

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Centrum školského managementu

**Pavel Vališ**

**Kurikulární reforma v základním uměleckém  
vzdělávání**

**Curricular Reform in the Elementary Artistic Education**

Diplomová práce

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Vedoucí závěrečné práce: PhDr. Romana Lisnerová

2014

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně a citoval všechny použité prameny a literaturu. Dále prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s trvalým uložením elektronické verze mé práce v databázi meziuniverzitního projektu Theses.cz za účelem soustavné kontroly podobnosti kvalifikačních prací.

V Praze, 7. 4. 2014

.....

podpis

Rád bych touto cestou vyjádřil poděkování PhDr. Romaně Lisnerové za její cenné rady a trpělivost při vedení mé práce.

.....

podpis

## **ABSTRAKT**

V této práci autor popisuje informace o kurikulární reformě, která proběhla v základním uměleckém vzdělávání. Seznamuje nás s pojmy kurikulum, kurikulární reforma, rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program. Představuje postup reformy v základním uměleckém vzdělávání a nahlíží také do reforem, které proběhly v ostatních typech škol. Dále se zamýšlí nad vlivem reformy na řízení školy a nad přijetím změn, na které musel reagovat management školy. Popisuje, jaké jsou manažerské funkce, které musí ředitel při zavádění školního vzdělávacího programu používat. Nahlíží také na zavádění ŠVP z pohledu České školní inspekce. Následně předkládá výsledky výzkumu, který zjišťuje názory ředitelů základních uměleckých škol z celé České republiky na zavedení reformy v základním uměleckém vzdělávání.

## **KLÍČOVÁ SLOVA:**

- **Kurikulum**
- **Reforma**
- **Rámcový vzdělávací program**
- **Školní vzdělávací program**
- **Základní umělecké vzdělávání**

## **ABSTRACT**

The author of this work provides information about the curricular reform, which took place in the elementary artistic education. The author acquaints us with the following terms: “curriculum, curricular reform, frame educational programme, school educational programme”. The work introduces the process of reform in the elementary artistic education and looks into reforms, which took place in the other types of schools. It also gives a thought to the influence of reform on management of schools and to the adoption of changes, to which the school management had to respond. It also describes the managerial functions, which the school principal has to use when putting the school educational programme in place. It also looks on introduction of the school educational programme from the point of view of the Czech School Inspection. At the conclusion, it presents the results of research, which asked the opinions of principals of the elementary artistic schools from all over the Czech Republic regarding the introduction of the reform in the elementary artistic education.

## **KEY WORDS:**

- **Curriculum**
- **Reform**
- **Frame Educational Programme**
- **School Educational Programme**
- **Elementary Artistic Education**

## OBSAH

1. ÚVOD .....	8
2. CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE .....	9
3. Základní informace o kurikulární reformě .....	10
3.1 Kurikulum .....	10
3.2 Kurikulární reforma .....	12
3.3 Reforma a transformace .....	14
4. Rámcové vzdělávací programy .....	15
4.1 Tři úrovně kurikulárních dokumentů .....	15
4.2 Podstata změn a pohled zpět .....	16
4.3 Rámcové vzdělávací programy a struktura vzdělávacího obsahu v základním uměleckém vzdělávání .....	18
5. Reforma v základním uměleckém vzdělávání v České republice .....	19
5.1 Důvody vzniku rámcového vzdělávacího programu v základním uměleckém vzdělávání .....	19
5.2 Postup reformy .....	21
5.3 Reforma z výsledku dotazníkového šetření v rámci projektu Podpora ZUŠ ..	22
5.4 Reforma z pohledu České školní inspekce .....	25
6. Reforma v ostatních typech vzdělávání .....	28
6.1 Předškolní vzdělávání .....	28
6.2 Základní a speciální vzdělávání .....	29
6.3 Gymnaziální, odborné a jazykové vzdělávání .....	29
7. Zavádění reformy z pohledu managementu školy .....	31
7.1 Manažerské funkce .....	31
7.2 Ředitel a změna .....	36
7.3 Řízení a podpora změny .....	36
7.4 Aplikace obecného modelu řízení změn do podmínek školy .....	37
7.5 Základní předpoklady pro úspěšné provedení změny .....	39
7.6 Význam lidského faktoru v přípravě a realizaci změny .....	41
7.7 Pozitivní postoj ke změně .....	43
7.8 Znalost rámcového vzdělávacího programu .....	44
8. DOTAZNÍKOVÝ VÝZKUM .....	45
8.1 Dotazníkové šetření .....	45

8. 2	Stanovení výzkumného problému a cíl dotazníkového šetření .....	46
8. 3	Výzkumný vzorek a organizace výzkumu.....	47
8. 4	Tvorba dotazníku .....	48
8. 5	Vyhodnocení dotazníku .....	49
8. 6	Shrnutí dotazníkového šetření.....	66
9.	ZÁVĚR .....	67
10.	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	69

## 1. ÚVOD

V roce 2012 skončila reforma v základním uměleckém vzdělávání. Od 1. 9. 2012 mají všechny základní umělecké školy svoje školní vzdělávací programy. V současné době mají za sebou jeden školní rok, ve kterém začaly podle svých školních vzdělávacích programů učit v přípravném studiu a v prvních ročnících obou stupňů studia. Reforma se ale dotkla i ostatních žáků, a to hlavně v obecných kapitolách, které popisují rámcový vzdělávací program a vlastní školní vzdělávací programy.

Tématem práce je popsání kurikulární reformy v základním uměleckém vzdělávání v naší republice. Chceme zjistit, zda byla reforma úspěšná a jestli se nějakým způsobem projevila v základních uměleckých školách po prvním roce od zavedení školních vzdělávacích programů. Žádná instituce po skončení projektu nesbírá potřebná data a nedělá další analýzy, zda byla reforma pro školy prospěšná. V této práci chceme sbírat informace od ředitelů základních uměleckých škol a zveřejnit informace poskytnuté Českou školní inspekcí a nabídnout tak pohled na tuto reformu z více stran.

## **2. CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE**

Cílem práce je zmonitorovat dopad reformy na proměnu základního uměleckého vzdělávání s akcentem na přínos reformy pro ředitele škol. Popíšeme teoretické souvislosti podle příslušné odpovídající legislativy a nastíníme, jak probíhala kurikulární reforma v ostatních typech škol. Nahlédneme do problematiky zavádění školních vzdělávacích programů z pohledu managementu školy. V praktické části pak oslovíme všechny ředitele základních uměleckých škol v České republice a zjistíme jejich názory na reformu.

V závěrečných pracích byly již popsány kurikulární reformy v základním či středním vzdělávání. Je tedy vhodné doplnit i další segment školství, a to základní umělecké vzdělávání. Tato práce bude přínosem jak pro ředitele základních uměleckých škol, tak pro instituce jako Národní institut pro další vzdělávání a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které tak mohou získat zpětnou vazbu o probíhající reformě. Výsledky této práce budou publikovány.

### 3. Základní informace o kurikulární reformě

#### 3.1 Kurikulum

„Termín kurikulum je latinského původu. Curriculum znamená:

- běh, oběh,
- závodíště,
- závodní vůz.

Často používané je spojení: curriculum vitae – životopis, běh života. Termín se používá i v jiných oborech, např. ve významu „oběh peněz“ ve finančnictví. Termín kurikulum implikuje komplexní význam pojmu – zahrnuje proces, prostředí i prostředky, jimiž se dosahuje stanoveného cíle.<sup>1</sup>

V pedagogice se tento termín objevil až ve 20. století v anglické terminologii. Běžným se stal až v 60. letech v souvislosti s tzv. kurikulárním hnutím. Dnes je nezastupitelným termínem nejen v anglicky mluvících, ale i v jinojazyčných zemích včetně Německa a Francie. V němčině je tento termín zpravidla vztahován k projektování, organizaci a technologii výuky. Důvodem je hluboce zakotvená tradice řešení otázek vztahujících se ke kurikulu v rámci didaktiky, jejímž předmětem je vyučování, jeho cíle, obsah a metody.

Ve světové pedagogice je však termín kurikulum používáný k označení komplexního pojmu zahrnujícího obsah a organizaci sociální instituce – školy, včetně charakteristik prostředí a vztahu s okolím. Francouzsky mluvící země přijaly termín po určitém váhání, kdy došly k závěru, že ani „programme scolaire“, ani „plan d'études“ („učební osnova“) nepokrývá plně šíři pojmu kurikulum.

---

<sup>1</sup> WALTEROVÁ, E. *Kurikulum – Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

Tento termín tedy pokrývá široké pole významů a významových odstínů. Proto většina autorů prací o kurikulu uvádí své vymezení nebo charakterizuje ty aspekty problematiky kurikula, které jsou předmětem jejich zkoumání.

Vzdělávací kurikulum je součástí životní dráhy každého člověka v období dětství a dospívání. Jako reálný jev existuje ve školním prostředí. Je prostředkem kultivace žákovy osobnosti a přípravou na život osobní, občanský i na plnění pracovních rolí v budoucí profesi. Realizuje se v interakci a komunikaci učitelů a žáků ve třídě i mimo ni. Reálná podoba kurikula je významně determinována aspiracemi, vlastnostmi, znalostmi a dovednostmi zúčastněných subjektů – žáků a učitelů. Je ovlivňována povahou a kvalitou prostředí, celkovým klimatem školy, vztahy mezi zúčastněnými subjekty školního života i vztahy s okolím. Je podporována učebnicemi a dalšími materiály a prostředky. Je řízena a usměrňována systémem kurikulárních projektů, směrnic a předpisů vymezujících cíle, obsah, způsoby organizace a hodnocení, které vznikají na úrovni školy, lokality, regionu i státního centra. Je kontrolována systémem zkoušek a kontrolními školskými orgány. Všechny tyto činnosti a prostředky spojuje určitá koncepce.

V českém Pedagogickém slovníku najdeme tuto definici:

*„Kurikulum – obsah vzdělávání, který zahrnuje veškeré zkušenosti, které žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, zejména jejich plánování, zprostředkování a hodnocení.“<sup>2</sup>*

S kurikulem souvisí:

- Kurikulární dokumenty – jsou pedagogické dokumenty, které vymezují především koncepci, cíle a vzdělávací obsah dané etapy vzdělávání.
- Kurikulární politika – je součástí či příkladem vzdělávací politiky, jejím předmětem je kurikulum. Zahrnuje předpis procedur při tvorbě kurikula, rozděluje kompetence těm, kteří se na tvorbě a zavádění kurikula podílejí a zajišťuje závaznost kurikulárních dokumentů. Zásadní rozhodnutí

---

<sup>2</sup> PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

o národním kurikulu provádí stát a je přijímáno jako politický dokument. Národní kurikulum představuje společný národní rámec kurikula garantovaný státem.

- Kurikulární reforma – je zásadní změna vzdělávání i vzdělávací politiky pro zvýšení a zlepšení kvality vzdělávání a efektivity výsledků ve vzdělávání. Důležité je také uvést tuto změnu do života, a to i s určitým efektem (nejen v realizaci výuky, ale i ve výsledcích vzdělávání).
- Kurikulární koncepce – v České republice se v současnosti jedná pouze o tzv. dvouúrovňový model: Národní program vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání<sup>3</sup> zavádějí do vzdělávací soustavy nový systém vzdělávacích programů. Kurikulární dokumenty jsou tvořeny prozatím na dvou úrovních:

Státní – v podobě rámcových vzdělávacích programů (RVP)

Školní – v podobě školních vzdělávacích programů (ŠVP), podle kterých se uskutečňuje vzdělávání v konkrétní škole

Nejvyšší úroveň by měl podle Bílé knihy tvořit státní program vzdělávání (často se používá i termín národní kurikulum). Systém by tak byl tříúrovňový. Do současné chvíle však tento státní program nebyl vytvořen, proto se můžeme setkat v terminologii jak s tzv. dvouúrovňovým modelem, tak i tříúrovňovým modelem.

### **3.2 Kurikulární reforma**

V roce 2004 schválili ministři vzdělávání zemí Evropské unie pracovní program s náročnými cíli pro vzdělávání, který má sloužit ku prospěchu všech občanů i Evropské unie jako celku. Tento program navazuje na tzv. Lisabonskou strategii Evropské unie zformulovanou v roce 2000. Ta usiluje

---

<sup>3</sup> Školský zákon

o vybudování silné evropské ekonomiky, schopné konkurovat nejvyspělejšími zeměmi světa. Systémy celoživotního vzdělávání jednotlivých členských zemí mají tento cíl podporovat v následujících směrech: Je třeba dosáhnout co nejvyšší kvalitativní úrovně ve vzdělávání a odborné přípravě, stejně tak jako v oblasti uznávání této kvality v celosvětovém kontextu. Podstatným záměrem evropských vzdělávacích systémů je dosáhnout kompatibility těchto systémů a odborné přípravy v Evropě tak, aby byla zajištěna jejich horizontální prostupnost a občané mohli využívat těchto systémových výhod. Souvisejícím cílem je zajistit možnosti uznávání kvalifikací ke kariéernímu růstu a dalšímu učení, bez ohledu na to, ve které zemi byla dosažena. Ukazuje se, že pro dosažení tohoto cíle je nezbytné zajistit všem občanům Evropské unie přístup k celoživotnímu učení. S tím je provázána i nezbytnost otevřít možnosti vzdělávání v Evropě pro všechny země celého světa, vytvořit z evropského školství cíl i pro mimoevropské studenty, vysokoškolské učitele a vědecké pracovníky.

Celková reforma vzdělávací struktury je přitom doprovázena vnitřní reformou. Ta se týká změny práce a života školy. To znamená cílů vzdělávání a vyučování, učiva, metod vyučování, způsobů hodnocení, rolí a vzájemného vztahu učitele a žáků, vztahů ve třídě, školního klimatu atd. Reforma směřuje k nové úrovni vzdělávání a vzdělávacích výsledků. Implementace rámcových a tvorba školních vzdělávacích programů je právě takovým druhem reformy. Kurikulární se nazývá proto, že se týká tzv. kurikula. Tím rozumíme poněkud zjednodušeně plánovaný obsah výuky.

Celková reforma je přitom záležitostí vzdělávací politiky (politické moci), zatímco vnitřní (kurikulární) reforma je v rukou učitelů a ředitelů škol, kteří ji realizují.

### 3.3 Reforma a transformace

Pojem reforma je mnohdy vnímán jako poměrně radikální, téměř revoluční a převratná změna. V každém případě se jedná o změnu. Přijatelnost a proveditelnost změn závisí na nositelích těchto změn. V případě vzdělávání se jedná především o pedagogy. Jistě je také záležitostí státní správy a samosprávy v oblasti školství, ale klíčovými hráči jsou v každém případě učitelé. Mnozí se obávají překotnosti a nepřipravenosti plánovaných změn, nedostatečné mediální podpory, finančního zajištění a hlavně nedostatku času na jejich postupné zavedení. Možná je proto vhodnější hovořit o transformaci, která je vnímána jako postupné, plánovité zavádění reformy. Je to nepřetržitý proces, v jehož průběhu se prostřednictvím postupných kroků mění původní systém vzdělávání v kvalitativně i kvantitativně nový celek. Největší užitek přinášejí reformy, které jsou vyvolány zdola (od učitelů nebo didaktiků) a prosazovány shora (školskou správou). Příkladem takového pojetí reformy je právě reforma v základním uměleckém vzdělávání v České republice. I díky tomu byla jistě lépe přijata většinou učitelů, než tomu bylo v ostatních typech škol a jejich kurikulární reformě.

