

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Bc. Karolína Kumžáková

Klíčové kompetence očima češtináře

Key competences according to teachers of the Czech language

Praha 2018

Vedoucí práce: prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

Poděkování:

Děkuji vedoucímu své diplomové práce prof. PhDr. Karlu Šebestovi, CSc., za jeho vedení, za poskytnuté rady, cenné připomínky a ochotu a trpělivost během přípravy i psaní této práce.

Děkuji také respondentkám za to, že mi umožnily získat materiál pro výzkum.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 6. srpna 2018

Karolína Kumžáková

Abstrakt:

Diplomová práce hledá odpovědi na otázky, jak učitelé češtiny v Praze chápou klíčové kompetence vymezené v základních programových dokumentech (zejména v rámcových vzdělávacích programech), jakou mají představu o jejich rozvíjení, jaký mají vztah k jejich uplatnění při plánování, přípravě a realizaci výuky ve vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura (včetně přípravy a realizace výuky jednotlivých dílčích obsahů).

Zvolenými metodami jsou: podrobné studium programových dokumentů a relevantních didaktických studií; strukturované rozhovory s učiteli češtiny vybraných pražských gymnázií a studium školních vzdělávacích programů, s nimiž interviewovaní učitelé pracují.

Text je rozdělen na teoretickou a praktickou část. V první jsou představeny základní teoretické pojmy na základě odborné literatury, v druhé je uvedena metodologie výzkumu, jeho průběh a výsledky.

Výstupem je zjištění, že kompetenční pojetí výuky se mezi zvolenými učiteli češtiny prosadilo v praxi jen částečně. Učitelé považují rozvoj klíčových kompetencí pouze za jednu ze složek komplexního procesu vyučování a učení. Hlavními slabinami současného stavu je pak nedostatečná metodologická podpora učitelů a značná formálnost implementace kompetenčního přístupu do škol.

Klíčová slova:

kompetence, klíčové kompetence, kurikulární reforma, učitel, český jazyk a literatura, rámcový vzdělávací program

Abstract:

The diploma thesis seeks answers to the questions how Czech teachers in Prague understand the key competencies defined in the basic program documents (especially in general educational programs), what idea they have of their development in Czech language and literature educational field, how they relate to the application in the planning, preparation and realization of education (including preparation and implementation of the teaching of individual sub-contents).

The selected methods are: detailed study of program documents and relevant didactic studies; structured interviews with teachers of Czech language of selected Grammar schools in Prague; the study of schools educational programs with which the interviewed teachers work in lessons.

The text is divided into a theoretical and practical part. In the first part there are presented elementary theoretical terms based on the professional literature. In the second part there is listed the methodology of the research and its results.

The outcome is the fact that the competence approach of teaching was only partly implemented among the teachers of Czech language and literature. Teachers consider the development of key competencies only as one of the components of a complex process of teaching and learning. The main weaknesses of the current situation are insufficient methodological support of teachers and considerable formality in the implementation of competence access to schools.

Keywords:

competence, key competences, curricular reform, teacher, Czech language and literature, Framework educational program

Obsah:

1	Úvod	7
2	Teoretická část	8
2.1	<i>Pojem klíčová kompetence</i>	9
2.2	<i>Kurikulární reforma.....</i>	18
2.3	<i>Kritika</i>	23
2.4	<i>Učitel – češtinář.....</i>	27
3	Praktická část.....	31
3.1	<i>Představení výzkumu.....</i>	31
3.1.1	Téma a výzkumný problém	31
3.1.2	Klíčové koncepty	31
3.1.3	Teoretický koncept.....	32
3.1.4	Metodologie	34
3.1.5	Hypotéza, výzkumné otázky a cíle	34
3.1.6	Výběr respondentů.....	36
3.1.7	Průběh výzkumu	37
3.1.8	Problémy při sběru dat	39
3.1.9	Anonymita výzkumu.....	39
3.2	<i>Výsledky šetření</i>	40
3.2.1	Společná zjištění	40
3.2.2	Zjištění v oddílu Znalost	46
3.2.3	Zjištění v oddílu Zkušenost.....	52
3.2.4	Zjištění v oddílu Postoj	56
3.2.5	Analýza školních vzdělávacích programů	62
4	Závěr	66
5	Literatura	68
6	Příloha.....	73

1 Úvod

Diplomová práce se zabývá konceptem klíčových kompetencí z pohledu učitele českého jazyka a literatury na gymnáziu. Podnětem pro volbu tématu se stalo současné hodnocení kurikulární reformy s časovým odstupem více než deseti let od jejího zavedení. Sledují se dopady reformy, její úspěchy a neúspěchy. Dosavadní výzkumy hodnotí reformu jako neúspěšnou, neshodují se ale v názoru na příčiny neúspěchu. Nejhlásitějším se stává názor, který za ostatní formuloval Beran a kol.: „Jeden ze zásadních zdrojů neúspěchů reformy tak tkví především v odporu, který učitelé projevují vůči jakékoliv změně jejich praktik, [...]”¹ Na stanovisko učitelů se proto práce zaměří detailně.

V teoretické části práce jsou představeny pojmy klíčová kompetence a kurikulární reforma z mnoha různých úhlů pohledu. Pro celistvý obraz se jedna kapitola věnuje kritice klíčových kompetencí. Text sleduje vývoj termínů v čase a jejich pojetí v různých zemích. Pro úplnost obsahuje kapitola výklad pojmu učitel. Druhá část práce uvádí samotný výzkum. Nejprve je popsána metodologie, poté následují samotné výsledky šetření. Ty jsou rozděleny do oddílů dle výzkumných otázek a jsou doplněny dvěma kapitolami. První z nich shrnuje výsledky, jejichž důležitost přesahuje jednotlivé oddíly. Druhá analyzuje školní vzdělávací programy jednotlivých gymnázií.

Cílem práce je pak zjistit, a) co učitelé českého jazyka a literatury o klíčových kompetencích vědí, b) jaká je jejich zkušenost s rozvojem klíčových kompetencí ve výuce a c) jaký je jejich postoj ke klíčovým kompetencím. Práce volně navazuje na předešlé výzkumy v čele s projektem *Kvalitní škola*², které pomocí případových studií odpovídaly na podobné výzkumné otázky v minulosti. Nejen výzkumný problém, ale též metodologie předešlých studií se stala inspirací pro tuto práci. Výsledky by měly ukázat, zda se znalosti, zkušenosti a postoje učitelů s časovým odstupem proměňují, tudíž zda se více než deset let od zavedení klíčových kompetencí do výuky reforma ujímá, či nikoliv.

¹ Beran, J. a kol.: Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. In: *Orbis Scholae*, 2(1), 2007, s. 114.

² Janík, T. a kol.: Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. In: *Pedagogická orientace*, 21(4), 2011.

2 Teoretická část

V teoretické části budou představeny základní pojmy, které jsou stěžejní pro následný výzkum. Jsou jimi: klíčové kompetence, kurikulární reforma, učitel, češtinář. Práce se snaží seznámit čtenáře s různými pohledy na složitou problematiku a její vývoj v čase, proto se jedna část bude věnovat také kritice kompetenčního přístupu. Kriticky zaměřené texty poté využíváme jako zdroj pro stanovení výzkumných otázek a hypotéz. Definice pojmů budou vycházet z platných českých zákonů, kurikulárních dokumentů a relevantní odborné české i zahraniční literatury. Budou tak uvedeny základní zdroje práce a teoretická východiska pro následné šetření.

2.1 Pojem klíčová kompetence

Pojem *klíčové kompetence* (*key competencies*) jako jedna z hlavních cílových kategorií vzdělávání k nám proniká z anglofonního prostředí a je nástupcem pojmu *basic skills*, tedy *základní dovednosti*, který označuje dovednosti čtení, psaní a počítání. Postupem času se začíná zdůrazňovat potřeba *životně důležitých dovedností* (*survival skills*), jež byly nahrazeny *kompetencemi*, chápanými jako soubor vědomostí, dovedností a postojů.³ Klíčové kompetence jsou pak v rámci Evropské unie definovány jako „přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost.“⁴ Podobná definice se objevuje v dokumentu sítě Eurydice *Key Competences*: „Pojem kompetence lze chápat jako obecnou způsobilost (*capability*) založenou na vědomostech, zkušenostech, dovednostech, hodnotách a schopnostech, které si subjekt vytvořil v důsledku svého vzdělávání.“⁵ Jednotlivé mezinárodní definice mají mimo jiné kořeny ve zprávě *Learning: the treasure within*⁶ Mezinárodní komise pro vzdělávání pro 21. století při organizaci UNESCO, která uvádí čtyři základní cíle vzdělávání pro moderní společnost: učit se znát, učit se konat, učit se žít s ostatními a učit se být.⁷

O klíčových kompetencích se hovoří již od sedmdesátých let, v počátku především ve spojitosti s trhem práce a zaměstnatelností. Podle Belze a Siegrista⁸ byly klíčové kompetence poprvé popsány v roce 1974 D. Martensem⁹, který se hlásí ke kognitivně-teoretickému přístupu s důrazem na jednání. Klíčové kompetence v Martensově pojetí mají pomáhat jedinci zvládat nároky flexibilního světa práce.¹⁰ Jak ale zmiňují Belz a Siegrist: „Klíčové kompetence samy o sobě jsou obsahově neutrální, neboť jsou použitelné na libovolný obsah. Jejich

³ Kol. autorů: *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007.

⁴ *European Commission: Second Report on the activities of the Working Group on Basic Skills, Foreign Language Teaching and Entrepreneurship*. 2003. In: Praha, VÚP. Klíčové kompetence. Metodický portál: Články [online]. 02. 03. 2005, [cit. 2018-01-27]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/181/KLICOVE-KOMPETENCE.html>>

⁵ Key Competences. A Developing Concept in General Compulsory Education. Brussels: Eurydice, 2002. In: Průcha, J.: Rámcové vzdělávací programy: problém vymezování kompetence žáků. In: *Pedagogika*, 55(2), 2005, s. 32.

⁶ Delors, J.: *Learning: The treasure within – report to UNESCO of the International Commission*. Paris: UNESCO, 1998.

⁷ Straková, J.: Jak dál s kurikulární reformou. In: *Pedagogická orientace*, 23(5), 2013, s. 737.

⁸ Belz, H., Siegrist, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001, s. 27.

⁹ Martens, D.: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung*. Nürnberg: 7. Jahrgang, 1974.

¹⁰ Tamtéž.

zprostředkování je však vždy nutně vázáno na konkrétní obsah.“¹¹

Pojem nezůstal spojený pouze s trhem práce, v devadesátých letech dvacátého století se o něm začíná hovořit ve spojitosti se vzděláváním, kdy se rozvíjí diskuze o efektivitě vzdělávání.¹² Dvořák ke spojení trhu práce a vzdělávání říká: „Vztah mezi potřebami společnosti na jedné straně a konkrétní podobou organizací a jejich každodenním chodem na straně druhé není přímý, ale je zprostředkován měkkými, kulturními faktory: přesvědčeními, hodnotami, normami. Podoba školství tak není přímým odrazem potřeb např. trhu práce, ale tyto potřeby se lomí přes určitou kulturu čili soubor legitimizujících idejí či přesvědčení o tom, jak má vypadat vzdělávání.“¹³ Pojem se tedy dostává z oblasti pracovního uplatnění do vzdělávání, nejde však o cestu přímou, do procesu se zapojuje kulturní vnímání celé oblasti vzdělávání danou společností.

Podle Průchy „Pojem ‚kompetence‘ pronikl do pedagogiky zřejmě z lingvistiky, přesněji řečeno z teorie generativní gramatiky Noama Chomského, v níž byly již v 60. letech minulého století rozlišeny: jazyková kompetence, jakožto znalost jazyka na straně mluvčího, a jazyková performance, jakožto skutečná řečová činnost s využitím této znalosti. Později byla tato dichotomie aplikována na komunikační chování a dospělo se k pojmu komunikační kompetence, který má důležité implikace pro didaktické účely, tj. pro vyučování jazyků.“¹⁴

V běžném jazyce se pojem kompetence chápe jako synonymum slova schopnost, pravomoc, oprávnění. „Jak se často stává při přenesení pojmu běžného jazyka do vědeckého kontextu, stalo se i v případě pojmu kompetence, že po převodu do oblasti výzkumu vzdělávání, zůstal neostrý.“¹⁵ S tím souhlasí výsledky výzkumu brněnského kolektivu autorů věnujících se kurikulární reformě na gymnáziích: „Klíčové kompetence jako cíl výchovy a vzdělávání jsou patrně velmi obecným konceptem, a tudíž od oborových obsahů bohužel konceptem vzdáleným. V teorii ani v kurikulárních dokumentech není pojem klíčové kompetence dostatečně vymezen, a je proto obtížně operacionalizovatelný.“¹⁶ Klieme a kol. definují

¹¹ Belz, H., Siegrist, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001, s. 27.

¹² Kol. autorů: *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007.

¹³ Dvořák, D.: Nový institucionalismus v pedagogice. In: *Studia paedagogica*, 17(2), 2012, s. 11.

¹⁴ Průcha, J.: Rámcové vzdělávací programy: problém vymezení kompetence žáků. In: *Pedagogika*, 55(2), 2005, s. 32.

¹⁵ Klieme, E., Maag-Merki, K., Hartig, J.: Kompetence a jejich význam ve vzdělávání. In: *Pedagogická orientace*, 20(1), 2010, s. 104.

¹⁶ Píšová, M., Kostková, K., Vlček, P.: Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie. In: Janík, T., Knecht, P., Šebestová, S. (eds.): *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 27.

kompetence jako „kontextově specifické kognitivní výkonové dispozice, které se funkcionálně vztahují na situace a požadavky v určité doméně“.¹⁷ Jejich definice koresponduje s užíváním pojmu v mezinárodních srovnávacích studiích PISA, TIMSS, PIRLS. Podstatnou charakteristikou pojmu kompetence je pro autory závislost na kontextu.¹⁸ Zdůrazňují navíc, že musí být získány učením.¹⁹

V českém prostředí dominují v definicích pojmy jako *postoj, hodnota, vědomost* (vždy ve spojení s pojmem) *dovednost, aktivní občanství, nadoborovost a nadčasovost*. V *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia* stojí: „Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.“²⁰ Stejnou definici najdeme i v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*²¹. Se zjednodušenou formou definice se pracuje i v *Pedagogice pro učitele* autorek Vališové a Kasíkové: „[...] kompetencí budeme rozumět schopnost uplatnit efektivně v různých sférách života určité soubory vědomostí (a porozumění) a dovedností.“²²

V *Národním programu vzdělávání, tzv. Bílé knize*²³ jsou klíčové kompetence definovány stejně jako v *RVP G*, v souvislosti s pojmem se zde objevují ale i další důležitá témata. Např.: *životní praxe, rozvoj osobnosti, výchova občana, osvojování postojů a hodnot, nezbytnost pro pracovní uplatnění*. Klíčové kompetence jsou zde chápány jako protiklad tzv. encyklopedického pojetí vzdělávání, tj. osvojování co největšího objemu faktů, program doporučuje změnu stylu výuky zaměřenou na aktivity rozvíjející kompetence, nikoli výuku zaměřenou pouze na získávání znalostí.²⁴

Na jednu stranu jsou tedy znalosti²⁵ a vědomosti součástí pojmu klíčové kompetence, na druhou stranu se proti nim definice určitým způsobem vymezují. Vzniká tak dojem, že systém předcházející zavedení kompetenčního přístupu vzdělával studenty pouze encyklopedicky,

¹⁷ Klieme, E., Maag-Merki, K., Hartig, J.: Kompetence a jejich význam ve vzdělávání. In: *Pedagogická orientace*, 20(1), 2010, s. 107.

¹⁸ Tamtéž, s. 114.

¹⁹ Tamtéž, s. 107.

²⁰ RVP G, s. 8.

²¹ RVP ZV, s. 10.

²² Vališová, A., Kasíková, H.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. S touto definicí se nejčastěji pracuje v rámci přípravy učitelů na VŠ.

²³ Národní program vzdělávání: Bílá kniha, 2001.

²⁴ Tamtéž, s. 39.

²⁵ V definicích se setkáváme spíše s pojmem vědomosti. Pojmu znalosti se autoři spíše vyhýbají. Důvodem může být problém s jeho vymezením, viz níže.

tj. memorováním velkého množství informací, a že současný systém má oslabit vůdčí pozici znalostí a vědomostí a obohatit složku dovedností, postojů a hodnot.²⁶ Pojem klíčová kompetence se ale neredukuje pouze na tyto dvě složky, „jde o schopnost jednat, jejímiž stavebními kameny jsou vědomosti a dovednosti, avšak tato schopnost se na ně nedá redukovat. Kompetence je tvořena i dalšími prvky (např. spontánně získaný habitus nebo kulturní zkušenost), které je třeba umět mobilizovat, a to v situacích, které jsou nové (ve škole se nenacvičovaly) a nejčastěji mají charakter řešení problémů podobných běžnému životu“.²⁷

Několikrát byl zmíněn pojem *znalost*, pro pochopení problematiky definice klíčových kompetencí je třeba ujasnit si i význam tak základního pojmu, jako je právě znalost. Dle Kansanena se v kognitivním přístupu ke vzdělání chápe znalost jako základní koncept v procesu vyučování, menší pozornost se tak dostává ostatním rysům lidského chování, jako jsou hodnoty, postoje apod. Kansanen ale vysvětluje, že „Znalost jakožto základní koncept lidského jednání je bezesporu příliš omezujícím výrazem, ale pod tlakem okolností získával tento termín postupně širší význam a částečně se rozšiřoval směrem k afektivní oblasti lidského jednání“.²⁸ To by znamenalo, že současný boj se znalostním přístupem k vyučování, je boj na poli terminologie, kdy termín znalost v praxi funguje široce, ale v odborném kontextu je přijímán pouze ve svém základním významu. Vymezování se vůči němu tak nemusí do praxe přinášet nic nového, pouze se tak obohacuje pojmový aparát.

Autoři Veteška a Tureckiová přináší mírně odlišnou definici, než jaká převládá v oficiálních dokumentech: „Jedinečná schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“²⁹ Jejich definice spojuje dvě původní vymezení termínu kompetence, jednak synonymum pro pravomoc či oprávnění, jednak soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů.³⁰

V definicích sledujeme dva různé pojmy, jednak kompetence, jednak klíčové kompetence.

²⁶ K výzkumu obsahů ve vzdělávání viz Slavík, J., Janík, T.: Kvalita výuky: Obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. In: *Pedagogika*, 62(3), 2012, s. 262–286.

²⁷ Štech, S.: Když je kurikulární reforma evidence-less. In: *Pedagogická orientace*, 23(5), 2013, s. 623.

²⁸ Kansanen, P.: Oborové didaktiky jako základ znalostní báze pro učitele – nebo tomu budeme říkat pedagogical content knowledge? In: Janík, T. a kol.: *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido, 2007, s. 16.

²⁹ Veteška, J., Tureckiová, M.: *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008, s. 27.

³⁰ Tamtéž, s. 25.

Janík k rozlišení pojmu píše: „Klíčovost kompetencí je dána především jejich nadoborovostí – jedná se o takové kompetence, které lze uplatňovat a rozvíjet napříč jednotlivými obory zastoupenými ve vzdělávání. Mimo to je třeba, aby ovládnutí klíčových kompetencí bylo relevantní a přínosné pro všechny členy společnosti.“³¹ V *RVP G* výběr a pojetí toho, co je klíčová kompetence „[...] vychází z toho, jaké kompetence jsou považovány za podstatné pro vzdělávání na gymnáziu“³², což není nijak výmluvné, ale nejspíše se zde pracuje s rozšířením znění z *RVP ZV*. Výběr klíčových kompetencí pro *RVP ZV* vychází z „hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti“.³³ Zatímco v *RVP ZV* jsou za klíčové považovány: *kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanská; kompetence pracovní*. V *RVP G* je kompetence pracovní nahrazena *kompetencí k podnikavosti*. Jak autoři došli k výběru právě těchto kompetencí, není ani v jednom z dokumentů více rozpracováno.

Podle Průchy³⁴ chyběla do roku 2005 v České republice jakákoliv systematická práce, která by se zabývala teorií nebo výzkumem kompetencí žáků. „Tvorba školských dokumentů byla výrazně ovlivněna požadavky EU a OECD“³⁵.³⁶ Tvůrci RVP ve Výzkumném ústavu pedagogickém tedy pro teoretický základ sahají za hranice našeho území. Např. dokument sítě Eurydice *Rozvoj klíčových kompetencí ve školách v Evropě* definuje osm klíčových kompetencí: *schopnost pohotově a snadno komunikovat v mateřském jazyce; schopnost hovořit cizími jazyky; matematická kompetence a základní kompetence v oblasti informačních technologií; sociální a občanské kompetence; smysl pro iniciativu a podnikavost; schopnost učit se a kulturní povědomí a projev*.³⁷ Za tradiční klíčové kompetence můžeme považovat výběr Marca Siegrista, který vymezuje šest klíčových kompetencí: *komunikace a spolupráce;*

³¹ Janík, T., Maňák, J., Knecht, P.: *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido, 2009, s. 75.

³² RVP G, s. 8.

³³ RVP ZV, s. 10.

³⁴ Průcha, J.: Rámcové vzdělávací programy: problém vymezování kompetence žáků. In: *Pedagogika*, 55(2), 2005, s. 27.

³⁵ Organisation for Economic Co-Operation and Development – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj.

³⁶ Dvořáková, M., Tvrzová, I.: Proměna současné školy z hlediska učitele. In: Krykorová, h., Váňová, R. a kol.: *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010, s. 284.

³⁷ European Commission/EACEA/Eurydice: *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012.

*schopnost učit se a schopnost myslet; samostatnost a výkonnost; schopnost nést odpovědnost; kreativita a schopnost řešit problémy; odůvodnění a hodnocení.*³⁸ Ačkoliv se M. Siegrist zabývá především problematikou trhu a zaměstnanosti, výběr klíčových kompetencí se téměř shoduje s výběrem v českých kurikulárních dokumentech. Analýza kurikulárních dokumentů dvanácti zemí provedená P. Trierem v roce 2001 ukázala v rámci projektu DeSeCo (Defining and selecting Key Competencies)³⁹, že napříč kurikulárními dokumenty různých zemí se objevuje deset klíčových kompetencí, kterým je přikládána zvláštní důležitost. Viz tabulka.

Tabulka č. 1: Frekvence výskytu klíčových kompetencí v kurikulárních dokumentech zemí zapojených do projektu DeSeCo / *Frequency of Mentions of Key Competency Areas in Country Reports*

High (vysoká)	Medium (střední)	Low (nízká)
<i>Social competencies /Co-operation</i> Sociální kompetence/spolupráce	<i>Value orientation</i> Hodnotová orientace	<i>Cultural competencies (aesthetic, creative, intercultural, media)</i> Kulturní kompetence – estetické, tvořivé, interkulturní, mediální
<i>Literacies / Intelligent and applicable knowledge</i> Gramotnost/ kvalitní aplikovatelné znalosti	<i>Self-competence /Self-management</i> Osobnostní kompetence/sebeřízení	<i>Health / Sports /Physical Competence</i> Zdravotní/sportovní/pohybová kompetence
<i>Learning competencies / Life-long learning</i> Kompetence k učení/ celoživotní učení	<i>Political competence /Democracy</i> Politická kompetence/demokracie	
<i>Communication competencies</i> Komunikační kompetence	<i>Ecological competence Relation to Nature</i> Ekologická kompetence/vztah k přírodě	

Převzato z: Trier, P.: 12 Countries Contributing to DeSeCo – A Summary report [online]. 2001, [cit. 12.2.2018] Dostupné z:

http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/05.parsys.1992.downloadList.41429.DownloadFile.tmp/sfsodesecoccp_summaryreport.pdf

překlad podle: Knecht, P., Janík, T., Najvar, P., Najvarová, V., Vlčková, K.: Příležitost k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách. In: *Orbis scholae*, 4(3), 2010, s. 42.

