výzkumy týkající se zavádění inovací a reformních kroků ve školství ve Velké Británii a Hong Kongu, konstatují poněkud pesimisticky, že ze všech činitelů ovlivňujících dynamiku kurikulárních změn, jsou faktory postoje učitelů jedny z nejobtížněji ovlivnitelných a nejméně „chytlavých“ na změnu. (Young, Lee 1984)

Podle Fullana nastává problém v případě, kdy změna je nařízena shora či zvnějšku a u těch, ke kterým směřuje (učitelé) žádá posun v jejich schopnostech, postojích, chování či přesvědčení. V takovém případě podle něj může dojít k tomu, že změny na straně učitelské

populace jsou pouze povrchní a kýžený efekt (například v podobě změny stylu výuky, efektivnějšího učení, větší motivovanosti žáků atp.) se nedostaví. (Fullan 1996)

Podobné závěry ve své výzkumné zprávě uvádějí Beran, Mareš a Ježek na základě citací z již provedených výzkumů v zahraničí<sup>13</sup>. Učitelé podle nich často zůstávají v souvislosti se záměrem školské reformy na povrchu věcí, školská reforma se obrací na takové aktéry (učitele), kteří nejsou schopni podnítit vývoj formy vzdělávání a profesní identity učitelů, ani změnit způsob regulace v rámci školské byrokracie. Autoři výzkumu proto tvrdí, že za neúspěchem školských reforem poměrně často stojí odpor učitelů ke změně jako takové, neboť je nutí opustit rutinní praxi a vyzkoušet inovativní postup, což vyžaduje jisté úsilí. (Beran et al. 2007).

Za snahou o přijetí změny (například v kurikulární oblasti) a o rozvoj vlastní učitelovy praxe stojí několik rizik, popř. dilemat, kterým učitel musí čelit. Zavádění novinek do pedagogické praxe vyžaduje schopnost podstoupit určité riziko nezdaru. Jedinec se dostává do situace, která může prověřit jeho schopnosti a dovednosti a ukázat jeho případné nedostatky, ovlivnit jeho sebehodnocení, podlomit sebedůvěru.

Inovovat praxi také znamená nacházet rovnováhu mezi novým a starým. Neuvážená a nereflektovaná snaha o obnovu za každou cenu, může zapříčinit zmatek v doposud fungujícím systému a být někdy spíše škodlivá než užitečná (Lazarová 2005a, Vašutová 2006). Adaptace na změnu není jednosměrný proces – učitel na jedné straně přistupuje k novým pravidlům tak, aby vyhovovala jeho dosavadní pedagogické praxi, zároveň je však nucen pracovat v souladu s nimi. (Drake, Sherin 2006).

Změna s sebou od počátku nese období nejistoty a nutnosti konfrontovat se s větším množstvím informací, než je člověk schopen pojmout. Fullan označil onu nejistotu při vyrovnávání se novou realitou a pocit jedince, že je nucen do něčeho, s čím se neumí tak docela ztotožnit či vyrovnat, za „*dynamický konzervatismus*“. V tomto pojetí je pak problém vyrovnávání se změnami sociálním nikoli individuálním fenoménem, neboť jedinci (v tomto případě učitelé) jsou součástí sociálních systémů (školy), které sdílejí svůj pohled na význam a podstatu věci. (Fullan 2001)

---

<sup>13</sup> GATHER THURLER, M. „O kultuře změny ve škole.“ In POL, M.; HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. (eds). *Kultura školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2005, s. 114–129.

Přicházet s inovacemi nebo reagovat na změnu také znamená balancovat mezi individualismem a konformitou, neboli reflektovat vlastní sociální pozici a roli ve školní organizaci. Změna či odlišný postoj v jednání jednotlivce můžou ovlivnit celý systém, ve kterém se učitel nachází, a narušit tak normy a dosavadní konvence. V situaci změny je tedy možné se vydat buď cestou bezpečné konformity, nebo cestou individuální, nebo vytvořit kompromis a zůstat součástí pracovního týmu, bez nutnosti ztráty vlastního cíle a identity. (Lazarová 2005a)

Na základě mnoha zahraničních výzkumů došli Huberman a Miles ke zjištění, že problémy v rané fázi implementace kurikulárních novinek jsou způsobeny tím, že ke změnám v přesvědčení a myšlení učitelské populace dochází až po dvou a více letech od doby, kdy tyto novinky vešly reálně v platnost. (Fullan, Hargreaves 1992)

## 4.2. Myšlení učitele

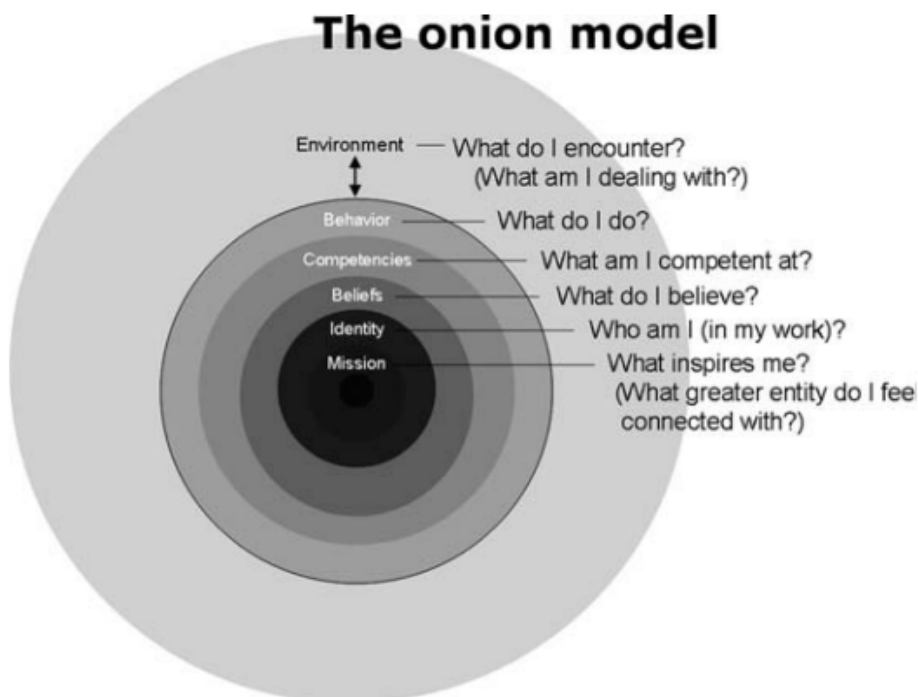
Aby bylo možné dále pochopit tvorbu postojů učitelů ve spojitosti s kurikulární reformou, budiž nejprve uveden rámec jejich pedagogického myšlení v obecnějším smyslu slova.

Průcha (2002) uvádí, že v tomto tématu existuje poněkud terminologický zmatek. To, co je možné nazvat *myšlením učitele* (*teacher thinking*), má řadu dalších označení jako např. *učitelova víra* či *krédo* (*teacher belief*), *učitelův étos* (*teacher ethos*), *učitelova subjektivní teorie* (*teacher subjective theory*), nebo též *učitelovo vědomí* (*teacher cognition*), popř. *pedagogické vědomí učitele*, zahrnující jak odborné znalosti, tak zkušenosti, postoje a hodnotovou orientaci. Ujednotíme-li se na používání termínu *učitelovo myšlení*, můžeme se nyní podívat na charakteristiky, které sebou nese. (Průcha 2002)

Jedná se o „komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí kognitivní základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů.“ (Průcha et al. 1998). Částečně je myšlení učitelů společné všem příslušníkům této profese, je uvědomované a má kognitivní základ a z části je individuálně variabilní, neuvědomované a založené na emotivním základě. (Průcha 2002)

Po obsahové stránce je myšlení učitele orientované především na proces edukace – učivo, cíle, metody a organizaci výuky – což lze souhrnně označit jako *učitelovo pojetí výuky*. Termín se týká toho, „*jak učitel chápe kurikulum, podle něhož učí, stanovené cíle výuky, obsah učiva, způsoby evaluace žáků. (...) Je to základ pro učitelovo plánování výuky, pro skutečné jednání v hodině, pro vnímání výuky a pro hodnocení pedagogické skutečnosti, sebe sama, kolegů, nadřízených, rodičů.*“ (Průcha et al. 1998)

Vedle toho se však myšlení učitele může orientovat na objekty stojící mimo výuku, např. to, jak vnímá vlastní profesi, své žáky, kolegy, rodiče, nebo též vzdělávací politiku státu. (Průcha 2002)



Obrázek 3: Cibulový model  
(Převzato z: Korthagen 2009: 197)

Za velmi komplexní teoretický nástroj pro porozumění profesního myšlení a identity učitele je považován tzv. cibulový model (*Onion model*), jehož autorem je F. A. J. Korthagen (Spilková 2005). Ten znázorňuje pět navzájem propojených vrstev osobnosti učitele: *jednání, kompetence, přesvědčení, identita a poslání*. (Korthagen 2009).

V psychologické učebnici patří tyto teoretické modely nazírání na osobnost mezi tzv. *systemické přístupy*. Osobnost je podle nich „systém“ – uspořádaný a strukturovaný celek, složený z určitého množství prvků, které jsou ve vzájemném vztahu. (Kern 2000).

Podstaty jednotlivých složek modelu osobnosti učitele, který poskytuje Korthagen, jsou následující. V rámci *jednání (behavior)* je možné se soustředit na jeho efektivitu ve vztahu k okolnímu prostředí, nebo na jednání budoucí. Úroveň *kompetence (competencies)* se odpovídá na otázky, co je jedinec schopen, k čemu je kompetentní, což je důležitý aspekt v případě, kdy bereme v úvahu možnost změny jeho jednání. Další úrovní je *přesvědčení (beliefs)* učitele popř. domněnky, které má o situacích, do nichž se dostává. Profesní *identita (identity)* v sobě zahrnuje takové otázky, jako „kdo jsem jakožto učitel“, „jaká je moje profesní role“, nebo „jakým učitelem bych si přál být“. Centrální úrovní je *mise* či *poslání (mission)*, což představuje určité ideály, které stojí za výkonem profese učitele. Tento aspekt se také zaměřuje na to, co dává učitelově práci význam a smysl, co jej v práci inspiruje a co dodává sílu, aby se ve své profesi dále vyvíjel.

Celý takto popsany komplex učitelovy osobnosti se nachází v nějakém *prostředí (environment)*, které je na obrázku zobrazeno jako vnější vrstva celého cibulového modelu. Tato vrstva bere v úvahu věci typu, s čím se učitel setkává v každodenní realitě, co jej zajímá a co má schopnost jej přimět ke změně jednání. Může jít o jednoho žáka, třídu, kurikulum, kulturu školy s jejím systémem norem, ale také politické dění apod. (Korthagen 2009)

Podstatou tohoto modelu je myšlenka, že zmíněné vnitřní úrovně jedince ovlivňují úrovně vnější, ale tento vztah může fungovat také naopak. (Korthagen 2005). Čím více je jedinec v kontaktu s vnitřními úrovněmi (*poslání, identita a přesvědčení*), tím více mohou tyto aspekty ovlivňovat jeho vnější úrovně, tedy *jednání*, popř. *kompetence*. (Korthagen 2009) Zásadním předpokladem, který stojí za myšlenkou tohoto teoretického modelu je to, že profesní jednání jedince je tím více efektivní a naplňující, čím více je propojeno s hlubšími vrstvami osobnosti. V ideálně fungujícím harmonickém modelu je pak jednání efektivní reakcí na vnější situaci okolního prostředí a zároveň je pro daného jedince naplňující. (Noordewier et al. 2009)

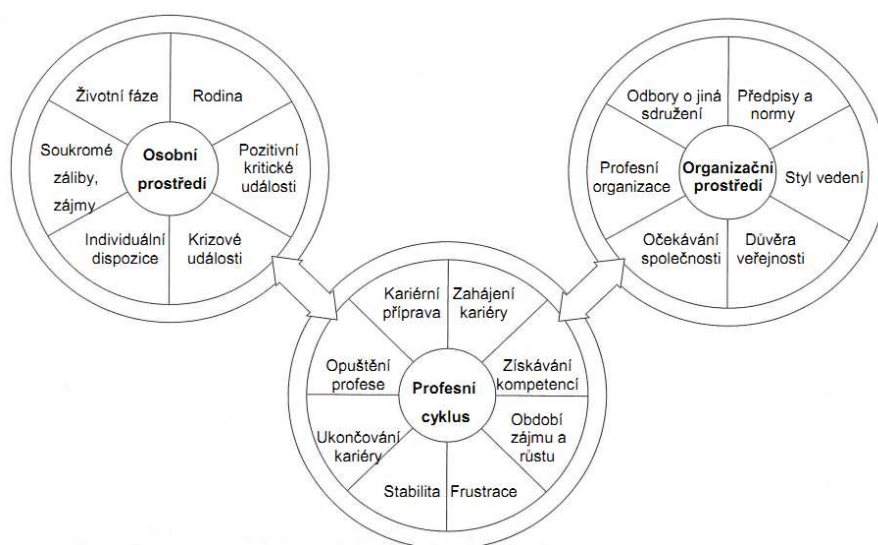
Profesionální myšlení učitelů je ovlivněno jednak vývojovými změnami, které je možné do jisté míry předvídat, neboť podléhají určitým zákonitostem. Mezi ně můžeme zařadit změny související s organizačním a sociálním prostředím školy, dále změny

v individuálním profesním životě jedince a konečně změny v jeho individuálním soukromém životě. Pak jsou tu změny, jejichž předvídatelnost je méně snadná, neboť se dějí mimo školu i učitele. Může se jednat např. o okolnosti z politické anebo kulturní oblasti. (Beran et al. 2007)

Lukas (2008) se pokouší generalizovat rozličné množství přístupů ke zkoumání vývoje myšlení učitele a zároveň ukázat provázanost jednotlivých faktorů vlivu mezi sebou. Podle něj je třeba na učitele pohlížet jako na součást systému a dalších subsystémů, jejich podstatu netvoří „věci“, ale vztahy mezi nimi. U profese učitele je pravděpodobně nejpodstatnějším systémem škola popř. třída, v úvahu je třeba ovšem brát i další subsystémy jako je širší komunita školy, rodina učitele, další sociální skupiny nebo stát. Lukas toto pojetí vývoje a změn učitele nazývá *systemové* a považuje jej za základní a velmi komplexní přístup k nazírání na tuto problematiku. Podstatou tohoto přístupu je tzv. *model tří subsystémů*, jehož jednotlivé složky jsou následující:

- pedagogická – vysvětluje profesní vývoj učitele
- psychologická – odráží vývoj učitele jakožto jedince
- sociální – zahrnuje podobu a vývoj interakcí učitele a jeho institucionálního prostředí (škola, společnost jako celek)

Detaily jednotlivých složek ukazuje následující obrázek.



Obrázek 4: Systemový model vývoje učitele (převzato z: Lukas 2008)

### 4.3. Postoj

Jelikož cílem výzkumu je zjistit postoj učitelů k novému pojetí kurikula, je třeba si definovat, co termín postoj tak, jak jej chápe sociologie, znamená. Zkoumání postojů zde bylo vybráno, protože odráží to, jakým způsobem jedinci danou konkrétní problematiku vnímají a chápou. Toto vnímání pak do určité míry strukturuje jejich jednání a je jedním z hlavních kritérií procesu změny a vývoje učitele, potažmo školy jako instituce (Butts, Raun 1969; Young, Lee 1984).

Postoj ke škole je podle Pedagogického slovníku (Průcha et al. 1998) „*komplexní vztah jedinců, skupin či celé společnosti k instituci školy či ke konkrétní škole. Vyplyvá z subjektivního hodnocení školy ve srovnání s potřebami a zájmy lidí, kteří přicházejí se školou do kontaktu. Důležité jsou postoje žáků, postoje rodičů, **postoje učitelů**, postoje odborníků a politiků.*“

Postoj v sociologii, v pojetí Thomase a Znanieckého, kteří se jej jako první snažili definovat, je „*individuální protějšek společenské hodnoty*“, jinými slovy postoj vyjadřuje vztah k nějaké hodnotě a jde tedy o způsob nějakého hodnocení. Nakonečný (2009) cituje G. W. Allporta, podle něhož „*postoj je mentální a nervový stav pohotovosti, organizovaný zkušeností, vyvíjející direktivní nebo dynamický vliv na odpovědi individua vůči všem objektům a situacím, s nimiž je v relaci.*“ Nakonečný chápe postoje jako „*hodnotící vztahy*“, vycházejí při tom z učebnice sociální psychologie Krecha et al. (1968), kteří postoje vidí jako „*trvalé soustavy pozitivních nebo negativních hodnocení, emocionálního cítění a tendencí jednání pro nebo proti společenským objektům.*“ Zaujmout postoj, tedy v jejich pojetí znamená zaujmout hodnotící stanovisko. (Nakonečný 2009)

Podle Younga a Lee (1984), kteří vycházejí z učebnice sociální psychologie od W. W. Lamberta (1973)<sup>14</sup>, je postoj organizovaný, konzistentní a navyklý způsob přemýšlení, cítění a reagování vzhledem k nějaké události nebo osobě. Podle autorů této učebnice je tedy složen z několika komponent, kterými jsou myšlení nebo přesvědčení, pocity/ emoce a tendence

---

<sup>14</sup> LAMBERT, W. W., LAMBERT, W. E. *Social Psychology*. Englewood, 1973

k reakci. Obdobně jsou popsány jednotlivé složky postoje v dalších učebnicích psychologie a sociální psychologie, kde jsou jimi: přesvědčení a představy jedince o tom, jaké věci jsou a jaké by měly být, patří sem poznatky o objektu postoje (*kognice*); afekty a emoce spojené s objektem postoje, jako je sympatie, antipatie, hněv atp, které zároveň určují sílu postoje a dávají mu subjektivní význam; pohotovost k jednání (*konace*) vyjadřující snahu či pohotovost jednat vůči objektu postoje určitým způsobem. (Kern 2000; Nakonečný 2009)

V důsledku tohoto „komponentního“ pohledu na to, co je postoj a co jej ovlivňuje, autoři Young a Lee konstatují, že způsobit změnu postoje je nesmírně obtížné, jelikož se jedná o součást sítě, která tvoří celou osobnost jedince. Proto většina důsledně plánovaných pokusů o změnu postoje ostatních je účinná např. pouze tím, že změní složku myšlení a přesvědčení, ovšem ne už emocionální složku nebo tendenci reagovat.

Předpoklad, že postoje determinují jednání člověka, je sice velmi rozšířený, ovšem mnoho výzkumů potvrdilo, že shoda mezi postojem a odpovídajícím jednáním existovat nemusí, tedy že lidé ne vždy jednají v souladu se svými postoji. Jednání či chování jedince je postojem pouze částečně určováno a postoj tak spíše zakládá určitou pohotovost k akci. Vliv může mít ovšem také opačný směr, kdy jednání určitým způsobem formuje postoj. Tento vztah se projevuje zejména v případě, kdy je jednání spojeno s výkonem určitých rolí, které se ovšem v průběhu času mohou u jedince měnit. (Nakonečný 2009; Kern 2000)

Soulad mezi postoji a jednáním se podle Pratkanse a Tunera (1994), které cituje Arnold (2007), může zvýšit na základě následujících čtyř faktorů:

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



### 4.3.1. Teorie motivace a příčin rezistence vůči změně

S ohledem na téma práce, kterým je postoj jedinců - učitelů - ke změně se nyní podíváme na některé motivační teorie, zejména takové, které se týkají výkonu a seberealizace a které mohou pomoci vysvětlit příčiny rezistentního postoje vůči změně.

Autorem jedné z teorií zaměřené na téma výkonu je David McClelland, americký sociální a behaviorální psycholog. Jeho *teorie získaných potřeb* je známá také jako *teorie tří potřeb*, *teorie naučných (osvojených) potřeb*. Základním principem je tvrzení, že lidé mají potřebu něčeho dosáhnout (potřeba výkonu), někam patřit (potřeba afiliace) a mají potřebu moci. Za potřebou výkonu se skrývá touha jedince po úspěchu a strach z neúspěchu. Z toho plyne, že úsilí pro dosažení nějakého výkonu roste přímo úměrně s rostoucí nadějí, že bude druhými oceněno. Opačná tendence pak nastává v případech, kde roste riziko nezdaru. V takových situacích má pak jedinec snahu vyhnout se tomuto riziku a nevěnovat úsilí dosažení takového cíle, které má malou šanci na úspěch. (Nakonečný 2004). Jedinci se silnou potřebou výkonu se vyznačují touhou po samostatnosti, zodpovědnosti, neustálém překonávání překážek. K tomu ovšem potřebují od svého okolí rychlou zpětnou vazbu o tom, že jejich práce je oceněna. (Vendel 2008)

S motivem výkonu pracuje také *Maslowova teorie potřeb* a to ve smyslu potřeby *seberealizace* (nebo též *sebeuskutečnění* či *sebeaktualizace*) jedince. Předpokladem této teorie je fakt, že jedinci mají potřebu „...využít vlastní potenciál k dosažení uskutečnění vlastního Já.“ (Kern 2000, s. 205). K této potřebě ovšem dospívají až v případě, že jsou uspokojeny všechny základní fyzické a psychické potřeby (existenční zabezpečení, zdraví, jistota, důvěra, přijetí druhými, uznání). Maslow považuje jistotu a růst za dvě stěžejní lidské pohnutky, mezi nimiž jedinec musí téměř v každé životní situaci volit, přičemž obě dvě mu mohou přinášet jak radost, tak ale i pocit úzkosti. Jistota a růst představuje tedy dilema mezi defenzivním postojem a růstovými trendy. Seberealizující se jedinec tíhne k volbě růstu a charakterizuje ho schopnost dospívat k vývojově vyšším a vyzrálejšími potřebám, oddanost čemusi, co stojí mimo něj, co je nadosobní. Takový člověk je podle Maslowa například schopen obětovat se ve prospěch nějakého poslání, je tvořivý a spontánní v utváření svých myšlenek, zajímá se o

řešení svých problémů i problémů jiných lidí a posuzuje ostatní bez předsudků. (Kern 2000; Nakonečný 2004)

Jedna z teorií, nazvaná *teorie Y*, zabývající se jednáním lidí v rámci organizace, pojímá člověka jako *complex man* (*komplexního člověka*). Jejím autorem je McGregor. Jeho teorie přistupuje k člověku jako k jedinci s rozmanitou motivační strukturou. Autor v ní skloubil dvě své předchozí teorie: *Social man* (*Sociální člověk*), která tvrdí, že člověka motivuje jeho sociální potřeba spolupracovat s ostatními a potřeba být uznáván. Takový člověk je citlivější vůči bezprostřednímu tlaku svých kolegů než vůči tlaku ze strany vyššího (vzdálenějšího) vedení. Druhá z teorií - *Economic man* (*Ekonomický člověk*, jinak též *Teorie X*) říká, že člověk je motivován k práci především ekonomickými podmínkami a přirozeně spíše usiluje o jistotu, má málo ctižádosti a odmítá přebírat zodpovědnost bez vidiny uspokojivého zisku. (Kern 2000)

Problematiku rezistence vůči změně mohou vysvětlit některé z následujících teoretických přístupů, které ji chápou jako přirozenou a nevědomou reakci jedince. (Lazarová 2005b)

Podle Mucchielliho<sup>15</sup>, jehož poznatky uvádí Lazarová, může být neochota přijmout změny a spolupracovat postavena právě na *sociální obraně Já*. Resistence jedince pak pramení z obavy, že jeho reakce bude považována za neadekvátní a nekompetentní v konfrontaci se změnou a z toho pak zcela pochopitelně plyne strach riskovat. (Lazarová 2005b; Kern 2000; Nakonečný 2009, 2004)

Také motivační teorie postavená na *principu hédonismu*, jejímž autorem je P. T. Young, je schopna vysvětlit příčiny rezistentního postoje. Podle ní má totiž jedinec tendenci směřovat ke slasti a vyhnout se strasti, která může být způsobena negativními pocity z neúspěchu, z neuznání ostatními atp. (Lazarová 2005b)

---

<sup>15</sup> MUCCHIELLI, R. *Le travail en équipe*. Paris: ESF, 1996.

### 4.3.2. Vnější projevy postojů vůči změně

Z psychologické literatury je známo, že lidé popř. organizace mají přirozenou tendenci bránit se tlaku změny a pokud se jim podařilo dosáhnout nějaké rovnováhy, spíše se jí snaží zachovávat a udržovat. Korthagen uvádí, že existuje několik vzorců chování, které odrážejí reakci jedinců, konkrétně učitelů, na tlak změny v jejich prostředí, který přichází zvnějšku (tzv. „top-down“ přístup k inovacím) Modely reakcí jsou následující:

- *fight (boj)* – přístup má podobu aktivní rezistence vůči změně, dochází ke střetu, jedinec se brání, snaží se dokázat, že pravda je na jeho straně
- *flight (útek)* – jedinec se snaží uniknout tlaku a nutnosti změny nebo problému, konfliktní situace je jedincem popírána nebo ignorována. Nemusí samozřejmě jít o fyzický únik, jde spíše o snahu o emocionální odstup od problému, aby se jedinec vyhnul nepříjemným pocitům, které by mohly doprovázet jeho řešení.
- *freeze (napětí, strnulost)* – u jedince vzniká napětí, má se na pozoru, je opatrný, obezřetný. Jedná se určitý stav strnulosti ať již v důsledku toho, že jedinec neví, jak situaci řešit, nebo si nevěří, že ji vyřeší správně.

Reakce prvních dvou vzorců (*fight, flight*) mají obvykle takovou podobu, že jedinec změnu odmítá přijmout, nebo ji odkládá s tím, že je zbytečná či nepraktická, a hovoří negativně o inovátorech samotných. Při zvládání konfliktní nebo pro jedince zcela nové situace dává každý člověk jednomu z těchto výše popsaných modelů přednost. (Korthagen 2009; Noordewier et al. 2009; Kern 1999, Nakonečný 2004).

Lazarová (2005a) uvádí pět základních postojů ke změně a to na základě toho, jak se projevují na venek v chování jedinců. Podle jejich intenzity lze pak tyto postoje umístit na škále „konformita / pasivita“ – „aktivní odpor“

- angažovanost - aktivní, pozitivní vztah ke změně
- konformita – vnější souhlas a přizpůsobení
- indiference - neutrální vztah, lhostejnost, nezájem
- nesouhlas
- aktivní odpor

Autorka dále cituje z výzkumných prací, které zkoumaly komunikaci jedinců v organizaci při zavádění změn do praxe a z nichž poté byly identifikovány tři typy rezistencí vůči změně.

*Agresivní rezistence* je typická tím, že jedinec otevřeně dává najevo svůj nesouhlas a odpor ke změně a nesnaží se jej nijak maskovat. Pokud jedinci zauímají *pasivně agresivní rezistenci*, jasně vyjadřují na venek ochotu přijmout změnu, nikdy ji ovšem skutečně nerealizují. A konečně *pasivní rezistence* se vyznačuje tím, že jedinec se tváří, jako by změnu akceptoval, zapojuje se do diskuse o ní, snaží se naoko vypadat, že má o změnu skutečný zájem, k její realizaci však nikdy nedospěje. Poslední dva typy představují spíše falešnou tendenci přiklonit se k obecně uznávané hodnotě.

#### **4.4. Faktory vlivu na postoj učitele vůči změně**

Hovoříme-li v této práci o reformě - změně ve vzdělávacím systému a postojích učitelské populace k ní, je třeba si uvědomit, že tato skupina není homogenní a zdaleka ne všichni reagují na tuto změnu stejně (Butts, Raun 1969). Jsou-li učitelé či další pracovníci školy konfrontováni s nově zaváděnými praktikami do jejich pracovního prostředí, záleží na tom, jak si tyto změny interpretují, neboť právě to dále určuje, zda se do těchto změn buď zapojí, zda se jim budou bránit, nebo zda je budou zcela ignorovat (Hopkins 1998). Subjektivní chápání navrhovaných změn učiteli tedy určuje způsob jejich jednání vůči těmto změnám ve školním prostředí a do značné míry determinuje efektivitu reformních kroků. (Fullan, Hargreaves 1992; Giannaki 2005)

V této kapitole budou nastíněny některé aspekty toho co, stojí za pozitivní či negativní reakcí vůči změnám, proč jedni se se změnami vyrovnávají úspěšně a jiní s většími či menšími problémy, a jaké jsou příčiny a podmínky úspěšné adaptace změn, nebo naopak rezistence vůči nim. Předně je ovšem nutné předeslat, že postoj učitele ke změně a proměnám školy není vztah izolovaný, že tedy nejde o vztah jednotlivce k tomuto jevu, nýbrž že se jedná o vztah zasazený do určitého kontextu a situace, a faktorů, které jej mohou ovlivňovat, je celá řada. (Vašutová, Urbánek 2010)

Faktory, které mohou ovlivnit postoj jedince ke změně v pracovním prostředí, je možné rozdělit na *vnější* a *vnitřní* (Lazarová 2005a, Nakonečný 2009). V našem případě, kdy zkoumáme postoj učitelů k reformě školského systému je možné toto rozdělení aplikovat způsobem, který byl použit v rámci výzkumů vedených přímo ve školách, kupříkladu ve Velké Británii či USA. Autoři těchto výzkumů rozlišují dva faktory, jakožto důležité prediktory postoje učitele.

- individuální charakteristiky učitele a jeho předchozí zkušenost
- charakteristiky spojené se školou jakožto organizací

První z uvedených faktorů zahrnuje charakteristiky jako je pohlaví, věk, etnicita, kvalifikace a počet let praxe. Druhý faktor ovlivňující postoj učitele se týká prostředí, do kterého jsou změny zaváděny a které je zároveň pracovním prostředím učitele. Sem patří proměnné týkající se charakteristik školy, jako spolupráce mezi jejími zaměstnanci, podpora ze strany vedení, možnost učitelů podílet se na rozhodovacích procesech ve škole, adekvátnost odměny za odvedenou práci, materiální zázemí pro práci učitele, možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků atd. (Giannaki 2005)

Fullan a Hargreaves (1992) vytvořili jakýsi souhrnný rámec pro porozumění vývoje učitele v kontextu změny, která se odehrává ve vzdělávacím systému. Podle jejich pojetí je třeba brát v úvahu učitele jako celek („*the Total teacher*“) a ten se skládá z následujících 4 hledisek:

- učitelův cíl/ záměr (*purpose*)
- učitel jako osobnost
- kontext reálného světa, ve kterém učitel pracuje
- kultura školy a učení

První zmíněný aspekt v sobě zahrnuje to, co učitelé považují za hodnotu, co nikoli, jaké věci ve své profesi považují za podstatné, u kterých se obávají vlastního neúspěchu a jakých cílů chtějí prostřednictvím své profese dosáhnout. Aspekt osobnosti učitele představuje jednak věk a pohlaví učitele, dále fázi jeho učitelské kariéry a životní zkušenosti. Třetí z aspektů se týká pracovních podmínek a prostředí, ve kterém učitel pracuje. Může zde být proto brán v potaz např. vyučovaný ročník, dále velikost obce, kde se škola nachází, tedy

zda se jedná o městskou školu nebo vesnickou. Patří sem i takové charakteristiky jako je míra závaznosti či direktivnosti kurikula. Poslední z hledisek týkající se kultury školy v sobě skrývá takové charakteristiky, jako jsou pracovní vztahy, které učitel má se svými kolegy uvnitř i vně školy. Dále to, zda školní prostředí podporuje individuální rozvoj učitele, zda pracovní prostředí funguje na bázi spolupráce mezi jednotlivými aktéry a aktivně tak podporuje jejich kariérní rozvoj. (Fullan, Hargreaves 1992: 5-6)

V následujících kapitolách budou popsány možné dimenze jak vnějších, tak vnitřních aspektů ovlivňujících postoj učitele ke změnám v jejich pracovním prostředí.

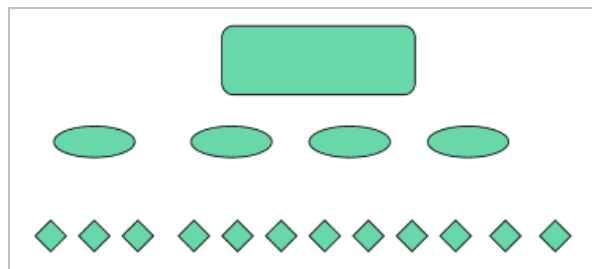
#### **4.4.1. Vnější faktory ovlivňující postoj učitele**

Jelikož vnějších faktorů a jejich možných dimenzí, které mohou ovlivňovat postoj učitele ke změně, je nepřehledné množství, budeme se v této kapitole soustředit především na ty, které jsou poté zohledněny v samotné empirické sondě.

Mezi vnější faktory je možno zařadit ty, které vycházejí ze vzdělávací politiky a změn potřeb školské praxe (tzv. rezortní bariéry). Dále sem patří faktory týkající se formálního institucionálního a organizačního uspořádání školy (tzv. strukturální bariéry), mezi něž patří např. časového uspořádání práce a jeho finanční ohodnocení. Dále je třeba brát v úvahu vztahy ve školním prostředí mezi učiteli, vedením, administrativními pracovníky, žáky, což lze souhrnně označit jako kulturu a klima školy. Zde záleží především na tom, jak každý z aktérů chápe svou roli a role ostatních. V neposlední řadě je zde také aspekt vzdělávání učitelů – jeho kvality, obsahu, organizace atp. (Lazarová 2005a, 2005b; Ulrick, Frymier 1963)

Na úvod bude jen stručně uveden obecný koncept schopnosti organizací (jako jsou školy) přizpůsobit se novým podmínkám, které přicházejí v podobě nařízení „shora“. Právě schopnost adaptace organizací je zde velmi podstatný aspekt, protože reforma vzdělávání je de facto lokálním procesem - školy samy určují, do jaké míry bude její zavedení úspěšné. Mohou ji blokovat, mohou oslabit její efekt, nebo ji naopak mohou přivést k životu (Hopkins 2001). Jedná se o teoretický koncept Bentleyho, který znázorňuje schopnost adaptace inovací a měnících se podmínek soudobé společnosti u takových typů organizací, jako je škola.

Prvním autorovým předpokladem je, že byrokratické systémy (do kterých instituci školy řadí) mají schopnost adaptace a nejsou nepřístupné změnám. Tyto systémy jsou ovšem flexibilní (a tedy adaptabilní) pouze do té míry, do kdy jsou schopné požadavky na změny uspokojit v rámci parametrů své vlastní organizace. Systém těchto byrokratických organizací je veden snahou o zachování integrity svého vnitřního uspořádání. Bentley tento teoretický koncept označuje jako *Tri-level adaptive structure of schools and school systems*<sup>16</sup>.



Obrázek 5: Bentleyho model – „Tri-level adaptive structure of schools and school systems“  
(Převzato z: HARGREAVES, A., FULLAN, M. *Second International Handbook of Educational Change*, Sv. 1., s. 37)

Každý z prvků tohoto modelu představuje samostatnou jednotku s vlastní formální zodpovědností, uspořádáním autorit a vedení (formálním uspořádáním moci), neformálními vztahy, sdílenou kulturou atd. Každá z úrovní tohoto modelu (centrální instituce vytvářející nová pravidla jako např. kurikulární dokumenty; úřady a administrativa na nižších úrovních; samotné školy) má zaběhlou strukturu pro dosažení svých vlastních cílů. Důvodem, proč tyto organizace mají tendenci zachovávat své zaběhlé rutinní postupy, je fakt, že v každé z nich se nachází síly, které přizpůsobují a modifikují jakékoli návrhy na změnu přicházející zvnějšku tak, aby co nejlépe zapadly do existujícího modelu jejich organizace. Jakákoli inovace přicházející odjinud musí být nevyhnutelně zformována tak, aby odpovídala perspektivě, zájmům a postupům organizace, do které se snaží dostat. Jedině tak si může získat legitimitu a být danou organizací přijata. Zaběhlé řády v těchto organizacích jsou proto zdrojem překážek na cestě inovací a změn přicházejících zvnějšku.