## 4. Rámcové vzdělávací programy

### 4.1 Tři úrovně kurikulárních dokumentů

Vzdělávání vycházející z demokratických principů založené na nových potřebách společnosti, které je začleněné do evropských souvislostí, musí být také vyjádřeno v nových kurikulárních dokumentech. Bílá kniha<sup>4</sup> ve své představě rozvoje české vzdělávací soustavy doporučila vytvoření tří úrovní vymezení školního vzdělávání: jsou to státní, rámcové a školní vzdělávací programy. Školský zákon hovoří o všech těchto třech programech. Národní vzdělávací program, který charakterizuje české vzdělávání v obecných cílech, oblastech, obsahu a prostředcích a představuje nejvyšší úroveň kurikulárních dokumentů, musí být logicky prvním krokem ke kurikulární reformě v českém vzdělávacím systému. Dosud však nebyl vytvořen. Reforma se tak začala odvíjet od nižší úrovně dokumentů.

Rámcové vzdělávací programy představují druhou úroveň kurikulárních dokumentů z hlediska obecnosti, aplikovatelnosti a závaznosti. Mají celostátní platnost a představují nástroj, který má zajistit koordinaci a sjednocení vzdělávací funkce relativně samostatných škol různých zřizovatelů. Rámcové vzdělávací programy lze považovat za modely pro konstruování školních programů na jednotlivých stupních a typech škol. Zákonem jsou stanoveny rámcové vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání, pro základní vzdělávání, pro gymnaziální vzdělávání, pro střední odborné vzdělávání a pro základní umělecké vzdělávání. Vznikají také RVP upravené pro žáky s lehkým mentálním postižením a pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami – speciální vzdělávání. Nově se v této oblasti začalo hovořit o oboru vzdělávání. Tím je vyjádřeno, o který stupeň a druh vzdělávání se jedná (např. obor gymnaziálního vzdělávání).

Rámcové programy jsou v současné době již všechny zpracovány. Zároveň vznikaly ke každému RVP tzv. manuály, které učitelům poskytují

---

<sup>4</sup> Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Vydalo MŠMT v roce 2001.

metodický návod k tvorbě školních vzdělávacích programů (školního kurikula). Ty představují třetí úroveň definování školního vzdělávání. Jsou dokumentem vycházejícím z podmínek a potřeb jednotlivých škol a stávají se závazným pro konkrétní školu, rozpracovávají její pedagogickou práci a garantují výsledky. Zatímco rámcové vzdělávací programy byly navrženy a zpracovány na ústřední úrovni, školní programy vytvářejí samy školy ve vzájemné spolupráci celých pedagogických sborů a vedení škol. Na tomto místě je třeba zmínit, že rámcové vzdělávací programy v základním uměleckém vzdělávání byly výjimkou. Na jejich tvorbě se totiž podíleli samotní učitelé, kteří mohli posílat týmu, který tvořil rámcové vzdělávací programy své připomínky k tomu, jak by měly vypadat výstupy (to, co má žák umět na konci školního roku) v jednotlivých ročnících.

Nová soustava kurikulárních dokumentů podporuje autonomii, iniciativu a tvořivost v práci školy a zároveň vyžaduje větší zodpovědnost institucí i jednotlivých učitelů za procesy a výsledky vzdělávání. Vyžaduje nové znalosti učitelů a specifické profesní kompetence, bez nichž nemůže být změny dosaženo. Vyžaduje také odpovídající podmínky pedagogické práce, zvláště v období počátečního zavádění nových dokumentů do života škol.

## **4. 2 Podstata změn a pohled zpět**

Ptáme se, v čem tedy spočívá podstata změn? Rámcové a školní vzdělávací programy byly ve školské i rodičovské veřejnosti spojovány s mnoha očekáváními. Ta však nejsou vždy reálná a možná ve vztahu k vývoji naší vzdělávací soustavy. Nejde o zásadní převrat v pedagogických názorech bez souvislosti s předchozím vývojem, nové je jejich využití v české realitě. Ve druhé polovině 20. století proběhla v československém školském systému řada různých reforem včetně kurikulárních. Můžeme však konstatovat, že doposud šlo především o změnu vzdělávacího obsahu. Existovaly i snahy o prosazení aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků do vyučování (další rozvoj výchovně vzdělávací soustavy v 80. letech minulého století). V 90. letech pak byla v učebních osnovách dána volnost výběru učiva v rozsahu 30 %. Změna byla ale účinná jen dočasně, protože škola nakonec vždy směřovala

k encyklopedismu znalostí, především v důsledku náročných požadavků na znalosti žáků u přijímacích zkoušek na vyšší stupeň školy. Přijímací zkoušky se, bohužel, staly v podstatě cílem vzdělávání.

V prostředí základního uměleckého vzdělávání se lpělo zejména na povinné studijní literatuře v jednotlivých ročnících studia. Tu určovaly Učební osnovy pro LŠU, později ZUŠ, podle kterých se vyučovalo prakticky až do zavedení školních vzdělávacích programů.<sup>5</sup>

V současnosti je středem kurikulární reformy žák a jeho vzdělávací výsledky. V nových dokumentech se hovoří o klíčových kompetencích žáků. Klíčové kompetence chápeme ve smyslu obecných dovedností jako přenositelné kvality, které zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, názory a osobnostní vlastnosti, které umožňují, aby jedinec jednal adekvátně, efektivně a flexibilně v různých životních situacích, a to jak v pracovním, tak osobním životě. Člověk s osvojenými klíčovými kompetencemi musí být schopen naučit se učit, řešit problémy, efektivně komunikovat, kooperovat a týmově pracovat, komunikovat v cizím jazyce, užívat informační a komunikační technologie, občansky a kulturně se chovat. S jistým zjednodušením se dá mluvit o změně základního úhlu pohledu na výuku.

Z plánování učiva a učebních činností nastává přesun k plánování vzdělávacích cílů. Ty jsou plánovány na obou úrovních – jak státní v podobě očekávaných výstupů vzdělávacích oborů, tak školní v podobě školních či dílčích výstupů. Vždy jsou uvozeny slovy „žák...“ a popsány tzv. aktivními slovesy, která vyjadřují, co je žák schopen dělat, činit. Jsou to cíle směřující už svojí formulací k žákovi. Poněkud provokativně řečeno: Přestává být důležité, kolik stránek a kolik cvičení jsme s žáky probrali, ale co konkrétně žáci umějí, co mají osvojeno a jak jsme je v průběhu vzdělávání podporovali v rozvoji jejich obecnějších dovedností pro život.

---

<sup>5</sup> Ministerstvo školství ČSR. *Učební osnovy pro LŠU z let 1980 – 1991*. Praha. SPN n. p.

### **4.3 Rámcové vzdělávací programy a struktura vzdělávacího obsahu v základním uměleckém vzdělávání**

Jedno z častých nedorozumění, které přinesl model rámcových a školních vzdělávacích programů, vzniká v oblasti použité terminologie. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní umělecké vzdělávání je vzdělávací obsah (očekávané výstupy – co má žák umět) strukturován do dvou vzdělávacích oblastí. Je tomu tak pouze v rámcovém vzdělávacím programu základního uměleckého vzdělávání. V ostatních typech škol je vzdělávacích oblastí více. Ty představují širší rámec, než byly doposud striktně používané vyučovací předměty.

Pokud se někdo omylem dívá na rámcové vzdělávací programy (konkrétně na Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání) jako na učební osnovy, podle kterých se má vyučovat, konstatuje, že učební obsah už není strukturován do vyučovacích předmětů. Ty se mu „někam ztratily“. Vzniká již dříve popsaná obava z chaosu, ztráty návaznosti, neprostupnosti různých základních uměleckých škol a celá řada dalších obav. Přitom samotnou podstatou dvouúrovňového kurikula je skutečnost, že rámcové vzdělávací programy nejsou v žádném případě určeny pro přímé využití ve výuce. Teprve vytvořením vlastního školního vzdělávacího programu školou vznikne učební dokument, který je pro přímou výuku určen. Ten již obsahuje osnovy vyučovacích předmětů. V nich se projeví závazné očekávané výstupy rámcového vzdělávacího programu základního uměleckého vzdělávání rozvedené do jednotlivých ročníků v podobě školních výstupů. To je zásadní změna.

Učitelé mají možnost využít své odbornosti, zkušeností i poznatků moderní didaktiky k tomu, aby naplánovali na své škole dílčí výstupy a učivo tak, aby se svými žáky dosáhli jejich osobního maxima v oblasti umění. Zní to jednoduše, ale snadné to rozhodně není. Tento model nám dává příležitost výuku umění optimalizovat, modernizovat, zefektivnit. Nikoli obrátit ji vzhůru nohama a naruby a ve jménu inovací za každou cenu napáchat škody.

## **5. Reforma v základním uměleckém vzdělávání v České republice**

### **5.1 Důvody vzniku rámcového vzdělávacího programu v základním uměleckém vzdělávání**

Základní umělecké vzdělávání bylo posledním segmentem školství, které ještě nemělo napsaný rámcový vzdělávací program. Na tomto místě je nutné podotknout, že základní umělecké školy chtěly a nadále i chtějí být vnímány jako samozřejmá součást vzdělávací soustavy České republiky. Proto bylo nutné reformu provést i v základním uměleckém vzdělávání. Svoji motivační roli zde sehrála i jistá existenční obava z historicky se opakujících ataků na to, že ZUŠ nejsou školy, ale spíše jakési zájmové kroužky nebo volnočasové umělecké aktivity, které s regulérní školou nemají moc společného. (Toto mylné nahlížení na umělecké vzdělávání v ZUŠ má své kořeny v normalizačních dobách minulého století a v tzv. Lidových školách umění.)

V čem tedy spočívá reforma v základních uměleckých školách? Smyslem vzdělávání na ZUŠ již není naučit hrát dítě na nějaký hudební nástroj, naučit ho malovat, tančit nebo přednášet. Ale prostřednictvím umělecké aktivity vytvořit osobnost, která zastává určité hodnoty, životní postoje a ze které se stane díky umělecké činnosti „krásný člověk“. Postoupilo se tedy od pouhého jednosměrného předávání poznatků k tomu, vést žáky také k naplňování hodnotných životních postojů.

Důležitým prvkem reformy byl posun v uvažování o tom, co je smyslem vzdělávání na ZUŠ. Bylo to pochopení toho, že škola, která poskytuje kvalitní vzdělávání, není ta, která utrží co nejvíce cen v soutěžích a největší procento jejích žáků se dostane na konzervatoře, ale ta, která v co největší možné míře směřuje žáky k osvojování si klíčových kompetencí, které rámcový vzdělávací program pro základní umělecké školy nyní definuje.

K tomu, aby bylo možné navrhnout vyváženou podobu dokumentu, který umožní provést změny tam, kde je jich zapotřebí, ale zároveň nepoškodí to, co

už dobře funguje, byla vytvořena SWOT analýza<sup>6</sup> základního uměleckého vzdělávání. Analýza zůstala otevřená v průběhu celé tvorby rámcového vzdělávacího programu a upravovala se podle reakcí učitelů a ředitelů pilotních škol. Přednostmi, které bylo třeba při tvorbě RVP zachovat, byly komplexnost a systematickosti vzdělávání, jeho dostupnost, odborné zajištění výuky, možnost individuálního přístupu k žákům a naplnění principu celoživotního vzdělávání. Důležitým cílem bylo také rozvíjení kulturního života v daném regionu. Analýza však poukázala na nereálně nastavené a obtížně splnitelné učební plány, nízkou variabilitu možností výuky hudební nauky, její příliš teoretické a abstraktní pojetí. Významným zjištěným negativem bylo také neuspokojivé procento absolventů základních uměleckých škol, kteří se po ukončení studia věnují umělecké činnosti a to v jakékoli formě. Byla také zjištěna nedostatečná flexibilita ve vnímání nových uměleckých směrů a disciplín a zarážející jsou nedostatečné odborné znalosti učitelů jak o vzdělávání na ZUŠ, tak v pedagogice vůbec.

Na základě této analýzy se začalo pracovat na Rámcovém vzdělávacím programu pro základní umělecké vzdělávání. Byl sestaven tak, aby umožňoval používání netradičních metod a forem pedagogické práce a zaváděl inovativní výukové postupy, aby decentralizoval výukové obsahy pro větší sepětí s praxí, integroval umělecké obory i jednotlivé předměty a na druhé straně umožnil profilaci škol v návaznosti na specifika regionu i složení pedagogického sboru. Vedle definování základních atributů základního uměleckého vzdělávání a odborné terminologie, umožnil rámcový vzdělávací program legalizovat současnou, dobře fungující a osvědčenou praxi, která byla často v rozporu s požadovanými normami.

---

<sup>6</sup> SWOT analýza je metoda, jejíž pomocí je možno identifikovat silné a slabé stránky, příležitosti a hrozby, spojené s určitým problémem, typem podnikání, podnikatelským záměrem, politikou (ve smyslu opatření) apod.

## 5.2 Postup reformy

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání byl vytvořen v červnu 2008. Jeho tvorba a zavádění do základních uměleckých škol vycházely z projektu Tvorba RVP pro umělecké obory ZUV a na něj navázal v září 2009 projekt Pilot ZUŠ.<sup>7</sup> V každém kraji byly určeny dvě až tři pilotní školy, které se spolupodílely na tvorbě konkrétních textů v rámcovém vzdělávacím programu a následně jako první vytvořily svůj školní vzdělávací program. Na výběru pilotních škol se podíleli: Česká školní inspekce, MŠMT, Asociace ZUŠ České republiky, zástupci zřizovatelů a další orgány a organizace. Vznikl tak seznam škol, který nejnvýstižněji charakterizoval tento segment vzdělávání v příslušném kraji. Poté se přistoupilo k dalšímu členění tak, aby se na tvorbě RVP podílela jak škola velká, tak malá, škola soukromá, církevní, řízená krajem nebo obcí, škola řízená hudebníkem, výtvarníkem, tanečníkem nebo divadelníkem (každá umělecká profese totiž do určité míry ovlivňuje podobu manažerského přístupu při řízení školy), škola sloučená s jiným typem školy (ZUŠ a ZŠ) atd. Úkolem projektu Pilot ZUŠ bylo zajistit podporu pro tyto pilotní a partnerské základní umělecké školy při zavádění nového kurikula do praxe. Do všech základních uměleckých škol byl rámcový vzdělávací program distribuován v srpnu 2010. Zvolená cesta tvorby tohoto zásadního kurikulárního dokumentu tzv. zdola (tedy samotnými učiteli) se ukázala jako správný krok. Rámcový vzdělávací program byl pak v podstatě bezproblémově přijímán v ostatních základních uměleckých školách.

Pomůckou pro tvorbu školních vzdělávacích programů se staly rovněž terénní konzultace a krajské vzdělávací aktivity zaměřené na jejich tvorbu<sup>8</sup>. Od listopadu 2010 byl všem školám poskytnut tzv. Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů, aby učitelé věděli, jak mají při tvorbě ŠVP postupovat. Zároveň s tím obdržel každý z učitelů ZUŠ v České republice krátké motivační DVD, aby věděl, proč má vlastně školní vzdělávací program vytvářet. Dále probíhal monitoring zpracování ŠVP v pilotních školách a jejich ředitelé nebo

<sup>7</sup> Projekt organizovaný Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze v letech 2009 – 2012.

<sup>8</sup> Významnými krajskými aktivitami byl např. Artprogram v Moravskoslezském kraji a Zlínart v kraji Zlínském.

koordinátoři byli proškolení, aby tak mohli předávat své zkušenosti dál do ostatních základních uměleckých škol. Od podzimu téhož roku navázal na projekt Pilot ZUŠ další projekt s názvem Podpora ZUŠ<sup>9</sup>. Projekt byl určen jak ředitelům, tak pedagogům základních uměleckých škol z celé České republiky s výjimkou Prahy. Jeho cílem bylo podpořit ZUŠ v přípravě školních vzdělávacích programů. Základní pracovní metodou bylo sdílení zkušeností pod vedením školitelů z řad pilotních škol, kteří spolupracovali na tvorbě Rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání. S účinností od školního roku 2012/2013 pak byla v přípravném studiu a v prvních ročnících na I. a II. stupni základního studia zahájena výuka podle školních vzdělávacích programů.

