

**U N I V E R Z I T A K A R L O V A**

**Pedagogická fakulta**

**CENTRUM ŠKOLSKÉHO MANAGEMENTU**

**TVORBA ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO  
PROGRAMU A KULTURA ŠKOLY**

**Závěrečná práce**

**Bakalářského studia**

<b>Autor:</b>	<b>Mgr. Božena Holková</b>
<b>Obor:</b>	<b>Školský management</b>
<b>Forma studia:</b>	<b>kombinované</b>
<b>Konzultant práce:</b>	<b>PaedDr. Ivo Zachař</b>
<b>Datum odevzdání práce:</b>	<b>23.11.2007</b>

## **Čestné prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem předkládanou závěrečnou práci vypracovala sama za použití zdrojů a literatury v ní uvedených.

Mgr. Božena Holková

## **Poděkování**

Děkuji svým blízkým, kteří mne vytrvale a s pochopením podporovali. Současně děkuji vedoucímu práce PaedDr. Ivo Zachařovi a ostatním, kteří se podíleli na mém profesním růstu.

## **Resumé**

Bakalářská práce se zabývá kulturou školy v souvislosti s tvorbou školního vzdělávacího programu na základních školách. Téma bakalářské práce reflektuje na současnou situaci ve školství se zaměřením na právě probíhající kurikulární reformu.

Součástí práce je dotazníkové šetření, které hledá odpovědi na otázky týkající se vlivu tvorby ŠVP na změny kultury školy v oblasti vzdělávání v závislosti na postojích ředitele školy. Závěry mohou být inspirací pro management škol nebo další výzkum související s rozvojem škol.

## **Summary**

This thesis deals with the culture of school in connection with creation of the scholastic educational program at elementary schools. Subject of the thesis reflects contemporary situation in education with focusing on just running educational reform.

The integral part of the work is a questionnaire survey. This survey is looking for the response to the questions referring to influence of the scholastic educational program on changes of the culture of school in the education area. These changes are being examined in dependance on the headmaster's stands.

Results could be inspiring for school management or for further research in the development of the schools.

**Klíčová slova:**

kultura školy, kulturní mezera, změna kultury školy, školní vzdělávací program, postoje ředitele školy, vzdělávání, rozvoj školy

# Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	<b>7</b>
<b>1 KULTURA ŠKOLY</b> .....	<b>10</b>
1.2 KULTURA ŠKOLY A ZMĚNY VE ŠKOLE.....	11
1.3 KULTURA ŠKOLY A VEDENÍ ŠKOLY .....	12
1.4 KULTURA ŠKOLY A KVALITA .....	12
1.5 KULTURA ŠKOLY A EFEKTIVITA.....	13
1.6 ZÁVĚR.....	14
<b>2 VÝZKUMNÁ ČÁST</b> .....	<b>15</b>
2.1 SBĚR DAT .....	15
2.2 METODA VÝZKUMU.....	17
<b>3 ANALÝZA</b> .....	<b>20</b>
3.1 KILMANN-SAXTONOVA METODA.....	20
3.2 ZÁVISLOSTI MOŽNÉ ZMĚNY KULTURY ŠKOLY NA POSTOJI ŘEDITELE A VELIKOSTI ŠKOLY .....	24
3.3 POROVNÁNÍ HODNOT SDRUŽENÝCH PROMĚNNÝCH V ZÁVISLOSTI NA VELIKOSTI ŠKOL .	25
3.4 POROVNÁNÍ HODNOT SDRUŽENÝCH PROMĚNNÝCH V ZÁVISLOSTI NA POSTOJI ŘEDITELE „VYTVOŘENÍ ŠVP JE PŘÍLEŽITOSTÍ PRO ŠKOLU A UČITELE, ABY SE ZPŮSOB VÝUKY PŘIBLÍŽIL JEJICH PŘEDSTAVÁM“ .....	26
3.5 POROVNÁNÍ HODNOT SDRUŽENÝCH PROMĚNNÝCH V ZÁVISLOSTI NA POSTOJI ŘEDITELE „VYTVOŘENÍ ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU JE POUZE FORMÁLNÍ ZMĚNA“ .....	27
3.6. POROVNÁNÍ HODNOT SDRUŽENÝCH PROMĚNNÝCH V ZÁVISLOSTI NA POSTOJI ŘEDITELE „S KURIKULÁRNÍ REFORMOU OSOBNĚ SOUHLASÍM“ .....	29
3.7 POROVNÁNÍ SDRUŽENÝCH PROMĚNNÝCH V ZÁVISLOSTI NA POSTOJI ŘEDITELE „ZODPOVĚDNOST ZA ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM BYLA DELEGOVÁNA NA KOORDINÁTORA ŠVP“ .....	30
3.8 POROVNÁNÍ SDRUŽENÝCH PROMĚNNÝCH V ZÁVISLOSTI NA POSTOJI ŘEDITELE „KOORDINÁTOR BYL URČEN PŘÍKAZEM ŘEDITELE“ .....	31
3.9 POROVNÁNÍ CELKOVÉHO HODNOCENÍ SDRUŽENÝCH PROMĚNNÝCH V ZÁVISLOSTI NA KOMUNIKACI VE ŠKOLÁCH.....	32
3.10 POROVNÁNÍ CELKOVÉHO HODNOCENÍ SDRUŽENÝCH PROMĚNNÝCH V ZÁVISLOSTI NA ATMOSFÉŘE VE ŠKOLÁCH.....	34

3.11 POROVNÁNÍ CELKOVÉHO HODNOCENÍ SDRUŽENÝCH PROMĚNNÝCH V ZÁVISLOSTI NA KVALITĚ VÝUKY .....	35
<b>4 DISKUSE .....</b>	<b>36</b>
<b>5 ZÁVĚR.....</b>	<b>38</b>
<b>LITERATURA .....</b>	<b>39</b>
<b>ČASOPISECKÁ LITERATURA .....</b>	<b>40</b>
<b>ELEKTRONICKÁ LITERATURA .....</b>	<b>41</b>
<b>DOKUMENTY .....</b>	<b>42</b>
<b>PŘÍLOHA 1 .....</b>	<b>43</b>
<b>PŘÍLOHA 2 .....</b>	<b>44</b>
<b>PŘÍLOHA 3 .....</b>	<b>45</b>

# Úvod

Téma bakalářské práce reflektuje na současnou situaci ve školství se zaměřením na právě probíhající kurikulární reformu. Tato reforma je svázaná se společenským kontextem, resp. potřebami společnosti, které se výrazně promítají do chodu školy a významně ovlivňují existující kulturu školy a změny v kultuře školy.

Kulturu školy je třeba změnit, dochází-li k následujícím okolnostem ( Eger, 2006).

- Vžitá kultura neodpovídá změněným podmínkám v prostředí.
- Dochází k nesouladu mezi vžitou kulturou a strategicky potřebnou kulturou (změna vize, poslání, cílů a strategie školy, zavádění kurikulární reformy).
- Škola přechází z jedné vývojové etapy do další.
- Dochází k podstatné změně ve velikosti školy ( též optimalizace).
- Mění se postavení školy na trhu vzdělávání.
- Mění se proto, že se změna očekává (trendy, reformy a jiné).

Podíváme-li se na výše uvedené body, je zřejmé, že jich hned několik odpovídá současnému stavu na českých školách. Změny v kultuře školy by měly vytvořit ve školách takové pracovní podmínky, které povedou k dobrým výsledkům procesu vzdělávání a k vyšší kvalitě a efektivnosti škol.

Na základě historie prosazování změn do škol v evropském kontextu se ukázalo, že kultura školy může být překážkou změn implementovaných „shora“ a „zvenčí“, ale bývá impulsem ke změnám na jednotlivých školách (Hloušková, 2007). Citovaný názor, zkušenost z řízení na základní škole a pozorování změn souvisejících s tvorbou a následnou implementací školního vzdělávacího programu (ŠVP) do vyučovacího procesu jsou důvody k výběru tématu této bakalářské práce.

Pracovní prostředí školy je rozsáhlé a není možné v rámci této práce dostatečně prozkoumat jeho změny v souvislosti s tvorbou školního vzdělávacího programu v celé šíři. Proto se zkoumaná oblast změn kultury školy pro účely této práce omezuje na uvedený proces tvorby školního vzdělávacího programu a analýzu stavu, jakou měrou zasahují tyto změny oblast vzdělávání na škole a efektivitu ve vyučování. Zároveň se práce pokouší o zjištění, zda a jak ovlivňují míru změn postoje ředitele školy.

Výběr uvedených oblastí vyplynul z malého předvýzkumu, v kterém bylo osloveno 60 respondentů – ředitelů úplných základních škol a gymnázií. Ředitelé vybírali z devíti oblastí fungování školy (Pol a kol. 2005) ty, které byly nejvíce tvorbou školního vzdělávacího programu ovlivněné, resp. situace související s tvorbou si vynutila jiné postoje, jiná řešení atp. Byly to tyto oblasti:

- Komunikace ve škole
- Styl řízení
- Styl práce učitelů
- Podpora mezi učiteli
- Řešení konfliktů
- Profesní růst učitelů
- Proměna školy
- Vize – její tvorba a naplňování
- Fyzické prostředí školy

Každá z oblastí byla ještě blíže specifikována.

Ze 60 respondentů bylo 57 osloveno elektronickou poštou, 3 ředitelé odpovídali na otázku v průběhu rozhovoru (interview). Elektronickou poštou se vrátilo 11 dotazníků. Z odpovědí jasně vyplynulo, že nejvýraznější změny pocítovali ředitelé v oblasti vzdělávacího procesu a to zejména zařazováním nových (moderních) forem a metod práce do vyučování a s tím související profesní růst učitelů, spolupráce a komunikace mezi učiteli, podpora mezi učiteli. Další významné změny uvádějí ředitelé v souvislosti s řízením školy. V rozhovoru s řediteli vyplynulo, že změny v řízení pocítoují jako důsledek situace, kdy řídili práci na vzniku dokumentu, který v historii české školy byl tradičně určován „shora“.

Z výše uvedeného vyplynulo, že v oblasti vzdělávání by již nyní bylo možné nalézt materiál pro výzkum na téma souvislosti tvorby školního vzdělávacího programu a změn v kultuře školy. Tento výzkum tedy chce odpovědět na otázku :

**Vede tvorba školního vzdělávacího programu ke změně kultury školy v oblasti vzdělávání ?**

V předvýzkumu identifikované možné souvislosti vedly k vymezení hypotéz :  
H 1 Proces tvorby školního vzdělávacího programu na školách je impulsem ke změně kultury školy v oblasti vzdělávání.



H 2 Postoj ředitele školy ovlivňuje míru změny kultury školy v souvislosti s tvorbou a zaváděním školního vzdělávacího programu.

H 3 Změna kultury školy v důsledku tvorby školního vzdělávacího programu na školách vede ke zvyšování efektivity vzdělávání.

Celá bakalářská práce je strukturovaná do čtyř kapitol. První kapitola se zabývá vymezením pojmu kultura školy a vztahem mezi kulturou školy a změnami na škole. Druhá kapitola popisuje metodu zkoumání s ohledem na stanovené hypotézy. Třetí kapitola pojednává o analýze sesbíraných dat s ohledem na stanovené hypotézy, čtvrtá kapitola obsahuje diskuzi, poslední pátá kapitola obsahuje závěry celé práce.

Práce obsahuje přílohy sestávající ze vzorů dotazníků a diagramů.

# 1 Kultura školy

Kultura školy jako taková se dostává do centra pozornosti až v době nedávné. V polovině 60. a začátkem 70. let patřila mezi teorie, podle kterých sociální zázemí je pro úspěch žáků víc než vzdělávací a výchovná práce školy. Později se zkoumaly spíše dílčí otázky – např. evaluace kurikula, řešení problémů žáků apod.

Pojmy kultura školy, klima školy, étos či duch školy se v literatuře začíná objevovat v 90. letech minulého století. V tomto období neexistuje jednotný názor na to, co je obsahem pojmu kultura školy. Nejčastěji se definování pojmu týká různých aspektů existence školy a jejího fungování. V anglo-americké a německé literatuře se touto problematikou zabývá mnoho autorů a existuje mnoho různých definic pojmu kultura školy. Např. Schoenebeck, 1987, Chott, 1997, Seibert, 1997 (in Hloušková, 2007).

Koncem 90. let se problematika kultury školy začíná objevovat také v české a slovenské literatuře. V tomto období sílícího tlaku na kvalitu školy je kultura školy vymezována v marketingové rovině jako sdílený systém hodnot a norem školy (Eger, 2002). Kultura školy je definována jako „vnitřní fenomén, který je primárně vytvářen a využíván v oblasti řízení a vztahu k vlastním zaměstnancům školy. Jedná se o souhrn představ, přístupů a hodnot ve škole všeobecně sdílených. Je nehmataitelná, ale ne nepoznatelná. Kultura školy má přímý i nepřímý vliv na celkové výsledky školy“ (Světlík, 2006, s.66).