Bentley dodává, že v takto vícevrstevné podobě vzdělávacího systému je praktická a technická zkušenost učitelů relativně značně oddělená od zkušenosti, kterou mají centrální

<sup>16</sup> V překladu autorky: *Trojúrovňová struktura adaptace škol a školských systémů*

autority a organizace školského systému. Tím se vytváří mnoho příležitostí, kde snaha o inovace a reformní kroky může narazit. (Bentley 2010)

Od Bentleyho modelu se tedy dá navázat na jeden z faktorů, který může ovlivňovat postoj učitele ke změně a to je podpora ze strany centrálních orgánů, jejich asistence a instruktážní činnost osvětující podstatu kurikulárních změn a způsob, jak se s těmito změnami v praxi vypořádat. To, že změny dávají aktérům na lokální úrovni smysl, že chápou, proč se tyto změny dějí, znamená důležitý předpoklad pro to, aby dané změny přijali a uplatnili dále v praxi. (Fullan 2001; Fullan, Hargreaves 1992) Podpora či pomoc by měla být směřována tak, aby vyhověla specifickým potřebám jednotlivých škol. Důležitým předpokladem pro účinnost této pomoci je efektivní provázanost celého školského systému a nalezení vhodných propojení mezi národními institucemi, institucemi samosprávy a těmi na lokální úrovni tak, aby svou podstatou nebyly byrokratické. Nároky na podporu ze strany centrálních institucí mají také podobu dostatečně kvalitních a srozumitelných podkladů či návodů týkající se jak obsahu reformních změn, tak instrukcí k tomu, jak postupovat. (Hopkins 2001)

Reformní proces je proces učení, který má ze své podstaty evoluční podobu. Pocit sounáležitosti škol potažmo učitelů s myšlenkami reformy, která je uváděna do praxe shora, je tedy třeba budovat postupně. Lze ho docílit jednak tím, že aktéři na lokální úrovni (ve školách) jsou zasvěcováni do procesu vzniku a dostávají pravomoci k tomu, aby se mohli podílet na formulování reformních změn. Dále jej lze podpořit systematickým vzděláváním pedagogických pracovníků na lokální úrovni. K úspěšnému zavedení změny kurikula může dojít za předpokladu, že se tato změna stane přirozenou součástí jednání učitele při výkonu jeho pedagogické praxe. (Fullan, Hargreaves 1992; Hopkins 2001, Fullan 2001)

Od rezortních bariér, které pocházejí z úrovně národní vzdělávací politiky a přístupu vyšších institucí k implementaci reformy, se nyní přesouváme na úroveň školy. Dalším stěžejním typem faktorů, které se mohou podílet na formování postoje učitele, je totiž *kultura školy*. Termín pochází z teorie řízení organizace a zahrnuje jednak sdílené hodnoty, postoje, normy a preferované chování aktérů školy a pak také vztahy školy k okolí (sociálním partnerům, rodičům...). Podkategorií tohoto pojmu je *klima školy*, což vyjadřuje jednak



kvalitu interpersonálních vztahů - s kolegy a vedením, styl vedení, soudržnost aktérů při dosahování společných cílů - ale také pedagogickou koncepci či *étos* školy. (Průcha et al. 1999)

Mnozí z autorů zdůrazňují důležitost kolegiálních vztahů a fungující kolektivní činnost jako základ pro úspěšný pozitivní vývoj školy a přijetí změn. Hopkins (2001) tvrdí, že způsob, jakým mezi sebou lidé v rámci organizace denně komunikují, je velmi dobrým indikátorem zdraví dané organizace. „Zdravé“ školy mají snahu o vytvoření takového prostředí, které podporuje spolupráci mezi učiteli, dává příležitost k zapojení a angažovanosti všech do chodu školy a nabízí podporu při řešení problémů. Dobrá škola také podporuje profesní vývoj svých pedagogů pomocí různých nástrojů dalšího vzdělávání. (Hopkins 2001, Day 1999, Fullan 1996)

Výzkumy na mnohých zahraničních školách ukázaly, že v prostředí, kde se učitele cítí sebestjistí a mohou věřit zároveň ve své schopnosti a dovednosti i ve schopnosti ostatních svých kolegů a vedení, je větší šance na úspěšné zavedení změn a zlepšení práce školy jako takové. V praxi toto prostředí vykazuje několik následujících znaků jako je např. sdílení rozhodovacích pravomocí mezi všemi pedagogickými pracovníky školy, možnost organizovat různé rozhodovací komise, umět efektivně vést porady s jasným zacílením na řešení problémů atp. Podpora jakékoli iniciativy a autonomie pro práci učitele také pozitivně ovlivňuje postoj a jednání pedagogických pracovníků v kontextu změny. (Harris, Muijs 2003; Fullan, Hargreaves 1992)

Na základě výzkumů vedených v nedávné době na českých školách přichází Vašutová a Urbánek s následujícím tvrzením: *„Pro práci školy je naprosto nezbytný kvalitní učitelský personál a pro její perspektivní a stabilní fungování pak navíc tým učitelů, který je k učitelství „pevně připoután“ – svými kořeny, motivačně, angažovaností, vysokým stupněm profesní identifikace nebo pracovní perspektivou.“* (Vašutová, Urbánek 2010)

Co se týče změny postoje jedince, je důležité poznamenat, že významnou roli zde hraje také vliv autority, neboť čím větší je vážnost, popř. vliv určitého jedince ve společnosti nebo v organizaci, tím větší je pravděpodobnost, že tento člověk ovlivní postoje druhých. (Provazník 2002)

V neposlední řadě je třeba zmínit faktory, jako je financování pedagogických pracovníků a časová náročnost úkolů spojených se zaváděním kurikulárních změn, které mohou být významnou bariérou při implementaci reformních kroků (Lazarová 2005a). Fenomén a zároveň „evergreen“ nízkých platů učitelů je v naší zemi zakořeněn mnoho let. Dílčím úspěchem v boji za zvýšení platů bylo srovnání jejich úrovně s platy státních zaměstnanců po I. světové válce a ukotvení platových podmínek do zákona<sup>17</sup>. Do období transformace po roce 1989 učitelé vstoupili s relativně nízkou hladinou platů a během počátku 90. došlo k poklesu učitelských platů pod úroveň průměrné mzdy v naší zemi, což byla evropská rarita. V současnosti se průměrná úroveň mezd učitelů pohybuje okolo průměrné výše platů v celostátním měřítku<sup>18</sup>. Příčinou může být projev celospolečenského despektu k intelektualizovaným profesím, který zde byl pěstován dlouhodoběji. (Havlík, Kořa 2007)

Jak poznamenává Vašutová, v podmínkách současného základního školství v ČR ředitelé nedisponují finančními prostředky, kterými by mohli ohodnotit práci učitelů nad rámec jejich běžného úvazku. Přitom vypracovávání ŠVP znamenalo pro drtivou většinu učitelů nesmírné časové zatížení ve srovnání s běžným pracovním provozem a režimem výuky na škole. Tento fakt může být zdrojem značných frustrací pedagogických pracovníků a může velmi negativně ovlivnit motivaci učitelů přijmout kurikulární změny za své a uplatnit je ve své praxi. (Vašutová, Urbánek 2010; Vašutová 2006)

#### 4.4.2. Vnitřní faktory vlivu na postoj učitele

*Vnitřní faktory* ovlivňující postoj ke změně v sobě skrývají jak aspekty osobnosti učitele, tak jeho kompetence, ale i další například demografické charakteristiky. (Lazarová 2005a; Ulrick, Frymier 1963)

Mezi nejzákladnější faktory, které mohou ovlivňovat vnímání učitele a jeho vztah ke změně ve školním prostředí, jsou např. věk a délka pedagogické praxe. Někteří autoři na základě empirických výzkumů tvrdí, že starší učitelé a učitelé s delší praxí jsou vůči změnám méně citliví a ochotní je přijmout (Fullan 1996, Cresdee 2005). Postoj učitelů k reformním plánům, které přicházejí „shora“, tedy do jisté míry může záviset na délce jejich praxe,

---

<sup>17</sup> Šlo o tzv. „učitelská pragmatika“, která vymezovala celou učitelskou dráhu od nástupu do profese až po zajištění vdov sirotků po učitelích. (Havlík, Kořa 2007)

příčemž služebně mladší učitelé častěji zaujmají pozitivnější postoj, než jejich kolegové s delší praxí (Giannaki 2005). Lazarová však na základě svých výzkumů na téma rezistence učitelů vůči změně, v rámci kterých realizovala rozhovory s řediteli škol, poznamenává, že ředitelé zmiňují věk učitelů jakožto faktor, který může hrát roli. Zároveň ale odmítají dávat rovnítko mezi starší učitel = rezistentní či nevzdělávající se učitel. (Lazarová 2005a). Autorka dále upozorňuje na změny, ke kterým dochází u učitelů v pozdní fázi kariéry. Jedná se o zhoršené sebepojetí nebo též sebehodnocení způsobené tím, že starší člověk má tendenci si méně věřit a být více opatrný např. v důsledku předchozích negativních zkušeností způsobených vlastním neúspěchem nebo v důsledku konfrontace s mladšími a pružnějšími kolegy. Výsledkem nízkého sebehodnocení tedy může být neochota či strach měnit zaběhlé pracovní stereotypy. (Lazarová 2005c)

Dalším faktorem, který může determinovat postoj učitele vůči změnám, je jeho vzdělání. Některé výzkumy ukázaly, že existuje vztah mezi mírou kvalifikace učitele a postojem k nově zaváděným vzdělávacím programům, přičemž vyšší kvalifikace předznamenávala pozitivnější vztah k takovým změnám. (Gianannaki 2005)

Zásadními faktory, které determinují postoj jedince vůči změně, jsou dále osobnostní charakteristiky – psychologické vlastnosti a kompetence (Nakonečný 2009). Pedagogický slovník definuje termín kompetence učitele jako „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání, jsou to nejen kompetence (znalosti a dovednosti) vztahující se k obsahové složce výkonu profese, ale dnes jsou zdůrazňovány zvláště komunikativní, řídicí, diagnostické, aj. kompetence*“ (Průcha et al. 1998).

Základní skupiny pedagogických kompetencí podle V. Švece jsou tři a to *kompetence k vyučování a výchově, osobnostní kompetence a rozvíjející kompetence*. Z hlediska přizpůsobování se změnám jsou však podstatné zejména poslední dvě zmíněné.

*Osobnostní kompetence* jsou podmínkou dobrého pedagogického působení učitele a zahrnují v sobě např. komunikativnost, schopnost empatie či tvořivost a flexibilitu. *Rozvíjejícími kompetencemi* se má na mysli kupříkladu schopnost orientace ve společenských změnách a schopnost adekvátní reakce na ně, potažmo tedy adaptabilita. Patří sem ale také

---

<sup>18</sup> Průměrná mzda/plat učitele ZŠ v roce 2009 činila 26 807 Kč, celková průměrná mzda byla v té době 23 658

schopnost sebereflexe a autoregulace, která učiteli umožňuje zamýšlet se nad svou pedagogickou činností, zpětně ji vyhodnocovat, projektovat změny v této činnosti a zdokonalovat tak svůj vyučovací styl a pedagogický um. (Švec 1999)

Součástí učitelských kompetencí, které pedagoga kvalifikují pro zvládnání permanentní změny a činí z něj skutečného profesionála, by podle Vašutové měly být také následující tři osobnostně profesní komponenty: *přesvědčení* (angl. *belief*), *úsilí* (angl. *desire*) a *schopnosti* (angl. *ability*). Profesionální učitel by pak měl podle autorky být někdo, kdo vítá jistou míru svobody v rozhodování a profesní odpovědnosti za vzdělávání a vývoj žáků, což lze souhrnně označit jako profesní autonomie. (Vašutová 2006: 84-85).

Nyní budou nastíněny jednotlivé osobností charakteristiky jako inovativnost, otevřenost a adaptabilita, které mohou ovlivňovat postoj a schopnost učitele vypořádat se s měnícími se podmínkami v jeho pracovním prostředí. Jaké znaky nese učitel, který uplatňuje inovativní přístup? Jednotný popis je poměrně obtížný, ovšem je možné najít určité osobnostní předpoklady, které jej vystihují.

Např. pro Hagenův<sup>19</sup> koncept „*Innovational personality*“ („Inovativní osobnost“), je charakteristická otevřenost novým zkušenostem, sebedůvěra a víra ve schopnost vlastního úsudku a hodnocení, uspokojení z toho, že jsem schopen čelit a vyřešit nejednoznačné a složité situace. Inovativní lidé mají tendenci vnímat svět jako něco, co má určitý řád a jsou přesvědčení, že fenomény v životě jedince a společnosti mají vysvětlitelnou a pochopitelnou podstatu. (Ulrick, Frymier 1963)

Gardner<sup>20</sup> zavádí pojem „praktická inteligence“, která se vyznačuje otevřeností vůči změně, schopností učit se a těžit ze zkušenosti, schopností sebereflexe a analýzy, interpersonálními dovednostmi apod. (Lazarová 2005a). Posledně zmíněná dovednost je pro zvládnání neustále se měnících podmínek ve školním prostředí, které generují řadu nových nároků na učitele, zcela klíčová. Je to schopnost komunikace a spolupráce, jak na úrovni školy, tak mimo její působitě. (Fullan 1993)

Podobně jako Gardner zavádějí v souvislosti s popisem profesionálního učitele Lunenberg a Korthagen termín tzv. „*practical wisdom*“ (tedy cosi jako zdravý rozum či

---

Kč. (Zdroj: ÚIV - Statistická ročenka školství 2009 – Zaměstnanci a mzdové prostředky)

<sup>19</sup> HAGEN, Everett Einar. *On the theory of social change*. Homewood, Illinois: The Dorsey Press, 1962.

<sup>20</sup> GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999

„selský rozum“). Mají tím na mysli cit a schopnost uvědomit si podstatu konkrétní situace a na základě toho nalézt možné vhodné způsoby jejího řešení. Nejedná se o všeplatnou znalost, kterou by měl jedinec ukotvenou v paměti, je to vždy znalost spojená s danou konkrétní situací a funguje pouze pro ten určitý případ. (Lunenberg, Korthagen 2009)

Michael Fullan představuje souvislosti s popisem jakéhosi „ideálního“ učitele, který se umí vyrovnávat s přicházejícími změnami ve školství, tzv. *Adaptive capacity model (Model adaptivních schopností)*, který poměrně komplexně popisuje jednotlivé aspekty schopností jedince vyrovnávat se se změnami. Skládá se ze schopnosti generovat nové ideje ohledně možností alternativních řešení problémů a schopnosti vyhodnotit a vybrat podle nich co možná nejlepší variantu řešení. Pro dosažení těchto schopností jsou důležité následující vlastnosti.

První z nich se týká schopnosti využít informace, které jsou uloženy v paměti jedince, tedy znalosti a předchozí zkušenosti. Druhá důležitá vlastnost je flexibilita - schopnost neustále měnit a redefinovat informace tak, aby odpovídaly měnící se skutečnosti a novým situacím. S tím souvisí třetí podstatná vlastnost, kterou jsme zmínili už dříve, a to otevřenost novým idejím, poznatkům a pojetím řešení vznikajících problémů. Otevřenost podle Fullana stojí na nezávislosti a víře jedince ve schopnost utvořit si vlastní úsudek a možnosti ovlivnit chod věcí okolo. Znamená to tedy nahlížet na svět ne jako na něco, co je dané a neovlivnitelné a čemu je třeba se pouze pasivně přizpůsobit a akceptovat to, ale naopak jako na něco, co je manipulovatelné a vysvětlitelné. Nezanedbatelným předpokladem takového postoje je pak optimismus a sebedůvěra ve vlastní schopnost vyrovnat se s prostředím, ve kterém jedinec existuje a také s tím, co přijde v budoucnosti. (Fullan, Loubser 1972)

Ke svému modelu adaptace organizací, který byl popsán v předchozí kapitole, Bentley dodává, že na úrovni samotné praxe ve školách, se najdou učitelé, kteří hledají cesty mimo zaběhlý řád své organizace, aby mohli uplatnit inovativní přístupy. Většina z nich se však raději drží v mezích své třídy, vyučované skupiny žáků a předem stanoveného kurikula. (Bentley 2010)

Jak vypadá situace v kontextu české základní školy ve vztahu k výše zmíněným konceptům adaptace a inovativnosti učitelů?

Vašutová na základě četných výzkumů shrnuje některé hojně se vyskytující postoje učitelů ke změnám v českém školství. Učitelé podle ní vstřebávají nové metodicko-organizační pobídky opatrně a inovativní metody používají spíše méně. Centrem jejich zájmu jsou především výchovné a kázeňské problémy žáků, jejich zkoušení a hodnocení. Přístup učitelů k získané profesní autonomii a relativní svobodě volby jak obsahu, tak metod výuky, je v mnoha případech zdrženlivý a konzervativní. Bariérou v přijetí inovací mohou být osvědčené stereotypy jejich práce, ale také špatné zkušenosti, zklamání či předsudky ohledně změny. (Vašutová 2006).

Zahraniční autoři ovšem poukazují na fakt, že zkušení učitelé jsou často opatrní v přijímání nových pojetí jejich pedagogické práce a inovativních přístupů, dokud nemají praktický důkaz toho, že tyto nové prvky skutečně reálně fungují při práci ve třídě. Hodnocení inovativních přístupů pak učitelé stanovují na základě toho, jak fungují, ale také na tom, do jaké míry jsou v souladu s jejich vnitřním přesvědčením o tom, jak se má učit. (Guskey 2002; Richardson 1998)

Mnoho autorů upozorňuje také na fenomén nízkého profesního sebevědomí učitelů, které učitelům brání ve využití profesní autonomie, pro niž je nyní ve školství relativně větší prostor. Svou profesi vnímají spíše jako poslání než vysoce odbornou činnost a její podstatu stále vidí v pouhém zprostředkovávání kurikula – znalostí a dovedností žákům. Zároveň však autoři těchto zjištění poznamenávají, že čistě „uživatelská“ role pedagogické práce může mnoha učitelům vyhovovat, jelikož se tím do jisté míry zbavují zodpovědnosti, je-li jejich práce nastavena někým jiným. (Spilková 2005, Vašutová 2006: 83, Prášilová 2008)

Vedle tohoto spíše subjektivně postaveného hodnocení statusu učitelského povolání, odrážejícího nízké sebevědomí učitelských pracovníků, se nabízí poskytnout pohled ze strany výzkumů prestiže povolání. Havlík a Kot'a (2007) upozorňují na jev, který je možno nazvat ztráta prestiže povolání, jinými slovy pokles společenského statusu učitelství. Autoři v této souvislosti konstatují, že vznik tohoto jevu je založen na pouhých domněnkách široké veřejnosti pochopitelně často také s přispěním samotných učitelů, kteří nejsou dostatečně schopní odhadnout vlastní pozici ve společnosti a své schopnosti. Jak ovšem ukazují výzkumy prestiže povolání, mezi pohledem na učitelství zvenku a zevnitř existují značné rozdíly, přičemž hodnocení zevnitř (ze strany učitelů) se pohybuje mnohem níže, než to, které

poskytuje veřejnost<sup>21</sup>. Důvodem nízkého sebevědomí a pochyb ze strany učitelů může být fakt, že není snadné objektivně změřit efektivitu výkonu této profese kvůli její intelektuální povaze, z čehož pak plyne ona nejistota a pochybnosti o vlastním postavení ve společnosti. (Havlík, Kořa 2007)

Nízké sebevědomí učitelů nejen u nás ale napříč mnoha zeměmi může být do jisté míry připsáno měnícím se podmínkám jejich pracovního a organizačního prostředí a to z hlediska zvýšení intenzity práce a rostoucích časových nároků, které jim znemožňují vykonávat svou pedagogickou práci a připravovat se na ni tak, aby je vnitřně naplňovala (Day 1999).

## 5. Metodologie

V následující části bude popsán postup při samotném empirickém výzkumu, který je stěžejní částí této práce. Před osvětlením použité metodologie, si nejprve řekněme, jaké paradigma bude použito při zkoumání tématu postoje učitelů ke změnám ve školním prostředí.

V sociálním a pedagogickém výzkumu je možné identifikovat dva dominantní a navzájem kontrastující přístupy. Prvním z nich je pozitivistický přístup se snahou zachytit „objektivní“ charakter reality a interpretovat jej jako něco, co je řízeno nevyhnutelnými pravidly. Druhou perspektivou je interpretativní přístup, který pro popis reality využívá pohled ze strany individuálních aktérů. Podle něj sociální realita není něco, co může existovat a být poznáváno nezávisle na individuálním aktérovi, naopak je to právě subjektivní realita konstruovaná a udržovaná skrze významy a jednání jedince (Hopkins 2001). Nahlížeje na sociální realitu tímto prizmatem, je třeba přijmout ideu, že společnost je výtvar svých členů a je jimi neustále znovu předělávána, proto nikdy není výtvozem hotovým. (Keller 2002)

---

<sup>21</sup> V průzkumech prestiže povolání u české veřejnosti provedených SÚ AV ČR a CVVM v roce 1999 a 2008 se učitelé základní školy v obou obdobích pohybují na 5. místě za lékaři, vědci, vysokoškolskými pedagogy a zdravotními sestrami. (Havlík, Kořa 2007)

Hopkins, který se zabývá výzkumem změn v oblasti vzdělávání, používá k těmto dvěma přístupům analogické termíny, a sice *adoptivní* (související s pozitivistickým přístupem) a *adaptivní* (vychází z interpretativního přístupu) model změny.

Pro první zmíněný model je charakteristické, že přehlíží ty aspekty, které se týkají individuálního školního prostředí. Centrem jeho zájmu tzv. „top-down“, popř. „centre-periphery“ přístup ke zkoumání změn. Změnu chápe jako lineární vývoj, který je iniciovaný vyšší autoritou a je uvedený do praxe externím nátlakem. Znalost sociální reality má v tomto případě pouze instrumentální hodnotu pro řešení problémů v oblasti vzdělávání. Autor k tomuto přístupu dodává, že byl používán zejména od poloviny 60. letech při zavádění reforem s centrálně řízeným kurikulem.

Naproti tomu *adaptivní* model změny je mnohem více citlivý ke kontextu individuálních škol a místní situace. Jejich zájmem je pochopit, kde může existovat kapacita ke změně v rámci školy, spíše než jak adoptovat předem daný nový přístup ke vzdělávání nařízený shora. (Hopkins 2001: 20-21).

Svým pojetím se výzkum v rámci této práce přiklání k druhému – interpretativnímu, či *adaptivnímu* přístupu, neboť zkoumá sociální realitu z pohledu aktérů škol – učitelů.

Pro samotný výzkum v rámci této práce byl zvolen kvantitativní přístup. Původním záměrem bylo skloubit v empirické sondě jak kvantitativní, tak kvalitativní pohled s tím, že kvalitativní část v podobě hloubkových rozhovorů vytvoří podklad pro tvorbu nástroje sběru dat – dotazníku – v části kvantitativní. Problematika, kterou se tato práce zabývá, byla z kvalitativního hlediska poměrně dobře prozkoumána již v několika předchozích výzkumech jiných autorů. Tyto výzkumy probíhaly jak bezprostředně po zavedení nové kurikulární reformy, tak v průběhu její implementace. Realizace hloubkových rozhovorů se proto v rámci této práce neuskutečnila a při tvorbě dotazníku byly použity výstupy z oněch předchozích kvalitativních výzkumů.

## **5.1. Předchozí výzkumy**

Od zavedení školské reformy v podobě Rámcových vzdělávacích programů bylo provedeno několik výzkumů, které se zabývaly tématem učitele základní školy a jeho přístupu k problematice nového kurikula. V roce 2005 byly uskutečněny výzkumy týkající se



informovanosti učitelů o RVP. První z nich použil kvalitativní přístup (Melková – „Okolnosti zavádění RVP ZV ve školách (pohled učitelů)“). Autorem druhého byl Maňák („Informovanost o reformě školy, postoje k RVP ZV u učitelů a laiků“), který své téma mapoval pomocí dotazníků. V roce 2007 řešili postoje učitelů ke kurikulární reformě ve svém výzkumu již výše citovaní Beran, Mareš a Ježek (2007), kteří se zaměřili na problém vytváření podmínek posilujících profesní autonomii učitele a podporujících jeho přijetí změn jakožto klíčového předpokladu pro úspěšné zavedení reformy. Autoři se zde zabývali také tématem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Tento dotazníkový výzkum proběhl pouze v rámci Jihomoravského kraje.

Dále se postoji učitelů (ale také ředitelů, žáků a rodičů) zabývala Straková (2007), v rámci šetření projektu Kalibro, kde se dotazovala na okolnosti zavádění RVP na školách ve své rané fázi. Výsledky ukazují, že zhruba 50 % učitelů a 60 % ředitelů kurikulární reformu vítá. Další otázky se týkaly očekávání ohledně změn, které reforma může přinést.

Proběhlo také mnoho výzkumů, které byly detailněji zaměřené na určitou oblast pedagogické a vzdělávací praxe, jako například uplatňování kurikulárních změn v konkrétních předmětech (Frýzková „Integrace přírodovědných předmětů v ZŠ (výpovědi učitelů)“ (2005), Janík – „Cíle výuky fyziky, způsoby práce s cíli ve výuce fyziky.“(2007) aj.), nebo návaznosti kurikula základní školy na středoškolské kurikulum (Švec, Kašpárková, Kavanová – „Názory středoškolských učitelů, žáků, rodičů na kurikulum základního vzdělávání.“ (2005). (Janík, Knecht 2007)

Dále byla problematika RVP, jakožto jedno z mnoha témat, řešena v rámci výzkumu „Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce“<sup>22</sup> pro MŠMT ČR. Výzkum měl jak kvalitativní, tak kvantitativní část a účastnili se jej ředitelé, učitelé a odborníci na vzdělávání. Téma RVP v kvalitativní části zjišťovalo problematické stránky realizace reformy. (MŠMT 2009)

Problematiku RVP sleduje také výzkum MIKR<sup>23</sup> realizovaný na UÍV, jehož cílem je zhodnotit přechod na výuku podle Školních vzdělávacích programů a poskytnout aktuální informace ministerstvu školství o tom, jak se daří ve školách zavádět prvky kurikulární reformy. Výzkum proběhl zatím ve dvou vlnách a to v roce 2008 a 2010, kdy se dotazníkové šetření týkalo ředitelů a učitelů 7. a 9. ročníků. (MIKR 2010)

---

<sup>22</sup> Výzkum realizovala agentura Factum Invenio v první polovině roku 2009.

## 5.2. *Tvorba dotazníku*

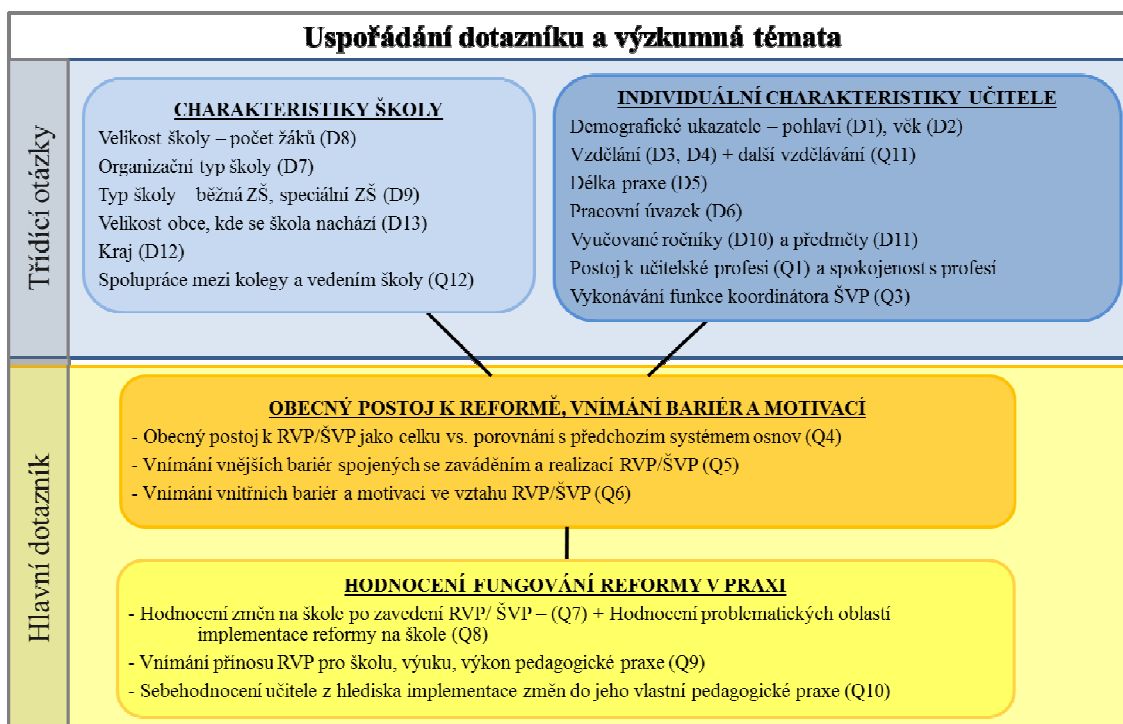
Dotazník jakožto hlavní nástroj sběru dat v tomto výzkumu si klade za cíl odpovědět na následující výzkumné otázky:

- Jaký je obecný postoj učitelů ke kurikulární reformě v podobě RVP/ ŠVP?
- Co a v jaké míře vnímají učitelé na kurikulární reformě jako přínosné?
- Jak vnímají učitelé vnější a vnitřní bariéry a motivace k přijetí změn souvisejících se zavedení RVP/ŠVP?
- Jak vnímají učitelé posun na jejich škole z hlediska pojetí výuky a vztahů mezi aktéry školy?
- Která místa a v jaké míře považují učitelé z hlediska tvorby ŠVP a následné realizace nového kurikula při výuce za problematická?
- Jak hodnotí učitelé změny ve způsobu své vlastní pedagogické práce po zavedení RVP?

Logika stavby dotazníku je shrnuta schématem (Obrázek 6: Uspořádání dotazníku a výzkumná témata.), které ukazuje jednotlivá témata výzkumu (v části „Hlavní dotazník“) s vazbou na konkrétní otázky v dotazníku a zároveň faktory (třídící otázky).

---

<sup>23</sup> MIKR - Monitoring implementace kurikulární reformy



Obrázek 6: Uspořádání dotazníku a výzkumná témata.

Dotazník se skládá ze tří částí – první z nich zahrnuje třídící otázky, druhá se týká obecného postoje k reformě, vnímání bariér a vnitřních motivací, třetí část pak postihuje hodnocení jednotlivých aspektů reálného uplatnění reformy na škole a v praxi učitele a také vnímání přínosnosti dílčích hledisek reformy souvisejících s výukou.

Mezi 17 třídících otázek patří základní demografické (věk, pohlaví) a profesní údaje (délka praxe, vyučované předměty a ročníky, typ pracovního úvazku). Na základě poznatků uvedených v kapitolách o myšlení učitele a vnitřních faktorech, které mohou ovlivňovat jeho postoj, byly do dotazníku zahrnuty též otázky na spokojenost a postoj učitele vůči jeho profesi. Zároveň se dotazník vzhledem k tématu práce ptá také na to, zda respondent vykonává na škole funkci koordinátora pro ŠVP, neboť tato proměnná může mít vliv na to, jak učitel vnímá situaci na škole v souvislosti s implementací reformních kroků. Co se týče charakteristik školy, zde jsou zahrnuty proměnné jako velikost školy podle počtu žáků na obou stupních, organizační typ školy, tj. zda jde o školu plně organizovanou, neúplnou, či

malotřídní<sup>24</sup>. Jelikož byly do výběrového souboru zahrnuty také školy speciální, dotazník podchycuje i tuto charakteristiku. Mezi třídící otázky na charakter školy patří také obecné hodnocení spolupráce s ředitelem a kolegy na škole, neboť jak bylo rozebráno v kapitole „Vnější faktory ovlivňující postoj učitele“ charakter klimatu školy může představovat důležitou proměnnou ovlivňující celkový postoj učitele ke zkoumané problematice.

Otázky v samotném hlavním dotazníku byly rozděleny do dvou bloků. První blok otázek zjišťoval, s ohledem na úvodní výzkumné témata, postoje k reformě pomocí baterií výroků s použitím čtyřbodové *Likertovy škály* (1=„zcela souhlasím“ až 4=„zcela nesouhlasím“) (Chráska 2007). První otázka (Q4) se týkala obecného postoje k reformě, jako je souhlas s její podobou, srovnání současného systému s původním systémem osnov, vnímání nové role učitelů coby tvůrců ŠVP, „formálnost“ změn a to, zda reforma skutečně znamená pro školu změnu.

Dále se, v souvislosti s třetím výzkumným tématem, v tomto bloku zjišťovaly postoje k vnějším okolnostem či bariérám zavádění a realizace kurikulární reformy (Q5). Položky baterie zahrnovaly aspekty podpory ze strany centrálních institucí, dále úskalí v podobě administrativní zátěže a práce navíc pro učitele a nakonec také personální okolnosti jako je spolupráce s kolegy a vedením na tvorbě a implementaci ŠVP.

Baterie výroků otázky Q6 se v návaznosti na čtvrtou výzkumnou otázku zaměřila na interní aspekty učitelovy osoby v návaznosti na reformu. Zjišťovala se zde otevřenost změnám, inovacím a autonomii učitele, ochota angažovat se a také pedagogovo hodnocení vlastních kompetencí a přínosu pro školu při implementaci změn spojených s reformou.

Jako podklad pro formulaci položek baterií výroků týkajících obecného názoru na reformu vzdělávání (Q4), bariér a vnitřních motivací (Q5, Q6), byly použity doslovné přepisy z kvalitativních výzkumů „Školská reforma z pohledu učitelů“, který realizoval Výzkumný ústav pedagogický pro MŠMT. Učitelé a ředitelé základních škol měli za úkol se v rámci toho výzkumu vyjádřit k otázkám typu, v čem vidí přínos reformy, zda se setkali při tvorbě ŠVP s nějakými úskalími, zda jim reforma může nějak pomoci v jejich práci, zda využijí větší

---

<sup>24</sup> Plně organizovaná škola – má v každém z devíti ročníků základní školy alespoň jednu třídu; Neúplná škola – obsahuje jen některé z devíti ročníků ZŠ, např. jen první stupeň; Malotřídní škola – do jedné třídy je spojeno několik ročníků

volnost, kterou nový způsob výuky nabízí a jestli se domnívají, že se díky školnímu vzdělávacímu programu změní práce učitelů. (MŠMT 2008)

Dalším podkladem pro tvorbu otázek byly výsledky kvalitativní části výzkumu „Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce“ (MŠMT 2009). Položky týkající se problematických míst reformy byly vytvořeny také na základě výše zmíněného výzkumu Berana a kol. (2007) a poznatků uvedených v kapitolách 3.4, 4.4.1 a 4.4.2

Druhý blok dotazníku se vázal k posledním dvěma výzkumným otázkám a byl proto zaměřen více na reálnou a praktickou stránku zavádění RVP a ŠVP na škole a do učitelovy praxe, přičemž opět se jednalo o baterie položek. V první otázce (Q7) měli respondenti porovnat současný stav se stavem před reformou a ohodnotit, zda došlo k pozitivním či negativním posunům v aspektech, jako je obsah, metody učiva a hodnocení žáků, vztahy mezi jednotlivými aktéry školy a vzdělávání pedagogů. Škála byla pětibodová se střední hodnotou „V něčem pozitivní, v něčem negativní“ a vedle toho byly přidány kategorie „K žádným změnám nedošlo“ a „Neumím posoudit“, pro případ, že učitel na dané škole nebyl, nebo se jinak neúčastnil zavádění RVP.

Další otázka (Q8) zjišťovala, které aspekty školní praxe (tvorba ŠVP, realizace povinných požadavků, jako jsou klíčové kompetence, výběr učiva, mezipředmětové vazby, ale i spolupráce a komunikace s ostatními zainteresovanými stranami...) v souvislosti s reformou považují učitelé za problematické. Položky otázky byly hodnoceny na škále 1- „Bez výraznějších problémů“, 2- „S drobnými problémy“, 3- „Spíše problematické“ a 4- „Velmi problematické“, plus opět možnost „Neumím posoudit“.

Předposlední otázka (Q9) se v návaznosti na druhé výzkumné téma týkala vnímání přínosu RVP v aspektech, jako je autonomie škol a učitelů, individualizace výuky, rozvoje nových metod a priorit výuky, případně spolupráce učitelů na škole. Pro hodnocení byla použita čtyřbodová škála 1 – „Velmi přínosné“ až 4 – „Zcela nepřínosné“.

Poslední položka bloku (Q10), související s poslední výzkumným tématem, měla za cíl zjistit, jak učitelé hodnotí svou snahu o realizaci různých změn a aktivit souvisejících se zavedením RVP/ ŠVP ve své praxi. Položky se týkaly samostatného výběru metod a obsahu výuky, integrace vzdělávacích oblastí, propojování výuky s praxí a individualizace výuky pro

potřeby žáků a kooperace s učiteli na škole. Na otázku mohli respondenti odpovídat pomocí škály 1-„Ano daří“ až 4-„Vůbec nedaří“, nebo 5-„O změnu v této oblasti se nepokouším.“

Podkladem pro formulaci položek v dotazníku týkajících se konkrétních aspektů změny na škole (Q7, Q8) a v osobní praxi učitele (Q10) byly vedle výše zmíněných kvalitativních výzkumů, jednak pojmy užívané v dokumentu RVP ZV 2005. Dále byly jako východiska pro výběr položek do těchto otázek použity výsledky z výzkumu MIKR (2010) a to zejména z toho důvodu, že formulace týkající se jednotlivých aspektů výuky v souvislosti s reformou, které tento výzkum používá, byly již prakticky vyzkoušeny a mohou tedy zaručit svou srozumitelnost a validitu. V úvahu byla brána také analýza problémů spojených s kurikulární reformou od Simonové a Strakové (2005), ze které se mimo jiné vycházelo v kapitole 3.4.

Na samotném konci dotazníku byla umístěna velmi obecně formulovaná otevřená otázka (Q13) „Je něco, co byste ještě rád/a sdělil/a v souvislosti se zavedením RVP/ ŠVP?“. Její smysl je v tom, že může poskytnout určitý kvalitativní vhled do témat, která se v dotazníku řeší, popřípadě odhalit jiná témata a dimenze, relevantní pro dotazovanou učitelskou populaci ve vztahu k reformě vzdělávání.

### **5.3. Sběr dat**

Pro sběr dat byla použita metoda CAWI<sup>25</sup>, tedy samovyplňovací webový<sup>26</sup> dotazník elektronicky distribuovaný do jednotlivých škol, který respondenti vyplňují bez asistence tazatele kdekoli, kde mají přístup na internet (ve školách, doma atp.). Použitým komunikačním kanálem byl e-mail určený ředitelům a ředitelkám základních škol, ve kterém byli požádáni o distribuci odkazu na webovou aplikaci s dotazníkem učitelům jak na I., tak na II. stupni základní školy. Úkolem konkrétního respondenta (tj. učitele) pak bylo pouze vyplnění webového dotazníku. Data byla pomocí aplikace automaticky ukládána na serveru a po ukončení (ale i během sběru) bylo možné je stáhnout ve formátu .xls (MS Excel), .csv, html nebo SPSS.

---

<sup>25</sup> CAWI – Computer aided web interviewing/ Computer assisted web interview

<sup>26</sup> Dotazníková aplikace byla použita na: <https://new.qualtrics.com/>

Školy byly vybrány vícestupňovým náhodným výběrem. Nejprve bylo zvoleno 10 krajů, ze kterých byly poté náhodným výběrem vybrány jednotlivé školy. Oporou výběru výzkumného vzorku byl rejstřík škol a školských zařízení. Důvodem k redukci počtu krajů<sup>27</sup> zahrnutých do výzkumu byla snaha o získání dostatečného zastoupení každého z vybraných krajů ve výběrovém souboru a možnost porovnávat kraje mezi sebou bez toho, aby bylo nutné oslovovat značně rozsáhlý počet škol. Kritériem pro výběr jednotlivých krajů byla snaha o rovnoměrné pokrytí území České republiky (jak Čech, tak Moravy).

Dotazníky, resp. e-maily ředitelům škol byly odeslány ve dvou vlnách:

- 1. vlna: 6. - 8. 4. 2011 – 720 kontaktovaných škol
- 2. vlna: 11. - 12. 4. 2011 – 796 kontaktovaných škol

Minimální požadovaná velikost vzorku, stanovená již v projektu diplomové práce, činila  $N=300$ , aby bylo možné provádět třídění přes více kategorií se zachováním dostatečného počtu případů v každé z těchto kategorií. Odhad návratnosti a tedy nutného počtu kontaktovaných škol pro dosažení minimálního vzorku byl velmi nesnadný. Počet kontaktovaných škol v první vlně se tak ukázal jako nedostatečný pro dosažení kýženého vzorku, jelikož vyplněné dotazníky přibývaly velmi pozvolna. Z toho důvodu byla uskutečněna druhá vlna kontaktování dalších ředitelů škol.

Samotný sběr dat pak probíhal od 6. do 14. 4. 2011.

Následující tabulka ukazuje počet kontaktovaných škol v každém kraji, dále pro porovnání skutečný počet škol v daném kraji a výsledný počet dotazníků, které se v něm podařilo sebrat.

Kraj	Počet škol v kraji*	Počet kontaktovaných škol	Vyplněné dotazníky	
			Počet	%
Jihočeský	254	152	39	10
Jihomoravský	475	174	31	8
Karlovarský	112	83	25	6

<sup>27</sup> Kraje, které nebyly do výběru zahrnuty - Plzeňský, Liberecký, Pardubický a Zlínský

Královéhradecký	268	160	50	12
Moravskoslezský	455	153	47	12
Olomoucký	304	155	48	12
Praha	251	178	48	12
Středočeský	522	154	53	13
Ústecký	283	154	32	8
Vysočina	265	153	32	8
<b>Celkem</b>	<b>3189</b>	<b>1516</b>	<b>405</b>	<b>100</b>
<b>ČR celkem</b>				
<b>z toho ZŠ s třídami pro žáky se SVP<sup>28</sup></b>	4125			
	444			

Tabulka 3: Skutečný počet škol, kontaktovaný počet škol a počet vyplněných dotazníků podle kraje.

\*Zdroj: ČSÚ: Počet ZŠ k 30.7. 2010 (<http://www.czso.cz/csu/2010ediciplan.nsf/p/3301-10>)

V případě, kdy se e-mail zaslaný řediteli vrátil jako nefunkční a nebylo možné za něj dohledat náhradní pro tutéž školu, byla v rámci stejného kraje opět náhodným výběr vybrána náhradní škola, aby se předešlo poklesu návratnosti způsobeného technickými problémy. Pokud se však i druhý alternativní kontakt vrátil jako nedoručený, k jeho náhradě jsem již nepřistupovala a to z důvodu časové náročnosti. Školy uvedené v Tabulka 3 jako kontaktované, jsou tedy ty, na které se podařilo poslat e-mail s dotazníkem bez toho, aby se vrátil jako nedoručený.