³⁸ Belz, H., Siegrist, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001.

³⁹ Projekt DeSeCo pracuje od roku 1997 na analýze teoretických východisek konceptu klíčových kompetencí, zjišťuje možnosti řešení otázky hodnocení klíčových kompetencí a zasazuje problematiku do sociálně-ekonomického rámce.

Nejen výběr klíčových kompetencí, ale i struktura dokumentů se v České republice podobá svým evropským vzorům, ale nejen jim. Stejně jako v Anglii, na Novém Zélandu a na Slovensku jsou klíčové kompetence zapracovány přímo do kurikulárních dokumentů, tzn. mají vlastní kapitolu.⁴⁰ V českých dokumentech jsou klíčové kompetence „popisovány prostřednictvím cílového stavu, popisují úroveň, kterou by si měl žák po absolvování daného stupně vzdělávání, na něž se kurikulum vztahuje, osvojit“.⁴¹ Nadoborovost a vzájemné prolínání klíčových kompetencí se objevují nejen v kurikulu českém, ale i slovenském, novozélandském nebo irském. Různým způsobem je řešeno hodnocení klíčových kompetencí, většina kurikul volí variantu vymezení očekávaných výstupů. V *RVP ZV* jsou vymezeny očekávané výstupy, jsou ale chápány jako milníky na dlouhé cestě vzdělávání. „Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu.“⁴² Naproti tomu „Úroveň klíčových kompetencí popsaná v *RVP G* představuje žádoucí stav, ke kterému se mají všichni žáci na základě svých individuálních předpokladů postupně přibližovat“.⁴³ Shoda jednotlivých klíčových kompetencí v obou dokumentech tak odkazuje na jejich postupné osvojování.

V kurikulech zemí, jako je například Finsko nebo Nový Zéland, je jako na ideální způsob hodnocení klíčových kompetencí kladen důraz na sebehodnocení samotnými žáky.⁴⁴ Norsko, které nepoužívá v kurikulárních dokumentech pojem kompetence, sice vymezuje cíle vzdělávání, ale známkování používá až ve vyšších ročnících a na hodnocení kvality výuky se podílí učitelé, obce a částečně i rodiče.⁴⁵ Skotsko má naproti tomu vypracován detailní model evaluace výstupních výkonů žáků.⁴⁶ Také kurikula Wales a Anglie se nespokojují s pouhým plánováním učiva, ale zabývají se též efektivitou vzdělávání a jeho hodnocením.⁴⁷ V českých rámcových vzdělávacích programech se o způsobu hodnocení klíčových kompetencí nepíše.

⁴⁰ Kocourková, Š.: *Klíčové kompetence v kurikulárních dokumentech vybraných zemí*. Metodický portál: Články [online]. 24. 06. 2011, [cit. 2018-01-29]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/12679/KLICOVE-KOMPETENCE-V-KURIKULARNICH-DOKUMENTECH-VYBRANYCH-ZEMI.html>>.

⁴¹ Tamtéž.

⁴² *RVP ZV*, s. 10.

⁴³ *RVP G*, s. 8.

⁴⁴ Kocourková, Š.: *Klíčové kompetence v kurikulárních dokumentech vybraných zemí*. Metodický portál: Články [online]. 24. 06. 2011, [cit. 2018-01-29]. Dostupný z [www](http://www.rvp.cz): <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/12679/KLICOVE-KOMPETENCE-V-KURIKULARNICH-DOKUMENTECH-VYBRANYCH-ZEMI.html>>.

⁴⁵ Průcha, J.: Rámcové vzdělávací programy: problém vymezení kompetence žáků. In: *Pedagogika*, 55(2), 2005, s. 27.

⁴⁶ Tamtéž, s. 29.

⁴⁷ Tamtéž, s. 30.

Princip sebehodnocení je ale zmíněn v *Bílé knize*: „V širším pojetí mluvíme o vytvoření evaluačního prostředí či evaluační kultury, založené na kritické sebereflexi každého článku vzdělávacího systému v každé fázi jeho činnosti.“⁴⁸ Autoevaluace má prostupovat celým systémem, od žáků, přes učitele, po školy. *Bílá kniha* navrhuje vytvoření evaluačních standardů pro rámcové vzdělávací programy, uznává ale, že půjde o časově náročný proces a že „Chybí mechanismy, jak z provedené evaluace vyvozovat závěry pro zlepšování kvality vzdělávání na úrovni vzdělávacího systému, jednotlivé školy i třídy“.⁴⁹ Důležitým předpokladem pro rozvoj sebehodnocení je podle *Bílé knihy* transformace vnější motivace žáků na vnitřní. „Bude tedy nutné u všech účastníků změnit navyklé tradiční postoje, převzít nové role a vzorce chování a získat nové kompetence.“⁵⁰

V současnosti existují k rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání tzv. standardy. „Standardy pro základní vzdělávání představují minimální cílové požadavky na vzdělávání. Smyslem standardů je účinně napomáhat především školám a učitelům při naplňování cílů vzdělávání stanovených v RVP ZV.“⁵¹ Očekávané výstupy jsou obohaceny o ilustrativní úlohy, které mohou jednak inspirovat k vytváření vlastního hodnocení, jednak konkretizují přístup k hodnocení klíčových kompetencí. *RVP G* obdobné standardy nemá, protože předpokládanou úroveň osvojení znalostí, dovedností a postojů testuje maturitní zkouška. Ta prošla značnou transformací v rámci školského zákona z roku 2004, zavedena do škol byla po mnoha diskuzích v roce 2011. V současné době existují katalogy požadavků k maturitní zkoušce⁵², platné od školního roku 2015/2016, které vymezují očekávané vědomosti i dovednosti. Jak v případě *Standardů pro základní vzdělávání*, tak v případě maturitní zkoušky je hodnocení dosažené úrovně klíčových kompetencí testováno pomocí úloh zaměřených na testování obsahů, tj. učiva⁵³. Slavík a Janík se ve studii zaměřené na kvalitu výuky věnují právě obsahům ve vzdělávání a jejich rolí ve výuce a v učení. „Výuka ani učení nemohou být bezobsažné. V konečném důsledku je tedy obsah právě tím, co si žáci z výuky odnášejí a čím musí být poměřována kvalita výuky.“⁵⁴ To platí i pro poměrování dosažené

⁴⁸ Národní program vzdělávání: *Bílá kniha*, 2001, s. 39.

⁴⁹ Tamtéž.

⁵⁰ Tamtéž, s. 41.

⁵¹ *Standardy RVP ZV* [online]. Praha: NÚV [cit. 23.4.2018] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/zarazeni-standardu-do-rvp-zv>.

⁵² *Katalogy požadavků pro zkoušky společné části maturitní zkoušky ve školním roce 2017/2018* [online]. Praha: Nová maturita. [cit. 23.4.2018] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/katalogy-pozadavku-zkousek-spolecne-casti-maturitni-zkousky-1>.

⁵³ K vymezení pojmů obsah a učivo viz Slavík, J., Janík, T.: *Kvalita výuky: Obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení*. In: *Pedagogika*, 62(3), 2012, s. 264.

⁵⁴ Tamtéž, s. 263.

úrovně klíčových kompetencí. V případě mezinárodních srovnávání, např. PISA, jsou podle Průchy „zabudovány dosti sofistikované nástroje pro zjišťování nejen samotných vědomostí a dovedností, ale také příčin, které vedou k rozdílům ve vzdělávacích výsledcích jak mezi žáky, tak mezi druhy škol“.⁵⁵ Hodnocení reálných kompetencí ale i tak zůstává dle Průchy nedostupné exaktní evaluaci: „Vždyť zjištěné vědomosti a dovednosti jsou pouze potence, předpoklady pro uskutečňované výkony neboli pro ‚performanci‘ v termínech Chomského. Tedy to, co žák zná (kompetence), není totožné s tím, jak tuto znalost skutečně využívá (performance).“⁵⁶

RVP G je rozdělen do osmi vzdělávacích oblastí, předmět Český jazyk je součástí oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* společně s cizími jazyky. Důraz je kladen především na osvojení komunikační kompetence, která se má rozvíjet při nejrůznějších komunikačních situacích.⁵⁷ Podle *RVP G* ale vzdělávání v oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* vede k utváření a rozvíjení i ostatních klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- *vnímání a užívání jazyka českého i cizího jako mnohotvárného prostředku ke zpracování a následnému předávání informací, vědomostí a prožitků získaných z interakce se světem a se sebou samým, k vyjádření vlastních potřeb a k prezentaci názorů i samostatného řešení problémů a jako prostředku pro další samostatné celoživotní vzdělávání;*
- *zvládnutí základních pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a jejich respektování;*
- *utváření všeobecného přehledu o společensko-historickém vývoji lidské společnosti, který napomáhá k respektu a toleranci odlišných kulturních hodnot různých jazykových komunit;*
- *porozumění sobě samému, pochopení své role v různých komunikačních situacích a k vymezení vlastního místa mezi různými komunikačními partnery;*
- *tvořivé práci nejen s věcným, ale i s uměleckým textem, jež vede k porozumění významové výstavbě textu, k jeho posouzení z hlediska stylového, pozitivně působícího na estetickou, emocionální i etickou stránku žákovy osobnosti;*
- *vytváření osobitého, objektivně kritického a celkově pozitivního vztahu k literatuře a k vytváření návyku individuální četby umělecké a neumělecké literatury, které se později projeví v celoživotní orientaci žáka;*
- *formování hodnotových orientací, vkusových preferencí a k citlivému vnímání okolního světa i sebe sama.*⁵⁸

⁵⁵ Průcha, J.: Rámcové vzdělávací programy: problém vymezení kompetence žáků. In: *Pedagogika*, 55(2), 2005, s. 34.

⁵⁶ Tamtéž, s. 34.

⁵⁷ *RVP G*, s. 12.

⁵⁸ Tamtéž, s. 13.

2.2 Kurikulární reforma

Kurikulární reforma je chápána „jako proces zavádění inovací, tj. nových poznatků, procesů, idejí, metod aj. týkajících se žádoucích (inovovaných) cílů a obsahů vzdělávání a rámcově definujících prostředky a procesy směřující k jejich dosažení“.⁵⁹ Kurikulární reforma je jedna z dílčích reforem, které se realizují v rámci školské reformy. Obojí lze podle Janíka považovat za součást vzdělávací transformace. „Školskou reformu lze vymezit jako úředně organizovanou a zaváděnou změnu ve školské soustavě. Zatímco v případě školské reformy je předmětem reformování školská soustava, v případě kurikulární reformy je předmětem reformování kurikulum.“⁶⁰ Kurikulum je v užším slova smyslu chápáno jako cílově obsahový program školního vzdělávání, v širším pojetí jako „komplex problémů vztahujících se k řešení otázek proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat“.⁶¹ Vymezení pojmu kurikulum je důležité pro chápání toho, čeho se reforma týká, zda chce měnit cíle a obsahy vzdělávání, či chce změnit celý systém vzdělávání.

Kurikulární reforma je součástí dlouhodobého vývoje českého vzdělávacího systému. Její kořeny můžeme hledat ve změně politického zřízení na konci osmdesátých a počátku devadesátých let dvacátého století. Do roku 1990 fungoval model tzv. jednotné školy, který předepisoval školám učební osnovy, omezoval tak inovace a pedagogickou tvořivost. „Osnovy vyučovacích předmětů byly obsahově přetíženy a výuka byla kritizována za nízký zřetel k individualitě, zkušenostem a motivaci žáků, za mechanické osvojování izolovaných znalostí, slabý ohled na aplikační a metakognitivní dovednosti, potlačování kritického myšlení a za nedostatek podpory osobnostního a sociálního rozvoje.“⁶² Od devadesátých let docházelo k uvolňování systému za podpory pedagogické veřejnosti, proces byl založený na demokratizaci a liberalizaci vzdělávání, docházelo tak ke spontánnímu rozvoji inovativních škol a učitelů.⁶³ V praxi ovšem začaly vznikat problémy ve srovnávání kvality výuky jednotlivých škol i učitelů. Janík spatřuje základ problému v nevyřešené systémové integraci, tedy v decentralizaci na jedné straně a v unifikaci na straně druhé.⁶⁴ Až do roku 1999 probíhaly

⁵⁹ Spurná, M., Knecht, P.: Využívání kurikulárních dokumentů učiteli ZŠ: aplikace Johnsonovy typologie.

In: *Studia paedagogica*, 23(1), 2018, s. 29–54.

⁶⁰ Janík, T.: Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. In: *Pedagogická orientace*, 23(5), 2013, s. 638.

⁶¹ Walterová, E.: *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994, s. 13.

⁶² Janík, T. a kol.: Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. In: *Pedagogická orientace*, 21(4), 2011, s. 377.

⁶³ Tamtéž.

⁶⁴ Tamtéž.

pouze dílčí změny a chyběla systémová koncepce.

Poprvé se pojem klíčové kompetence objevuje v dokumentu *České vzdělávání a Evropa*⁶⁵, který se stává podnětem pro kurikulární změny. Navazuje text *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice*⁶⁶, ve kterém je zmíněna příprava *Bílé knihy* a rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, o jejichž zavedení je řeč výše. Jejich „vůdčími pojmy se stávají klíčové kompetence jako cílové kategorie vzdělávání a nové přístupy k uspořádání vzdělávacího obsahu – ty spočívají v zavedení širších vzdělávacích oblastí a průřezových témat [...]“.⁶⁷

Pojem klíčové kompetence se tak objevuje v českém vzdělávacím systému společně s kurikulární reformou, která byla dle dalších zdrojů zřejmě částečně „motivován[a] výsledky mezinárodně srovnávacího výzkumu PISA, v němž se od roku 1997 pravidelně zjišťuje, do jaké míry žáci na konci povinné školní docházky ovládají znalosti a dovednosti potřebné k plnému zapojení do společnosti“.⁶⁸ Ve výzkumech se ukazovalo, že žáci obtížně řeší problémy spojené s praktickým životem, že se obtížně orientují v záplavě informací, protože je nedokáží efektivně třídit. Tyto nedostatky ve vzdělávání pak mohou vést k neschopnosti celoživotního učení, a tím k neúspěchu v pracovním životě. Odpovědí na tento problém je termín kompetence, který se začíná na přelomu tisíciletí objevovat v kurikulárních reformách mnoha zemí.

V České republice stanovuje cíle reformy dokument *Národní program pro vzdělávání, tzv. Bílá kniha*, publikovaný v roce 2001. Materiál pojmenovává tři úrovně vzdělávacích programů: státní program vzdělávání (RVP) „rámcové vzdělávací programy, které specifikují obecně závazné požadavky pro jednotlivé stupně a obory vzdělání, vymezují rámec pro návrh učebních plánů a formulují pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů“⁶⁹ a školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se bude uskutečňovat vzdělávání v konkrétních školách.

⁶⁵ Čerych, L. a kol.: *České vzdělávání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie*. Praha: UIV Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999.

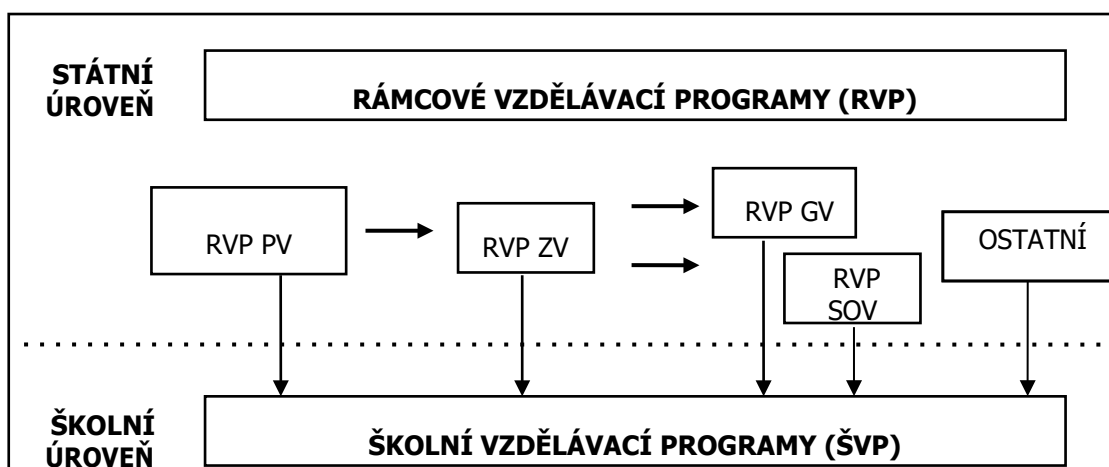
⁶⁶ MŠMT: *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice*. Praha: MŠMT, 1999.

⁶⁷ Janík, T. a kol.: Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. In: *Pedagogická orientace*, 21(4), 2011, s. 379.

⁶⁸ Janík, T., Maňák, J., Knecht, P.: *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido, 2009, s. 72.

⁶⁹ Bílá kniha, s. 37.

Tabulka č. 2: Systém kurikulárních dokumentů



Převzato z: RVP G, s. 5.

Nový systém vzdělávání vstupuje v platnost se školským zákonem v roce 2005, do té doby byla oblast základního a středního školství upravována školským zákonem⁷⁰ z roku 1984. Zákon navazuje na evropské trendy, zaměřuje se na celoživotní přístup k učení, prohlubuje demokratizaci vzdělávání a mění cíle a obsahy vzdělávání. „Hlavní rozdíl mezi klasickými osnovami a školním vzdělávacím programem je v tom, že dosavadní učební osnovy byly totožné pro všechny školy v republice. Vycházely z určitého průměru podmínek, průměru úrovně žáků a z tradičního nastavení vyučovacích předmětů v učebním plánu. Jejich cílem pak bylo osvojení učiva a zhodnocení, do jaké míry ho žák zvládl a zda je schopen ho reprodukovat.“⁷¹ Podle *Zprávy o vývoji českého školství od listopadu 1989* přišla první liberalizace obsahu již s novelou zákona v roce 1990, kdy se sice vycházelo z učebních osnov, ale školám bylo umožněno si je částečně přizpůsobit.⁷² Reforma tedy nebyla skoková, ale k uvolňování docházelo postupně v průběhu celých devadesátých let a v počátku tisíciletí.

Pokud bychom chtěli dané období rozdělit, nabízí se dělení autorek Dvořákové a Tvrzové, pro které je relevantní hledisko učitele. Vyčleňují tři vývojové etapy: 1990 – 2001: zde podle autorek docházelo k vnitřní transformaci školy a změny do systému vnášely individuální snahy jednotlivých učitelů; 2001 – 2005: postupně se stává vlivným *Národní program pro vzdělávání* tzv. *Bílá kniha*, na váze získává pojem klíčová kompetence, který je společně s rámcovými vzdělávacími programy tématem celospolečenských diskuzí, a probíhají testování nového

⁷⁰ Zákon byl v porevolučním období mnohokrát novelizován.

⁷¹ *Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989 (v oblasti regionálního školství) Č.j.: 25461/2009 – 20* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2.4.2018] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>.

⁷² Tamtéž, s. 6.

systemu na pilotních školách; 2005 – současnost (tj. 2010): školská reforma zavádí dvojúrovňové kurikulum a systém postupně reformu přijímá.⁷³ Kotásek se pro dělení období inspiroval Birzeovým čtyřfázovým modelem post-socialistické transformace vzdělávání: První fázi – dekonstrukci datuje do let 1990 – 1991; druhá fáze – parciální stabilizace spadá podle Kotáska mezi roky 1991 – 2000; třetí fáze – systémová rekonstrukce je zahájena přijetím *Bílé knihy* roku 2001 a končí rokem 2004, protože v roce 2005 byl přijat školský zákon č. 561/2004, což je dle Kotáska poslední fáze – implementace.⁷⁴ Další fáze již nejsou popsány, nicméně novější výzkumy⁷⁵ uvádějí, že reforma nedosáhla očekávaných cílů, a je tedy považována za nezdařilou, o příčině se však stále vedou debaty. Na jedné straně se nezdar připisuje implementaci. Principy reformy jsou v pořádku, pro naplnění reformy je tak třeba správná komunikace s učiteli.⁷⁶ Na druhé straně stojí názory, že problematická je sama reforma (viz kap. Kritika).

Společně se zaváděním reformy a s nárůstem autonomie škol vyvstává otázka, jak zaručit odpovídající kvalitu vzdělávání.⁷⁷ Jedním z nástrojů by měla být celoplošná maturitní zkouška, která by měla umožňovat srovnání všech studentů na konci středoškolského studia. A srovnání studentů na konci základního vzdělávání by měly umožňovat jednotné přijímací zkoušky ke střednímu vzdělávání, které jsou povinné pro obory s maturitou a jsou zavedeny od školního roku 2016/2017.⁷⁸

Potřeba reformy vycházela a vychází z celospolečenských představ o proměně doby⁷⁹, která nabízí nepřeborné množství informací a která se čím dál tím rychleji vyvíjí. Z hlediska informačního boomu ztrácí znalost faktů na ceně a je preferovaná schopnost orientace v informacích, umění kritického čtení a myšlení a třídění relevantních a nerelevantních

⁷³ Dvořáková, M., Tvrzová, I.: Proměna současné školy z hlediska učitele. In: Krykorová, H., Váňová, R.: *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010, s. 281–301.

⁷⁴ Kotásek, J.: *Bílá kniha po pěti letech*. In: Učitelské listy [online]. 23. 2. 2006, [cit. 2.2.2018] Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/11/jiri-kotasek-bila-kniha-po-peti-letech.html>.

⁷⁵ Straková, J.: Jak dál s kurikulární reformou. In: *Pedagogická orientace*, 23(5), 2013.; Spurná, M., Knecht, P.: Využívání kurikulárních dokumentů učiteli ZŠ: aplikace Johnsonovy typologie. In: *Studia paedagogica*, 23(1), 2018.; Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P.: Malá škola po pěti letech: proměny školy v době reformy. In: *Pedagogická orientace*, 25(1), 2015.

⁷⁶ Straková, J.: Jak dál s kurikulární reformou. In: *Pedagogická orientace*, 23(5), 2013.; Spilková, V. (ed.): *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005.

⁷⁷ Touto otázkou se zabývá kolektiv autorů: Slavík, J., Janík, T.: Kvalita výuky: Obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. In: *Pedagogika*, 62(3), 2012, s. 264.

⁷⁸ Vyhláška č. 353/2016 Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 243/2017 Sb.