### **5.3 Reforma z výsledku dotazníkového šetření v rámci projektu Podpora ZUŠ**

V rámci projektu Podpora ZUŠ se renomovaná agentura pokusila zmapovat situaci na všech mimopražských základních uměleckých školách. Cílem bylo zjištění názorů pracovníků ZUŠ na různých pozicích na reformu v základním uměleckém vzdělávání. Dotazník vyplnilo 796 respondentů, z toho 381 vedoucích a 415 pedagogických pracovníků<sup>10</sup>. Šetření však proběhlo v měsících září a říjen r. 2012, to znamená, že dotazující ještě neměli možnost posoudit konkrétní dopady do vyučovacího procesu či do chodu celé školy. Vyjadřovali se tedy jen k průběhu tvorby školních vzdělávacích programů.

Z šetření vyplývá, že většina ředitelů vítá zavedení školních vzdělávacích programů především proto, že umožnily celkově modernizovat obsah výuky a sladit hodinové dotace vyučovaných předmětů s aktuálními potřebami. Uvolnění hodinových dotací je nejčastěji uváděnou předností ŠVP. Z mnoha rozhovorů však vyplývá, že se hlavně zpočátku školy při vytváření školního

---

<sup>9</sup> Projekt organizovaný NIDV v Praze v letech 2010 – 2013.

<sup>10</sup> Tyto údaje jsou dostupné ve zprávě NIDV o výsledcích výzkumu k tvorbě ŠVP na internetových stránkách <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/podpora-zus/podrobne-o-projektu.ep/>

vzdělávacího programu potýkaly s různými problémy. Tvůrcům ŠVP totiž nebylo zcela jasné, co má dokument splňovat, aby byl schválen.

Školní vzdělávací program měl kromě jiného definovat zaměření školy a její vizi budoucího vzdělávání. Zde jsou již názory respondentů na tuto problematiku rozdílné. Zčásti jde zřejmě o nejasnost termínů „profilace“, „vize“ atd., které jsou ale v odborné literatuře celkem pochopitelně popsány. Každý tvůrce také přistoupil k pochopení slova zaměření rozdílně. Zatímco některý považuje svoji školu za zcela standardní bez speciálního zaměření (je tomu tak u méně než poloviny základních uměleckých škol), jiný se chce odlišovat jen proto, že druhá nejbližší škola je trochu odlišná. Je také patrné, že vedoucí pracovníci mnohem častěji považují svoji ZUŠ za odlišnou od ostatních základních uměleckých škol, než je tomu u pedagogů. Chybí však přesah do celé republiky, kde by došlo k zjištění, že škola se opravdu nijak specificky od jiných neodlišuje. Lze tedy usuzovat, že specializace je mnohdy jen pomyslná a existuje spíše jen v mínění vedení školy než ve skutečnosti.

Z výzkumu také vyplývá, že na tvorbě školních vzdělávacích programů pracovaly vždy týmy či větší kolektivy a koordinátor ŠVP měl hlavně roli redaktora. Zřejmě také je, že metodická podpora, která byla tvorbě věnována, byla opravdu funkční a užitečná.

V otázce očekávaného dopadu ŠVP na vyučovací proces drtivá většina ředitelů uvedla, že díky tvorbě ŠVP „zlegalizovali“ dosud zavedené postupy a vyučovací procesy, které byly logické, zřejmé, ale v rozporu s dosud platnou legislativou. Největší změny se dle respondentů dotkly hodinových dotací u výuky předmětů (nástrojů), se kterými se ve starých osnovách nepočítalo. Z výzkumu je zřejmé, že tyto „neoficiální postupy ve výuce“ se týkaly necelé poloviny základních uměleckých škol. Téměř všichni respondenti uvádějí, že tyto postupy zahrnuly do svých školních vzdělávacích programů a tím je legalizovali. Prvním zřejmým dopadem ŠVP je tedy nové nastavení učebního plánu a učebních osnov. Jde o nastolení souladu mezi skutečností a dokumentem.

Výsledky výzkumu také ukazují, že řada respondentů chtěla zařadit do svých školních vzdělávacích programů opravdu závažné změny, např. zavedení nových učebních metod, celkovou reorganizaci výuky nebo nový přístup k žákům. Nakonec se ale tyto plány na zásadnější změny dostaly do ŠVP v poněkud skromnější podobě. Nejběžnější je zavedení nových učebních metod, se kterými počítá necelá polovina respondentů. Avšak změny v reorganizaci výuky, didaktice či novému přístupu k žákům jsou pouze okrajové. Podle většiny vedoucích pracovníků i pedagogů tedy neznamená přijetí ŠVP opravdu významnou změnu v procesu výuky. Také se ukazuje, že ředitelé škol na téma nový přístup k žákům reagují spíše rozpačitě, protože nemají zřetelnou představu, co by měl přesně nový přístup k žákům znamenat. Tento problém také poukazuje na to, že většina pedagogů vyučujících v základních uměleckých školách nemá žádné nebo téměř žádné obecně pedagogické vzdělání. V ZUŠ zcela převládají učitelé hudebního a výtvarného oboru, kteří jsou absolventy konzervatoří a uměleckých akademií. Z toho také vyplynula potřeba pedagogů se dále vzdělávat.

Podle dotazovaných je nabídka dalšího vzdělávání pro učitele základních uměleckých škol dostatečná, i když se výrazně liší hodnocení vyučujících různých oborů. Ukazuje se, že zejména výtvarný obor je podstatně méně zahrnut nabídkou vzdělávacích aktivit než ostatní obory. Velmi výrazná je ale podpora managementu škol v této oblasti. Z šetření také vyplynulo, že nabídka vzdělávacích akcí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je sice bohatá, ale zcela nahodilá. Chybí zde totiž zpětná vazba ze strany základních uměleckých škol a odtud plynou disproporce a nesystematičnost v nabídce vzdělávacích akcí. Překonání těchto problémů může vyplnit „bílá místa“ v nabídce vzdělávacích akcí pro obory a pro předměty a učinit tuto nabídku systematičtější, ale to samo o sobě nezaručuje obrat k žákovi, jak předpokládá kurikulární reforma. Pro takový obrat je nutné, aby se učitelé věnovali pedagogickým teoriím a aby se dozvíдали, jak uplatnit principy didaktiky ve svých předmětech. Podpora kurikulární reformy by měla spočívat právě v pedagogické přípravě a využívání metod sociálního učení, aktivizujících výukových metod apod.

## 5. 4 Reforma z pohledu České školní inspekce

Většina základních uměleckých škol projevila snahu vytvořit pravdivý dokument, který vypovídá o životě každé z nich. Školy si do něho promítly svoji vzdělávací nabídku a nezapomněly vycházet ze svých tradic a místních vlivů. Přístup pedagogických pracovníků při tvorbě byl většinou zodpovědný. Pedagogové oceňovali možnou variabilnost uměleckého vzdělávání a přizpůsobili výuku potřebám žáků a školy. Často program vytvářeli v kolektivu, měli tedy společný zájem. Obecně platí, že přístup pedagogických pracovníků k tvorbě školního vzdělávacího programu byl ovlivněn skutečností, že se jedná o potřebný dokument. Dále jeho tvorbu ovlivnila výborná práce koordinátorů a kvalita vzdělávání k tvorbě ŠVP.

Česká školní inspekce provedla komparační analýzy školních vzdělávacích programů všech základních uměleckých škol. Na těchto analýzách se podíleli mimo pracovníků České školní inspekce i externí odborníci z oblasti základního uměleckého vzdělávání. 93,8 % školních vzdělávacích programů bylo analyzováno bez návštěvy školy a to takovou formou, že školy posílaly svoje ŠVP elektronicky pracovníkům České školní inspekce.

Nadpoloviční většina všech posuzovaných školních vzdělávacích programů byla na požadované úrovni, ostatní školy měly dílčí nesoulad v některých oblastech ŠVP. Nej kvalitněji měly školy popsány kapitola „zaměření školy a její vize“, kde byly u výrazné většiny škol konkrétně formulovány koncepční záměry. Celkově lze konstatovat minimální procentuální výkyvy nesouladu v jednotlivých oblastech ŠVP.

Nejvíce dílčích nedostatků obsahovala kapitola „vzdělávací obsah uměleckých oborů – hudební obor“. Je to v celku pochopitelné, neboť tato kapitola byla na všech školách nejrozsáhlejší a obsahovala nejvíce údajů. K nedostatkům patřilo nedodržení stanovené minimální týdenní hodinové dotace v učebních plánech, obecné uvedení časové dotace daného vzdělávacího zaměření bez časové specifikace jednotlivých předmětů, chybějící

rozpracování osnov vyučovaných předmětů do některých ročníků (škola v nich aktuálně nevzdělávala žáky), používání rozdílné terminologie v různých částech dokumentu, souhrnné nadefinování školních výstupů jako celku pro I. nebo II. stupeň studia bez rozpracování do jednotlivých ročníků. Z ostatních kapitol se nejvíce chybovalo v terminologii (mimořádně nadaný x talentovaný žák).

Pro upřesnění přikládáme tabulku zpracovanou ve výroční zprávě České školní inspekce.

**<sup>11</sup>Hodnocení souladu jednotlivých oblastí a souladu celého ŠVP s RVP v ZUŠ**

<b>OBLAST ŠVP</b>	<b>Soulad v %</b>	<b>Nesoulad v %</b>
Identifikační údaje	90,7	9,3
Charakteristika školy	82,4	17,6
Zaměření školy a její vize	93,4	6,6
Výchovné a vzdělávací strategie	92,1	7,9
Vzdělávací obsah uměleckých oborů – hudební obor	67,1	32,9
Vzdělávací obsah uměleckých oborů – výtvarný obor	82,6	17,4
Vzdělávací obsah uměleckých oborů – taneční obor	87,6	12,4
Vzdělávací obsah uměleckých oborů – literárně-dramatický obor	89,0	11,0
Zabezpečení výuky žáků se SVP	92,3	7,7
Vzdělávání žáků mimořádně nadaných	93,2	6,8
Hodnocení žáků a vlastní hodnocení školy	86,5	13,5
<b>ŠVP CELKEM*</b>	<b>58,4</b>	<b>41,6</b>

*\*Hodnocení souladu celého ŠVP s příslušným RVP není průměrem hodnocení jednotlivých oblastí. Jedná se o průnik těchto hodnocení a plný soulad celého ŠVP je případ, kdy všechny hodnocené oblasti daného ŠVP jsou v souladu.*

<sup>11</sup> Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2012/2013, Praha 2013, dostupné na <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Vyrocní-zpravy>

Po komparačních analýzách začalo vlastní šetření v základních uměleckých školách. Česká školní inspekce se zaměřila na:

- hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání poskytovaného základní uměleckou školou podle § 174 odst. 2 písm. b) zákona č. 561/2004 Sb., (školský zákon),
- zjišťování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání podle příslušného školního vzdělávacího programu,
- zjišťování a naplnění školního vzdělávacího programu a jeho souladu s právními předpisy a rámcovým vzdělávacím programem podle § 174 odst. 2 písm. c) školského zákona,
- hodnocení souladu učebních dokumentů s právními předpisy podle § 185 odst. 1 školského zákona a s ustanovením vyhlášky č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání.

Podle těchto stanovených cílů je zřejmé, že i vlastní inspekční činnost prováděná ve školách je zaměřená na výuku podle školního vzdělávacího programu. Při návštěvě ve výuce je sledována úroveň znalostí pedagogů školního vzdělávacího programu, motivace žáků, metody a organizace výuky, celkové školní klima, které zahrnuje materiální vybavení školy, mezilidské vztahy či kulturu školy. I z tohoto je patrné, že již není zjišťováno, který notový materiál pedagog při své práci využívá nebo zda již se žákem nastudoval určitý počet etud. Vlastní hospitační činnost tedy nově směřuje ke sledování oblastí, které jsou stanoveny v rámcovém vzdělávacím programu a v samotném školním vzdělávacím programu. Je také zřejmé, že pracovníky inspekce zajímají právě zejména žáci, kteří jsou podle nového dokumentu vyučováni, i když to nemusí být pravidlem. Česká školní inspekce také znovu provádí kontroly školních vzdělávacích programů. Z protokolů o inspekční činnosti je patrné, že školy svoje vzdělávací programy mají již většinou na požadované úrovni, a že komparace, která byla prováděna před vlastní inspekční činností, měla svůj smysl a rozhodně školám a jejím ředitelům pomohla.

## **6. Reforma v ostatních typech vzdělávání**

Bylo již uvedeno, že základní umělecké vzdělávání bylo posledním segmentem naší vzdělávací soustavy, který ještě neměl napsaný svůj rámcový vzdělávací program. V této části práce uvádíme stručný přehled o průběhu zavádění rámcových vzdělávacích programů v ostatních typech škol a také reakce zúčastněných pedagogů a vedoucích pracovníků zjišťované po jeho zavedení do praxe.

### **6.1 Předškolní vzdělávání**

Rámcové vzdělávací programy byly schváleny v roce 2004. Od roku 2007 začaly školy vyučovat podle svých školních vzdělávacích programů. V průběhu roku 2009 se ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze provedlo šetření mapující situaci v mateřských školách. Dle výsledků průzkumu lze říci, že většina zúčastněných pedagogů hodnotila samotný rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání pozitivně. Práce podle tohoto dokumentu jim vyhovuje. Mnozí z nich se však potýkají s celou řadou problémů. Ty většinou nesouvisí přímo s RVP, ale pramení zpravidla z nesplnění podmínek, které kurikulární reforma předpokládá. Jedná se především o následující:

- seznámení předškolních pedagogů s rámcovým vzdělávacím programem předškolního vzdělávání a s novými kategoriemi a pojmy, s nimiž tento dokument pracuje, nebylo vždy kvalitní,
- proškolení předškolních pedagogů a metodická podpora k jeho zavádění do praxe nebyla vždy dostatečná a všem dostupná,
- vysoká naplněnost tříd značně limituje naplňování některých požadavků Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání
- narůstá množství písemných materiálů, které musí pedagogové zpracovávat.

## **6. 2 Základní a speciální vzdělávání**

Rámcové vzdělávací programy byly schváleny v roce 2004. Od roku 2007 začaly školy vyučovat podle svých školních vzdělávacích programů.

Podle ředitelů základních škol byl největší přínos tvorby a následného ověřování ŠVP v tom, že se podařilo již dříve realizovaný program školy systematicky uspořádat a více propojit jeho jednotlivé aktivity. Ve větší míře se při výuce začaly používat metody skupinového a kooperativního učení. Jako velký přínos vidí ředitelé spolupráci mezi pedagogickými pracovníky i vedením školy, schopnost argumentace, ale také ústupků. Zvýšil se také zájem pedagogů o další vzdělávání. Hledají nové metody práce a vymýšlejí projekty. Školy resp. pedagogové získali jasnější představu, co chtějí své žáky učit. Pedagogy vedla práce při tvorbě a realizaci vlastního školního vzdělávacího programu k větší zodpovědnosti. Byli „nuceni“ rozhodovat o věcech, které byly dosud víceméně pevně předepsány. Mohli získávat více zkušeností od kolegů z jiných škol dokonce i v zahraničí díky různým projektům a grantovým programům. Tvorba školního vzdělávacího programu pomohla školám odhalit ještě více silné stránky a přednosti, pojmenovat a uvědomit si nedostatky.