### 5.3.1. Návratnost

Vzhledem ke způsobu distribuce dotazníků není možné přesně procentuálně vyčíslit jejich návratnost. Dotazník nezjišťoval počet učitelů dané ZŠ, ani název školy (z důvodu zachování anonymity výzkumu), kde respondent působí. Není tedy možné zjistit, kolik učitelů mohlo být reálně kontaktováno, ani počet škol, které se výzkumu zúčastnily, neboť ve výběrovém souboru může být více učitelů z jedné školy. Posouzení návratnosti je tedy pouze hrubým odhadem. Nicméně i přes nemožnost přesně vyčíslit její úroveň lze na základě počtu oslovených škol vypočítat poměr oslovených škol z celkového počtu ZŠ v daném kraji (viz Tabulka 3). Tento poměr je možné dále vztáhnout na počet učitelů působících v daném kraji<sup>29</sup>

<sup>28</sup> SVP – speciální vzdělávací potřeby. Pro zjednodušení jsou zde školy s těmito třídami označovány jako školy speciální.

<sup>29</sup> Zdroj: ČSÚ - Základní školy, období 2008/2009: <[http://vdb.czso.cz/vdbvo/tabparam.jsp?&cislotab=1303-04-01-02\\_KR&voa=tabulka](http://vdb.czso.cz/vdbvo/tabparam.jsp?&cislotab=1303-04-01-02_KR&voa=tabulka)>



a získat tak podíl učitelů, kteří mohli být osloveni. Na základě tohoto postupu by odhadovaný počet oslovených učitelů byl přibližně 22 800.

Finální velikost vzorku je  $N=405$ , přičemž v tomto datovém souboru, jsou zahrnuty ty dotazníky, které mají zodpovězen alespoň první blok otázek z hlavní části dotazníku (otázky Q4 – Q6). Ostatní nekompletní dotazníky nebyly do souboru počítány. Celkem si dotazník „otevřelo“, resp. začalo vyplňovat, 961 respondentů, z čehož 405 (42 %) je zahrnuto do souboru jakožto kompletních či dostatečně, byť částečně vyplněných dotazníků. Pokud vezmeme v úvahu odhadnutý počet učitelů, kteří mohli být osloveni a finální počet dotazníků zahrnutých do datového souboru, pak lze návratnost vyčíslit na přibližně 2% ( $405 \text{ z } 22\,800 = 2\%$ )

Důvodů nízké návratnosti může být několik:

- neochota ke spolupráci ze strany ředitelů a ředitelek škol z důvodu zahlcenosti škol podobnými výzkumy<sup>30</sup>
- celková nechuť učitelů vyplňovat jakékoliv dotazníky
- kontroverznost tématu výzkumu a z toho plynoucí nechuť učitelů věnovat mu čas
- možné negativní zkušenosti škol s výzkumy od různých jiných institucí
- zaneprázdněnost vedení školy a učitelů
- délka dotazníku<sup>31</sup>

#### **5.4. Charakteristika výběrového souboru**

Pro výběr respondentů nebyly použity žádné kvóty, které by ovlivňovaly složení výběrového souboru na základě charakteristik cílové populace. Osloveni byli učitelé ZŠ<sup>32</sup> ze všech ročníků na I. a II. stupni a napříč všemi předměty.

---

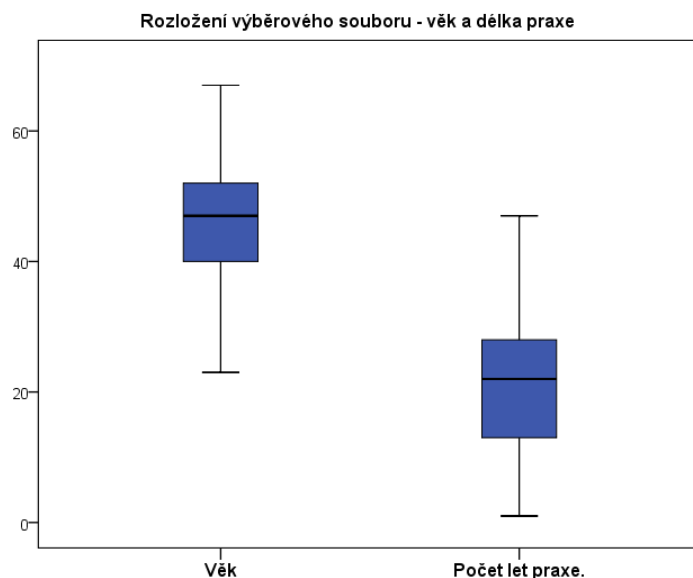
<sup>30</sup> Tento důvod potvrdili někteří ředitelé prostřednictvím emailu v reakci na prosbu o vyplnění dotazníku. Stejným způsobem se přibližně dva ředitelé omluvili z účasti na výzkumu z důvodu zaneprázdněnosti pracovníků školy.

<sup>31</sup> Průměrný čas vyplňování dotazníku byl přibližně 15 minut.

<sup>32</sup> Na základě mezinárodní klasifikace se jedná o typ vzdělávání na úrovni povinné školní docházky a zahrnuje primární a nižší sekundární vzdělávání: ISCED 1 – 1. stupeň ZŠ včetně škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami; ISCED 2A – 2. stupeň ZŠ a ISCED 2C – 7.-10. roč. ZŠ speciální (Zdroj: ÚIV)

Ve vzorku jsou výrazně více zastoupeny ženy (81 %) oproti mužům (19 %), což odráží obecný jev zvaný feminizace učitelské profese, který se nejen v ČR objevuje od mateřských škol až po školství střední (Průcha 2002). Reálné zastoupení žen učitelek na základních školách v ČR v roce 2009 bylo 84 %. Významné rozdíly v poměru mužů a žen se v našem výběrovém souboru ukazují mezi I. stupněm (95 % žen) a II. stupněm (68 % žen) ZŠ, přičemž reálná situace v ČR vypadá podobně: I. stupeň – poměr žen 95 %, II. stupeň – poměr žen 74 %.<sup>33</sup>

Průměrný věk učitelů je 45,5 roku a průměrná délka praxe 21 let<sup>34</sup>. Z hlediska vzdělání je ve vzorku zastoupeno 96 % učitelů, kteří absolvovali VŠ a mají nějakou formu pedagogické kvalifikace (95 %). Reálný poměr učitelů ZŠ bez kvalifikace v cílové populaci je 28 %. V souboru je 20 % učitelů, kteří vykonávali, či vykonávají funkci koordinátora pro ŠVP na dané škole. (podrobněji o složení výběrového souboru viz Příloha č. 3)



Graf 1: Věk a délka praxe. (N=389)

(Otázka: D2. Kolik je vám let?; D5. Kolik let budete mít celkově odučeno na konci tohoto školního roku?)

<sup>33</sup> Zdroj: ÚIV - Statistická ročenka školství 2009 - Výkonové ukazatele 2009/10 - Učitelé (přepočtení na plně zaměstnané)

<sup>34</sup> Nejmladšímu respondentovi je 23 let, nejstaršímu 67. Služebně nejmladší učí teprve necelý rok a nejstarší 47 let. 4 % (N=16) respondentů svůj věk a délku praxe neuvědy.

Co se týče charakteristiky škol, ze kterých učitelé pocházejí (podrobněji viz Příloha č. 4), pak největší zastoupení mají učitelé ze škol s 250 až 500 žáky (41 %), malé školy s méně než 50 žáky jsou zastoupeny ze 14 %, což téměř odpovídá počtu učitelů z malotřídních (N=53), resp. neúplných škol (N=7), které se dostaly do vzorku. Podíl respondentů ze škol s třídami pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je v našem souboru 9 %, (reálný podíl těchto škol v celé ČR je necelých 11 % (viz Tabulka 3). Nejvíce učitelů pochází ze škol ve Středočeském kraji, naopak nejmenší zastoupení má kraj Karlovarský, který je ovšem co do počtu škol z vybraných krajů nejmenší a proto měl omezenější zastoupení při rozeslání dotazníků.

Zastoupení škol potažmo učitelů z hlediska velikosti obce ukazuje, že nejpočetnější skupinou ve vzorku jsou učitelé z malých obcí s méně než 5 tis. obyvateli, kteří tvoří 45 % souboru. Učitelé z menších měst (5-20 tis. obyvatel) představují 34 % výběrového souboru a učitelé z velkých měst nad 50 tis. obyvatel jsou zde zastoupeni z 9 %. Prahu reprezentuje 47 učitelů (12 %).

## 6. Empirická část – analýza

Před samotným začátkem analytické části práce je třeba uvést podmínky týkající se, metodologie analýzy, uváděných dat a práce s proměnnými, pro kterou byl použit program SPSS v. 18. Ukázány a komentovány budou zejména takové vztahy mezi proměnnými, které se na základě statistického testování ukázaly jako signifikantní, přičemž za hranici signifikance, nebo též za kritickou hodnotu pro přijetí, či odmítnutí nulové hypotézy se považují hodnoty do alfa 0,05. Mezi použitými metodami pro testování statistické významnosti jsou jednak Chí-kvadrát testy<sup>35</sup> v kontingenčních tabulkách a adjustovaná residua, dále parametrické T-Testy, ale ve větší míře spíše neparametrické testy průměrů,

---

<sup>35</sup> Použity byly tam, kde proměnné mají nominální a ordinální charakter, což se v našem případě týkalo valné většiny proměnných

resp. mediánů<sup>36</sup>. Pro zjišťování vztahů proměnných - jejich těsnosti - byly použity také korelace, zejména pak neparametrický Spearmanův koeficient pořadové korelace, který je vhodný pro měření vztahů mezi ordinálními proměnnými (Chráška 2007). Při práci s kontingenčními tabulkami bylo pro zobrazení signifikantních rozdílů mezi kategoriemi proměnných využito také znaménkové schéma.

## **6.1. Obecný postoj k RVP/ŠVP a vnímání jeho přínosu**

Na úvod celé analytické části práce se podíváme na to, co učitelé soudí o kurikulární reformě jakožto celku. Dozvíme se, zda se s její myšlenkou ztotožňují, jak ji porovnávají s předchozím systémem školních osnov a co zavedení RVP v obecném slova smyslu znamená na jejich domovské škole. Ve druhé části této kapitoly budou rozebrány jednotlivé aspekty související se zaváděním reformních změn do výuky a školního života z hlediska toho, jak učitelé vnímají jejich přínos.

### **6.1.1. Obecný postoj k reformě**

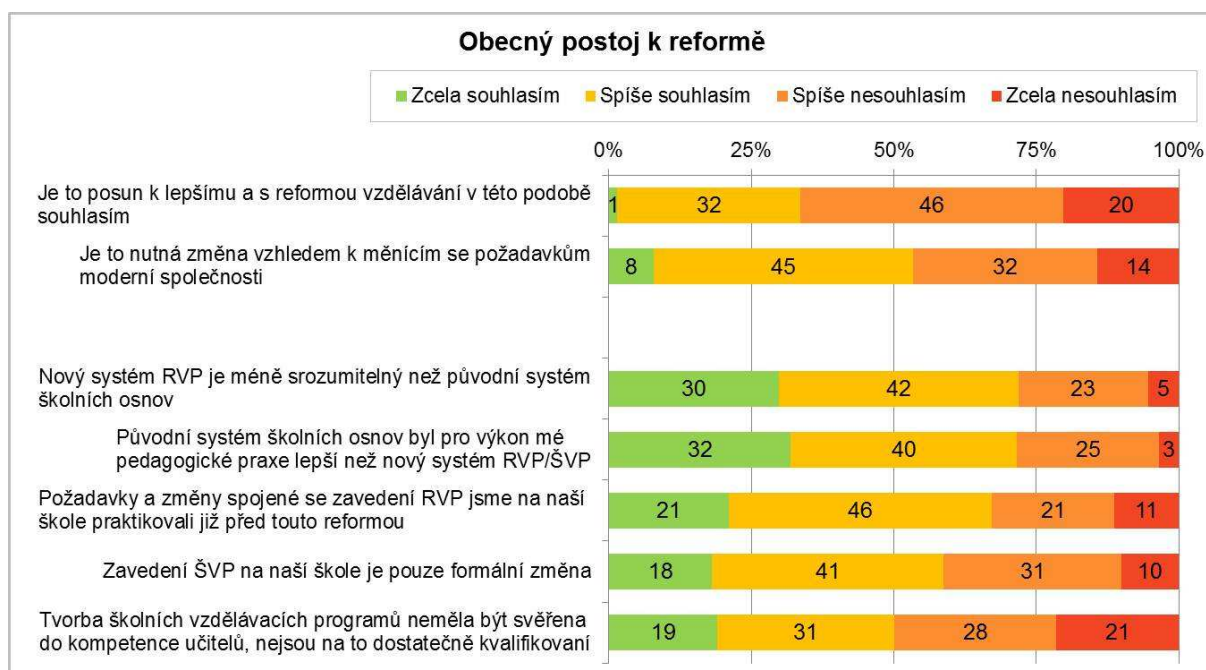
S reformou jako celkem ve své současné podobě souhlasí a považuje jej za posun k lepšímu pouze třetina dotázaných učitelů, přičemž absolutní souhlas („Zcela souhlasím“) vyjádřilo pouhé 1 % dotázaných<sup>37</sup> (Graf 2). Postoj k reformě do značné míry ovlivňuje reálná zkušenost učitelů s implementací reformy v praxi na školách. Tam, kde učitelé vidí funkční uplatnění reformních kroků v praxi, mají tendenci hodnotit reformu jako celek kladněji. Tento poznatek koresponduje se zjištěními autorů Guskeyho (2002) a Richardsona (1998) (viz kap. „Vnitřní faktory vlivu na postoj učitele“) o tom, že zejména praktický důkaz dobrého fungování inovací při samotné výuce je tím, co dokáže přimět učitele k tomu, aby s těmito změnami souhlasili a přijali je za své.

---

<sup>36</sup> Neparametrické testy použity tam, kde data neodpovídají normálnímu rozložení, nebo kde proměnné mají ordinální charakter. Patřily mezi ně testy: Kruskal-Wallis One-Way ANOVA, Mann-Whitney test pro 2 nezávislé výběry.

O poznání méně jsou učitelé jednotní v názoru na to, zda reforma je nutnou změnou, vzhledem k měnícím se požadavkům moderní doby a společnosti. Jejich postoje jsou rozmístěny téměř ve shodném poměru z hlediska souhlasu (53 %) a nesouhlasu (47 %).

Bezmála tři čtvrtiny učitelů přiznávají, že nový systém je pro ně méně srozumitelný („Zcela souhlasí“ 30 %) a že v původním systému osnov se jim učilo lépe („Zcela souhlasí“ 32 %), než v současných podmínkách RVP/ŠVP. Jisté volání po původním systému osnov se ukázalo být významnější spíše u starších (jak věkově, tak služebně) učitelů (viz Graf 3).



Graf 2: Obecný postoj k reformě (N=405).

(Otázka: Q4: Jak vnímáte zavedení a realizaci RVP/ ŠVP? (Uveďte, do jaké míry souhlasíte s následujícími výroky). 1= Zcela souhlasím, 2=Spíše souhlasím, 3=Spíše nesouhlasím, 4=Zcela nesouhlasím.)

Podle většiny učitelů (67 %) se požadavky na změny základního vzdělávání formulované v rámci RVP praktikovaly na školách již před touto reformou a RVP tedy nepřináší v zásadě nic převratného. Ve větší míře tento názor pak zastávají starší učitelé (Graf 3). Ve větší míře tento problém formulovali učitelé také v otevřené otázce:

*„Většinou žádné velké změny ve výuce nenastaly, protože toto vše už alespoň většina učitelek na 1. stupni dávno ve své výuce aplikuje. Nepotřebujeme tuto zbytečnou administrativu, která nás od tohoto zajímavého povolání jen zdržuje.“*

<sup>37</sup> Porovnávání proměnné zjišťující obecný souhlas s RVP (Q4\_1) v jednotlivých kategoriích věku učitelů (D2) a délky pedagogické praxe (D5) neprokázalo statisticky signifikantní rozdíly.

Více než polovina učitelů také přiznává (dost možná v návaznosti na předchozí výrok), že v praxi se reforma uplatňuje pouze formálně, což znamená, že škola sice má vlastní vzdělávací program, ovšem jeho uplatnění v praxi při výuce příliš nefunguje a k hlubším změnám, případně k celkovému ztotožnění se s myšlenkami reformy na škole zatím příliš nedošlo. Viz následující citace z odpovědí učitelů na otevřenou otázku:

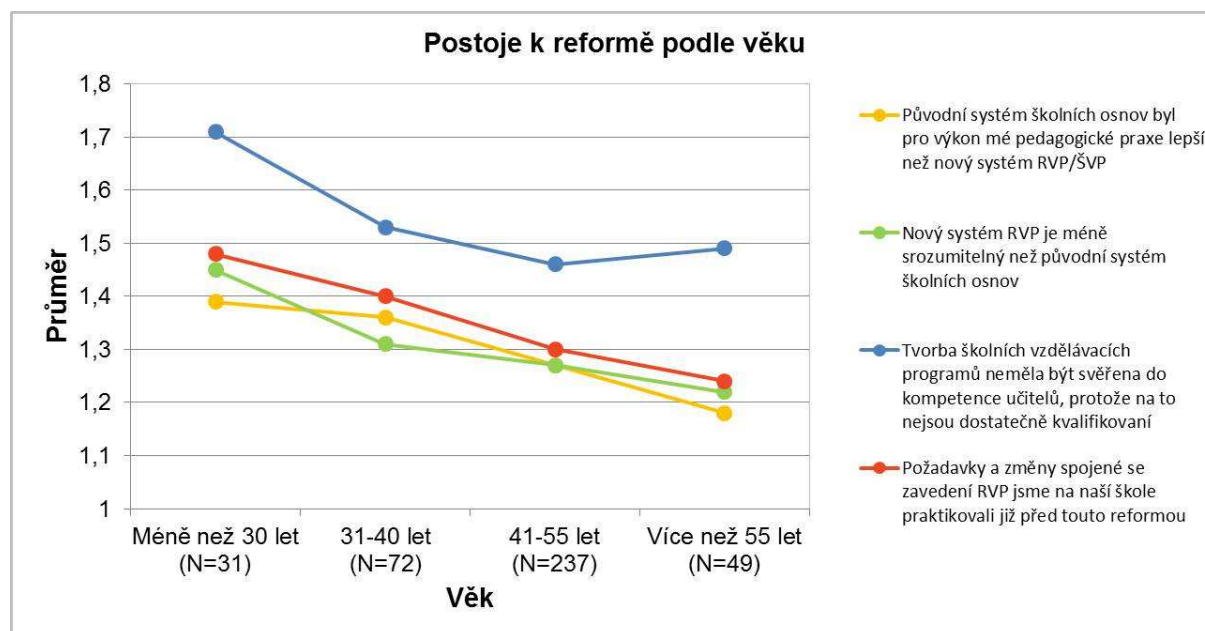
*„Většina učitelů podle svého nejlepšího svědomí vytvořila ŠVP, vnímají to však jako nutné zlo shora seslané. Podle známé pravdy „papír snese všechno“ vyučují dál podle svých osvědčených metod.“*

*„Jen se teoreticky vypracovalo to, co jsme prováděli i před RVP.“*

Významně více tento skeptický postoj pak zastávají muži, 31 % s tím zcela souhlasí, oproti 15 % žen. Chápání nového kurikula jako pouhé formality se významně promítá do vlastního pedagogova sebehodnocení, přičemž ti, kteří ŠVP na své škole za formalitu považují, jsou poněkud negativnější v otázce toho, jak se jim daří nové prvky reformy (vybírat nové metody výuky, rozvíjet více dovednosti než pouze předávat znalostní základ, hledat mezipředmětové vazby, kooperovat s ostatními učiteli na škole atd.) implementovat do své praxe.

Co se týče hodnocení nových pravomocí, které z RVP vyplývají pro učitele a to ve formě participace na tvorbě školní části kurikula, v tom je pedagogická obec rozpolcena. Svým názorem na to, zda by se učitelé měli podílet na tvorbě ŠVP, de facto učitelé reflektují úroveň profesních kompetencí české pedagogické komunity a jak se ukazuje, jejich postoj je v tomto případě ambivalentní. Věkově starší učitelé pak tíhnou spíše k názoru, že učitelé by tuto kompetenci mít neměli (Graf 3). Nesouhlas s takto rozšířenými pravomocemi učitelů také paradoxně vyjadřují více učitelé, kteří prošli nějakým dalším vzděláváním souvisejícím s RVP.

S názorem na to, zda by učitelé měli být tvůrci ŠVP, spíše nebo zcela nesouhlasí ve větší míře také učitelé z Prahy (57 %) a z malých venkovských obcí (60 %), čímž se do značné míry liší od učitelů ze středních a větších měst (38 %, resp. 41 %).



Graf 3: Postoje k reformě podle věku

(Otázka: Q4: Jak vnímáte zavedení a realizaci RVP/ ŠVP? (Uveďte, do jaké míry souhlasíte s následujícími výroky). 1= Zcela souhlasím, 2=Spíše souhlasím, 3=Spíše nesouhlasím, 4=Zcela nesouhlasím.)

Velikost školy je aspekt, který hraje roli při hodnocení změn spojených se zavedením RVP. Učitelé z menších škol ve většině případů (80 %) soudí, že zavedení ŠVP na jejich škole funguje spíše formálně, zatímco na velkých školách zastává tento názor méně než polovina dotázaných (Tabulka 4). Malé školy také ve větší míře deklarují, že reforma nepřináší nic nového, neboť to, co si klade za cíl, už se na školách dávno praktikuje.

Velmi dobře tento problém popisují následující citace učitelek působících na malých školách:

*„Nebráním se pozitivním změnám ve školství. Co mě vždy vadilo, byla zbytečná byrokracie a s tím spojené papírování. Myslím si, že ani povinné vytváření ŠVP každou školou nemělo být nařízeno. Pro tak malé školy, jako je ta naše, je ŠVP zbytečná a formální záležitost, protože na takovýchto školách je změněný režim dávno samozřejmostí.“*

*„V malotřídní škole je velmi náročná samotná příprava na vyučování. ŠVP nám přinesl spíš spoustu administrativy, která nás časově pohlcuje. Jednodušší a přehlednější byly pro nás centrální osnovy, ze kterých jsme také při tvorbě našeho ŠVP vycházeli nejvíce.“*

			Zavedení ŠVP na naší škole je pouze formální změna		
			Souhlasím	Nesouhlasím	Počet (N)
Velikost školy	Méně než 50 žáků	Řádková %	80%	20%	55
	51 - 150 žáků		60%	40%	57
	151 - 250 žáků		55%	45%	69
	251 - 500 žáků		57%	43%	167
	501 - 1000 žáků		47%	53%	57
	<b>Celkový vzorek</b>		<b>59%</b>	<b>41%</b>	<b>405</b>

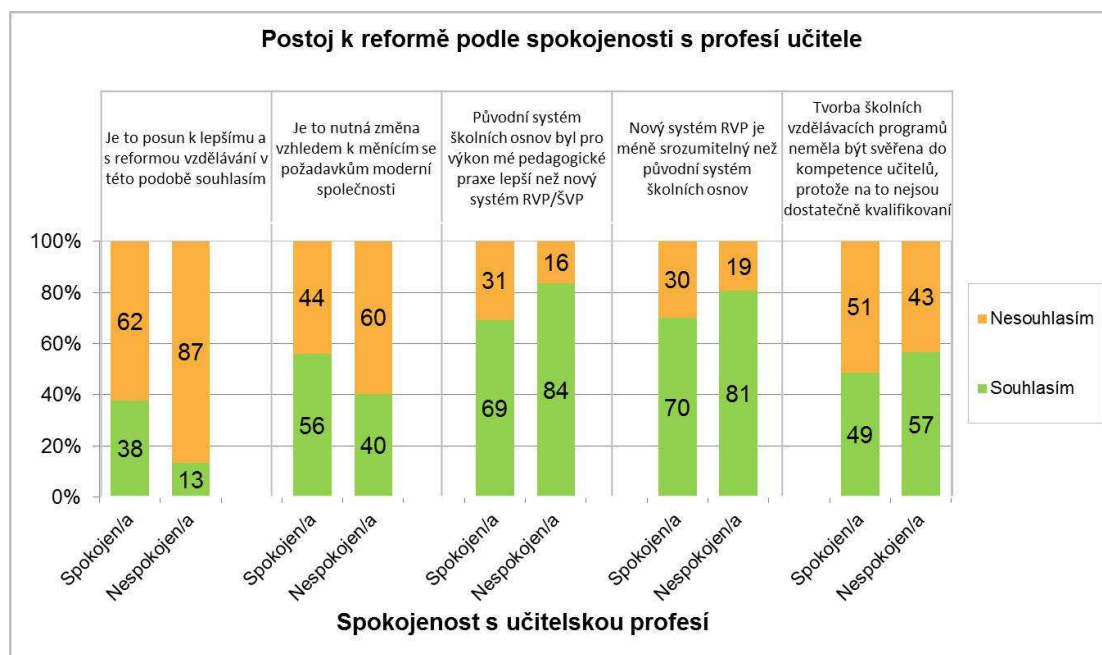
Tabulka 4: „Zavedení ŠVP na naší škole je pouze formální změna“ (Q4.7) podle velikosti školy (D8).  
(Otázka: Q4: Jak vnímáte zavedení a realizaci RVP/ ŠVP? (Uveďte, do jaké míry souhlasíte s následujícími výroky) Kategorie: Souhlasím= Zcela souhlasím + Spíše souhlasím; Nesouhlasím= Spíše nesouhlasím + Zcela nesouhlasím.)

Svou roli hraje také faktor, jako je velikost obce, kde se škola nachází. Výsledky ukazují, že školy z malých obcí jsou poněkud kritičtější, co se postojů k reformě týče. Venkovské školy v obcích menších než 5000 obyvatel, vnímají charakter nového školního kurikula jako formalitu mnohem více (67 %), než školy ve větších městech (obce s 50tis. až 1 mil. obyv. – 41 %, Praha – 45 %). Učitelé ze škol v malých obcích také ve větší míře přiznávají, že nový systém je méně srozumitelný, než ten původní, a více souhlasí s tím, že tvorba ŠVP by neměla patřit mezi učitelské kompetence.

Co se týče spokojenosti učitele s vlastní profesí a toho, jak on sám vnímá proběhnuvší reformní kroky, je možné konstatovat, že tyto dvě proměnné fungují jako spojitě nádoby (viz Graf 4). Výrazně se (ne)spokojenost s vlastním povoláním projevuje u souhlasu s reformou jako celkem – nespokojení učitelé s ní zcela nebo spíše souhlasí pouze z 13 % a ve větší míře deklarují, že starý systém osnov byl srozumitelnější, resp. lepší pro jejich styl výuky. Spokojenost v profesi pak předznamenává pozitivnější vztah k reformě jakožto nutné změně v současné společnosti a také k nově nabytým pravomocem učitelů v podobě podílu na tvorbě ŠVP.

Také postoj k vlastní profesi hraje roli v tom, jak učitel nahlíží na změny, které ji provází. Učitelé, pro něž je jejich profese něco, co je naplňuje a baví, nebo pro něž je to v jistém slova smyslu poslání<sup>38</sup>, vnímají reformu pozitivněji, ve srovnání s učiteli, kteří vidí v profesi spíše každodenní povinnost, zdroj příjmů nebo určité nouzové řešení při výběru povolání.





Graf 4: Postoje k reformě (Ot. Q4) podle spokojenosti s povoláním učitele (Ot. Q2). (Spokojen/a: N=338; Nespokojen/a: N=67)

Kategorie ot. Q4: Souhlasím= Zcela souhlasím + Spíše souhlasím; Nesouhlasím= Spíše nesouhlasím + Zcela nesouhlasím.

Q2. Jak jste v současnosti spokojen/a se svým povoláním učitele? Kategorie: Spokojen/a= Zcela spokojen/a + Spíše spokojen/a; Nespokojen/a= Zcela nespokojen/a + Spíše nespokojen/a

Dalším faktorem, který se ukázal jako relevantní při formování postojů k reformě je spolupráce s vedením a kolegy na škole, což představuje součást celkového klimatu školy. Tam kde učitelé hodnotí spolupráci s vedením školy jako velmi dobrou, tíhnou spíše ke kladnému postoji k reformě jako nutné změně v současné společnosti.

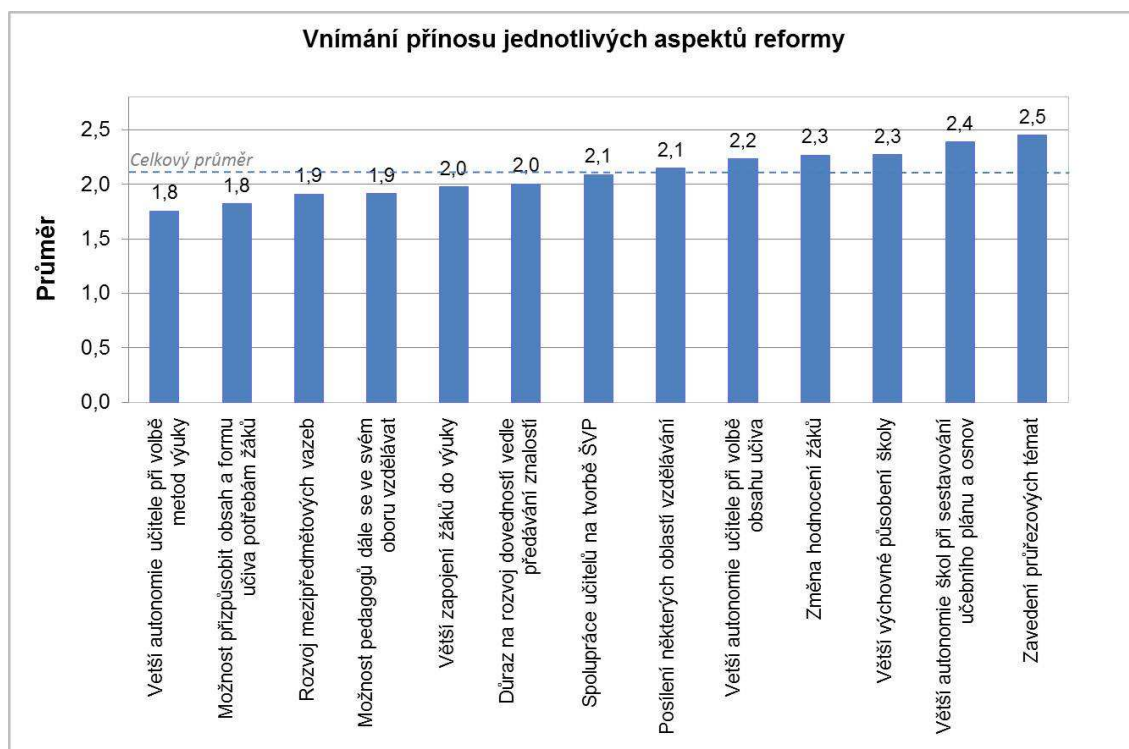
### 6.1.2. Vnímání přínosu reformy

Druhá část kapitoly se bude snažit zmapovat aspekty reformy z hlediska toho, do jaké míry je učitelé považují za přínos pro svou praxi a pro systém základního vzdělání. Otázka<sup>39</sup> vztahující se k této kapitole měla opět podobu širší baterie výroků. Nejprve tedy bude uveden přehled všech hodnocených položek.

Za největší přínos reformy označují učitelé volnost při volbě různých metod výuky a v možnosti přizpůsobit výuku konkrétním potřebám žáků. Pozitivně byl hodnocen také aspekt

<sup>38</sup> Tento postoj k profesi deklarovalo v našem vzorku 83 % učitelů.

týkající se rozvoje mezipředmětových vazeb a hledání širších souvislostí mezi jednotlivými obory. Relativně nejhorší hodnocení ze všech porovnávaných aspektů získalo zavedení průřezových témat, ale také celková větší autonomie škol při sestavování vlastního vzdělávacího plánu a osnov.



Graf 5: Vnímání přínosu jednotlivých aspektů reformy. (N=375)

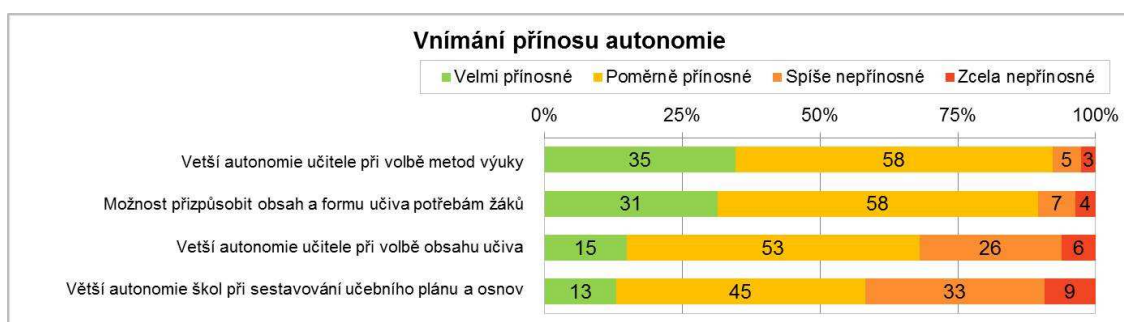
(Otázka: Q9. Do jaké míry považujete následující změny vyplývající ze zavedení RVP/ŠVP za přínosné? Škála: 1=Velmi přínosné, 2=Poměrně přínosné, 3=Spíše nepřínosné, 4=Zcela nepřínosné)

Jelikož spektrum hodnocených témat v této baterii je poměrně široké, byla zde provedena faktorová analýza (viz Příloha č. 6), pomocí níž se jednotlivé položky tematicky seskupily do bloků, v rámci kterých jsou si významově blízké a jejich interpretace je tak snazší. Z rotované faktorové analýzy byly vygenerovány 4 následující skupiny: 1) nabytá autonomie školy a učitele, 2) změny v pojetí předmětů, jejich integrace a posílení některých oblastí, 3) posun role školy směrem k většímu důrazu na rozvoj kompetencí žáků, a větší výchovné působení školy, 4) personální aspekty – spolupráce učitelů a jejich další vzdělávání.

<sup>39</sup> Otázka Q9: „Do jaké míry považujete následující změny vyplývající ze zavedení RVP/ ŠVP za přínosné?“

Nejprve tedy bude rozebrán první z uvedených bloků týkající se autonomie školy a učitele (Graf 6). Učitelé se poměrně jednoznačně shodují na tom, že větší nezávislost ve volbě metod a možnosti přizpůsobit učivo potřebám žáků je přínosem. Ještě více názor na oba tyto aspekty zastávají učitelé na I. stupni a také ženská část učitelstva.

O něco méně se však učitelé shodují na kladech větší autonomie, která je dána školám, potažmo učiteli, pro tvorbu náplně učební látky a jejího časového rozvržení - osnov a plánu učiva. Jedním z argumentů proti této formě autonomie stojí podle učitelů velmi špatná návaznost učiva v případě, že žáci mění v průběhu povinné školní docházky svou školu<sup>40</sup>. Dalším negativem, který jde ruku v ruce s rostoucí autonomií škol, je podle učitelů nárůst administrativy, papírování a byrokracie.



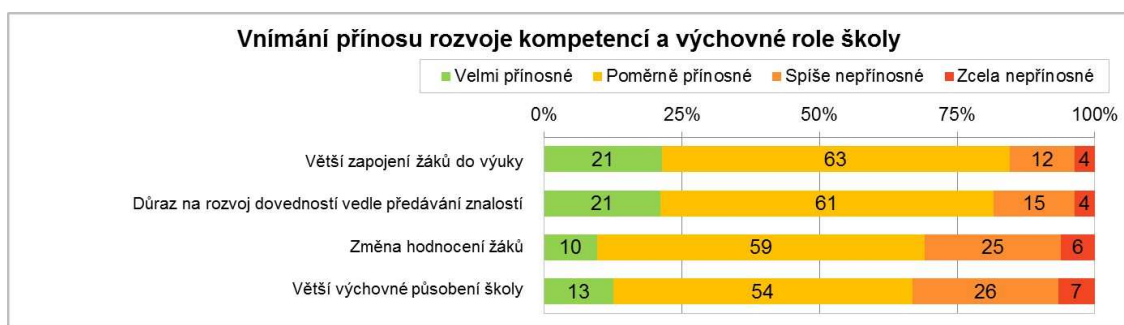
Graf 6: Vnímání přínosu autonomie školy a učitelů. (N=375)  
 (Otázka Q9. Do jaké míry považujete následující změny vyplývající ze zavedení RVP/ŠVP za přínosné? Škála: 1=Velmi přínosné, 2=Poměrně přínosné, 3=Spíše nepřínosné, 4=Zcela nepřínosné)

Nyní pohled na aspekty, které se týkají důrazu na rozvoj kompetencí, a tedy většího soustředění výuky na učení dovednostem vedle předávání poznatků, a posílení role školy coby výchovného činitele. V hodnocení přínosu většího zapojení žáků do procesu výuky jsou učitelé značně pozitivní, pouze 16 % v něm přínos spíše nebo vůbec nevidí. Rozdíly v tomto ohledu existují mezi muži a ženami – zatímco učitelky zapojení žáků vítají v 87 %, učitelé muži v tom vidí přínos v 75 % případů. Mírně se v názoru na zapojení žáků rozcházejí také

<sup>40</sup> Tento argument byl nejčastější námitkou, kterou učitelé uváděli v rámci otevřené otázky na konci dotazníku. Jelikož tvorba ŠVP umožňuje poměrně benevolentní časové a obsahové rozvržení učiva, učí se na každé škole a v každém ročníku ve stejnou dobu něco jiného. Podle učitelů tedy dochází k tomu, že žák v důsledku toho zůstane některou látkou zcela nedotčen, nebo ji probírá opakovaně.

pedagogové na I. a II. stupni, přičemž první z nich tuto otázku vidí pozitivněji (za spíše nebo zcela přínosné to považuje více než 90 % učitelů na I. stupni a 81 % učitelů na II. stupni).

Důraz na rozvoj dovedností, kromě předávání znalostního základu, je taktéž vnímán jako přínos a to více než 80 % pedagogů. Co se týče výchovné role školy, zde jsou učitelé o něco méně jednotní - třetina z nich v tomto směru až takový přínos nevidí. Ženy opět v posílení výchovné role školy spatřují větší přínos než jejich mužští kolegové. A stejně je tomu i u používání nových způsobů hodnocení žáků, 72 % žen to vidí jako spíše nebo zcela přínosné, u mužů se takto vyjadřuje pouze 54 %.

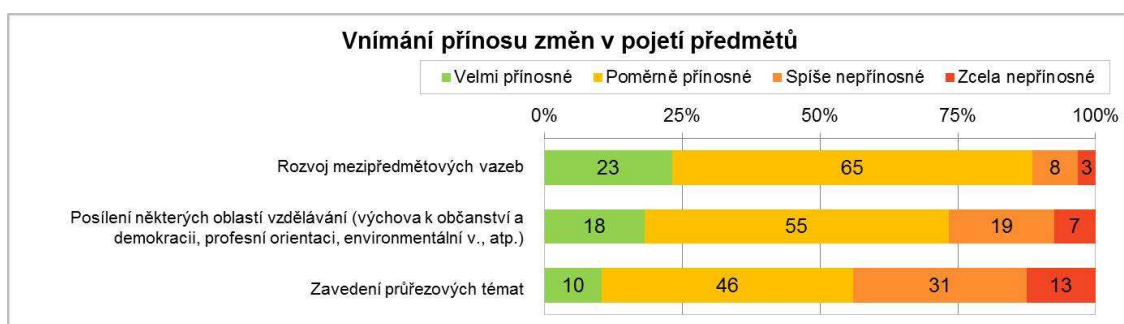


Graf 7: Vnímání přínosu rozvoje kompetencí a výchovné role školy. (N=375)  
(Otázka Q9. Do jaké míry považujete následující změny vyplývající ze zavedení RVP/ŠVP za přínosné? Škála: 1=Velmi přínosné, 2=Poměrně přínosné, 3=Spíše nepřínosné, 4=Zcela nepřínosné)

Nové pojetí výuky s důrazem na větší oborovou propojenost a hledání souvislostí mezi předměty se jeví jako přínosné drtivě většině pedagogů, nesouhlas vyjadřuje pouze 11 % z nich (Graf 8). Poněkud více je v této skupině, která přínos spíše nebo vůbec nevidí, mužů (21 %). Posílení některých výukových oblastí o nová témata (jako je environmentální výchova, výchova k demokracii a profesní orientaci, osobnostní rozvoj atp.) vnímají pozitivně téměř tři čtvrtiny kantorů, přičemž muži jsou v tomto ohledu opět více negativističtí než ženy, když 43 % to považuje za spíše nebo zcela nepřínosné, zatímco ženy se takto vyjadřují jen ve 23 % případů.