⁷⁹ Tzv. „Společnost vědění“ podle Janík, T., Maňák, J., Knecht, P.: *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido, 2009, s. 23. nebo také „učící se společnost“ podle Skalková, J.: Zkvalitňování úrovně vyučování na nižším sekundárním stupni vzdělávání prostřednictvím vnitřní diferenciacce. In: *Pedagogika*, 52(1), 2002, s. 4–15.

informací a zdrojů. „Statistiky ukazují pokles pracovních míst, která byla zaměřena na vykonávání rutinních manuálních a informačních služeb. Zároveň ukazují nárůst pracovních míst, která vyžadují komplexní komunikaci a expertní myšlení.“⁸⁰ Z hlediska rychlého vývoje technologií a společnosti vůbec se klade čím dál tím větší důraz na celoživotní vzdělávání a na schopnost učit se. Celoživotní učení⁸¹ jako forma adaptace na nové ekonomické a technické podmínky společnosti bylo „v rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady EU č. 1720/2006/ES ze dne 15. listopadu 2006 [...] definováno jako ‚veškeré všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání a odborná příprava, neformální vzdělávání a informální učení v průběhu života, jejichž výsledkem je zdokonalení znalosti, dovednosti a schopnosti osobní, občanské, sociální nebo se zaměstnáním související perspektivě“.⁸² Definice se velmi podobá vymezení pojmu klíčové kompetence. U klíčových kompetencí byl ale málo zdůrazňován aspekt zaměstnatelnosti, který je základním kamenem tohoto přístupu. „Nabýváním klíčových kompetencí získávají nezaměstnaní nové impulsy pro samostatné, zodpovědné, kooperativní učení a práci. Jsou to schopnosti, které dávají osobám orientaci a které přesahují jednotlivá povolání a jsou stále více vyžadovány také na trhu práce.“⁸³ Trh práce se bude v budoucnu proměňovat čím dál tím rychleji, vzdělávání musí dle odborníků reagovat omezením nabývání hotových vědomostí a naopak rozšířením rozvoje osobnosti pro celoživotní učení a pro získávání kompetencí. Nejen uplatnění na pracovním trhu, ale i úspěch v osobním životě je dle dokumentů cílem vzdělávání. Podle Janíka a kol. ale chybí v Rámcovém vzdělávacím programu ZV vize osobnosti „společnosti vědění“. RVP ZV rovnou definuje žádoucí dovednosti. „Chybí perspektivní charakteristika rysů osobnosti, o které by edukace v základním vzdělávání měla usilovat.“⁸⁴ Autoři též kritizují pragmatické pojetí vybraného učiva, které „opomíjí duchovní rozměr osobnosti“.⁸⁵

Jedním z východisek reformy byl problém s tzv. encyklopedickým učením/pamětním učením/biflováním. Reforma má za cíl nahradit „biflování“ faktů osvojováním dovedností, tzn.: jak potřebná fakta vyhledávat, jak s nimi pracovat a jak je využívat pro naplňování daných cílů.

⁸⁰ Straková, J.: Jak dál s kurikulární reformou. In: *Pedagogická orientace*, 23(5), 2013, s. 734.

⁸¹ Kritika celoživotního učení slovenských autorů Kaščáka a Pupaly: „Ide o radikálne nové poňatie tohoto konceptu odvodené od širších ideologických, politických, ekonomických a sociálnych súvislostí, ktoré, jako sa ukazuje, sú vymedzené práve logikou neoliberalizmu.“ Kaščák, O., Pupala, B.: Neoliberalizmus vo vzdelávaní: pät' obrazov kritických analýz. In: *Pedagogická orientace*, 21(1), 2011, s. 10.

⁸² Veteška, J., Tureckiová, M.: *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008, s. 13.

⁸³ Belz, H., Siegrist, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001, s. 26.

⁸⁴ Janík, T., Maňák, J., Knecht, P.: *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido, 2009, s. 49.

⁸⁵ Tamtéž, s. 49.

Toto pojetí dlouhodobě kritizuje Štech (viz níže). Problém podle Průchy spočívá v tom, že neexistují žádné empirické výzkumy, které by toto východisko dokládaly. Naopak některé výzkumy z doby, která bezprostředně předcházela reformě, ukazují, že míra pamětního učení je v České republice nižší než v mnoha zemích považovaných propagátory reformy za progresivnější⁸⁶ co do stylu výuky.⁸⁷ Podle Weinerta je navíc nepravděpodobná představa, že by si člověk pomocí několika klíčových kompetencí byl schopen vyhledat a osvojit specifické vědomosti potřebné pro řešení komplikovanějších situací v dostupných elektronických zdrojích.⁸⁸

2.3 Kritika

Klíčové kompetence a s nimi spojené kurikulární reformy jsou také terčem kritiky. Za nejproblematictější můžeme považovat nedostatečně propracovanou odbornou základnu, nejasnou a nejednotnou definici a v neposlední řadě nejednotu pojmu ve vědeckém a politickém diskurzu.⁸⁹ V českém prostředí se velmi hlasitě vyslovuje proti klíčovým kompetencím Stanislav Štech. Zásadní problém vidí ve snaze polarizovat kompetence jako ideální cíl vzdělávání a učivo jako fakultativní náplň pro dosahování cílů. „Kompetenci nelze vytvořit jaksi přímo, v procesu záměrné kultivace, aniž bychom nepracovali s konkrétním učivem. Poněkud vyhoceně lze říci, že kompetence žáků jsou ve školním prostředí spíše vedlejším produktem práce s poznatky.“⁹⁰ Štech podrobuje kritice mimo jiné „obsesi aktuálností“ a přikládání neúměrné váhy na pomíjivé. „Základní vzdělání je všechno, jen ne to, co je dílem okamžiku. Naopak, ve škole stojí za předání jen to, co je prověřeno časem.“⁹¹ Autor je zastáncem osvojování těch poznatků, které tvoří společnou kulturu národa, tak aby měl jedinec možnost identifikace se společností. Musí jít proto o penzum znalostí pro všechny společné, odsuzuje tak snahu o individualizaci a diverzifikaci, kterou přináší rámcové vzdělávací programy.

Předešlá témata můžeme zastřešit pod stěžejní kritiku vlivu neoliberální a podnikatelské lobby na vzdělávání: „Od 80. let nejprve v USA, později i v Evropě (u nás zhruba v polovině uplynulé

⁸⁶ Například Dánsko, Irsko, Norsko, Francie aj.

⁸⁷ Průcha, J.: *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, s. 91.

⁸⁸ Weinert, F. E.: Concepts of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, D.S., Salganik, L.H. (eds.): *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2001.

⁸⁹ srov. Píšová, M.: *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2005, s. 38–39; Janík, T. a kol.: *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: VÚP, 2010, s. 15–19.

⁹⁰ Štech, S.: Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. In: *Pedagogika*, 59(2), 2009, s. 106.

⁹¹ Štech, S.: Profesionalita učitele v neoliberální době. In: *Pedagogika*, 57(4), 2007, s. 331.

dekády) se také pod tlakem neoliberálních ekonomů a podnikatelských kruhů objevují dokumenty, které kritizují školní vzdělávání založené na oborovém kódu a prosazují příklon ke kompetencím jako cíli vyučování/učení.“ Štech také zdůrazňuje, že radikální zásahy do kurikula musí být silně odůvodněny, jednak teoreticky, jednak empiricky, a že vše musí být provázeno dlouhodobou debatou o důsledcích a dopadech změny.⁹² Podle Štecha ale jakýkoliv seriózní pedagogicko-psychologický či didaktický výzkum chybí, nebo je dokonce v rozporu se zavedeným systémem, autor mluví o ideologické aplikaci reformy.⁹³

Co se týče přímo pojmu kompetence, Štech poukazuje na zahraniční autory, kteří zdůrazňují propojenost kompetence s oborovým obsahem. Např. francouzský autor B. Rey říká: „umět vyřešit kvadratickou rovnici, to je kompetence. Umět řešit problémy – to není žádná kompetence, to je prázdná floskule [...] nanejvýš může jít o spekulaci psychologů. Avšak současný stav empirických výzkumů nedovoluje takovou spekulativní konstrukci jakkoli potvrdit“.⁹⁴ Rozporuje se zde kompetence jako na obsahu nezávislá technika řešení problémů, „úspěšné řešení problémů závisí významně na kvalitě struktur konkrétních oborových vědomostí“.⁹⁵ Problém vidí Štech ve ztrátě hodnot na úkor pragmatického zřetele ke každodennímu životu.

Podobný pohled formulovali na Slovensku autoři Kaščák a Pupala, kteří upozorňují, že obrat ke klíčovým kompetencím vede k pěstování kulturní ignorace v důsledku orientace na pracovní trh.⁹⁶ „Ekonomická užitočnost obsahu vzdelávanie sa skutočne stala ústredným kritériom na posudzovanie jeho kvality, aj keď sa často skrýva za hmlistejším pojmom, vzdelania užitečného pre praktický život.“⁹⁷ Autoři se též zaměřují na kritiku neoliberálních vlivů na školství, neoliberalismus podle nich vytváří dojem, že se vztahuje k univerzáliím, k objektivitě a k efektivitě, místo toho ale redukuje možnost kriticky uvažovat⁹⁸, stejně jako Štech považují neoliberalismus za škodlivou ideologii na poli vzdělávání, a dokonce považují kompetence za popření klasické evropské tradice všeobecné vzdělanosti a domnívají se, že vede

⁹² Štech, S.: Když je kurikulární reforma evidence-less. In: *Pedagogická orientace*, 23(5), 2013, s. 616.

⁹³ Tamtéž, s. 626.

⁹⁴ Rey, B.: *Les compétences transversales en question*. Paris: ES, 1996., citováno dle: Štech, S.: Když je kurikulární reforma evidence-less. In: *Pedagogická orientace*, 23(5), 2013, s. 629.

⁹⁵ Štech, S.: Když je kurikulární reforma evidence-less. In: *Pedagogická orientace*, 23(5), 2013, s. 626.

⁹⁶ Kaščák, O., Pupala, B.: *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus, 2009.

⁹⁷ Kaščák, O., Pupala, B.: Neoliberalná guvernamentalita v sociálnom projektovaní vzdelávania. In: *Sociologický časopis*, 46(5), 2010, s. 789.

⁹⁸ Kaščák, O., Pupala, B.: Neoliberalizmus vo vzdelávaní: pít' obrazov kritických analýz. In: *Pedagogická orientace*, 21(1), 2011, s. 29.

k devalvaci vzdělávání.⁹⁹

Koncepci neoliberalismu ve vzdělávání kritizuje také J. Květina. Všímá si komunikační kompetence a jejího vymezení žádoucích řečových aktů, považuje je za účelové. Autor uvádí příklad požadavku, aby žák volil „optimální styl a jazykové prostředky podle toho, jakého účinku na čtenáře chce dosáhnout“.¹⁰⁰ Na tomto příkladu ukazuje, že „Základem této formulace je jednoznačný příklon k tzv. instrumentálnímu jednání, které Haberman staví do opozice vůči jednání komunikativnímu, jejichž ústřední odlišnost tkví v tom, že zatímco cílem komunikativního charakteru je za všech okolností racionální porozumění, instrumentální jednání cílí na dosahování vlastních zájmů a chápe ostatní účastníky promluvy jako nástroje“.¹⁰¹ Podle autora prosazuje RVP koncept posesivního individualismu, který můžeme chápat jako nástroj ukotvení či prosazení vlastního pohledu, jako snahu přesvědčit druhé o svém názoru na věc za každou cenu. Ústředním pojmem tohoto pojetí je pak asertivita jako vůdčí princip komunikace. Problém podle Květiny spočívá v „dominantní interpretaci světonázoru a zatlačování alternativních koncepcí liberalismu i demokracie“.¹⁰²

Jinou terminologii pro obdobnou kritiku jako v případě neoliberalizace používá Hovied. Problém pro něj představuje industrializace vzdělávání, kdy se stát snaží zefektivnit vzdělávání tak, jako lze zefektivnit výrobu. „I když v mnohém současné společnosti už překonaly mechanistickou logiku industrializace a pokročily do postindustriální informační éry, zdá se, že pohledy na vzdělávání se stále přidrží logiky industrializace.“¹⁰³ Důraz na osvojování klíčových kompetencí společně s důrazem na efektivitu vzdělávání považuje autor za redukci vzdělávacího procesu pouze na to, co se dá měřit a kontrolovat.

Z hlediska filozofie výchovy otvírá kritiku kompetencí D. Krámský, když klade otázky „je-li možné oddělit výchovu a vzdělávání od osoby učitele, [a] zda je možné spojovat vzdělávání a výchovu s čímsi neosobním, osobně neangažovaným“.¹⁰⁴ Kompetence ve výchově dle něj ubírají učitelé na angažovanosti a činí ho nahraditelným informačními databázemi a interaktivními výukovými programy, což autor považuje za špatnou cestu.

⁹⁹ Kaščák, O., Pupala, B.: Neoliberalná governmentalita v sociálnom projektovaní vzdelávania. In: *Sociologický časopis*, 46(5), 2010, s. 792.

¹⁰⁰ Kol. autorů: *Klíčové kompetence na gymnáziu*. Praha: VÚP, 2008, s. 54.

¹⁰¹ Květina, J.: Koncepce liberalismu a demokracie v edukačním procesu: dekonstrukce neoliberální dominance v RVP. In: *Pedagogika*, 66(3), 2016, s. 318.

¹⁰² Tamtéž, s. 321.

¹⁰³ Hovied, M. H.: Je těžiště dobrého vzdělávání v učení se myslet? In: *Pedagogika*, 64(3), 2014, s. 274.

¹⁰⁴ Krámský, D.: Otázka interdisciplinarity a kompetencí ve vzdělávání. In: *Pedagogika*, 56(2), 2006, s. 115.

Kritiky se koncept dočkal také od Pavla Janouška, který ve svém textu *Didaktici všech zemí, spojte se!* přináší myšlenku, že kurikulární reforma je spíše revolucí. Její autoři se totiž neřídí vědecky podloženými údaji, ale vírou, že „*individuální pozitivní odchylku lze proměnit ve všeobecně zavedenou metodu-techniku, která zajistí, že každý učitel se stane skvělou osobností a všechno žactvo a lidstvo bude osvobozeno z otroctví, neboť vzdělávání pro příště bude už jen záležitostí bezbřehého potěšení*“.¹⁰⁵ Odvrhuje se tak stávající tradice a nastoluje se nový systém, místo aby se vymezil cíl, k němuž by se postupnými kroky směřovalo. Autor se mimo jiné vymezuje vůči „klatbě na pamětní učení“, které reformátoři postavili do přímé opozice proti kritickému myšlení a kompetencím. „Revolucionáři ignorují význam znalostí jako organické součásti *operační paměti*, o níž se naše myšlení a jednání opírá, ačkoliv je prokazatelné, že člověk je schopen najít pouze to, co je připraven a schopen najít a také rozpoznat. Lidský mozek totiž bez dat přemýšlet neumí a ve světě kolem se orientuje tím lépe, čím více aktivních vědomostí o něm má.“¹⁰⁶ S tím souvisí problematika funkční komunikace jako cíle vzdělávání. Autor zdůrazňuje, že je důležité umět komunikovat, ale stejně tak je důležité mít o čem komunikovat. Komunikace bez obsahu ztrácí smysl. Podobně jako další autoři¹⁰⁷ vidí Janoušek problém též v autonomii učitelů při tvorbě školních vzdělávacích programů, hrozí podle něj „lidová tvořivost“¹⁰⁸ a její dopady na obsahy vzdělávání.

Otázkou možnosti rozvíjení kompetencí se zabývali Knecht a kol., kteří si kladli otázku, kdy a jak lze klíčové kompetence rozvíjet. Všeobecně se vychází z předpokladu, že se kompetence mají rozvíjet v průběhu základního vzdělávání. Otázkou ovšem je, zda dokáže škola účinně připravit na reálné situace v rodině a v zaměstnání. „Klíčové kompetence nicméně nejsou rozvíjeny výhradně v průběhu školního vzdělávání; vlivné jsou i další okolnosti a sociální instituce jako rodina, přátelé, blízké okolí, četba, politický a kulturní život apod.“¹⁰⁹ S tím je spojen problém hodnocení klíčových kompetencí, protože i v případě, že žák ve škole obstojí v úlohách, které testují míru osvojení klíčových kompetencí, nemusí to ještě znamenat, že obstojí v reálné životní situaci.

¹⁰⁵ Janoušek, P.: *Didaktici všech českých zemí, spojte se! Kontraúvahy o dnešní pedagogické revoluci (část první)*. In: *Tvar*, 20(6), 2009, s. 6–7.

¹⁰⁶ Tamtéž.

¹⁰⁷ Např.: Janík, T. a kol.: *Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení*. In: *Pedagogická orientace*, 21(4), 2011.

¹⁰⁸ Srov. pojem „kurikulární kutilství“ tamtéž.

¹⁰⁹ Knecht, P., Janík, T., Najvar, P., Najvarová, V., Vlčková, K.: *Příležitost k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách*. In: *Orbis scholae*, 4(3), 2010, s. 48.

Velkými, byť převážně pasivními, kritiky jsou samotní učitelé, kteří dle výzkumu reformu přijímají chladně a navýšení autonomie, tím že mohou specifikovat ŠVP, vnímají jako zátěž, často pak tuto možnost nevyužívají a pouze přeformulovávají očekávané výstupy z RVP. Autoři výzkumů navíc poukazují na to, že reforma nepřinesla výrazné změny v obsazích vzdělávání ani co do složení, ani co do struktury.¹¹⁰ Osnovy tak nejsou nahrazovány ŠVP, ale učebnicemi, které učitelům poskytují podporu při volbě učiva. Kurikulární reforma je tedy dle výzkumů kolektivu autorů v čele s T. Janíkem implementována spíše formálně. „Ukazuje se, že učitelovo vlastní pojetí ovlivňuje jeho rozhodování a jednání ve výuce, tj. výběr učiva, jeho transformaci a strukturování apod. Jednoduše řečeno, učitelé si pro výuku z kurikula vybírají spíše to, co chtějí a umějí, než to, co mají.“¹¹¹

Naproti tomu Straková ve svém výzkumu zjistila, že učitelé sice z velké části reformu podporují, nejsou s ní ale dostatečně obeznámeni, neboť „z provedených šetření [...] vyplývá, že pedagogové reformu nespojují automaticky se změnou učiva ani výukových metod ve svých předmětech. S tím, že změni výuku, počítá pouze 40 % z těch, kteří vyjádřili reformě aktivní podporu“.¹¹² V témže výzkumu se mimo jiné ukázalo, že učitelé považují kompetence v současných školách za dostatečně rozvíjené. To by mohlo ukazovat na to, že učitelé individuálně vnímají svou výuku jako dostatečně rozvíjející kompetence, a to nezávisle na reformě. Učitelé si nespojují reformu se zásadnější změnou obsahů a metod, to autorka výzkumu považuje za nepochopení reformy.¹¹³ Může to být ale též chápáno jednak jako určitý druh nepřijetí reformy, což podporují výsledky výzkumu, které ukazují, že s klíčovými kompetencemi je zacházeno na obecné rovině, tedy spíše formálně, jednak jako ukazatel nedostatečné obeznámenosti učitelů s principy reformy. Otázkou je, zda z toho vinit učitele.

2.4 Učitel – češtinář

Pojem učitel je všeobecně známý, pokud s ním ale pracujeme v odborném textu, bylo by dobré definovat, kdo učitel je, jaké má povinnosti, jaká má práva a podobně. Takovou definici nabízí Průcha: „Jeden ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. [...] Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného

¹¹⁰ Janík, T. a kol.: *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP, 2011, s. 270.

¹¹¹ Tamtéž, s. 277.

¹¹² Straková, J.: *Rozvíjení a hodnocení klíčových kompetencí v české škole* (Disertační práce). Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2008, s. 119.

¹¹³ Tamtéž, s. 120.

profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivě-objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel má spoluvytvářet edukační prostředí, organizovat a koordinovat činnosti žáků, monitorovat proces učení.“¹¹⁴

Legislativně je učitel profesí, která spadá do kategorie *Pedagogický pracovník*. V zákoně je definován jako ten, „kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen ‚přímá pedagogická činnost‘); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“¹¹⁵ Učitel není jedinou profesí, která vykonává přímou pedagogickou činnost, jsou jimi též psychologové, asistenti pedagogů, trenéři a další pedagogičtí pracovníci. Profese učitele se dále člení na: učitele mateřské školy, učitele prvního stupně základní školy; učitele druhého stupně základní školy; učitele přípravné třídy základní školy; učitele přípravného stupně základní školy speciální; učitele střední školy; učitele uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole a konzervatoři; učitele vyšší odborné školy; učitele jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky; učitele v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků; učitele náboženství a učitele odborného výcviku v zařízení sociálních služeb. Pro naše potřeby postačí sledovat vymezení učitele střední školy: ten musí mít podle zákona odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním, kterou získá studiem v akreditovaném magisterském studijním programu. V určitých případech stačí i bakalářský studijní program nebo doplňující studium k rozšíření odborné kvalifikace, to se ovšem netýká učitelů českého jazyka a literatury.

Co se týká náplně práce učitele, je dána školským zákonem (§ 22b Povinnosti pedagogických pracovníků). *Pedagogický pracovník je povinen:*

- a) vykonávat pedagogickou činnost v souladu se zásadami a cíli vzdělávání,
- b) chránit a respektovat práva dítěte, žáka nebo studenta,
- c) chránit bezpečí a zdraví dítěte, žáka a studenta a předcházet všem formám rizikového chování ve školách a školských zařízeních,

¹¹⁴ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 242.

¹¹⁵ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

- d) svým přístupem k výchově a vzdělávání vytvářet pozitivní a bezpečné klima ve školním prostředí a podporovat jeho rozvoj,*
- e) zachovávat mlčenlivost a chránit před zneužitím osobní údaje, informace o zdravotním stavu dětí, žáků a studentů a výsledky poradenské pomoci školského poradenského zařízení a školního poradenského pracoviště, s nimiž přišel do styku,*
- f) poskytovat dítěti, žáku, studentovi nebo zákonnému zástupci nezletilého dítěte nebo žáka informace spojené s výchovou a vzděláváním.*

Stejný odstavec školského zákona (odst. Práva a povinnosti pedagogických pracovníků) určuje i práva učitelů. *Pedagogičtí pracovníci mají při výkonu své pedagogické činnosti právo:*

- a) na zajištění podmínek potřebných pro výkon jejich pedagogické činnosti, zejména na ochranu před fyzickým násilím nebo psychickým nátlakem ze strany dětí, žáků, studentů nebo zákonných zástupců dětí a žáků a dalších osob, které jsou v přímém kontaktu s pedagogickým pracovníkem ve škole,*
- b) aby nebylo do jejich přímé pedagogické činnosti zasahováno v rozporu s právními předpisy,*
- c) na využívání metod, forem a prostředků dle vlastního uvážení v souladu se zásadami a cíli vzdělávání při přímé vyučovací, výchovné, speciálně-pedagogické a pedagogicko-psychologické činnosti,*
- d) volit a být voleni do školské rady,*
- e) na objektivní hodnocení své pedagogické činnosti.¹¹⁶*

Zatímco práva a povinnosti učitele určuje zákon, to co očekávají učitelé od své profese, nenajdeme nikde souhrnně sepsáno. Příčinou je pochopitelně odlišnost jednotlivých učitelů ve svých požadavcích, odlišnost typů škol, předmětů a podobně. Paulík v rámci výzkumu spokojenosti učitelů dospěl k několika očekáváním, se kterými vstupují učitelé do své profese. Jsou jimi: dobré vztahy v pedagogickém sboru; tvůrčí charakter práce; možnost formovat žáky a předávat jim zkušenosti; možnost práce s dětmi a mládeží; pocit dobře vykonané práce a dobrých výsledků.¹¹⁷ Tyto závěry mohou být vodítkem k tomu, co je pro učitele důležité a žádoucí. Otázkou, jak učitelé definují kvalitní vyučování, se zabýval Švaříček. Zjistil, že první

¹¹⁶ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

¹¹⁷ Průcha, J.: *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. s. 77.

krok ke kvalitnímu vyučování vidí učitelé v nalezení nebo spíše hledání vlastní identity učitele. Vyučování je pak směsicí intuice, lásky k dětem a k předmětu. Naproti tomu dle dotazovaných stojí současný trend „formalizovaného a standardizovaného hodnocení kvality“¹¹⁸, který stanovuje kompetence učitele, podle nichž lze kontrolovat výsledky učitele. Autor společně s dotazovanými konstatuje, že „vyučování je umění a jako každé umění potřebuje cvičit a reflektovat“.¹¹⁹

Za češtináře považujeme vyučujícího předmětu Český jazyk a literatura, který prošel akreditovaným oborem zaměřeným na tuto oblast a získal v něm magisterský titul. Jak dokládají výzkumy¹²⁰, chování učitele ve třídě je ovlivněno charakterem předmětu a pokud jeden učitel vyučuje více předmětů, jeho chování se proměňuje v závislosti na typu vyučovaného předmětu, proto i v našem výzkumu sledujeme tuto proměnnou.