Dalšími autory, kteří se zabývají vymezováním pojmu kultura školy byli Eger, společně s Jakubíkovou (1998) a Jakubíková (1999). Uvedení autoři definují pojem kultura školy jako „souhrn představ, přístupů a hodnot ve škole všeobecně sdílených a relativně dlouhodobě udržovaných“ (Jakubíková, 1999, s. 71). Tato definice se opírá o definici kultury firmy. Kultura školy je označována za podivuhodný, obtížně postižitelný, ale vlivný fenomén chodu školy, který bývá vnějšímu pozorovateli často skrytý (Pol a kol., 2005). Vzniká přímo na školách, a to na základě sociálních interakcí mezi jednotlivými aktéry školy.

Slovenský autor Harkabus vymezuje pojem podobně jako “souhrn představ a očekávání, přístupů, uznávaných hodnot, deklarovaných norem a vzájemných vztahů, který se dlouhodobě projevuje v individuálním i skupinovém chování lidí v organizaci“ (1997, s. 2 in Hloušková 2007).

V současnosti je téma kultury školy významným tématem výzkumu. Diskutuje se o vlivu kultury školy na měnící se funkce školy, na rozvoj školy, je nedílnou součástí znaků dobré školy a v neposlední řadě proniká i do možností řízení školy.

Jednotliví autoři hledají souvislosti mezi kulturou školy a efektivitou či kvalitou školy, mezi kulturou a řízením či rozvojem školy. Poukazují a prokazují, že ředitelé škol mají jedinečnou pozici v ovlivňování kultury školy díky tomu, že pracují s vizí školy. Současně se diskutuje, jestli ta která charakteristika kultury školy je rezistentní vůči změnám, nebo je dynamickým faktorem změny (Hloušková, 2007).

## 1.2 Kultura školy a změny ve škole

Současné dokumenty vzdělávací politiky uvádějí, že žádoucí proměna školy zahrnuje změny v náhledu na školu jako na místo učení, změny v přístupu k žákům (trend humanizace školy), změny ve vztazích mezi školou a jejím okolím jako je propojenost školy s rodiči a místní komunitou, změny v obsahu vzdělávání, kdy je kladen důraz na klíčové kompetence a hledání takových způsobů vyučování a učení, které využívají vnitřní motivace, aktivity a reflexe osobní zkušenosti učících se. To vše nutně vyvolává potřebu změn v řízení školy (hledání rovnováhy mezi řízením školy – school management a vedením školy – school leadership).

Ve vztahu ke změnám školy bývá spojována kultura školy s úspěchem či neúspěchem nastavených vzdělávacích reforem či inovací. Uvádí se, že kultura školy je faktor, který může změny podporovat, nebo naopak brzdit (Hesper, 2001 in Hloušková, 2007).

Změny jsou vnímány jako přirozená součást fungování školy. Přitom se zohledňuje fakt, že jednotlivé školy se svými tradicemi a klimatem, mají tendenci být imunní vůči krátkodobým požadavkům na změnu „shora“ nebo „zvnějšku“ (Mitter, 1991, s.23 in Hloušková, 2007).

S tím souvisí rozvoj kultury školy, který je chápán jako záměrná práce s kulturou školy, která je spojená se změnou kultury školy. Přístup k rozvoji kultury školy vychází z teorií řízení organizace a kultura školy se rozvíjí ke strategicky žádoucí kultuře (Jakubíková, 1999). Vychází z principu tzv. Kilmann-Saxtonovy kulturní mezery. Kulturní mezera vzniká na základě konfrontace současného stavu a žádoucího stavu a lze ji charakterizovat jako prostor ke změně. Jakubíková (1999) představuje model procesu změny kultury školy složený z osmi kroků: vzniklá mezera, poznání potřeby změny, tvorba odpovídajícího klimatu pro změnu, diagnostika problému, hledání odpovídajících strategií

změny, výběr strategie změny, zavádění strategie změny, hodnocení účinnosti změny a opět vzniklá mezera.

### **1.3 Kultura školy a vedení školy**

V souvislosti s rozvojem školy se diskutuje role vedení školy, kdy vedení školy (zejména ředitelé) hraje specifickou roli v práci s kulturou školy. Ředitel jako lídr by měl být ten, kdo vytváří prostor pro změny, podporuje koncepční změny, v rámci kterých se mají možnost prosadit i další inovace v nejrůznějších oblastech fungování školy a je přímo spojený se změnou školy. V českém prostředí bývá ředitel školy vnímán jako učitel a ten, který je „současně reprezentantem školské politiky uplatňované ministerstvem a regionem a subjektem s výraznými pravomocemi, který profiluje školu“ (Slavíková, 2003, s. 30). Tato role připomíná roli režiséra, který s plnou zodpovědností režíruje vznik nového díla s ohledem na kvalitu a jeho ohlas u diváků (Hloušková, 2007).

### **1.4 Kultura školy a kvalita**

Kultura školy se často považuje za významný faktor rozvoje organizace. Tento názor má souvislost s teoriemi managementu např. s TQM (total quality management, tj. celkové řízení kvality), které vychází z filozofie pozitivní motivace a zapojení všech lidí a využití všech zdrojů. Kulturou školy je „jak se škola prezentuje, jaký obraz o škole se vytváří, jakou má pověst u odborné i rodičovské veřejnosti, jaké má škola osobnosti, jaké má cíle a hodnoty“ (Nezvalová a kol., 1999, s.7).

Průcha (1997) vymezuje pojem „kvalita“ v oblasti vzdělávání následovně: „Kvalita (vzdělávacích procesů, vzdělávacích institucí, vzdělávací soustavy aj.) je žádoucí (optimální) úroveň fungování anebo produkce těchto procesů či institucí, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy), a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena“ (s. 366). V souvislosti s tímto vymezením je nutné upozornit na důležitost pojmu kvalita ve vztahu k pedagogické evaluaci a s tím spojenou problematiku zjišťování kvality a objektivního posouzení kvality školy.

## 1.5 Kultura školy a efektivita

V diskusích o kvalitě školy se často užívají pojmy efektivní škola, dobrá škola či úspěšná škola. Pojem efektivní škola se častěji používá v zahraniční zejména v anglické a americké literatuře, naopak v naší literatuře (viz Nezvalová, Rýdl) se užívají spíše pojmy dobrá či úspěšná škola (Egerová, 2005).

První výzkumy, které se zabývaly efektivností školy, se objevily v sedmdesátých letech 20. století. Určitým popudem k jejich provádění bylo zjištění, že některé školy dosahují ve stejných podmínkách lepších výsledků než školy jiné. Ostatně podobně tomu tak bylo v managementu a můžeme to spojit se světově známým přístupem Peterse a Wattermana a jejich publikací Hledání dokonalosti. Ukázali, že „ty školy, které uvědoměle uplatňují ve své činnosti kulturu a její prožívání, byly ve své činnosti úspěšnější.“ (Obdržálek, 1998)

V učebnici pro management škol z Anglie upozorňuje Fidler (2002 in Egerová, 2005) na to, že faktory dokonalosti jsou sice spojovány s efektivní školou, ale neznamená to, že automaticky přispívají k její efektivnosti. Jsou pouze obecné a nejsou specifikovány pro konkrétní školu. Na základě identifikace faktorů však může škola ovlivňovat svoji efektivnost. Je nutné si uvědomit, že ani identifikace faktorů a jejich aplikace na podmínky konkrétní školy hned nepovede k jejímu zlepšení. Stále totiž platí, že zlepšování kvality je dlouhodobý a nikdy nekončící proces (Egerová, 2005).

V literatuře se můžeme setkat s různými pojetími efektivní školy. Z ekonomického hlediska je efektivnost chápána jako vztah mezi vstupy (faktory dané charakteristikami subjektů a obsahu vzdělání) a výstupy (vzdělávací výsledky a efekty vzdělávání). Z hlediska zaměření na dosažení cíle jsou efektivní takové školy, ve kterých žáci dosahují základních cílů. Efektivnost organizací, jako je škola, je možné vymezit také na základě určitého stupně uspokojení lidí, kteří jsou s ní spjati nebo zhodnocením procesů, které uvnitř školy probíhají (Egerová, 2005).

Průcha (1997) ukazuje na dva přístupy, podle nichž lze hodnotit efektivnost školy:

- Rezultativní přístup, na základě kterého se školy hodnotí podle vzdělávacích výsledků, tzn. že „...školy jsou efektivní tehdy, jestliže vzdělávací výsledky jejich žáků/studentů jsou vyhovující podle určitého kvantitativního kritéria.
- Procesuální přístup, kdy se efektivnost zjišťuje nejen ze vzdělávacích výsledků, kterých žáci školy dosáhnou, ale také z charakteristik fungování škol. Zde vycházíme

ze skutečnosti, že výsledky vzdělávání vznikají na základě určitých vnitřních procesů, ke kterým ve škole dochází.

Podle Průchy (1997) “efektivnost školy nemůžeme v úplnosti hodnotit jen z jejích produktů bez ohledu na podmínky, za kterých vznikají, a na druhé straně vnitřní procesy školy musí být uvažovány ve spojení s tím, k jakým výstupům vedou“ (s. 413).

Nemalá pozornost je věnována vztahu kultury školy a výslednou efektivitou školy – efektivitou učení žáků a vedením školy. Dobrá organizační kultura umožňuje vytvářet a řídit specifické učební prostředí, ve kterém se budou žáci cítit dobře a budou úspěšní (např. Bodnar, 1992 in Hloušková, 2007). Kultura učitelské práce je rozhodujícím faktorem přímo ovlivňujícím vzdělávací výsledky a proces učení se u žáků.

Pozitivní kolegiální vztahy mezi učiteli mají pozitivní vliv na výkony žáků. Spolupracující typ profesionální kultury učitelů by měl být cílem vedení školy.

## **1.6 Závěr**

Je evidentní, že kultura školy je pro řízení školy klíčovým pojmem. Reforma školství probíhající po roce 1989 i současná kurikulární reforma (a s ní spojená tvorba školních vzdělávacích programů) mají přímou souvislost s významnými změnami v kultuře českých škol. Je nutné, aby se kultura školy stala součástí strategie školy a tím i školního vzdělávacího programu. Školní vzdělávací program a změny v jeho důsledku jsou příležitostí a šancí pro školy. Při řízení změny kultury školy by vedení školy mělo rozhodně začít od sebe, od stylu řízení, jít příkladem a pozitivně povzbuzovat ostatní. (Eger, 2006) Změna kultury školy není snadná, ale její změny, které jsou na našich školách víceméně vynucené kurikulární reformou, jsou zároveň pro školy příležitostí a šancí.

## 2 Výzkumná část

V předchozí části je nastíněna role kultury školy v procesu změn ve škole. Probíhající kurikulární reforma přináší do škol mnoho změn. Nejvýznamnější změnou resp. inovací v životě školy je zajisté tvorba školního vzdělávacího programu. Výsledný úspěch této naprosto nové činnosti je do značné míry ovlivněn především managementem školy, který rozumí reformě, ví, jaký je rozdíl mezi kurikulem a osnovami, podporuje učitelský sbor. Ze zkušeností ředitelů pilotních škol, které ověřovaly RVP a tvorbu ŠVP vyplývá, že angažovanost a podpora vytváření ŠVP managementem školy, podpora spolupráce a komunikace učitelů včetně dalšího vzdělávání se zaměřením na pedagogickou inovaci s preferencí vzdělávání celého sboru, a to nejlépe přímo ve škole, je klíčovým momentem pro úspěšné zvládnutí vytvoření ŠVP a jeho implementaci do vyučování. Tento proces je vlastně změnou kultury školy (Eger, 2006). Na základě předcházejících výsledků výzkumu kultury českých základních škol (Pol a kol., 2005) mají školy podle ředitelů škol vlastní potenciál ke změně.

Uvedené názory přesně korespondují s cílem výzkumu, který je součástí této bakalářské práce. Klade si za cíl prokázat, že tvorba ŠVP skutečně vede ke změně kultury školy, že míru změny kultury školy v souvislosti s tvorbou ŠVP ovlivňuje postoj vedení školy resp. ředitele školy a zároveň se zaměřuje na hledání odpovědi, zda změna kultury školy v souvislosti s tvorbou ŠVP přispívá ke zvýšení efektivity vzdělávání.

### 2.1 Sběr dat

Dotazník byl určen ředitelům úplných základních škol a víceletých gymnázií. Nezastupitelnost pohledu ředitelů škol vidím v tom, že ředitelé by měli hrát specifickou roli ve vztahu ke změně kultury škol („režisér“ srov. Slavíková, 2003), což podtrhuje jejich roli při utváření a řízení kultury svých škol směrem, který je nastaven vzdělávací politikou.

To také znamená, že ředitelé škol, kteří se měli vyjádřit k jednotlivým oblastem, formulovali své individuální výpovědi s ohledem na názory druhých. Při interpretaci dat jsem vzala v úvahu skutečnost, že ve školách mohou existovat (i relativně silné) sociální skupiny, které nemusí podporovat „ředitelovu“ kulturu školy.