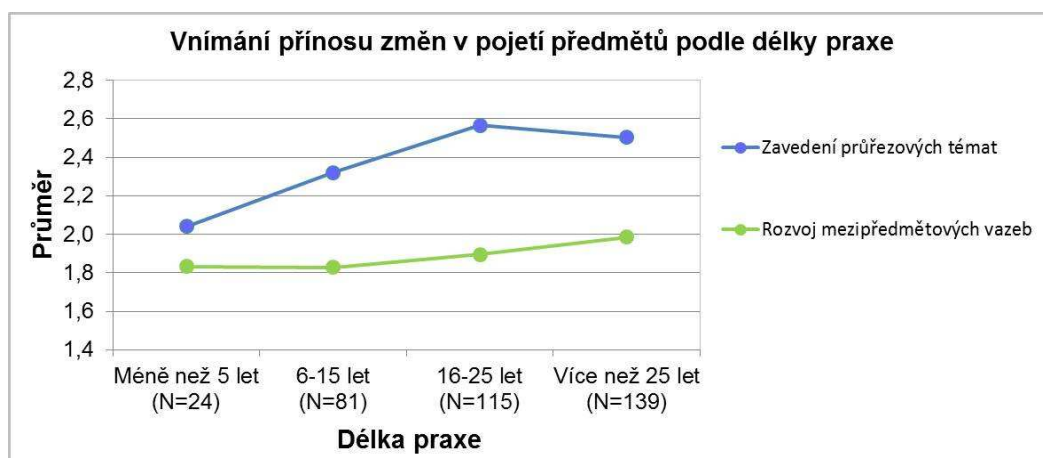
O něco rozporuplnějším tématem je zavedení tzv. *průřezových témat*, u kterých se značná část učitelů shoduje, že s nimi mají na své škole problémy (33 % - viz kap. „Hodnocení změn na škole po zavedení RVP“), což může negativně ovlivňovat hodnocení přínosnosti tohoto nového prvku výuky. Bariérou pro zavádění *průřezových témat* je podle

učitelů mimo jiné špatná podpora ze strany tvůrců reformy, tedy centrálních orgánů. Dále učitelé argumentují nesrozumitelností podkladů, které by uspokojivě toto téma pokrývaly a pomohly tak snáze zapracovat toto jisté novum do ŠVP potažmo do učitelské praxe. Nesrozumitelnost podkladů je bariérou také u zavádění nových témat do výuky, o kterých byla řeč v předchozím odstavci. V neposlední řadě pak učitelé vidí problém ve velké pracovní zátěži, která je spojena se zaváděním *průřezových témat*.



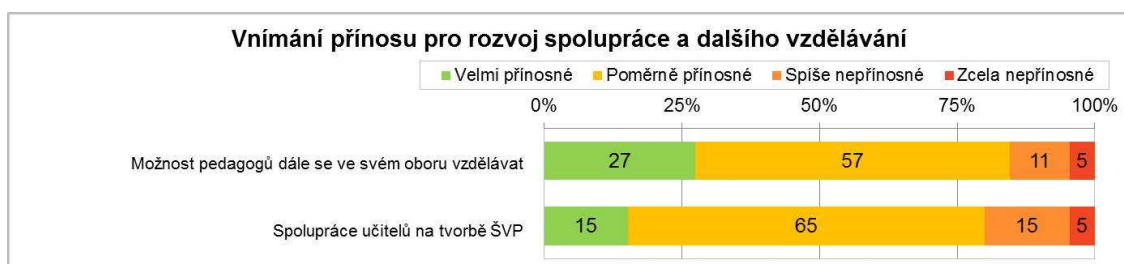
Graf 8: Vnímání přínosu změn v pojetí předmětů. (N=375)  
(Otázka Q9. Do jaké míry považujete následující změny vyplývající ze zavedení RVP/ŠVP za přínosné? Škála: 1=Velmi přínosné, 2=Poměrně přínosné, 3=Spíše nepřínosné, 4=Zcela nepřínosné)

Co se týče vlivu věku, ale výrazněji pak délky pedagogické praxe na postoj učitelů k tomu, zda změny přicházející spolu se zavedením RVP jsou přínosem, signifikantní rozdíl je možné vidět pouze u otázky průřezových témat a rozvoje mezipředmětových vazeb. Služebně starší pedagogové jsou v tomto ohledu skeptičtější a ve větší míře než jejich mladší kolegové tvrdí, že oba tyto aspekty až takovým přínosem nejsou (Graf 9).



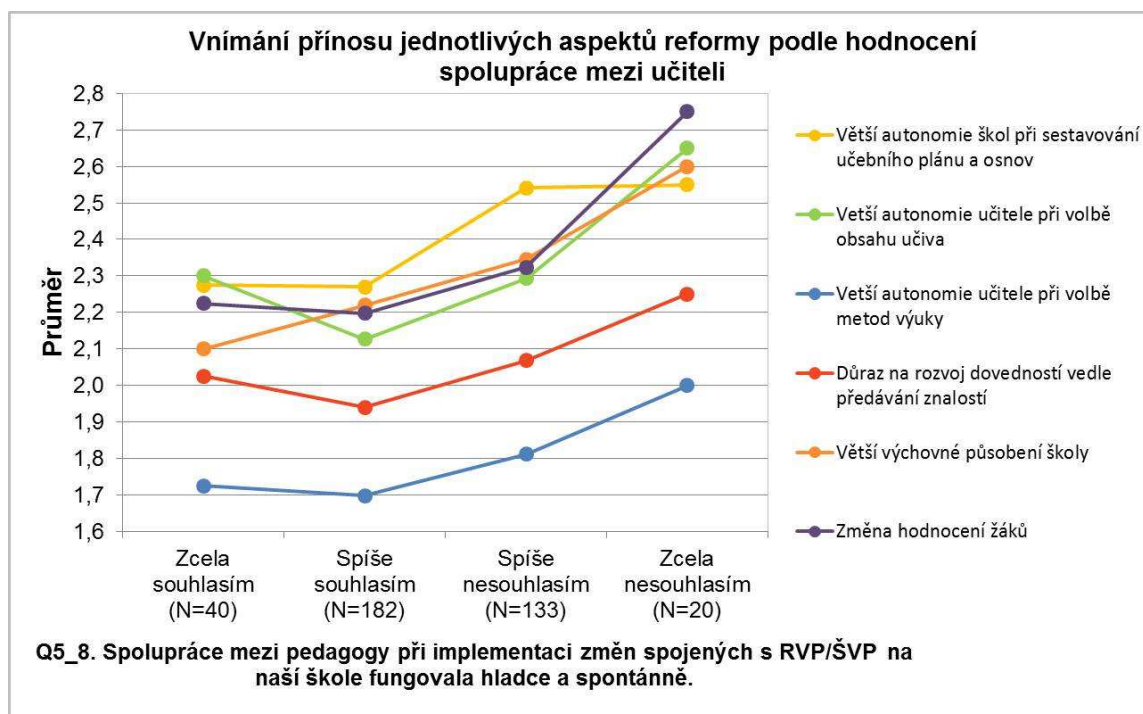
Graf 9: Vnímání přínosu změn v pojetí výuky podle délky praxe.  
(Otázka Q9\_5 a Q9\_6. Do jaké míry považujete následující změny vyplývající ze zavedení RVP/ŠVP za přínosné? Škála: 1=Velmi přínosné, 2=Poměrně přínosné, 3=Spíše nepřínosné, 4=Zcela nepřínosné)

Poslední oblastí, ke které se měli učitelé vyjádřit, je spolupráce pedagogického sboru na tvorbě školního kurikula – zde vidí přínos 80 % učitelů. Ještě více dotázaných (84 %) pak kladně hodnotí možnosti dalšího vzdělávání ve svém oboru.



*Graf 10: Vnímání přínosu pro rozvoj spolupráce a dalšího vzdělávání. (N=375)  
(Otázka Q9. Do jaké míry považujete následující změny vyplývající ze zavedení RVP/ŠVP za přínosné? Škála: 1=Velmi přínosné, 2=Poměrně přínosné, 3=Spíše nepřínosné, 4=Zcela nepřínosné)*

Vnímání přínosnosti reformy jako takové je do značné míry ovlivňováno klimatem školy, konkrétně tím, jak učitelé hodnotí spolupráci se svými kolegy a nadřízeným, zda vnímají spolupráci s ostatními učiteli na tvorbě a implementaci změn spojených s reformou jako hladce fungující, spontánní a konstruktivní. Vztah mezi tím, jak učitelé hodnotí přínos jednotlivých aspektů reformy a jak podle nich funguje spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, ukazuje Graf 11. Kladné hodnocení hladkého a spontánního průběhu kooperace s ostatními učiteli tedy v pozitivním slova smyslu ovlivňuje jak vnímání přínosu autonomie školy a učitele, tak další body související s reformními změnami, jako je rozvoj dovednostního základu žáků vedle spíše encyklopedicky pojaté výuky založené na předávání znalostí, větší výchovné působení školy a nové způsoby hodnocení žáků. Naopak tam, kde učitelé spolupráci s kolegy nevnímají jako dobře fungující, mají tendenci hodnotit i přínos jednotlivých aspektů reformy negativněji.



Graf 11: Vnímání přínosu jednotlivých aspektů reformy podle hodnocení spolupráce mezi učiteli.  
(Otázka: Q9. Do jaké míry považujete následující změny vyplývající ze zavedení RVP/ ŠVP za přínosné? Škála: 1=Velmi přínosné, 2=Poměrně přínosné, 3=Spíše nepřínosné, 4=Zcela nepřínosné)  
(Otázka Q5\_8. Do jaké míry souhlasíte s následujícími výroky, týkajícími se zavedení RVP/ŠVP na vaší škole? Škála: 1= Zcela souhlasím, 2=Spíše souhlasím, 3=Spíše nesouhlasím, 4=Zcela nesouhlasím.)

U vnímání kladů souvisejících s posílenou výchovnou rolí školy, se vedle vztahů s ostatními učiteli ukazuje jako velmi podstatný faktor také přístup vedení školy, resp. to jak učitelé hodnotí spolupráci s ředitelem či ředitelkou. Tento faktor se promítá i do hodnocení přínosu v související otázce a tou je zavedení a posílení některých vzdělávacích oblastí. Vztahy s vedením školy ovlivňují také pohled učitelů na přínos jejich dalšího vzdělávání, které se zaváděním reformních změn nepochybně získává na významu.

Výše zmíněné poznatky je tedy možné do jisté míry generalizovat tvrzením, že klima školy představuje jeden z klíčových činitelů, ovlivňujících postoj učitele jak k celkové myšlence reformy, tak k jejím dílčím aspektům.

## **6.2. Bariéry a motivace spojené se zaváděním RVP**

S přijetím kurikulárních změn je spojeno mnoho úskalí, která mohou mít příčinu jak ve vnějších podmínkách, tak ale i v niterních charakteristikách osobnosti učitele. V této kapitole bude nejprve zhodnocen první typ faktorů, které se týkají problematických okolností a vnějších podmínek zavádění RVP na školy. Druhá část se pak zaměří na vnitřní spíše osobnostní charakteristiky učitele ve vztahu k reformním proměnám jeho pracovních podmínek.

### **6.2.1. Vnější bariéry**

Postoj učitele k vnějším faktorům či bariérám byl zjišťován pomocí otázky Q5, která měla opět podobu baterie výroků hodnocených na škále 1-„Zcela souhlasím“ až 4-„Zcela nesouhlasím“. Pro snazší interpretaci použité sady výroků byla opět provedena faktorová analýza, která seskupila tematicky podobné výroky. Z rotované faktorové analýzy vzešly 3 skupiny výroků: 1) První z nich se týká personální stránky implementace reformy, popř. klimatu školy (viz Graf 12). Patří sem výroky o konstruktivnosti a hladkém průběhu spolupráce s kolegy při utváření ŠVP, ocenění vlastní učitelovy iniciativy a také samotném fungování školního kurikula v praxi při výuce. 2) Další faktor zohledňuje podporu shora, tedy ze strany centrálních institucí (viz Graf 13). 3) Poslední z faktorů pak odráží rostoucí pracovní zátěž učitelů, která je spojená se zaváděním reformy na školy (viz Graf 14).

Otázky týkající se klimatu školy při zavádění reformy ukazují převážně pozitivní výsledky. Přes 80 % pedagogů uvádí, že škola je nakloněna jakýmkoli iniciativám svých pedagogů spojeným s novým režimem ŠVP. Tři čtvrtiny učitelů pak hodnotí spolupráci na školním kurikulu jako konstruktivní. Pozitivnější jsou v tomto směru učitelé na II. stupni (84 %), zatímco ti na I. stupni, popř. ti, kteří vyučují na obou, označují spolupráci za konstruktivní v 69 %, resp. v 66 % případů.

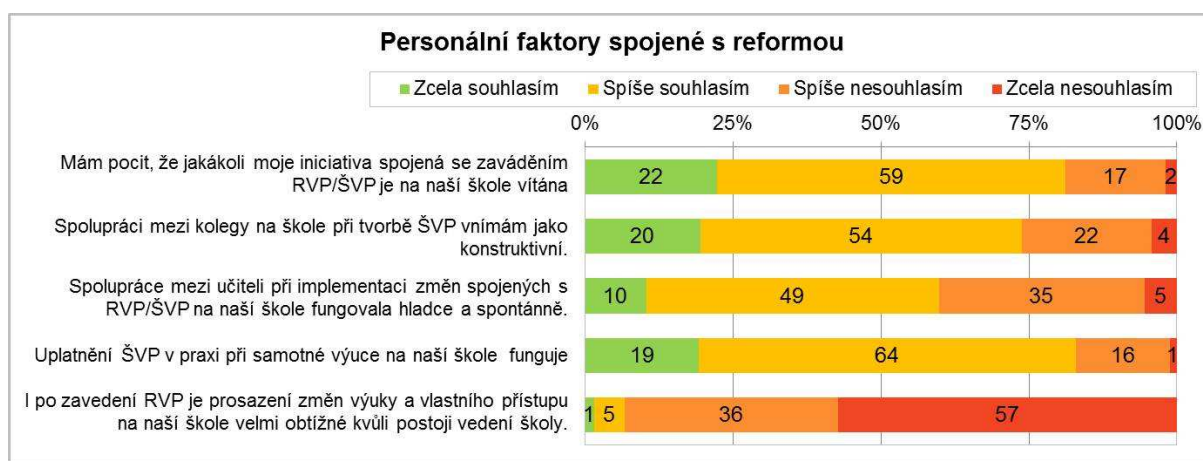
O něco méně (necelých 60 %) učitelů pak spíše nebo zcela souhlasí s tím, že spolupráce v průběhu zavádění změn na škole fungovala hladce. Poněkud negativněji se ke spolupráci s kolegy vyjadřují učitelé z větších škol (s 250 až 500 žáky), na nichž jsou pedagogické sbory početnější. Na spontánnost kooperace mezi kolegy se také kritičtějším



okem dívají učitelé muži (jen 42 % z nich tento aspekt hodnotí kladně), zatímco učitelky vnímají tento aspekt spíše nebo zcela pozitivně v 64 % případů. Celkově souvisí hodnocení kooperace a klimatu školy při tvorbě a implementaci vzdělávacího programu také s tím, jak dobře fungovala a funguje podle učitelů činnost koordinátora pro ŠVP.

Přístup ze strany vedení školy v drtivé většině není vnímán jako bariéra ve snaze uplatnit změny spojené s reformou do praxe, pouze 6 % učitelů zde vyjádřilo negativní hodnocení. Jediný, kdo se ve srovnání s ostatními v tomto směru vyjadřuje mírně kritičtěji, jsou učitelé informatiky a také tělocvikáři (12 %, resp. 11 % spíše nebo zcela souhlasí s výrokem, že prosazení změn je obtížné kvůli přístupu vedení).

Zajímavé je porovnání otázky na to, zda se výuka na škole skutečně ubírá podle nového kurikula, s otázkou zjišťující, zda ŠVP považují na dané škole za pouhou formalitu. Téměř 85 % učitelů deklaruje, že na jejich škole výuka podle ŠVP skutečně v praxi při výuce funguje, i přesto však 54 % z této skupiny respondentů označuje nové kurikulum za formalitu. Kladné hodnocení toho, zda se ŠVP skutečně daří aplikovat v praxi, zastávají zejména ti učitelé, kteří věří, že za úspěšnou implementací změn stojí především jejich vlastní úsilí.

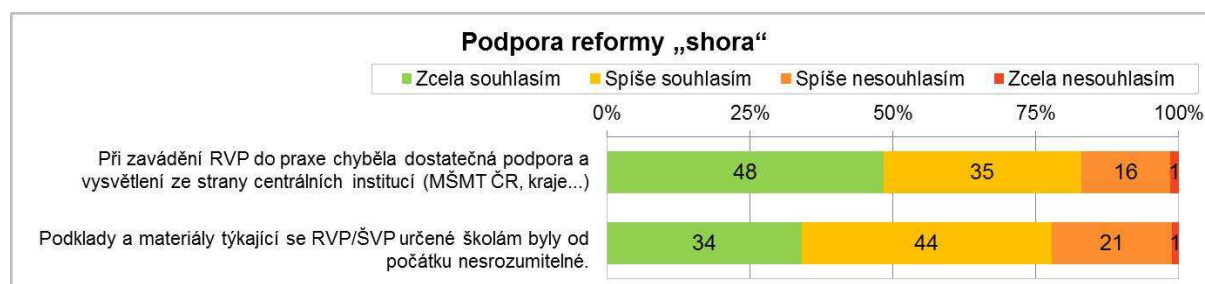


Graf 12: Personální faktory spojené s reformou. (N=405).

(Otázka: Q5. Do jaké míry souhlasíte s následujícími výroky, týkajícími se zavedení RVP/ŠVP na vaší škole?)

Hodnocení přístupu a podpory ze strany centrálních institucí má mnohem kritičtější nádeh, než tomu bylo u předchozích aspektů spolupráce mezi kolegy přímo na škole. Přes 80 % respondentů se shoduje na tom, že podpora při implementaci reformních kroků, kterou poskytovaly MŠMT či jiné vyšší instituce, jako jsou zřizovatelé škol apod., nebyla

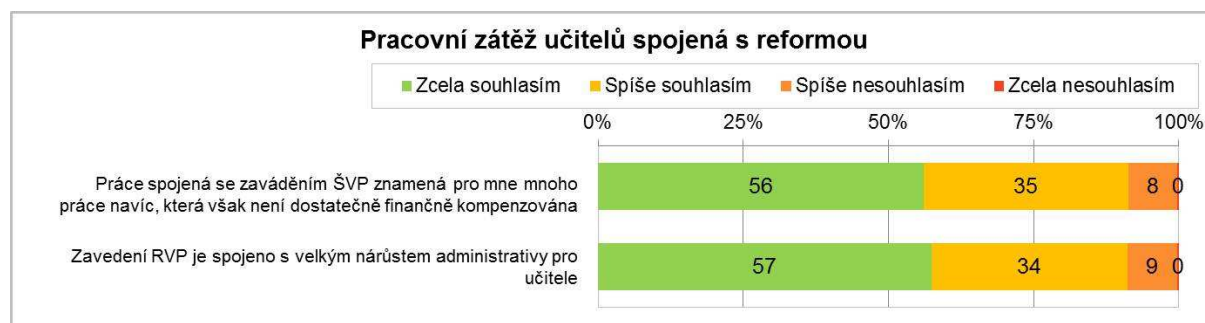
dostačující. Hodnocení podkladů z hlediska srozumitelnosti, na základě kterých měly školy vypracovávat své vzdělávací programy, je pak také negativní téměř v 80 % případů. Vnímaná nedostatečná kvalita podkladů se projevila zejména u takových praktických problémů, jako bylo začlenění „novinky“ - tzv. *průřezových témat* do ŠVP. Nesrozumitelnost podkladů vnímali ještě hůře učitelé na I. stupni (83 % spíše nebo zcela souhlasí s výrokem) oproti kolegům z II. stupně (73 %). Rozdílné hodnocení kvality podkladů se ukázalo také mezi jednotlivými kraji. Kritičtější a méně spokojení ve srovnání s ostatními 9 kraji, zahrnutými do výběrového souboru, byli učitelé v Olomouckém kraji, naopak pozitivněji se vyjadřovali dotázaní z kraje Karlovarského.



Graf 13: Podpora reformy „shora“. (N=405)

(Otázka: Q5. Do jaké míry souhlasíte s následujícími výroky, týkajícími se zavedení RVP/ŠVP na vaší škole?)

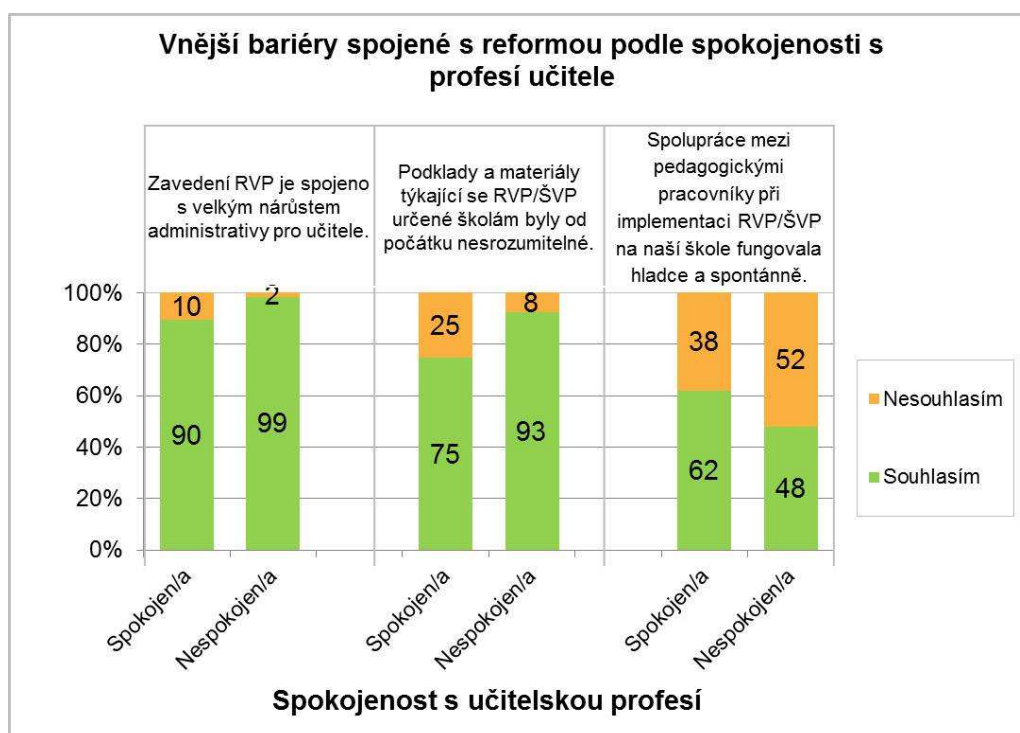
Jako nejproblematičtější se ukazuje dopad reformy na samotné učitele v podobě značné administrativní či byrokratické zátěže, která pro ně znamená práci navíc v porovnání s tím, co byli nuceni vykonávat doposud v rámci svého běžného úvazku. Stejně negativně hodnotí učitelé fakt, že ona práce navíc se nijak nepromítla do jejich finančního ohodnocení (Graf 14). S oběma aspekty spíše nebo zcela souhlasí více než 90% pedagogů. Ještě vyhraněněji se k těmto problémům staví ti, kteří v minulém systému osnov spatřovali kýženou jistotu. Relativně jednotně daný učební obsah je totiž zbavoval odpovědnosti a množství práce na tvorbě a zpětném vyhodnocování toho, jak funguje kurikulum v jejich pedagogické praxi.



Graf 14: Pracovní zátěž učitelů spojená s reformou. (N=405).

(Otázka: Q5. Do jaké míry souhlasíte s následujícími výroky, týkajícími se zavedení RVP/ŠVP na vaší škole?)

Podobně jako v případě obecného postoje k reformě, o němž byla řeč v předchozí kapitole, i zde existují vazby mezi postojem k bariérám spojeným s RVP/ ŠVP a obecnou spokojeností učitelů s jejich profesí (Graf 15). Nespokojení pedagogové mají tendenci vnímat některé vnější bariéry v ještě více negativním světle, než ti, kteří jsou se svým povoláním relativně spokojeni. Tento vztah se projevil konkrétně u faktorů, jako je nárůst pracovní či administrativní zátěže spojené se zaváděním reformních změn na školy, ale také u vnímání kvality podkladů poskytovaných školám pro tvorbu ŠVP. (Ne)spokojenost učitele se promítla také do hodnocení spolupráce s ostatními pedagogy na škole.



Graf 15: Vnější bariéry (Ot. Q5) podle spokojenosti s profesí učitele (Ot. Q2). (Spokojen/a: N=338; Nespokojen/a: N=67)

Kategorie ot. Q5: Souhlasím= Zcela souhlasím + Spíše souhlasím; Nesouhlasím= Spíše nesouhlasím + Zcela nesouhlasím.

Otázka Q2. Jak jste v současnosti spokojen/a se svým povoláním učitele? Kategorie: Spokojen/a= Zcela spokojen/a + Spíše spokojen/a; Nespokojen/a= Zcela nespokojen/a + Spíše nespokojen/a

Nyní se můžeme podívat na to, jak jednotlivé vnější okolnosti související s implementací reformy mohou ovlivňovat postoj učitele k reformě jako celku (Tabulka 5). Ukázány jsou pouze ty položky, u kterých se prokázal statisticky signifikantní vliv či rozdíl mezi kategoriemi vysvětlované proměnné. Souhlas reformou poměrně dobře koreluje s tím, jak učitel hodnotí kvalitu a srozumitelnost podkladů, které školám poskytly centrální instituce. Jednoznačně negativní dopad na postoj k RVP má rostoucí administrativní zátěž pedagogů a také skutečnost, že jejich práce navíc nebyla patřičně ohodnocena. Svou roli při formování postoje k reformě hraje též fakt, zda učitel považuje uplatnění vytvořeného školního kurikula za funkční, tedy zda se na dané škole výuka skutečně podle ŠVP ubírá. Menší zato však stále významný vliv na postoj k reformě jako celku má názor učitelů na spolupráci s ostatními kolegy na škole při implementaci změn spojených RVP.

		Q4_1. Je to posun k lepšímu a s reformou vzdělávání v této podobě souhlasím			
Q5. Do jaké míry souhlasíte s následujícími výroky, týkajícími se zavedení RVP/ŠVP na vaší škole?		Souhlasím	Nesouhlasím	Počet (N)	Spearmanův korelační koeficient
Podklady a materiály týkající se RVP/ŠVP určené školám byly od počátku nesrozumitelné.	Souhlasím	28%	72%	315	-0,30
	Nesouhlasím	54%	46%	90	
Zavedení RVP je spojeno s velkým nárůstem administrativy pro učitele	Souhlasím	31%	69%	368	-0,27
	Nesouhlasím	58%	42%	36	
Uplatnění ŠVP v praxi při samotné výuce na naší škole funguje.	Souhlasím	38%	63%	336	0,26
	Nesouhlasím	14%	86%	69	
Při zavádění RVP do praxe chyběla dostatečná podpora a vysvětlení ze strany centrálních institucí (MŠMT ČR, kraje...)	Souhlasím	31%	69%	336	-0,22
	Nesouhlasím	45%	55%	69	
Práce spojená se zaváděním ŠVP znamená pro mne mnoho práce navíc, která však není dostatečně finančně kompenzována	Souhlasím	32%	68%	370	-0,20
	Nesouhlasím	49%	51%	35	
Spolupráce mezi učiteli při implementaci změn spojených s RVP/ŠVP na naší škole fungovala hladce a spontánně.	Souhlasím	39%	61%	242	0,12
	Nesouhlasím	26%	74%	163	
<b>Celkový vzorek</b>	<b>%</b>	<b>34%</b>	<b>66%</b>	<b>100%</b>	
	<b>(N)</b>	<b>247</b>	<b>128</b>	<b>405</b>	

Tabulka 5: Obecný postoj k reformě podle vnějších bariér.

(Otázka: Q4. Jak vnímáte zavedení a realizaci RVP/ ŠVP? (Uveďte, do jaké míry souhlasíte s následujícími výroky) Kategorie: Souhlasím= Zcela souhlasím + Spíše souhlasím; Nesouhlasím= Spíše nesouhlasím + Zcela nesouhlasím.

Otázka Q5. Do jaké míry souhlasíte s těmito výroky, týkajícími se zavedení RVP/ŠVP? Kategorie: Souhlasím= Zcela souhlasím + Spíše souhlasím; Nesouhlasím= Spíše nesouhlasím + Zcela nesouhlasím.)

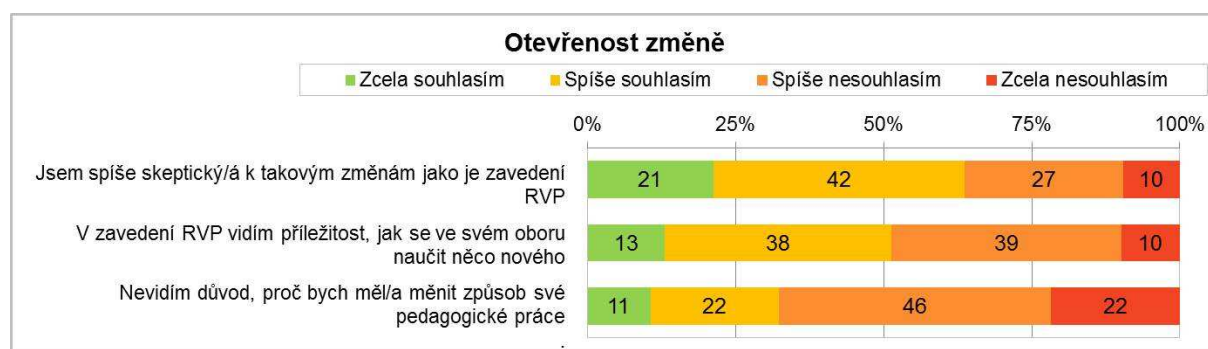
## 6.2.2. Vnitřní bariéry a motivace

Druhou částí této kapitoly je rozbor toho, jak učitelé vnímají své vnitřní osobnostní bariéry v souvislosti se zaváděním reformy na základních školách a jak se tyto bariéry mohou promítnout do celkového postoje k reformě základního vzdělávání. Otázka, která se vztahuje k tomuto tématu (Q6) má opět podobu baterie výroků, jež zde budou tematicky rozděleny do tří částí.

První tematický blok zahrnuje výroky, které se týkají otevřenosti vůči změně, jakou zavedení školské reformy je (Graf 16). Bezmála dvě třetiny učitelů deklarují obecnou skepsi vůči takovým změnám ve školství, jako je právě zavedení RVP. Na tomto postoji se výrazně podílí mínění učitele o tom, zda výuka podle ŠVP na škole reálně funguje, tedy zda se podle

nového kurikula skutečně vyučuje a zda na škole došlo od zavedení reformy k nějakým změnám. Negativní názor učitele ohledně uplatnění ŠVP při výuce a změn na škole ještě více podporuje jeho skepsi vůči reformě jako celku. Méně negativistický postoj vůči reformám potažmo RVP vyjadřují učitelé, které jejich profese baví a naplňuje, nebo je pro ně jistým posláním. Naproti tomu učitelé, kteří své povolání vnímají jako všední povinnost, pouhý zdroj příjmů nebo nouzové řešení jsou ke změnám ve svém oboru mnohem více skeptičtí.

Co se týče možnosti naučit se díky zavedení nového systému kurikulárních dokumentů něco nového ve svém oboru, v tom vidí příležitost přibližně polovina pedagogů. Mezi skupinou učitelů mladší než 30 let se takto vyjadřují téměř tři čtvrtiny z nich. Třetina vyučujících pak tvrdí, že nevidí důvod ke změně způsobů své pedagogické praxe.



Graf 16: Otevřenost změně. (N=405)

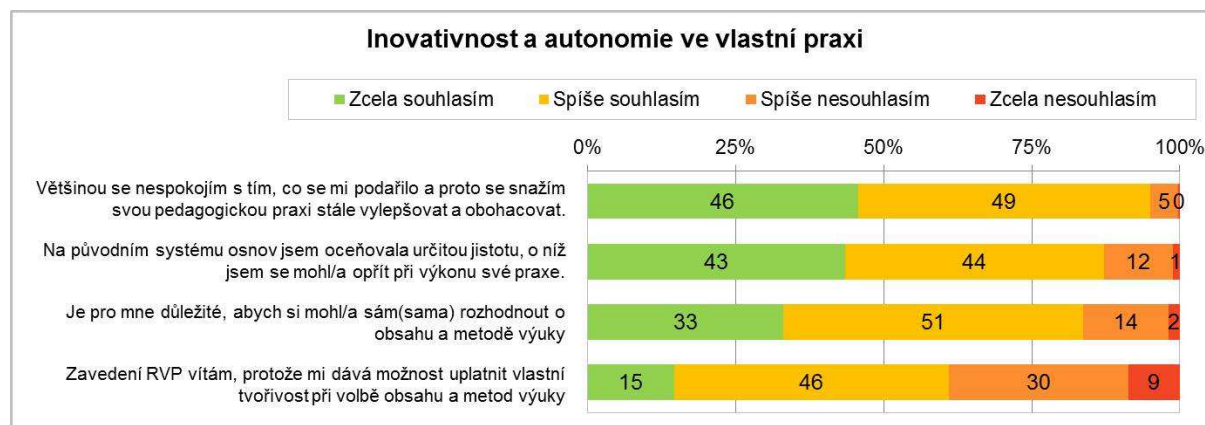
(Otázka Q6. A do jaké míry souhlasíte s těmito výroky, týkajícími se zavedení RVP/ŠVP? Škála: 1= Zcela souhlasím, 2=Spíše souhlasím, 3=Spíše nesouhlasím, 4=Zcela nesouhlasím)

Necelých 90 % učitelů přiznává, že na původním systému osnov oceňovalo určitou jistotu pro výkon svého povolání (Graf 17). Tento postoj vyjadřují ve větší míře učitelé s praxí delší než 15 let, zatímco služebně i věkově mladší mají tendenci spíše nebo zcela nesouhlasit s touto otázkou v přibližně čtvrtině případů. Autonomie v podobě možnosti volby obsahu a metod výuky je důležitá pro více 80 % učitelů.

Přes 60 % dotázaných tvrdí, že příchod RVP vítá, neboť jim poskytuje prostor k uplatnění vlastní tvořivosti při volbě metod a obsahu vyučované látky. Tento názor do značné míry souvisí s celkovým postojem pedagoga k vlastnímu povolání. Učitelé, které jejich práce naplňuje a baví, nebo je pro ně posláním, vidí v možnosti uplatnit při výuce vlastní tvořivost větší přínos, než ti, jejichž postoj k povolání je spíše utilitární a pragmatický (zdroj příjmu, každodenní povinnost, nouzová volba). Přestože se rozdíl mezi jednotlivými

věkovými skupina neukázal jako statisticky signifikantní, je možné pozorovat určitý vyšší příklon k tomuto výroku u mladších pedagogů.

Valná většina učitelů (95 %) pak deklaruje, že se svou praxí snaží stále vylepšovat a obohacovat v reakci na reflexi vlastní práce.



Graf 17: Inovativnost a autonomie ve vlastní praxi. (N=405)

(Otázka Q6. A do jaké míry souhlasíte s těmito výroky, týkajícími se zavedení RVP/ŠVP? Škála: 1= Zcela souhlasím, 2=Spíše souhlasím, 3=Spíše nesouhlasím, 4=Zcela nesouhlasím)

Poslední blok výroků se zaměřuje na angažovanost a hodnocení vlastního pedagoga přínosu jak k tvorbě školního kurikula, tak k jeho následné implementaci a uplatnění při výuce (Graf 18). Drtivá většina učitelů (95 %) tvrdí, že na tvorbě ŠVP měla poměrně velký podíl. Podle očekávání v této otázce vyjadřuje relativně větší nesouhlas služebně nejmladší skupina pedagogů, kteří na škole v době, kdy ŠVP na školách vznikaly, nemuseli být ještě přítomni, nebo zde působili teprve krátce. Významný podíl na tvorbě ŠVP přiznávají ve větší míře učitelé z malých vesnických škol, případně z malotřídek, kde v důsledku menších pedagogických sborů je vyžadováno zapojení každého z jejich členů. Větší zapojení, které zde učitelé z malých škol deklarují, souvisí také s tím, že v našem vzorku je u těchto škol větší podíl těch, kteří vykonávají nebo vykonávali funkci koordinátora pro ŠVP<sup>41</sup>, u kterých participace na tvorbě školního kurikula vyplývá z podstaty této funkce.

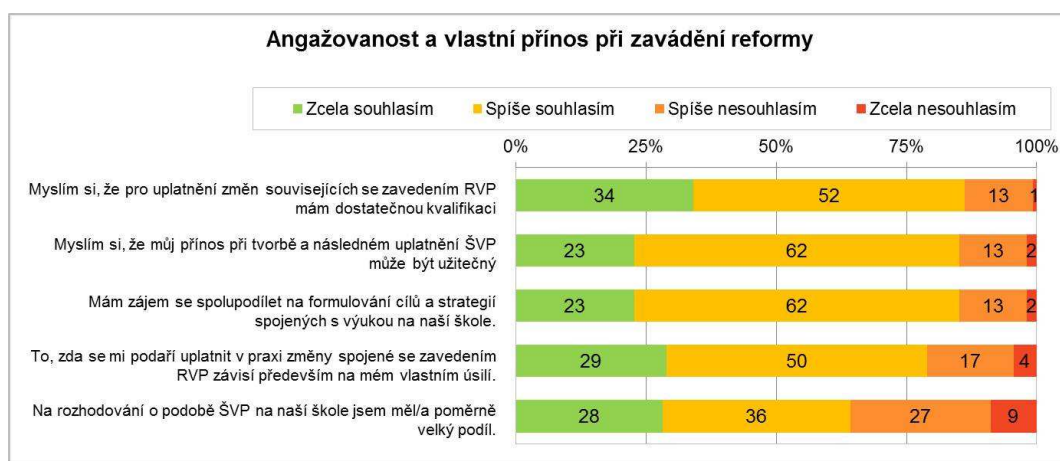
85 % pedagogů deklaruje zájem o participaci na konkrétním formulování cílů a směřování výuky na své škole. Zájem a snaha o širší zapojení do formulace cílů a strategií

<sup>41</sup> Na školách s méně než 50 žáky je podíl koordinátorů ŠVP ve výběrovém souboru 53 %, na školách s 50-150 žáky 23 %, na školách se 150-250 žáky 19 % a na větších školách je to méně než 13 %.

školy se ve větší míře objevuje mezi učiteli muži, kde jej více či méně přiznává přes 90% z nich, zatímco mezi ženami se jich takto vyjadřuje o 13 procentních bodů méně.

Přibližně 85 % učitelů si myslí, že jejich přínos pro tvorbu a implementaci školního kurikula může být užitečný. Tento názor výrazně závisí na celkovém postoji k učitelské profesi, kdy ti, kteří deklarují, že ji vykonávají, protože je to skutečně baví, nebo je to pro ně posláním, jsou v tomto ohledu ještě o něco více pozitivní.