## **6. 3 Gymnaziální, odborné a jazykové vzdělávání**

Rámcové vzdělávací programy pro gymnaziální vzdělávání byly schváleny v roce 2007. Od roku 2009 začaly školy vyučovat podle svých školních vzdělávacích programů. Pro jazykové vzdělávání byly rámcové vzdělávací programy schváleny v roce 2009. Od roku 2011 začaly školy vyučovat podle svých školních vzdělávacích programů. Nejsložitější je situace v odborném vzdělávání, kde existuje několik rámcových vzdělávacích programů podle jednotlivých oborů. Ty byly postupně schvalovány od roku 2007 až do roku 2012. Výuka podle ŠVP pak probíhá od roku 2009 a ještě se bude postupně zavádět až do r. 2015.

V celkovém pohledu je reforma vnímána jako možnost pro uskutečnění širokého spektra změn vztahujících se k profilaci školy, k cílové orientaci vzdělávacích oblastí a oborů, k výběru a uspořádání vzdělávacích obsahů, k metodám a formám výuky. Zdá se, že dominantní je vnímání reformy jako příležitosti pro změny v oblasti výukových metod, přičemž důraz je kladen na činnostní učení. Za jeden z problémů je považována nízká informovanost širší veřejnosti o probíhajících změnách a jejich důvodech. Silnější mediální podpora by podle ředitelů mohla vést k vyšší zainteresovanosti rodičů i dalších aktérů. Finanční podpora je rovněž chápána jako problematická.

## 7. Zavádění reformy z pohledu managementu školy

### 7.1 Manažerské funkce

Ředitel školy je manažer a tuto roli plní i při tvorbě a dalším uplatňování školního vzdělávacího programu ve škole. Právě při psaní ŠVP musel ředitel důsledně plnit svou manažerskou úlohu, aby vytváření tohoto dokumentu probíhalo hladce a bez problémů. Bez používání manažerských funkcí by bylo řízení školy i po zavedení školního vzdělávacího programu nahodilé a neznalostí ředitele v této oblasti by se na vedení školy projevíly. V mnoha oblastech došlo právě po zavedení školního vzdělávacího programu k nejrůznějším změnám, proto je potřebné se s funkcemi manažera blíže seznámit.

„Pojmem manažerské funkce se chápou jako typické činnosti, které by měl vedoucí pracovník (manažer) účelně a účinně vykonávat k zajištění úspěchu své manažerské práce.“<sup>12</sup>

Účelností je myšleno dělat správné věci, které odpovídají potřebám a cílům organizace. Jako účinnost je myšlena hospodárnost provádění vykonávaných činností. Pro kvalitní management je důležité, aby bylo dosaženo při vykonávání manažerských funkcí jejich vzájemného souladu a všechny byly vykonávány vyváženě.

V literaturách existuje různé množství pojetí klasifikace manažerských funkcí. My uvádíme jednu z nejrozšířenějších klasifikací a to Harolda Koontze a Heinze Weihricha.<sup>13</sup>

- Plánování
- Organizování

---

<sup>12</sup> VODÁČEK, L., VODÁČKOVÁ O., *Moderní management v teorii a praxi*. Praha: Management Press, s. r. o., 2006. ISBN 80-7261-143-7

<sup>13</sup> WEIHRICH, H., KOONTZ, H.: *Management. A Global Perspective*. McGraw-Hill, New York 1993, ISBN 0-07-112892-1

- Výběr a rozmístění spolupracovníků
- Vedení lidí
- Kontrola

Každá cílevědomá lidská činnost vyžaduje **plánování**, protože tak dochází k eliminaci či minimalizaci neefektivních postupů. Cesta k cílům se plánováním racionalizuje. Ve škole v souvislosti s kurikulární reformou má ředitel školy zásadní roli v:

- plánování postupu psaní školního vzdělávacího programu. I když si pro celkovou koordinaci může určit koordinátora tvorby, veškerá zodpovědnost leží na něm. Ředitel tedy musí naplánovat termíny, které je potřeba dodržovat.
- určování koncepce školy, tzn. že vytváří strategický plán rozvoje, který je z hlediska plánování považován za dlouhodobý plán a z něhož se pak rozvíjí konkrétní plány střednědobé či krátkodobé. Ačkoliv je důležité, aby na tvorbě školního vzdělávacího programu spolupracovali všichni pedagogičtí pracovníci dané školy, kapitola, která obsahuje zaměření školy a její vize by se měla týkat zejména ředitele. Konkrétně jde zejména o vize, které by měly vycházet z toho, co si ředitel sám stanovil.
- plánování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Ředitel školy musí reagovat při plánu na další vzdělávání zejména na potřeby naplňování výstupů, které si škola do svého školního vzdělávacího programu určila. Musí reagovat také na nové metody a v neposlední řadě i na moderní technologie, které pedagogičtí pracovníci využívají. Myslíme si, že je však důležité nezapomínat na ostatní kapitoly stanovené rámcovým vzdělávacím programem, neboť v těchto kapitolách bývá popsána terminologie, kterou ne všichni pedagogové znají a které ne všichni rozumí.

- plánování pedagogických rad či pracovních porad. Ty jsou součástí krátkodobého plánování, ale při tvorbě kurikulární reformy se jeví jako velmi důležité. Jejich důležitost neopadá ani při dopsaném školním vzdělávacím programu, neboť se jedná o dokument, který se neustále může doplňovat a vylepšovat. Je také potřeba reagovat na náhlé změny v samotné škole. I na tyto důvody musí ředitel školy myslet při krátkodobém plánování a musí tak být velmi operativní.

**Organizování** spočívá v budování prováděcí organizační struktury, která vytvoří vhodné prostředí pro efektivní spolupráci jednotlivců a skupin při dosahování stanovených cílů. Tak, aby byl školní vzdělávací program kvalitně vytvořen a aby i jeho naplňování bylo plně funkční, musí ředitel školy vytvořit fungující organizační strukturu. Všichni pedagogičtí pracovníci musí vědět, co mají dělat a za co jsou také zodpovědní. Při tvorbě školního vzdělávacího programu musí ředitel určit koordinátora tvorby. Toho může vybrat jak z řad pedagogů nebo se této úlohy může zhostit sám. To je samozřejmě vhodné a funkční zejména u menších škol. Důležitá je také role týmů a jejich tvorba. Ředitel školy zná své pedagogy nejlépe a měl by tak vytvořit týmy takovým způsobem, aby byly co nejvíce funkční a aby pracovaly efektivně.

S organizováním velice úzce souvisí i **výběr a rozmístění spolupracovníků**, nebo-li personální zajištění řídicích i řízených procesů. Personalistika je proces získávání potřebných a schopných pracovníků, jejich adaptace v novém prostředí a udržení na zvolené pozici. V této oblasti je kladen důraz na kvalifikační a odborné předpoklady pedagogů, kteří jsou přijímáni do školy. Tato oblast je nesmírně důležitá a v současné době i velice mediálně známá. Při přijímání nových pracovníků by neměl ředitel přemýšlet o možnosti přijímat nekvalifikovaného pedagoga. Právě možnost flexibility školních vzdělávacích programů a jejich každoroční možná obměna umožňuje reagovat na nenadálé situace za předpokladu odborného vedení výuky. Pokud ze školy odejde pedagog, který je úzce specializovaný na konkrétní studijní zaměření, má ředitel možnost, pokud nenajde odpovídající kvalitní náhradu, vytvořit studijní zaměření jiné, odpovídající nové struktuře pedagogického sboru. Vždy

tomu tak ale musí být v souladu se zaměřením školy a s naplňováním rámcového vzdělávacího programu.

**Vedení lidí** je cílevědomý proces ovlivňování lidí tak, aby jejich činnost úspěšně naplnila cíle organizace. Vést a řídit lidi vyžaduje dovednosti vytvářet a usměrňovat energii. Při vedení lidí uplatňuje manažer základní styly řízení. Jsou to styly autokratický, demokratický a liberální.

Manažer, který používá autokratický styl, je velice aktivní ve své činnosti, soustřeďuje se především na svůj názor a pojetí. Často zasahuje do rozhodování. Vydává příkazy a rozkazy. Často hovoří v první osobě jednotného čísla (já chci). Do všeho zasahuje a o všem rozhoduje a druzí zúčastnění nemají takřka žádné slovo a postavení. Výhodou autokratického stylu je poměrně blízký efekt. Z hlediska tvorby školního vzdělávacího programu je také někdy potřeba, aby ředitel tento styl použil. Používá se zejména ke splnění termínů.

V případě demokratického stylu je vedoucí osoba ve svém snažení velice aktivní, ale ráda si nechává sdělit názor druhých. Nechává jim prostor k jejich vyjádření a představám. Při závěrečném rozhodování má ale hlavní slovo manažer. Jeho slovo padne jako poslední a má největší váhu. V tomto stylu používá otevřené otázky (Jaký na to máte názor?) a používá 2. osobu množného čísla. Použití demokratického stylu při tvorbě ŠVP je velmi vhodné. O tak závažném dokumentu, jakým bezesporu školní vzdělávací program je, je totiž potřeba delší dobu diskutovat a přijímat kompromisní řešení. Pokud ředitel školy vše dobře naplánuje, je tento styl řízení velmi prospěšný.

Manažer, který používá liberální styl řízení, nemusí být aktivní a může se zříci své zodpovědnosti. Často přenechává tuto zodpovědnost ostatním (rozhodněte se dle sebe). Také použití liberálního stylu se však v tomto případě uplatňuje, neboť se při tvorbě programu vytvářejí týmy pedagogů. Tyto týmy pak mají tvůrčí prostředí k přípravě dokumentu a k zamyšlení se nad způsobem výuky. Ředitel školy si ale musí dát pozor na to, aby tento styl neuplatnil většinově, neboť je to on, kdo je za školní vzdělávací program a také za chod

celé školy zodpovědný. Je důležité, aby věděl, že tuto svoji zodpovědnost nemůže přenést na nikoho jiného.

S vedením lidí také souvisí tzv. leadership, což je velmi mladý a ne zcela zažitý pojem používaný v managementu. Znamená v podstatě řízení, vůdcovství nebo také tvůrčí vedení. Ředitel školy se v tomto případě stává leaderem, který má určitou vizi a určuje směr. Je tím, kdo je vždy vpředu, aby ostatní vedl a zároveň jim pomáhal najít cestu. Teorie leadershipu se zaměřuje právě na vůdčí osobnost leadera a na charakteristiky a rysy jeho osobnosti. Leader musí umět vést sám sebe, musí mít vnitřní motivaci, snažit se o dokonalost, ale zároveň akceptovat své nedostatky. Leadership vyžaduje změny, sebedůvěru, energii a osobní růst. Pro leadership je důležité vytváření pozitivních zkušeností a vytváření výsledků. Leadership znamená redukovat obavy a posilovat naději. Aplikace leadershipu tedy potřebuje odhodlání, ale i schopnost nebát se vlastního strachu.<sup>14</sup> Leadership je tedy dynamický proces, který probíhá ve skupině, kde jednotlivec (ředitel) ovlivňuje ostatní, aby v dané situaci dobrovolně dosahovali stanovených cílů. Jedním z takovýchto cílů může být právě vytvoření školního vzdělávacího programu. Také proto je velmi vhodné tento způsob vedení lidí v prostředí ZUŠ aplikovat.

Poslední manažerskou funkcí je **kontrola**. Jejím smyslem je korekce pracovních procesů tak, aby bylo cílů co nejefektivněji dosaženo v zájmu dalšího rozvoje organizace. Podstatou je objektivní hodnocení vykonané práce z hlediska vytyčených cílů. V souvislosti s kurikulární reformou je žádoucí, aby si ředitel školy vytvořil nová pravidla pro kontrolu práce pedagogů, respektive přizpůsobil je novému školnímu vzdělávacímu programu. V rámci hospitační činnosti může sledovat nejen naplňování ročníkových výstupů, ale měl by zejména sledovat uplatňování klíčových kompetencí, které si škola sama stanovila. Rozhodně by se měl také zaměřit na hodnocení žáků a to v tom, zda hodnocení odpovídá příslušné kapitole školního vzdělávacího programu. V rámci dalších činností školy (např. při interních i veřejných vystoupeních)

---

<sup>14</sup> BENDER, P. U.: *Niterný Leadership*. Praha: Management Press, 2004. ISBN 80-7261-069-4

může ředitel pozorovat vzdělávací proces žáků a porovnávat ho se zaměřením školy a jejími vizemi, které jsou uvedené v jejich ŠVP. Jestliže se ředitel vlastní stavbou vyučovací hodiny a výkonem žáků ve výuce zabýval i v minulosti, tak v současnosti je potřeba k tomu přidat i pozorování výše uvedených oblastí a přikládat jim naopak větší důraz a váhu.

## **7.2 Ředitel a změna**

Po roce 1989 řídí čeští ředitelé své školy v permanentně turbulentním prostředí. Změn je tolik, že většinou není šance se na jejich zvládnutí v předstihu připravit a často ani patřičně reagovat. Přitom to jsou mnohdy změny mající pro školy zásadní až revoluční význam, někdy dokonce ohrožující samotnou existenci některých škol (např. demografický vývoj). Mezi takové změny patří také reforma veřejné správy a z ní vyplývající kurikulární reforma.

Zavádění školních vzdělávacích programů kladlo velké nároky na ředitele škol a na jejich manažerské schopnosti. Je to obrovská změna, která zasáhne celý chod školy. Správným vedením může ředitel školy motivovat učitele k tomu, aby zavedení školního vzdělávacího programu proběhlo hladce. Je také nutné, aby zaměstnanci pochopili, že změna je nutná a pro školu přínosná.

## **7.3 Řízení a podpora změny**

Údělem vedoucího pracovníka školy je nepřetržitě registrovat ekonomické, politické, kulturní a technologické změny v prostředí, ve kterém se jeho škola nachází. Neměl by však nechávat bez povšimnutí ani změny, ke kterým dochází uvnitř školy (personální, klimatu, materiální apod.). Při řízení by pak měl vedoucí pracovník na zjištěné změny pružně reagovat. Ze systémové teorie vyplývá, že škola jako systém se sociální složkou, by si za účelem optimální existence měla ve svém prostředí zachovat dynamickou rovnováhu a na každou změnu reagovat změnou.

Pro potřebu provádět změny ve škole pružněji je prospěšné, aby zaangažovaní znali teoretické poznatky o řízení změny. Tvorba a zahájení realizace školních vzdělávacích programů byla jednou ze zásadních změn, kterou museli nejen vedoucí pracovníci škol zvládnout.

Při provádění změn platí, že ze strany manažera nestačí realizaci změny pouze řídit, ale svým postojem a konáním ji má manažer především podpořit. Podporující chování se pak dá očekávat i u ostatních pracovníků organizace. V této souvislosti se hovoří o tzv. „podpoře změny“.

#### **7.4 Aplikace obecného modelu řízení změn do podmínek školy**

Provádění změn patří v managementu k těm nejobtížnějším úkolům. Nezahrnuje totiž pouze formulaci kýženého cíle a stanovení obsahu změn, ale především získání lidí pro jejich zavádění. Pro existenci školy je důležité, aby dokázala reagovat na všechny podněty a udržovala tak potřebnou rovnováhu mezi školou a jejím okolím. S cílem zachovat tuto rovnováhu dochází například:

- ke změnám strategie školy – otevřenost ke komunitě, zacílení na komplexní rozvoj žáka (klíčové kompetence), zaměření vzdělávací nabídky školy i na vzdělávání dospělých nebo handicapovaných, zaměření vzdělávací nabídky školy na přípravu pracovníků určité odbornosti, nabídka aktivit pro volný čas žáků aj.
- ke změnám realizačních procesů a pracovních postupů – koordinovaná spolupráce s rodinou, zapojení obyvatel obce nebo sídliště do některých školních procesů, posílení diagnostických činností učitelů, týmová spolupráce učitelů při přípravě a realizaci projektů, integrované výuky či školních vzdělávacích programů, využívání výukových metod podporujících aktivní učení atd.
- ke změnám v řízení – participace pracovníků na rozvoji a řízení školy apod.