¹¹⁸ Švaříček, R.: Zkoumání konstrukce identity učitele. In: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 354.

¹¹⁹ Tamtéž.

¹²⁰ Viz Průcha, J.: *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, s. 77.

3 Praktická část

V první části práce byla nastíněna teoretická východiska (pojmy, přístupy, kritika), která jsou podstatná pro následující výzkum. V druhé části práce se představí metodologický rámec výzkumu a výsledky samotného šetření. Výzkumná zjištění jsou rozdělena do několika kapitol v závislosti na hypotézách, věnujeme se tedy zvláště znalostem, zkušenostem a postojům učitelů v otázce klíčových kompetencí. Zvláště jsme vyčlenili jednak kapitolu *Společná zjištění*, která přináší poznatky napříč vydělenými oddíly, a druhou kapitolu *Analýza školních vzdělávacích programů*, která má za cíl dokreslit celkový pohled na problematiku.

3.1 Představení výzkumu

V následující části podrobně představíme šetření *Klíčové kompetence očima češtináře*. Nejprve se zaměříme na téma a výzkumný problém, poté se budeme věnovat klíčovým a teoretickým konceptům, představíme metodologii výzkumu, formulujeme hypotézy, výzkumné otázky a cíle práce. V další části přiblížíme výběr respondentů, průběh výzkumu a problémy při sběru dat. V závěru doložíme anonymitu výzkumu.

3.1.1 Téma a výzkumný problém

Tématem práce jsou, jak už název napovídá, *klíčové kompetence očima češtináře*. Výzkumný problém byl definován jako *systém klíčových kompetencí z pohledu vybraných učitelů českého jazyka a literatury v Praze*. Co si pod tím ale představit? Pojem klíčové kompetence je v literatuře dostatečně popsán (viz výše). K otázce, jak se k jeho zavedení do českého kurikulárního systému staví učitelé, byly publikovány některé výzkumy, které si všímaly i učitelů českého jazyka a literatury. Od publikování těchto studií uplynula určitá doba a naše šetření si klade za cíl postihnout současnou situaci a poskytnout srovnání s výzkumy provedenými v minulosti nebo s výzkumy provedenými s učiteli jiných předmětů v obecných otázkách.

3.1.2 Klíčové koncepty

Komplexní definici pojmu klíčové kompetence jsme se snažili postihnout v teoretické části práce. Pro potřeby výzkumu se přikláníme k definici obsažené v RVP G¹²¹, neboť

¹²¹ „Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.“

předpokládáme, že s ní pracují i respondentky. Teoretická východiska kurikulární reformy jsme nastínili taktéž v teoretické části. Kurikulární reformou chápeme zavedení nového školského zákona, který vstupuje v platnost v roce 2005.

3.1.3 Teoretický koncept

Nejpropracovanějším výzkumem, který se věnuje kurikulární reformě v České republice, je šetření *Kvalitní škola*. Projekt probíhal mezi lety 2009 a 2011 a jeho cílem bylo popsat, vysvětlit a vyhodnotit procesy zavádění Rámcového vzdělávacího programu, tvorby školních vzdělávacích programů a jejich realizaci na gymnáziích. Záměrem autorů bylo vyvolat diskuzi, která by mířila k ujasnění si názoru na to, jak si reforma na gymnáziích stojí. Případové studie zaměřující se na učitele deseti různých předmětů byly publikovány jako třetí výzkumná zpráva s názvem *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula*¹²². Případovým studiím předcházely tituly *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*¹²³ a *Kurikulární reforma na gymnáziích: výsledky dotazníkového šetření*¹²⁴. V roce 2011 na šetření v podobě případových studií navazovala publikace *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*¹²⁵.

Případové studie pracují s učitelem jako s tvůrcem kurikula a zkoumají, s jakými problémy se tato nová role učitelů pojí. Zvolenými metodami byly jednak polostrukturované rozhovory, které byly podrobeny významové analýze, jednak zvolili autoři obsahovou analýzu ŠVP, speciálně se zaměřili na zpracování cílů a obsahů v kurikulu, a v závěru využili obsahovou analýzu druhého rozhovoru, který byl zaměřen na hlubší porozumění tomu, jak respondent chápe kurikulární procesy. Výsledky této fáze výzkumu mimo jiné potvrdily domněnku, že „učitelé v praxi jen málo mění svoje vžitě pojetí výuky anebo jeho změna probíhá v dlouhodobém časovém horizontu“.¹²⁶ Zajímavý poznatek přineslo srovnání výchovných a naukových předmětů: naukové předměty se více orientují na práci s obsahem, kompetence jsou pak chápány blíže k očekávaným výstupům; ve výchovných předmětech je kladen větší důraz na obecný aspekt klíčových kompetencí. Jelikož předmět český jazyka a literatura je kombinací

¹²² Janík, T. a kol.: *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP, 2011.

¹²³ Janík, T. a kol.: *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: VÚP, 2010.

¹²⁴ Janík, T. a kol.: *Kurikulární reforma na gymnáziích: výsledky dotazníkového šetření*. Praha: VÚP, 2010, s. 5.

¹²⁵ Janík, T. a kol.: *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: VÚP, 2011.

¹²⁶ Janík, T. a kol.: *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP, 2011, s. 279.

obou typů, bude nás mimo jiné zajímat, zda a případně jak respondentky rozlišují přístup k obsahům a kompetencím v jednotlivých složkách předmětu.

Případová studie zaměřená na český jazyk a literaturu ukázala, že se nepřekrývá jazyk praxe a jazyk kurikula, „jazyk praxe pracuje s cíli ve zcela konkrétní rovině“.¹²⁷ Společně s tímto zjištěním se ukázalo, že role tvůrce kurikula je využita čistě formálně a „Roli ŠVP lze vidět v jisté legitimizaci či ospravedlnění zásahů do tradičního řazení učiva, která se i nadále opírá o učebnice a tematické plány“.¹²⁸ Respondentka případové studie považovala dopad reformy na předmět český jazyk a literatura za malý. Z toho vycházíme i při stanovení jedné z hypotéz.

V roce 2009 proběhl výzkum *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce*¹²⁹. Výzkum byl prováděn kvalitativně i kvantitativně a kladl si hned několik otázek. První část otázek se zaměřovala na individualizaci a spravedlnost ve vzdělávání, druhá se zaměřila na postoje učitelů ke kurikulární reformě. Pro naše potřeby postačí sledovat odpovědi na druhou část výzkumných otázek. Většina dotázaných pedagogů ve výzkumu uvedla, že se jim daří naplňovat cíle reformy. „59,6 % respondentů se domnívá, že se jim daří rozvíjet u žáků nejen vědomosti, ale i dovednosti, 58 % se domnívá, že úspěšně modernizují obsah vzdělávání v souladu s potřebami moderní společnosti“.¹³⁰ Výzkum mimo jiné potvrdil některé kritikou zmiňované problémy reformy. Učitelé uváděli, že reforma probíhá pouze formálně a že do škol nepřináší nic nového. „Šetření rovněž potvrdilo již dříve zaznamenané přesvědčení učitelů [...], že vše, na co se zaměřuje, školy v praxi dávno realizují.“¹³¹ Učitelé navíc negativně hodnotili nárůst práce, který reforma přinesla. „Zároveň však řada učitelů myšlenky reformy podporuje, přičemž interpretace cílů reformy se u jednotlivých učitelů značně liší.“¹³² Z výsledků vyplývá, že učitelé nejsou s reformou dobře obeznámeni, z čehož vycházíme při tvorbě hypotéz. Straková se domnívá, že by bylo třeba zvýšit podporu učitelů při praktické realizaci reformy.

¹²⁷ Janík, T. a kol.: *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP, 2011, s. 270.

¹²⁸ Tamtéž.

¹²⁹ Straková, J.: Postoje českých učitelů k hlavním prioritám vzdělávací politiky. In: Krykorová, H., Váňová, R. a kol.: *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010, s. 310.

¹³⁰ Tamtéž, s. 309.

¹³¹ Tamtéž, s. 310.

¹³² Tamtéž, s. 312.

Oba zmíněné výzkumy jsou stěžejní pro naše šetření, jednak jsme vycházeli z jejich výsledků při stanovení hypotéz a při následné formulaci výzkumných otázek, jednak se jejich kvalitativní části staly inspirací pro výběr metodologického rámce našeho výzkumu.

Další výzkumy se zabývaly vybranými aspekty kurikulární reformy, například vnímáním reformy studenty učitelství¹³³, učiteli základních škol¹³⁴, učiteli základních škol v jihomoravském regionu¹³⁵, reformou z pohledu šetření Kalibro¹³⁶ a z pohledu veřejnosti¹³⁷. Pro naši práci byly pouze dílčími zdroji při sestavování otázek pro interview.

3.1.4 Metodologie

Metodologický rámec práce je opřen o kvalitativní přístup, konkrétně volíme design mnohonásobné případové studie. Hendl ji popisuje následovně: „V případové studii jde o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů. Zatímco ve statistickém šetření shromáždíme relativně omezené množství dat od mnoha jedinců (nebo případů), v případové studii sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců. V případové studii jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti.“¹³⁸ Pro potřeby výzkumu se budeme v malé míře od designu odklánět. Například nevolíme jednotlivé případy postupně, ale vybíráme je najednou na počátku šetření. Důvodem je rozdělení vývoje učitelské dráhy do několika období (viz níže), která jsme se snažili výběrem pokrýt. Sběr dat bude probíhat pomocí polostrukturovaných rozhovorů, které by měly nabídnout hlubší pochopení toho, jak učitelé prožívají a hodnotí dopady reformy na svou práci, a pomocí analýzy jednotlivých školních vzdělávacích programů, podle nichž se na vybraných školách učí.

3.1.5 Hypotéza, výzkumné otázky a cíle

Ze studia oficiálních dokumentů a odborné literatury věnované tématu klíčových kompetencí, speciálně kritických studií, postupně vykristalizovaly tři hypotézy, z nichž následně vyzvaly i tři výzkumné otázky.

¹³³ Urbánek, P., Wernerová, J.: Studenti učitelství a jejich vnímání realizace kurikulární reformy. In: Franiok, P., Knotová, D.: *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2008.

¹³⁴ Janík, T. a kol.: Czech teachers' attitudes towards curriculum reform implementation. In: *Human Affairs, Slovenská akadémia vied*, 28(1), 2008, s. 54–70.

¹³⁵ Beran, J. a kol.: Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. In: *Orbis Scholae*, 2(1), 2007, s. 111–130.

¹³⁶ Straková, J.: Kurikulární reforma z pohledu šetření Kalibro. In: *Pedagogika*, 57(1), 2007, s. 21–36.

¹³⁷ Walterová, E. a kol.: *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2010.

¹³⁸ Hendl, J.: *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008, s. 102.

Hypotézy:

- I. Učitelé českého jazyka jsou obeznámeni s klíčovými kompetencemi pouze okrajově.
- II. Praktická zkušenost učitelů s rozvíjením klíčových kompetencí u žáků je malá, při plánování a přípravě výuky ani v dalších výukových fázích s nimi nepracují nebo pracují jen minimálně.
- III. Postoj učitelů k rozvoji klíčových kompetencí je negativní nebo lhostejný.

Jedním ze zdrojů pro stanovení takto pesimistických hypotéz byla nedůvěra odborníků k úspěchu implementace reformy. Na jedné straně je bohatá paleta autorů, kteří reformu kritizují, na druhé straně jsou výsledky výzkumů, které tyto kritiky potvrzují. Př.: „Nejasnosti ohledně cílů a důvodů reformy mohou být dle mého názoru příčinou toho, že máme co do činění s reformou (prozatím) nezaimplementovanou. Jak bylo zmíněno, implementace ve smyslu uskutečnění či naplnění určitých idejí je takový stav, kdy jsou tyto ideje akceptovány a běžně praktikovány.“¹³⁹ Zajímá nás, zda se průběh implementace od doby provedených výzkumů změnil, případně jak se změnil, do jaké míry.

Stěžejní pro náš výzkum je tedy znalost, zkušenost a postoj učitelů ke konceptu klíčových kompetencí ve výuce. V rámci toho jsme si definovali tři výzkumné otázky.

Výzkumné otázky:

1. Co učitelé o klíčových kompetencích vědí?
2. Jakou mají učitelé praktickou zkušenost s klíčovými kompetencemi ve výuce?
3. Zastávají učitelé nějaký postoj ke klíčovým kompetencím ve výuce?

Práce si klade za cíl najít uspokojivou odpověď na výzkumné otázky u několika málo zvolených případů a rozšířit tak počet respondentů, kteří byli podrobena kvalitativní analýze v rámci designu případové studie. Ve výzkumu si stanovujeme trojí typ cíle podle Maxwella¹⁴⁰:

1. Cíl intelektuální: Rádi bychom popsali, a) co po více než deseti letech od zavedení kurikulární reformy učitelé českého jazyka a literatury vědí o rozvoji klíčových

¹³⁹ Janík, T.: Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. In: *Pedagogická orientace*, 23(5), 2013, s. 640.

¹⁴⁰ Maxwell, J. A.: *Qualitative Research Design. An interactive Approach*. London, New Delhi: Sage, 2005.

kompetenci u žáků, b) jaká je jejich praktická zkušenost s jejich promítnutím do výuky předmětu a c) jak se k rozvoji klíčových kompetencí staví.

2. Cíl praktický: Získané informace mohou být využity k doplnění mezer v metodologii konceptu klíčových kompetencí pro předmět český jazyk a literatura a mohou poukázat na možnosti zlepšení přípravy učitelů na jejich profesi.
3. Cíl personální: Práce na výzkumu by měla obohatit samu autorku, která je začínající učitelkou českého jazyka a literatury, o hlubší vhled do problematiky.

3.1.6 Výběr respondentů

Podle Průchy existují v učitelství různé vývojové etapy a typické životní dráhy.¹⁴¹ Jednotlivé etapy pojmenovává Průcha takto: studenti učitelství a volba učitelství; absolventi studia učitelství; začínající učitel – adaptace na povolání; učitel-expert; vyhasínající učitel.¹⁴² Pro náš výzkum jsme vybrali tři zástupkyně gymnaziálních učitelů. První respondentka je z řad studentů učitelství, je studentkou posledního ročníku magisterského oboru zaměřeného na vzdělávání učitelů v oboru Český jazyk a literatura a má za sebou zkušenost výuky na gymnáziu v podobě praxí. Nepovažovali jsme proto za důležité vybírat dalšího respondenta z řad absolventů studia učitelství, kategorii studenta a absolventa jsme sloučili v jednu.

Druhá respondentka je zástupkyní kategorie začínajících učitelů. V době výzkumu to byl právě rok od jejího nástupu na gymnázium, kde učí český jazyk a literaturu a občanskou výchovu. Právě kvůli specializaci v občanské výchově učí i český jazyk a literaturu pouze na nižším stupni gymnázia, tj. srovnatelné s druhým stupněm základní školy.

Třetí respondentka je zástupkyní kategorie učitel-expert. Povolání kantora vykonává již třináctým rokem, v posledních letech působí na čtyřletém gymnáziu, učí tak pouze starší studenty. Pro náš výzkum nepovažujeme za důležité sledovat zástupce z kategorie vyhasínající učitel, protože takový s největší pravděpodobností brzy opustí systém vzdělávání a jeho zájem na kultivaci svého působení ve škole nejspíš upadá. Takový případ by náš výzkum nikam neposouval.

„U nás se často tvrdí, že délka praxe učitelů má výrazný vliv na charakter jejich výuky, na vzdělávací výsledky žáků aj. Tradují se přitom dvě rozdílná stanoviska: 1. Předpokládá se, že

¹⁴¹ Průcha, J.: Učitel. *Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, s. 23.

¹⁴² Srov.: Švaříček, R.: Zkoumání konstrukce identity učitele. In: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 335–355.

mladší učitelé, tj. s kratší délkou praxe, jsou ‚progresivnější‘, nejsou tradiční či konzervativní jako učitelé, kteří mají za sebou delší dobu praxe. 2. Naopak podle protichůdného stanoviska mají učitelé s delší praxí více zkušeností s výukou, pracují efektivněji, a tudíž i jejich žáci dosahují lepších výsledků ve vzdělávání.“¹⁴³ Průcha vyvrací toto všeobecné mínění na základě nálezů mezinárodních komparací, nikde tato tvrzení nejsou empiricky dokázána. Přestože náš výzkum nemůže ze své podstaty potvrdit nebo vyvrátit tato tvrzení, může nabídnout drobný vhled do problematiky vzhledem k výběru sledovaných respondentek.

Pro shrnutí, budeme tedy sledovat zástupkyně tří kategorií typických životních etap učitelů: studentky učitelství, začínající učitelky a učitelky-experta.

3.1.7 Průběh výzkumu

Výzkum probíhal v období od února do května roku 2018 a odehrával se v následujících fázích:

1. Na základě odborné literatury jsme si stanovili téma, hypotézy, výzkumné otázky a cíle výzkumu.
2. Na základě výzkumných otázek jsme vybrali metodiku výzkumu, tedy mnohonásobnou případovou studii.
3. Stanovili jsme si metodiku sběru dat, tedy polostrukturované rozhovory.
4. Oslovili jsme respondentky.
5. Provedli jsme interview¹⁴⁴ s respondentkami a vyhledali jsme školní vzdělávací program daných škol.
6. Zvolili jsme vhodnou metodiku analýzy dat.
7. Analyzovali jsme data z hloubkových rozhovorů a studia školních vzdělávacích programů.
8. Shrnutí jsme výsledky výzkumu do zprávy.

Při sestavování otevřených otázek pro polostrukturovaný hloubkový rozhovor jsme vycházeli z několika publikací, kde nás inspirovala témata, která se dotýkají pojmu klíčové kompetence. Hlavním zdrojem byl pochopitelně *Rámcový vzdělávací program*, pro další inspiraci, tak abychom na problematiku pohlédli z co nejrozmanitějších úhlů, jsme sahal i do další odborné a metodické literatury.

¹⁴³ Průcha, J.: *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, s. 84.

¹⁴⁴ Konkrétní otázky použité při interview jsou uvedeny v příloze práce.

Průcha¹⁴⁵ ukazuje, že podle výzkumů je faktická náplň práce učitelů jen z jedné třetiny tvořena samotným vyučováním. Jednu třetinu jeho práce tvoří činnosti související s vyučováním a zbylou třetinu jiné činnosti, zvláště mimoškolní. „[...] je tedy nesprávné, posuzuje-li se objem pracovního času učitelů jen podle počtu hodin jejich vyučovacího úvazku, neboť ten je vlastně pouze minoritní součástí jejich práce. Na druhé straně to vede k otázce, zda je tento stav optimální – vždyť vyučování (a činnosti s ním úzce související) je hlavním posláním učitelovy práce, a tudíž by ostatní činnosti asi neměly mít tak velký podíl, jaký mají.“¹⁴⁶ V roce 2002 byla situace učitelů velmi rozdílná od dnešní, považujeme proto za zajímavé sledovat, zda zavedení kurikulární reformy snížilo zastoupení ostatních činností na úkor vyučování, či naopak navýšilo. Výzkumy zatím ukazují, že samotní učitele vnímají v rámci reformy spíše nárůst povinností mimo samotné vyučování než jejich pokles.¹⁴⁷

Dalším zdrojem otázek byla *Bílá kniha*, která v roce 2001 stanovila množství cílů, jak a kam by vzdělávání v České republice mělo směřovat. Na některé z těchto cílů jsme se zaměřili v rozhovorech s učiteli, zajímalo nás, zda sedmnáct let od vydání *Bílé knihy* pociťují učitelé účinky jejich doporučení. Zajímala nás mimo jiné metodologická podpora pro učitele, v otázkách jsme vycházeli z teze: „Měl by se vytvořit fond učebnic, počítačových a multimediálních programů a dalších učebních pomůcek odpovídajících novému pojetí kurikula, který by podporoval, inicioval, koordinoval jejich přípravu a garantoval jejich kvalitu.“¹⁴⁸ Dále jsme se ptali na průběh vysokoškolského studia, inspirací pro nás byla teze: „Přípravné vzdělávání dnes budoucí učitele spíše utvrzuje v pedagogickém tradicionalismu než v uplatňování inovativních přístupů a v rozvíjení nových vztahů mezi školou a životem společnosti.“¹⁴⁹ Zajímala nás též pohled respondentek na proměnu vnější motivace u žáků ke studiu na vnitřní dle teze: „Bude také třeba dosud převažující orientaci na vnější motivaci žáků postupně transformovat na využívání vnitřní motivace, založené na sebepoznávání a přijímání osobní odpovědnosti. Bude tedy nutné u všech účastníků změnit navykklé tradiční postoje, převzít nové role a vzorce chování a získat nové kompetence.“¹⁵⁰ Dále jsme se respondentek ptali na jejich pohled na encyklopedické učení, inspirací pro nás bylo doporučení: „Podporovat

¹⁴⁵ Průcha, J.: *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, s. 40.

¹⁴⁶ Tamtéž.

¹⁴⁷ Srov. Janík, T. a kol.: *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP, 2011.

¹⁴⁸ *Národní program vzdělávání: Bílá kniha*, 2001, s. 39.

¹⁴⁹ Tamtéž, s. 43.

¹⁵⁰ Tamtéž, s. 41.

rozvoj klíčových kompetencí jako nástroje přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání.”¹⁵¹
V neposlední řadě jsme se věnovali hodnocení klíčových kompetencí, jednak jak učitelé hodnotí rozvoj klíčových kompetencí u žáků, jednak zda a jak učitelé hodnotí svou vlastní práci.

Pro otázky, které se snažily zjistit znalosti a orientaci učitelů v systému klíčových kompetencí ve vyučování, jsme se inspirovali tématy navrženými v knize *Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu*¹⁵². Otázky sahají hlouběji do výuky a sledují znalosti a postoje učitelů k tématům, která jsou dle literatury součástí předmětu český jazyk a literatura, avšak nejsou většinou jeho pilíři. Zajímalo nás, zda učitelé tato témata do své výuky zapojují a v případě, že nezapojují, co je důvodem.

3.1.8 Problémy při sběru dat

Ačkoliv byly otázky pro rozhovor pečlivě sestaveny a seřazeny tak, aby na sebe témata navazovala, několikrát se stalo, že respondentky předběhly výzkumníka a začaly odpovídat i na následující otázky. Některé otázky z příloženého podkladu pro interview tak byly pokládány v jiném pořadí, byly doplňovány dalšími otázkami, které dle výzkumníka mohly dokreslit a ucelit předchozí odpověď, šlo tedy o rámcový scénář, kde se počítalo s úpravami.

Náročnější na korigování byly situace, kdy respondentky utíkaly od tématu, resp. nezaměřovaly se ve svých odpovědích na klíčové kompetence, ale na témata obecně. Pro příklad: V otázkách zaměřených na hodnocení klíčových kompetencí respondentka uvažovala spíše v rovině hodnocení obecně. V těchto případech je důležitá role výzkumníka, který se musí snažit korigovat rozhovor, nenechat ho utéct od tématu a soustředit se na získání požadovaných informací. Na druhou stranu můžeme uvažovat o utíkání od klíčových kompetencí k obecnostem jako o dalším zjištění, které podporuje zvolenou hypotézu, že praktická zkušenost učitelů s rozvíjením klíčových kompetencí u žáků je malá, není jim přirozená a problematiku uchopují jinými nástroji než jsou klíčové kompetence.