Téměř shodný podíl pedagogů (86 %) se pak vyjadřuje sebevědomě z hlediska dostatečnosti vlastní kvalifikace pro uplatnění změn přicházejících v souvislosti s RVP. V tomto směru jsou o něco pozitivnější učitelé s delší praxí a tedy většími pedagogickými zkušenostmi, zatímco mezi služebně mladšími je více než pětina těch, kteří si myslí, že dostatečnou kvalifikaci spíše nebo vůbec nemají. V menší míře deklarují důvěru ve vlastní kvalifikovanost také učitelé bez vysokoškolského vzdělání a bez pedagogické aprobace, kteří jsou ovšem v našem vzorku zastoupeni jen velmi z velmi malé části. Bezmála čtyři pětiny učitelů se domnívají, že je to především jejich vlastní úsilí, které vede ke skutečnému uplatnění změn ve škole a výuce souvisejících s reformou.



Graf 18: Angažovanost a vlastní přínos při zavádění reformy. (N=405)  
 (Otázka Q6. A do jaké míry souhlasíte s těmito výroky, týkajícími se zavedení RVP/ŠVP? Škála: 1= Zcela souhlasím, 2=Spíše souhlasím, 3=Spíše nesouhlasím, 4=Zcela nesouhlasím)

Nyní se podíváme, jak tyto bariéry anebo naopak vnitřní motivace, související se zaváděním RVP a ŠVP do praxe, mohou ovlivňovat postoj k reformě jako celku. Vybrány byly opět jen ty položky, u kterých se ukázal statisticky signifikantní vliv nebo rozdíly mezi kategoriemi vysvětlované proměnné.



Souhlas s reformou vyjadřují více ti, kteří v ní spatřují příležitost, jak se naučit něco nového ve své profesi a také ti, kteří pozitivně kvitují možnost uplatnit vlastní tvořivost při utváření výuky. Potvrzuje se také, že rostoucí důvěra ve vlastní přínos pro praktické uplatnění školní části kurikula kladně ovlivňuje postoj k reformním změnám jako celku. Naopak obecná skepse učitele vůči změnám v prostředí školy vcelku očekávatelně negativně ovlivňuje pohled na RVP. Na postoj vůči reformě působí také přístup učitele ke změně způsobu vlastní práce, přičemž ti, kteří tvrdí, že nemají důvod svůj styl měnit, tíhnou ve větší míře k negativnímu postoji vůči reformě. Také angažovanost ve formulování cílů a směřování školy působí kladně na celkový postoj k reformním změnám v podobě RVP. Vnímání důležitosti autonomie učitele, je významným činitelem ovlivňujícím postoj k reformě - učitelé, kteří deklarují, že pro ně svoboda při výběru metod a obsahu výuky spíše nebo vůbec není důležitá, vyjadřují nesouhlas s reformou ve více než 90 % případů.

			Q4_1. Je to posun k lepšímu a s reformou vzdělávání v této podobě souhlasím			
Q6. A do jaké míry souhlasíte s těmito výroky, týkajícími se zavedení RVP/ŠVP?			Souhlasím	Nesouhlasím	Počet (N)	Spearmanův korelační koeficient
Jsem spíše skeptický/á k takovým změnám jako je zavedení RVP	Souhlasím	Řádkova %	14%	86%	258	-0,58
	Nesouhlasím		69%	31%	147	
V zavedení RVP vidím příležitost, jak se ve svém oboru naučit něco nového.	Souhlasím		57%	43%	208	0,57
	Nesouhlasím		9%	91%	197	
Zavedení RVP vítám, protože mi dává možnost uplatnit vlastní tvořivost při volbě obsahu a metod výuky	Souhlasím		49%	51%	247	0,55
	Nesouhlasím		9%	91%	158	
Na původním systému osnov jsem oceňovala určitou jistotu, o kterou jsem se mohl/a opřít při výkonu své pedagogické praxe.	Souhlasím		29%	71%	353	-0,35
	Nesouhlasím		63%	37%	52	
Myslím si, že můj přínos při tvorbě a následném uplatnění ŠVP může být užitečný	Souhlasím		38%	62%	345	0,32
	Nesouhlasím		7%	93%	60	
Nevidím důvod, proč bych měl/a měnit způsob své pedagogické práce	Souhlasím		23%	77%	131	-0,25
	Nesouhlasím		39%	61%	274	
Mám zájem se spolupodílet na formulování cílů a strategií spojených s výukou na naší škole.	Souhlasím		38%	62%	332	0,22
	Nesouhlasím		14%	86%	73	
Je pro mne důležité, abych si mohl/a sám (sama) rozhodnout o obsahu a metodě výuky	Souhlasím	38%	62%	339	0,21	
	Nesouhlasím	9%	91%	66		
To, zda se mi podaří uplatnit v praxi změny spojené se zavedením RVP závisí především na mém vlastním úsilí.	Souhlasím	37%	63%	320	0,17	
	Nesouhlasím	20%	80%	85		
Myslím si, že pro uplatnění změn souvisejících se zavedením RVP mám dostatečnou kvalifikaci	Souhlasím	37%	63%	349	0,11	
	Nesouhlasím	14%	86%	56		
<b>Celkový vzorek</b>	%	<b>34%</b>	<b>66%</b>	<b>100%</b>		
	<b>(N)</b>	<b>247</b>	<b>128</b>	<b>405</b>		

Tabulka 6: Obecný postoj k reformě podle vnitřních bariér a motivací.

(Otázka: Q4. Jak vnímáte zavedení a realizaci RVP/ ŠVP? (Uveďte, do jaké míry souhlasíte s následujícími výroky) Kategorie: Souhlasím= Zcela souhlasím + Spíše souhlasím; Nesouhlasím= Spíše nesouhlasím + Zcela nesouhlasím.

Otázka Q6. A do jaké míry souhlasíte s těmito výroky, týkajícími se zavedení RVP/ŠVP? Kategorie: Souhlasím= Zcela souhlasím + Spíše souhlasím; Nesouhlasím= Spíše nesouhlasím + Zcela nesouhlasím.)

Učitelé, kteří deklarují, že původní systém školních osnov byl pro jejich práci vhodnější také současně tvrdí, že to bylo z toho důvodu, že původní pojetí jednotného kurikula jim poskytovalo určitou jistotu, důležitou roli zde však hraje i skeptický postoj vůči jakýmkoli reformám jako je RVP. Pedagogové, kteří tímto volají po starých pořádcích, také zároveň v menší míře přiznávají, že v RVP vidí příležitost, jak uplatnit vlastní tvořivost a naučit se něco nového.

Jako relativně významný se ukázal vliv vnitřních osobnostních faktorů na hodnocení reformy z hlediska toho, zda přináší něco nového, nebo zda se to, co požaduje, prakticovalo na škole už před jejím zavedením. Učitelé, kteří deklarují určitou otevřenost k učení se novým věcem, snahu inovovat vlastní pedagogickou činnost a spoléhat při snaze o zavedení změn ve své práci na vlastní úsilí, mají tendenci reformu hodnotit více jako něco, co už v praxi dávno funguje. (Tabulka 7)

Q6. A do jaké míry souhlasíte s těmito výroky, týkajícími se zavedení RVP/ŠVP?		Q4_6. Požadavky a změny spojené se zavedením RVP jsme na naší škole prakticovali již před touto reformou		
		Souhlasím	Nesouhlasím	Počet (N)
Q6_3. V zavedení RVP vidím příležitost, jak se ve svém oboru naučit něco nového.	Souhlasím	72%	28%	208
	Nesouhlasím	62%	38%	197
Q6_9. To, zda se mi podaří uplatnit v praxi změny spojené se zavedením RVP závisí především na mém vlastním úsilí.	Souhlasím	70%	30%	320
	Nesouhlasím	58%	42%	85
Q6_11. Většinou se nespokojím s tím, co se mi podařilo a proto se snažím svou pedagogickou praxi stále vylepšovat a obohacovat.	Souhlasím	68%	32%	385
	Nesouhlasím	45%	55%	20
Celkový vzorek	%	67%	33%	100%
	(N)	272	133	405

Tabulka 7: Hodnocení inovativnosti reformy podle vnitřních osobnostních faktorů.

(Otázka: Q4. Jak vnímáte zavedení a realizaci RVP/ ŠVP? (Uveďte, do jaké míry souhlasíte s následujícími výroky) Kategorie: Souhlasím= Zcela souhlasím + Spíše souhlasím; Nesouhlasím= Spíše nesouhlasím + Zcela nesouhlasím.

Otázka Q6. A do jaké míry souhlasíte s těmito výroky, týkajícími se zavedení RVP/ŠVP? Kategorie: Souhlasím= Zcela souhlasím + Spíše souhlasím; Nesouhlasím= Spíše nesouhlasím + Zcela nesouhlasím.)

Zajímavé je porovnání vnějších bariér (zastoupených v otázce Q5) a vnitřních osobnostních aspektů ve vazbě na postoj ke změně (Q6). Pouze na základě porovnání velikosti korelačních koeficientů se totiž ukazuje, že postoj ke změně je o něco více

determinován vnitřními faktory (jejich korelační koeficienty jsou vyšší) než faktory okolí, jako je administrativní zátěž, špatná podpora za strany centrálních orgánů atp.

Pro zjištění toho, co determinuje příklon k reformě základního vzdělávání nebo naopak nesouhlas s ní, byla použita binární logistická regrese. Závislou proměnnou byla v tomto případě položka otázky Q4\_1: „Je to posun k lepšímu a s reformou vzdělávání v této podobě souhlasím.“, překódovaná z původní čtyřbodové škály na dichotomickou proměnnou s kategoriemi: 1= „Souhlasím“, 0= „Nesouhlasím“. Jako vysvětlující proměnné byly v modelu nejprve použity demografické a osobní charakteristiky týkající se pohlaví, věku, délky praxe, vzdělání, spokojenosti v povolání a proměnné, které je možno označit pracovními kontextovými – velikost školy, velikost obce, typ školy, charakter spolupráce atd. U žádné z těchto proměnných se ovšem neprokázala závislost na vysvětlované proměnné. Poté byl vytvořen model, kde vysvětlující proměnné byly tvořeny položkami z výrokových baterií a to jak z otázek na celkový postoj k reformě (Q4), tak z otázek týkajících se vnějších bariér (Q5) a vnitřních bariér a motivací (Q6). Zahrnuty byly ale také otázky na problematiku míst při zavádění reformy na školách (Q8) a otázky zjišťující přínos jednotlivých aspektů spojených s reformou (Q9). (Všechny vysvětlující položky byly překódovány na dichotomické proměnné). Pro výběr relevantních položek v regresní analýze byla použita metoda backward, postupně vylučující z regresního modelu nezávislé proměnné, které nejsou statisticky významné.

Finální podoba regresního modelu čítá 9 vysvětlujících proměnných (Tabulka 8). Hodnota Nagelkerkeho  $R^2$  je relativně vysoká a lze tudíž říci, že model poměrně dobře vysvětluje nezávisle proměnnou. Dále z Hosmer-Lemeshowova testu vyplývá, že nulovou hypotézu nezamítáme a platí tedy, že alespoň jedna vysvětlující proměnná má pro daný model smysl. Na základě hodnoty Waldova kritéria je možno říci, že největší vliv na vysvětlení souhlasu či nesouhlasu s reformou má postoj k otázce zda reforma je „nutná změna vzhledem k měnícím se požadavkům moderní společnosti“ (Q4\_2), kde souhlas s tímto výrokem logicky předznamenává větší šanci, že respondent bude souhlasit s reformou. Druhým nejvlivnějším kritériem je výrok „V zavedení RVP vidím příležitost, jak se ve svém oboru naučit něco nového“ (Q6\_3), kdy opět vyjádřený souhlas předznamenává větší šanci, že učitel bude souhlasit i se současnou podobou reformy. Relativně velký vliv na vysvětlení postoje k reformě má také (ne)souhlas s výrokem, že „původní systém osnov byl pro výkon pedagogické praxe lepší“ (Q4\_3). Přímá úměra existuje mezi postojem k otázce, zda „po

zavedení RVP je prosazení změn výuky a vlastního přístupu na naší škole velmi obtížné kvůli postoji vedení školy“ (Q5\_6), přičemž ti, kteří s tímto souhlasí, mají větší šanci, že budou patřit mezi zastánce reformy<sup>42</sup>. Podobně jsou na tom i ti, kteří přínos reformy vidí v „důrazu na rozvoj dovedností vedle předávání znalostí“ (Q9\_8) a kteří reformu vítají, protože jim dává možnost uplatnit vlastní tvořivost při volbě obsahu a metod výuky (Q6\_2).

Q4_1. Je to posun k lepšímu a s reformou vzdělávání v této podobě souhlasím					
	Unstandardized coefficient (B)	Standard Error	Wald (t)	Sig.	Standardized coefficient Exp(B)
Q4_2. Je to nutná změna vzhledem k měnícím se požadavkům moderní společnosti (Souhlasím, Nesouhlasím)	1,977	0,488	16,437	0,000	7,220
Q4_3. Původní systém školních osnov byl pro výkon mé pedagogické praxe lepší než nový systém RVP/ŠVP (Souhlasím, Nesouhlasím)	-1,027	0,436	5,551	0,018	0,358
Q5_6. I po zavedení RVP je prosazení změn výuky a vlastního přístupu na naší škole velmi obtížné kvůli postoji vedení školy. (Souhlasím, Nesouhlasím)	1,975	0,880	5,038	0,025	7,210
Q6_2. Zavedení RVP vítám, protože mi dává možnost uplatnit vlastní tvořivost při volbě obsahu a metod výuky. (Souhlasím, Nesouhlasím)	1,130	0,550	4,220	0,040	3,096
Q6_3. V zavedení RVP vidím příležitost, jak se ve svém oboru naučit něco nového. (Souhlasím, Nesouhlasím)	1,563	0,500	9,783	0,002	4,774
Q6_5. Jsem spíše skeptický/á k takovým změnám jako je zavedení RVP. (Souhlasím, Nesouhlasím)	-0,865	0,426	4,126	0,042	0,421
Q8_2. Propojení obsahu vzdělávacích oblastí s klíčovými kompetencemi, kterých by žáci měli dosáhnout (Bez větších problémů, Problematické)	1,071	0,562	3,629	0,057	2,919
Q9_1. Větší autonomie škol při sestavování učebního plánu a osnov (Přínosné, Nepřínosné)	1,037	0,510	4,137	0,042	2,821
Q9_8. Důraz na rozvoj dovedností vedle předávání znalostí (Přínosné, Nepřínosné)	1,950	0,891	4,787	0,029	7,032
Constant	-8,833	2,613	11,427	0,001	0,000
R <sup>2</sup> (Nagelkerke R Square) = 0,680					
Hosmer & Lemeshow Test: Chi-square = 5,138, Sig = 0,743					
% správně zařazených případů: 84,8					

Tabulka 8: Základní parametry regresního modelu vysvětlujícího (ne)souhlas s reformou.

<sup>42</sup> Souhlas s tímto výrokiem vyjádřilo pouze 6 % učitelů z celkového vzorku, jedná se tedy o spíše ojedinělé případy, kdy postoj vedení je bariérou pro implementaci reformních kroků na dané škole.

### **6.3. Hodnocení změn na škole po zavedení RVP**

V této kapitole budou podrobněji rozebrány jednotlivé aspekty změn souvisejících s reformou, jako jsou například detaily v novém pojetí výuky, tvorba vzdělávacího programu na školách, kooperace pedagogů atp., a to z hlediska toho, zda tyto změny učitelé vnímají jako posun směrem negativním nebo posun k lepšímu. Bude zde také rozebráno hodnocení problematičnosti jednotlivých aspektů změn v pojetí výuky, přístupu k žákům či nabyté autonomii škol a pedagogických pracovníků.

Na začátku zmiňme, že otázka zjišťující charakter změn na školách (Q7) čítá 9 položek, které byly pro lepší interpretaci rozděleny na aspekty týkající výuky a položky zaměřené na vztahy mezi jednotlivými aktéry školního prostředí (učitele, žáky, rodiče). Posledním bodem celé baterie pak bylo celkové zhodnocení změn na škole. Podívejme se nyní nejprve na tento souhrnný pohled (Graf 19).

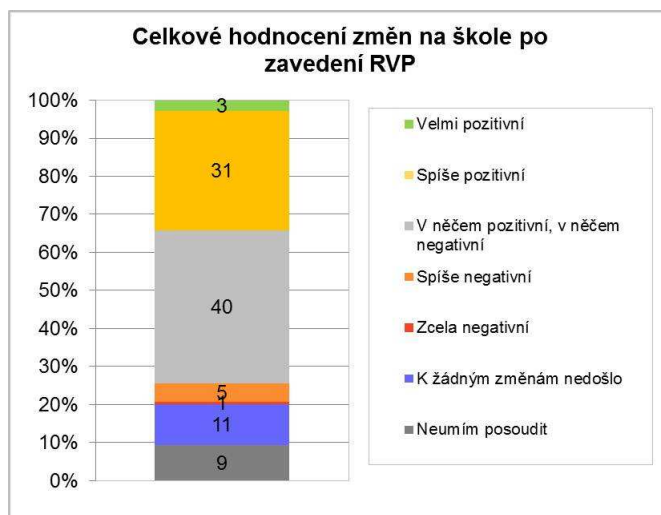
Třetina pedagogů označuje proběhnuvší změny za pozitivní, 40 % je pak hodnotí ambivalentně a negativní posun zaznamenalo pouze 6 % respondentů. 11 % učitelů se přiklání k názoru, že na jejich škole žádné změny neproběhly, přičemž výrazně více (28 %) tento postoj zaujímají nejmenší školy (s méně než 50 žáky). Názor, že na škole žádné větší změny neproběhly, však nemusí znamenat, že škola zastává konzervativní a zaběhlý způsob práce, jakožto jakési reziduum minulosti. Naopak, kolem 38 % učitelů vyjadřujících tento postoj jednoznačně tvrdí (odpověď „Zcela souhlasím“), že změny, které přináší RVP, se už na jejich škole praktikovaly před školskou reformou (zejména co se týče možnosti volby obsahu a různých metod učiva). Zároveň však polovina z těch, kteří žádné změny na škole nezaznamenali, považuje zavedení ŠVP na své škole za formalitu.

Téměř desetina učitelů nedokázala charakter změn posoudit, což podle očekávání přiznávali ve větší míře služebně nejmladší učitelé do 30 let věku a s praxí kratší než 5 let.

V názoru na změny odehrávající se na škole po zavedení RVP se podle očekávání odráží celkový postoj učitele k podobě reformy jako takové, ale také vnímání jisté nutnosti či potřebnosti reforem vzdělávání tak, aby drželo krok s měnícími se podmínkami současné společnosti. Učitelé, kteří chápou změny v základním školství jako onu zmíněnou nutnost, mají tendenci hodnotit proběhnuvší posun na své škole kladněji.

Názor na celkový posun, který se na dané škole udál, je do značné míry determinován tím, jak učitelé vnímají spolupráci s kolegy a vedením školy. Důležitost kolegiálních vztahů byla zmíněna mnoha autory, jejichž poznatky jsou mimo jiné shrnuty v kapitole „Vnější faktory ovlivňující postoj učitele“, a výzkum je jen potvrzuje. Učitelé, kteří vnímají spolupráci s ostatními pracovníky školy jako velmi dobře fungující, konstruktivní a spontánní, mají tendenci se také pozitivněji vyjadřovat k celkovým změnám, kterými škola prochází v souvislosti s reformou.

Další zobecnění, které je možno učinit před samotným detailnějším rozбором výsledků je fakt, že pozitivně se ke změnám na vlastní škole souvisejícím s reformou vyjadřují zejména ti učitelé, kteří v nich jako přidanou hodnotu vidí možnost uplatnit vlastní invenci a naučit se něco nového. Kladné hodnocení změn na škole souvisí také s tím, do jaké míry má učitel zájem se angažovat v rozhodování o chodu a cílech své školy, ale také s tím, jak moc věří ve vlastní přínos pro školu. Naopak skeptický postoj vůči jakýmkoli větším změnám ve školství zde předznamenává, že učitel bude změny na vlastní škole hodnotit hůře. V porovnání s ostatními hodnotí změny na škole negativněji také učitelé, kteří přiznávají, že původní systém osnov pro ně znamenal určitou jistotu, o kterou se mohli při své pedagogické činnosti opřít.

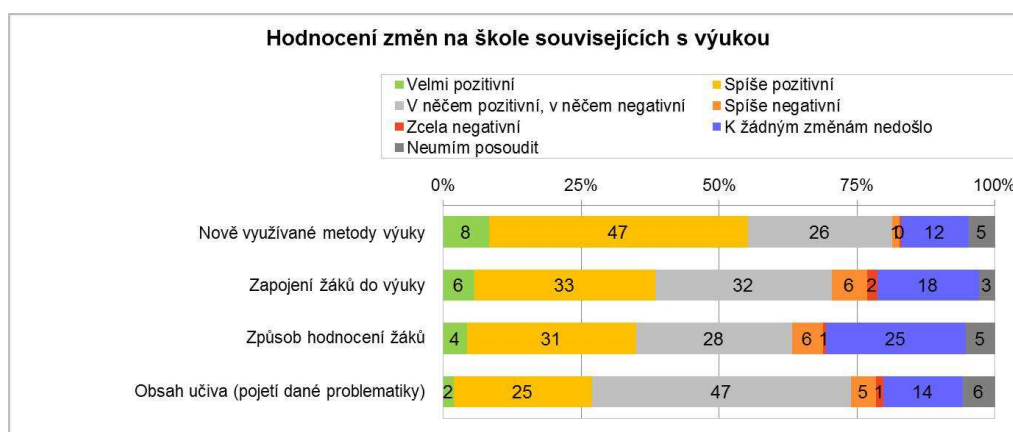


Graf 19: Celkové hodnocení změn na škole. (N=375)

(Otázka: Q7\_9. Zkuste porovnat současný stav na Vaší škole se situací před zahájením výuky podle RVP/ŠVP a ohodnoťte změny v následujících oblastech. Škála hodnocení: 1=Velmi pozitivní, 2=Spíše pozitivní, 3=V něčem pozitivní, v něčem negativní, 4=Spíše negativní, 5=Zcela negativní, 6=K žádným změnám nedošlo, 0=Neumím posoudit.)

Co se týče jednotlivých aspektů výuky (Graf 20), nejlépe respondenti hodnotili posun ve využívání nových metod při výuce. Méně jednoznačně se pak vyjadřovali ke změnám v obsahu výuky, pouze čtvrtina je hodnotí kladně a téměř polovina ambivalentně. Způsoby hodnocení žáků se pak v porovnání s ostatními hledisky výuky změnilo v nejmenší míře - 25 % učitelů tvrdí, že zde nedošlo k žádnému posunu.

Pozitivní změnu ve větším zapojení žáků do výuky vidí téměř 40 % dotázaných. Toto hodnocení se však liší mezi učiteli na I. a II. stupni, přičemž učitelé z I. stupně vyjadřují kladné hodnocení ve více než polovině případů, na II. stupni pouze v 27 % případů<sup>43</sup>. Významně více negativně se k tomuto bodu vyjadřovali učitelé ze středně velkých škol (se 150 až 250 žáky), naopak malotřídní školy ve více než polovině případů chápou tento posun kladně. Při porovnání toho, jak hodnotí zapojení žáků do výuky učitelé jednotlivých předmětů, pak výrazně kladné hodnocení oproti ostatním vyjadřují češtináři a učitelé spíše činnostně zaměřených předmětů – hudební, výtvarná a tělesná výchova.



Graf 20: Hodnocení změn na škole souvisejících s výukou. (N=375)

(Otázka: Q7. Zkuste porovnat současný stav na Vaší škole se situací před zahájením výuky podle RVP/ŠVP a ohodnoťte změny v následujících oblastech. Škála hodnocení: 1=Velmi pozitivní, 2=Spíše pozitivní, 3=V něčem pozitivní, v něčem negativní, 4=Spíše negativní, 5=Zcela negativní, 6=K žádným změnám nedošlo, 0=Neumím posoudit.)

<sup>43</sup> Rozdíl může být do značné míry způsoben tím, že na II. stupni obecně dochází k odlivu nadaných žáků na víceletá gymnázia, což na základních školách způsobuje pokles žáků, kteří o vzdělání jako takové projevují zájem. (Straková 2010) Úvahu však nelze v našem případě doložit daty, jelikož tuto problematiku dotazník nezjišťoval.

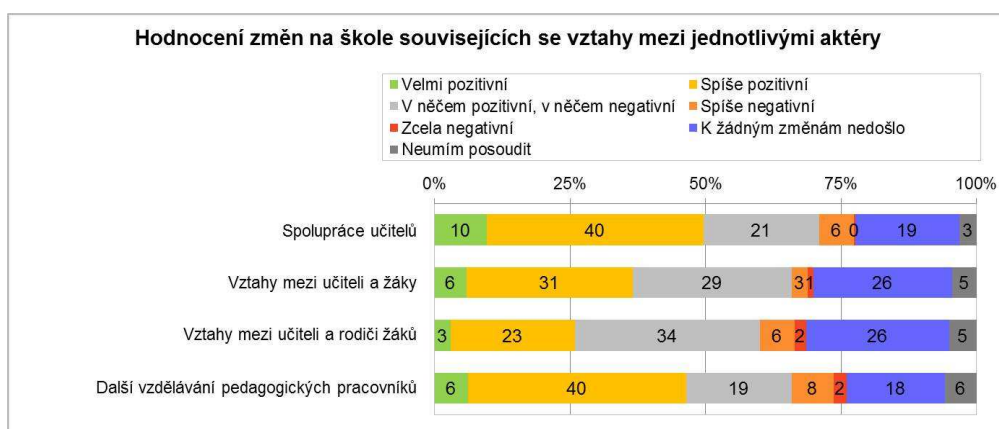
Další oblastí, ke které se učitelé vyjadřovali, byly posuny ve vztazích mezi jednotlivými aktéry školního prostředí, jako jsou kolegové, žáci a rodiče (Graf 21). Celkově lze říci, že změny v negativním smyslu se objevily v malé míře, obvykle pouze v jednotkách procent. Polovina učitelů se shoduje na tom, že po zavedení RVP došlo k pozitivnímu posunu ve spolupráci mezi pedagogy na škole. Mírně skeptičtější jsou v tomto ohledu učitelé z nejstarší věkové skupiny (nad 55 let).

Vztahy mezi učiteli a žáky hodnotí 26 % učitelů jako nezměněné, v porovnání se stavem před zavedení školního kurikula, a 37 % soudí, že zde došlo k pozitivnímu posunu.

Hledisko vztahů mezi učiteli a rodiči nezaznamenalo tak jednoznačně kladný posun, pouze 26 % procent deklaruje spíše či zcela pozitivní změnu, ovšem stejný počet učitelů v něm žádný posun nevidí. Služebně nejstarší pedagogové (s praxí delší než 25 let) hodnotí vztah učitele s rodiči pozitivněji (spíše nebo velmi pozitivní posun vidí 35 % z nich).

Ve vztazích mezi učiteli a žáky došlo k velmi nebo spíše pozitivnímu posunu podle 37% pedagogů, přibližně čtvrtina žádný posun v tomto ohledu nevidí a vyloženě nebo spíše negativní změny zde deklarují pouze 4 % učitelů.

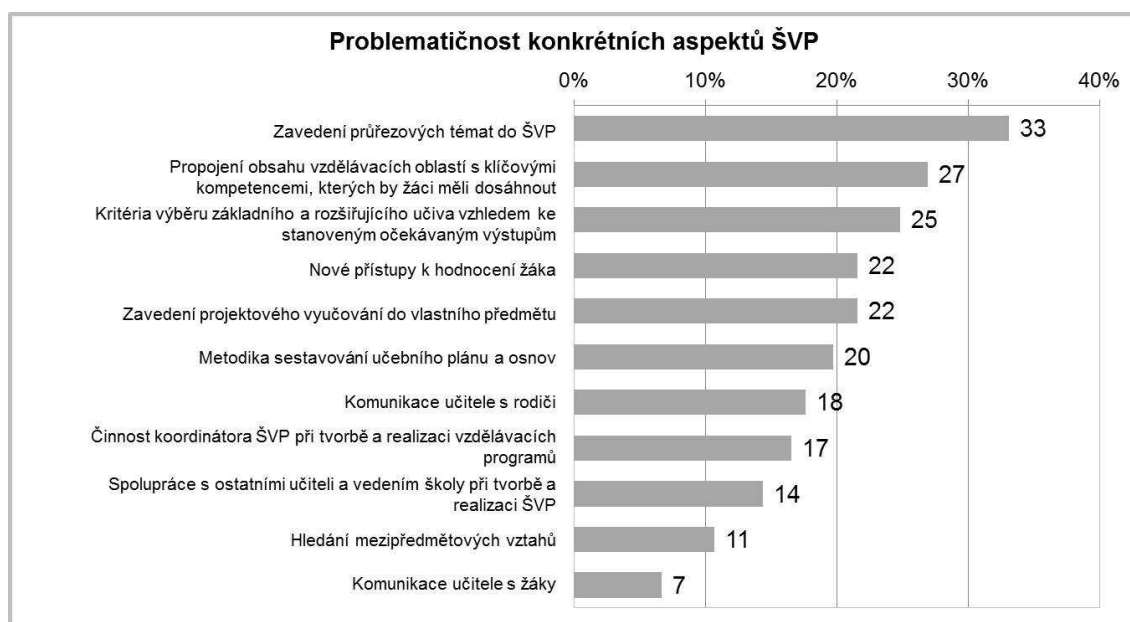
Téma dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je hodnoceno pozitivně 46 % učitelů, desetina se pak k tomuto bodu vyjadřuje kriticky. Významně více jsou s posunem v tomto hledisku spokojeni starší učitelé (nad 55 let). Učitelé na I. stupni. v tomto směru deklarují spokojenost méně než ti, kteří vyučují na II. stupni.



Graf 21: Hodnocení změn na škole souvisejících se vztahy mezi aktéry. (N=375)  
(Otázka: Q7. Zkuste porovnat současný stav na Vaší škole se situací před zahájením výuky podle RVP/ŠVP a ohodnořte změny v následujících oblastech. Škála hodnocení: 1=Velmi pozitivní, 2=Spíše pozitivní, 3=V něčem pozitivní, v něčem negativní, 4=Spíše negativní, 5=Zcela negativní, 6=K žádným změnám nedošlo, 0=Neumím posoudit.)



Druhou částí této kapitoly je rozbor problematických částí samotné tvorby a realizace RVP, potažmo školních vzdělávacích programů v praxi. Otázka z dotazníku v podobě baterie výroků, která se této problematice týká (Q8), byla opět tematicky rozdělena do několika celků, aby bylo možné výsledky snáze interpretovat. Jednotlivé bloky zahrnují 1) samotný proces tvorby ŠVP, 2) problémy týkající se výuky a 3) spolupráci jednotlivých aktérů školy. Nejprve však bude uveden přehled všech položek, ke kterým se učitelé měli vyjádřit z hlediska toho, jak je považují, co se týče fungování na jejich škole, za problematické (Graf 22). Jen pro souvislost dodejme, že celkové hodnocení změn souvisejících se zavedením RVP/ŠVP na škole, o kterém byla řeč v první části této kapitoly, pozitivně koreluje s tím, jak problematické jsou podle učitelů jednotlivé prvky tvorby ŠVP, výuky a vztahů mezi aktéry školy, o nichž bude pojednáno nyní.



Graf 22: Problematicčnost konkrétních aspektů ŠVP. (N=375)

(Otázka Q8: U každé z následujících položek ohodnoťte, do jaké míry ji považujete z hlediska realizace RVP/ŠVP na vaší škole za problematickou.)

Hodnoty vyjadřují součet položek 3=Spíše problematické a 4=Velmi problematické ze škály: 1=Bez výraznějších problémů, 2=Malými problémy, 3=Spíše problematické, 4=Velmi problematické, 0= Neumím posoudit)

Jak je patrné z grafu, největší nesnáze učitelé spatřují v zařazení *průřezových témat* (např. „Osobnostní a sociální výchova“, „Multikulturní výchova“, „Environmentální výchova“, „Mediální výchova“ apod.) do svého vzdělávacího programu. Důvodem může být fakt, že tato problematika představuje novinku, se kterou české školy zatím neměly mnoho

zkušeností, ale také značná časová náročnost spojená s implementací tohoto bodu do ŠVP potažmo do výuky. Druhým nejproblematictějším tématem je propojení klíčových kompetencí se samotným obsahem vzdělávání, tedy učební látkou. O tomto problému je detailněji pojednáno v kap. „Problémy školské reformy“, kde se uvádí, že příčina tkví mimo jiné v nejasných formulacích této problematiky v samotném dokumentu RVP. Podobně je na tom i v pořadí třetí nejproblematictější bod – kritéria výběru učiva pro dosažení očekávaných výstupů<sup>44</sup>, které stanovuje dokument RVP.

Učitelé se k problematice průřezových témat a klíčových kompetencí vyjadřovali poměrně často i v rámci otevřené otázky:

*„...požadavek specifikace konkrétních aktivit u průřezových témat považuji za zcela absurdní, protože aktivity může učitel volit až podle vlastní znalosti konkrétní výukové skupiny a nikoli předem.“*

*„ŠVP přineslo chaos, spoustu nadbytečné práce (zapisování průřezových témat, projektů a kompetencí do třídní knihy) a výsledky nejsou ve vědomostech dětí oproti dřívějšímu nijak oslnivé.“*

*„Mnoho práce na formalitách - Charakterizovat "Kompetence" považuji za naprosto směšné. Průřezová témata - formálnost.“*

Aspekty, u kterých problém vidí méně než čtvrtina pedagogů, se spíše než tvorby samotného školního kurikulárního dokumentu týkají praxe při výuce – tedy nových způsobů hodnocení žáků a zařazování nových metod, jako je projektové vyučování.

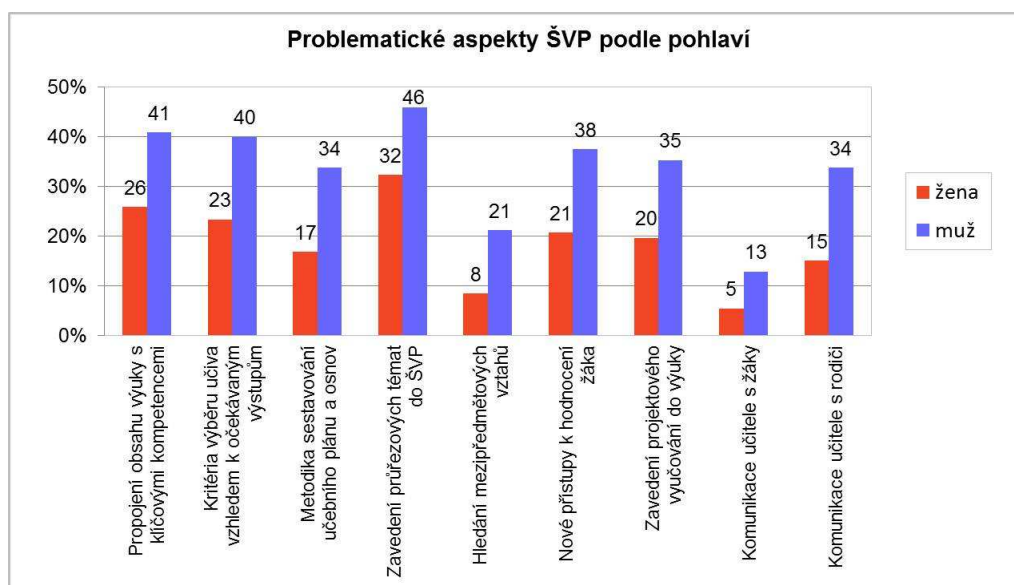
Body týkající se spolupráce s jednotlivými aktéry školního prostředí se objevují až v dolní části grafu, z čehož vyplývá, že je za problematické označuje relativně méně učitelů. V komunikaci s rodiči problém vidí 18 % pedagogů, v práci školního koordinátora pak o procento méně. Spolupráci na tvorbě ŠVP s kolegy a vedením považuje za obtížnější pouze 14 % učitelů. U vztahů s žáky po zavedení reformních kroků pak problém vidí pouze 7 % kantorů.

Téměř ve všech ohledech zjišťovaných v otázce Q8 se významně liší hodnocení mezi muži a ženami, přičemž muži jsou obecně mnohem kritičtější a problematická místa ŠVP vidí

---

<sup>44</sup> Ty jsou klíčovou částí vzdělávacího obsahu jednotlivých vzdělávacích oborů a vymezují úroveň, které mají všichni žáci prostřednictvím učiva dosáhnout – podrobněji v kap. „Rámcové vzdělávací programy“ a „Školní vzdělávací programy“.

v negativnějším světle (Graf 23). Největší rozdíly se ukazují v přístupu ke komunikaci mezi učiteli a rodiči, dále v aspektech tvorby školního kurikula – výběr učiva pro naplnění očekávaných výstupů a metodice pro sestavení osnov. Liší se ale také v hodnocení hledisek, která se týkají samotné výuky – hodnocení žáků, zavádění projektové práce a hledání souvislostí mezi předměty. Možným vysvětlením těchto rozdílů mezi učiteli a učitelkami může být fakt, že učitelé muži deklarují obecně menší spokojenost se svým povoláním, než je tomu u žen učitelek. A jak již bylo v předchozích kapitolách naznačeno, spokojenost v povolání představuje významnou intervenující proměnnou, ovlivňují postoj učitele k reformním změnám jako takovým.



Graf 23: Problematické aspekty ŠVP podle pohlaví. (Ženy: N=303; Muži: N=72)  
(Otázka Q8: U každé z následujících položek ohodnoťte, do jaké míry ji považujete z hlediska realizace RVP/ŠVP na vaší škole za problematickou.)

Hodnoty vyjadřují součet položek 3=Spíše problematické a 4=Velmi problematické ze škály: 1=Bez výraznějších problémů, 2=S drobnými problémy, 3=Spíše problematické, 4=Velmi problematické, 0=Neumím posoudit)

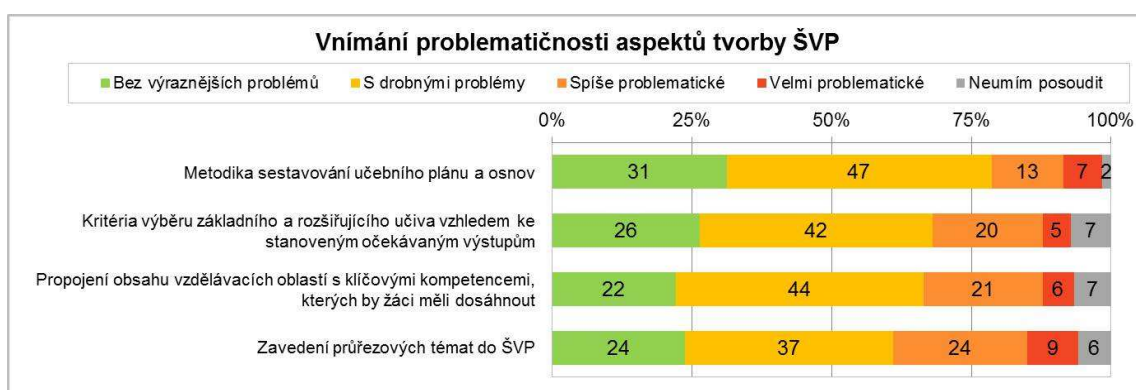
Nyní budou podrobněji rozebrány jednotlivé tematické celky výše uvedených problematických částí spojených se zaváděním ŠVP. Jak uvedeno výše, největší potíže učitelé spatřují v povinných prvcích tvorby vlastního vzdělávacího programu, jako jsou průřezová témata a klíčové kompetence ve vazbě na výukovou látku. Obecně lze říci, že souhrn těchto aspektů do značné míry ovlivňuje názor učitelů na to, zda nový systém RVP je ve srovnání s původním systémem osnov více či méně srozumitelný. Tvorba vzdělávacího programu je

spojená jednak se schopností volby vhodného učiva ve správném poměru, načasování a pojetí, ale zároveň klade značné formální nároky na samotné zpracování a aplikování relativně nové terminologie. Dobře tento problém ilustruje následující citace z odpovědi respondentky na otevřenou otázku:

*„Dřívější osnovy daleko přesněji specifikovaly klíčové učivo, metodická volnost byla větší než teď, kdy musíme pomalu o každé aktivitě psát elaborát. Dříve se mi učilo daleko svobodněji, ŠVP vnímám jako velmi svazující (zkusili jsme postavit ho jako co nejjednodušší, abychom si volnost zachovali, ale byl vrácen k přepracování).“*

V tomto bloku byla ještě posuzována metodika pro formulování učebních osnov a plánu, tedy co, kdy a s jakou hodinovou dotací učit, kterou jako spíše nebo velmi problematickou označila pětina učitelů. Z hlediska metodiky deklarují poněkud větší problémy učitelé angličtiny a informatiky (33 %, resp. 31 % ji označuje za spíše nebo velmi problematickou).