Všechny tyto změny vyžadují také změnu lidského chování a v tom právě tkví obtížnost provádění změn. Větší změna v organizaci nikdy neprobíhá jako jednorázová akce. Obecný model řízení změn obsahuje tyto tři základní fáze:<sup>15</sup>

1. fáze je označovaná jako fáze uvolnění stávající podoby organizace. V podmínkách školy je to situace, kdy si vedení školy uvědomuje, že stávající praxe již neodpovídá skutečnému stavu. Z toho vyplývá, že musí dojít ke změně. Vedení školy, někdy ve spolupráci s pracovníky školy, vyhodnocuje současnou situaci, zvažuje, jak by škola měla reagovat na vlivy v okolí a tak být připravena na budoucí požadavky. Rozhodujícím faktorem této první fáze je překonání odporu pracovníků ke změně, které se projeví v jejich akceptaci změny i v ochotě změnu uskutečnit.

2. fáze procesu se nazývá transformační. Tato fáze začíná formulací nové cílové podoby – vize. Pro dosažení vize, což je konkrétní podoba kýžené změny, je zapotřebí zpracovat a posléze uskutečnit realizační projekt. Ten zahrnuje změny ve třech základních oblastech - strukturální, kulturní a individuální.

Strukturální změny se týkají organizace práce a způsobu řízení. V případě školy to může být např. uzpůsobení organizace práce tak, aby se mohli pracovníci navzájem scházet a spolupracovat, dále je pracovníkům umožněno spolupodílet se na řízení tak, že jeden z pracovníků získá pověření ke koordinaci vzdělávacího programu aj. Strukturální změny mohou také znamenat změnu technologií a pracovních postupů. Jde např. o používání diagnostických nástrojů za účelem získání podkladů pro autoevaluaci školy, realizaci nového systému kontrolní činnosti, na kterém by se podíleli všichni pracovníci školy, inovace přístupu k dětem v duchu činné školy, kreativní a funkční využívání učeben atd. Strukturální změnou může být i nové vymezení pracovních pozic. Jeden z pedagogických pracovníků školy se může stát garantem spolupráce a výměny zkušeností s partnerskou školou, další zase koordinátorem školního vzdělávacího programu.

---

<sup>15</sup> URBAN, J. *Řízení lidí v organizaci*. Praha: ASPI Publishing s.r.o., 2003. ISBN 80-86395-46-4

Kulturní změny se promítají především ve vzájemných vztazích a chování mezi pracovníky navzájem i mezi vedením a pracovníky. Může k nim přispět změna řídicího stylu, např. z autoritativního na demokratický nebo využití koučování či podporování. Důležitá je i preference správných hodnot vedení školy. V souvislosti s tvorbou a zavedením školního vzdělávacího programu může být vedením školy u pracovníků podporována, veřejně oceňována i uznávána jejich iniciativnost, samostatnost, loajalita ke škole, smysl pro spolupráci, ochota učit se i sdílet znalosti apod.

Individuální změny jsou zaměřeny na to, aby byly podpořeny žádoucí změny pracovního chování jednotlivých zaměstnanců. Spočívají ve vytváření nových pracovních schopností (např. další vzdělávání), v podpoře i vytváření žádoucích pracovních postojů, případně v přijetí nebo výměně pracovníků.

3. fáze procesu změn nazvaná jako fáze zakotvení slouží k podpoře a posílení nového pracovního chování a tím i k fixaci žádoucích změn. Nedílnou součástí této fáze je kontrola jako zdroj zpětné vazby o průběhu změny. Úspěšnost fáze lze podpořit vybudováním kvalitního informačního systému, účinných kontrolních mechanismů i zavedením systému hodnocení, který podporuje žádoucí chování. Například při práci na tvorbě a zavádění školního vzdělávacího programu se jedná o systematické monitorování průběhu činností vedením školy, o vymezování a dodržování smluvených pracovních termínů zaangažovanými pracovníky, o vzájemné sdělování poznatků a zkušeností mezi pracovníky školy, o důsledné hodnocení dosažených pokroků apod.

## **7.5 Základní předpoklady pro úspěšné provedení změny**

Aby bylo provedení změny úspěšné, je zapotřebí zajistit splnění určitých podmínek a předpokladů. Při absenci byť jen jednoho z nich nelze proces

změny realizovat. Předpoklady a podmínky potřebné pro provedení změny jsou:<sup>16</sup>

1. Tlak na provedení změny - ten může vycházet z vnějšího okolí školy (např. konkrétní požadavek rodičů, nedostatek žáků pro další roky, právní norma, výše normativu atd.) nebo vznikat ve vnitřním prostředí školy (např. při kontrolní činnosti byly zjištěny závažné nedostatky, učitelé upozorňují na odchody žáků na jinou školu aj.). Iniciátorem změny pak může být buď vedení školy, nebo pracovníci školy. Na školách existuje mnoho aktivních zaměstnanců, kteří působí jako zdroje inspirace a motor změn. Někdy bývá změna ve škole výsledkem působení sil politických procesů v organizaci, kdy neformální vůdce pracovníků nebo skupina pracovníků prosazují nějakou změnu. Může nastat i situace, kdy zaměstnanci školy nečekají na řízení změny vedením školy, ale začnou ji sami v rámci svých možností uskutečňovat, např. po absolvování motivující vzdělávací akce.

Když chybí tlak na provedení změny, určitě se ji nepovede realizovat, protože neexistuje ani důvod pro její realizaci. V tomto případě je tedy výsledek úplně jasný. Je chybou plánovat a realizovat změnu zcela bez důvodu jen proto, že třeba všechny školy v blízkém okolí nějaké změny dělají.

2. Jasná vize – je rámcová představa budoucího stavu, která zmobilizuje veškerý tvůrčí potenciál účastníků změny. Chybí-li jasná vize, proběhne místo úspěšné změny „rychlý start, který brzy splaskne“<sup>17</sup>. Je však zapotřebí, aby tato vize byla formulována dostatečně konkrétně a vycházela z analýzy stávajícího stavu školy. Pomůckou může být metoda SMART, což je mnemotechnická pomůcka, která se používá při stanovení a formulaci cílů.<sup>18</sup> Pouhé konstatování, že např. v horizontu dvou let začne škola učit úplně jinak a nově, je právě takovou vizí, po níž následuje zcela zbytečný start a nedojde k realizaci změny. Cíl zde totiž není formulován dostatečně konkrétně.

---

<sup>16</sup> WOOT, Philippe de. *Řízení změny v podmínkách vysoké školy*. Aula, 1996, roč. 4

<sup>17</sup> WOOT, Philippe de. *Řízení změny v podmínkách vysoké školy*. Aula, 1996, roč. 4

<sup>18</sup> [http://cs.wikipedia.org/wiki/SMART\\_metoda](http://cs.wikipedia.org/wiki/SMART_metoda)

3. Způsobilost provést změnu – znamená motivovat a odborně připravit pracovníky, kterých se změna týká. Provedení změny je dlouhodobý proces. Může být úspěšně uskutečněn pouze tehdy, když jsou vedení školy i většina pracovníků opravdu přesvědčeni o tom, že setrvání v dosavadním stavu neprospívá další existenci školy. V takovém případě změnu akceptují a jsou ochotni se pro její uskutečnění angažovat. Pro realizaci změny je optimální, když ji vedení školy podporuje, přebírá odpovědnost jako její zadavatel a funguje jako její motor. Rozvoj školy, bez podpory vedení, dá totiž velkou námahu.<sup>19</sup> Pokud chybí způsobilost provést změnu, je její realizace doprovázena pocitem úzkosti a frustrace těch, kdo se na ní podílejí. To se pak promítne do kvality její realizace.

4. Odvaha udělat první krok – je posledním předpokladem pro úspěšné provedení změny. Znamená to vypracovat projekt realizace změny, čili přetransformovat vizi do systému obecných a posléze konkrétních cílů, na jejichž dosahování se budou pracovníci podílet. Teprve pak můžeme realizaci změny zahájit. Pokud nám bude chybět odvaha provést první krok, potom bude celá akce spíš připomínat falešný start a hazardování s pracovní morálkou lidí.

## **7. 6 Význam lidského faktoru v přípravě a realizaci změny**

Za normálních okolností převládá u lidí spíše odpor ke změně, což je zcela normální jev. Podle mezinárodních výzkumů<sup>20</sup> má při zahájení programu změn 60 až 80 % pracovníků obavy nebo ke změnám zaujímá odmítavý postoj. Teoreticky je popsán tzv. cyklus reakce osoby nebo skupiny vystavené změnám. V první fázi probíhá tendence k okamžitému popření možnosti změn. Následuje snaha o odpor vůči změnám, ale po zjištění, že odpor je marný a změny mají i své pozitivní stránky, se objeví zájem o prozkoumání změn. Nakonec se dostaví fáze přijetí změn.

---

<sup>19</sup> ENDER, B., SCHRATZ, M. aj. *Jak pomoci školám?*. 1. vydání. Přeložil Jan Šturala. Žďár n. S.: Fakta v.o.s., 1999. ISBN 80-902614-2-6.

<sup>20</sup> URBAN, J. *Řízení lidí v organizaci*. Praha: ASPI Publishing s.r.o., 2003. ISBN 80-86395-46-4

Příčinou obav ze změn je často strach z neznámého, tendence k setrvačnosti, spokojenost se stávající situací, pocit méněcennosti, předpokládané znehodnocení starých schopností a dovedností, strach ze ztráty pracovního místa či pracovních výhod, nepochopení potřeby změn, dosavadní kultura organizace nepřející změnám, strach z časové náročnosti, odborná náročnost nových situací a úkolů, ztráta mocenské pozice, ztráta důvěrné obeznamenosti s tím, co denně dělají apod. Odpor ke změnám může mít i jiné příčiny než obavy. Mezi ně patří například nesprávné načasování změn a jiné vnímání situace pracovníky.

Již jsme uvedli, že odpor ke změnám je sice normální, ale dlouhodobý odpor zaměstnanců je důkazem toho, že management není schopen změnu řídit. Manažeři se pochopitelně snaží odpor k plánované změně odstranit a pracovníky získat na svou stranu. V první řadě potřebují zjistit příčiny odporu lidí ke změně a následně pak získat lidi k jejímu uskutečnění. K tomu používají manažeři tyto metody, případně jejich kombinaci:<sup>21</sup>

1. Osvěta a komunikace spočívá ve snaze srozumitelně objasnit pracovníkům potřebu provést změny. Optimální je vést diskuzi s co největším počtem lidí a jako argumenty předkládat jasná fakta.
2. Participace na změnách předpokládá zahrnutí pracovníků do tvorby a zavádění změn, akceptaci jejich návrhů, rad a připomínek. Nevýhodou je časová náročnost.
3. Facilitace a podpora zahrnuje podporu zaměstnancům při provádění změn, proškolení, trénink, přípravu podmínek, posílení rozhodovacích pravomocí, pozorné naslouchání problémům, porozumění pro chyby a omyly atd.
4. Odměňování a vyjednávání - spolupráci na změnách může výrazně podpořit nově nastavený systém odměňování. Vyjednávání je využíváno v různých situacích, např. za příslib podpory změny může být dojednan nějaký jiný ústupek týkající se průběhu pracovního procesu apod.

---

<sup>21</sup> URBAN, J. *Řízení lidí v organizaci*. Praha: ASPI Publishing s.r.o., 2003. ISBN 80-86395-46-4

5. Kooptování patří ke skrytým metodám ovlivnění, např. aby se osoba se silnou neformální autoritou nestavěla proti potřebným změnám, je jí svěřena v procesu změny významná role. Kooptování se mine účinkem tehdy, je-li příliš průhledné a manipulativní.
6. Přímé nebo nepřímé donucení je metodou rychlého překonávání odporu. Používá se většinou jen v časové tísní, kdy hrozí nebezpečí z prodlení při zavádění změn. Hrozbou může být odebrání nenárokové složky mzdy, převedení na jinou práci, zrušení pracovního místa apod. Tato metoda vede k odporu vůči manažerům.

## **7.7 Pozitivní postoj ke změně**

Máme-li vytvořit kvalitní vzdělávací program, pak si musíme uvědomit, že poprvé se dostává škole příležitost utvořit si vlastní školní dokument „šitý na míru“. Není to jednoduchá situace, protože nám chybí čas i zkušenosti, jsme zahrnuti administrativou a jinými požadavky, řešíme stále více výchovných problémů, pořádáme spoustu akcí pro děti, rodiče, občany žijící v blízkosti školy, vzděláváme se atd. Mít svůj vlastní školní vzdělávací program však musíme.

Zpravidla máme dvě možnosti. Buď vytvořit program „do šuplíku“, aby byla splněna legislativní povinnost, anebo vytvořit program „pro sebe“ - pro naše žáky, rodiče a učitele. Vytvořit program, který uchopíme jako příležitost nabídnout kvalitní vzdělávání v našich konkrétních podmínkách, podle něhož se nám bude dobře vzdělávat a vychovávat, s nímž se ztotožní i rodiče a budou se na jeho tvorbě podílet, podle něhož si uděláme „pořádek“ ve vzdělávacím obsahu, v němž se budeme ptát po smyslu toho, co učíme a jak učíme, jehož tvorba nám přinese mnoho starostí, ale i radosti a zejména růst osobnostní i profesní a do jehož tvorby se zapojí celý pedagogický sbor. To, kterou cestu si zvolíme, záleží jen na nás.

## **7. 8 Znalost rámcového vzdělávacího programu**

Nezbytnou podmínkou úspěšné tvorby školního vzdělávacího programu, je znalost rámcového vzdělávacího programu. Znalost dokumentu ředitelem a pedagogy se odvíjí od jejich přístupu k reformě školství, vztahu k dokumentu i způsobu, jakým jsou s RVP seznamováni. Dostanou-li učitelé materiál jako celek k dispozici, zpravidla se seznámí s tím, co je nejvíce zajímavé. To jsou vzdělávací oblasti a obory, které odpovídají jejich aprobaci. Je to pochopitelné, protože tato oblast je jim nejbližší, je to střed jejich zájmu. U tohoto poznání však nesmí skončit. Důležité je, aby učitelé vnímali rámcový vzdělávací program jako celek, aby si uvědomili souvislosti mezi cíli, kompetencemi, obsahem vzdělávání, aby vnímali vztahy mezi jednotlivými vzdělávacími oblastmi, obory atd. Znalost celého RVP je pro tvorbu vlastního programu školy nezbytností.

## 8. DOTAZNÍKOVÝ VÝZKUM

### 8.1 Dotazníkové šetření

Existuje mnoho způsobů, jak získat informace k výzkumu. Jednou z takových cest je dotazování, které bylo použito i v případě našeho výzkumu. Dotazování je pokládání otázek dotazovaným (respondentům). Z jejich odpovědí získává řešitel projektu žádoucí informace. Podle kontaktu s dotazovanými rozlišujeme jednotlivé techniky dotazování a to osobní, telefonické, písemné a elektronické. Vždy záleží na kontaktu s dotazovanými. Dotazování může probíhat různými způsoby a každý typ dotazování klade specifické požadavky na konstrukci samotného dotazníku. Dotazníková šetření jsou jedny z nejčastějších metod sběru dat a vybírá si ho převážná většina autorů výzkumných prací.