Výzkumný vzorek ředitelů byl vytvořen kvótním výběrem podle velikosti školy (podle počtu žáků) tak, aby byly zastoupeny všechny velikosti škol. Použila jsem adresáře portálu <http://vmu.pedf.cuni.cz/univerzita/> a rejstřík škol. Uvedený adresář jsem použila zejména proto, že náhodný výběr škol pro předvýzkum (zmíněn v úvodu práce) poskytl poměrně nízkou návratnost dotazníků. Jsem si vědoma, že počet respondentů je zásadním faktorem, který ovlivňuje reliabilitu výstupů a zároveň značně omezuje zobecnitelnost výsledků. Vycházela jsem z předpokladu, že absolventi resp. studenti CŠM PedF UK Praha budou mít pro tento výzkum větší pochopení a tudíž, že tento výběr příznivě ovlivní návratnost dotazníků. Tento předpoklad se nepotvrdil. Rejstřík škol jsem použila pro ověření velikosti školy.

V rámci uvedeného šetření bylo rozesláno 290 dotazníků. 31 dotazníků se vrátilo pro nedoručitelnost (10,6%). Z 259 doručených dotazníků se vrátilo 52 vyplněných dotazníků (20%). Vzhledem k tomu, že mezi vyplněnými dotazníky byly pouze 3 z víceletých gymnázií, není tato kategorie hodnocena a zařadila jsem gymnázia i základní školy do jediné kategorie. Víceletá gymnázia zpracovávala ŠVP pro nižší stupeň podle stejného RVP jako základní školy a s ohledem na tento fakt není sloučením obou kategorií porušena validita sběru dat.

#### Charakteristika respondentů - tabulka č. 1.

	Počet	%
Ředitelé	42	80,8
Zástupci ředitele	8	15,4
Neuvedeno	2	3,8
Celkem	52	100
Ředitel ve funkci 0 – 5 let	10	23,8
ve funkci 5 – 10 let	21	50
ve funkci více než 10 let	11	26,2
Celkem	42	100
<b>Velikost školy podle počtu žáků</b>		
Do 300 žáků	12	23,1
300 – 500 žáků	21	40,4
500 a více žáků	18	34,6
Neuvedeno	1	1,9
Celkem	52	100



## 2.2 Metoda výzkumu

Pro realizaci výzkumu byla zvolena metoda dotazníkového šetření. Dotazník byl rozdělen do tří částí. První a druhá část dotazníku jsou co do formulace otázek identické. Respondenti (ředitelé škol nebo jejich zástupci) hodnotili otázky, které přímo směřují do jednotlivých oblastí kultury školy. V první části (I) tak, jak ředitelé vnímali situaci ve škole před tvorbou ŠVP a v druhé části (II) hodnotili totéž pohledem po tvorbě ŠVP. V třetí části dotazníku (III) zachycují otázky 1-6 postoje ředitelů k ŠVP resp. kurikulární reformě. Otázky 7-10 se týkají celkového dopadu procesu tvorby ŠVP na některé oblasti kultury školy - komunikace mezi učiteli, mezi učiteli a žáky, atmosféry ve škole a zvýšení efektivnosti resp. kvality výuky, způsobu resp. míry zapojení učitelského sboru a vedení školy do tvorby ŠVP a otázky 11-12 se týkají délky přípravy na tvorbu ŠVP. Poslední skupina otázek má statistický charakter.

### **Hodnotící škály:**

#### Část dotazníku I a II

1 – rozhodně ano, 2 – spíše ano, 3 – spíše ne, 4 – rozhodně ne

#### Část dotazníku III

1 – rozhodně ano, 2 – spíše ano, 3 – spíše ne, 4 – rozhodně ne (otázky 1 – 6)

1 – určitě zlepšila, 2 – spíše zlepšila, 3 - neměla vliv, 4 – spíše zhoršila, 5 – rozhodně zhoršila (otázky 7 – 10)

V otázkách 11 – 16 respondenti vybírali z daných možností odpovědí tu, která korespondovala se situací na jejich škole.

V částech dotazníku I a II byly některé z otázek položeny v negativním znění proto, aby stejně škálované otázky v baterii otázek nesváděly k automatizovanému zaškrťování.

Pro účely analýzy byly tyto otázky rekódovány tak, aby měly všechny otázky stejnou tendenci. Jednalo se o sedm otázek části dotazníku I a II:

Otázka 3 - Učitelé nejsou přesvědčeni o vhodnosti rozsahu učiva

Otázka 5 - Učitelé nemají dost prostoru žáky vše uspokojivě naučit

Otázka 12 - Metodické orgány na škole pracují formálně

Otázka 20 - Učitelská knihovna je málo využívána

Otázka 21 - Učitelé nemají zájem se vzdělávat

Otázka 24 - Na poradách nejsou diskutovány poznatky ze vzdělávacích akcí

Otázka 26 - Učitelé běžně nevyužívají ve vyučování IC techniku

Při konstrukci dotazníku byly záměrně v částech I a II vytvářeny jednotlivé otázky tak, aby přímo směřovaly do jednotlivých oblastí kultury školy, které pak tvoří tyto posuzované sdružené proměnné:

Proměnná – **Míra spolupráce učitelů** obsahuje otázky:

- Učitelé jsou schopni se domluvit na společném řešení problému
- Učitelé si pravidelně předávají své zkušenosti
- Učitelé si navzájem sdělují výsledky experimentů
- Učitelé konzultují s vedením školy experimenty ve vyučování
- Metodické orgány na škole pracují formálně
- Učitelé diskutují na poradách o svých zkušenostech z vyučování
- Učitelé dávají kolegům zpětnou vazbu např. tím, že ověřují ve vyučování jejich poznatky
- Učitelé spolupracují na projektech

Proměnná – **Míra spokojenosti učitelů s obsahem vzdělávání** obsahuje otázky:

- Učitelé nejsou přesvědčeni o vhodnosti rozsahu učiva
- Učitelé jsou spokojeni se zařazením učiva do ročníků
- Učitelé nemají dost prostoru žáky vše uspokojivě naučit
- Učitelé jsou spokojeni s úrovní vědomostí svých žáků
- Učitelé říkají, že je práce těší

Proměnná – **Míra používání nových metod práce ve vyučování** obsahuje otázky:

- Učitelé experimentují s metodami a formami práce
- Učitelé běžně hodnotí práci žáků i slovně
- Učitelé používají kooperativní metody práce se žáky
- Učitelé mají neomezený přístup k internetu
- Učitelé běžně nevyužívají ve vyučování IC techniku

Proměnná – **Míra možnosti vzdělávat se u učitelů** obsahuje otázky:

- Učitelé nemají zájem se vzdělávat

- Vzdělávají se zpravidla jen jednotliví učitelé podle svého zájmu
- Na škole se pořádají vzdělávací akce pro všechny učitele
- Ve škole existuje učitelská knihovna
- Učitelská knihovna poskytuje dostatek moderní pedagogické literatury
- Učitelská knihovna je málo využívána
- Na poradách nejsou diskutovány poznatky ze vzdělávacích akcí

Proměnná – **Míra podílu učitelů na změnách** obsahuje otázky:

- Učitelé se podílejí na tvorbě vize školy připomínkami
- Učitelé se podílejí na tvorbě vize školy aktivně např. na workshopech

Byla provedena sada frekvenčních analýz ve dvou stupních třídění.

## 3 Analýza

### 3.1 Kilmann-Saxtonova metoda

Ke zpracování výstupů z dotazníků jsem použila převážně frekvenční statistiky pro porovnání stavu před a po zavedení ŠVP. Porovnání vychází z metody Kilmann-Saxtonovy kulturní mezery, která vzniká mezi strategicky požadovaným a současným chováním.

Vypočítává se rozdílem bodů mezi očekáváním a skutečností. Čím vyšší hodnoty nabývá rozdíl bodů, tím větší je kulturní mezera, tj. je větší rozdíl mezi stávající a strategicky potřebnou kulturou (Jakubíková, 1999). Jako konkrétní faktory uvádí Jakubíková spolupráci, komunikaci, rozhodování, informovanost, převládající styl vedení, kontrolu, motivaci pracovníků, inovativnost, personální politiku, pracovní podmínky, estetickou úroveň, image.

Domnívám se, že jestliže lze použít Kilmann-Saxtonovu metodu pro stanovení potřeby změnit kulturu školy, lze tuto metodu použít také pro důkaz změny kultury školy v případě, že existuje statisticky prokazatelný rozdíl mezi stavem „před ŠVP“ a stavem „po ŠVP“ na zkoumaných školách.

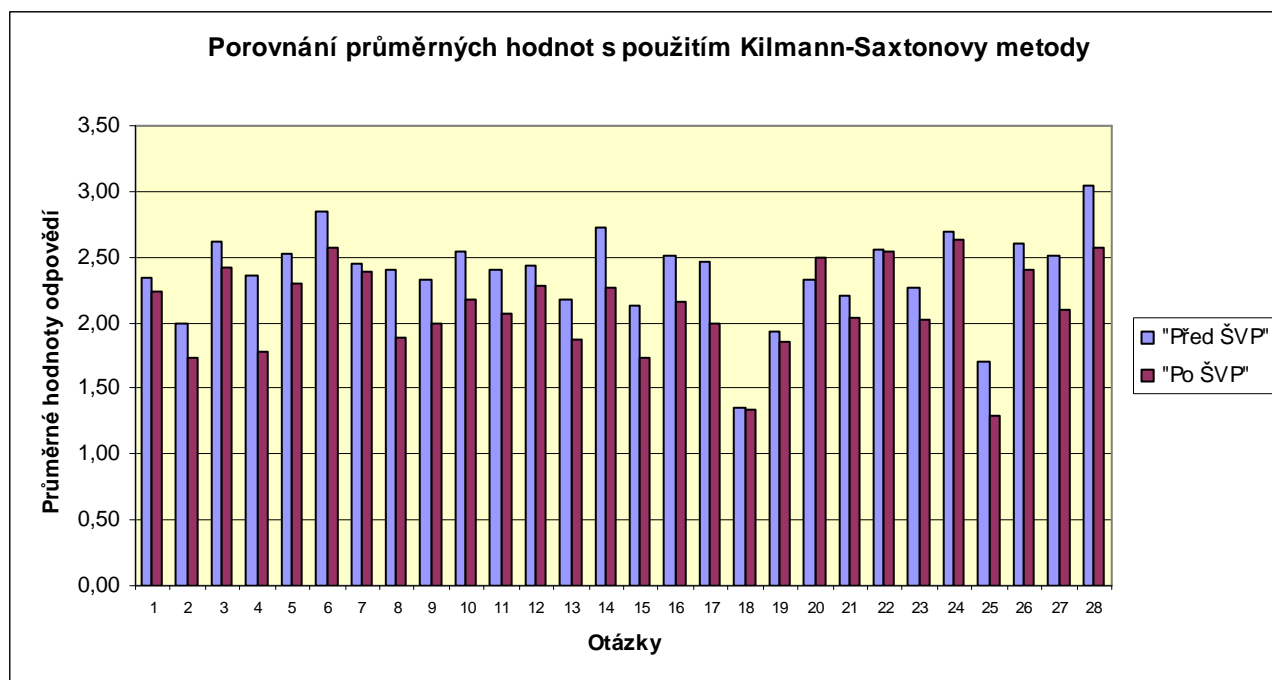
#### První stupeň třídění

Z prostého porovnání proměnných z částí I a II dotazníku Kilmann-Saxtonovou metodou jasně vyplývá, že v sledovaných oblastech kultury školy došlo v průběhu procesu tvorby ŠVP k posunu ve všech sledovaných bodech – tabulka 2, graf 1. Je možné diskutovat o velikosti mezery, nicméně cílem tohoto výzkumu bylo ilustrovat účinek probíhajícího procesu tvorby ŠVP na změnu kultury školy, proto i malý rozdíl potvrzuje hypotézu, že tvorba resp. proces tvorby ŠVP je **impulsem** ke změně kultury školy. Tento závěr vyplývá i z porovnání sdružených proměnných – tabulka 2 Porovnání průměrných hodnot. Pro účely výzkumu byla stanovena jako zanedbatelná hodnota rozdílu „před ŠVP“ a „po ŠVP“ do 0,1, za významnou je považovaná hodnota 0,2, velmi vysoká je hodnota 0,5.

Za pozornost stojí rozdíl „před ŠVP“ a „po ŠVP“ v otázce *Učitelé jsou spokojeni se zařazením učiva do ročníku*, který je hodnotou 0,58 největším rozdílem v této baterii otázek a ze statistického hlediska je tato hodnota již velmi vysoká. Dá se z ní usuzovat, že tvorba vlastního ŠVP je příležitostí pro školu (učitele), aby na základě zkušeností z praxe vhodně a „na míru“ zařazovali učivo do ročníku.