U zavedení průřezových témat do školního kurikula přiznávají větší problém především učitelé z malotřídních škol, ale lze říci, že se to týká menších škol obecně, což může souviset s menším počtem pedagogů ve sboru a tudíž, menší možností volby takového učitele, který by byl schopen specifická a zároveň nová témata vyučovat.



Graf 24: Vnímání problematickosti aspektů tvorby ŠVP. (N=375)

(Otázka Q8: U každé z následujících položek ohodnoňte, do jaké míry ji považujete z hlediska realizace RVP/ŠVP na vaší škole za problematickou. Škála: 1=Bez výraznějších problémů, 2=S drobnými problémy, 3=Spíše problematické, 4=Velmi problematické, 0=Neumím posoudit)

Co se týče problematických míst spojených s činností učitele při výuce, zde dělá relativně největší problém jiné pojetí hodnocení žáků a zavedení projektové výuky. Výjimkou

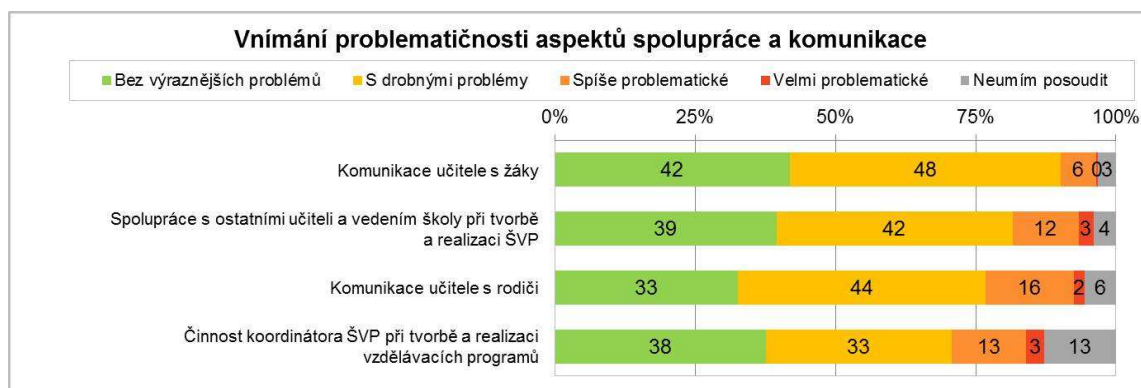
jsou učitelé češtiny, kteří tyto dva aspekty ve srovnání s ostatními nevidí tak negativně. Projektová výuka funguje relativně dobře u předmětů orientovaných na praktickou činnost - výtvarná a hudební výchova, nebo předmětu *Člověk a svět práce*. Zařazení projektové práce vnímají negativněji učitelé na II. stupni (34 % jej označuje za spíše nebo velmi problematický, oproti 12 % učitelů na I. stupni).

S hledáním souvislostí mezi předměty a s jejich uplatněním při výuce vidí problém pouze desetina učitelů z celkového vzorku, ovšem významně kritičtější jsou k tomu učitelé ze střední věkové skupiny (30-40 let), kde větší problémy přiznává 20 % z nich. Naopak menší problémy než ostatní učitelé v tomto ohledu deklarují češtináři, pro něž může být přesah do jiných oborů jednodušší.



Graf 25: Vnímání problematickosti aspektů výuky podle ŠVP. (N=375)  
 (Otázka Q8: U každé z následujících položek ohodnoťte, do jaké míry ji považujete z hlediska realizace RVP/ŠVP na vaší škole za problematickou. Škála: 1=Bez výraznějších problémů, 2=S drobnými problémy, 3=Spíše problematické, 4=Velmi problematické, 0=Neumím posoudit)

U otázky týkající se komunikace s žáky vidí problém významně více starší pedagogové (nad 55 let) – (16 %), generační rozdíl tedy patrně hraje svou roli. Negativněji tento aspekt vnímají také učitelé, kteří deklarují určitou nespokojenost ve svém povolání. Tito učitelé vyjadřují také skeptičtější postoj v souvislosti s komunikací mezi školou a rodiči. Komunikace s rodiči je pak vnímána negativněji učiteli na II. stupni a to ve více než čtvrtině případů, ve srovnání s jejich kolegy z I. stupně, kde problém shledává pouze 12 % dotázaných.



Graf 26: Vnímání problematičnosti aspektů spolupráce a komunikace. (N=375)

(Otázka Q8: U každé z následujících položek ohodnoťte, do jaké míry ji považujete z hlediska realizace RVP/ŠVP na vaší škole za problematickou. Škála: 1=Bez výraznějších problémů, 2=S drobnými problémy, 3=Spíše problematické, 4=Velmi problematické, 0=Neumím posoudit)

#### 6.4. Hodnocení změn ve vlastní praxi učitele

V poslední části analýzy se zaměříme na to, jak se učitelům daří nebo nedaří uplatňovat požadavky plynoucí z nového pojetí kurikula v jejich vlastní pedagogické praxi, při výuce, ve spolupráci s kolegy a ostatními aktéry školního života. Kapitola je, podobně jako ty předchozí, rozdělena do několika částí na základě tematického zaměření výroků obsažených v otázce Q10, z níž se zde bude vycházet.

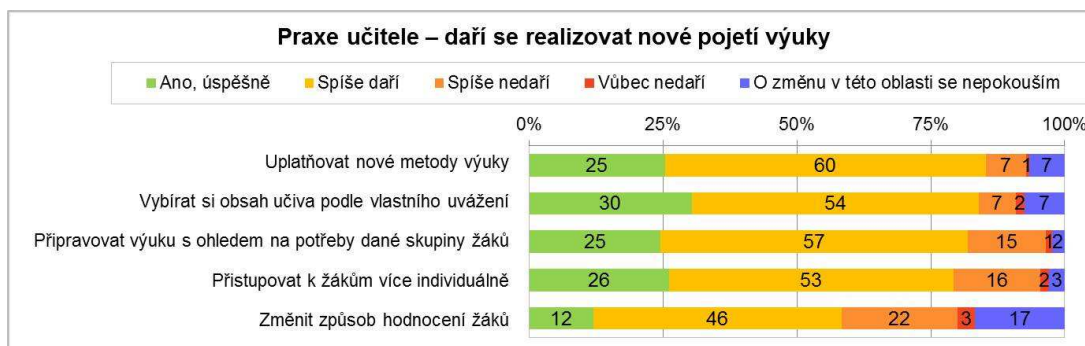
Prvním tematickým blokem je realizace nového pojetí výuky, kam patří například používání nových metod výuky, výběr obsahu učiva podle vlastního uvážení a celková příprava výuky založená na tendenci k individualizaci s ohledem na potřeby žáků (Graf 27).

Obecně lze říci, že učitelé jsou poměrně optimističtí, co se týče hodnocení jejich osobní snahy volit jak metody, tak obsah výuky podle vlastního uvážení, když kolem 85 % z nich deklaruje, že se jim v obou těchto hlediscích úspěšně nebo spíše daří. Větší či menší neúspěch v tomto ohledu přiznává kolem 8 % učitelů a 7 % pak tvrdí, že se o změnu v tomto směru nepokouší. Pouze nejstarší skupina pedagogů (nad 55 let) ve větší míře (18 %) tvrdí, že se vybírat nové metody výuky vůbec nepokouší. Rozdíly se ukazují také mezi učiteli na I. a II. stupně, přičemž vyučující nižších ročníků jsou poněkud optimističtější, co se výběru nových metod výuky týče. Naopak poněkud hůře svou pedagogickou činnost z hlediska

hledání nových metod hodnotí učitelé, kteří původní systém osnov považují za vhodnější pro výkon své pedagogické práce.

Z hlediska individualizace výuky a individuálnějšího přístupu k žákům je možné vidět podobně pozitivní hodnocení – 83 %, resp. 82 % tvrdí, že se jim v těchto ohledech úspěšně nebo spíše daří. Zároveň je zde minimální podíl těch, kteří se o změnu nesnaží (2 %, resp. 3 %). I zde deklarují učitelé I. stupně relativně větší úspěšnost ve snaze připravovat výuku „na míru“ konkrétní skupiny žáků, než jejich kolegové vyučující vyšší ročníky. Jak ve snaze o hledání nových metod výuky, tak ve snaze o její větší individualizaci vzhledem k potřebám žáků, jsou podle výpovědi o něco úspěšnější učitelé češtiny, ale také činnostně zaměřených předmětů jako je výtvarná a hudební výchova, *Člověk a svět práce* nebo *Člověk a jeho svět*.

Relativně největší potíže přiznávají učitelé u snahy změnit způsob hodnocení žáků, čtvrtina z nich tvrdí, že se jí změna spíše nebo vůbec nedaří a 17 % se o ni nesnaží. O problematice nových způsobů hodnocení bylo pojednáno v kapitole týkající se problémů reformy, kde byla zmíněna zejména potíž s tím, co má být předmětem hodnocení, zda úroveň klíčových kompetencí či úroveň dosažení očekávaných výstupů. Problémem je zejména nedostatečnost návodů, jak kompetence měřit, neboť ani RVP ani *Manuál* pro učitele v tomto ohledu není dostatečně explicitní. Svou roli však u tohoto aspektu hraje i to, zda učitelé absolvovali nějakou formu dalšího vzdělávání souvisejícího se zaváděním RVP/ŠVP. Ti, kteří jím prošli, ve větší míře deklarují úspěšnost (62 % z nich tvrdí, že se jim to úspěšně nebo spíše daří) při snaze změnit způsob hodnocení žáků, zatímco učitelé bez dodatečného školení přiznávají úspěch v méně než polovině případů a 27 % z nich se o změnu nepokouší.



Graf 27: Praxe učitele z hlediska nového pojetí výuky. (N=375)  
(Otázka Q10. Daří se vám osobně realizovat tyto následující aktivity, které by měly vyplývat ze zavedení RVP/ŠVP? Škála: 1=Ano, úspěšně, 2=Spíše daří, 3=Spíše nedaří, 4=Vůbec nedaří, 5=O změnu v této oblasti se nepokouším.

Zásadním faktorem, který hraje roli v otázce individualizace výuky je velikost školy. Učitelé z menších škol (s méně než 150 žáky celkem na obou stupních, popř. z malotřídních škol) ve větší míře než učitelé z větších škol deklarují, že se jim v tomto směru daří (Tabulka 9 a Tabulka 10). V případě individuálního přístupu k žákům přiznávají větší problémy učitelé z pražských škol, téměř třetina učitelů zde tvrdí, že se jí spíše nebo vůbec v této otázce nedaří, zatímco učitelé z venkovských škol (s méně než 5000 obyvateli) nezdar uvádí v 11 %.

			Přístupovat k žákům více individuálně			
			Daří	Nedaří	O změnu se nepokouším	Počet (N)
Velikost školy	Méně než 50 žáků	Řádková %	92%	4%	4%	48
	51 - 150 žáků		96%	4%	0%	53
	151 - 250 žáků		80%	20%	0%	64
	251 - 500 žáků		69%	27%	4%	156
	501 - 1000 žáků		81%	15%	4%	54
	<b>Celkový vzorek</b>		<b>79%</b>	<b>18%</b>	<b>3%</b>	<b>100%</b>
			<b>297</b>	<b>67</b>	<b>11</b>	<b>375</b>

Tabulka 9: Uplatňování individuálního přístupu k žákům (Q10\_7) podle velikosti školy (D8).  
(Otázka Q10. Daří se vám osobně realizovat tyto následující aktivity, které by měly vyplývat ze zavedení RVP/ŠVP? Kategorie: Daří= Ano, úspěšně + Spíše daří; Nedaří= Spíše nedaří + Vůbec nedaří; O změnu v této oblasti se nepokouším.)

			Připravovat výuku s ohledem na konkrétní potřeby dané skupiny žáků			
			Daří	Nedaří	O změnu se nepokouším	Počet (N)
Velikost školy	Méně než 50 žáků	Řádková %	100%	0%	0%	48
	51 - 150 žáků		85%	15%	0%	53
	151 - 250 žáků		75%	25%	0%	64
	251 - 500 žáků		77%	19%	4%	156
	501 - 1000 žáků		85%	11%	4%	54
	<b>Celkový vzorek</b>		<b>82%</b>	<b>16%</b>	<b>2%</b>	<b>100%</b>
			<b>307</b>	<b>59</b>	<b>9</b>	<b>375</b>

Tabulka 10: Příprava výuky s ohledem na konkrétní potřeby žáků (Q10\_8) podle velikosti školy (D8).  
(Otázka Q10. Daří se vám osobně realizovat tyto následující aktivity, které by měly vyplývat ze zavedení RVP/ŠVP? Kategorie: Daří= Ano, úspěšně + Spíše daří; Nedaří= Spíše nedaří + Vůbec nedaří; O změnu v této oblasti se nepokouším.)

Jak již bylo popsáno v teoretické části, významným posunem, který přichází s kurikulární reformou, je větší důraz jednak na propojování jednotlivých oborů či předmětů

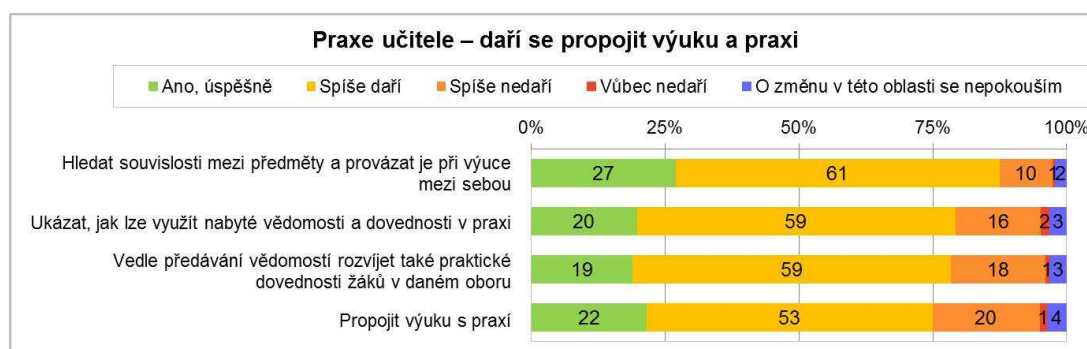


mezi sebou, dále na propojování výuky s praxí a pak také snaha o větší rozvoj žákovských dovedností vedle předávání nutného penza znalostí. Nyní se tedy podíváme, jak se učitelům daří tento podstatný moment reformy zařadit do své práce (Graf 28).

Větší integrace předmětů, tedy hledání mezioborových vztahů a využití těchto souvislostí při výuce, se podle 88 % učitelů úspěšně nebo spíše daří. Ještě o něco větší úspěšnost v tomto ohledu přiznávají ti učitelé, kteří reformu na své škole nepovažují za pouhou formalitu a skutečně se její cíle snaží v praxi uplatňovat.

S demonstrováním toho, jak je možné nabyté vědomosti využít v praxi přiznává problém 18 % pedagogů a se samotným propojením výuky s praxí pak o něco více než pětina. V posledním zmíněném aspektu, tedy propojení výuky a praxe dokládají mírně vyšší rezistenci vůči změně učitelé z nejstarší věkové skupiny – 11 % z nich přiznává, že se o to nepokouší, čtvrtina pak říká, že se jí v této oblasti spíše nebo vůbec nedaří. Statisticky významně větší úspěšnost s propojováním výuky a praxe deklarují ti učitelé, kteří zároveň tvrdí, že to, co reforma přináší, se na jejich škole praktikovalo již dříve.

Rozvoj žákovských dovedností vedle předávání penza znalostí je problematické podle necelé pětiny kantorů. Poněkud větší obtíže deklarují fyzikáři, jejichž problém může mít příčiny ve formulaci RVP, kde, jak uvádějí mimo jiné autorky Simonová a Straková (2005), není dostatečně explicitně uvedeno, jakých dovedností mají žáci prostřednictvím učiva dosáhnout. Větší potíže s tímto aspektem výuky přiznávají také ti, kteří považují původní systém osnov za lepší pro jejich pedagogickou práci.

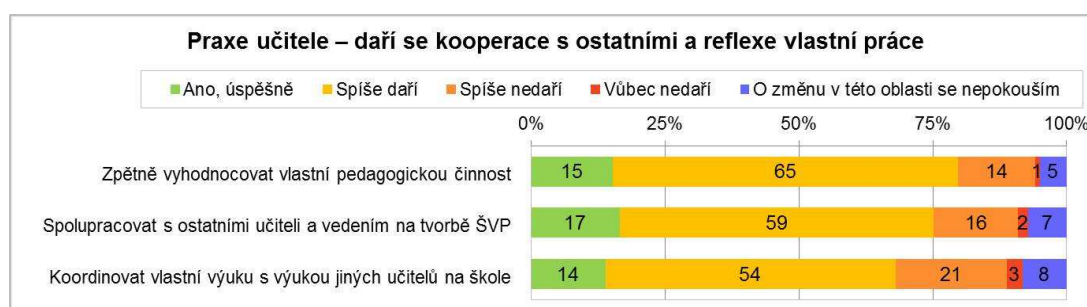


Graf 28: Praxe učitele z hlediska propojení výuky a praxe. (N=375)

(Otázka Q10. Daří se vám osobně realizovat tyto následující aktivity, které by měly vyplývat ze zavedení RVP/ŠVP? Škála: 1=Ano, úspěšně, 2=Spíše daří, 3=Spíše nedaří, 4=Vůbec nedaří, 5=O změnu v této oblasti se nepokouším.

Z hlediska spolupráce s kolegy na škole a s vedením na tvorbě ŠVP vidí ve svém případě problém 18 % pedagogů a dalších 7 % o změnu svého přístupu neusiluje (Graf 29). Následná schopnost či ochota koordinovat výuku s ostatními učiteli na škole se setkává s obtížemi u bezmála čtvrtiny vyučujících a 8 % pak deklaruje, že se v tomto ohledu ani nesnaží. Menší nesnáze v kooperaci s kolegy na škole vidí ve své praxi učitelé z venkovských škol (v obcích s méně než 5 tis. obyvateli), ve srovnání s učiteli z městských škol. Je nasnadě, že sebehodnocení pedagoga z hlediska schopnosti spolupracovat s kolegy na škole je do značné míry determinováno tím, jak on sám hodnotí vztahy s vedením školy a ostatními učiteli.

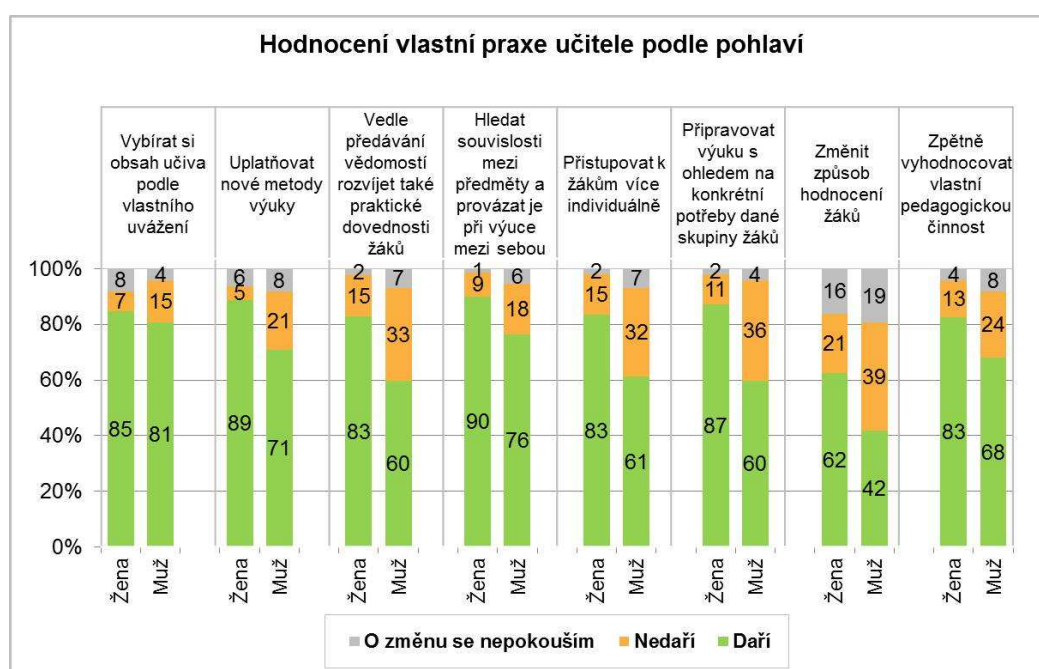
Co se týče zpětné evaluace vlastní práce učitele, ta se spíše nebo vůbec nedaří 15 % dotázaných a 5 % se o žádný posun v tomto ohledu nepokouší. Služebně nejmladší učitelé pak tento přístup deklarují více než ostatní pedagogové – 17 % tvrdí, že se o změnu nepokouší, což ovšem může být způsobeno tím, že vzhledem ke své krátké kariérní dráze zatím nemají možnost srovnání a vyhodnocení posunu ve své práci. Větší problémy s evaluací své práce přiznávají učitelé, kteří tvrdí, že původní systém osnov byl pro jejich práci vhodnější, a ti, kteří systém RVP považují za méně srozumitelný.



Graf 29: Praxe učitele z hlediska kooperace s ostatními a reflexe vlastní práce. (N=375)  
 (Otázka Q10. Daří se vám osobně realizovat tyto následující aktivity, které by měly vyplývat ze zavedení RVP/ŠVP? Škála: 1=Ano, úspěšně, 2=Spíše daří, 3=Spíše nedaří, 4=Vůbec nedaří, 5=O změnu v této oblasti se nepokouším.

U většiny hodnocených aspektů se ukázaly rozdíly ve výpovědích mezi muži a ženami jako signifikantní, přičemž ve všech případech bylo hodnocení žen pozitivnější, než hodnocení učitelů mužů. Největší rozdíly se vyskytly u pojetí výuky, jako je důraz na rozvoj dovedností vedle předávání znalostí, volba nových metod, změna hodnocení žáků, ale také u

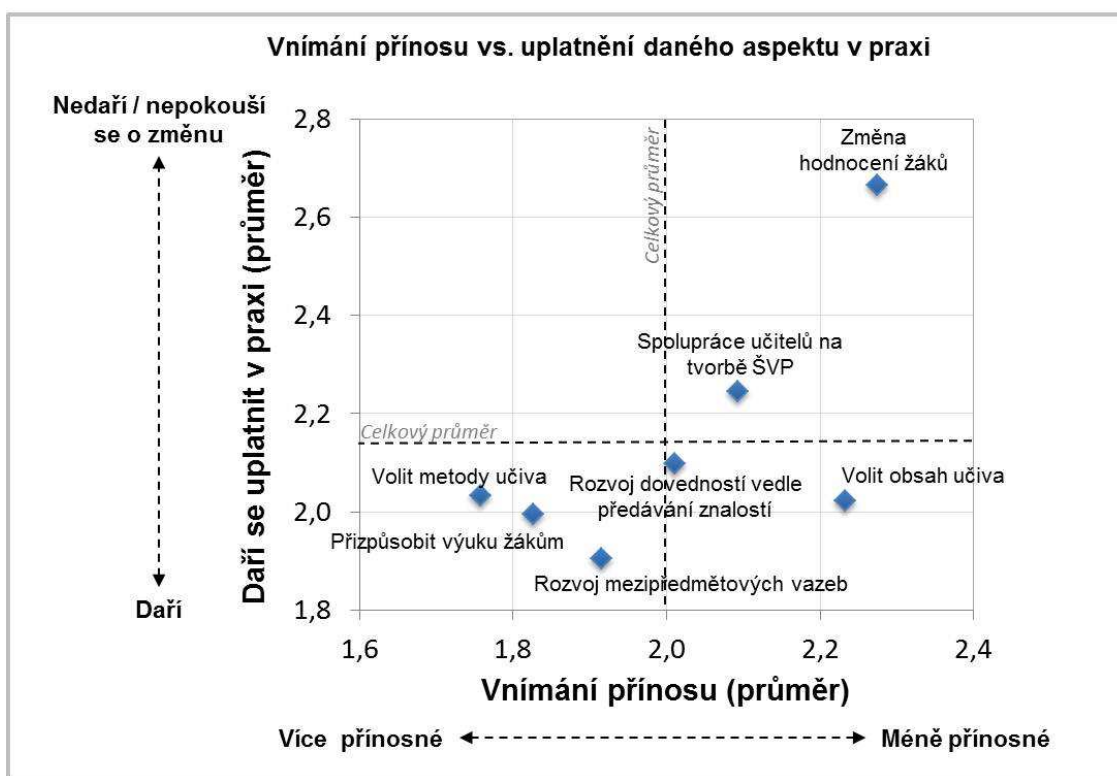
celkové individualizace výuky (Graf 30). Obecně skeptičtější pohled ostatně ukázali muži i u hodnocení problematických míst v souvislosti se zaváděním RVP/ ŠVP na jejich škole, o nichž byla řeč v předchozí kapitole, a také u hodnocení přínosnosti některých aspektů souvisejících s reformou. Je třeba rovněž dodat, že muži ve větší míře než ženy chápou zavedení reformy na své škole jako formalitu, což se může také negativně projevat na hodnocení jak jejich vlastní praxe, tak na celkovém hodnocení realizace a přínosnosti reformy pro školu.



Graf 30: Hodnocení vlastní praxe učitele podle pohlaví. (Ženy: N=303; Muži: N=72)  
 (Otázka Q10. Daří se vám osobně realizovat tyto následující aktivity, které by měly vyplývat ze zavedení RVP/ ŠVP? Kategorie: Daří= Ano, úspěšně + Spíše daří; Nedaří= Spíše nedaří + Vůbec nedaří; O změnu v této oblasti se nepokouším.)

Jelikož mezi tím, jak učitelé vnímají přínos jednotlivých aspektů souvisejících se zaváděním reformy a tím, jak se jim daří tyto aspekty aplikovat ve své praxi, existuje statisticky významná korelace, podíváme se nyní, jak vztah těchto proměnných vypadá a jak si jednotlivá hlediska reformy v pohledu učitelů stojí (Graf 31). Mezi nejlépe hodnocené aspekty, jak co se týče přínosnosti, tak z hlediska úspěšnosti implementace do pedagogovy praxe, patří rozšířené možnosti ve volbě metod výuky, dále možnost přizpůsobit výuku konkrétní skupině žáků a také rozvoj mezipředmětových vazeb zdůrazňujících

důležitost hledání souvislostí mezi jednotlivými obory. Co se týče větších možností ve volbě obsahu učiva (výukové látky), zde učitelé vyjadřují méně jednoznačně z hlediska přínosnosti, ačkoli využívat tuto možnost v praxi se jim na základě jejich sebehodnocení poměrně úspěšně daří. Nejhůře, ve srovnání s ostatními aspekty, učitelé nahlíží na nové způsoby hodnocení žáků, o čemž již byla řeč v kapitole týkající se problematických míst reformy. Nižší hodnocení přínosnosti tohoto aspektu jde ruku v ruce s tím, že se jim tento bod i poněkud hůře daří aplikovat v praxi. Spolupráce učitelů na tvorbě školního kurikula je hodnocena jako o něco méně přínosná, než je celkové průměrné hodnocení ostatní aspektů zahrnutých v tomto srovnání, týkajících se spíše výuky jako takové. Ve srovnání s ostatními hledisky pak hodnotí respondenti svou snahu o spolupráci s ostatními kolegy mírně podprůměrně. Rozvoj dovedností vedle encyklopedicky zaměřené výuky založené na předávání znalostí se umístil v průměru a to jak z hlediska přínosnosti, tak z pohledu úspěšnosti aplikace tohoto aspektu v pedagogické praxi.



Graf 31: Porovnání vnímání přínosu a uplatnění daného aspektu ve vlastní praxi učitele. (N=375)  
(Otázka: Q9. (Otázka Q9. Do jaké míry považujete následující změny vyplývající ze zavedení RVP/ŠVP za přínosné? Škála: 1=Velmi přínosné, 2=Poměrně přínosné, 3=Spíše nepřínosné, 4=Zcela nepřínosné.  
Otázka: Q10. Daří se vám osobně realizovat tyto následující aktivity, které by měly vyplývat ze zavedení RVP/ŠVP? Škála: 1=Ano, úspěšně, 2=Spíše daří, 3=Spíše nedaří, 4=Vůbec nedaří, 5=O změnu v této oblasti se nepokouším.)

Pro zjištění faktorů, které mají vliv na to, zda se učitel pokouší o implementaci změn souvisejících s reformou či nikoli, byla použita binární logistická regrese (Tabulka 11). Vysvětlovaná dichotomická proměnná byla sestavena součtem odpovědí respondenta „O změnu v této oblasti se nepokouším“ u všech položek baterie otázky Q10 – „Daří se vám osobně realizovat tyto následující aktivity, které by měly vyplývat ze zavedení RVP/ ŠVP?“ a následným překódováním do dvou kategorií kde 0 = „Žádný pokus o změnu“ a 1 = „1 a více pokusů o změnu“. Jen pro ilustraci, rozložení respondentů podle tohoto typu odpovědí ukazuje následující graf.



Graf 32: Počet položek otázky Q10 s odpovědí „O změnu v této oblasti se nepokouším“. (N=375)  
(Otázka Q10. Daří se vám osobně realizovat tyto následující aktivity, které by měly vyplývat ze zavedení RVP/ ŠVP? Škála: 1=Ano, úspěšně, 2=Spíše daří, 3=Spíše nedaří, 4=Vůbec nedaří, 5=O změnu v této oblasti se nepokouším)

Pomocí metody backward byly pak vybrány jednotlivé nezávislé proměnné a to ze všech položek u otázek Q4 - týkající se obecnějšího postoje k reformě, Q5 – zahrnující vnímání vnější bariér souvisejících s reformou a Q6 – vnímání vnitřních bariér a motivací ve vztahu k reformě<sup>45</sup>. Finální regresní model zahrnuje 6 vysvětlujících proměnných, přičemž největší vliv (na základě hodnoty Waldova kritéria) na to, zda se učitel pokouší do své praxe zahrnout nové požadavky a postupy, které se pojí s reformou, či nikoli, se ukazuje v případě postoje k reformě jakožto nutné změně v současné společnosti (Q4\_2). Ztotožnění se s myšlenkou o nutnosti reformovat základní školství tak, aby sledovalo měnící se podmínky

<sup>45</sup> Opět jako v případě předchozí regresní analýzy v kapitole 6.1.1 byly nejprve do modelu zahrnuty otázky na základní demografické a profesní charakteristiky učitelů. Jejich vliv na vysvětlovanou proměnnou se však neprokázal.

ve společnosti, se tedy ukazuje jako o něco zásadnější předpoklad pro změnu osobního přístupu k práci učitele, než samotný souhlas s reformou v podobě RVP (Q4\_1). Dalším podstatným předpokladem je deklarovaná ochota učitele neustále vylepšovat a obohacovat svou pedagogickou činnost (Q6\_11). Jako zásadní bariéra ve snaze o implementaci změn do vlastní praxe se ovšem ukazuje průběh spolupráce mezi učiteli na škole při tvorbě školního kurikula (Q5\_8) a také podpora poskytovaná školám a učitelům ze strany centrálních institucí (Q5\_1).

<b>Pokouší se o implementaci změn souvisejících s reformou do vlastní pedagogické praxe?</b>					
	Unstandardized coefficient (B)	Standard Error	Wald (t)	Sig.	Standardized coefficient Exp(B)
Q4_1. Je to posun k lepšímu a s reformou vzdělávání v této podobě souhlasím (Souhlasím, Nesouhlasím)	0,914	0,387	5,581	0,018	2,495
Q4_2. Je to nutná změna vzhledem k měnícím se požadavkům moderní společnosti (Souhlasím, Nesouhlasím)	0,843	0,294	8,245	0,004	2,324
Q5_1. Při zavádění RVP do praxe chyběla dostatečná podpora a vysvětlení ze strany centrálních institucí (MŠMT ČR, kraje...) (Souhlasím, Nesouhlasím)	0,847	0,335	6,403	0,011	2,332
Q5_8. Spolupráce mezi pedagogickými pracovníky při implementaci změn spojených s RVP/ŠVP na naší škole fungovala hladce a spontánně. (Souhlasím, Nesouhlasím)	0,674	0,261	6,661	0,010	1,963
Q6_1. Na původním systému školních osnov jsem oceňovala určitou jistotu, o kterou jsem se mohl/a opřít při výkonu své pedagogické praxe. (Souhlasím, Nesouhlasím)	-1,267	0,574	4,879	0,027	0,282
Q6_11. Většinou se nespokojím s tím, co se mi podařilo a proto se snažím svou pedagogickou praxi stále vylepšovat a obohacovat. (Souhlasím, Nesouhlasím)	1,341	0,536	6,267	0,012	3,824
Constant	-0,548	0,784	0,489	0,484	0,578
R2 (Nagelkerke R Square) = 0,205					
Hosmer and Lemeshow Test: Chi-square =1,033, Sig = 0,994					
% správně zařazených případů: 77,7					

Tabulka 11: Základní parametry regresního modelu vysvětlujícího pokus o implementaci změn souvisejících s reformou do vlastní pedagogické praxe.

Byla zde řeč o jednom z důležitých předpokladů celkové snahy učitele implementovat změny do vlastní praxe, jakým je ztotožnění se myšlenkou, že reforma školství je potřebná, aby vzdělávání drželo krok s vývojem společnosti. K tomuto poznatku je třeba dodat, že souhlas s reformními kroky má zároveň vliv na to, jak učitel hodnotí své úsilí při zavádění změn do vlastní pedagogické praxe a to téměř ve všech aspektech, které dotazník v otázce Q10 postihoval. Souhlas učitele se systémem RVP a ztotožnění se s myšlenkou, že základní

školské reformy potřebuje, předznamenává to, že učitel ve větší míře deklaruje, že se mu nové prvky výuky daří v praxi uplatňovat.

V návaznosti na regresní model, pomocí něhož jsme našli ty faktory, které mají vliv na to, zda se učitel pokouší o zavedení změn souvisejících s reformou, nebo ne, se v poslední části analýzy se podíváme, jak působí vnitřní a vnější bariéry na hodnocení vlastní snahy učitele zavádět změny související s RVP do vlastní praxe, tedy, zda se implementace změn daří nebo nedaří.

Vezmeme-li v úvahu nejprve vnější podmínky či bariéry, které již byly představeny v kapitole 6.2.1, je možné říci, že na hodnocení učitele z hlediska toho, jak se mu daří uplatňovat změny v praxi, má největší vliv klima školy. Jde tedy především o charakter spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky a podpora iniciativy učitele spojená se zaváděním inovací do výuky. Vliv podpory reformy shora či nárůst množství práce, který se s tvorbou a implementací nového školního kurikula pojí, se na hodnocení změn ve vlastní praxi učitele neprokázal.

Vnitřní osobnostní předpoklady se ukázaly jako silnější determinanty toho, jak učitel hodnotí svou snahu o zavedení změn spojených s reformou. Jako jeden z nejvlivnějších faktorů se ukázal souhlas s RVP jakožto prostředkem k uplatnění vlastní tvořivosti pedagoga při výuce. Ti učitelé, kteří vítají reformu, protože jim dává možnost uplatnit takto vlastní tvořivost při výuce, také ve větší míře hodnotí svou snahu o zavedení změn kladně. Stejným způsobem pozitivně ovlivňuje sebehodnocení vlastní praxe učitele jeho souhlas s reformou jakožto možností naučit se něco nového ve své profesi a také deklarovaná důvěra ve vlastní přínos při zavádění změn souvisejících s reformou do praxe. Naopak učitelé, kteří přiznávají určitou skepsi vůči reformním změnám jako takovým, tíhnou spíše k negativnímu sebehodnocení vlastní snahy o implementaci těchto změn.

## **6.5. Spontánní vyjádření učitelů k reformě**

V poslední kapitole empirické části si představíme dodatečná vyjádření učitelů k reformě základního vzdělávání, která měli možnost zformulovat v otevřené otázce, umístěné na konci dotazníku. Otázka byla položena velmi obecně: „Je něco, co byste ještě rád/a sdělil/a v souvislosti se zavedením RVP/ ŠVP?“. Celkem se sešlo 140 odpovědí, které byly následně

zakódovány do jednotlivých položek a ty byly dále spojeny do tematicky podobných okruhů (Tabulka 12). Obecně lze říci, že téměř veškerá vyjádření<sup>46</sup>, která učitelé v rámci takto široce položené otázky uvedli, měla spíše negativní nádech.

Nejčastěji spontánně zmiňovaným problémem, který však nebyl zařazen do žádného tematického okruhu, byla špatná či spíše nefungující návaznost výuky a učiva v případě, kdy žák přestupuje z jedné školy na druhou. Na tomto problému se shodla více než třetina učitelů, kteří se nějakým způsobem v otevřené otázce vyjádřili. Citace jednoho z učitelů vystihuje tento problém následovně:

*„Všeobecně považuji ŠVP - pokud není centralizovaný - za nesmysl, neboť pokud se dítě během školní docházky přestěhuje, doplácí na to jedině to dítě. Každá škola má jiný program a učivo se leckde může o ročník minout.“*

První větší oblastí, do které bylo možné odpovědi respondentů seskupit, je obecný názor na přínos reformy. Bezmála 30 % učitelů uvádí, že změny, které s reformou přicházejí, se na jejich škole praktikovaly již před ní a s RVP tedy do praxe nepřichází mnoho nového. Téměř pětina učitelů se shoduje na tom, že kurikulární reforma v této podobě nepřiměje ke změně ty učitele, kteří se o to sami nesnaží, neboť vždy záleží na daném jedinci, je-li ochoten svou praxi rozvíjet, měnit, vylepšovat. Viz následující citace:

*„Kdo vnímá společnost a dění v ní, ten už dávno před ŠVP pracoval jinak, tedy tak jak „objevil“ RVP, že se má pracovat. A ti učitelé, kteří nejsou schopni vnímat změny, nenapraví ani milion ŠVP. Staré psy novým kouskům nenaučíš, podotýkám, pokud sami nechtějí.“*

16 % učitelů uvedlo, že v reformě žádný přínos nevidí, desetina ji pak chápe v kontextu své školy jako spíše pouhou formální změnu. Tito učitelé obvykle tvrdí, že na škole se sice vytvořil kurikulární dokument, ale zásadní změny do výuky a přístupu k ní nepřinesl, ať už proto, že požadavky z něj plynoucí se dané škole uplatňovaly již před ním, nebo proto že někteří učitelé o změnu praxe nestojí a nejsou jí schopni.