3.1.9 Anonymita výzkumu

Všechny respondentky byly seznámeny s průběhem výzkumu a souhlasily s nahráváním a zveřejněním svých odpovědí. V části práce zaměřené na výsledky výzkumu užíváme pseudonymy a zveřejňujeme pouze informace spojené s respondentčinou odborností, jejím

¹⁵¹ *Národní program vzdělávání: Bílá kniha*, 2001, s. 39.

¹⁵² Kol. autorů: *Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu*. Praha: VÚP, 2011.

studiem a informace o typu školy, na které působí. Anonymita respondentek tak není nijak narušena.

3.2 Výsledky šetření

V rámci šetření jsme se primárně zaměřovali na tři hlavní výzkumné otázky: Co učitelé o klíčových kompetencích vědí? Jakou mají praktickou zkušenost? Zastávají nějaký postoj ke klíčovým kompetencím? Otázky pro interview byly rozděleny do tří oddílů, které jsme si pojmenovali: I. Znalost, II. Zkušenost, III. Postoj. Toto dělení nám posloužilo i při sestavování výzkumné zprávy. V rámci jednotlivých otázek jsme sledovali různé druhy činností učitele a snažili jsme se je usouvztažnit s jejich propojením s klíčovými kompetencemi. Hlavními oblastmi činností učitele, na které jsme se zaměřovali, byly kurikulární činnosti, čímž v souladu s výzkumem Kvalitní škola¹⁵³ rozumíme rozvíjení klíčových kompetencí u žáků, hodnocení klíčových kompetencí, zpracování tematického plánu, stanovení evaluačních kritérií apod. Některé činnosti se objevují ve více oddílech, jelikož jsme se snažili oddělit například u hodnocení zkušenost učitele a jeho postoj.

Výsledky ukázaly některé problémy, které se nesly napříč výpověďmi respondentek, uvádíme je v oddílu *Společná zjištění*. Bohužel takto komplexních témat vyvstalo pouze malé množství, museli jsme proto věnovat pozornost i zjištěním v rámci jednotlivých oddílů a otázek, abychom získali ucelený pohled na problematiku.

3.2.1 Společná zjištění

Ačkoliv většina dat odpovídala tematickému rozložení oddílů, našla se témata, která se nesla napříč celými rozhovory. Respondentky se k nim vracely nezávisle na typu otázek, považujeme proto za důležité dodržet tuto spojitost a uvést témata samostatně.

Oddělování obecného a konkrétního

V rozhovorech se ukazovalo, že pro respondentky je oddělená oblast teorie od oblasti praxe. Zatímco v teoretických otázkách se nestalo, že by samovolně přešly k příkladům z praxe, o problematice tedy hovořily spíše s přihlédnutím k didaktice a pedagogice, v otázkách zaměřených prakticky naopak nepřekročily danou dělicí čáru druhým směrem a zůstávaly na

¹⁵³ Janík, T. a kol.: *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP, 2011. s. 16.

poli praxe, aniž by ji usouvztažňovaly s teorií. V rámci teoretických otázek to nebylo příliš nápadné a z počátku jsme tento fenomén přičítali stylu kladení otázek. Prakticky zaměřené otázky ale přinášely odpovědi, v nichž často chyběl ohled na koncept klíčových kompetencí. Dobře tento trend podtrhává odpověď učitelky Anny, která se sice týkala evaluace, ale která ukazuje její celkový postoj: *[...] nevím, jestli ji vždycky zaměřuju na klíčové kompetence, spíš se koukám na tu hodinu jako na celek, jestli se mi podařilo to, co jsem chtěla a i když tam klíčové kompetence zaměřené jsou, tak určitě nepřemýšlím primárně nad nimi.* Tento úkaz dle šetření spadá do většího celku zjištění, které jsme si pro potřeby práce pojmenovali *Klíčové kompetence jako součást většího celku.*

Problematika pojmů: chápání, používání, konkurence

Pojmy týkající se kurikulární reformy jsme užívali při kladení otázek, aniž bychom je respondentkám definovali. Sledovali jsme, jakým způsobem pojmy chápou a jaké pojmy užívají. Ačkoliv mohly být odpovědi na otázky ovlivněny formou dotazování, v několika případech se ukázalo, že respondentky užívají pojmy odlišně od tazatele. Příklad: Tazatel se striktně držel užívání pojmu „školní vzdělávání program“, v otázkách nezkracoval na výslovnost zkratky, tj. „ešvépéčko“. Respondentka Ema i přesto zásadně užívala konkurenční pojem „školní vzdělávací plán“. *[...] pokud bych v tom chtěla být poctivější, tak bych si měla najít konkrétní výstup z toho školního vzdělávacího plánu a najít si v tom konkrétní výstupy [...].*

S obdobnou konkurencí jsme se setkali u užívání sloves „mít“ vs. „rozvíjet“ klíčové kompetence. Zatímco tazatel užíval v otázkách striktně sloveso „rozvíjet“, př.: *Která/é klíčové kompetence se podle vás rozvíj(ej)í v předmětu český jazyk a literatura?*, respondentky v určitých situacích užívaly sloveso „mít“. Ema užívala „mít“ ve smyslu „dosáhnout“ ve spojitosti s klíčovými kompetencemi v Rámcovém vzdělávacím programu. *[...] na konci základky by měli [studenti] mít ty klíčové kompetence [...].* Respondentka Julie užívala sloveso „mít“ ve smyslu „vlastnit“. *[...] není to jednoduché hodnotit, zda student tu danou klíčovou kompetenci má nebo nemá.* Z ani jednoho případu ale nemůžeme usuzovat, že učitelky vnímají klíčové kompetence jako hotovou entitu, kterou studenti buď mají či nemají. Dobře to ilustruje ve své odpovědi respondentka Ema: *[...] myslím, že to je spíš něco, co se bere jako taková cílová laťka, jako něco, k čemu se postupně dopracováváme, že to není hotová věc, co ten žák dostane, ale je to něco, na čem pracuje celé studium a ideálně i po tom studiu.* Konkurenci

sloves zde tedy na rozdíl od ostatních konkurenčních případů vnímáme pouze jako jazykovou rozrůzněnost.

Nejistota v terminologii

S konkurencí pojmů souvisí také nejistota v jejich užívání. V přímé otázce na definici pojmů kompetence a klíčová kompetence jsme se dočkali různých vysvětlení, ale i přiznání nejistoty ve vymezení. Učitelka Ema odpovídala na otázku, co je podle ní kompetence, takto: *Už na přednáškách jsme s tím měli docela problém, jak ten pojem přímo vymežit. Nikdy se nám vlastně nedostalo nějaké jednotné definice, vždycky jsme tak kroužili okolo, že s tím rozhodně souvisí dovednost těch studentů a kompetence jako nějaká cílová, teď přemýšlím nad tím slovem, jako, to, co chceme, aby ten žák byl schopen vlastně udělat a dokázat a vlastně aby k tomu byl kompetentní, což teda vysvětluju kruhem.* V zásadě tady rozumíme, co se snaží respondentka říct, je tedy jasné, že ona sama ví, co kompetence je, ale není pro ni jednoduché to popsat. Definice klíčové kompetence se u Emy odvíjela od stanovené definice kompetence: *Klíčovou kompetenci vnímám jako pojem daný ministerstvem. Jako v podstatě to, co je zadáno v tom rámcovém vzdělávacím programu. A odlišit od toho kompetenci je zase asi problém toho, jak stanovím ten pojem. Takže můžu s kompetencí asi potom pracovat nějak v širším slova smyslu.* Na rozdíl od zbylých dvou respondentek Ema neměla problém vyjmenovat všechny klíčové kompetence uvedené v RVP ZV a RVP G. Pouze v několika případech užívala místo pojmu „komunikativní kompetence“ pojem „komunikační kompetence“ a v případě kompetence sociální a personální užívala pojem „sociálně-personální kompetence“, což nepovažujeme za důležité. Větší obeznámenost s názvy jednotlivých kompetencí u Emy připisujeme tomu, že má terminologii ještě v živé paměti ze studia. Ukázalo se totiž, že čím jsou respondentky déle ze školy, tím jejich jistota v užívání terminologie klesá.

Respondentka Anna, která už byla vzdělávaná v novém systému, ale je po studiu již přes rok, nedokázala bez přípravy vyjmenovat více než dvě klíčové kompetence: *Jaké jsou klíčové kompetence, určitě je tam ta komunikace a myslím si, že jako ve všech předmětech ta osobnostní a personální, když musí [žáci] pracovat ve skupinách, domlout se.* Učitelka Julie, která má nejdlejší odstup od studia a navíc nebyla vzdělaná v systému klíčových kompetencí, si vzpomněla na komunikativní kompetenci, další dvě popsala opisem.

Postupnou menší orientaci v terminologii nepřipisujeme tomu, že by byly respondentky nevzdělané, ale tomu, že se s klíčovými kompetencemi jako teoretickým problémem, a tedy

s pojmy, v praxi nepracuje. Ukazuje na to jednak, že si respondentky s delší praxí nevzpomněly na názvy klíčových kompetencí, jednak užití různých odlišných názvů jako komunikace pro komunikativní kompetenci a další. Toto zjištění koreluje s hypotézou II.: Praktická zkušenost učitelů s rozvíjením klíčových kompetencí u žáků je malá, při plánování a přípravě výuky ani v dalších výukových fázích s nimi nepracují nebo pracují jen minimálně. Problematiku jazyka kurikulárních dokumentů rozpracovává šetření *Kvalitní škola*, problém podle něj spočívá v „rozdílnosti jazyků, kterými hovoří jednotliví aktéři reformy, zejména jazyka vzdělávací politiky a jazyka praxe“.¹⁵⁴ Tyto teze objasňují i naše výsledky.

Zjištění ovšem souvisí i s již zmíněným fenoménem *klíčových kompetencí jako součásti většího celku*, protože zvyšující se nejistota v užívání terminologie s délkou praxe se ukázala i v dalších okruzích jako jsou metody, obsah apod. Například Anna na otázku na použití metod odpovídala: *Já nevím, jaké metody? Jako tady máš na mysli vlastní práci nebo tak? V případě Anny se ukázalo, že nepracuje ani s pojmy klíčové kompetence, ani s pojmy jako cíl, obsah či metoda. V teoretických otázkách odpovídala často zkratkovitě, naopak v praktických otázkách, které se opíraly o oborové pojmy, se rozpovídala více.*

Formálnost v zavádění klíčových kompetencí do škol

V návaznosti na předešlé výzkumy¹⁵⁵ jsme sledovali míru formálnosti v zavádění kurikulární reformy do škol. Ačkoliv od výzkumů uplynulo několik let, míra formálnosti dle našich zjištění příliš neklesá. Potvrzují se domněnky Strakové, která vidí největší nedostatek implementace reformy v přecenění profesní vyspělosti jednak tvůrců dokumentů, kteří neposkytli učitelům dostatečná vodítka pro zakomponování do běžné výuky, jednak učitelů, kteří nepochopili reformu jako příležitost k zvýšení smysluplnosti své práce.¹⁵⁶

Učitelka Anna na otázku, zda by mohla uvést příklad hodiny, kde by se rozvíjely alespoň dvě klíčové kompetence, odpovídala následovně: *Určitě bych si zvolila hodinu slohu, kde bych na začátku hodiny dala mluvní cvičení, to znamená, že by se rozvíjela komunikativní kompetence.*

¹⁵⁴ Janík, T. a kol.: Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. In: *Pedagogická orientace*, 21(4), 2011, s. 391.

¹⁵⁵ Janík, T. a kol.: *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP, 2011.; Janík, T., Knecht, P.: *Pedagogický výzkum a kurikulární reforma české školy*. In: Jandová, R. (ed.): *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu*. České Budějovice: JČU, 2007.; Janík, T. a kol.: *Kurikulární reforma na gymnáziích: výsledky dotazníkového šetření*. Praha: VÚP, 2010.; Straková, J.: *Postoje českých učitelů k hlavním prioritám vzdělávací politiky*. In: Krykorová, H., Váňová, R. a kol.: *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010. a další.

¹⁵⁶ Straková, J.: Jak dál s kurikulární reformou. In: *Pedagogická orientace*, 23(5), 2013, s. 739.

Žák by tři minuty nazpaměť mluvil na zvolené téma a poté, co by domluvil, tak by ho několik žáků ze třídy hodnotilo, každý z těch žáků by měl danou oblast, kterou by musel hodnotit a pak to říct svým spolužákům a k hodnocení by se pak přidávali další spolužáci, takže si myslím, že by se mohla rozvíjet i ta sociální a personální. Hodiny slohu jsou celkově hodně zaměřeny na tu komunikativní kompetenci, na tu sociální a personální, protože tam žáci hodně pracují ve skupinách, hodně kladu důraz na to, aby mluvili, ale na druhou stranu kladu důraz i na to, aby psali, to nevím, jestli je s tím nějaká klíčová kompetence taky spojená. Považujeme to za formální používání klíčových kompetencí z toho důvodu, že nejdříve vzniká obsah a metoda výuky a až následně se uvažuje o tom, kterou klíčovou kompetenci „na to nasadit“. Formalismus se ukázal i u respondentky Emy, která sice zatím nemá zkušenosti s plnohodnotnou výukou, ale i tak klíčovou kompetenci chápe jako [...] pojem daný ministerstvem.

Zajímavé byly odpovědi učitelky Julie, kde formálnost v přístupu ke klíčovým kompetencím sílila. Důvodem bylo, že v závěrečných ročnících gymnázia se klade velký důraz na maturitní zkoušku a její úspěšné splnění. Zvýšená nervozita studentů dle respondentky nedovoluje *řešit nějaké kompetence, musíme drtit to, co bude u maturity*. Otázka maturity jako velmi vlivného činitele v naší problematice byla natolik často zmiňována, že se jí budeme věnovat v samostatné kapitole.

Maturitní zkouška jako cíl

Co se týče maturitní zkoušky, její postupná proměna od roku 2011, kdy byli první studenti prověřováni její novou formou, má za cíl přiblížit výstup gymnaziálního a středoškolského vzdělávání právě tendencím a cílům stanoveným v Bílé knize a v Rámcových vzdělávacích programech. V předmětu český jazyk a literatura, jenž je povinný pro všechny maturující studenty, se v rámci literární složky redukuje množství literární historie a pozornost se věnuje četbě, klade se větší důraz na kritické čtení, v oblasti psaného projevu se přesouvá pozornost k funkčnímu psanému projevu, tzn. ustupuje akcent na délku psaného projevu a sleduje se jeho funkční zpracování.¹⁵⁷ Teoreticky by tedy měla být maturita vhodným nástrojem k evaluaci středoškolského a gymnaziálního vzdělávání.

¹⁵⁷ Podle: *Katalog požadavků pro zkoušky společné části maturitní zkoušky ve školním roce 2017/2018, Český jazyk a literatura*. [online]. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, MŠMT [cit. 23.4.2018] Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>.

V našem šetření se ale ukazovalo, že respondentky vnímají maturitu jako tendenci jdoucí proti konceptu klíčových kompetencí, že její evaluační nástroje jsou stále ještě velmi encyklopedicky zaměřené. Respondentka Ema k tomu říká: *Žáci jsou v té škole vedeni, že je to skvělé a užitečné a výborné rozvíjet kompetence, ale vlastně stojí před maturitou a oni mají seznam, pokud teda mluvíme o češtině a literatuře, tak v literatuře mají kánon autorů, směrů a to je pro ně zásadní a v tu chvíli, pokud už jsou v septimě, oktávě, tak je nějaké kompetence vůbec nezajímají. Zajímá je jen to, jak udělat maturitu, já jsem se u těch studentů setkávala i s tím, hlavně v těch vyšších ročnících, že oni takové aktivity ani dělat nechtěli, oni se prostě chtěli připravit na maturitu. Oni chtěli jasný seznam těch věcí, ale to nebyla chyba těch studentů, byla to chyba těch učitelů, že nějakým způsobem to školství je nevede k tomu, že oni sami neznají hodnotu toho svého vzdělání, nevědí, proč se mají vzdělávat, vidí tam jenom tu maturitu a je to logicky i prakticky u těch studentů normální.* Podle respondentky jsou právě studenti těmi, kdo odmítá nový systém vzdělávání. Dosavadní výzkumy¹⁵⁸ mluvili o učitelích jako o činiteli, který brzdí plnohodnotné zavedení systému klíčových kompetencí do škol, zde se ale ukazuje, že nedostatečná vůle k proměně stylu vyučování a učení může být na obou stranách a může se vzájemně ovlivňovat.

Učitelka Ema v otázce na poměr zastoupení pamětního učení ve výuce doplnila svou předchozí tezi takto: *Je tam ta znalost toho, že oni to potom zase mají aplikovat i v nějakém testu, což zase maturita takhle funguje. Maturitní testy fungují poměrně znalostně, takže si myslím, že i tímhle směrem jsou do toho ti žáci i učitelé tlačeni, aby to [pamětní učení] nezanedbávali.* Postoj respondentky je tedy v přímém rozporu s obecným zaměřením maturity jako vhodného evaluačního nástroje pro koncept klíčových kompetencí ve výuce.

Podobně rozporuplně vnímá maturitu i další učitelka Anna, která se v odpovědi na poměr důrazu na čtenářské zážitky versus důrazu na literární historii na vyšším gymnáziu vyjádřila takto: *Tam se jede literární historie, tam na to fakt čas není, protože na vyšším gymnáziu je i míň češtiny, je tam míň času a oni se k té maturitě musí naučit právě ten seznam těch autorů, ty literární směry a na tohle čas není.* Vliv státní maturity na výuku je zde opět chápán jako encyklopedický. Výstižně problematiku vědomostí v rámci státní maturity popsala respondentka Anna v otázce na přípravu studentů pro jejich úspěšný praktický život:

¹⁵⁸ Beran, J. a kol.: Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. In: *Orbis Scholae*, 2(1), 2007, s. 114.

Připravování na něj by být měli, ale protože máme státní maturitu, která je postavená na vědomostech, které třeba v životě nepoužijí, tak je prostě musíme naučit i znalosti, které v tom životě potom nepotřebují.

V případě respondentky Julie jsme se setkali s obdobným postojem. Julie přiznává, že maturita je pro její studenty hlavním cílem a výuka je tomu přizpůsobena. V otázce na příklad z praxe, jak by se dala rozvíjet sociální a personální kompetence se respondentka dotkla tématu maturity: *Já se to tam snažím dávat tak mimochodem, hlavní pro mě je, aby oni pochopili ty základní věci v té literatuře, aby rozuměli tomu, na co se jich budou u maturity ptát, pokud se u toho budou rozvíjet sociálně, tak dobrý.* K poměru encyklopedických znalostí versus dovedností v rámci maturity se Julie vyjádřila takto: *V té maturitě toho je hrozně moc, co oni se musí naučit, tak to jedeme od prváku až do čtvrtáku naplno, snažím se s nimi trénovat i to čtení s porozuměním, ale to je hodně individuální, kdo čte, toho to na hodinách nudí, protože je to pro něj jednoduché, a kdo nečte, tomu není pomoci.*

Ukazuje se, že státní maturita má velký vliv na výuku na gymnáziu. Odborný pohled, který ji vnímá jako vhodný evaluační nástroj pro koncept rozvoje klíčových kompetencí, se ale značně liší od pohledu dotazovaných učitelek, které její požadavky vnímají jako soupis encyklopedicky zaměřených informací, které musí žák umět.

3.2.2 Zjištění v oddílu Znalost

V oddílu zaměřeném na znalosti, jsme se snažili zjistit odpověď na výzkumnou otázku: Co učitelé vědí o klíčových kompetencích? Odpověď by mohla být následující: Učitelky mají o klíčových kompetencích vlastní představu, nepoužívají příliš pojmový aparát konceptu, tzn. nejsou si jisté v názvech jednotlivých klíčových kompetencí apod., ale chápou problematiku jako celek, jako součást celoživotního vzdělávání. Jejich vědomosti v otázce klíčových kompetencí jsou převážně teoretické a snižují se s délkou praxe, čím déle respondentka učí, tím menší má povědomí o problematice.

Pojmy kompetence a klíčová kompetence

V otázce, která se věnovala pojmům kompetence, klíčová kompetence a jejich rozdílu, odpovídaly respondentky odlišně. Ema chápe rozdíl takto: *Klíčovou kompetenci vnímám jako pojem daný ministerstvem. Jako v podstatě to, co je zadáno v tom rámcovém vzdělávacím programu. A odlišit od toho kompetenci je zase asi problém toho, jak stanovím ten pojem. Takže*

můžu s kompetencí asi potom pracovat nějak v širším slova smyslu, že já si třeba pro sebe, pro tu třídu stanovím, že jim chci rozvíjet nějaké konkrétní kompetence, ale asi by se neměly nějak oddálit, měly by být asi v rámci těch klíčových kompetencí daných ministerstvem. Hierarchicky ale vnímá pojmy opačně: [...] kompetence je nějaký obecný pojem, zastřešující, a z toho ministerstvo nějakým způsobem vypracovalo ten program nebo tu reformu, která stojí na klíčové kompetenci, která zase nějak zúžila tu definici, jak chápeme kompetenci. Kompetence je tak podle Emy pojem nadřazený pojmu klíčová kompetence.

Anna hierarchii pojímá opačně: Kompetence, tak to je asi to nejdůležitější, co by se měl člověk během studia naučit a nejenom jako znalosti, ale že by se měl třeba naučit, jakým způsobem fungovat v životě, a to klíčový je asi to nejdůležitější. Respondentka Julie chápe kompetenci takto: To, co člověk potřebuje k řešení určitých životních situací. Když danou kompetenci nemá, nemůže splnit ten daný úkol, ale není to jen o úkolech, ale i o tom, jak se zachová. Klíčová kompetence je podle ní hierarchicky výše: Ta klíčovost bude asi v tom, že bez nějakých jiných kompetencí se obejdeme, ale bez té klíčové ne.

Vnímání hierarchie pojmů je tedy u jednotlivých respondentek odlišné. Na jedné straně je pojem kompetence chápán jako nadřazený pojmu klíčová kompetence, na straně druhé je klíčová kompetence pojímána jako důležitější, neboť vybírá z mnoha kompetencí ty, které jsou nepostradatelné. První ze stanovisek ale můžeme chápat jako přístup terminologický, kdy kompetence je pojem širší, z něhož se vybírá to, co je klíčové. V druhém stanovisku se k problematice přistupuje funkčně a důležité je hledisko postradatelnosti jednoho či druhého.

Jak jsme již zmínili, znalost jednotlivých klíčových kompetencí stanovených kurikulárními dokumenty klesá s počtem odučených let, na jedné straně to přičítáme tomu, že učitelé s jednotlivými vymezeními klíčových kompetencí v praxi nepracují, na druhé straně je pochopitelné, že pokud byla respondentka vzdělávána v rámci předešlého systému, její orientace v problematice může být menší. Nemůžeme tedy z těchto zjištění jednoznačně potvrdit hypotézu II.¹⁵⁹, ale můžeme z nich částečně prokázat pravdivost hypotézy I.¹⁶⁰

V otázce věnované klíčovým kompetencím přímo v předmětu český jazyk a literatura vévodila tušeně komunikativní klíčová kompetence, která je stěžejní pro jazykovou oblast, jejíž součástí

¹⁵⁹ Praktická zkušenost učitelů s rozvíjením klíčových kompetencí u žáků je malá, při plánování a přípravě výuky ani v dalších výukových fázích s nimi nepracují nebo pracují jen minimálně.