Z porovnání dále zřetelně vyplývá posun v učitelích používaných netradičních formách a metodách práce ve vyučování – kooperativní metody, projekty resp. projektové vyučování (otázka 15 - *Učitelé spolupracují na projektech*, hodnota 0,4 a otázka 17 - *Učitelé používají kooperativní metody*, hodnota 0,47). Téměř stejných hodnot dosahují rozdíly porovnání u otázek týkajících se spolupráce učitelů ( otázka 8 - *Učitelé si předávají zkušenosti*, hodnota 0,51 a otázka 14 - *Učitelé dávají zpětnou vazbu kolegům*, hodnota 0,45 a další otázky např.: 9, 13, 2).

Naproti tomu rozdíl hodnot „před“ a „po“ v otázce 7 (*Učitelé říkají, že je práce těšší*, hodnota 0,06) je velmi nízký. Troufám si tvrdit, že to nevypovídá o tom, že by učitelé práce netěšili. Připomínám, že dotazníky byly určeny ředitelům škol a jejich hodnocení je v mnoha otázkách zprostředkované. Ředitelé ze své pozice takto učitele mohou vnímat proto, že se nestává příliš často, aby se učitelé s ředitelem přicházeli aktivně podělit o své pozitivní pocity. Z rozhovorů s řediteli a z mých zkušeností se tak děje spíše v případě nespokojenosti učitele.



Graf 1

### Porovnání průměrných hodnot

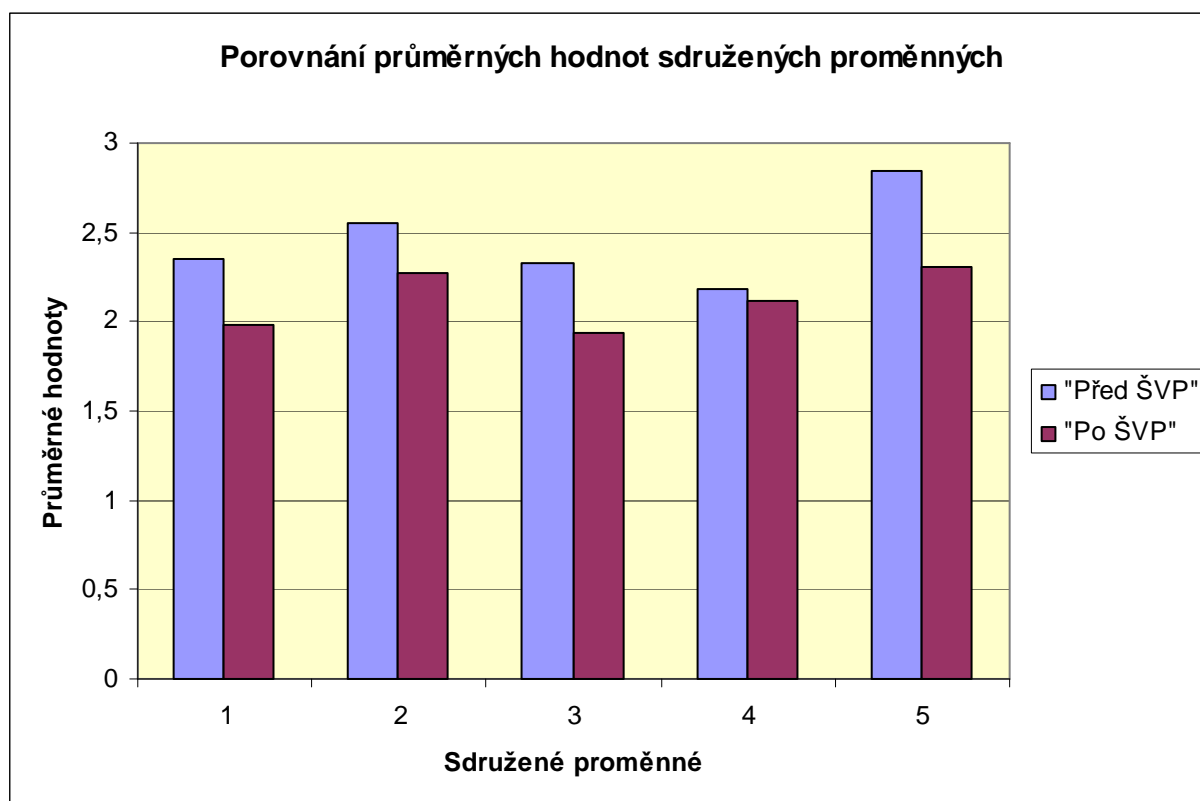
	Otázka	Průměr „po ŠVP“	Průměr „před ŠVP“	Rozdíl
1	učitelé spoléhají na sebe	2,24	2,34	<b>0,10</b>
2	učitelé se dohodnou na společném řešení	1,74	2,00	<b>0,26</b>
3	učitelé nejsou přesvědčeni o vhodnosti rozsahu učiva	2,41	2,62	<b>0,21</b>
4	učitelé jsou spokojeni se zařazením učiva do ročníku	1,78	2,36	<b>0,58</b>
5	učitelé nemají dost prostoru žáky vše naučit	2,30	2,53	<b>0,23</b>
6	učitelé jsou spokojeni s úrovní vědomostí žáků	2,57	2,85	<b>0,28</b>
7	učitelé říkají, že je práce těší	2,39	2,45	<b>0,06</b>
8	učitelé si předávají zkušenosti	1,89	2,40	<b>0,51</b>
9	učitelé experimentují s metodami a formami práce	2,00	2,33	<b>0,33</b>
10	učitelé si navzájem sdělují výsledky experimentů	2,17	2,55	<b>0,28</b>
11	učitelé konzultují s vedením školy experimenty	2,07	2,40	<b>0,33</b>
12	metodické orgány pracují formálně	2,28	2,44	<b>0,16</b>
13	učitelé diskutují na poradách o svých zkušenostech	1,87	2,17	<b>0,30</b>
14	učitelé dávají zpětnou vazbu kolegům	2,27	2,72	<b>0,45</b>
15	učitelé spolupracují na projektech	1,73	2,13	<b>0,40</b>
16	učitelé hodnotí slovně	2,16	2,51	<b>0,35</b>
17	učitelé používají kooperativní metody	2,00	2,47	<b>0,47</b>
18	ve škole existuje učitelská knihovna	1,34	1,35	<b>0,01</b>
19	v knihovně je dostatek moderní pedagogické literatury	1,85	1,93	<b>0,17</b>
20	knihovna je málo využívaná	2,60	2,76	<b>0,16</b>
21	učitelé nemají zájem se vzdělávat	2,04	2,20	<b>0,16</b>
22	vzdělávají se jen jednotlivci	2,55	2,56	<b>0,01</b>
23	vzdělávací akce na škole pro všechny učitele	2,02	2,27	<b>0,25</b>
24	na poradách jsou diskutovány poznatky ze vzděl. akcí	2,64	2,69	<b>0,05</b>
25	učitelé mají neomezený přístup k internetu	1,30	1,71	<b>0,41</b>
26	učitelé běžně nevyužívají IC techniku	2,41	2,60	<b>0,19</b>
27	učitelé se podílejí připomínkami na tvorbě vize	2,11	2,51	<b>0,40</b>
28	učitelé se podílejí na vizi aktivně	2,57	3,04	<b>0,51</b>

Tabulka 2

### Porovnání průměrných hodnot sdružených proměnných

	Sdružené proměnné	Průměr „po ŠVP“	Průměr „před ŠVP“	Rozdíl
1	Míra spolupráce učitelů	1,98	2,35	<b>0,37</b>
2	Míra spokojenosti učitelů s obsahem vzdělávání	2,27	2,55	<b>0,28</b>
3	Míra používání nových metod práce	1,94	2,33	<b>0,39</b>
4	Míra možnosti vzdělávat se u učitelů	2,12	2,18	<b>0,06</b>
5	Podíl učitelů na změnách	2,31	2,84	<b>0,53</b>

Tabulka 3



Graf 2

O významném posunu u jednotlivých otázek sdružených v proměnné *Míra spolupráce učitelů, Míra používání nových metod práce*, které dosahují téměř shodného zlepšení a zároveň výrazně nadprůměrných hodnot – 1,98, resp. 1,94, jsem se již zmínila. Z faktu, že téměř u všech otázek v uvedených proměnných došlo k výraznému posunu se dá usuzovat na celkově výrazné změny v oblasti vzdělávacího procesu na školách respondentů. Z nízkých hodnot obou proměnných „před ŠVP“ dále vyplývá, že obě oblasti již před tvorbou ŠVP procházely změnami tj. učitelé na těchto školách nečekali na kurikulární reformu a měnili způsob své práce již předtím. Nejvýraznější posun nastal v sdružené proměnné *Podíl učitelů na změnách*, která se týká výhradně zapojení se učitelů do práce na vizi školy. Posun z hodnoty 2,84 „před ŠVP“ na 2,31 „po ŠVP“ vypovídá zřejmě o malé participaci učitelů na utvoření vize školy před tvorbou ŠVP a zároveň vypovídá o pochopení významu vize školy pro rozvoj školy v průběhu tvorby ŠVP. Přesto, že v této oblasti došlo k tak výraznému posunu, nehodnotí ředitelé situaci v této oblasti natolik dobře jako u výše zmíněných proměnných. Hodnota 2,31 je pouze nepatrně nad průměrem.

Pozoruhodný je výsledek porovnání hodnot proměnné *Míra možnosti vzdělávat se u učitelů*. Posun (sice žádoucím směrem) je tak malý, že je téměř zanedbatelný. Pravděpodobně

je tento fakt zapříčiněn několika důvody. V nedávné době proběhla veřejná diskuse o připravenosti učitelů na reformu, která má těžiště zejména ve vzdělávání učitelů jednak na fakultách, jednak formou dalšího vzdělávání učitelů. Z diskuse vyplynulo, že vzdělávání učitelů a jejich připravenost na odlišné pojetí vzdělávání je nedostatečná a nesystematická. Významným faktorem může být i nechuť ze strany učitelů něco měnit a z toho vyplývá i nechuť vzdělávat se. Jistě by se našly další důvody, ale za zmínku stojí zejména zjištěná skutečnost, že na školách respondentů (s jedinou výjimkou) sice učitelské knihovny existují, ale nedisponují dostatkem moderní odborné literatury a navíc je knihovna nedostatečně využívána (otázka 20) stejně jako ICT technika (otázka 26).

### **3.2 Závislosti možné změny kultury školy na postoji ředitele a velikosti školy**

Porovnávání hodnot sdružených proměnných v závislosti na postojích ředitele zkoumá možný resp. předpokládaný vliv na průběh a výsledný efekt procesu tvorby ŠVP a tím také na míru změny kultury školy. Procesy řízení a vedení prostupují do ostatních oblastí fungování školy a lze se s nimi setkat na všech úrovních fungování školy (Pol, 2006). Ředitel školy, jeho náhled na způsob řízení školy, určování priorit a cílů školy má rozhodující vliv na kulturu školy a její změny.

#### **Druhý stupeň třídění**

Srovnání změny hodnot z částí dotazníku I a II v závislosti na jednotlivých postojích ředitelů z části dotazníku III, resp. v závislosti na velikosti školy. Tímto postupem bylo možné sledovat rozdíly hodnot v závislosti na postojích ředitelů, na které je třetí část dotazníku zaměřena.

Pro účely analýzy byly hodnoty proměnných u otázek 1-10 části dotazníku III redukovány následujícím postupem:

<b>varianty odpovědí</b>	<b>redukované hodnoty</b>
(situace se) určitě zlepšila, spíše zlepšila	(situace se) zlepšila
neměla vliv	neměla vliv
(situace se) spíše zhoršila, rozhodně zhoršila	(situace se) zhoršila



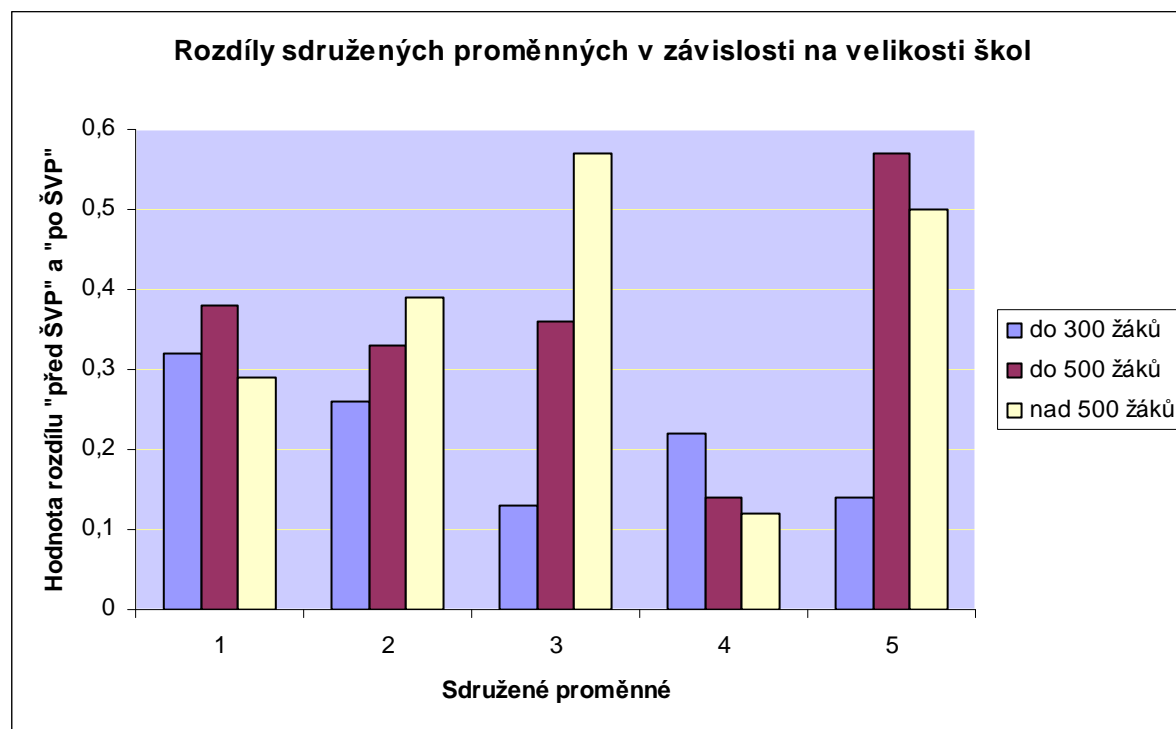
Rozhodně ano, spíše ano	ano
Rozhodně ne, spíše ne	ne

K redukování hodnot bylo přistoupeno z toho důvodu, že pro účel výzkumu byl důležitý souhlasný či nesouhlasný postoj.