*„Zavedení RVP/ŠVP na naší, a myslím i na většině škol, bylo zcela formální. Změna výuky a používaných metod závisí na mém dalším vzdělávání a ne na RVP/ŠVP.“*

---

<sup>46</sup> Procentuální údaje, které budou použity v následující části textu, vyjadřují podíl těch respondentů, kteří uvedli svou odpověď v otevřené otázce. (Vzorek N=140)



Další oblastí problémů, které učitelé spontánně uváděli, byl nárůst jejich práce nad rámec běžného úvazku. Každý osmý respondent zmínil fakt, že nárůst množství práce na školním kurikulu byl značný, ale efekt nebyl odpovídající takto vynaloženému úsilí. Stejný podíl respondentů uvádí, že reforma představuje výraznou administrativní zátěž a nárůst byrokracie pro učitele. 8 % učitelů pak negativně hodnotí fakt, že jejich práce navíc vynaložená na tvorbu ŠVP nebyla nijak finančně kompenzována. Pro ilustraci jsou zde následující citace.

*„Klidně mohou být osnovy jako dříve. Už tehdy si učitelé mohli volit metody, upravovat určité množství obsahu výuky. Nemuseli o tom ale sepisovat litanie a ČŠI nekontrolovala slovíčka v ŠVP, ale orientovala se na kvalitu samotného vyučování.“*

*„Myšlenky ŠVP nejsou špatné, aktivní učitel je zařazoval už před zavedením ŠVP, ale velice mi vadila formální, teoretická stránka tvorby ŠVP. Představovalo to obrovské množství času a efekt neadekvátní.“*

Dalším okruhem témat, která učitelé ve svých výpovědích postihli, bylo jisté srovnání současného systému RVP s předchozím systémem osnov. Více než desetina učitelů se vyjádřila tak, že základní vzdělání by mělo ze své podstaty dát všem žákům stejný základ a mít tudíž více méně jednotnou povahu s určitým prostorem pro případné modifikace. Menší část učitelů (5 %) uvedla, že nebylo třeba měnit, co dobře fungovalo, o něco méně respondentů pak řeklo, že by stačilo pouze upravit a uvolnit předchozí systém osnov, ne jej měnit od základu. Několik pedagogů se pak explicitně vyjádřilo odmítavě k novým kompetencím učitelů, coby tvůrců školního kurikula. Viz citace:

*„Byla kladena nesmírná zátěž a odpovědnost na učitele, učitel má učit, využívat různé metody pro výuku, dále se v nich vzdělávat, ale ne tvořit osnovy, způsoby hodnocení apod. Od toho by tu měl fungovat např. VÚP apod., aby otestoval, vybral to skutečně vhodné, správné, měřitelné na všech školách stejně.“*

Příprava škol na reformu byla dalším z okruhů, ke kterým se zde učitelé vyjadřovali. Část z nich uvedla, že školy na tuto změnu nebyly dostatečně připraveny a že na školách ke změnám takového rozsahu nebyly vhodné podmínky. Dalším negativem v tomto směru bylo podle několika respondentů nedostatečné proškolení pedagogických pracovníků (určené výhradně pro koordinátory ŠVP, nikoli plošněji pro ostatní učitele) a špatná metodická podpora škol při tvorbě ŠVP.

*„Dobrá myšlenka byla zdevalvována absolutní nepřipraveností financování těchto zlomových a velmi náročných změn ve školství, v absolutně horším a stále se zhoršujícím společenském prostředí.“*

*„Jako jeden ze spoluautorů RVP ZV i RVP G jsem do reformy vstupoval s určitými představami, problematická se však stala samotná implementace - nepřipravenost škol, nedostatečná metodická podpora...“*

Poslední body, které se v rámci otevřené otázky vyskytly, se týkaly klesající úrovně vzdělanosti žáků jako jednom z důsledků kurikulární reformy. Toto negativum zde zmínilo 5 % učitelů.

	% Případů	Počet zmínek (N)
Problém návaznosti učiva při přestupu žáků mezi školami	35%	49
<b>OBECNÝ PŘÍNOS REFORMY</b>		
Požadavky spojené s RVP jsme praktikovali už před jeho zavedením/ není to nic nového	29%	40
Záleží na konkrétním učiteli, RVP/ŠVP ke změně nikoho nedonutí	19%	26
Reforma neznamená žádný přínos	16%	23
RVP/ŠVP je zbytečná formální změna	10%	14
Obecně negativní zmínka	10%	14
ŠVP je svazující/omezující/nutnost plnit jeho znění	4%	6
Tvorba RVP jsou vyhozené peníze	4%	5
<b>PROBLÉM S NÁRŮSTEM PRÁCE</b>		
Mnoho vynaložené práce na ŠVP s malým efektem	12%	17
Administrativní zátěž pro učitele/ nárůst byrokracie	12%	17
Mnoho práce navíc bez ohodnocení (finančního)	8%	11
<b>POROVNÁNÍ S PŘEDCHOZÍM SYSTÉMEM</b>		
Základní vzdělání má být jednotné/poskytnout stejný základ	11%	15
Nebylo nutné měnit, co fungovalo - zaběhnutý systém školních osnov	5%	7
Lépe se pracovalo v původním systému osnov	4%	6
Stačilo upravit/ více uvolnit stávající systém osnov	4%	6
Tvorba ŠVP neměla být svěřena učitelům	4%	5
<b>DOPAD NA VZDĚLANOST</b>		
Klesá úroveň vzdělanosti žáků	5%	7
Některý obsah výuky by měl být na rodinách (etická výchova, motivace k učení...)	2%	3
<b>PŘÍPRAVA ŠKOL NA REFORMU</b>		
Nepřipravenost škol na změnu	3%	4
Nedostatečné proškolení učitelů pro tvorbu ŠVP	2%	3
Špatná podpora škol (metodická)	1%	2
Jiné	9%	12
Celkový vzorek: N=140		

Tabulka 12: Kódované odpovědi na otevřenou otázku Q13. Je něco, co byste ještě rád/a sdělil/a v souvislosti se zavedením RVP/ ŠVP?

## 6.6. Shrnutí

Výzkum v rámci této práce si kladl za cíl odpovědět na několik obecnějších otázek souvisejících s tím, jak učitelé vnímají zavedení nové kurikulární reformy do jejich školní potažmo pracovní praxe.

Úvodní problematikou, kterou měl výzkum osvětlit, byla otázka: **„Jaký je obecný postoj učitelů ke kurikulární reformě v podobě RVP/ ŠVP.“**

Většina (dvě třetiny) dotázaných učitelů se s novým systémem kurikulárních dokumentů a změn, které z nich vyplývají, neztotožňuje. Polovina pedagogů se však domnívá, že reformní změny v základním školství jsou nutné, a to z důvodu měnících se požadavků současné společnosti. Současný systém RVP ovšem považují z větší části za méně srozumitelný, než byl předchozí systém školních osnov, a většina učitelů také uvádí, že se jim v původních podmínkách pracovalo lépe. Je třeba dodat, že kladné hodnocení předchozího systému osnov vyjadřují zejména služebně starší učitelé.

Dvě třetiny pedagogů přiznávají, že reforma de facto nepřináší nic nového, neboť to, co požaduje a co se od změn s ní spojených očekává, se na školách praktikovalo již před jejím zavedením. Celá polovina dotázaných považuje reformní kroky (v podobě ŠVP) na vlastní škole za pouhou formalitu a přiznává, že reálný dopad na změnu práce při výuce či přístupu učitelů nový systém nemá. V tomto ohledu jsou ještě o něco kritičtější zejména malé školy, pro které nový systém RVP znamená poněkud vyšší pracovní zátěž. Názor pedagogů na nově vzniklé kompetence učitelů, týkající se tvorby samotného školního kurikulárního dokumentu, je ambivalentní – polovina zastává názor, že učitelé by takovéto pravomoci a povinnosti mít neměli, neboť na to nejsou dostatečně kvalifikovaní.

Další výzkumná otázka byla formulována následovně: **„Co a v jaké míře vnímají učitelé na kurikulární reformě jako přínosné?“**

Z hlediska přínosnosti reformy pro školní praxi se učitelé nejvíce pozitivně vyjadřovali k větší autonomii pedagogů ve volbě různých metod výuky a v možnosti přizpůsobit výuku konkrétním potřebám žáků. Kladné vyjádření se vztahovalo také k většímu důrazu na propojování jednotlivých oborů či předmětů a využití těchto mezioborových souvislostí při výuce. Naopak nejhůře se učitelé vyjadřovali, co se přínosu reformy týče, ke zvýšené autonomii školy při sestavování školního kurikula jak po obsahové stránce, tak po stránce

načasování učiva. Největším argumentem proti této získané svobodě škol je podle učitelů špatná návaznost učiva v případě, že žáci v průběhu povinné školní docházky mění školu. Dalším relativně hůře hodnoceným bodem reformy je zavedení povinného prvku výuky – tzv. *průřezových témat*, které představují určité novum, s nímž se pedagogové museli potýkat. Ne zcela jednoznačně v pozitivním slova smyslu se učitelé vyjadřovali také k většímu výchovnému působení školy a novým způsobům hodnocení žáků.

U mnoha z těchto porovnávaných bodů vyšlo najevo, že muži hodnotí jejich přínos obecně negativněji než ženy. Taktéž se prokázal vliv klimatu školy – charakteru spolupráce mezi pedagogickými pracovníky dané školy – na hodnocení přínosnosti jednotlivých aspektů.

Dalším výzkumný problém byl zformulován takto: **„Jak vnímají učitelé vnější a vnitřní bariéry a motivace k přijetí změn souvisejících se zavedení RVP/ŠVP?“**

Co se týče prvního zmíněného typu bariér, pak mezi nimi se jakožto nejpálčivější problém, na kterém se shodla drtivá většina učitelů, ukázal nárůst administrativy a celkově vyšší byrokratické a pracovní zatížení pedagogů. V dalším sledu pak učitelé vnímali jako výraznou překážku v implementaci kurikulárních změn podporu ze strany centrálních orgánů, špatnou přípravu škol na nový systém a nedostatečnou úroveň podkladů pro tvorbu ŠVP. Jako relativně nejméně problematický se ukázal postoj vedení školy k zavádění reformních požadavků, podpora iniciativy jednotlivce na škole a také spolupráce v rámci pedagogického sboru na tvorbě a následném uplatnění nového školního vzdělávacího programu.

Z hlediska vnitřních bariér či naopak motivátorů bylo možné pozorovat poměrně kladné sebehodnocení učitelů, co se týče jejich postoje vůči inovacím ve výuce, autonomii, angažovanosti a celkové sebedůvěře ve vlastní přínos pro školu v kontextu změny. Za největší překážku pro přijetí či ztotožnění se s reformou je možné označit celkovou skepsi učitelů k reformním změnám jako takovým, ale také jakési mezi učiteli hojně rozšířené hledání jistoty v předem daných osnovách, které nekladou na jedince tak velkou zodpovědnost za volbu obsahu a celkového pojetí učiva. Příčiny obecně skeptického (a poměrně rozšířeného) postoje učitelů ke změně by mohly být další námětem na výzkum v této oblasti, zejména s přihlédnutím k předchozím zkušenostem učitelů se změnami ve školství, ale také k jejich dalším osobnostním charakteristikám. V otázce autonomie učitelé profese, kterou současná reforma podporuje, valná většina dotázaných uvedla, že svobodu volby obsahu a metod výuky považuje za z jejich pohledu důležitou pro výkon svého povolání. V otázkách participace

nejen na tvorbě školního kurikula, ale také na celkovém formulování cílů a směřování školy, učitelé vyjadřovali poměrně velký zájem a také důvěru ve vlastní přínos i dostatečnou kvalifikovanost, jejíž hodnocení se ovšem odvíjí od délky praxe učitele. Největší a zároveň nejvíce pozitivní vliv na celkový postoj a ztotožnění se s reformou však ukázala tendence učitele vidět v reformě příležitost k učení se novým věcem, kterou deklarovala polovina z nich. Dalším faktorem působícím ve prospěch přijetí reformních změn učitelem se ukázala jeho snaha a touha po uplatnění vlastní invence a tvořivosti v novém pojetí výuky. Tuto tendenci k seberealizaci přiznaly o něco méně než dvě třetiny pedagogů. U otázek vnitřních osobnostních předpokladů, je třeba brát v úvahu fakt, že snaha jedince stylizovat se a ukázat sebe sama v lepším světle zde může způsobit značný rozdíl mezi tím, co učitelé o sobě deklarují a jaká je skutečná realita promítnutá potažmo do jejich jednání. Pro „ověření“ těchto deklamací a pro získání plastičtějšího pohledu na problematiku osobnostních předpokladů učitelů ve vztahu k jejich reálnému jednání v kontextu změny by bylo třeba zahrnout do výzkumu také ostatní aktéry školního světa – ředitele, odborníky na školství, rodiče, žáky...

**Další oblastí zájmu výzkumu byla otázka: „Jak vnímají učitelé posun na své škole z hlediska pojetí výuky a vztahů mezi aktéry školy?“**

Z celkového shrnujícího hodnocení posunů, ke kterým na škole došlo od zavedení RVP, vyplývá, že třetina učitelů považuje vývoj na vlastní škole za pozitivní, dvě pětiny označují proběhnuvší změny jako ambivalentní, tedy v některých hlediscích pozitivní v jiných negativní. Pouze 6% pedagogů deklaruje, že u nich nastal posun spíše negativním směrem, a více než desetina pak tvrdí, že k žádným změnám na jejich škole nedošlo. Aspekt, u kterého se podle pedagogů ukázal vývoj jako nejvíce pozitivní, je využívání nových metod při výuce a spolupráce mezi učiteli. Nejvíce rozporuplnou oblastí, v níž podle učitelů došlo k posunu jak v dobrém, tak ale i v horším slova smyslu, je změna obsahu učiva – pojetí učební látky. V tomto ohledu však výzkum další detailní zjištění není schopen poskytnout, možné další šetření by proto mohlo pomoci odhalit v jakém směru a do jaké míry kupříkladu učitelé stojí o autonomii v rozhodování o obsahu kurikula, popř. zda a v jakém rozsahu by měly být nastaveny standardy povinného obsahu učiva pro základní školy jednotně. Relativně nejméně změn ve srovnání s ostatními oblastmi školního života podle pedagogů zaznamenalo využívání nových způsobů hodnocení žáků, ale také vztahy mezi jednotlivými aktéry školy – učiteli a žáky, případně mezi učiteli a rodiči.

Předposledním tématem výzkumu byla otázka: „**Která místa a v jaké míře považují učitelé z hlediska tvorby ŠVP a následné realizace nového kurikula při výuce za problematická.**“

Při hodnocení problematičnosti jednotlivých aspektů tvorby a implementace školního kurikula, vyšlo najevo, že skutečně závažné problémy zaznamenali učitelé v méně než jedné třetině případů. Za relativně nejproblematictější označili učitelé především nové povinné prvky výuky a kurikula, jako je zavádění *průřezových témat* do ŠVP, kde se negativně vyjádřila právě třetina dotázaných. Možným vysvětlením je jednak nedostatečnost podkladů pro zpracování této problematiky, ale do jisté míry i absence zkušeností pedagogů souvisejících s tímto novým prvkem výuky. Jako problém se podle více než čtvrtiny učitelů ukázala také snaha o propojení obsahu jednotlivých vzdělávacích oblastí s klíčovými kompetencemi, kterých by žáci měli prostřednictvím učiva dosáhnout. Nesnáze v tomto směru lze opět přičíst jak celkové nezkušenosti učitelů s touto novou povinností vyplývající z předpisů rámcového kurikula, ale také poměrně nejasné formulaci této problematiky v samotném dokumentu RVP. Podobně problematicky vnímají učitelé také kritéria výběru obsahové stránky učiva tak, aby prostřednictvím něj dosáhli u žáků požadované úrovně očekávaných výstupů, které definuje Rámcový vzdělávací program.

Naopak za nejméně problematické ve srovnání s ostatními porovnávanými aspekty označují učitelé personální stránku školního života v souvislosti s tvorbou a implementací ŠVP a to jak z hlediska komunikace s žáky, tak z hlediska spolupráce s ostatními kolegy na škole. Za relativně málo problematické označili učitelé též hledání souvislostí mezi předměty.

Ostatní aspekty jako začlenění projektové výuky do praxe, a nové způsoby hodnocení žáků shledala problematickými přibližně pětina vyučujících, v činnosti školního koordinátora zaznamenal určité vážnější nesnáze ještě menší počet z nich. Je třeba zmínit, že se takřka ve všech zmíněných aspektech se lišilo hodnocení mezi muži učiteli a ženami učitelkami, přičemž ženy měly ve všech případech výrazně pozitivnější postoj.

Poslední oblast, ke které se měli učitelé vyjádřit, byla zformulována do výzkumné otázky: „**Jak hodnotí učitelé změny ve způsobu své vlastní pedagogické práce po zavedení RVP?**“

Obecně lze říci, že ve svém sebehodnocení byli pedagogové relativně velmi pozitivní. Nejméně problematická se z jejich pohledu jeví oblast zavádění nových metod do vlastní výuky, u níž zároveň deklarují, že není žádnou novinkou, jelikož značnou volnost v tomto ohledu měli i předtím. Poměrně dobře se vyjadřují také k vlastní snaze o nacházení a využívání mezioborových souvislostí při výuce. Co se týče celkové snahy o individualizaci výuky a její přizpůsobení potřebám žáků, zde přiznává určité nesnáze přibližně každý šestý pedagog. Kolem pětiny učitelů uvádí, že se jí nedaří nacházet a demonstrovat spojitost výuky a praxe, ale také klást větší důraz na rozvoj dovednostního základu vedle předávání znalostí. Největší potíže deklarují učitelé v případě uplatňování nových způsobů hodnocení žáků a také ve snaze koordinovat svou vlastní výuku s ostatními pedagogy na škole. Problematika nových způsobů hodnocení je v rámci tohoto průzkumu rozebrána pouze povrchně, pro hlubší pochopení dílčích nesnází s tím spojených by proto bylo třeba dalšího zkoumání. Stejně jako jsme již zmínili v případě vnitřních osobnostních předpokladů i zde by bylo zapotřebí poskytnout další detailnější šetření a pohled ze strany ostatních aktérů školy, abychom si ověřili, že to, co zde učitelé o své vlastní praxi deklarují, má skutečnou oporu v jejich reálném počínání.

Obecně lze říci, že na faktu, zda se učitelé o realizaci jednotlivých aspektů s reformou souvisejících pokoušejí či ne, se podílí větší množství faktorů. Při porovnání jejich relevance je možné s jistou dávkou opatrnosti vytvořit jakýsi jejich „žebříček“ z hlediska toho, jak velký dopad mají na deklarovanou snahu učitele nové prvky do výuky zařazovat. Celkové ztotožnění se s myšlenkami reformy jako takové, je v o něco větší míře determinováno osobnostními charakteristikami jedince a jeho vnitřním přesvědčením, než tím, jak vnímá nastavení vnějších (materiálních, personálních...) podmínek a okolností týkajících se reformy školství. Významnou roli hraje osobní přesvědčení učitele o nutnosti změny ve školní praxi jako celku tak, aby vzdělávání bylo schopné sledovat a reagovat na měnící se podmínky a požadavky současné společnosti, ale též celková spokojenost pedagoga ve své profesi. Svůj velký význam však má také otevřenost a ochota jedince učit se ve svém oboru novým věcem a snaha uplatnit vlastní kreativitu ve vzdělávání dětí. Naproti tomu celková skepse a určitá neochota či strach opustit jistoty v podobě centrálně daných předpisů (osnov) působí negativně na vnímání reformních změn.

## Závěr

Přijetí reformních změn učiteli po bezmála 5 letech od doby, kdy vstoupily v platnost nové kurikulární dokumenty v podobě Rámcových vzdělávacích programů, je spíše chladné a ve většině případů můžeme od pedagogů slyšet nesouhlas se současnou podobou reformy. Důvodů k tomuto odmítavému postoji je mnoho. Pro velkou část pedagogů je současný systém v důsledku vyšší autonomie poskytnuté školám a školským pracovníkům méně srozumitelný a chaotický, což je současně vede k jakémusi odvolávání se na původní systém osnov, jenž stále valná část z nich považuje za lepší variantu pro práci ve svém oboru.

Riziko, na které upozorňovali někteří autoři výzkumů a analýz<sup>47</sup> v souvislosti se zaváděním RVP, že celkové přijetí kurikulárních změn se odehraje pouze na formální rovině, se do určité míry ukázalo jako platné a obavy s ním spojené jako opodstatněné. Dílčí cíl reformy, kterým byla tvorba školních vzdělávacích programů, byl podle zákona splněn. Velká část učitelů ovšem deklaruje, že i přesto, že na školách se nyní podle vlastního ŠVP vyučuje, jedná se z jejich pohledu o pouhou formalitu. Ke změně stylu práce a myšlení pedagogů, což by mělo být oním hlavním cílem reformy, podle mnohých dotázaných nedochází primárně v důsledku zavedení nových kurikulárních dokumentů a reformních požadavků. Tyto změny se podle nich buď na školách objevovaly již před samotným zavedením reformních kroků a vycházely tak z popudů samotných školních organizací a individuálních pedagogů, nebo k nim zkrátka u některých jedinců ani nedojde, protože o to oni sami vnitřně nestojí a neusilují. Tuto rezistenci vůči změně podle mnohých respondentů (ale i odborníků na výzkum v této oblasti) samotné nařízení shora v podobě nových kurikulárních dokumentů odbourat nepomůže. Naopak, a na to upozorňuje mnoho českých i zahraničních autorů zabývajících se otázkou učitele v kontextu změny (citovaných v teoretické části práce), shora seslané požadavky a nařízení mohou působit místy i kontraproduktivně v tom smyslu, že učitele je a priori odmítnou adaptovat a implementovat do své praxe.

---

<sup>47</sup> V českém prostředí zejména zde citovaní autoři a autorky Simonová a Straková (2005), Beran et al. (2007), Vašutová (2006). V zahraničí pak na podobný problém upozorňují např. M. Fullan (1996), A. Hargreaves (1992), Hopkins (2001), Bentley (2010) atd.



Výzkum poskytl určitý klíč k pochopení odmítavého či naopak vstřícného postoje učitelů vůči změnám. Jak již bylo v teoretické části práce popsáno, změna a tvorba postoje může mít značně komplexní systém příčin - mohou jimi být jednak vnější (institucionální, organizační atp.) faktory a okolnosti ale také vnitřní osobnostní překážky či motivace individuálního aktéra. Toto poměrně široké spektrum příčin se v rámci našeho výzkumu podařilo do určité míry uspořádat jednak na základě toho, jak učitelé ve svých výpovědích hodnotí jednotlivé bariéry, ale také podle toho, jak se tato hodnocení promítají do jejich celkového postoje k reformním změnám.

V první řadě se potvrdil fakt, který uvádějí i někteří zahraniční autoři, že ztotožnění učitele s celkovou koncepcí a vizí reformy se do značné míry odvíjí od jeho zkušenosti s fungováním nového kurikula v každodenní školní realitě. Tam kde je realizace reformních změn hodnocena jako relativně úspěšná a funkční, mají pedagogové tendenci hodnotit koncepci reformy jako takové o něco kladněji a naopak.

Dále výzkum ukázal, že jsou to primárně vnitřní osobnostní aspekty a přesvědčení, které určují charakter postoje učitele vůči změně, méně pak racionální opodstatnění na základě vnějších bariér a okolností. Při sledování faktorů, které mají významný vliv na odmítnutí či náklonnost k reformním změnám, vyšlo najevo, že důležité je především obecné vnitřní přesvědčení o nutnosti změn v současném školství a také míra skepse či naopak optimismu vůči reformním změnám ve školském prostředí. Jako podstatný faktor se také ukázalo přesvědčení pedagoga, že změna může být příležitostí k zlepšování vlastní práce v učitelském oboru a k uplatnění jisté invence při výuce. Svou roli ve formování postoje k reformě hraje též vnímání přínosu jedné z jejích hlavních myšlenek – vyšší autonomií škol při vytváření kurikula.

Zároveň se však prokázalo, že jedinci, kteří deklarují tendenci k otevřenosti změnám, inovacím a vlastní iniciativě v realizování změn své profese, považují myšlenky a změny související se současnou reformou za něco, co zde v praxi mohlo fungovat a na řadě míst i fungovalo dávno před zavedením RVP, reforma tudíž podle nich zásadní a převratné změny nepřináší.

Jaké je zastoupení těch pedagogů, kteří skutečně deklarují otevřenost novým věcem, ochotu pracovat na rozvoji a vylepšování své pedagogické činnosti, uplatňovat vlastní tvořivost při práci s žáky a umět ocenit jistou dávku autonomie? Z výzkumu vyplynulo, že sebehodnocení učitelů v těchto otázkách má relativně ambivalentní nádech - důležitost

autonomie ve volbě obsahu a formy výuky pro sebe vidí valná většina pedagogů, ovšem devět z deseti učitelů zaujímá souhlasné stanovisko s tím, že na původním systému osnov oceňovali kýženou jistotu pro výkon svého povolání. Přidanou hodnotu reformy v podobě možnosti naučit se ve svém oboru něčemu novému vidí přibližně polovina pedagogů, bezmála dvě třetiny dotázaných ovšem deklarují obecnou skepsi vůči reformním změnám, jako je RVP a třetina pak tvrdí, že nevidí důvod ke změně své vlastní praxe. Potvrzují se tedy poznatky zmíněné v teoretické části práce, tedy že inovace a změna školní praxe s sebou přináší pro učitele velké dilema. Na jedné straně je to vědomí toho, že „bych měl“ jít v souladu s požadavkem na změny ve školní praxi, a na druhé straně jsou tu jisté obavy z nezdaru při pokusech o realizaci těchto změn a určitá neochota podstoupit riziko onoho nezdaru při vyrovnávání se s novou situací. Můžeme se zde tedy odvolat i na výše zmíněné teorie motivace k výkonu. Např. v Maslowově pojetí, které právě zdůrazňuje onen rozpor mezi tendencí jedince k seberealizaci, růstu a vývoji na jedné straně, a tendencí k zachování určitých jistot a statu quo. Svě uplatnění zde nacházejí i další teorie výkonu zdůrazňující jednak touhu jedince po úspěchu a strach z neúspěchu a pak také nutnost zpětné vazby a ocenění ze strany vlastního sociálního okolí jedince. Výzkum totiž prokázal důležitost vlivu sociálních vztahů v rámci školy jakožto organizace na postoj jedince v situaci, kdy je nucen se vyrovnávat se změnami, a potvrdil tak poznatky shrnuté v teoretické kapitole pojednávající o vnějších faktorech vlivu na postoj učitele.

I přes uvedené poznatky, že důležitými faktory pro formování postoje k reformě jsou především vnitřní osobnostní charakteristiky a přesvědčení, je třeba zmínit i vnější okolnosti zavádění a realizace reformy. U některých aspektů totiž panovala většinová shoda pedagogů na tom, že představovaly a představují výrazné problémy a bariéry, které potažmo ovlivňují celkový dojem z reformních změn jako takových. Jedním z nejpalčivějších problémů provázejících realizaci kurikulární reformy přímo na školách, na němž se shodla drtivá většina dotázaných, je velký nárůst práce, administrativního a byrokratického zatížení pedagogů, jakožto daň za vyšší autonomii poskytnutou školám. Relativně velká část pedagogů se také shodla na nedostatečnosti podpory ze strany tvůrců reformy a přípravy podmínek ve školách na tyto relativně rozsáhlé změny ve školství. Největší část kritiky tedy směřuje ven ze samotných školních organizací, na adresu iniciátorů reformních změn - centrálních institucí a zástupců vzdělávací politiky – než do vlastních řad, tedy do školních kolektivů. Problémy a

bariéry vyplývající z vnitřních podmínek školy, jako je spolupráce učitelského sboru na tvorbě a realizaci nového kurikula, podpora individuální iniciativy a snahy učitele uskutečňovat změny ve své práci, nebo vstřícnost přístupu vedení k implementaci změn s reformou souvisejících, tak velkou míru kritičnosti totiž nezaznamenaly.

Co se týče hodnocení vlastní praxe učitele a celkových posunů na škole v souvislosti s realizací reformy, výzkum v tomto ohledu poskytuje relativně pozitivní výsledky. Dílčí změny ve výuce a fungování školního života vázané na zavedení RVP/ŠVP se podle většiny vyučujících daří uplatňovat v praxi. V tomto ohledu se výsledky výzkumu shodují se zjištěními předchozích šetření (MIKR 2010), ze kterých tato práce mimo jiné částečně vycházela. Nejpozitivnější výsledky se ukazují především u využívání nových forem či metod výuky, což je podle pedagogů zároveň hodnoceno jako jeden z nejpřínosnějších aspektů reformních změn. Velmi kladně jak z hlediska přínosnosti, tak z hlediska samotné realizace, je hodnoceno též hledání mezioborových souvislostí a přesahů, ale i celková individualizace výuky, tedy možnost přizpůsobení jejího pojetí potřebám žáků. Zajímavým tématem dalšího výzkumu by proto mohl být právě fenomén individualizace výuky a individuálního přístupu učitelů k žákům a to především z pohledu žáků samotných.

Autonomie ve volbě učebního obsahu zaznamenala z hlediska uplatnění v praxi samotnými pedagogy také pozitivní hodnocení, větší část učitelů ovšem rozporuplně hodnotí její celkový přínos pro základní vzdělávání. S propojením výuky a praxe, případně s důrazem na rozvoj dovednostního základu žáků vedle pouhého předávání znalostí přiznává problém kolem pětiny dotázaných. Vnímání jednoho ze stěžejních aspektů nové filosofie kurikula, jakým je rozvoj klíčových kompetencí žáků a tedy důraz na dovednostní složku oproti té znalostní, je ve srovnání s ostatními aspekty relativně negativní. Důvodem je fakt, že vazba mezi kompetencemi a učivem, které má být prostředkem k jejich dosahování, je pro učitele zatím poměrně nejasná, což mimo jiné vyplývá z problematicky formulované části rámcového kurikula, jež tuto problematiku definuje. Co se týče celkového hodnocení posunů v ohledech, jako jsou vztahy a spolupráce mezi aktéry školy, ty jsou vnímány relativně pozitivně, ačkoli se nejedná z pohledu pedagogů o nejdůležitější aspekt v kontextu celkových změn souvisejících se zavedením RVP.

Je otázkou do jaké míry se ve výzkumu zdařilo potvrdit Korthagenův model ztvárňující „mnohvrstevnost“ fenoménu myšlení učitele, jehož podstata tkví v předpokladu,

že čím více koresponduje nejnaternější přesvědčení a identita jedince s požadavky a okolnostmi přicházejícími zvenčí, tím více se v pozitivním či efektivním slova smyslu projevuje toto přesvědčení na samotném jednání individuálního aktéra. Učitelé v našem případě na jedné straně deklarují spíše nesouhlas s celkovým pojetím reformy a její realizaci na školách považují často za spíše formální. Hodnocení přínosnosti většiny konkrétních aspektů a myšlenek reformy (autonomie učitelů, propojování oborů, individualizace výuky, důraz na rozvoj dovedností žáků atp.) se však ukázalo jako ve své podstatě kladné. Relativně pozitivně se učitelé vyjadřovali i k posunům na škole po zavedení RVP, stejně jako ke své schopnosti a ochotě implementovat tyto konkrétní aspekty reformy do vlastní praxe. Domnívám se proto, že výzkum v tomto ohledu by zajisté vyžadoval doplnění o pohled ostatních aktérů školního života, případně další detailněji zaměřené empirické studie, jež by tyto zmíněné poznatky určitým způsobem „validovaly“ a podaly objektivnější obraz o realizaci jednotlivých aspektů reformy. Problematiku shody či rozporu mezi postojem a jednáním jedince reflektuje kapitola v teoretické části práce zabývající právě tématem a definicí postoje. Je zde mimo jiné uvedeno, že mezi tím, co lidé deklarují a tím, jak následně jednají, nemusí existovat a často také neexistuje soulad.

Přidržíme-li se však diskurzu tohoto výzkumu, tedy popisu školní reality v kontextu změny z pohledu učitelské populace, můžeme na základě našich zjištění, a s notnou dávkou zjednodušení, vytvořit jakýsi „ideální model“ školské reformy. Jak by tedy měla vypadat reforma z pera samotných učitelů, na základě toho, jak oni hodnotí jednotlivé její aspekty z hlediska jejich problematičnosti a posunů, které na školách v posledních více než pěti letech proběhly? Jednalo by se zajisté o kompromis, řečeno slovy výše citovaného autora F. D. Younga, mezi „kurikulem minulosti“ a „kurikulem budoucnosti“.

Učitelé by předchozí model vzdělávacích programů a osnov uvolnili a rozšířili o větší autonomii, co se forem a metod výuky týče, obsahová stránka kurikula by však podle nich měla mít jednodušší podobu, než je tomu v současnosti, aby tak základní vzdělávání poskytovalo všem relativně stejné penzum znalostí ve srovnatelném standardu a čase napříč jednotlivými školami. Myšlenka rozvoje mezioborových souvislostí je vnímána vesměs kladně, ovšem jeden z prostředků, kterým se toho má dosáhnout, tedy zavedení povinných průřezových témat, je vnímán jako poměrně kontroverzní. Důvodem je zejména nedostatek zkušeností s tímto prvkem, ale též časová a administrativní náročnost spojená s jeho realizací.

Důraz na rozvoj dovedností a klíčových kompetencí na úkor encyklopedicky pojaté výuky by se měl podle vyučujících omezit a zejména zřehlednit. K tomu by opět měl přispět více rozšířený centrálně daný obsahový základ výuky v rámcovém kurikulu, který by explicitně stanovoval, jakým způsobem a konkrétně pomocí jakého učiva kompetence u žáků budovat. Apel na větší jednotnost obsahu výuky učitelé opodstatňují jednak nesnázemi, se kterými se žáci potýkají při přestupu z jedné školy na druhou, ale také tím, že z hlediska mezinárodního srovnání dochází k poklesu úrovně vzdělanosti českých žáků a studentů.

Z pohledu učitelů by tedy došlo na slova mnoha autorů zabývajících se fenoménem změny ve vzdělávání, že při sestavování nového pojetí kurikula je třeba ze starého systému vyjít, nikoli jej zcela nahradit systémem novým. Reformní snahy ve školním světě by proto měly udržovat rovnováhu mezi změnou, přinášející obohacení, inovace a efektivnější řešení, a stabilitou, jež představuje tradiční a časem prověřené kvality školy jakožto instituce.

Míra, s jakou dojde k uplatnění hlavních myšlenek reformy, není závislá pouze na schopnostech a dovednostech jejích konečných realizátorů – pedagogů, ale zejména na jejich vnitřním přesvědčení o tom, že reformovat a měnit praxi je skutečně třeba a že způsob, jakým se to děje, je z jejich individuálního subjektivního pohledu správný. Změna myšlení, případně vznik tolik potřebného souladu mezi záměry iniciátorů reformy a mezi postoji jejích konečných vykonavatelů, představuje běh na dlouhou trať. Skutečné dopady reformního snažení jak na straně učitelů, tak ale zejména na straně žáků, budeme moci pozorovat a posuzovat až v delší budoucnosti.

## Summary

Diploma theses has revealed some of the aspects of how primary school teachers perceive the introduction of new curriculum reform represented by so called Framework Educational Programs. From teacher point of view, the educational change that has taken place recently should rather be a compromise between the former and the current system. Their overall attitude towards the reform is somewhat negative. Most of them perceive it as something that has brought more confusion and raised the amount of administrative work and formalities as a result of higher school autonomy, rather than a significant change in practical reality of teachers' work in class. Many of them has thus pointed out that they valued the certainty and clarity of the former centrally imposed curriculum. On the other hand, the evaluation of changes in particular aspects of the reform such as classwork and relations has been quite positive or at least ambivalent. Teachers also declared to be quite successful while trying to implement most of the new aspects of the reform into their work, especially to broaden the variety of teaching methods, customize the classwork according to the needs of particular study group and show the connections between different fields and subjects.

This discrepancy between the overall negative opinion of the educational change and the rather positive self-evaluation of teaches' and school practice therefore requires further examination both from other educational agents' point of view and from longer future perspective.

## Literatura a zdroje

- ARNOLD, J a kol. *Psychologie práce pro manažery a personalisty*. Brno: Computer Press, 2007.
- BENTLEY, T. Innovation and diffusion as a Theory of change. In HARGREAVES, A. et al. *Second International Handbook of Educational Change. Part 1*. [online] London: Springer, 2010. 1077 s. [Cit. 2011-12-03] Dostupné z databáze: < <http://books.google.com/>>
- BERAN, J. - MAREŠ, J. - JEŽEK, S. Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. *Kurikulum v proměnách školy. Orbis scholae*. UK a PedF MU, 2007, roč. 2. s. 111-130. ISSN 1802–4637.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. 248 s. ISBN 80-7178-216-5
- BOBBITT, F. *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, 1918.
- BUER van, J. Pedagogická svoboda učitelů. In NAVRÁTIL, S. – BUER van, J. – HEŘMANOVÁ, V. *Rozvoj autonomie škol, Podmínky, prostředky, evaluace*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1998, s. 7–17. ISBN 80-7044-199-2.
- BUTTS, D. P. - RAUN C. E. *A study in teacher attitude change*. [online]. 1969, Austin: Texas University, Science education center. [Cit. 2011-21-03]. Dostupné z databáze: <<http://www.eric.ed.gov/>>
- CRESDEE, M. *Dealing with curriculum change: how teachers perceive recent curriculum changes and the strategies they employ to cope with such change*. [online]. 2002, Murdoch: Murdoch University Repository. [Cit. 2011-11-04] Dostupné z: <<http://researchrepository.murdoch.edu.au/30/>>
- DAY, CH. *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*. [online]. 1999, London: Falmer Press. [cit. 2011-04-04]. ISBN 0-7507-0747-X. Dostupné z databáze: <<http://www.eric.ed.gov/>>.
- DELORS, J. (ed.) *Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO Publishing, 1996.
- DOBŠÍKOVÁ, E. Co základní škola dala a nedala (a co by měla dát)? In MAŇÁK J. - JANÍK, T. (Ed.). *Problémy kurikula základní školy. Sborník z pracovního semináře konaného dne 22. června 2006 na Pedagogické fakultě MU*. Brno, 2006.
- DRAKE, C. - SHERIN, M. G. *Practicing Change: Curriculum Adaptation and Teacher Narrative in the Context of Mathematics Education Reform*. [online]. 2006, The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto: Blackwell Publishing. [Cit. 2011-16-04] Dostupné z databáze: < <http://web.ebscohost.com/>>
- FILOVÁ, H. Česká primární škola: jaká je a jakou bychom ji chtěli mít? In MAŇÁK, J. - JANÍK, T. (Ed.). *Orientace české základní školy - Sborník z pracovního semináře konaného dne 20. října 2005 na Pedagogické fakultě*. Brno: MU - Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, 2005. s. 142-149. ISBN 80-210-3870-5

- FULLAN, M. - HARGREAVES, A. *Teacher development and educational change*. London: Routledge, 1992. 255 s. ISBN 075070 010 6
- FULLAN, M. - LOUBSER, J. J. Education and Adaptive capacity. *Sociology of Education*. [online]. 1972, Vol. 45, No. 3. s. 271-287. [Cit. 2011-20-03] Dostupné z databáze: <<http://www.jstor.org/stable/i310544>>
- FULLAN, M. Professional culture and educational change. *School Psychology Review* [online]. 1996, Sv. 25, Vyd. 4., [Cit. 2011-25-03] Dostupné z databáze: <<http://web.ebscohost.com/>>
- FULLAN, M. *The new meaning of educational change*. New York: College Press, 2001. 297 s.
- GIANNAKAKI, M. S. Using Mixed-Methods to Examine Teachers' Attitudes to Educational Change: The case of the Skills for Life strategy for improving adult literacy and numeracy skills in England. *Educational Research and Evaluation*. [online]. 2005, Vol. 11, No. 4, s. 323 – 348 [Cit. 2011-09-04]. Dostupné z databáze: <<http://web.ebscohost.com>>
- GREGER, D. Kurikulární politika. In KALOUS, J. - VESELÝ, A. (ed.). *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2006. s. 119-130. ISBN 80-246-1260-7.
- GUSKEY, T. R. Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*. [online] 2002, 8: 3, s. 381- 391 [Cit. 2011-16-04] Dostupné z: <<http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713447546>>
- HARGREAVES, A. *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York and London: Teachers College Press, 2003. 230 s. ISBN 0-8077-4359-3
- HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*. [online]. 1998, Vol. 14. No. 8. Great Britain: Elsevier Science Ltd. [Cit. 2011-09-04]. Dostupné z: <<http://www.nebrija.com/encuentro-calidad/documentos/the-emotional-practice-of-teaching.pdf>>
- HARRIS, A. - MUIJS, D. *Teacher Leadership: principles and practice*. [online]. 2003, Institute of Education University of Warwick. [Cit. 2011-18-04] Dostupné z: <<http://www.nationalcollege.org.uk/de/media-dc8-33-teacher-leadership.pdf> >
- HAVLÍK, R. - KOŤA J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. 176 s. ISBN 978-80-7367-327-7
- HOPKINS, D. *School improvement for real*. London: Routledge, 2001. 222 s. ISBN 0-415-23075-6
- HOPKINS, D. Tensions in the prospects for school improvement. In HARGREAVES, A. *International handbook of educational change. Part 2*. [online]. 1998, Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers. ISBN 0-7923-3534-1 [Cit. 2011-26-03] Dostupné z databáze: <<http://books.google.com/>>
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. 265 s. ISBN 80-247-1369-1
- JANÍK, T. - KNECHT, P. Pedagogický výzkum a kurikulární reforma české školy. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu. Recenzovaný sborník..* České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, Vyd. 1. ISBN 978-80-7394-061-4, s. 30-41.