¹⁶⁰ Učitelé českého jazyka jsou obeznámeni s klíčovými kompetencemi pouze okrajově.

předmět je. Respondentka Ema to vysvětluje následovně: *Vlastně si takhle postupně umím představit všechny [kompetence]. Nicméně ta komunikativní je asi taková nejprůhlednější v tom našem předmětu nebo taková nejvíc jasná.* Julie vnímá komunikativní kompetenci takto: *Čeština je o komunikaci a teď nemám na mysli ten trend asertivní komunikace a persvaze, ale obvykle umět napsat třeba žádost nebo, já nevím, motivační dopis, nekotkat při přednesu a podobně. Ale o to se snažím odjakživa, teď tomu nově říkáme komunikativní kompetence, tak nevím.* Anna na otázku, jak by definovala komunikativní kompetenci odpověděla: *Asi schopnost nějakým způsobem se funkčně vyjadřovat, aby ten jejich projev byl plynulý, aby se snažili mluvit spisovně a hlavně aby jim bylo rozumět, aby dokázali vyjádřit to, co chtějí, aby nežbrblali, tak aby jim partner v komunikaci rozuměl.*

Na obrazném druhém místě se umístila kompetence sociální a personální, k jejímuž rozvíjení u žáků byly dvě respondentky, vzdělané v novém systému, vedeny v rámci studia na vysoké škole, kde se podle nich klade právě na tuto kompetenci velký důraz. Podle Anny rozvoj právě této kompetence spočívá v práci ve skupině a domluvě mezi žáky, což zmiňuje hned několikrát, považujeme to za další z ukazatelů formálnosti v implementaci systému do škol. Ema také užívá metodu společné práce a diskuzi žáků k rozvoji sociální a personální kompetence, uvádí příklad z praxe: *Já jsem něco podobného dělala na praxi. Já jsem s nimi mluvila o spisovné a obecné češtině a vůbec o roli spisovnosti a oni měli zadanou otázku, jestli je dobře, že se mluví spisovně nebo že se učí spisovná čeština ve škole, že se po nich vyžaduje atd. A oni byli nějak, doufám, dovedeni k tomu, že mluvili o tom, jakou roli v tom hrají média, jakou roli v tom hraje literatura, jakou roli v tom hraju já jako učitel a tak podobně. Takže na základě nějakých pracovních listů, ukázek a tak jsme došli k nějakému závěru, kde oni měli říct nějaké svoje stanovisko, které vlastně překvapivě vůbec nebylo stejné v té třídě, že i ti žáci na to měli různé názory.* Respondentka Julie odpovídala na otázku namířenou přímo na sociální a personální kompetenci a možnosti plnění jednoho z výstupů takto: *To je takové slovíčkaření, žák se rozhoduje na základě vlastního úsudku, to je jasné, že se je snažím přimět číst kriticky alespoň v těch hodinách, ale co do účinku, to už bude horší.* Odpověď může poukazovat na tendenci, kterou lze vyčíst z celého rozhovoru s Julií, totiž že reforma nepřináší nic nového. Většina věcí, tedy těch kterých jsou žáci schopni, se ve školách dělala, akorát se k tomu zavedla nová terminologie.

Další klíčové kompetence byly zmiňovány jen okrajově nebo vůbec. Usuzujeme z toho, že s nimi respondentky v praxi nepracují a s jejich zněním jsou obeznámeny pouze okrajově, považujeme to za další argument pro potvrzení hypotéz I. a II.

Okrajová témata a aktivity

V rámci oddílu zaměřeného na znalosti učitelek v oblasti klíčových kompetencí jsme se pro sestavování dalších otázek inspirovali jednou z publikací nabízených Výzkumným ústavem pedagogickým *Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu*¹⁶¹. V publikaci autoři navrhnou možnosti, jak rozvíjet klíčové kompetence v jednotlivých předmětech, vybrali jsme několik předložených témat a aktivit a zjišťovali jsme, zda je dotazované kantorky považují za součást předmětu český jazyk a literatura.

Jednou z probíraných aktivit bylo hraní scének ze života, například pohovor, telefonát se záchrannou službou apod. K této aktivitě se všechny respondentky stavěly pozitivně, vnímaly ji jako užitečnou a rozhodně ji do předmětu ČJL řadí. Anna říká: *Myslím si, že se to tam docela hodí, když si to řeknou a potom se do té situace vžijí, tak je to nejlepší způsob, jak se to naučit.* Podobně se k aktivitě staví i Julie. Ema pouze doplňuje, že i hraní scének musí být účelové: *A myslím si, že pokud to má mít nějakou zpětnou vazbu, tak je to dobré a může se na to právě napojit jak ta komunikativní kompetence, tak třeba i ta sociálně-personální. Takže si myslím, že se to hodí a je to dobrá věc, ale nesmí se to zvrhnout na jen tak nějaké hraní v té třídě.*

Dále nás zajímalo zapojení práce s internetovými zdroji do výuky. Ema říká: *Ti studenti se s tím musí nějak naučit pracovat, protože internet hodně používají a musí se to naučit používat nějak kriticky a nějak funkčně, tak aby jim to prospělo, takže bych to určitě zapojila. Je to pro ně něco zase přístupného, něco co jim i tu výuku přiblíží. Pro ně jít do knihovny, tam si najít slovník je něco, co by sice znát měli, ale pro ně je to vzdálené, takže pro ně je přístupnější hledat to přes ty internetové zdroje.* Podobný důraz na funkční a zároveň kritické užívání internetových zdrojů klade i Anna: *To si myslím, že je důležité, protože když mají něco vypracovat nebo celkově když si na tom internetu pro sebe něco hledají, tak nedokážou dost dobře rozlišit, které zdroje jsou věrohodné a které ne. To si myslím, že je důležité s nimi trénovat, jak se na tom internetu dá orientovat.* Julie navíc připojuje: *Zadávám jim dost úkolů, aby museli používat internet a tam dohledávat informace, ale trvá to tak dva roky než je přesvědčím, že wikipedie nemůže být jediným zdrojem. Co používají rádi je internetová jazyková příručka, mohou s ní pracovat při slohu, takže to se naučili velmi rychle.* Všechny tři respondentky vnímají práci s internetovými zdroji jako jednu z důležitých součástí ČJL.

¹⁶¹ Kol. autorů: *Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu*. Praha: VÚP, 2011.

Práce se sociálními sítěmi tak pevné místo dle respondentek ve výuce nemá, zatímco pro Emu jde o vhodný materiál pro komunikační složku předmětu a například pro téma mluvenosti a psanosti, Anna s Julií se domnívají, že studenti jsou v tomto ohledu schopnější než ony samy, zaměřily by se spíše na možná rizika, problematiku viditelnosti osobních dat a podobně. Objevuje se zde ale již problematika nedostatku času, a téma se tak odsouvá na okraj, do kategorie odpočinkové aktivity.

Otázka asertivní komunikace a obrany proti manipulativnímu chování měla též pozitivní odpovědi co do zařazení do předmětu ČJL. Už se zde ale objevoval problém, na který se později naráží čím dál častěji. Je jím nárůst práce učitele, velké časové požadavky na přípravu a podobně. Na tomto tématu se ukazuje i mezipředmětová provázanost. Ema říká: *Určitě je to skvělá věc, která patří do toho předmětu, nejenom do češtiny, myslím, že se to může rozvíjet i v ZSV a v dalších předmětech, ale viděla jsem sama na sobě, že já k tomu mám málo praxe a že zatím ne vždycky vím, jak na to, jak k tomu ty žáky vést. Že třeba pokud se mi tam ve třídě rozvinula nějaká diskuze, tak jsem viděla, že žáci tím, že to sami ještě nemají úplně naučené a já ještě nemám tolik praxe, tak se mi ne vždycky vedlo je nějak korigovat a správně vést tady k tomu, takže určitě je to hodně práce se studenty, ale zase to za to stojí. A myslím si, že to je reálné, jenom člověk nějak musí přijít na správnou metodu, jak je vlastně k tomu dovést, jak je to naučit.* Propojenost s předmětem ZSV, potažmo občanskou výchovou na nižším stupni gymnázia, potvrzuje i Anna: *To si myslím, že je docela důležitý, akorát já to dělám hodně v občance, protože tam je to přímo téma v psychologii. Myslím si, že je to hodně důležité pro jejich život, aby se dokázali nějaké manipulaci bránit.* Julie naopak vnímá téma jako čistě češtinářské, ale též ho považuje za náročné na přípravu: *Já to zařazuju, ale musím vědět, že jsou už na to ti studenti připravení, zařazuju to ve vyšších ročnících a snažím se nacházet aktuální témata, tak aby je to nějak oslovilo, ale není to snadné, ne vždycky se to povede. Ale je to podle mě důležité, aby uměli ve správnou chvíli říct ne.* Respondentky vnímají tyto aktivity jako ideální pro rozvoj personální a sociální klíčové kompetence.

Předposlední dvě témata přinášela odlišné pohledy. Zatímco Ema by z časových důvodů nejspíš vypouštěla rétoriku, Anna by si na ní čas nechala a vynechala by téma vývojových tendencí a variet jazyka. Anna se domnívá, že studenti mají velký problém s vyjadřováním a že je třeba se mluvním cvičením věnovat, téma variet češtiny podle ní mají obsaženo v ŠVP, ale nikdo se mu nijak zvlášť nevěnuje, ačkoliv je podle Anny pro žáky zajímavé. S problémem času souhlasí i Juliina odpověď: *Rétoriku jako disciplínu nezařazuju, ale snažím se, aby mluvili, protože to oni vážně neumí, ale není na to dostatek času, nemůže se dvacet sedm studentů každou hodinu*

dostat ke slovu, tak aby to mělo nějaký efekt. [...] Varietám věnuju naprosté minimum času, tak aby věděli rozdíl mezi obecnou a hovorovou češtinou, ale víc času na to není. Zdá se tedy, že okrajová témata jsou zařazována do výuky nezávisle na znění ŠVP, z časových důvodů je učitelé buď vypouštějí, nebo minimalizují na ty nejzákladnější informace.

Poslední otázka oddílu zaměřená na hluboké čtenářské zážitky přinesla zajímavé odpovědi. Anna říká: *Nevím, co důležitějšího by se v té literatuře mělo učit, třeba na nižším gymnáziu pro mě, aby četli a aby z toho měli nějaký zážitek, je úplně nejdůležitější a nechci po nich seznam autorů nazpaměť a jejich díla. Připadá mi dost důležitý věst je k tomu, aby četli, aby rozuměli textu a aby z toho nějaký ten zážitek měli. Takže si myslím, že by na to ten důraz v té literatuře měl být. Nevím, jak je na to čas na vyšším gymnáziu, ale na nižším na to určitě čas je. Nižší gymnázium tedy dovoluje, aby se studenti naučili rozumět čtenému a odnést si z toho určitý zážitek, na vyšším gymnáziu se ale dle respondentky opět objevuje problém času, který ovlivňuje výuku literatury.*

Julie, která má zkušenost pouze se staršími studenty, říká: *Čtenářský zážitek je určitě to, co chceme, ale pokud vám přijde do prváku student, který nikdy nedočel ani časopis až do konce, začnete velmi rychle snižovat nároky. Když už tam někdo čte, má svůj oblíbený žánr, většinou fantasy a ke klasice ho stejně nepřemluvím, tak mám tedy rezignovat na literární historii kvůli tomu? Myslím si, že povědomí o tom, kdy se co psalo a proč, mít musí. S důležitostí literární historie souhlasí i Ema: *Ona ta historie je důležitá i proto, což vím z vlastní zkušenosti, že na tom gymplu jsem tu klasiku nečetla, to jsem měla radši ty New young knížky, ale potom, až se tím člověk přečte, tak chce něco víc a když nebude vědět, po čem sáhnout, tak se k té klasice ani nemusí dostat.* Současný odklon od výuky literární historie a seznamu autorů a děl, jak píše Anna, tedy učitelky pojmají po svém, rozhodně na literární historii nerezignují, povolení osnov jim ale umožňuje hledat cestu, jak vyvážit důraz na samotné čtení a orientaci na poli literární historie.*

Shrnutí

V oddílu věnovaném znalosti učitelů jsme se snažili zodpovědět výzkumnou otázku, co učitelé o klíčových kompetencích vědí. Ukázalo se, že teoreticky koncept klíčových kompetencí respondentky znají, ale prakticky jej neuvžívají. Vede nás k tomu zjištění, že se neorientují v názvech jednotlivých klíčových kompetencí a v jejich náplni, což přičítáme tomu, že je neuvžívají v praxi. Respondentky mají největší rozhled v komunikativní kompetenci a

personální a sociální kompetenci. V části věnované okrajovým tématům a aktivitám jsme si mohli všimnout toho, že klíčové kompetence nebyly vůbec zmíněny, což opět potvrzuje hypotézu, že učitelé s klíčovými kompetencemi v praxi nepracují. Na druhou stranu ale většinu témat, která jsou pro koncept důležitá, do výuky zařazují nebo by chtěly zařazovat, brání jim v tom buď nedostatek času, nebo cílové maturitní požadavky. Ukazuje se tedy, že učitelé, aniž by reálně pracovali s RVP, považují jeho témata za důležitá. Vnímáme to jako podporu teze, kterou přinesly výsledky předešlých výzkumů¹⁶², kde se učitelé domnívali, že rozvíjeli klíčové kompetence i před implementací nového systému.

3.2.3 Zjištění v oddílu Zkušenost

V oddílu zaměřeném na zkušenosti dotazovaných učitelek s klíčovými kompetencemi jsme se snažili odpovědět na výzkumnou otázku: Jakou mají učitelé praktickou zkušenost s klíčovými kompetencemi? Naším předpokladem je, že jejich zkušenost je malá.

Změna výuky se zavedením klíčových kompetencí

První téma se zaměřovalo na změnu výuky se zavedením klíčových kompetencí. První dvě respondentky nemají zkušenost s předešlým modelem, zkušenost čerpají z vlastního studia na střední škole. Anna říká: *Když jsem chodila já do školy, tak jsme se rozhodně učili jiným způsobem než se učí teď, ale nevím, jestli je to dané klíčovými kompetencemi nebo celkově v té výuce, myslím si, že jenom klíčové kompetence za to nemůžou. Teď je ta výuka celkově víc interaktivní, snažím se z práce žáků něco vyvodit a ne jenom tam mluvit.* Proměna dle Anny probíhá možná nezávisle na klíčových kompetencích. Ema též vnímá změnu, není dle ní ale plošná, tam kde probíhá, je dle Emy důsledkem reformy: *Myslím si, že jsou školy, které se opravdu hodně snaží a hodně změnili i své tematické plány, strukturu studia. Zavedli projektové dny a různé další akce. Ale taky vím o školách, které prostě jedou dál beze změny, takže si myslím, že se to nedá říct úplně plošně, spíš takhle jednotlivě.* Julie učila i v předešlém systému, a tak poskytla pohled na srovnání z pozice učitele: *Ta změna v přístupu k učení probíhá už dlouho, postupně narůstá důraz na to, aby to těm studentům k něčemu bylo a ubývá takové to biflování. [...] Já tu změnu nepřiřítám té reformě, spíš celkovému vývoji ve společnosti. Na rozdíl od Emy nepřiřítá změny reformě, ale celospolečenskému vývoji. Pokles množství obsahů k naučení zmiňuje i Ema: *Pokud se učitel chce více soustředit na to, jak třeba rozvíjet**

¹⁶² Straková, J.: Postoje českých učitelů k hlavním prioritám vzdělávací politiky. In: Krykorová, H., Váňová, R. a kol.: *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010, s. 310.

a učit žáky asertivní komunikaci, jak argumentovat, tak prostě nemůže prakticky strávit tolik času na cvičeních ze syntaxe a nebude dělat milion větných rozborů.

Pohled na proměnu obsahů se ve velké míře shoduje. Názory na celkový vliv reformy se ale rozcházejí, dva z pohledů podporují tezi o rozvíjení kompetencí nezávisle na novém systému, jeden naopak její účinek vnímá. Ve všech případech ale převládá názor, že jde o to, jak se jednotlivé školy a jednotliví učitelé úkolu zhostí.

Časově-tematický plán a jeho sestavování

Sestavování časově-tematického plánu probíhá u všech respondentek v souladu s ŠVP, v případě zkušeností Emy vznikal plán v rámci předmětové komise, učitelé pak měli vliv pouze na náplň jednotlivých hodin, témata a jejich rozvržení jim bylo dáno. V otázce na porovnání s osnovami Ema říká: *Co jsem měla v ruce ten konkrétní tematický plán, tak si umím představit, že takový používali v podstatě i před tím. Jenom tam navázali víc mezipředmětových vztahů, něco tam možná přibrali, v něčem ubrali hodinovou dotaci, aby se mohli věnovat nějakým jiným tématům, která tam předtím nebyla. Ale v zásadě taková ta struktura toho odkud kam v jazyce jdeme, stejně tak v literatuře, tak si myslím, že zůstává stejná.* Respondentka navíc zmiňuje velký vliv učebnic a jejich struktury.

S tím souhlasí i odpověď Anny: *[...] řídím se taky tím, jak je ta látka zpracovaná v učebnici, tím, co všechno k té látce potřebuju říct, protože některá témata jsou obsáhlejší, některá kratší, a pak se řídím tím, jak tu látku zvládají žáci, jestli je potřeba tomu věnovat víc času a někde něco omezit, a nebo jestli naopak tohle téma jim jde a zvládnou to rychle. Posouvám to podle toho, jak to jde těm dětem.* Učebnice ale dle Anny odpovídá rozložení témat v ŠVP. Anna vliv na sestavování ŠVP nemá, domnívá se ale, že nevychází z původních osnov, že reaguje na RVP, že je velmi obecný a zaměřený spíše na cíle, než na témata.

Dle Julie časově-tematický plán odpovídá ŠVP. Inspiraci v původních osnovách respondentka přiznává, uvolňuje se dle ní však hodinová dotace, ubírají se některá témata a přidávají jiná s ohledem na maturitní zkoušku.

Ani jedna z respondentek nemá vliv na sestavování ŠVP a časově-tematického plánu. To neodpovídá základním požadavkům tvorby ŠVP, který by měl být kolektivní prací všech

pedagogů kvůli jejich motivaci k práci s takovým dokumentem.¹⁶³ Vliv osnov na současná ŠVP pak tedy závisí na jednotlivých školách a v některých případech i na jednotlivých učitelích.

Rozvoj klíčových kompetencí a jeho hodnocení

Na příkladu vlastních hodin se potvrzovaly závěry z prvního oddílu, že nejnárodněji se v hodinách kombinuje komunikativní a personální a sociální klíčová kompetence, Ema navíc zmiňuje kompetenci k učení, má ale problém s kompetencí k podnikavosti: *I v těch definicích kompetencí nebo když si člověk prochází RVP, tak to tam vidím nějak propojené a ta podnikavost je vždycky někde mezi, mám pocit. Že tam je mezi těmi předměty nějak rozplzlá. V té češtině si musím vymyslet nějakou konkrétní hodinu, kterou na to dám a splním si to, když to řeknu úplně přímo.* Její slova podporují představu formálního zavádění klíčových kompetencí do škol.

Problém činí respondentkám kritikou často zmiňované hodnocení rozvoje klíčových kompetencí u jednotlivých žáků. Ema se snažila o zpětnou vazbu žáků k vlastní práci hned po dané aktivitě: *[...] bylo pro mě těžké dostat od těch žáků zpětnou vazbu, jako jestli mají pocit, že se něco nového naučili, mám pocit, že studenti vlastně nejsou naučeni nějak se hodnotit, jestli mají pocit, že se někam posunuli a tak. Oni mi pořád říkali hodnocení k tomu, jak se jim hrálo před ostatními a tady s tou otázkou [na vlastní práci] si nevěděli rady. Abych získala jasné hodnocení, ano teď jsem jako rozvinula kompetenci, tak to jsem od nich nedostala a ani nevím, jestli je to reálné.* Ukázalo se, že Ema nezná jednoduchý nástroj, jak klíčové kompetence hodnotit. Podle Emy navíc studenti o toto hodnocení nestojí: *[...] protože oni chtějí jedničku z písemky a chtějí prostě známky na vysvědčení a pokud ta škola nemá slovní hodnocení, tak nějaké hodnocení rozvoje kompetencí pro ně vlastně vůbec nemá význam a hlavně na tom gymnáziu je vidět, že ty žáci jsou opravdu výkonově zaměřeni, chtějí se posouvat v těch znalostech a tady na to oni ani nemají náladu. Byli tam i žáci, kteří říkali, o co se snažím, nějak se jako hodnotit, to že je nezajímá a že oni chtějí vědět, co je v písemce.* Tato zkušenost podtrhuje zjištění, že i studenti jsou jedněmi z těch, kteří brzdí implementaci kurikulární reformy.

Anna užívá oboustrannou zpětnou vazbu na konci roku, není dle ní možné hodnotit rozvoj klíčových kompetencí ani po celém uzavřeném tématu, natož po jedné hodině. Pro Annu je

¹⁶³ Kol. autorů: *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích*. Praha: VÚP, 2007, s. 35.

podstatné srovnání na začátku a na konci školního roku, subjektivně sleduje vývoj jednotlivých žáků. Tyto postřehy pak předává studentům, kteří naopak hodnotí celý rok ze svého pohledu.

Julie též hodnotí rozvoj klíčových kompetencí u studentů subjektivně, své poznatky jim ale nepředává, pouze je zohledňuje v další přípravě, považuje své hodnocení za spíše instinktivní. V rámci zkušeností respondentek se potvrzují připomínky kritiky, že neexistuje jednoduchý nástroj, jak rozvoj klíčových kompetencí u studentů hodnotit.

Materiály

Jak již bylo zmíněno, učebnice mají v některých případech vliv na sestavování ŠVP. Při výběru materiálu pro výuku (pracovní listy apod.) ale respondentky nepřihlížejí k rozvoji klíčových kompetencí. Zaměřují se především na téma a průběh hodiny. Ema říká: *Spíš jsem tak měla v hlavě, tohle jde směrem ke komunikaci, tohle jde směrem třeba v literatuře k interpretaci a tak, ale zase vím, že pokud bych v tom chtěla být poctivější, tak bych si měla najít konkrétní výstup z toho školního vzdělávacího plánu a najít si v tom konkrétní výstupy.*

Anna se domnívá, že jejich učebnice rozvoj klíčových kompetencí zohledňují, ve své přípravě se tomu ale nevěnuje: *Většinou o tom takhle nepřemýšlím, dělám to tak, aby se ti žáci něco naučili, aby ta hodina jela, abychom toho stihli hodně, na druhou stranu, aby se neunudili, aby to pro ně bylo záživné a aby se třeba rozvinula ta jejich osobnostní stránka, ale nepřemýšlím nad tím jako nad klíčovou kompetencí.*

Julie připravuje vlastní prezentace a inspiruje se v několika různých učebnicích, k rozvoji klíčových kompetencí při přípravě nepřihlíží. Klíčové kompetence tak nejsou součástí cílů jednotlivých hodin ani u jedné z respondentek.

Složky předmětu ČJL

V další otázce jsme se zaměřovali na vliv jednotlivých složek předmětu na rozvoj klíčových kompetencí u žáků. Anna odpovídá: *Rozhodně v té jazykové dbám hodně na tu obsahovou stránku, na to aby se toho hodně naučili, v literární zase dbám hodně na čtenářský zážitek a na to, aby je to čtení bavilo, ale zároveň je učím literární teorii. A ve slohové tam je to půl na půl, tam to mám hodně na rozvoji té komunikativní kompetence a na tu sociální a zároveň, abychom tohle mohli rozvíjet, tak potřebujeme i tu obsahovou stránku, je to tak půl na půl. Julie potvrzuje, že vliv to má, neshoduje se ale s Annou na rozložení jednotlivých složek: *V literatuře děláme spíš ty věci k maturitě, v jazyce a slohu, tak tam je víc prostoru pro tu komunikaci.**

Nesoulad přičítáme působení respondentek na odlišných úrovních studia, Anna učí především žáky nižšího gymnázia a Julie budoucí maturanty, rozdělení důrazu na jednotlivé složky předmětu se tak proměňuje. Podle Emy nemají na rozvoj klíčových kompetencí vliv složky předmětu ČJL, ale jednotlivá témata: *U některých témat se mi to dělá snáz, mám pocit, že to jde tak přirozeně a zase u některých témat to byl hrozný problém vymyslet, jak tady na to aplikovat nějakou kompetenci nebo naopak, když jsem měla nějakou kompetenci, tak jaké k tomu vybrat téma.* Důležité dle Emy je, aby se sama dobře orientovala v tématu.