### 3.3 Porovnání hodnot sdružených proměnných v závislosti na velikosti škol

		školy do 300 žáků			školy do 500 žáků			školy nad 500 žáků		
		před ŠVP	po ŠVP	Rozdíl	před ŠVP	po ŠVP	Rozdíl	před ŠVP	po ŠVP	Rozdíl
1	Míra spolupráce učitelů	2,28	1,96	<b>0,32</b>	2,25	1,87	<b>0,38</b>	2,47	2,18	<b>0,29</b>
2	Míra spokojenosti učitelů s obsahem vzdělávání	2,57	2,31	<b>0,26</b>	2,55	2,22	<b>0,33</b>	2,54	2,15	<b>0,39</b>
3	Míra používání nových metod práce	2,09	1,96	<b>0,13</b>	2,32	1,96	<b>0,36</b>	2,52	1,95	<b>0,57</b>
4	Míra možnosti vzdělávat se u učitelů	2,44	2,22	<b>0,22</b>	2,03	1,89	<b>0,14</b>	2,11	1,99	<b>0,12</b>
5	Podíl učitelů na změnách	2,5	2,36	<b>0,14</b>	2,73	2,16	<b>0,57</b>	2,94	2,44	<b>0,5</b>

Tabulka 4



Graf 3

Při zkoumání rozdílů hodnot sdružených proměnných v závislosti na velikosti školy je zřejmé, že velikost školy má patrně vliv na míru změny kultury školy ve sledovaných oblastech. Výrazné rozdíly lze sledovat zejména u hodnot proměnné *Míra používání nových metod práce*. Na velkých školách s větším počtem učitelů je zřejmě větší pravděpodobnost, že některý učitel začne používat nové metody a získá k tomu i další kolegy. Pozoruhodné u hodnot této proměnné je fakt, že výchozí hodnoty („před ŠVP“) jsou výrazně rozdílné ( 2,09 – 2,32 – 2,52) a „po ŠVP“ se dostaly na stejnou úroveň ( 1,96 – 1,96 – 1,95). Nepřekvapují opět nejnižší rozdíly hodnot proměnné *Míra možnosti vzdělávat se u učitelů*, ale zajímavé je, že největší rozdíl této hodnoty „před ŠVP“ a „po ŠVP“ je u „malých“ škol do 300 žáků. Neméně zajímavé zjištění je v kategorii proměnné *Podíl učitelů na změnách*, kdy na školách středně velkých do 500 žáků je posun největší. Vedle toho nepatrný posun ve školách do 300 žáků vypadá jako markantní, ale v menším počtu se učitelé snadněji domluví a s největší pravděpodobností tento fakt neovlivňují ani změny související s tvorbou ŠVP.

### 3.4 Porovnání hodnot sdružených proměnných v závislosti na postoji ředitele „Vytvoření ŠVP je příležitostí pro školu a učitele, aby se způsob výuky přiblížil jejich představám“

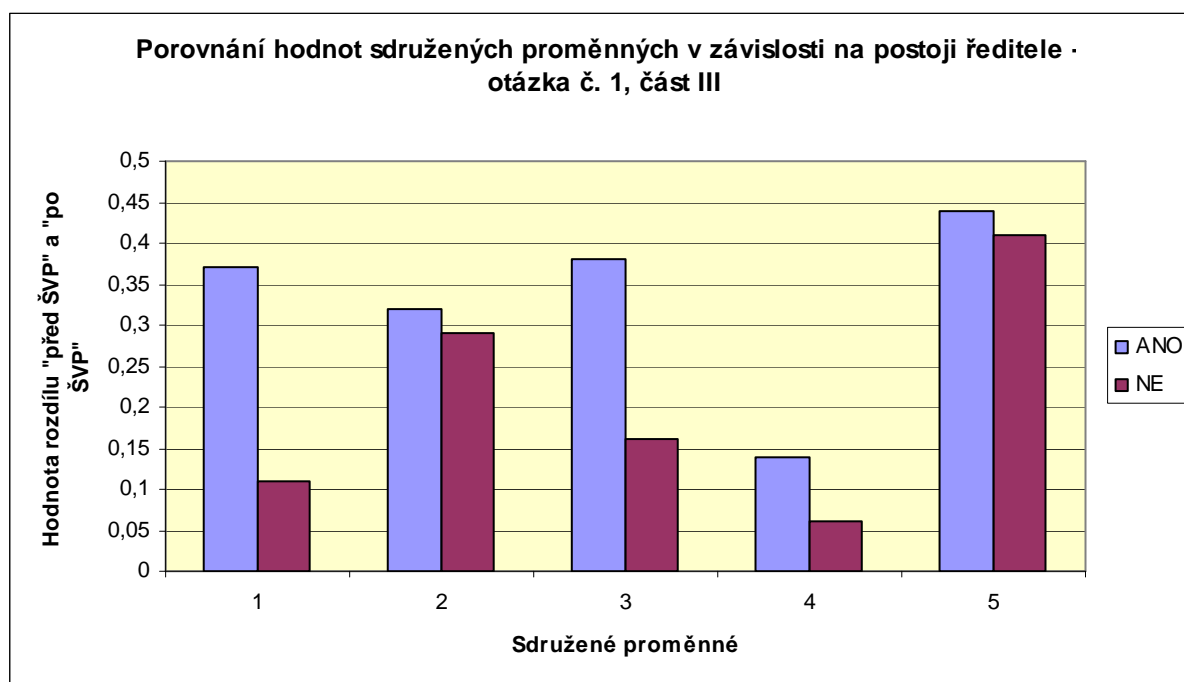
#### Otázka č. 1, část III

		ANO			NE		
		před ŠVP	po ŠVP	Rozdíl	před ŠVP	po ŠVP	Rozdíl
1	Míra spolupráce učitelů	2,26	1,89	<b>0,37</b>	2,39	2,28	<b>0,11</b>
2	Míra spokojenosti učitelů s obsahem vzdělávání	2,58	2,26	<b>0,32</b>	2,61	2,32	<b>0,29</b>
3	Míra používání nových metod práce	2,31	1,93	<b>0,38</b>	2,37	2,21	<b>0,16</b>
4	Míra možnosti vzdělávat se u učitelů	2,22	2,08	<b>0,14</b>	2,23	2,17	<b>0,06</b>
5	Podíl učitelů na změnách	2,69	2,25	<b>0,44</b>	2,95	2,54	<b>0,41</b>

Tabulka 5

Srovnání zřetelně ukazuje, že vliv postoje ředitele k tvorbě ŠVP je významným činitelem změny ve všech sledovaných oblastech. Nejenom, že je to patrné prostým porovnáním hodnot rozdílů, ale za pozornost stojí fakt, že výchozí hodnoty „před ŠVP“ jsou

v obou skupinách většinou téměř shodné a „po ŠVP“ je situace na školách vedených řediteli nepřesvědčenými o ŠVP jako příležitosti pro školu a učitele hodnocena hůře.



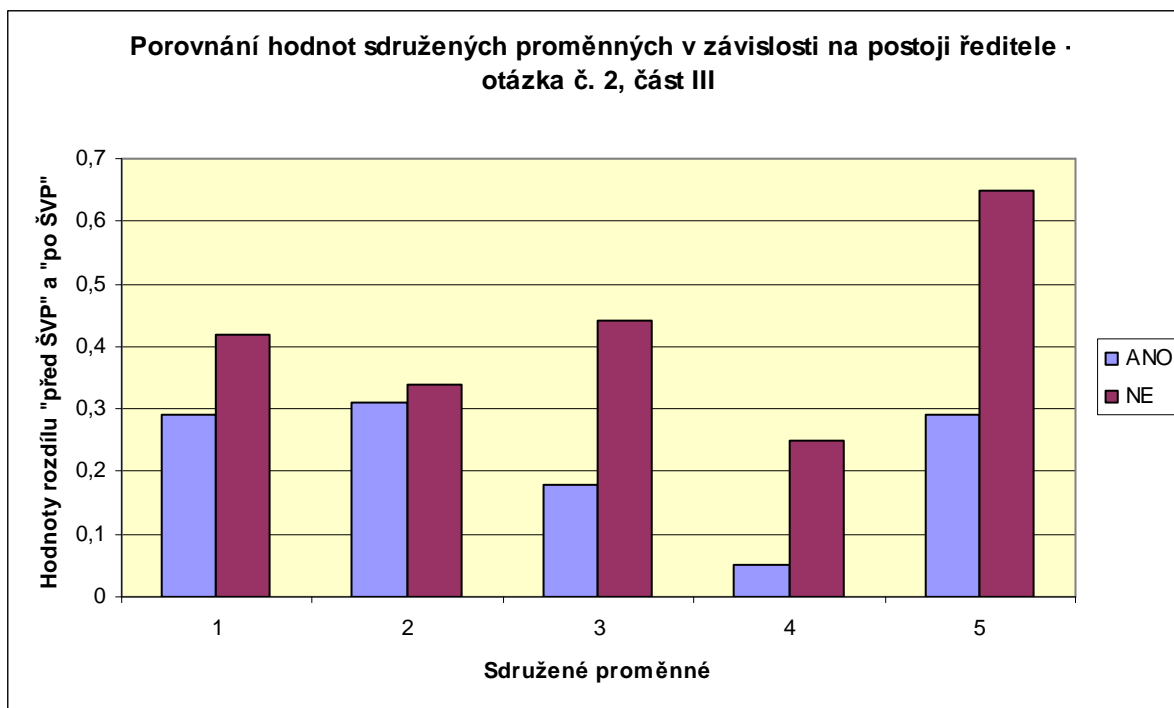
Graf 4

### 3.5 Porovnání hodnot sdružených proměnných v závislosti na postoji ředitele „Vytvoření školního vzdělávacího programu je pouze formální změna“

#### Otázka č. 2, část III

		ANO			NE		
		před ŠVP	po ŠVP	Rozdíl	před ŠVP	po ŠVP	Rozdíl
1	Míra spolupráce učitelů	2,34	2,05	<b>0,29</b>	2,28	1,86	<b>0,42</b>
2	Míra spokojenosti učitelů s obsahem vzdělávání	2,69	2,38	<b>0,31</b>	2,55	2,21	<b>0,34</b>
3	Míra používání nových metod práce	2,39	2,21	<b>0,18</b>	2,28	1,84	<b>0,44</b>
4	Míra možnosti vzdělávat se u učitelů	2,39	2,35	<b>0,05</b>	2,41	2,16	<b>0,25</b>
5	Podíl učitelů na změnách	2,74	2,45	<b>0,29</b>	2,8	2,15	<b>0,65</b>