Dotazníkové šetření má tři etapy:

1. Příprava dotazníkového šetření
2. Zpracování a analýza dat
3. Interpretace a prezentace výsledků

#### 1. Příprava dotazníkového šetření

Tato etapa se dá rozdělit do dalších dílčích kroků. Nejprve si musíme zformulovat problém - tj. co nevíme a jasně daný cíl - co chceme dotazníkem zjistit. Dalším krokem je prostudování literatury, která se zabývá výzkumným problémem. Teprve potom následuje tvorba samotného dotazníku. Ta je sama o sobě často podceňována, což je obrovská chyba. Podceněním správné tvorby otázek může dojít k velkému zkreslení odpovědí a celkových výsledků. V dotazníkovém šetření se mohou objevit různé druhy otázek. V našem dotazníku byly použity otázky výzkumné – poskytují potřebné informace a údaje. Rozlišují se také různé způsoby dotazování – osobní dotazování, telefonické dotazování, písemné dotazování a elektronické dotazování. My jsme pro náš výzkum použili poslední dva způsoby.

## 2. Zpracování a analýza dat

Po sběru dat následuje etapa, kdy je třeba shromážděný materiál zpracovat a vyhodnotit. Základním cílem fáze zpracování dat je zajistit získaným údajům potřebnou kvalitu a přehledné uspořádání k následné analýze, na jejímž základě formulujeme obecné poznatky v souladu s cíli výzkumného úkolu. V této fázi dochází k zadávání dat z dotazníku do programu, který data následně vyhodnotí (s výjimkou elektronického dotazování, v tom případě je tato etapa zautomatizována, což byl i případ našeho dotazníkového šetření).

## 3. Interpretace a prezentace výsledků

Ve chvíli, kdy jsou data vyhodnocena, je vhodné vrátit se do přípravné fáze, kde se definoval problém a cíl dotazníkového šetření. V tomto kontextu se data snáze interpretují a dochází k lepší orientaci v tom, zda došlo ke splnění daného cíle. K interpretaci dochází nejen slovním vyjádřením, ale také pomocí různých grafů či tabulek.

Posledním bodem pomyslného cyklu je sepsání závěrečné zprávy, ve které by mělo být shrnuto to nejpodstatnější z celého výzkumu. V případě, že závěrečná zpráva přinesla odpovědi na problém a cíl stanovený na začátku výzkumu, lze říct, že dané dotazníkové šetření splnilo svůj účel a bylo úspěšné.

## 8. 2 Stanovení výzkumného problému a cíl dotazníkového šetření

Výzkum této práce je zaměřen na kurikulární reformu v základním uměleckém vzdělávání z pohledu ředitelů základních uměleckých škol. Konkrétně se jedná o tvoření a zavádění školních vzdělávacích programů v základních uměleckých školách. Před tím, než jsme začali pracovat na tvorbě dotazníku, jsme si stanovili výzkumný problém a cíl dotazníkového šetření. Výzkumný problém je formulován takto: Byla kurikulární reforma prospěšná pro základní umělecké školy z pohledu jejich ředitelů? Cílem dotazníkového šetření bylo tedy zjistit, jaký pohled mají ředitelé škol na zavádění školních

vzdělávacích programů do základního uměleckého vzdělávání a zda byla tato reforma z pohledu ředitelů přínosná a potřebná.

### 8.3 Výzkumný vzorek a organizace výzkumu

Nyní už se budeme věnovat konkrétním údajům, které souvisí s naším dotazníkovým šetřením. V České republice je celkem 487 základních uměleckých škol. 237 z nich zřizují obce, 199 kraje, 47 zřizují soukromé společnosti, 3 církve a náboženské společnosti a 1 škola je zřízena přímo Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Následná tabulka ukazuje počet škol podle jednotlivých krajů.<sup>22</sup>

Kraj	Počet ZUŠ
Praha	36
Středočeský	57
Jihočeský	34
Plzeňský	34
Karlovarský	20
Ústecký	31
Liberecký	20
Královéhradecký	31
Pardubický	30
Vysočina	24
Jihomoravský	64
Olomoucký	27
Zlínský	28
Moravskoslezský	51

<sup>22</sup> Data platná k 1. 9. 2013, podle rejstříku škol a školských zařízení MŠMT, dostupné na <http://rejskol.msmt.cz/>

Dotazník byl předložen ředitelům základních uměleckých škol v celé České republice. Právě oni řešili největší problémy při tvoření a zavádění školního vzdělávacího programu do svých škol a v problematice se tedy dobře orientují. Dotazník byl rozdělen mezi ředitele všech základních uměleckých škol, protože bylo zajímavé porovnání škol menšího a většího typu, škol zřizovaných krajem, obcí nebo škol jiných zřizovatelů. Nejprve byl dotazník rozdán v říjnu 2013 ředitelům ZUŠ na valné hromadě Asociace základních uměleckých škol a poté byl rozeslán pomocí e-mailu všem ředitelům ZUŠ v České republice. Vyplněné dotazníky ředitelé odevzdávali buď osobně, nebo zasílali odpovědi pomocí aplikace Google Dokumenty<sup>23</sup> do konce listopadu 2013. Zároveň s odpověďmi přicházela častá žádost o výsledky výzkumu a zároveň přišla nabídka uvést výsledky výzkumu v odborném měsíčníku Řízení školy – Speciál pro ZUŠ.

Návratnost dotazníku byla téměř 38 %, což činí 185 vrácených dotazníků.

#### **8.4 Tvorba dotazníku**

Při tvorbě dotazníku bylo počítáno s těmito proměnnými: místo působnosti školy podle kraje, typ zřizovatele školy a velikost školy podle počtu žáků. Ještě před začátkem výzkumu byly stanoveny hypotézy, které jsme chtěli ověřit nebo vyvrátit. Vzhledem ke skutečnosti, že základní umělecké školy učí podle svých vzdělávacích programů teprve druhým rokem, neexistují o této reformě žádné relevantní poznatky. Proto byly tyto hypotézy stanoveny na základě osobních zkušeností a poznatků a to jak při tvoření a zavádění vlastního školního vzdělávacího programu, tak při práci v rámci projektů Pilot ZUŠ a Podpora ZUŠ. Další zkušenosti byly získány v rámci spolupráce s Českou školní inspekcí, oblastním inspektorátem Jihočeského kraje.

---

<sup>23</sup> Google Dokumenty je služba pro tvorbu textových, tabulkových, prezentačních a formulářových dokumentů.

## 8.5 Vyhodnocení dotazníku

Otázky v dotazníku budou vyhodnocovány postupně a budou ověřovány hypotézy, které byly před rozesláním dotazníku stanoveny. Pro názornost budou u otázek uváděny grafy, které jsme podle zjištěných informací zpracovali pomocí aplikace Google Dokumenty. Nakonec provedeme celkové vyhodnocení výzkumu.

Aplikace Google Dokumenty je jeden z nejzajímavějších nástrojů umožňující tvorbu, nahrávání a úpravu dokumentů v textovém editoru, tabulkovém procesoru a nástroji na zpracování prezentací. Největší výhodou představuje možnost sdílení, tedy účinné spolupráce na dokumentu a správě jeho revizí. Je součástí kancelářského balíku aplikace Google Apps, jehož základním principem je centrální uložení dat s možností přístupu odkudkoliv, zcela nezávisle na použité platformě. Další podstatnou výhodou je skutečnost, že jeho použití je zdarma.

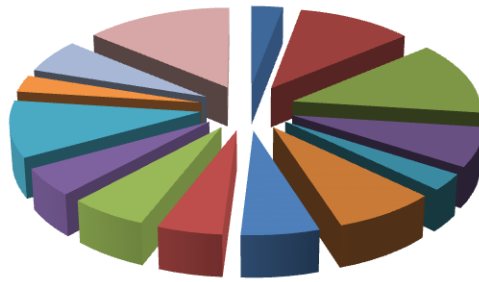
První tři otázky se ještě netýkaly kurikulární reformy v základním uměleckém vzdělávání, ale byly zde zjišťovány proměnné.

**1.** Bylo nutné zjistit, **v jakém kraji škola působí**. Ve výsledcích jsou zastoupeny všechny kraje. Nejmenší návratnost byla z Prahy a krajů Karlovarského a Olomouckého. Největší pak byla z krajů Jihomoravského a Jihočeského.

**2.** V další otázce byl zjišťován typ **zřizovatele**. Pro zjednodušení byly školy, které nezřizují kraje ani obce zahrnuty do pozice jiné, a to z důvodu velmi malého počtu těchto škol (cca. 10 % ze všech). Přesná polovina odpovědí přišla ze škol zřizovaných krajem, 47 % vyplněných dotazníků bylo ze škol zřizovaných obcí a 3 % byla obdržena ze škol jiného zřizovatele.

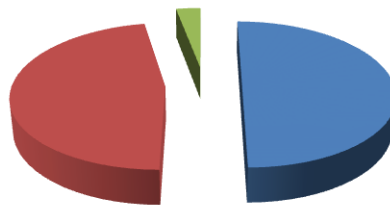
**3.** Školy byly také rozděleny **podle počtu žáků** na malé - do 300 žáků, střední - do 500 žáků, větší - do 800 žáků a velké - nad 800 žáků. Podle výsledků výzkumu je patrné, že došlo k téměř rovnoměrnému zastoupení ve velikosti škol.

## Místo působnosti školy



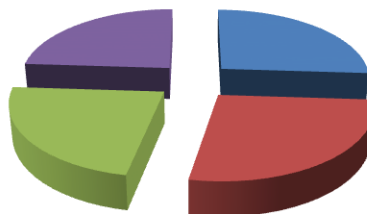
■ Praha 3 %	■ Středočeský kraj 11%
■ Jihočeský kraj 13%	■ Plzeňský kraj 7%
■ Karlovarský kraj 3%	■ Ústecký kraj 8%
■ Liberecký kraj 6%	■ Královéhradecký kraj 5%
■ Pardubický kraj 6%	■ Kraj Vysočina 5%
■ Moravskoslezský kraj 10%	■ Olomoucký kraj 3%
■ Zlínský kraj 6%	■ Jihomoravský kraj 14%

## Zřizovatel školy



■ kraj 50%	■ obec 47%	■ jiné 3%
------------	------------	-----------

## Velikost školy



■ do 300 žáků 26%	■ do 500 žáků 27 %
■ do 800 žáků 23 %	■ nad 800 žáků 24%

V další části dotazníku byly již kladeny otázky, které se týkaly přímo kurikulární reformy a byly zjišťovány názory ředitelů na ni. Výsledky budou představeny tak, že vždy uvedeme otázku a následně hypotézu. Dále budou prezentovány informace, které byly pomocí dotazníku zjištěny. Nakonec bude potvrzena nebo vyvrácena uvedená hypotéza. Pro větší přehlednost uvádíme grafy zpracované pomocí aplikace Google Dokumenty. Čísla otázek budou souhlasit s tím, jak byly uvedeny v dotazníku.

#### **4. Souhlasíte s kurikulární reformou, tedy se zavedením školního vzdělávacího programu do základního uměleckého vzdělávání?**

*Hypotéza: Ředitelé škol souhlasí s kurikulární reformou a se zavedením školního vzdělávacího programu do základního uměleckého vzdělávání.*

86 % respondentů se vyjádřilo kladně. Pouze 14 % s reformou nesouhlasí. Je samozřejmě možné, že s reformou nesouhlasí více ředitelů a tento svůj negativní postoj dali najevo tím, že dotazník vůbec nevyplnili. To je však jen nepodložená domněnka a tak se musíme držet získaných faktů. Stanovená hypotéza se tedy potvrdila.



## 5. Byli jste více spokojeni s výukou podle učebních osnov před zavedením školního vzdělávacího programu?

*Hypotéza: Ředitelé byli méně spokojeni s výukou podle učebních osnov než s výukou po zavedení školního vzdělávacího programu.*

Vzhledem k tomu, že učební osnovy, které se používaly v základních uměleckých školách, byly tvořeny v 80. letech 20. století<sup>24</sup>, vznikl zde předpoklad, že jsou pro výuku nevyhovující. Tyto osnovy také obsahovaly studijní materiál či literaturu, která odpovídala době vydání osnov. Také vyučovací proces v ZUŠ se velice proměnil a to jak ve vztahu učitel a žák, tak z hlediska prostředí, ve kterém se vyučuje, včetně zavádění multimediálních pomůcek do výuky. Dále se změnil názor na samotné řízení školy z pohledu ředitele. Negativně se však k původním učebním osnovám vyjádřilo pouze 62 % dotázaných, což je zcela jistě nižší číslo, než bylo očekáváno. I přes to se ale hypotéza potvrdila, protože negativně odpověděla více než polovina dotázaných ředitelů.



<sup>24</sup> Ministerstvo školství ČSR. *Učební osnovy pro LŠU z let 1980 – 1991*, Praha. SPN n. p.

**6. Došlo ve vaší škole po zavedení školního vzdělávacího programu ke změnám ve výuce? Pokud jste odpověděli kladně, popište, kterých oblastí se změny týkaly.**

*Hypotéza: Po zavedení školního vzdělávacího programu došlo ve školách ke změnám ve výuce.*

O změnách ve výuce je přesvědčeno pouze 47 % respondentů. Většina se tedy domnívá, že ke změnám ve výuce nedošlo. Pokud respondenti odpovídali kladně, měli ještě doplnit, jakých oblastí se změny týkaly. Bude velmi zajímavé, až si uvedené postřehy přečtou ředitelé, kteří odpověděli záporně. Je totiž možné, že by potom svoji odpověď přehodnotili.

Jako změnu totiž mnoho respondentů uvádí možnost vyučovat nové nástroje v hudebním oboru<sup>25</sup>. Ty se již dříve vyučovaly, ale ve skutečnosti tak škola porušovala platné předpisy, neboť tyto hudební nástroje v žádných osnovách nikdy nefigurovaly.

Jako další byla uváděna možnost vzniku nových předmětů. Tato změna se jistě dotkla drtivé většiny škol, neboť ty si vytvořily předměty, které skutečně odpovídají jejich vzdělávací nabídce a potřebám žáků. Školy také dostaly příležitost vymyslet předměty podle svého uvážení a podle toho je také pojmenovat, proto není možné v této práci názvy mnoha z nich citovat. Všechny nové předměty však vycházejí z očekávaných výstupů, které jsou stanoveny ve vzdělávacích oblastech rámcových vzdělávacích programů.<sup>26</sup>

Mnoho změn vidí ředitelé škol také v jiných oborech než v oboru hudebním.<sup>27</sup> Tyto změny se týkají rozšíření výuky dějin těchto oborů. Je ale zřejmé, že ani v tomto případě se nejedná o žádnou novinku, ale jen o popsání toho, co se již dříve na školách vyučovalo.