Podle každé z respondentek se půda pro rozvoj klíčových kompetencí nachází někde jinde, někdo ji vnímá více v jazyce, jiný v literatuře a ve slohu. Nemůžeme z toho tedy usuzovat, která složka předmětu ČJL je pro rozvoj klíčových kompetencí plodnější.

Shrnutí

V oddílu věnovaném zkušenostem respondentek se částečně potvrzuje hypotéza II., že při plánování a přípravě výuky ani v dalších výukových fázích učitelky s klíčovými kompetencemi nepracují nebo pracují jen minimálně. První část hypotézy, *praktická zkušenost učitelů s rozvíjením klíčových kompetencí u žáků je malá*, se přímo nepotvrdila, protože zkoumané kantorky se domnívají, že jejich výuka rozvíjí klíčové kompetence dostatečně. Nepracují ale přímo se zavedenými pojmy a dokumenty, přistupují k problematice subjektivně až instinktivně a řídí se primárně tématy a chodem samotných hodin, klíčové kompetence považují za jednu ze složek v komplexním pohledu na otázku výuky předmětu ČJL. Toto zjištění potvrzuje výsledky předešlého výzkumu Dvořáka, Starého a Urbánka, který ukazuje, že v rámci inovací ve školství proniká do současného vzdělávání množství nových vlivů a učitelé nejsou schopni je pojmout všechny najednou, vybírají proto ty, které jsou jim osobnostně nejbližší.¹⁶⁴

3.2.4 Zjištění v oddílu Postoj

V posledním oddílu jsme se snažili odpovědět na otázku, zda zastávají učitelky nějaký postoj ke klíčovým kompetencím, případně jaký postoj to je. Postoj zde chápeme jako predispozici k reakci, která se od jiných stavů připravenosti liší hodnotícím charakterem reakce, ke které predisponuje.¹⁶⁵

¹⁶⁴ Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P.: Malá škola po pěti letech: proměny školy v době reformy. In: *Pedagogická orientace*, 25(1), 2015, s. 26.

¹⁶⁵ Hayesová, N.: *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998.

Vědomosti, znalosti, dovednosti a kompetence

Prvním tématem oddílu byla polarita pojmů rozvoj osobnosti, kompetencí a dovedností na jedné straně, versus osvojování vědomostí a znalostí na straně druhé. Respondentky se shodují, že nejde o polaritu, ale o provázanost, jedno nefunguje bez druhého. Julie říká: *Nemůžeme pracovat jen s dovednostmi, bez základních vědomostí jsou i ty nejbohubějšší dovednosti k ničemu, ve škole to takhle není, buď jedno, nebo druhé, musí to být oboje.*

Ema si myslí, že polarita pojmů je uměle vytvořená laickou veřejností, médií a možná i studenty, kteří chápou znalosti pouze jako telefonní seznamy autorů a dovednosti zase pouze jako odpočinkové aktivity a hry, odborně se pojmy chápou provázaně. Potvrzuje také Juliina slova o potřebě vědomostí pro rozvoj dovedností: *[...] u těch žáků se mi právě potvrzovalo, že pokud jsem s nimi chtěla dělat nějaké aktivity, které měly rozvíjet ty jejich kompetence, tak jsme se nemohli hnout bez toho, aniž bychom si vysvětlili třeba definici nějakého pojmu nebo aniž bychom si vysvětlili konkrétní znalost.* Ema tedy vnímá znalost jako něco statického, co lze jednoduše předat, a dovednost jako něco, co se musí víc procvičovat a postupně rozvíjet.

Anna si myslí, že na gymnáziu převládá důraz na vědomosti, které jsou podle ní spíš teoretickými informacemi oproti prakticky zaměřeným dovednostem. Většina učitelů se ale snaží najít rovnováhu tak, aby výuka nesklouzla právě k telefonním seznamům. Jsou ovšem ovlivněni maturitou, která je dle jejích slov postavena na vědomostech.

Role pamětního učení

Pamětní učení chápou respondentky jako úplně neklasičtější učení, žákům je dáno, co se mají naučit a oni se to naučí, aniž by si dané informace sami zjišťovali nebo by je dál nějak využívali. Respondentky shodně zahájily své odpovědi negativně, že jde o něco zastaralého, žáci se sice něco naučí na test, ale pak to ihned zapomenou. Souhlasně se ovšem všechny dopracovaly k méně jednostrannému pohledu.

Anna říká: *[...] ale na druhou stranu pro život potřebují i umět se učit, takže by to tam určitě být mělo. [...] Myslím si, že možná by to mělo být i v každé hodině, vždycky když se mají v češtině, v mluvnici něco naučit, tak to znamená, že se i něco musí naučit paměťově, nějaký pravidlo nebo druh věty.* Pro Annu má pamětní učení vliv na rozvoj kompetence k učení a zároveň ho chápe jako základ pro další práci.

Ema nezmiňuje kompetenci k učení, ale chápe pamětní učení jako dovednost, kterou žák musí zvládnout, aby mohl zvládat další úkoly. Domnívá se tedy, že bez základních znalostí není možné dosáhnout na pokročilé dovednosti: *Myslím si, že je trošku samoúčelné rozvíjet buď jenom znalosti, anebo jenom dovednosti. Takový ten příklad, co se dává i v médiích, já jsem ho slyšela hodněkrát, že si to přece žáci najdou na Wikipedii. Oni sice vědí, jak si to vyhledat, ale pokud se nebudou orientovat ani třeba znalostně v tom oboru, tak ani nebudou vědět, co vlastně vyhledávat a nebudou vědět, jak si to pospojovat, pokud nebudou mít nějakou tu síť pojmů v hlavě.*

Podobný pohled má i Julie, vnímá pamětní učení jako to nejzákladnější, co stojí na začátku komplexního procesu učení: *Na začátku se ti studenti musí naučit alespoň pojmy toho oboru, jinak není žádná další práce možná. Pokud nemají ten základ v hlavě, není možné, aby o těch věcech dál přemýšleli.* Role pamětního učení má tedy negativní konotace a učitelé se vůči němu zpočátku vymezují, při hlubší analýze problematiky ale připouštějí jeho nezbytnost.

Klady a zápory kompetenčního přístupu

Ani jedna z respondentek nezastává jednostranný postoj. Všechny vidí u kompetenčního přístupu jak klady, tak zápory. Podstatné podle nich je, aby se na konceptu nadále pracovalo a aby se systém nepřestal vyvíjet.

Kompetenční přístup přináší dle Anny pozitivní pokrok v tom, že se žáci učí odvozovat, komunikovat a že se učí učit. Podle respondentky se tím vyvažuje důraz na pamětní učení a encyklopedické znalosti. Podobný pohled má i Ema: *Myslím si, že je to dobrý posun v tom školství. Vidím, že to mě jako učitele vede k tomu je nějak posouvat dál od toho znalostního základu, nezůstávat u něj. A myslím si, že to vlastně ty studenty rozvíjí nějak všestranněji, že to může trochu nabourat tu uzavřenost jednotlivých předmětů. Pokud já rozvíjím nějakou jejich kompetenci, tak oni ji využijí i v jiných předmětech, třeba v té češtině, pokud je naučím dělat si správně výpisky nebo jak správně přednést referát, jak pracovat se zdroji, tak je naučím něco, co využijí i v jiných předmětech a potom potenciálně i mimo školu. To jsou asi takové hlavní klady pro mě, že to posouvá i mě samotnou.* Ema zde zmiňuje mezipředmětovou provázanost, evidentně nevychází z mezipředmětových vztahů v RVP, který pracuje primárně s tématy, zaměřuje se na klady v provázanosti jednotlivých dovedností napříč předměty. Julie jako klad vnímá to, že se uvolnily ruce školám a aktivním učitelům ve výběru témat a okruhů.

Negativní je dle Julie kompetenční přístup pro méně aktivní učitele, kteří nemají jasně dáno, co mají učit. Mají dle respondentky problém se systematickostí, přebíhají od jednoho tématu k druhému, aniž by studenti tušili proč, což se potom odráží i na výsledcích a celkovém zájmu studentů o předmět. Anna spatřuje problém v přílišné horlivosti některých učitelů: *Když se to přežene a oni [studenti] se pak nenaučí učit a některé ty věci, které si zapamatovat musí, tak si nezapamatují, tak to je pak docela špatně.* Ema vidí zápory kompetenčního přístupu dva, nedostatek podpůrných metodologických materiálů a nejasné hodnocení. *Pokud není dobře udělaný ŠVP, tak pro mě jako pro učitele to znamená trochu zmatek, hlavně jako pro začínajícího učitele. Jsem v tom taková asi trošku ztracená, je to pro mě hodně práce jít znovu do toho RVP, hledat tam ty složky ŠVP a najít si tu konkrétní položku těch seznamů, spojit ji s tematickým plánem, který musím splnit, s tou konkrétní třídou a podmínkami, které tam jsou, takže ta nevýhoda je pro mě vlastně dost praktická.* V rámci kritiky nejasného hodnocení zmiňuje Ema střet kompetenčního přístupu a státní maturity s jejími kánony autorů. Učitel se podle ní dostává do situace, kdy se snaží prosazovat rozvoj kompetencí, ale žáky zajímá pouze maturita a nevěnují ostatním aktivitám pozornost.

V celkovém výsledku Ema podporuje kompetenční přístup, práce na něm by dle ní ale měla pokračovat, a to především ve vylepšení podpory pro učitele. K podobnému závěru došla i Anna. Julie nedokázala říct, zda kompetenční přístup podporuje, či nikoliv, vidí v něm množství nedostatků, ale též smysluplnou myšlenku, problém podle ní ovšem nastává, když se této myšlenky zhostí každý podle svého.

Všechny tři respondentky spojoval názor, že se cítí nedostatečně obeznámeny s principy kompetenčního přístupu. Anna a Ema sice prošly přípravou na vysoké škole, ale považovaly ji za nedostačující. Julie tuto přípravu neměla a seznámila se s problematikou pouze zběžně.

Hodnocení

Problematiku hodnocení jsme zmínili již v oddílu Zkušenost, v oddílu věnovaném postojům učitelek se na otázku podíváme z jiného úhlu. Učitelkám chybí materiály, které by jim pomohly s hodnocením klíčových kompetencí u žáků. Anna říká: *Já to většinou dělám tak, že srovnávám ty jejich výkony, ale nemám jiný nápad, jak bych to dělala, takže mi určitě chybí nějaké zkušenosti, nějaká příručka, která by mi řekla, jak na to.* Ema též hodnotí rozvoj klíčových kompetencí u žáků dle vlastních kritérií, považuje ho ale pouze za jednu složku z celého komplexního procesu hodnocení. *Pro mě celý proces učení je zatím poměrně složitý a náročný,*

musím myslet na spoustu věcí a ta kompetence je jedna z nich. A tím, že já mám kratší praxi, i když tam jsem několik týdnů, tak já spíš sleduju to, jestli zvládnu tohle téma, které mám v tom tematickém plánu, jestli se mi povede jim něco říct o středověkých národních literaturách a už miň se potom soustředím na ty kompetence. Stejně tak i s tím hodnocením. Julie též vnímá hodnocení klíčových kompetencí jako součást většího celku. Hodnotím ty studenty celkově, ale hlavně na základě jejich znalostí. Kompetence zohledňuju spíš při volbě metod, ale ne při hodnocení, to nevím, jak bych dělala, ale myslím, že se to tam odráží také. Neoddělovala bych hodnocení kompetencí od hodnocení toho ostatního. Prostě sleduji, jak ten žák pracuje. Na dodatečnou otázku, zda změnila přístup k hodnocení se zavedením kompetenčního přístupu, odpověděla Julie: Ne, koukalo se na to i dřív, abychom ty žáky obohacovali nejen o data a jména, jen dnes se tomu říká klíčové kompetence. Potvrzují se tak slova kritiků, kteří považují hodnocení klíčových kompetencí za nejproblematictější část kurikulární reformy.

Podobně pracují respondentky s autoevaluací. Uplatňují ji bez výjimky, nezaměřují ji ale pouze na klíčové kompetence, nýbrž na celou výuku. Anna říká: *Koukám na tu hodinu jako na celek, jestli se mi podařilo to, co jsem chtěla. A i když tam klíčové kompetence zaměřené jsou, tak určitě nepřemýšlím primárně nad nimi. Ema by uvítala vzájemnou pomoc mezi učiteli daného předmětu: Já úplně ideálně bych si na tom představovala spolupráci mezi učiteli češtiny na škole, že bychom třeba v rámci předmětové komise měli schůzku a tam bychom mohli řešit, jakým způsobem se nám to daří plnit, jaké oni mají zkušenosti, jaké já mám zkušenosti. Julie sleduje především to, jak se povedla hodina, případně jeden tematický celek: *Zaměřuju se hlavně na to, jak šlape ta hodina, jestli studenti vnímají problematiku, [...] velkou roli hraje také kázeň. Ukazuje se, že nejen v přístupu k hodnocení rozvoje klíčových kompetencí u žáků, ale též v přístupu k hodnocení vlastní práce převládá postoj, že klíčové kompetence jsou součástí většího celku učení a nelze je oddělovat do samostatné škatulky.**

Motivace

Poslední otázka se věnovala přerodu vnější motivace studentů ke studiu na motivaci vnitřní. Bílá kniha hovoří o vnitřní motivaci jako o jednom ze základních cílů současného vzdělávání. Ema se domnívá, že situace se nevyvíjí: *Já mám pocit, že u studentů se tohle nemění, že to je úplně stejné jako já jsem to zažívala ve škole, že někdo prostě tak jede, aby ty trojky měl. Někoho zajímá chemie, někoho zajímá čeština, a mám pocit, že to je pořád stejné, že někdo vnímá to vzdělání jako: jo chci se vzdělávat, je to pro mě zajímavé, důležité, vidím, že mě to někam posouvá a tak dál, a někdo prostě tak na té škole jede automaticky od písemky k písemce a*

vůbec vlastně neřeší, že ho to vzdělání rozvíjí i nějak osobnostně nebo v různých směrech. I přes úvodní pesimismus ale připouští, že existují cesty, jak situaci vylepšit, nikdy ovšem nemůžeme čekat, že ovlivníme všechny studenty najednou. Důležité dle Emy je, abychom vytrvali a nenechali se odradit prvotním neúspěchem.

Anna naopak přerod pocítuje: *Děti se ptají, proč to mají umět a nechtějí to umět jenom kvůli tomu, aby za to dostaly dobrou známku a aby udělaly maturitu. U některých věcí to nejde, některé věci se opravdu učí jenom kvůli maturitě, ale jinak se snažím jim říct, jak tu látku využijí v životě, k čemu jim to je a proč by to měly umět, to si myslím, že je ta vnitřní motivace.* Anna sice vnímá jako překážku maturitu, ale domnívá se, že žáci vnitřní motivaci ke studiu mají, učitel ji musí pouze podporovat, ne se jí stavět do cesty.

Julie spojuje oba předešlé názory: *Studenti motivovaní ke studiu jsou, někdy více, někdy méně, hlavně podle předmětů a vyučujících. Pokud je ten učitel nechytne, tak sebevětší motivace upadá. Ale jsou prostě studenti zvědaví, co chtějí co nejvíc informací a nějaké zvláštní aktivity je nebaví, protože to zdržuje, na druhé straně jsou takoví, co je to učení moc nebaví a všechno, co není učení vítají.* Julie si klade otázku, jak zařídit, aby obě skupiny dostaly, co potřebují.

V otázce motivace můžeme z odpovědí respondentek usuzovat, že neexistuje jednoduchý návod, jak studenty přivést na cestu od vnější motivace k vnitřní, přestože jde o základní stavební kámen kurikulární reformy a konceptu klíčových kompetencí. Nelze studenty rozvíjet kompetenčně, je-li jejich prioritou známka z písemky nebo seznam autorů k maturitě.

Shrnutí

V oddílu Postoj jsme se snažili odpovědět na otázku, zda respondentky zastávají ke konceptu klíčových kompetencí nějaký postoj. Ukázalo se, že ano. Nepotvrdila se ovšem hypotéza III., která předpokládala, že učitelé se staví ke klíčovým kompetencím negativně nebo lhostejně. Odpovědi učitelek se shodovaly v názoru, že koncepce je přínosná, ale nedotažená, a že existuje mnoho problémů, které nejsou dořešeny. Pozitivně respondentky hodnotí snahu o vyváženost vědomostí a dovedností, ale varují před upřednostňováním jednoho či druhého pod vlivem reformy na jedné straně a maturity na straně druhé. Negativně vnímají dotazované nedostatečnou metodickou podporu, a to nejen v otázce hodnocení. Opět se pak objevuje názor, že klíčové kompetence jsou jen jednou částí z velkého celku vyučování a učení.

3.2.5 Analýza školních vzdělávacích programů

Poslední část výzkumu byla zaměřena na školní vzdělávací programy gymnázií, na kterých respondentky učí. Školní vzdělávací programy jsou součástí dvoustupňového kurikula a „[...] reprezentují jeden ze základních pilířů reformy a současně syntetizují veškeré další kurikulární dokumenty i související ideje stojící v pozadí“.¹⁶⁶ Na základě Školského zákona¹⁶⁷ a Rámcového vzdělávacího programu tak školy získaly možnost plánovat vzdělávání do určité míry podle vlastních představ. Podle *Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů* „ŠVP umožní vhodný výběr vzdělávacího obsahu a jeho rozvržení tak, aby vznikl větší prostor pro rozvíjení schopností, dovedností a postojů žáků, kteří pak budou lépe připraveni na zvládnání životních situací a budou motivováni k celoživotnímu vzdělávání“.¹⁶⁸ Zásadní pro školy je, aby ŠVP odpovídal Rámcovému vzdělávacímu programu pro danou oblast, pro účinné zařazení rozvoje klíčových kompetencí do vzdělávání proto mají školy v rámci ŠVP vytvářet tzv. výchovné a vzdělávací strategie. „Jedná se o metody a formy výuky, o další postupy a činnosti, které učitelé užívají k systematickému rozvíjení některé části klíčové kompetence (části klíčových kompetencí).“¹⁶⁹ Strategie mají být jednak společné pro všechny učitele, jednak pro jeden předmět, cílem je vytvářet celkové klima školy a zařazovat rozvoj klíčových kompetencí s ohledem na vyučovaný předmět.

Pokusili jsme se v daných dokumentech nalézt výchovné vzdělávací strategie, srovnat dokumenty s výpověďmi respondentek pro dokreslení situace, snažili jsme se prozkoumat jejich strukturu a podrobit analýze úroveň obecnosti. Pro dodržení anonymity respondentek a vybraných škol neuvádíme zdroje ŠVP.

Výsledky analýzy ŠVP

Vybrané školy dodržují stejnou strukturu školních vzdělávacích programů, nejprve představí školu, poté školní vzdělávací program a poslední částí se věnuje učebním osnovám jednotlivých předmětů.

¹⁶⁶ Spurná, M., Knecht, P.: Využívání kurikulárních dokumentů učiteli ZŠ: aplikace Johnsonovy typologie. In: *Studia paedagogica*, 23(1), 2018, s. 38.

¹⁶⁷ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

¹⁶⁸ Kol. autorů: *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích*. Praha: VÚP, 2007, s. 9.

¹⁶⁹ Tamtéž, s. 31.

V rámci výchovných vzdělávacích strategií se ovšem v některých případech liší. Škola, na níž při své praxi učila Ema, se řídí RVP G, kapitolu dělí na jednotlivé klíčové kompetence, přináší jejich definice a vysvětluje, co to představuje pro jejich školu. Jednotlivé výstupy pak klasifikuje z pozice učitele. Př.: *Učitel klade důraz na čtení s porozuměním, práci s textem, schopnost reprodukce textu vlastními slovy*. Rozdělení jednotlivých výstupů odpovídá dělení v RVP G. Škola, na níž učí respondentka Julie, pojímá strategie velmi podobně, kapitola je též rozdělena dle jednotlivých kompetencí, v rámci jejich rozepsání opět z pohledu učitele se několik z nich ještě dělí na část *Reflexe učebního/komunikativního procesu* a část *Práce s informacemi*. Př.: *Učitelé vedou žáky individuálně nebo skupinově k hodnocení své vlastní pracovní činnosti*. Obě školy nabízí učitelům velmi podrobný rozbor klíčových kompetencí, navíc je v pozdějších částech ŠVP přizpůsobují jednotlivým předmětům, to ovšem nekoresponduje s našimi zjištěními, která ukázala, že respondentky se v oblasti klíčových kompetencí neorientují. Mohlo by se tedy zdát, že učitelé nepracují s nabízenými materiály, tedy s ŠVP. Jako další východisko se nabízí výsledky výzkumu M. Spurné, které ukázaly, že učitelé ŠVP užívají instrumentálně. „Pro instrumentální typ užívání je charakteristické, že učitel se do jisté míry projevuje jako úředník, který se stará především o to, aby v reálné praxi bylo z obsahového i formálního hlediska obsaženo vše, co je v kurikulárních dokumentech uvedeno.“¹⁷⁰

Škola, na níž vyučuje respondentka Anna, volí odlišný přístup. Vymezuje několik bodů, které jsou cíli vzdělávání na dané škole, uvozuje je slovesem *chceme* a slovesy *využívat, podporovat, rozvíjet, organizovat* a dalšími. Hesla jsou formulována z pohledu školy. Např.: *Chceme podporovat nejen intelektuální nadání, ale i nadání estetické, hudební, pohybové, proto budeme nabízet různé nepovinné předměty – hudebně-dramatický, keramický, sportovní hry atd.*

Všechny tři školy zdůrazňují podporu zahraničních cest studentů a individualizaci výuky pomocí volitelných předmětů. Zajímavé je, že ani o jedné z těchto věcí se respondentky nezmínily v rozhovorech.

Dále nás zajímalo zpracování předmětu český jazyk a literatura v jednotlivých ŠVP. Škola, na níž odučila svou praxi Ema, nejprve charakterizuje vyučovací předmět, poté definuje obsahové, časové a organizační vymezení předmětu, začlenění průřezových témat, výchovné a vzdělávací strategie směřující k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí, což odpovídá svou strukturou

¹⁷⁰ Spurná, M., Knecht, P.: Využívání kurikulárních dokumentů učiteli ZŠ: aplikace Johnsonovy typologie. In: *Studia paedagogica*, 23(1), 2018, s. 50.

obecným strategiím. Hlavní část ovšem tvoří kapitola *Vzdělávací obsah vyučovacího předmětu*, která pro jednotlivé ročníky vybírá očekávané výstupy, dílčí cíle/školní výstupy a samotné učivo. Očekávané výstupy a dílčí cíle jsou definovány z pohledu žáka. Příklad: *Žák vysvětlí pojem jazyk a řeč* v učivu tomu pak odpovídá téma *jazyk a řeč*. V oblasti jazyka odpovídá rozložení témat strukturu navržené v RVP G, tedy: obecné poučení o jazyku a řeči, zvuková stránka jazyka, grafická stránka jazyka atd. ŠVP zařazuje tzv. okrajová témata jako práce s zdroji na internetu, výuka asertivní komunikace a obrany proti manipulativnímu jednání, rétorika, vývojové tendence a variety jazyka. Úroveň obecnosti je velmi malá, učitelé tak mají učivo jasně dáno. Volnost se dává kantorům v rozložení učiva v rámci jednoho ročníku a nejsou přiřazeny hodinové dotace, učitel tak může volit jak pořadí témat, tak jejich časovou náročnost.