- JANÍK, T. - MAŇÁK, J. - KNECHT, P. - NĚMEC, J. Proměny kurikula současné české školy: Vize a realita. *Svět současné české školy. Orbis Scholae*. PedF UK a PedF MU, 2010, r. 4, č. 3.
- KALOUS J. - VESELÝ, A. Transformace české společnosti a výzvy společnosti vědění. In KALOUS, J., VESELÝ, A. (Ed.) *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2006. s. 23-32. ISBN 80-246-1261-5
- KELLER. J., *Úvod do sociologie*. Praha: Slon, 2002. 204 s. ISBN 80-85850-25-7
- KELLY, A. V. *The curriculum: Theory and practice*. London: Sage Publications, (1989) 2004. 274 s. ISBN 1-85396-018-7.
- KERN, H. et al. *Přehled psychologie*. Praha: Portál, 2000. 296 s. ISBN 80-7178-426-5
- KORTHAGEN, F. A. J. - VASALOS, A. *Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth*. [online]. 2005, Utrecht: IVLOS Institute of Education Utrecht University, [Cit. 2011-10-04]. Dostupné z databáze: <<http://web.ebscohost.com/>>
- KORTHAGEN, F. A. J. Professional Learning from Within. *Studying Teacher Education* [online]. 2009, VU University, Amsterdam, The Netherlands: Routledge. Vol. 5, No. 2, s. 195–199., [Cit. 2011-13-04]. Dostupné z databáze: <<http://web.ebscohost.com/>>
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. Učitelé škol v nové roli „tvůrců“ školního kurikula. *Kurikulum v proměnách školy. Orbis scholae*. UK a PedF MU, 2007, roč. 2. s. 101-110. ISSN 1802–4637.
- LAZAROVÁ, B. Motivace učitelů v pozdní fázi kariéry. In *Novinky v pedagogické a školní psychologii*. Hradec Králové: IPPP ČR, AŠP ČR a SR, 2005c. s. 28-37. ISBN 80-86856-11-9.
- LAZAROVÁ, B. Osobnost učitele a rezistence vůči změně. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity: Změny a inovace ve vzdělávání. Vyd. 1*. Brno: Filozofická fakulta MU Brno, 2005a. s. 109-122. ISBN 80-210-3891-8
- LAZAROVÁ, B. Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. *Pedagogika*. Praha, PedF UK, 2005b, vol. LV, no. 2, s. 102 - 118. ISSN 0031-3815
- LUKAS, J. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*. [online] 2007, LVII, 4, od s. 46-60, 15 s. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta. ISSN 0031-3815. [cit. 2011-15-03] Dostupné z: <[http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj\\_ucitele\\_prehled\\_1.pdf](http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj_ucitele_prehled_1.pdf)>
- LUKAS, J. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). *Pedagogika*. [online] 2008, LVIII, 1, od s. 36-49, 14 s. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta. ISSN 0031-3815. [cit. 2011-22-03]. Dostupné z: <[http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj\\_ucitele\\_prehled\\_2.pdf](http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/vyvoj_ucitele_prehled_2.pdf)>
- LUNENBERG, M. - KORTHAGEN, F. Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*. [online]. 2009, Vol. 15, No. 2, s. 225–240. [Cit. 2011-19-04]. Dostupné z databáze: <<http://web.ebscohost.com/>>
- MAŇÁK, J. Problém – kurikulum. *Pedagogická orientace*, 2003, vol. 3, s. 62-69.
- NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-0592-7

- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9
- NOORDEWIER, S. - KORTHAGEN, F. A. J. - ZWART, R. *Promoting quality from within: Towards a new perspective on professional development and changes in school culture*. [online]. 2009, Amsterdam: CETAR, VU University. [Cit. 2011-14-04] Dostupné z: <<http://www.kernreflectie.nl/Media/pdf/Promoting%20quality%20from%20within%20Noordewier%20Earli.pdf>>
- PELIKÁN, J. Perspektivy tvorby kurikula: Malé zamyšlení nad velkým problémem In MAŇÁK, J. - JANÍK, T. (Ed.). *Problémy kurikula základní školy. Sborník z pracovního semináře konaného dne 22. června 2006 na Pedagogické fakultě MU*. Brno, 2006.
- PRÁŠILOVÁ, M. ŠVP – rozhodování a odpovědnost. In *Vztah učitelů ke kurikulární reformě. Konference České pedagogické společnosti „Učitel a žák v současné škole“ 12. 2. 2008* [online]. 2008, Brno: PedF MU [Cit. 2011-21-3]. Dostupné z: <<http://www.isea-cz.org/Aktuality/Posledníčlánkyakomentáře/tabid/64/articleType/ArticleView/articleId/596/VP--rozhodovn-a-odpovdnost.aspx>>
- PROVAZNÍK, V a kol. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada Publishing, 2002. 192 s. ISBN 80-247-03-84-X.
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. 336 s. ISBN 80-7178-252-1.
- PRŮCHA, j. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. 488 s. ISBN 80-7178-631-4.
- RIEGER, T. Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě. [online] 2008, ÚIV. [Cit. 2011-13-03]. Dostupné z: <<http://www.skolaonline.cz/Home/tabid/41/articleType/ArticleView/articleId/1734/Autonomie-a-odpovednost-ucitelu-v-Evrope.aspx>>
- RICHARDSON, V. How Teachers Change: What will lead to change that most benefits student learning? *Focus on basics*. [online] 1998, Vol. 2, Issue C. [Cit. 2011-11-04] Dostupné z: <<http://www.ncsall.net/index.php?id=395>>
- RÝDL, K. Historický vývoj českého vzdělávání do roku 1989. In KALOUS, J., VESELÝ, A. (Ed.) *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2006. s. 7-22. ISBN 80-246-1261-5
- SHIPMAN, M. D. *Sociology of the school*. London: Longmans, Green and Co Ltd., 1968. 196 s.
- SIKES, P. J. Imposed change and the experienced teacher In FULLAN, M., HARGREAVES, A. *Teacher development and educational change*. London: Routledge, 1992. 255 s. ISBN 075070 010 6
- SIMONOVÁ, J. - STRAKOVÁ, J. *Vymezení hlavních problémů ohrožujících realizaci kurikulární reformy*. Praha: SKAV, 2005.
- SMITH, M. K. Curriculum theory and practice. *The encyclopaedia of informal education*. [online]. 2000 [cit. 2011-03-16]. Dostupné z: <[www.infed.org/biblio/b-curric.htm](http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm)>
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005.

SPILKOVÁ, V. Proměny přípravného vzdělávání učitelů v kontextu transformace českého školství. In SPILKOVÁ, V. - VAŠUTOVÁ, J. (Ed.) *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2008b, s. 157-166. ISBN 978-80-7290-384-9.

SPILKOVÁ, V. Proměny v pojetí učitelské profese, nové nároky na role a profesní kompetence učitele v kontextu české kurikulární reformy. In SPILKOVÁ, V. - VAŠUTOVÁ, J. (Ed.) *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2008a, s. 85-94. ISBN 978-80-7290-384-9.

STRAKOVÁ, J. Kurikulární reforma z pohledu šetření KALIBRO. *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 1, s. 21–36. ISSN 0031-3815.

STRAKOVÁ, J. Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů. *Sociologický časopis*. Sociologický ústav AV ČR: 2010, Vol. 46 No. 2. s. 187–210 ISSN

STUHLÍKOVÁ, I. Psychologické aspekty vzdělávání učitelů 1. stupně ZŠ. In JANDOVÁ R. (Ed.): *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2005. 198 s. ISBN 80-7040-789

ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2

ULRICK, R. - FRYMIER, J. R. *Personalities, Teachers, and Curriculum Change*. [online]. 1993. [Cit. 2011-15-04] Dostupné z: <[http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_196311\\_urick.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196311_urick.pdf)>

VAŠUTOVÁ, J. - URBÁNEK, P. „Učitelé v současné základní škole: hledání mezi změnou a stabilitou.“ *Orbis scholae*. 2010, roč. 4, č. 3, s. 79-91, ISSN 1802-4637

VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu. In MAŇÁK, J. - JANÍK, T. (Ed.). *Problémy kurikula základní školy. Sborník z pracovního semináře konaného dne 22. června 2006 na Pedagogické fakultě MU*. Brno, 2006.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4

VENDEL, Š. *Kariérní poradenství*. Praha: Grada Publishing, 2008. 224 s. ISBN 978-80-247-1731-9

VESELÝ, A. Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis*. Sociologický ústav AV ČR: Srpen 2004, roč. 40, č. 4., s. 433-446. ISSN 0038-0288

VICENÍK, P. Vzdělávací reformy ve světě. In KALOUS, J. - VESELÝ, A. (Ed.) *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Karolinum, 2006. s. 161-178. ISBN 80-246-1261-5.

WALTEROVÁ, E. *Kurikulum – proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: MU, 1994.

WALTEROVÁ, E. Proměny paradigmatu kurikulárního diskurzu. In MAŇÁK, J. - JANÍK, T. (Ed.) *Problémy kurikula základní školy. Sborník z pracovního semináře konaného dne 22. června 2006 na Pedagogické fakultě M. Brno: MU - Centrum pedagogického výzkumu PdF MU*, 2006. ISBN 80-210-4125-0.

YOUNG, F. D. *The curriculum of the future: from the "new sociology of education" to a critical theory of learning*. London: Routledge, 1998. 204 s. ISBN 0750707895

YOUNG, R. - LEE, S. *ESL curriculum innovation and teachers' attitudes*. [online] 1984. Annual Convention of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, (18th, Houston, Texas, March 6-11, 1984) [cit. 2011-11-04]. Dostupné z databáze: <<http://www.eric.ed.gov/>>

*Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce – kvalitativní analýza*. MŠMT ČR, 2009

*Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR*. MŠMT ČR. Praha: ÚIV – nakl. Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8

*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy*. MŠMT ČR. Praha: ÚIV – nakl. Tauris, 2005.

*MIKR - Hlavní zjištění projektu MIKR 2010* [online] 2010, Praha: ÚIV. [Cit. 2011-02-03] Dostupné z: <<http://www.uiv.cz/clanek/8/2091>>

*Monitoring implementace kurikulární reformy 2010 – výsledky z šetření učitelů* [online] 2010, Praha: ÚIV. [Cit. 2011-02-03] Dostupné z: <<http://www.uiv.cz/soubor/4436>>

*Podíl Výzkumného ústavu pedagogického na plnění úkolů vyplývajících z dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. [online] 2009a, Praha: VÚP. [cit. 2011-15-03]. Dostupné z: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/Podil\\_VUP\\_na\\_plneni\\_DZ\\_30062010.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/Podil_VUP_na_plneni_DZ_30062010.pdf)>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. VÚP v Praze, 2005. ISBN 80-87000-02-1

*Rejstřík škol a školských zařízení* [online] Dostupné z: <<http://rejskol.msmt.cz/>>

*Schéma vzdělávacího systému České republiky ve školním/akademickém roce 2010/2011*. [online] 2010, ÚIV [Cit. 2011-14-04] Dostupné z: <<http://www.uiv.cz/soubor/4406>>

*Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě*. [online] Praha: ÚIV - Národní oddělení EURYDICE, Vydání 2009/10. [Cit. 2011-21-04] Dostupné z: <[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041\\_CZ\\_CS.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_CZ_CS.pdf)>

*Školská reforma z pohledu učitelů*. [online] 2008, MŠMT [Cit. 2011-15-03] Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/skolska-reforma-z-pohledu-ucitelu>>

*Vzdělávací program Národní škola: Vzdělávací program pro 1. - 9. ročník základního školství*. [online] 1997, Asociace pedagogů základního školství ČR a MŠMT ČR. [Cit. 2011-20-03] Dostupné z: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/Narodni\\_skola\\_1-9.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/Narodni_skola_1-9.pdf)>

## Seznam zkratk

CAWI – Computer Assisted Web Interview / Computer aided web interviewing  
 CVVM – Centrum pro výzkum veřejného mínění  
 ČSÚ – Český statistický úřad  
 MIKR – Monitoring implementace kurikulární reformy  
 MŠMT ČR – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR  
 RVP – Rámcový vzdělávací program  
 RVP PV - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání  
 RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání  
 SOÚ AV – Sociologický ústav akademie věd  
 ŠVP – Školní vzdělávací program  
 UÍV – Ústav pro informace ve vzdělávání  
 VÚP – Výzkumný ústav pedagogický  
 SPV – Speciální vzdělávací potřeby  
 ZŠ – Základní škola

## Seznam příloh

**Příloha č. 1:** Dotazník (text)  
**Příloha č. 2:** E-mail pro ředitele (text)  
**Příloha č. 3:** Struktura vzorku na základě charakteristik učitele (tabulka)  
**Příloha č. 4:** Struktura vzorku na základě charakteristik škol, kde učitelé působí (tabulka)  
**Příloha č. 5:** Výstup z SPSS - faktorová analýza pro otázku Q5. – vnější bariéry (tabulky)  
**Příloha č. 6:** Výstup z SPSS - faktorová analýza pro otázku Q9. – přínos reformy (tabulky)

## Přílohy

### Příloha č. 1: Dotazník (text)

## DOTAZNÍK PRO UČITELE ZŠ

### Úvod:

Vážená paní, vážený pane,  
děkuji vám za vstup do dotazníku, který je součástí mé diplomové práce na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy v Praze. Téma, jímž se v rámci studia sociologie zabývám, a na které je zaměřena většina mých otázek v tomto průzkumu, jsou postoje učitelů základních škol ke kurikulární reformě v podobě zavedení Rámcových a školních vzdělávacích programů (dále jen RVP/ ŠVP).

Vyplnění dotazníku vám nezabere více než 15 minut času. Veškeré odpovědi budou uchovány v anonymitě a budou zpracovány společně se stovkami odpovědí jiných dotázaných. Proto bych Vás ráda poprosila, abyste při vyplňování dotazníku byli co nejupřímnější.

Za účast a spolupráci Vám předem děkuji!

### Socio-demografické údaje

#### D1. Jste žena nebo muž?

Muž	1
Žena	2

#### D2. Kolik je vám let? (*Odpověď prosím vypište celou číslicí*)

\_\_\_\_\_

#### D3. Jaké máte nejvyšší ukončené vzdělání?

Nedokončená střední škola	1
Střední škola	2
Nástavbové nebo pomaturitní studium	3
SŠ s maturitou	4
Vyšší odborná škola nebo konzervatoř	5
Vysoká škola - bakalářský studijní program	6
Vysoká škola - magisterský studijní program nebo vyšší	7

#### D4. Máte učitelskou kvalifikaci (včetně pedagogického minima)?

Ano	1
Ne	2

**D5. Kolik let budete mít celkově odučeno na konci tohoto školního roku?  
(Odpověď prosím vypište celou číslicí)**

---

**D6. Jaký typ pracovního úvazku máte na vaší škole?**

Plný úvazek, nikde jinde nepracuji	1
Částečný úvazek, pracuji jako učitel ještě na jiném místě	2
Částečný úvazek, pracuji ještě v jiném než učitelském oboru	3
Částečný úvazek, nikde jinde nepracuji	4

**D7. Uveďte prosím organizační typ školy, na které učíte.**

Malotřídní	1
Neúplná	2
Plně organizovaná	3

**D8. Přibližně kolik žáků navštěvuje vaši školu v tomto školním roce? Berte v úvahu žáky na 1. a 2. stupni ZŠ (pokud na vaší škole tyto ročníky jsou).**

Méně než 50 žáků	1
51 - 150 žáků	2
151 - 250 žáků	3
251 - 500 žáků	4
501 - 1000 žáků	5
Více než 1000 žáků	6

**D9. Patří vaše škola mezi základní školy speciální?**

Ano	1
Ne	2

**D10. Které ročníky vyučujete v tomto školním roce?**

1. třída	1
2. třída	2
3. třída	3
4. třída	4
5. třída	5
6. třída	6

7. třída	7
8. třída	8
9. třída	9

**D11. Zaškrtněte prosím všechny předměty, které v tomto školním roce vyučujete.**

Matematika	1	Občanská výchova/ občanská nauka/ výchova k občanství	10
Český jazyk	2	Informatika a výpočetní technika/ Informační a komunikační technologie	11
Angličtina	3	Hudební výchova	12
Jiný cizí jazyk	4	Výtvarná výchova	13
Fyzika	5	Tělesná výchova	14
Chemie	6	Výchova ke zdraví/ rodinná výchova	15
Biologie/ Přírodopis	7	Pracovní výchova/ člověk a svět práce	16
Zeměpis	8	Člověk a jeho svět	17
Dějepis	9	Jiný ( <i>Prosím vypište jaký</i> )	18

**D12. V jakém kraji se nachází vaše škola?**

Jihočeský kraj	1
Jihomoravský kraj	2
Karlovarský kraj	3
Královéhradecký kraj	4
Liberecký kraj	5
Moravskoslezský kraj	6
Olomoucký kraj	7
Pardubický kraj	8
Plzeňský kraj	9
Praha	10
Středočeský kraj	11
Ústecký kraj	12
Vysočina	13
Zlínský kraj	14

**D13. Jak velká je obec, ve které se nachází vaše škola?**

Obec s méně než 1 000 obyvatel	1
Obec s 1 001 až 2 000 obyvatel	2
Obec s 2 001 až 5000 obyvatel	3
Menší město s 5 001 až 20 000 obyvatel	4
Město s 20 001 až 50 000 obyvatel	5
Město s 50 001 až 100 000 obyvatel	6
Město s 100 001 - 1 000 000 obyvatel	7
Praha	8



### Postoj k učitelské profesi

**Q1. Co pro vás osobně znamená být učitelem na ZŠ? (Vyberte výrok, který považujete za nejmýstižnější)**

Je to práce, která mě naplňuje a baví	1
Je to pro mě zejména zdroj příjmu	2
Vzdělávání a rozvoj dětí je pro mě poslání	3
Je to každodenní povinnost	4
Je to pro mě dočasné povolání, nechci se mu v budoucnu věnovat	5
Výběr tohoto povolání byl spíše nouzovým řešením, nevěděl/a jsem, jakou jinou profesi si vybrat	6

**Q2. Jak jste v současnosti spokojen/a se svým povoláním učitele?**

Velmi spokojen/a	1
Spíše spokojen/a	2
Spíše nespokojen/a	3
Velmi nespokojen/a	4

**Q3. Vykonáváte ve škole funkci koordinátora ŠVP?**

Ano	1
Ne	2

### Postoj k RVP/ ŠVP

**Q4. Jak vnímáte zavedení a realizaci RVP/ ŠVP? (Uvedte, do jaké míry souhlasíte s následujícími výroky)**

		Zcela souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Zcela nesouhlasím
Q4_1	Je to posun k lepšímu a s reformou vzdělávání v této podobě souhlasím	1	2	3	4
Q4_2	Je to nutná změna vzhledem k měnícím se požadavkům moderní společnosti	1	2	3	4
Q4_3	Původní systém školních osnov byl pro výkon mé pedagogické praxe lepší než nový systém RVP/ŠVP	1	2	3	4
Q4_4	Nový systém RVP je méně srozumitelný než původní systém školních osnov	1	2	3	4

Q4_5	Tvorba školních vzdělávacích programů neměla být svěřena do kompetence učitelů, protože na to nejsou dostatečně kvalifikovaní	1	2	3	4
Q4_6	Požadavky a změny spojené se zavedení RVP jsme na naší škole praktikovali již před touto reformou	1	2	3	4
Q4_7	Zavedení ŠVP na naší škole je pouze formální změna	1	2	3	4

**Q5. Do jaké míry souhlasíte s následujícími výroky, týkajícími se zavedení RVP/ŠVP na vaší škole?**

		Zcela souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Zcela nesouhlasím
Q5_1	Při zavádění RVP do praxe chyběla dostatečná podpora a vysvětlení ze strany centrálních institucí (MŠMT ČR, kraje...).	1	2	3	4
Q5_2	Zavedení RVP je spojeno s velkým nárůstem administrativy pro učitele.	1	2	3	4
Q5_3	Práce spojená se zaváděním ŠVP znamená pro mne mnoho práce navíc, která však není dostatečně finančně kompenzována.	1	2	3	4
Q5_4	Podklady a materiály týkající se RVP/ŠVP určené školám byly od počátku nesrozumitelné.	1	2	3	4
Q5_5	Uplatnění ŠVP v praxi při samotné výuce na naší škole funguje.	1	2	3	4
Q5_6	I po zavedení RVP je prosazení změn výuky a vlastního přístupu na naší škole velmi obtížné kvůli postoji vedení školy.	1	2	3	4
Q5_7	Spolupráci mezi kolegy na škole při tvorbě ŠVP vnímám jako konstruktivní.	1	2	3	4
Q5_8	Spolupráce mezi pedagogickými pracovníky při implementaci změn spojených s RVP/ŠVP na naší škole fungovala hladce a spontánně.	1	2	3	4
Q5_9	Mám pocit, že jakákoli moje iniciativa spojená se zaváděním RVP/ŠVP je na naší škole vítána.	1	2	3	4

**Q6. A do jaké míry souhlasíte s těmito výroky, týkajícími se zavedení RVP/ŠVP?**

		Zcela souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Zcela nesouhlasím
Q6_1	Na původním systému školních osnov jsem oceňovala určitou jistotu, o kterou jsem se mohl/a opřít při výkonu své pedagogické praxe.	1	2	3	4

Q6_2	Zavedení RVP vítám, protože mi dává možnost uplatnit vlastní tvořivost při volbě obsahu a metod výuky.	1	2	3	4
Q6_3	V zavedení RVP vidím příležitost, jak se ve svém oboru naučit něco nového.	1	2	3	4
Q6_4	Nevidím důvod, proč bych měl/a měnit způsob své pedagogické práce.	1	2	3	4
Q6_5	Jsem spíše skeptický/á k takovým změnám jako je zavedení RVP.	1	2	3	4
Q6_6	Mám zájem se spolupodílet na formulování cílů a strategií spojených s výukou na naší škole.	1	2	3	4
Q6_7	Myslím si, že můj přínos při tvorbě a následném uplatnění ŠVP může být užitečný.	1	2	3	4
Q6_8	Myslím si, že pro uplatnění změn souvisejících se zavedením RVP mám dostatečnou kvalifikaci.	1	2	3	4
Q6_9	To, zda se mi podaří uplatnit v praxi změny spojené se zavedením RVP závisí především na mém vlastním úsilí.	1	2	3	4
Q6_10	Na rozhodování o podobě ŠVP na naší škole jsem měl/a poměrně velký podíl.	1	2	3	4
Q6_11	Většinou se nespokojím s tím, co se mi podařilo a proto se snažím svou pedagogickou praxi stále vylepšovat a obohacovat.	1	2	3	4
Q6_12	Je pro mne důležité, abych si mohl/a sám (sama) rozhodnout o obsahu a metodě výuky.	1	2	3	4

### RVP/ ŠVP v praxi na školách a v praxi učitele

**Q7. Zkuste porovnat současný stav na Vaší škole se situací před zahájením výuky podle RVP/ŠVP a ohodnoťte změny v následujících oblastech:**

		Velmi pozitivní	Spíše pozitivní	V něčem pozitivní, v něčem negativní	Spíše negativní	Zcela negativní	K žádným změnám nedošlo	Neumím posoudit
Q7_1	Obsah učiva (pojetí dané problematiky)	1	2	3	4	5	6	0
Q7_2	Nově využívané metody výuky	1	2	3	4	5	6	0
Q7_3	Způsob hodnocení žáků	1	2	3	4	5	6	0
Q7_4	Spolupráce učitelů	1	2	3	4	5	6	0
Q7_5	Zapojení žáků do výuky	1	2	3	4	5	6	0
Q7_6	Vztahy mezi učiteli a žáky	1	2	3	4	5	6	0
Q7_7	Vztahy mezi učiteli a rodiči žáků	1	2	3	4	5	6	0
Q7_8	Další vzdělávání pedagogických	1	2	3	4	5	6	0

	pracovníků							
Q7_9	Celkové hodnocení změn na škole	1	2	3	4	5	6	0

**Q8. U každé z následujících položek ohodnoťte, do jaké míry ji považujete z hlediska realizace RVP/ŠVP na vaší škole za problematickou.**

		Bez výraznějších problémů	S drobnými problémy	Spíše problematické	Velmi problematické	Neumím posoudit
Q8_1	Činnost koordinátora ŠVP při tvorbě a realizaci vzdělávacích programů	1	2	3	4	0
Q8_2	Propojení obsahu vzdělávacích oblastí s klíčovými kompetencemi, kterých by žáci měli dosáhnout	1	2	3	4	0
Q8_3	Kritéria výběru základního a rozšiřujícího učiva vzhledem ke stanoveným očekávaným výstupům	1	2	3	4	0
Q8_4	Hledání mezipředmětových vztahů	1	2	3	4	0
Q8_5	Metodika sestavování učebního plánu a osnov	1	2	3	4	0
Q8_6	Nové přístupy k hodnocení žáka	1	2	3	4	0
Q8_7	Zavedení průřezových témat do ŠVP	1	2	3	4	0
Q8_8	Zavedení projektového vyučování do vlastního předmětu	1	2	3	4	0
Q8_9	Spolupráce s ostatními učiteli a vedením školy při tvorbě a realizaci ŠVP	1	2	3	4	0
Q8_10	Komunikace učitele s žáky	1	2	3	4	0
Q8_11	Komunikace učitele s rodiči	1	2	3	4	0

**Q9. Do jaké míry považujete následující změny vyplývající ze zavedení RVP/ ŠVP za přínosné?**

		Velmi přínosné	Poměrně přínosné	Spíše nepřínosné	Zcela nepřínosné
Q9_1	Větší autonomie škol při sestavování učebního plánu a osnov	1	2	3	4
Q9_2	Větší autonomie učitele při volbě obsahu učiva	1	2	3	4
Q9_3	Větší autonomie učitele při volbě metod výuky	1	2	3	4
Q9_4	Možnost přizpůsobit obsah a formu učiva potřebám žáků	1	2	3	4
Q9_5	Zavedení průřezových témat	1	2	3	4
Q9_6	Rozvoj mezipředmětových vazeb	1	2	3	4

Q9_7	Posílení některých oblastí vzdělávání (výchova k občanství a demokracii, výchova k profesní orientaci, výchova ke zdravému životnímu stylu, environmentální výchova, osobnostní a sociální výchova atp.)	1	2	3	4
Q9_8	Důraz na rozvoj dovedností vedle předávání znalostí	1	2	3	4
Q9_9	Větší zapojení žáků do výuky	1	2	3	4
Q9_10	Větší výchovné působení školy	1	2	3	4
Q9_11	Změna hodnocení žáků	1	2	3	4
Q9_12	Spolupráce učitelů na tvorbě ŠVP	1	2	3	4
Q9_13	Možnost pedagogů dále se ve svém oboru vzdělávat	1	2	3	4

**Q10. Daří se vám osobně realizovat tyto následující aktivity, které by měly vyplývat ze zavedení RVP/ ŠVP?**

		Ano, úspěšně	Spíše daří	Spíše nedaří	Vůbec nedaří	O změnu v této oblasti se nepokouším
Q10_1	Vybírat si obsah učiva podle vlastního uvážení	1	2	3	4	5
Q10_2	Uplatňovat nové metody výuky (ve srovnání se stavem před zavedením ŠVP)	1	2	3	4	5
Q10_3	Vedle předávání vědomostí rozvíjet také praktické dovednosti žáků v daném oboru	1	2	3	4	5
Q10_4	Hledat souvislosti mezi předměty a provázet je při výuce mezi sebou	1	2	3	4	5
Q10_5	Propojit výuku s praxí	1	2	3	4	5
Q10_6	Ukázat, jak lze využít nabyté vědomosti a dovednosti v praxi	1	2	3	4	5
Q10_7	Přístupovat k žákům více individuálně	1	2	3	4	5
Q10_8	Připravovat výuku s ohledem na konkrétní potřeby dané skupiny žáků	1	2	3	4	5
Q10_9	Změnit způsob hodnocení žáků (ve srovnání se stavem před zavedením ŠVP)	1	2	3	4	5
Q10_10	Spolupracovat s ostatními učiteli a vedením na tvorbě ŠVP	1	2	3	4	5
Q10_11	Koordinovat vlastní výuku s výukou jiných učitelů na škole	1	2	3	4	5
Q10_12	Zpětně vyhodnocovat vlastní pedagogickou činnost	1	2	3	4	5

**Q11. Absolvoval/a jste v souvislosti se zaváděním RVP/ ŠVP nějakou formu dalšího vzdělávání?**

Ano	1
Ne	2

**Q12. Ohodnoťte prosím spolupráci s kolegy na vaší škole na těchto následujících úrovních.**

*(Umístěte posuvník na škále od 0 do 100, kde 0 znamená VELMI ŠPATNÉ hodnocení a 100 VYNIKAJÍCÍ hodnocení.)*

	Velmi špatná		Vynikající
Mezi učiteli a ředitelem/ředitelkou	0		100
Mezi všemi učiteli na škole	0		100
Mezi učiteli stejných nebo podobných předmětů	0		100

**Q13. Je něco, co byste ještě rád/a sdělil/a v souvislosti se zavedením RVP/ ŠVP? Pokud ano, svou odpověď můžete napsat do textového pole níže.**

**Poděkování:**

To je vše...

Ještě jednou Vám mockrát děkuji za Vaše odpovědi!

**Příloha č. 2: E-mail pro ředitele**

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,

obracím se na vás s prosbou o spolupráci. V rámci své diplomové, kterou píší na katedře Sociologie Fakulty sociálních věd UK, jsem se rozhodla zmapovat a vyhodnotit postoje učitelů základních škol ke kurikulární reformě v podobě zavedení Rámcových a školních vzdělávacích programů a to jak na 1., tak na 2. stupni a napříč všemi předměty.

Pro učitele základních škol mám připraven krátký dotazník. Požádejte prosím své kolegy o jeho vyplnění.

Dotazník týkající se tohoto výzkumu nalezne každý z učitelů po kliknutí na tento odkaz (popřípadě po zkopírování odkazu do svého prohlížeče):

[https://survey.qualtrics.com/SE/?SID=SV\\_ea1v6MKbBYr9iVm](https://survey.qualtrics.com/SE/?SID=SV_ea1v6MKbBYr9iVm)

Zde se zároveň učitelé dozvědí další podrobnosti ohledně jeho vyplňování.

Předem vám děkuji za spolupráci.

S přání hezkého dne,

Lucie Zelená

Institut sociologických studií  
Fakulta sociálních věd Univerzity Karlovy

<http://iss.fsv.cuni.cz/>

## Příloha č. 3: Struktura vzorku na základě charakteristik učitele.

STRUKTURA VZORKU				
		Počet	%	Počet celkem
Pohlaví	Žena	327	81	405
	Muž	78	19	
Věk	Méně než 25 let	5	1	389
	26-30 let	26	6	
	31-40 let	72	18	
	41-50 let	168	41	
	51-60 let	110	27	
	Více než 60 let	8	2	
Délka učitelské praxe	Méně než 5 let	27	7	389
	6-15 let	89	22	
	16-30 let	205	51	
	Více než 30 let	68	17	
Vzdělání	VŠ (Mgr. I Bc. Program)	387	96	405
	Bez VŠ	18	4	
Pedagogické vzdělání (včetně ped. minima)	Ano	384	95	405
	Ne	21	5	
Vyučovaný stupeň	1. stupeň	166	41	405
	2. stupeň	153	38	
	1. i 2. stupeň	86	21	
Vyučovaný předmět	Matematika	237	59	405
	Český jazyk	221	55	
	Angličtina	80	20	
	Jiný cizí jazyk	25	6	
	Fyzika	46	11	
	Chemie	33	8	
	Biologie/ Přírodopis	53	13	
	Zeměpis	39	10	
	Dějepis	35	9	
	Občanská výchova/ občanská nauka/ výchova k občanství	36	9	
	Informatika a výpočetní technika/ Informační a komunikační technologie	76	19	
	Hudební výchova	138	34	
	Výtvarná výchova	143	35	
	Tělesná výchova	158	39	
	Výchova ke zdraví/ rodinná výchova	36	9	
	Pracovní výchova/ člověk a svět práce	162	40	
Člověk a jeho svět	111	27		
Jiné	62	15		
Výkon funkce koordinátora ŠVP	Ano	80	20	405
	Ne	325	80	
Pracovní úvazek na škole	Plný úvazek	383	95	405
	Částečný úvazek	22	5	



## Příloha č. 4: Struktura vzorku na základě charakteristik škol, kde učitelé působí.

STRUKTURA VZORKU				
		Počet	%	Počet celkem
Velikost školy podle počtu žáků	Méně než 50 žáků	55	14	405
	51 - 150 žáků	57	14	
	151 - 250 žáků	69	17	
	251 - 500 žáků	167	41	
	501 - 1000 žáků	57	14	
Organizační typ školy	Plně organizovaná	344	85	404
	Malotřídní	53	13	
	Neúplná	7	2	
Patří škola mezi základní školy speciální?	Ano	38	9	404
	Ne	366	90	
Kraj	Jihočeský kraj	39	10	405
	Jihomoravský kraj	31	8	
	Karlovarský kraj	25	6	
	Královéhradecký kraj	50	12	
	Moravskoslezský kraj	47	12	
	Olomoucký kraj	48	12	
	Praha	48	12	
	Středočeský kraj	53	13	
	Ústecký kraj	32	8	
	Vysočina	32	8	
Velikost obce	Obec s méně než 1 000 obyvatel	59	15	405
	Obec s 1 001 až 2 000 obyvatel	67	17	
	Obec s 2 001 až 5000 obyvatel	52	13	
	Měšší město s 5 001 až 20 000 obyvatel	85	21	
	Město s 20 001 až 50 000 obyvatel	61	15	
	Město s 50 001 až 100 000 obyvatel	19	5	
	Město s 100 001 - 1 000 000 obyvatel	15	4	
	Praha	47	12	

## Příloha č. 5: Výstup z SPSS - faktorová analýza pro otázku Q5. – vnější bariéry

Total Variance Explained										
Component	Initial Eigen values			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings			
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	
Factor	1	2,650	29,449	29,449	2,650	29,449	29,449	2,358	26,205	26,205
	2	1,949	21,658	51,107	1,949	21,658	51,107	1,631	18,119	44,325
	3	,955	10,616	61,723	,955	10,616	61,723	1,566	17,398	61,723
	4	,863	9,589	71,312						
	5	,706	7,845	79,157						
	6	,616	6,849	86,006						
	7	,471	5,235	91,241						
	8	,449	4,993	96,234						
	9	,339	3,766	100,000						

Rotated Component Matrixa			
	Component		
	1	2	3
Q5_7. Spolupráci mezi kolegy na škole při tvorbě ŠVP vnímám jako konstruktivní.	,811		
Q5_8. Spolupráce mezi pedagogickými pracovníky při implementaci změn spojených s RVP/ŠVP na naší škole fungovala hladce a spontánně.	,792		
Q5_5. Uplatnění ŠVP v praxi při samotné výuce na naší škole funguje.	,700		
Q5_9. Mám pocit, že jakákoli moje iniciativ a spojená se zaváděním RVP/ŠVP je na naší škole vítána.	,588	-,292	
Q5_6. I po zavedení RVP je prosazení změn v úkoly a vlastního přístupu na naší škole velmi obtížné kvůli postoji vedení školy.	-,461	,207	
Q5_1. Při zavádění RVP do praxe chyběla dostatečná podpora a vysvětlení ze strany centrálních institucí (MŠMT ČR, kraje...).		,848	
Q5_4. Podklady a materiály týkající se RVP/ŠVP určené školám byly od počátku nesrozumitelné.		,825	,242
Q5_2. Zavedení RVP je spojeno s velkým nárůstem administrativy pro učitele.			,838
Q5_3. Práce spojená se zaváděním ŠVP znamená pro mne mnoho práce navíc, která v šak není dostatečně finančně kompenzována.			,837

Tabulka 13: Rotované řešení ot. Q5.; Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. Rotation converged in 5 iterations.

## Příloha č. 6: Výstup z SPSS - faktorová analýza pro otázku Q9. – přínos reformy

Total Variance Explained										
Component		Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
		Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
		1	6,402	49,243	49,243	6,402	49,243	49,243	3,202	24,632
2	1,167	8,974	58,217	1,167	8,974	58,217	2,559	19,686	44,318	
3	,922	7,094	65,312	,922	7,094	65,312	2,003	15,407	59,725	
4	,833	6,407	71,719	,833	6,407	71,719	1,559	11,994	71,719	
5	,644	4,955	76,674							
6	,536	4,126	80,800							
7	,500	3,850	84,650							
8	,456	3,508	88,158							
9	,392	3,012	91,170							
10	,364	2,802	93,972							
11	,290	2,234	96,207							
12	,279	2,142	98,349							
13	,215	1,651	100,000							

Rotated Component Matrixa				
	Component			
	1	2	3	4
Q9_9. Větší zapojení žáků do výuky	,863			
Q9_8. Důraz na rozvoj dovedností vedle předávání znalostí	,721			
Q9_10. Větší výchovné působení školy	,702			
Q9_11. Změna hodnocení žáků	,646		,337	
Q9_2. Větší autonomie učitele při volbě obsahu učiva		,841		
Q9_1. Větší autonomie škol při sestavování učebního plánu a osnov		,743	,371	
Q9_4. Možnost přizpůsobit obsah a formu učiva potřebám žáků	,443	,660		
Q9_3. Větší autonomie učitele při volbě metod výuky	,525	,657		
Q9_5. Zavedení průřezových témat			,788	
Q9_7. Posílení některých oblastí vzdělávání (výchova k občanství a demokracii...)	,373		,755	
Q9_6. Rozvoj mezipředmětových vazeb	,433	,352	,531	
Q9_12. Spolupráce učitelů na tvorbě ŠVP				,848
Q9_13. Možnost pedagogů dále se ve svém oboru vzdělávat	,402			,657

Tabulka 14: Rotované řešení otázky Q9.; Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.. Rotation converged in 6 iterations.