Mnoho ředitelů také uvedlo změnu v počtu ročníků u některých studijních zaměření. To je změna, která se dotkla všech škol v celé republice, a na tu

---

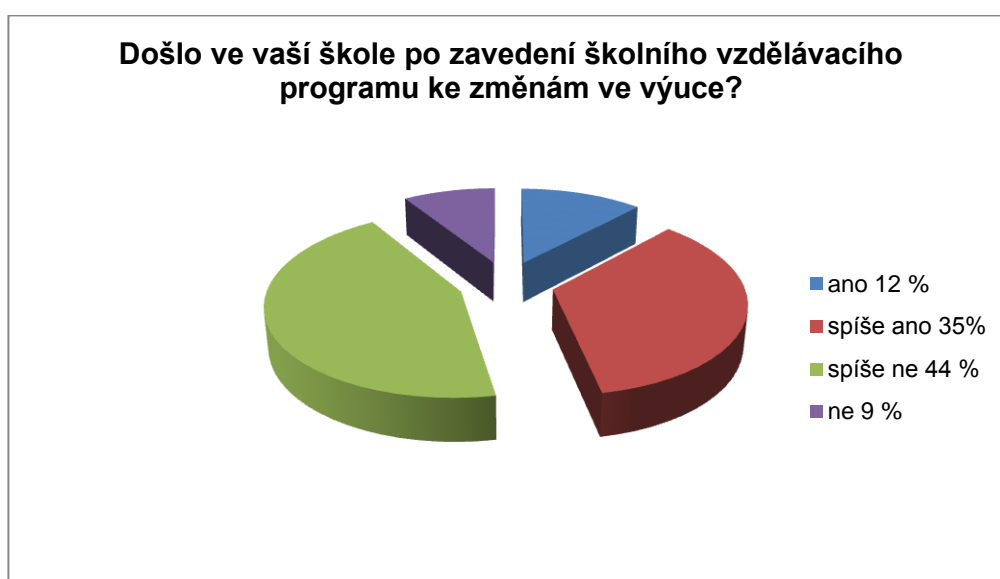
<sup>25</sup> Elektrická kytara, basová kytara, jazzový kontrabas, populární zpěv.

<sup>26</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 978-80-87000-37-3

<sup>27</sup> Základní umělecké školy uskutečňují vzdělávání ve 4 oborech studia: hudebním, tanečním, výtvarném a literárně-dramatickém.

musely určitě reagovat všechny. Proto je zajímavé výzkumné zjištění, že 53 % dotázaných odpovědělo, že ke změnám ve výuce nedošlo. Můžeme se pouze domnívat, proč je většina ředitelů přesvědčena o této skutečnosti. Jedna z možností je nepochopení otázky a výklad, že se jedná o vyučovací proces mezi žákem a učitelem. Výuka však znamená i její organizaci a zde i podle výše uvedených skutečností ke změnám zřejmě v drtivé většině škol dojit muselo.

Závěrem ale musíme konstatovat, že na základě více než poloviny záporných odpovědí se hypotéza o změnách ve výuce po zavedení školního vzdělávacího programu nepotvrdila.



## **7. Měla tvorba školního vzdělávacího programu nějaký přínos pro vaši školu?**

*Hypotéza: Tvorba školního vzdělávacího programu byla pro školy přínosná.*

Kurikulární reforma v základním uměleckém vzdělávání měla od svého samotného začátku jiný průběh než v ostatních typech škol. Obsahy rámcového vzdělávacího programu totiž měli šanci formulovat učitelé základních uměleckých škol z celé České republiky. Dalším pozitivním faktorem pro ředitele a jejich učitele byla skutečnost, že týmy odborných garantů a ředitelů pilotních škol objížděly všechny regiony v republice se svými postřehy a zkušenostmi získanými při psaní svých školních vzdělávacích programů.

Všichni kdo chtěli, dostávali tedy průběžné informace o reformě a na vše mohli neustále reagovat či věci připomínkovat. Skutečnost, že je o reformě informovali právě kolegové z jiných základních uměleckých škol, tedy jejich kolegové, se projevila také jako velmi přínosná. Opravdu uvěřili tomu, že je reforma pro školy tohoto typu zapotřebí.

Jako přínosné pro školu uvádí mnoho respondentů zejména stmelení pracovních kolektivů. Na základních uměleckých školách totiž pracují většinou individualisté, kteří někdy nemají čas se spolu setkat a vážně diskutovat o výuce ve škole. Tato reforma jim k lepší komunikaci určitě pomohla. Přínosné také pro mnoho ředitelů bylo, že díky psaní školního vzdělávacího programu dali do pořádku organizaci výuky a nemusí se obávat případné kontroly a nedodržování předpisů. Důležité se také jeví zvýšení odpovědnosti za vzdělávání, neboť vzdělávací obsahy jsou již věcí samotných učitelů. Každý si tak mohl do svého programu promítnout svoje silné stránky výuky a může si celkově učit podle toho, jak to on uzná za vhodné.

76 % respondentů odpovědělo na danou otázku kladně, to znamená, že se stanovená hypotéza potvrdila.



## **8. Bylo pro vás při tvorbě školního vzdělávacího programu užitečné, že byl realizován projekt NIDV – Podpora ZUŠ?**

*Hypotéza: Projekt NIDV – Podpora ZUŠ byl při tvorbě školního vzdělávacího programu pro školy užitečný.*

V roce 2010 – 2013 začal Národní institut dalšího vzdělávání realizovat projekt metodické podpory pedagogů základních uměleckých škol v oblasti zavádění školních vzdělávacích programů s názvem Podpora ZUŠ. V rámci jedné z aktivit projektu byly vytvořeny dvě praktické pomůcky. Šablona pro tvorbu školního vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání a zásobník aktivních sloves. Oba výše uvedené materiály byly zveřejněny na webových stránkách NIDV týkajících se tohoto projektu. Následně proběhlo vzdělávání budoucích školitelů z řad ředitelů pilotních škol, kteří o to projevíli zájem. Tito školitelé pak uskutečnili celkem 38 seminářů pro koordinátory školních vzdělávacích programů a management základních uměleckých škol.

Vzdělávací program byl zaměřen na osvojení znalostí a dovedností potřebných pro tvorbu školního vzdělávacího programu podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání. Předmětem studia byla problematika principů a praktické realizace reformy základního uměleckého vzdělávání s ohledem na zkušenosti lektorů i účastníků školení s tvorbou ŠVP. Vzdělávání bylo postaveno především na těchto metodách a formách výuky: přednáška, prezentace účastníků, diskuse. Následně byli školitelé seznámeni s tím, jak zodpovědět často kladené dotazy při vzdělávání pedagogických pracovníků základních uměleckých škol. Byly zde vymezeny sporné a nejproblematictější záležitosti spojené s tvorbou školního vzdělávacího programu, ke kterým je nutné vytvořit dodatečné pokyny nebo metodické materiály. Dále byli lektoři proškoleni na specifickou problematiku tvorby osnov vyučovacích předmětů v jednotlivých uměleckých oborech, které jsou vyučovány v základních uměleckých školách.

Tyto zkušenosti pak školitelé promítli při řízených setkáních nad školním vzdělávacím programem ZUŠ. Řízená setkání byla zaměřena na sdílení zkušeností účastníků s tvorbou školního vzdělávacího programu. Předmětem

vzdělávání byla skupinová supervize rozpracovaných částí ŠVP a následná konkrétní metodická pomoc ze strany lektora nebo ostatních zúčastněných. Celkem proběhlo 51 řízených setkání.

V dalším období proběhlo 147 terénních konzultací, které byly určeny školám, které mají svůj ŠVP již téměř hotový. Šlo o řešení konkrétních otázek a problémů ohledně jejich školního vzdělávacího programu přímo ve škole. Konzultant si nejprve prostudoval ŠVP dané školy a poté ji navštívil s hodnocením a s náměty na vylepšení.

V poslední fázi projektu bylo realizováno 195 hodnotících setkání nad školním vzdělávacím programem. Ta byla kombinací předchozích realizovaných akcí v rámci specializované podpory, a to řízených setkání (náměty pro tvorbu ŠVP v jednotlivých uměleckých oborech) a terénních konzultací (řešení problematických částí ŠVP přímo v dané škole). Novou okolností byla komplexní kontrola školního vzdělávacího programu (na rozdíl od terénních konzultací, které byly zaměřeny pouze na školou vybrané části ŠVP) a také písemný posudek hodnotitele ohledně jednotlivých kapitol školního vzdělávacího programu dané školy.

Na závěr projektu vzniklo 43 studijních materiálů určených zejména začínajícím učitelům. Materiály poskytují základní orientaci v pedagogických tématech, kterými se začínající učitelé ve výuce zabývají, dále pak odkazy na relevantní literaturu a případně i existující webové stránky. Nechybí informace o osvědčených soutěžích nadregionálního charakteru. Tyto metodické pomůcky jsou online k dispozici na webových stránkách NIDV.<sup>28</sup>

Podle výše uvedeného textu je zřejmé, že projekt Podpora ZUŠ byl smysluplný a není překvapující, že 83 % ředitelů uvedlo, že byl pro ně užitečný. V tomto případě je také zajímavý vzorek respondentů, který uvedl, že pro ně tento projekt užitečný nebyl. Jedná se totiž z velké většiny o ředitele z krajů, kde byly realizovány projekty, jakými byly např. Artprogram v Moravskoslezském kraji či Zlínart v kraji Zlínském, což je regionální podoba celostátního projektu NIDV Podpora ZUŠ.

---

<sup>28</sup> <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/podpora-zus.ep/>

Závěrem můžeme konstatovat, že hypotéza se potvrdila a projekt NIDV Podpora ZUŠ byl při psaní školního vzdělávacího programu pro respondenty užitečný.

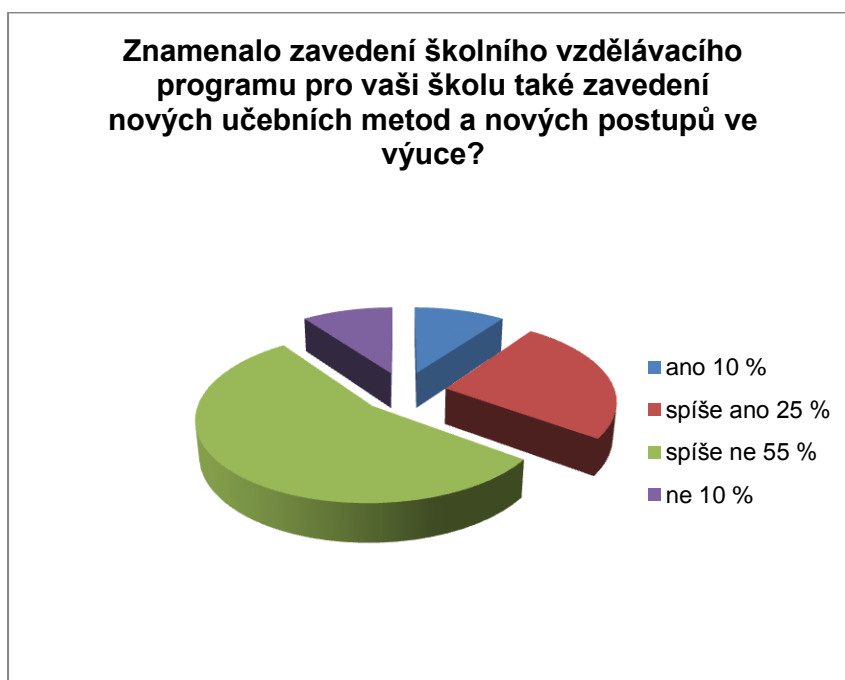


## **9. Znamenalo zavedení školního vzdělávacího programu pro vaši školu také zavedení nových učebních metod a nových postupů při výuce?**

*Hypotéza: Zavedení školního vzdělávacího programu ve školách neznamenovalo zavedení nových učebních metod a nových postupů ve výuce.*

Školní vzdělávací programy neobsahují žádnou kapitolu, která by pojednávala o učebních metodách či vyučovacích postupech. Proto by nemělo samotné zavedení ŠVP znamenat jakoukoliv změnu v této oblasti. Je ale možné, že se právě při reformě mnoho ředitelů a učitelů nad touto otázkou zamyslelo a změnilo něco ve svých dosud zažitých postupech. Do doby reformy se také promítl rozmach moderních technologií, jako jsou interaktivní učební pomůcky či počítačový software vhodný pro výuku v základních uměleckých školách. Tyto technologie se uplatňují zejména v hudebním a výtvarném oboru. Výtvarný obor tak dostává další oblast v podobě prací s digitální fotografií a počítačové grafiky. Školy také více využívají interaktivní tabule a dochází k propojování oborů v podobě multimediálních projektů. Učitelé tedy mohli tyto metody začít využívat právě ve stejné době, kdy psali svůj školní vzdělávací program.

Celkově se 65 % respondentů vyjádřilo záporně, tzn. že zavedení školního vzdělávacího programu neznamenovalo v jejich škole zavedení nových metod a postupů při výuce. Stanovená hypotéza se tedy potvrdila.



#### **10. Znamenalo zavedení školního vzdělávacího programu pro vaši školu celkovou změnu organizace výuky?**

*Hypotéza: Zavedení školního vzdělávacího programu znamenalo pro školy celkovou změnu organizace výuky.*

Zde se zřejmě stalo, že někteří respondenti špatně pochopili otázku, která se týká změny organizace výuky. Výše v dotazníku v uvedených odpovědích se vyjádřili, že přidali různé předměty, které dosud neexistovaly, změnily se v jejich školách hodinové dotace aj. Mimo jiné se také změnily státem určené minimální počty žáků v kolektivním vyučování. I díky těmto faktům je zřejmé, že se v naprosté většině škol musela změnit organizace výuky. Z výsledku dotazníku to však patrné není, jelikož na tuto otázku odpovědělo 77 % respondentů záporně. Stanovená hypotéza se tak nepotvrdila.



### **11. Znamenalo zavedení školního vzdělávacího programu pro vaši školu nový přístup k žákům?**

*Hypotéza: Zavedení školního vzdělávacího programu neznamenovalo pro školy nový přístup k žákům.*

Na přístup k žákům nemůže mít vliv školní vzdělávací program, neboť tuto problematiku neřeší. Ta se objevuje jen v kapitole nazvané výchovné a vzdělávací strategie. Dle rozhovorů mezi řediteli je ale jasné, že tato kapitola pouze popsala dosud zažitá postupy, které učitelé již dříve používali.

79 % respondentů odpovědělo na otázku o novém přístupu k žákům po zavedení školního vzdělávacího programu záporně. Hypotéza se tedy potvrdila.

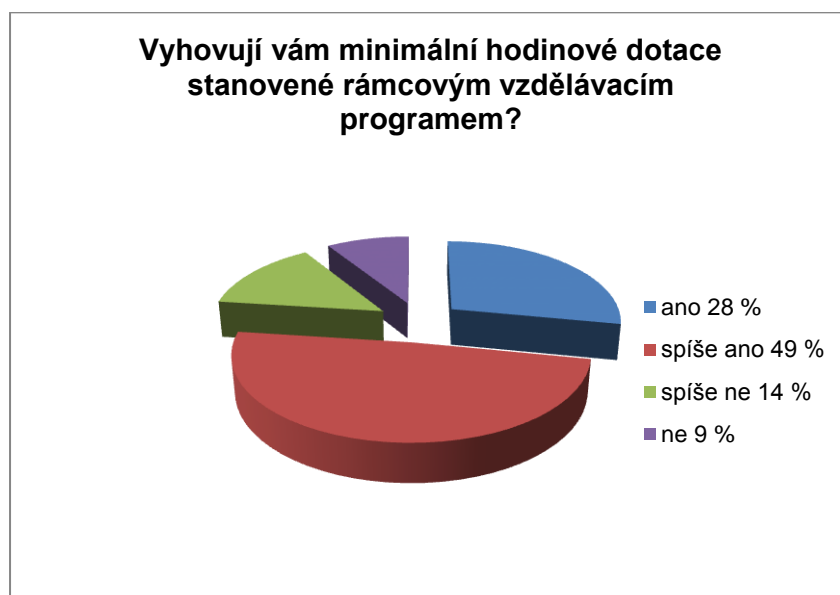


## **12. Vyhovují vám minimální hodinové dotace stanovené rámcovým vzdělávacím programem?**

*Hypotéza: Ředitelům škol vyhovují minimální hodinové dotace stanovené v rámcovém vzdělávacím programu.*

Hodinové dotace, které stanovuje rámcový vzdělávací program, vycházejí z celkového počtu hodin, které se učily podle dřívějších učebních plánů. Počet hodin byl také potřeba zachovat kvůli stejnému objemu finančních prostředků, které školy dostávají na platy ze státního rozpočtu. V některých oborech se ale situace přece jen vyjasnila, neboť v minulosti bylo dáno různé hodinové rozpětí. Ředitelé byli často v situaci, kdy se museli tvrdě domlouvat s učiteli, kolik hodin budou daný předmět v daném ročníku učit. Nyní ředitel dostal jasné minimální hodinové dotace stanovené rámcovým vzdělávacím programem. Dostal tak do ruky jistotu, že na tyto hodiny finanční prostředky obdrží. Pokud ale chtěl nějaký obor či studijní zaměření podpořit díky nějaké školní specifikaci, mohl tak udělat. Podle zkušeností z terénu však většina ředitelů škol udržela ve svých programech minimální hodinové dotace a čekají, zda si v budoucnu budou moci některé hodiny dovolit navýšit.