Škola, na níž učí Anna, spojuje charakteristiku vyučovacího předmětu a obsahové, časové a organizační vymezení v jednu kapitolu. Větší pozornost věnuje časové dotaci. Na rozdíl od předešlé školy tato dělí třídu jednu ze čtyř hodin týdně na dvě poloviny, učitel má tak prostor pro náročnější metody a individuálnější přístup. Škola nabízí pro prohloubení studia českého jazyka a literatury volitelné předměty pro třetí a čtvrté ročníky, jsou jimi: Praktická žurnalistika, Moderní literatura po roce 1945, Povídka a její vývojové proměny, Drama a film, Design životního stylu, Proměny současné literatury a Mediální komunikace. Průřezová témata zařazuje škola ve formě projektů pro nižší gymnázium, na vyšším gymnáziu má k jednotlivým tématům přiřazeny ročníky jejich povinného zařazení. Výchovné a vzdělávací strategie jsou zde definovány z pohledu vzdělávání, které vede žáka k určitým výstupům pro nižší gymnázium, pro vyšší gymnázium jsou strategie definovány velmi obecně, hovoří se například o přípravě materiálů pro studenty: *Osnovy nepočítají se žádnou konkrétní učebnicí ani pro jazykovou, ani pro literární komunikaci. Učitelé připravují dle vlastního výběru v souladu s osnovami texty sami, žáci pracují s odbornou literaturou a s internetem.* Anna ovšem v rozhovoru zmínila, že jí byla učebnice doporučena, měla ovšem za úkol obohacovat výuku o další materiály, převážně pracovní listy. V hlavní části je nejprve definováno učivo a k němu jsou přiřazeny očekávané výstupy žáka. Jazykové učivo je definováno velmi obecně, naproti tomu učivo literární vymezuje jak jednotlivá období pro jednotlivé ročníky, tak povinné autory. Sloh je pak rozdělen podle funkčních stylů, které se opakují a v každém ročníku jsou o něco obohaceny. Okrajová témata se též vyskytují, důraz je kladen především na rétoriku a práci s internetovými zdroji, objevuje se i asertivní komunikace a vývojové tendence a variety jazyka. Učivo je opět dáno pro ročník a učitelé mohou o jeho rozložení a časové dotaci rozhodovat

sami. Na rozdíl od předešlé školy jsou témata vypsána velmi detailně, tudíž zde není velký prostor pro kreativitu jednotlivých učitelů.

Škola, na níž učí Julie, dodržuje stejnou strukturu kapitoly *Český jazyk a literatura*. V obsahovém, časovém a organizačním vymezení definuje škola dvě složky předmětu: Jazyk a jazyková komunikace a Literární komunikace. Časová dotace je pro první ročník 4 hodiny týdně, pro druhý až čtvrtý 3 hodiny týdně. Průřezová témata jsou zařazovány do výuky pomocí projektů. Výchovné a vzdělávací strategie dodržují strukturu obecných strategií, jsou tedy formulovány pomocí klíčových kompetencí z pohledu učitele. Hlavní část, vzdělávací obsah předmětu, je složena z výstupu ŠVP, který je přiřazen k očekávanému výstupu v RVP G, a z učiva. Výstup ŠVP je formulován z pohledu žáka, učivo je pak definováno velmi obecně. Př.: *základní pojmy z jazykovědy, jazyk a řeč* pro jazykovou složku, př.: *základy literární teorie, česká středověká literatura* pro literární komunikaci. Znamená to, že učitelé nemají velkou oporu v dokumentu, náplň obecných témat si volí sami. Respondentka též zmínila, že učebnice si mohou volit učitelé sami, z praktických důvodů ovšem převažuje jedna. Julie s ní ovšem pracuje minimálně. Potvrzuje to Juliinu obavu z učitelů, kteří si sami s volbou témat nejsou jisti a ztrácí se ve volbě témat.

Shrnutí

Při analýze školních vzdělávacích programů jednotlivých škol se ukázalo, že struktura dokumentů je téměř totožná. Všechny školy udávají učivo pro jednotlivé ročníky, ale nenařizují danou posloupnost, učitelé tak mají možnost volit strukturu jednoho ročníku a časovou dotaci témat dle vlastního uvážení. Úroveň obecnosti se v jednotlivých dokumentech liší. Zajímavé to pro náš výzkum může být v tom, že Anna, jejíž postoje ke klíčovým kompetencím byly nejotevřenější, učí na škole s nejméně obecným ŠVP, který nedává velký prostor pro realizaci učitele. Na druhou stranu Julie, jejíž postoje byly nejméně otevřené konceptu klíčových kompetencí a všemu, co je s ním spojeno, učí na škole, která svůj ŠVP formuluje nejobecněji ze zkoumaných. Usuzujeme z toho, že postoje učitelek se vymezují vůči danému systému školy, a kantorky tak nepřímou ukáží na dílčí nedostatky obou případů. Na druhou stranu se ve srovnání ŠVP s výpověďmi respondentek ukázalo, že s ŠVP pravděpodobně nepracují. Tato dvě zjištění stojí proti sobě, nemůžeme tedy rozhodnout, které je relevantnější.

4 Závěr

Ze tří hloubkových rozhovorů a analýzy tří školních vzdělávacích programů sice nelze vyvozovat závěry platné pro celou učitelskou obec, cílem ale bylo obohatit penzum případových studií o další s přihlédnutím k délce praxe dotazovaných. Výsledky šetření se proto vztahují k předešlým studiím, na jejichž základě byly stanoveny hypotézy.

První z hypotéz: *učitelé českého jazyka jsou obeznámeni s klíčovými kompetencemi pouze okrajově*, se potvrdila jednak přímo, kdy respondentky samy připouštěly neznalost a stěžovaly si na nedostatek podpůrných materiálů, jednak nepřímo, kdy si v odpovědích na otázky nevěděly rady s pojmy a odbíhaly od klíčových kompetencí k obecným tématům. Znalosti respondentek byly převážně teoretického rázu a klíčové kompetence chápaly kantorky jako jednu z částí většího celku výuky a učení.

Délka praxe respondentek hrála určitou roli. Čím byla respondentka vzdálenější od svých studií, tím její znalosti o klíčových kompetencích klesaly. Podstatný je pak rozdíl mezi učiteli vzdělanými v novém systému a učiteli, kteří si musí problematiku dostudovat individuálně.

Druhá hypotéza: *praktická zkušenost učitelů s rozvíjením klíčových kompetencí u žáků je malá, při plánování a přípravě výuky ani v dalších výukových fázích s nimi nepracují nebo pracují jen minimálně*, se potvrdila částečně. Respondentky se domnívají, že klíčové kompetence rozvíjejí u studentů dostatečně, neřídí se ale primárně kurikulárními dokumenty, stěžejní pro ně jsou jednotlivá témata, chod hodiny a v neposlední řadě kázeň. Problematiku pojmají subjektivně a v jednom případě se vyskytl i názor, že se ve vyučovací praxi nic nezměnilo, že se pouze zavedla nová terminologie. Druhá část hypotézy se potvrdila nepřímo. Respondentky v otázkách na příklady jednotlivých hodin sestavovaly nejprve obsah a metodu a až následně přemýšlely, která kompetence „by na to mohla sedět.“ Klíčové kompetence nebyly součástí cílů jednotlivých hodin ani u jedné z dotazovaných. Potvrzují se tak teze z předešlých výzkumů o formalismu v zavádění klíčových kompetencí do škol.

Na oprávněnost hypotézy ukazuje i to, že si respondentky s praxí nedokázaly vybavit názvy jednotlivých klíčových kompetencí, neznalost připisujeme nedostatečné práci s ŠVP a s pojmovým aparátem v rámci každodenní praxe. Jinak délka praxe nehrála v případě této hypotézy žádnou roli.

Třetí hypotéza: *postoj učitelů k rozvoji klíčových kompetencí je negativní nebo lhostejný*, se nepotvrdila. Respondentky hodnotí reformu převážně pozitivně, upozorňují ale na značné nedostatky, které je dle nich třeba dořešit. Jedním z nich je nedostatečná metodická podpora pro učitele, s tím souvisí i další problematická část koncepce, a to hodnocení klíčových kompetencí, o kterém si nedokáží vytvořit žádnou určitou představu. Jako problematickou chápou respondentky též maturitní zkoušku, která jde dle nich proti klíčovým kompetencím, a to v tom ohledu, že je zaměřena velmi vědomostně. S tím souvisí i problém se samotnými studenty, kteří se pod jejím vlivem stávají další bariérou pro implementaci kompetenčního přístupu do škol. Ukazuje se tedy, že překážkou nemusí být jen učitelé, jak je často zmiňováno, ale že i žáci zastávají určité postoje, ke kterým je třeba přihlížet. Pozitivní je dle respondentek snaha o vyrovnaní důrazu na vědomosti a dovednosti, upozorňují ale, že důležitá je právě rovnováha mezi oběma složkami vzdělávání.

Zajímavé v této části bylo sledovat postoje jednotlivých učitelek. Zatímco kantorka s nejdelší praxí a studentka učitelství se stavěly ke kompetenčnímu přístupu zdrženlivěji, učitelka s roční praxí reformu značně podporovala. Z analýzy ŠVP pak vyplynulo, že jejich školy mají přesně opačné směřování než respondentky. Mohlo by to znamenat, že učitelky nepřímo poukazují na dílčí problémy jednotlivých, co do obecnosti hraničních, pojetí ŠVP.

Výsledky šetření v jednotlivých oddílech věnovaných znalostem, zkušenostem a postojům učitelů ke kompetenčnímu přístupu se nesly v duchu jedné myšlenky: klíčovým kompetencím jako součástí většího celku vyučování a učení. Řadíme ji tedy mezi hlavní zjištění, která přinesla tato práce.

Ačkoliv výzkum přináší pouze malý vhled do problematiky, může poskytnout další tři názory z řad učitelů, kteří jsou stěžejními činiteli v procesu implementace kurikulární reformy do škol.

5 Literatura

- Belz, H., Siegrist, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001.
- Beran, J. a kol.: Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. In: *Orbis Scholae*, 2(1), 2007.
- Čerych, L. a kol.: *České vzdělávání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie*. Praha: UIV Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999.
- Delors, J.: *Learning: The treasure within – report to UNESCO of the International Commission*. Paris: UNESCO, 1998.
- Dvořák, D.: Nový institucionalismus v pedagogice. In: *Studia paedagogica*, 17(2), 2012.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P.: Malá škola po pěti letech: proměny školy v době reformy. In: *Pedagogická orientace*, 25(1), 2015.
- Dvořáková, M., Tvrzová, I.: Proměna současné školy z hlediska učitele. In: Krykorová, H., Váňová, R. a kol.: *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010.
- European Commission/EACEA/Eurydice: *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012.
- Hayesová, N.: *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998.
- Hendl, J.: *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008.
- Hoveid, M. H.: Je těžiště dobrého vzdělávání v učení se myslet? In: *Pedagogika*, 64(3), 2014.
- Janoušek, P.: Didaktici všech českých zemí, spojte se! Kontraúvahy o dnešní pedagogické revoluci (část první). In: *Tvar*, 20(6), 2009.
- Janík, T., Knecht, P.: Pedagogický výzkum a kurikulární reforma české školy. In: Jandová, R. (ed.): *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu*. České Budějovice: JČU, 2007.
- Janík, T. a kol.: Czech teachers' attitudes towards curriculum reform implementation. In: *Human Affairs, Slovenská akadémia vied*, 28(1), 2008.
- Janík, T., Maňák, J., Knecht, P.: *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido, 2009.
- Janík, T. a kol.: *Kurikulární reforma na gymnáziích: výsledky dotazníkového šetření*. Praha: VÚP, 2010.
- Janík, T. a kol.: *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: VÚP, 2010.
- Janík, T. a kol.: Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. In: *Pedagogická orientace*, 21(4), 2011.

- Janík, T. a kol.: *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP, 2011.
- Janík, T. a kol.: *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: VÚP, 2011.
- Janík, T.: Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. In: *Pedagogická orientace*, 23(5), 2013.
- Kansanen, P.: Oborové didaktiky jako základ znalostní báze pro učitele – nebo tomu budeme říkat pedagogical content knowledge? In: Janík, T. a kol.: *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido, 2007.
- Kašćák, O., Pupala, B.: *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus, 2009.
- Kašćák, O., Pupala, B.: Neoliberalná governmentalita v sociálnom projektovaní vzdelávania. In: *Sociologický časopis*, 46(5), 2010.
- Kašćák, O., Pupala, B.: Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. In: *Pedagogická orientace*, 21(1), 2011.
- Key Competences. A Developing Concept in General Compulsory Education. Brussels: Eurydice, 2002. In: Průcha, J.: *Rámcové vzdělávací programy: problém vymezování kompetence žáků*. In: *Pedagogika*, 55(2), 2005.
- Klieme, E., Maag-Merki, K., Hartig, J.: Kompetence a jejich význam ve vzdělávání. In: *Pedagogická orientace*, 20(1), 2010.
- Knecht, P., Janík, T., Najvar, P., Najvarová, V., Vlčková, K.: Příležitost k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách. In: *Orbis scholae*, 4(3), 2010.
- Kol. autorů: *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích*. Praha: VÚP, 2007.
- Kol. autorů: *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007.
- Kol. autorů: *Klíčové kompetence na gymnáziu*. Praha: VÚP, 2008.
- Kol. autorů: *Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu*. Praha: VÚP, 2011.
- Květina, J.: Koncepce liberalismu a demokracie v edukačním procesu: dekonstrukce neoliberální dominance v RVP. In: *Pedagogika*, 66(3), 2016.
- Krámský, D.: Otázka interdisciplinarity a kompetencí ve vzdělávání. In: *Pedagogika*, 56(2), 2006.
- Martens, D.: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung*. Nürnberg: 7. Jahrgang, 1974.
- Maxwell, J. A.: *Qualitative Research Design. An interactive Approach*. London, New Delhi: Sage, 2005.

MŠMT: *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice*. Praha: MŠMT, 1999.

Píšová, M.: *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2005.

Píšová, M., Kostková, K., Vlček, P.: Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie. In: Janík, T., Knecht, P., Šebestová, S. (eds.): *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (eds.): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.

Průcha, J.: *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.

Průcha, J.: Rámcové vzdělávací programy: problém vymezování kompetence žáků. In: *Pedagogika*, 55(2), 2005.

Rey, B.: *Les compétences transversales en question*. Paris: ES, 1996.

Skalková, J.: Zkvalitňování úrovně vyučování na nižším sekundárním stupni vzdělávání prostřednictvím vnitřní diferenciaci. In: *Pedagogika*, 52(1), 2002.

Slavík, J., Janík, T.: Kvalita výuky: Obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. In: *Pedagogika*, 62(3), 2012.

Spilková, V. (ed.): *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005.

Spurná, M., Knecht, P.: Využívání kurikulárních dokumentů učiteli ZŠ: aplikace Johnsonovy typologie. In: *Studia paedagogica*, 23(1), 2018.

Straková, J.: Kurikulární reforma z pohledu šetření Kalibro. In: *Pedagogika*, 57(1), 2007.

Straková, J.: *Rozvíjení a hodnocení klíčových kompetencí v české škole* (Disertační práce). Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2008.

Straková, J.: Postoje českých učitelů k hlavním prioritám vzdělávací politiky. In: Krykorová, H., Váňová, R. a kol.: *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010.

Straková, J.: Jak dál s kurikulární reformou. In: *Pedagogická orientace*, 23(5), 2013.

Štech, S.: Profesionalita učitele v neoliberální době. In: *Pedagogika*, 57(4), 2007.

Štech, S.: Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. In: *Pedagogika*, 59(2), 2009.

Štech, S.: Když je kurikulární reforma evidence-less. In: *Pedagogická orientace*, 23(5), 2013.

Švaříček, R.: Zkoumání konstrukce identity učitele. In: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.

Urbánek, P., Wernerová, J.: Studenti učitelství a jejich vnímání realizace kurikulární reformy. In: Franiok, P., Knotová, D.: *Učitel a žák v současné škole*. Brno:

Masarykova univerzita, 2008.

Vališová, A., Kasíková, H.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007.

Veteška, J., Tureckiová, M.: *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008.

Walterová, E.: *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994.

Walterová, E. a kol.: *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2010.

Weinert, F. E.: Concepts of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, D.S., Salganik, L.H. (eds.): *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2001.

Zákony

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Vyhláška č. 353/2016 Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 243/2017 Sb.

Národní program vzdělávání: Bílá kniha. Praha: MŠMT, 2001.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: MŠMT, 2007.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2013.

Internetové zdroje

Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989 (v oblasti regionálního školství) Č.j.: 25461/2009 – 20 [online]. Praha: MŠMT [cit. 2.4.2018] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>

Standardy RVP ZV [online]. Praha: NÚV [cit. 23.4.2018] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/zarazeni-standardu-do-rvp-zv>

Katalogy požadavků pro zkoušky společné části maturitní zkoušky ve školním roce 2017/2018 [online]. Praha: Nová maturita. [cit. 23.4.2018] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/katalogy-pozadavku-zkousek-spolecne-casti-maturitni-zkousky-1>

Katalog požadavků pro zkoušky společné části maturitní zkoušky ve školním roce 2017/2018, Český jazyk a literatura. [online]. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, MŠMT [cit. 23.4.2018] Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>

European Commission: Second Report on the activities of the Working Group on Basic Skills, Foreign Language Teaching and Entrepreneurship. 2003. In: Praha, VÚP. Klíčové kompetence. Metodický portál: Články [online]. 02. 03. 2005, [cit. 27.1.2018]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/181/KLICOVE-KOMPETENCE.html>>

Kocourková, Š.: *Klíčové kompetence v kurikulárních dokumentech vybraných zemí.* Metodický portál: Články [online]. 24. 06. 2011, [cit. 29.1.2018]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/12679/KLICOVE-KOMPETENCE-V-KURIKULARNICH-DOKUMENTECH-VYBRANYCH-ZEMI.html>>

Kotásek, J.: *Bílá kniha po pěti letech.* In: Učitelské listy [online]. 23. 2. 2006, [cit. 2.2.2018] Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/11/jiri-kotasek-bila-kniha-po-peti-letech.html>

Trier, P.: *12 Countries Contributing to DeSeCo – A Summary report* [online]. 2001, [cit. 12.2.2018] Dostupné z: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/05.parsys.1992.downloadList.41429.DownloadFile.tmp/sfsodesecoccpsummaryreport.pdf>

6 Příloha

Podklady pro interview

- I. Souhlas s nahráváním a s účastí ve výzkumu

- II. Informace o respondentovi
Pohlaví, délka praxe, další aprobace nebo funkce ve škole, typ školy, velikost školy, typ studia: souběžné, následné, pedagogická fakulta nebo jiný typ

- III. Znalost
 1. Co je podle vás kompetence?
 2. Jak rozumíte pojmu klíčové kompetence?
 3. Jaký je podle vás rozdíl mezi kompetencí a klíčovou kompetencí?
 4. Která/é klíčové kompetence se podle vás rozvíj(ej)í v předmětu český jazyk a literatura?
 5. Jakým způsobem jste získala vědomosti o nově zavedeném kurikulu (RVP, kompetenční přístup)?
 6. Uveďte příklad z praxe, jak by bylo možné rozvíjet kompetenci sociální a personální v hodinách českého jazyka a literatury, kdybychom chtěli naplnit výstup: „Žák se rozhoduje na základě vlastního úsudku, odolává společenským i mediálním tlakům.“
 7. Definujte komunikativní kompetenci.
 8. Jaký je váš názor na zapojení hraní scének z reálných životních situací (úřad, pohovor, telefonát se záchrannou službou apod.) do výuky v předmětu český jazyk a literatura?
 9. Jaký je váš názor na zapojení práce se zdroji na internetu do výuky v předmětu český jazyk a literatura?
 10. Jaký je váš názor na zapojení práce se sociálními sítěmi do výuky v předmětu český jazyk a literatura?
 11. Jaký je váš názor na zapojení výuky asertivní komunikace a obrany proti manipulativnímu jednání do výuky v předmětu český jazyk a literatura?
 12. Jaký je váš názor na zapojení rétoriky do výuky v předmětu český jazyk a literatura?
 13. Jaký je váš názor na zapojení vývojových tendencí a variet jazyka do výuky v předmětu český jazyk a literatura?
 14. Jaký je váš názor na důraz na hluboké čtenářské zážitky ve výuce?

IV. Zkušenost

1. Změnil se podle vašeho názoru obsah výuky se zavedením pojmu klíčové kompetence? Pokud ano, jak?
2. Změnila jste metody výuky se zavedením pojmu klíčové kompetence? Pokud ano, jak? Pokud ne, z jakého důvodu jste neměnila metody výuky?
3. Čím se řídíte při sestavování časově-tematického plánu?
4. Liší se ve vaší škole ŠVP od původních osnov? Pokud ano, jak?
5. Uveďte příklad z vaší hodiny českého jazyka, kde jste rozvíjela alespoň dvě klíčové kompetence (uveďte obsah hodiny i použité metody výuky).
6. Hodnotila jste po skončení hodiny, zda došlo u žáků k rozvoji příslušných kompetencí? Pokud ano, jak jste postupovala?
7. Jakou máte zkušenost s hodnocením klíčových kompetencí.
8. Má podle vás počet žáků ve třídě vliv na rozvoj klíčových kompetencí ve výuce? Pokud ano, jaký?
9. Podle Bílé knihy by se měl „Vytvořit fond učebnic, počítačových a multimediálních programů a dalších učebních pomůcek odpovídajících novému pojetí kurikula, který by podporoval, inicioval, koordinoval jejich přípravu a garantoval jejich kvalitu.“ Jaká je vaše zkušenost s učebnicemi a pomůckami ve výuce?
10. Využíváte ve výuce i jiné materiály? Jaké?
11. Popište své studium na vysoké škole. Bylo zaměřeno spíše kompetenčně, nebo encyklopedicky?
12. Mění se nějak váš přístup k výuce (rozložení důrazu na obsah a na rozvíjení kompetencí) podle toho, zda učíte jazykovou, slohovou či literární látku?

V. Postoj

1. Jak vnímáte vznikající bipolaritu pojmů rozvoj osobnosti a kompetencí versus osvojování vědomostí?
2. Jak chápete tvrzení: „Studenti by měli být připravováni pro úspěšný praktický život“?
3. Jak vnímáte rozdíl mezi znalostmi a dovednostmi?
4. Jak chápete pojem pamětní učení. Jakým poměrem by mělo být zastoupeno ve výuce?

5. Jaké jsou podle vás klady kompetenčního přístupu k vyučování?
6. Jaké jsou podle vás zápory kompetenčního přístupu k vyučování?
7. Cítíte se obeznána s principy kompetenčního přístupu?
8. Podporujete kompetenční přístup?
9. Jaký je váš názor na metodickou podporu pro učitele?
10. Jaký je váš názor na hodnocení klíčových kompetencí?
11. Uplatňujete autoevaluaci? Hodnotíte, jak se vám dařilo rozvíjet klíčové kompetence u žáků? Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
12. V Bílé knize se hovoří o přerodu vnější motivace na vnitřní motivaci ke studiu. Pociťujete tento přerod? Podporujete ho? Případně jak, jakými metodami?

VI. Ukončovací otázky

1. Je něco, na co jsme během rozhovoru zapomněli?
2. Chtěla byste se na něco zeptat vy?