Tabulka 6



Graf 5

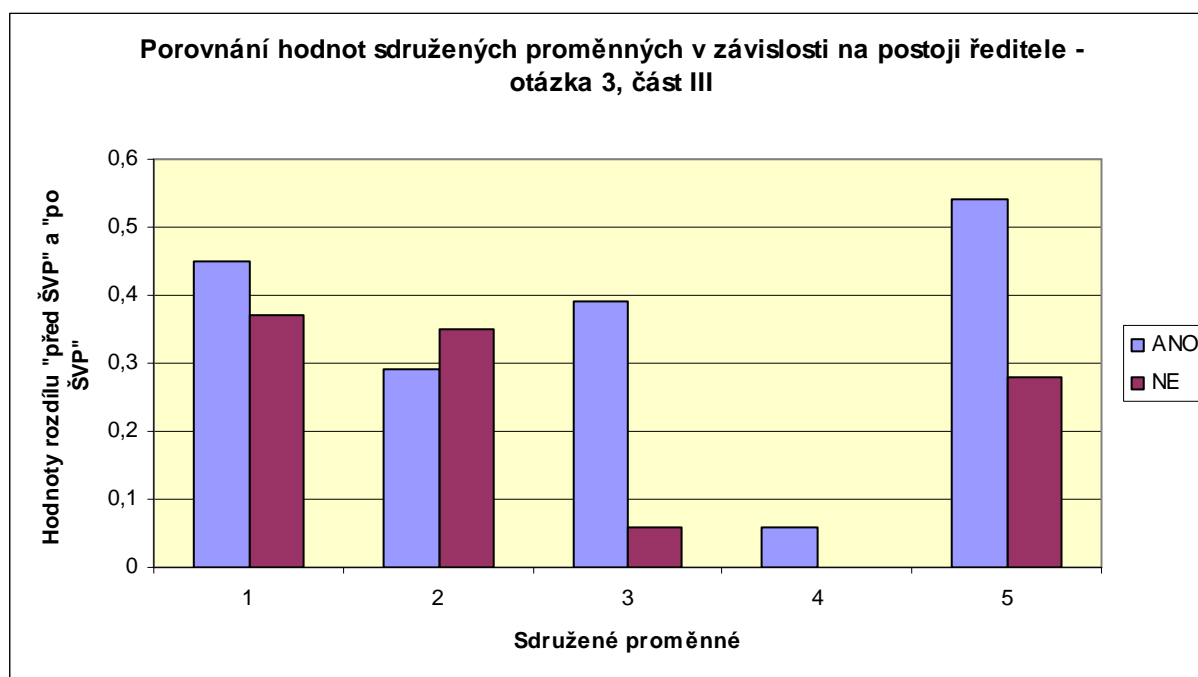
Nápadné je diametrálně odlišné hodnocení proměnné *Podíl učitelů na změnách*. Jedná se o více než dvojnásobné hodnoty na školách, kde ředitel nepovažuje tvorbu ŠVP za formální změnu. Podobně je tomu i v oblasti používání nových metod práce – proměnná *Míra používání nových metod*. Rovněž porovnání rozdílů hodnot všech proměnných zřetelně vyjadřuje významný vliv postoje ředitele školy na velikost změny ve všech sledovaných oblastech. Velmi dobře na tuto skutečnost poukazuje stejná startovací pozice u všech proměnných obou skupin a výrazné rozdíly hodnot „po ŠVP“ mezi oběma skupinami. K výraznějšímu posunu v kultuře školy dochází na těch školách, kde ředitel nesouhlasí s názorem, že vytvoření ŠVP je pouze formální změna.

### 3.6. Porovnání hodnot sdružených proměnných v závislosti na postoji ředitele „S kurikulární reformou osobně souhlasím“

#### Otázka č. 3, část III

		ANO			NE		
		před ŠVP	po ŠVP	Rozdíl	před ŠVP	po ŠVP	Rozdíl
1	Míra spolupráce učitelů	2,38	1,93	<b>0,45</b>	2,39	2,02	<b>0,37</b>
2	Míra spokojenosti učitelů s obsahem vzdělávání	2,46	2,17	<b>0,29</b>	2,78	2,43	<b>0,35</b>
3	Míra používání nových metod práce	2,28	1,89	<b>0,39</b>	2,32	2,26	<b>0,06</b>
4	Míra možnosti vzdělávat se u učitelů	2,19	2,13	<b>0,06</b>	2,16	2,16	<b>0</b>
5	Podíl učitelů na změnách	2,74	2,17	<b>0,54</b>	2,9	2,62	<b>0,28</b>

Tabulka 7



Graf 6

V tomto srovnání jsou na první pohled nápadné rozdíly v proměnné *Míra spokojenosti učitelů s obsahem vzdělávání*, které jakoby popíraly dosavadní zjištění, protože rozdíl hodnot „před ŠVP“ a „po ŠVP“ na školách se souhlasným postojem k reformě je nižší, než ve školách, kde ředitel s reformou nesouhlasí. Dosud to ve všech srovnáních bylo obráceně. Rozdíl byl vždy vyšší. Po bližším prozkoumání můžeme dojít k závěru, že to tak sice je, ale

míra spokojenosti učitelů v této oblasti na školách s nesouhlasícím ředitelem je po dokončení ŠVP na úrovni míry spokojenosti učitelů před ŠVP na školách se souhlasícím ředitelem. Zarážející může být zjištění v proměnné 3 *Míra používání nových metod práce*, kdy hodnota rozdílu 0,06 na školách s nesouhlasícím ředitelem je téměř zanedbatelná. Učitelé na těchto školách neprojevují o nové metody příliš zájem. Tento fakt pravděpodobně svědčí o preferenci tradičního pojetí vzdělávání a zároveň to může být vysvětlením, proč ředitelé společně s učiteli nesouhlasí s reformou jako s něčím, co není zapotřebí. Přesto ke změnám v kultuře školy na těchto školách prokazatelně dochází, i když v menší míře.

Porovnání sdružených proměnných v závislosti na postoji ředitele školy „*Na tvorbě ŠVP jsem se osobně podílel(a)*“ nemá smysl, protože až na jednu výjimku uvedli ředitelé, že se tvorby ŠVP osobně účastnili.

### 3.7 Porovnání sdružených proměnných v závislosti na postoji ředitele „Zodpovědnost za školní vzdělávací program byla delegována na koordinátora ŠVP“

#### Otázka č. 5, část III

		ANO			NE		
		Před ŠVP	Po ŠVP	Rozdíl	Před ŠVP	Po ŠVP	Rozdíl
1	Míra spolupráce učitelů	2,34	1,96	<b>0,38</b>	2,36	2,05	<b>0,31</b>
2	Míra spokojenosti učitelů s obsahem vzdělávání	2,47	2,16	<b>0,31</b>	2,75	2,38	<b>0,37</b>
3	Míra používání nových metod práce	2,31	1,98	<b>0,33</b>	2,34	1,93	<b>0,41</b>
4	Míra možnosti vzdělávat se u učitelů	2,11	2,09	<b>0,02</b>	2,49	2,29	<b>0,2</b>
5	Podíl učitelů na změnách	2,81	2,29	<b>0,52</b>	2,86	2,45	<b>0,41</b>

Tabulka 8

Při bližším srovnání hodnot jednotlivých proměnných v závislosti na delegování zodpovědnosti za tvorbu ŠVP je překvapivé, že v kultuře školy mezi skupinami, kdy zodpovědnost byla delegována a nebyla delegována není posun v kultuře školy příliš rozdílný. Bylo by zajímavé zjistit, zda by tomu bylo podobně i ve srovnání, kdy ředitel školy podporuje reformu a tvorbu ŠVP, či nikoliv a deleguje resp. nedeleguje zodpovědnost na

koordinátora. Například absolutní rozdíl hodnot proměnné *Míra používání nových metod práce* z tabulky 3.6 a minimální rozdíl stejné proměnné v tabulce 3.7.

### 3.8 Porovnání sdružených proměnných v závislosti na postoji ředitele „Koordinátor byl určen příkazem ředitele“

#### Otázka č. 6, část III

		ANO			NE		
		Před ŠVP	Po ŠVP	Rozdíl	Před ŠVP	Po ŠVP	Rozdíl
1	Míra spolupráce učitelů	2,29	1,93	<b>0,32</b>	2,35	1,93	<b>0,42</b>
2	Míra spokojenosti učitelů s obsahem vzdělávání	2,56	2,35	<b>0,21</b>	2,56	2,23	<b>0,23</b>
3	Míra používání nových metod práce	2,28	2	<b>0,28</b>	2,41	1,92	<b>0,49</b>
4	Míra možnosti vzdělávat se u učitelů	2,2	2,11	<b>0,09</b>	2,03	1,92	<b>0,11</b>
5	Podíl učitelů na změnách	2,89	2,33	<b>0,66</b>	2,61	2,26	<b>0,35</b>

Tabulka 9

V tomto srovnání se ukazuje, že nařízené jmenování koordinátora sice přináší efekt v podobě změny kultury školy žádoucím směrem, ale změna je méně výrazná, než v druhé skupině, kde koordinátor byl vybrán zřejmě po dohodě mezi ředitelem a koordinátorem, nebo výběr koordinátora proběhl přirozeně v přípravném období. Za zamyšlení stojí fakt výrazného rozdílu hodnot v proměnné *Podíl učitelů na změnách* ve prospěch koordinátora, který byl určen příkazem (výběrem ředitele). Možné vysvětlení je, že ředitel určil koordinátora, který má respekt učitelů, jiným důvodem může být poskytnutí širokých pravomocí koordinátorovi či deklarovaná a soustavná podpora ze strany ředitele. Tento výzkum se psychologickou stránkou věci nezabývá, ale bylo by zajímavé tuto oblast prozkoumat.

### 3.9 Porovnání celkového hodnocení sdružených proměnných v závislosti na komunikaci ve školách

V dotazníkovém šetření se tato oblast objevuje v otázce 8 a 9 části dotazníku III (*Jaký vliv měla tvorba ŠVP na komunikaci mezi učiteli, Jaký vliv měla tvorba ŠVP na komunikaci mezi učiteli a žáky*). Ředitelé hodnotí celkový dopad procesu tvorby ŠVP na komunikaci mezi žáky a učiteli i mezi sebou navzájem. Oblastí komunikace je na škole zajisté více (např. komunikace s rodiči, se zřizovatelem, komunikace vedení školy s učiteli resp. se žáky atd.), ale výběr pouze těchto dvou oblastí je dán zaměřením výzkumu na oblast vzdělávání. Ze studia dokumentů, které charakterizují změny kurikula a potřebu reformy školství vyplývá, že komunikace ve školách je jednou z klíčových oblastí. Z rozhovorů s řediteli při různých příležitostech v době tvorby ŠVP vyplynulo, že právě v této oblasti docházelo v období před a zejména v průběhu tvorby k napětí mezi učiteli, plynoucího zejména z toho, že v tradičním pojetí vzdělávání na českých školách byl učitel více individualista, který zodpovídal za úroveň vzdělávání ve své třídě, resp. ve svém předmětu. Nepotřeboval většinou komunikovat s kolegy o společných postupech, strategiích, projektech. Rámcově vzdělávací program a následně tvorba školního vzdělávacího programu postavila ředitele a učitele do zcela jiné pozice. Učitelé se najednou museli umět domluvit s ostatními na obsahu učiva, zařazení učiva do ročníku, na strategiích apod. a zjišťují, že komunikovat je nutné neustále, protože je potřebné participovat s ostatními na výsledcích vzdělávání. Podobná situace nastala i v komunikaci mezi učiteli a žáky. Proto se tato oblast objevuje i v tomto výzkumu, kdy jsou hledány vzájemné vztahy mezi mírou komunikace a *spoluprací učitelů, jejich spokojeností s obsahem vzdělávání v ŠVP, používání nových metod práce a podílu učitelů na změnách*. Dotazníky byly tříděné v každé otázce na dvě skupiny – komunikace se zlepšila resp. komunikace se nezměnila. Ukazuje se, že výrazný posun v závislosti na otázce 9 *Jaký vliv měla tvorba ŠVP na komunikaci mezi učiteli a žáky* dochází v *míře spolupráce učitelů na školách*, kde ředitel tuto oblast hodnotí, že se zlepšila. Dosahují „po ŠVP“ velmi příznivých hodnot oproti druhé skupině, kde se komunikace mezi učitelem a žákem nezměnila. Ukazuje se, že ve školách, kde se učitelé naučili spolupracovat, dochází ke zlepšení komunikace mezi učiteli a žáky ve větší míře, než tam, kde se v oblasti komunikace nic nezměnilo.



		Komunikace se zlepšila			Komunikace se nezměnila		
		Před ŠVP	Po ŠVP	Rozdíl	Před ŠVP	Po ŠVP	Rozdíl
1	Míra spolupráce učitelů	2,39	1,82	<b>0,57</b>	2,32	2	<b>0,32</b>

Tabulka 10

Ještě výraznější rozdíl mezi školami, kde je konstatováno zlepšení a školami, kde se nic nezměnilo, je v hodnotách *Míry používání nových metod práce*. Výchozí hodnoty obou skupin se příliš neliší ( 2,58 resp. 2,47), ale rozdíl hodnot je zejména ve skupině škol, kde se v oblasti komunikace nic nezměnilo, překvapivě nízká resp. zanedbatelná. Tato skutečnost může znamenat, že pokud učitelé pochopili v procesu tvorby ŠVP nutnost změn ve způsobu výuky, má tento fakt příznivý dopad na komunikaci mezi učiteli a žáky.

		Komunikace se zlepšila			Komunikace se nezměnila		
		Před ŠVP	Po ŠVP	Rozdíl	Před ŠVP	Po ŠVP	Rozdíl
3	Míra používání nových metod práce	2,58	2,07	<b>0,51</b>	2,47	2,41	<b>0,06</b>

Tabulka 11

Zajímavé je zjištění rozdílů hodnot „před a po ŠVP“ v závislosti na komunikaci mezi učiteli. Dotazníky byly roztrženy do dvou skupin - ve škole se komunikace zlepšila resp. se komunikace nezměnila. Pouze v této otázce se vyskytly odpovědi, že se komunikace zhoršila (6). Do porovnání nebyly zařazené. Ve všech proměnných jsou rozdíly hodnot „před a po ŠVP“ nižší v obou skupinách než při porovnání rozdílů v závislosti na komunikaci mezi učitelem a žákem. Nejvýraznější rozdíl můžeme sledovat v proměnné *Míra spolupráce učitelů*. Rozdíly hodnot této proměnné dokazují, že ve školách, kde se komunikace mezi učiteli zlepšila, doznala vyšší úroveň i spolupráce učitelů.