Vzhledem k tomu, že o všech potřebných skutečnostech byli ředitelé pravidelně informováni, je jich většina, tedy 77 % s výší dotací spokojena. Hypotéza se tedy potvrdila.



### **13. Vyhovuje vám takto nastavený rámcový vzdělávací program jako celek?**

*Hypotéza: Ředitelům škol vyhovuje takto nastavený rámcový vzdělávací program jako celek.*

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání byl sestavován samotnými učiteli a celá kurikulární reforma byla dostatečně podporovaná. Ředitelé škol také dostávali maximální informace, proto je zřejmé, že většina programu je opravdu vydařená. Mnoho ředitelů je také rádo, že si díky tvorbě vlastního ŠVP zlegalizovali výuku, která nebyla v souladu s platnou legislativou. Někteří ředitelé se vyjádřili i tak, že jsou rádi, že už je mnohaleté martyrium u konce a program jim vyhovuje z důvodu toho, že už prostě konečně existuje. Již teď se ale jeví, že bude muset proběhnout nějaká revize, neboť praxe ukazuje, že ne všechny problémy základního uměleckého vzdělávání nový rámcový vzdělávací program řeší. Postupně se nachází malé

nesrovnalosti či chyby, které bude potřeba odstranit. Je třeba vytvořit rámcový učební plán pro II. stupeň Sborového zpěvu a pro I. stupeň Skladby. Případně by bylo vhodné Skladbu zařadit pod jiný rámcový učební plán (např. Elektronické zpracování hudby či Zvuková tvorba) a definovat u tohoto předmětu počet žáků ve skupině v rámci individuální výuky. V přípravném studiu výtvarného oboru a literárně-dramatického oboru není definován maximální počet žáků ve výuce. Další nesrovnalosti je potřeba spíše vyjasnit nějakým pokynem či lepším a přesnějším vysvětlením. Z kapitol je nejvíce problematická ta, která pojednává o žácích s mimořádným nadáním. Jedná se zejména o jinou terminologii, než na jakou jsou všichni v uměleckém vzdělávání zvyklí.

I přes tyto drobné nesrovnalosti se 81 % respondentů vyjádřilo, že jim rámcový vzdělávací program vyhovuje. Hypotéza se tedy potvrdila.



Možnost vytvořit si vlastní dokument, podle kterého budou školy učit, byla v základním uměleckém vzdělávání velká novinka. Bylo proto zajímavé zjistit, co se ředitelům škol na možnosti tvořit vlastní ŠVP líbí a co ne. Vzhledem k tomu, že již všechny školy svůj školní vzdělávací program napsaly a již druhým rokem podle něho učí, zajímalo nás, co by na základě vlastních zkušeností chtěli ředitelé v rámcovém vzdělávacím programu změnit. Uvedené odpovědi budou určitě pro ředitele škol velmi přínosné.

### **Co se vám na možnosti tvořit vlastní školní vzdělávací program líbí?**

Ředitelům škol se nejvíce líbí možnost, vytvořit si svoje učební osnovy v jednotlivých předmětech. Sami vědí, že mají ve své škole odborníka vždy na jinou oblast a nyní mají možnost toho využít i v nabídce svého programu. V největší míře se jedná o různé specializace na základě odborné kvalifikace pedagoga ve všech oborech studia. Další věcí je možnost zavést do programu různá komorní uskupení, souborové hry aj. Největší přínos vidí ředitelé v tom, že mohou svojí školu profilovat. Profilace se pak odráží ve všech kapitolách školního vzdělávacího programu. Začíná v kapitole „zaměření školy a její vize“ a na ní je pak navázána kapitola „vzdělávací obsah uměleckých oborů“. Dále se ředitelům na tvorbě ŠVP líbí zapojení celého pedagogického sboru do procesu, možnost spolupráce pedagogů stejného oboru a utužení kolektivu.

### **Co se vám na možnosti tvořit vlastní školní vzdělávací program nelíbí?**

Některým ředitelům se na tvorbě školního vzdělávacího programu nelíbí určitá minimální svázanost s rámcovým vzdělávacím programem. Tento názor však není možné akceptovat, neboť pokud je vytvářen vzdělávací program pro školu, která je zařazena v rejstříku škol a školských zařízení, a která tak v podstatě plní státní zakázku, musí pak ředitel také respektovat určitý státní dokument, který garantuje standardní kvalitu studia v daném typu školy. Dalším ředitelům se nelíbí nutnost vytvářet si vlastní osnovy a učební plány. Je velice zajímavé, že tato možnost je uváděna i v odpovědích na klady ŠVP. Velká část ředitelů uvedla, že tvorba vlastního školního vzdělávacího programu dá velkou práci. Někteří si dokonce myslí, že nejsou na všech školách takoví ředitelé či pedagogové, kteří to dokáží. Mnohým respondentům se také nelíbí různorodost

ŠVP ve školách z hlediska možného přestupu žáka z jedné školy do druhé. To je samozřejmě správná myšlenka, ale pokud je školní vzdělávací program v souladu s rámcovým, nemůže tím žákovi vzniknout problém z hlediska naplnění cílů, které stanovuje právě RVP. Mnohým respondentům se také nelíbí systém, jakým reforma do škol nabíhá, tzn. vždy po roce. Je pravda, že zejména z organizačního hlediska a z hlediska správného vyplnění potřebné dokumentace zde může docházet k menším komplikacím. Ale vzhledem k tomu, že tento postup náběhů po jednotlivých ročnících platí pro všechny typy škol, nemohou být ani základní umělecké školy výjimkou. Jako další negativum je uváděna nutnost používat příliš odborné terminologie a různých povinných formulací. Malá část respondentů uvádí, že reforma nebyla dotažena do konce, neboť chybí kariérní systém pedagogických pracovníků<sup>29</sup> Někteří také uvádějí, že vyhláška o základním uměleckém vzdělávání<sup>30</sup> není v souladu s RVP a naopak. Jde např. o potřebu nahradit ve vyhlášce termín „mimořádné nadání“ jiným, vypustit termín „hlavní předmět“, dát do souladu organizaci studia s RVP či vyřešit roli postupových zkoušek.

### **Co byste chtěli změnit v rámcovém vzdělávacím programu?**

Ředitelé uvádějí, že by chtěli snížit disponibilní hodinové dotace.<sup>31</sup> Problém s jejich dodržením mají zejména ředitelé menších škol. Tyto školy nemají velké orchestry, pěvecké sbory či soubory a žáci se tak nemohou zařadit do vícečlenných uskupení. Velké části respondentů také chybí studijní zaměření orchestrální hra. Je zajímavé, že sborový zpěv rámcový vzdělávací program nabízí, ale studium orchestrální hry, jako samostatného studijního zaměření se v RVP nevyskytuje. Mnoho ředitelů si také přeje vyjasnit kapitolu, která pojednává o mimořádně nadaných žácích. Na závěr je nutné podotknout, že velká část vedoucích pracovníků si přeje nechat nyní určitý časový odstup, vyzkoušet si výuku podle stávajících dokumentů a po několika letech se k revizi rámcového vzdělávacího programu vrátit.

---

<sup>29</sup> Kariérní systém umožní učitelům a ředitelům škol celoživotní zvyšování kvality jejich práce s návazností na motivující systém odměňování podle transparentních pravidel.

<sup>30</sup> Vyhláška č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání.

<sup>31</sup> Minimální počet hodin, který škola musí ve svém ŠVP uplatnit, ale záleží na jejím zvážení, na které předměty tyto hodiny použije.

## 8. 6 Shrnutí dotazníkového šetření

Díky výzkumu bylo zjištěno, že kurikulární reforma v základním uměleckém vzdělávání proběhla ve všech školách obdobným způsobem. V žádné oblasti školních vzdělávacích programů není patrné, jakého zřizovatele škola má, zatímco rozdíl ve velikosti školy je v kontextu se školním vzdělávacím programem již znatelný. Tento rozdíl se projevil například v zaměření škol a dále samozřejmě v jejich vzdělávací nabídce. (Menší školy mají také menší vzdělávací nabídku, jelikož na jejich školách nemusí být otevřen např. jeden z vyučovaných oborů nebo nemohou vyučovat hru na všechny hudební nástroje, protože nemají ve své škole odborníka na ten který nástroj. Díky tomu se ale jejich škola může více profilovat.)

Nejdůležitější zjištění bylo v tom, že většina ředitelů vítá zavedení školního vzdělávacího programu a upřednostňuje ho před starými osnovami, které byly dosud používány. Vedoucí pracovníci si upravili hodinové dotace podle potřeby a legalizovali vyučování některých hudebních nástrojů, které nebyly zahrnuty ve starých osnovách. V práci na ŠVP se jim také líbila kolektivní spolupráce pedagogů a nutnost jejich zamyšlení se nad vlastní výukou. Většina z nich také uvedla, že po zavedení ŠVP nedošlo v jejich škole ke změně výukových metod, organizaci výuky a nezměnil se ani postoj učitelů k žákovi.

Díky dotazníkovému šetření jsme získali zpětnou vazbu o průběhu zavádění kurikulární reformy do základního uměleckého vzdělávání. Myslíme si, že zjištěné informace budou cenné a že mnozí ředitelé se po přečtení této práce znovu nad svým školním vzdělávacím programem zamyslí. Od jeho zavedení uběhlo ještě málo času a tak si určitě mnozí ověřují, jak se uplatňuje v praxi. Doufáme, že uvedené poznatky jim pomohou k tomu, aby svůj ŠVP a výuku podle něj nadále vylepšovali až ke své maximální spokojenosti.

## 9. ZÁVĚR

V závěru stručně shrneme, k jakým poznatkům, dílčím závěrům a praktickým zkušenostem jsme chtěli v jednotlivých částech diplomové práce dospět. Zároveň zhodnotíme, nakolik se nám podařilo dosáhnout stanovených cílů. Na základě tohoto shrnutí a zhodnocení pak posoudíme potenciální přínos naší práce pro řízení školy.

Ve výzkumu jsme zjišťovali názory ředitelů základních uměleckých škol na kurikulární reformu, která v těchto školách probíhala a byla završena výukou podle vlastních školních vzdělávacích programů. Cílem diplomové práce bylo zmonitorovat dopad reformy na proměnu základního uměleckého vzdělávání s akcentem na její přínos pro ředitele škol.

Abychom uvedeného cíle dosáhli, popsali jsme potřebné teoretické souvislosti:

- základní informace o kurikulární reformě
- smysl rámcových vzdělávacích programů
- průběh reformy v základním uměleckém vzdělávání
- reformu v různých typech vzdělávání
- vliv reformy na management školy

Pomocí dotazníkového šetření jsme získali názory ředitelů základních uměleckých škol na reformu v základním uměleckém vzdělávání. Práce shrnuje poznatky a zkušenosti ředitelů po prvním roce výuky podle vlastních školních vzdělávacích programů. Diplomová práce může být inspirací pro ředitele základních uměleckých škol v oblasti následných korekcí ve školních vzdělávacích programech a dále může inspirovat tvůrce rámcového vzdělávacího programu pro případné úpravy v tomto důležitém dokumentu.

Ukázalo se, že zavedení školního vzdělávacího programu přineslo do škol zatím spíše jen organizační změny. Reforma však měla přinést také skutečnou inovaci výuky. K tomu, aby byly tyto kroky naplněny, vede ještě dlouhá cesta, která ale nesouvisí s pečlivě napsaným školním vzdělávacím programem. V tomto případě je potřeba změnit zejména myšlení samotných

učitelů. Je nutné, aby pochopili, že se musí dále vzdělávat a obohacovat tak své pedagogické zkušenosti, znalosti a dovednosti.

Vzhledem k úspěšnému provedení všech naplánovaných kroků výzkumu považujeme cíl diplomové práce za dosažený.

## 10. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BENDER, P. U.: *Niterný Leadership*. Praha: Management Press, 2004. ISBN 80-7261-069-4

BÍLÁ KNIHA. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*. 2001. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001 . ISBN 80-211-0372-8

*Co přinesla tvorba školního vzdělávacího programu Vaší škole?* [Online].

Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/co-prinesla-tvorba-skolniho-vzdelavaciho-programu-vasi-skole>

ENDER, B., SCHRATZ, M. aj. *Jak pomoci školám?*. 1. vydání. Přeložil Jan Šturala. Žďár nad Sázavou.: Fakta v.o.s., 1999. ISBN 80-902614-2-6.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2000. ISBN 80-85931-79-6.

INFORMAČNÍ PORTÁL NUV.cz. *Informační portál Národního ústavu pro vzdělávání*. [Online].

Dostupné na: <http://www.nuv.cz>

*Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním uměleckém vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 978-80-87000-38-0.

MAŇÁK, J.; JANÍK, T.; ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno : Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.

METODICKÝ PORTÁL RVP.cz. *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [Online]. Dostupné na: <http://rvp.cz>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ ČSR. *Učební osnovy pro LŠU z let 1980 – 1991*. Praha. SPN n. p.

*Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č. 4, Brno, ISSN 1805-9511. [Online].

Dostupné na: <http://www.ped.muni.cz/pedor/>

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

*Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 978-80-87000-37-3.

*Rejstřík škol a školských zařízení MŠMT*. [Online].

Dostupné na: <http://rejskol.msmt.cz/>

*Řízení školy – Speciál pro ZUŠ*, Praha: Wolters Kluwer a.s., 2011 – 2013. ISSN 1214-8679

*Tvorba a realizace ŠVP v ZUŠ*, STEM/MARK a.s., říjen 2012. . [Online].

Dostupné na:

[http://www.nidv.cz/cs/download/pzus/Podpora\\_ZUS\\_zprava\\_z\\_vyzkumu.pdf](http://www.nidv.cz/cs/download/pzus/Podpora_ZUS_zprava_z_vyzkumu.pdf)

URBAN, J. *Řízení lidí v organizaci*. Praha: ASPI Publishing, s. r. o., 2003. ISBN 80-86395-46-4

VODÁČEK, L., VODÁČKOVÁ, O. *Moderní management v teorii a praxi*. Praha: Management Press, s. r. o. 2006. ISBN 80-7261-143-7

*Vyhláška č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání*. [Online].

Dostupné na: <http://www.sbirka.cz/>

*Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2012/2013*, Praha 2013, [Online]. Dostupné na: <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Vyrocnizpravy>

WALTEROVÁ, E. *Kurikulum – Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno : MU, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

WEIHRICH, H., KOONTZ, H.: *Management. A Global Perspective*. McGraw-Hill, New York 1993, ISBN 0-07-112892-1

WOOT, Philippe de. *Řízení změny v podmínkách vysoké školy*. Aula, 1996, roč. 4

Zákon ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Sbírka zákonů, částka 190*. [Online]. 2004. Dostupné na: <http://www.msmt.cz>.