		Komunikace se zlepšila			Komunikace se nezměnila		
		Před ŠVP	Po ŠVP	Rozdíl	Před ŠVP	Po ŠVP	Rozdíl
1	Míra spolupráce učitelů	2,48	1,96	<b>0,52</b>	2,3	1,97	<b>0,33</b>

Tabulka 12

Opačně je tomu v proměnné *Míra spokojenosti učitelů s obsahem vzdělávání*, kdy je hodnota rozdílu ve skupině škol, kde se komunikace mezi učiteli nezměnila vyšší než ve skupině, kde se komunikace zlepšila. Nestejné výchozí hodnoty „před ŠVP“ a vyrovnané hodnoty „po ŠVP“ zřejmě svědčí o pochopení šance vytvořit obsah vzdělávání na míru a přesto, že se ve školách nedařila optimální komunikace mezi učiteli, v této oblasti se dokázali shodnout a v potřebné míře komunikovat.

	Komunikace se zlepšila			Komunikace se nezměnila nebo se zhoršila		
	Před ŠVP	Po ŠVP	Rozdíl	Před ŠVP	Po ŠVP	Rozdíl
2 Míra spokojenosti učitelů s obsahem vzdělávání	2,51	2,26	<b>0,25</b>	2,67	2,25	<b>0,42</b>

Tabulka 13

### 3.10 Porovnání celkového hodnocení sdružených proměnných v závislosti na atmosféře ve školách

	Atmosféra se zlepšila			Atmosféra se nezměnila		
	Před ŠVP	Po ŠVP	Rozdíl	Před ŠVP	Po ŠVP	Rozdíl
1 Míra spolupráce učitelů	2,36	1,93	<b>0,43</b>	2,34	1,99	<b>0,35</b>
2 Míra spokojenosti učitelů s obsahem vzdělávání	2,57	2,2	<b>0,37</b>	2,55	2,22	<b>0,33</b>
3 Míra používání nových metod práce	2,33	1,88	<b>0,55</b>	2,29	2,05	<b>0,24</b>
4 Míra možnosti vzdělávat se u učitelů	2,14	2,08	<b>0,06</b>	2,21	2,22	<b>-0,01</b>
5 Podíl učitelů na změnách	2,71	2,25	<b>0,46</b>	2,87	2,52	<b>0,35</b>

Tabulka 14

Z rozdílů je zřejmé, že atmosféra ve školách je významným faktorem pro kulturu školy. Svědčí o tom vyšší hodnoty rozdílů ve školách, kde se podle hodnocení ředitelů atmosféra po tvorbě ŠVP zlepšila. Je zajímavé, že v žádné sledované škole se atmosféra nezhoršila.

### 3.11 Porovnání celkového hodnocení sdružených proměnných v závislosti na kvalitě výuky

Třídění dotazníků opět proběhlo na dvě skupiny – kvalita výuky se zlepšila resp. kvalita výuky se nezměnila. Opět se nevyskytl žádný dotazník s odpovědí, že kvalita výuky se zhoršila. Výrazný je rozdíl hodnot „před a po ŠVP“ v proměnné *Míra spolupráce učitelů* – hodnota rozdílu 0,55, kdy ve školách, kde se kvalita výuky nezměnila je hodnota rozdílu pouze 0,19. Tento fakt ukazuje na potřebu spolupráce učitelů pro zvýšení kvality výuky. Tabulka zároveň ukazuje na možnou závislost, že pokud ve školách ve větší míře používají učitelé nové metody práce zvyšuje se i kvalita výuky. (Hodnoty rozdílu 0,49 ve školách, kde se kvalita výuky zlepšila v porovnání s hodnotou 0,27 ve školách, kde se kvalita výuky nezměnila.)

		Kvalita se zlepšila			Kvalita se nezměnila		
		Před ŠVP	Po ŠVP	Rozdíl	Před ŠVP	Po ŠVP	Rozdíl
1	Míra spolupráce učitelů	2,35	1,8	<b>0,55</b>	2,39	2,2	<b>0,19</b>
3	Míra používání nových metod práce	2,31	1,82	<b>0,49</b>	2,35	2,08	<b>0,27</b>

Tabulka 15

## 4 Diskuse

Z výstupů analýzy je patrné, že změny, které nastaly na školách v důsledku tvorby školního vzdělávacího programu svědčí o potenciálu škol ke změně, což je závěr shodný s tím, který ve svém výzkumu učinil Pol (2005). Významnou úlohu v procesu změn má postoj ředitele. Ukázalo se, že postoj ředitele významně ovlivňuje změny kultury školy v oblasti vzdělávání. Ve školách, kde ředitel podporuje reformu a s tím související tvorbu školního vzdělávacího programu, dosahuje výraznějších změn spolupráce učitelů, spokojenost učitelů s obsahem vzdělávání, používání nových metod vyučování a podíl učitelů na změnách. Výsledek analýzy ale může vypovídat také o tom, že má větší přesah, zejména do oblasti leadershipu ředitele. Bylo by zajímavé v dalších výzkumech zaměřit se přímo na souvislost stylu řízení a schopností vést lidi u ředitele na jedné straně a flexibilitou učitelů a množstvím změn na straně druhé.

Výsledky dotazníkového šetření jsou pravděpodobně zatíženy statistickou chybou z důvodu malého počtu vrácených dotazníků a metody jejich zpracování. Při zobecňování výstupů je potřeba vzít v úvahu výběrovou chybu způsobenou samotným výběrem z databáze absolventů studia školského managementu. Výzkumný vzorek může mít jinou strukturu než při náhodném výběru ze skupiny všech ředitelů základních škol a víceletých gymnázií (např. větší počet ředitelů, kteří nepodporují kurikulární reformu).

Struktura dotazníku byla koncipována tak, aby bylo možné sledovat změny s ohledem na cíle výzkumu, ale přesto byly některé otázky formulovány nepřesně. Např. otázka 1, část I a II, která nebyla analyzována pro svoji nejednoznačnost a možnost různé interpretace. Aby se podobná situace neopakovala, bylo by vhodné provést předvýzkum pro ověření formulace otázek.

Provedené dotazníkové šetření mělo za cíl ilustrovat probíhající změny v kultuře školy. Práce tento cíl splnila. V sledovaném vzorku je dobře patrné, že dochází ke změnám a potvrzuje se tím hypotéza H 1 *Proces tvorby školního vzdělávacího programu na školách je impulsem ke změně kultury školy v oblasti vzdělávání.*

Ze všech frekvenčních analýz a srovnání získaných hodnot vyplývá, že postoj ředitele je výrazným činitelem ovlivňujícím míru změn kultury školy v procesu tvorby ŠVP a tím je potvrzena také H 2 *Postoje ředitele školy ovlivňují míru změny kultury školy v souvislosti s tvorbou a zaváděním školního vzdělávacího programu.*

Z vyjádření ředitelů, ale i z analýzy (zejména z porovnání v závislosti na kvalitě a komunikaci mezi učitelem a žákem a mezi učiteli) vyplývá, že se platí i hypotéza H 3 *Změna kultury školy v důsledku tvorby školního vzdělávacího programu na školách vede ke zvyšování efektivity vzdělávání.*

Hodnocení této oblasti je omezeno na období těsně po dokončení tvorby školního vzdělávacího programu. Z tohoto důvodu by bylo vhodné dál pokračovat ve výzkumu a zjistit, zda má školní vzdělávací program dopad na zvýšení efektivity a kvality ve školách s poněkud delším časovým odstupem.

Podobné analýzy a výstupy z nich vnímám rovněž jako zpětnou vazbu pro sebe jako ředitelku školy a potvrzuje mi to i opakovaně zaznamenaný zájem o výsledky mého výzkumu z řad respondentů šetření.

## 5 Závěr

V současné době jsme svědky výrazných změn ve školství souvisejících s kurikulární reformou, která má pevnou vazbu na společenské potřeby promítající se do chodu školy a významně ovlivňuje existující kulturu školy a změny v kultuře školy. Kulturu školy vytvářejí jednotliví aktéři školního života – učitelé, ředitelé, žáci, rodiče a další na základě svých zkušeností. Kultura školy zahrnuje jejich společné hodnoty, postoje, představy a normy, přesvědčení, názory, a tím získává normativní funkci ve vztahu ke každodennímu chodu školy (Hloušková, 2007). Kultura školy se vymezuje jako trvalý fenomén školy, přesto se s ní dá cílevědomě pracovat, měnit ji a rozvíjet. Z výsledků výzkumu obsaženého v této práci je zřejmé, že kultura školy se ve sledovaném vzorku škol a jejich ředitelů měnila i pod vlivem významných vnějších tlaků. Jedním z nich je i tvorba školního vzdělávacího programu. Školy se nerozhodují k vytvoření vlastního školního vzdělávacího programu dobrovolně, protože je dán zákonem v určených termínech. V důsledku toho dochází ke změnám kultury školy neplánovaně, a přesto mohou být tyto změny v oblasti vzdělávání pozitivní, jak ukazují zjištěné charakteristiky výzkumného vzorku. Změna kultury školy je velmi složitá. Je to dlouhodobý, nepřetržitý proces (Světlík, 2006). Ukazuje se, že ředitel školy resp. vedení školy svým postojem může měnit a ovlivňovat praktiky a postoje učitelů a tím ovlivňovat změnu kultury školy. Výsledky výzkumu této práce lze vztáhnout pouze na období tvorby školního vzdělávacího programu. Pro úspěšné dokončení změn kultury školy je nutná trpělivost a vytrvalost vedení školy. Teprve s jistým časovým odstupem bude možné odpovědně konstatovat, zda takové výsledky mají trvalý charakter a jestli se ve školách skutečně kultura školy změnila.

## Literatura

- 1) BACÍK, F., KALHOUS, J., SVOBODA, J. a kol. *Kapitoly ze školského managementu*, Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998. 377 s. ISBN 80-86039-49-8.
- 2) BROOKS, I. *Firemní kultura – jedinci, skupiny, organizace a jejich chování*. Brno: Computer Press, 2003. 296 s. ISBN 80-7226-763-9.
- 3) DONNELLY, J. H., GIBBON, J., IVANCEVICH, J. M. *Management*. Praha: Grada Publishing, 1997. 821 s. ISBN 80-7169-422-3.
- 4) EGER, L. *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu* Plzeň: Fraus, 2006, ISBN 80-7238-583-6.
- 5) EGER, L. a JAKUBÍKOVÁ, D. *Kultura školy* (Studijní texty pro distanční studium) Technická univerzita v Liberci, 2001, 30 s. ISBN: 80-7083-441-2.
- 6) HARKABUS, Š. „Tlačení minulostí“ alebo „ťahání budúcností“ – o potrebe zmeny kultúry slovenskej školy. In POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J.(eds.) *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. s.158-166, ISBN 80-210-3746-6.
- 7) CHENG, Yin-Cheong *Kultura školy při mnohoúrovňovém řízení*. In POL, M. – HLOUŠKOVÁ, L. – NOVOTNÝ, P. – ZOUNEK, J. (eds.) *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, s. 166-180, ISBN 80-210-3746-6.
- 8) KALHOUS, Z.– OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
- 9) LUKÁŠOVÁ, R. – NOVÝ, I. a kol. *Organizační kultura*. Praha: Grada, 2004. 174 s. ISBN 80-247-0648-2.

- 10) NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole*, Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0452-4
- 11) POL, M., HLOUŠKOVÁ, L. NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. (eds.) *Kultura školy*. Příspěvek k výzkumu a rozvoji. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, ISBN 80-210-3746-6.
- 12) PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 164 s. ISBN 80-244-0676-4.
- 13) PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- 14) PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
- 15) SLAVÍKOVÁ, L. *Systém přípravy řídicích pracovníků ve školství v kontextu nových technologií vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. 158 s. ISBN 80-7290-150-8.
- 16) SVĚTLÍK, J. *Marketingové řízení školy*. Praha: ASPI, 2006. 300 s. ISBN 80-7357-176-5.
- 17) PETERS, THOMAS, J., WATERMAN, ROBERT, H., jr. *Hledání dokonalosti*, Praha, nakladatelství Svoboda-Libertas, 1993. ISBN 80-205-0313-7
- 18) HLOUŠKOVÁ, L. *Proměna a kultura školy*, Masarykova univerzita, Filosofická fakulta, Ústav pedagogických věd, disertační práce, Brno, 2007.

## Časopisecká literatura

- 1) EGER, L. Kvalita ve vzdělávání Řízení školy. roč 2, č. 1, s. 9 -10, ISSN 1214-8679



- 2) EGER, L. a EGEROVÁ, D. Jaký je vztah učitelů ke změnám? Učitelské listy, 2000, roč. 7, č.10, Příloha pro ředitele, s. II-III. ISSN 1210-6313
- 3) EGER, L., ČERMÁK, J. *Podniková kultura a kvalita pracovního života na základních školách*. Pedagogika, 1999, roč. XLIX, č. 1, s. 57-68. ISSN 3330-3815.
- 4) EGER, L. *Je vaše strategie v souladu s kulturou vaší školy?* Učitelské listy. 2002, roč. 9, č. 9, s. 12-13, ISSN 1210-6313
- 5) JAKUBÍKOVÁ, D. *Kultura škol* (1. - 4. část). Učitelské listy (Příloha pro ředitele). 1999, roč. VII, č. 9, s. 4, č. 10, s. 4, 2000, roč. VIII, č. 1, s. 3-4, č. 2, s. 3-4. ISSN 1210-6313.
- 6) OBDRŽÁLEK, Z. *Vplyv manažmentu školy na vytváranie školskej kultúry*. Pedagogická revue. 1998, roč. L, č. 4, s. 323-328. ISSN 1335-1982.
- 7) PRÁŠILOVÁ, M. *Řízení školy v podmínkách současné školy*, Učitelské listy, 2002, ročník VII, číslo 9, příloha II- III.
- 8) LAZAROVÁ, B. – PROKOPOVÁ, A. *Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně*. Pedagogika, 2005, roč. LV, č. 2, s. 102-118. ISSN 0031-3815.

## **Elektronická literatura**

- 1) EGEROVÁ, D. *Hledání efektivní školy v souvislosti se zaváděním ŠVP*, Učitelské listy, 2005, roč. XII, číslo 5, dostupné na <http://učitelské-listy.ceskaskola.cz/ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101942&CAI=2148>.
- 2) POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., VÁCLAVÍKOVÁ, E., ZOUNEK, J. *Kultura školy jako předmět výzkumu*, dostupné na <http://www.phil.muni.cz/ped/oldweb/kulturavyzkum.htm>.

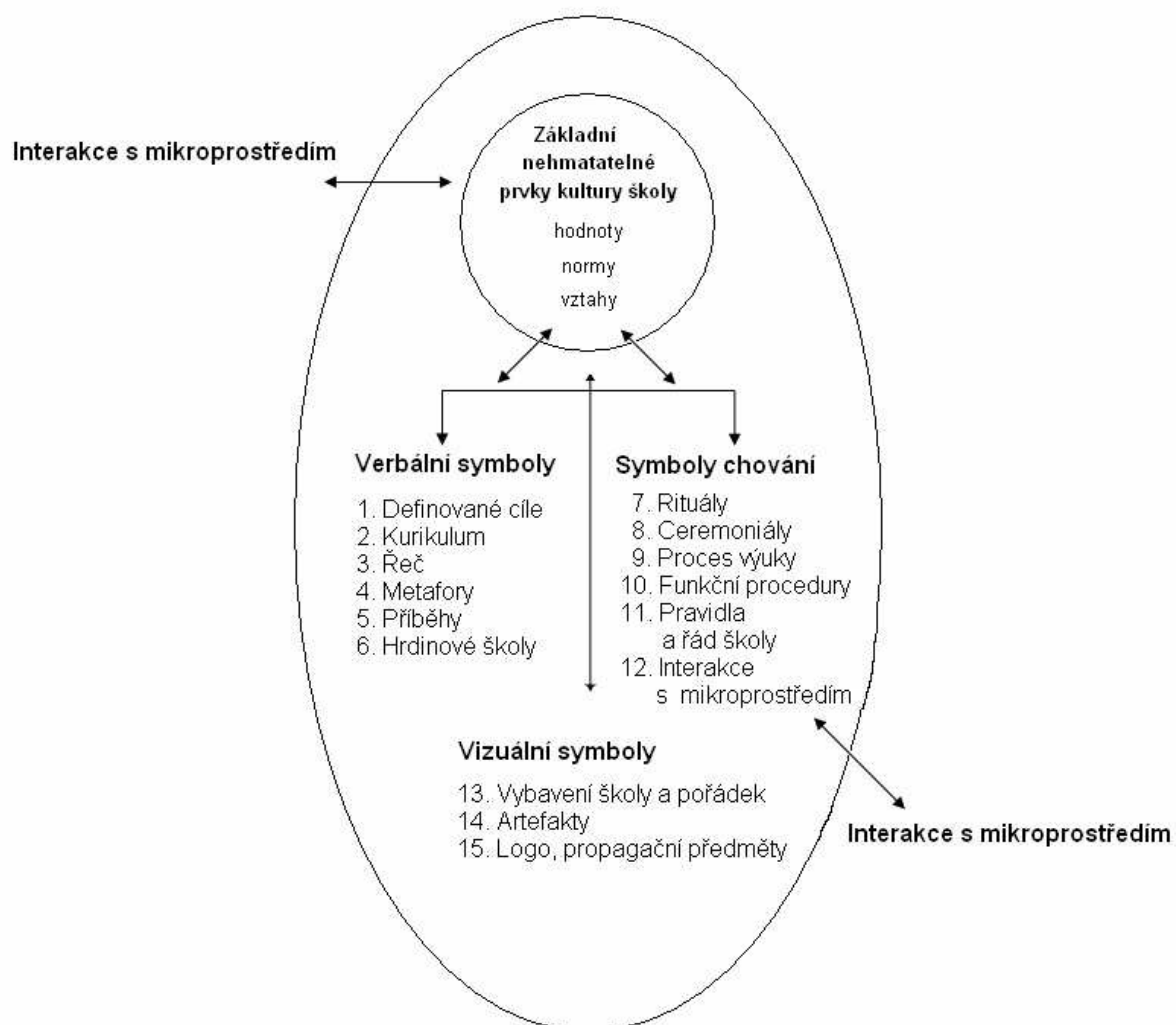
- 3) POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., VÁCLAVÍKOVÁ, E., ZOUNEK, *Na čem stojí rozvoj současné české školy?*, dostupné na <http://www.phil.muni.cz/ped/oldweb/Nitra.htm>.
- 4) HRUBÁ, J. Cyklus PANORAMA *Jaké jsou neduhy obsahu našeho vzdělávání?* Učitelské listy, 2006, roč. XIV, č. 6. ISSN 1210-6313. [online] Dostupný na <http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/ucitelskelisty/AR.asp?ARI=102938&CAI=2147>.
- 5) BERAN, J., MAREŠ, J., JEŽEK, S.: *Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kutikulární reformy.* [online] Dostupný na <http://www.ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=103296&CAI=2153>

## Dokumenty

- 1) *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky (pro oblast předškolního, základního, středního, vyššího odborného a dalšího vzdělávání).* Usnesení vlády ČR ze dne 17. dubna 2002, č. 393.
- 2) *Vybrané souvislosti rozvoje školství v krajích ČR.* Příloha dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky, 2002.
- 3) *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha.* Praha: ÚIV nakladatelství Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- 4) *Zákon č 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ze dne 24. září 2004, ve znění pozdějších předpisů*
- 5) *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ze dne 24. září 2004, ve znění pozdějších předpisů*

# PŘÍLOHA 1

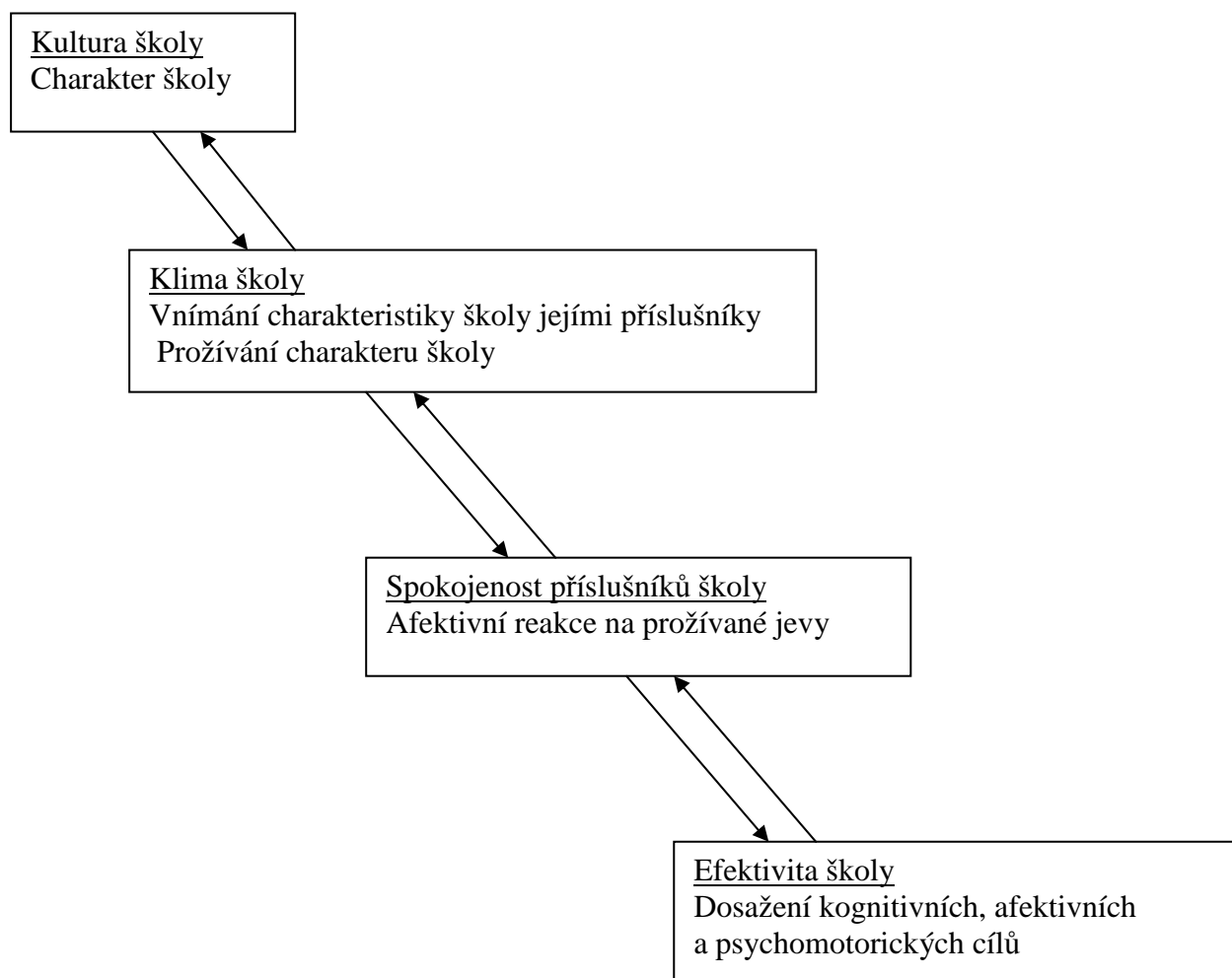
## SYSTÉM KULTURY ŠKOLY (Světlík, 2006, s.69)



## PŘÍLOHA 2

### VZTAHY MEZI KULTUROU A KLIMATEM ŠKOLY

Schéma: Vztahy mezi jednotlivými pojmy (Obdržálek, 1998, s. 324)



## PŘÍLOHA 3

### ČÁST PRVNÍ

Následující otázky se týkají způsobu práce učitelů **před** tvorbou školního vzdělávacího programu z pohledu vedení školy.

Vyznačte, prosím, u každého tvrzení variantu, která nejlépe odpovídá Vašemu názoru.  
(Např. barevně)

	Otázka	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
1	Učitelé spoléhají sami na sebe	1	2	3	4
2	Učitelé jsou schopni se domluvit na společném řešení problému	1	2	3	4
3	Učitelé nejsou přesvědčeni o vhodnosti rozsahu učiva	1	2	3	4
4	Učitelé jsou spokojeni se zařazením učiva do ročníků	1	2	3	4
5	Učitelé nemají dost prostoru žáky vše uspokojivě naučit	1	2	3	4
6	Učitelé jsou spokojeni s úrovní vědomostí svých žáků	1	2	3	4
7	Učitelé říkají, že je práce těší	1	2	3	4
8	Učitelé si pravidelně předávají své zkušenosti	1	2	3	4
9	Učitelé experimentují s metodami a formami práce	1	2	3	4
10	Učitelé si navzájem sdělují výsledky experimentů	1	2	3	4
11	Učitelé konzultují s vedením školy experimenty ve vyučování	1	2	3	4
12	Metodické orgány na škole pracují formálně	1	2	3	4
13	Učitelé diskutují na poradách o svých zkušenostech z vyučování	1	2	3	4
14	Učitelé dávají kolegům zpětnou vazbu např. tím, že ověřují ve vyučování jejich poznatky	1	2	3	4
15	Učitelé spolupracují na projektech	1	2	3	4
16	Učitelé běžně hodnotí práci žáků i slovně	1	2	3	4
17	Učitelé používají kooperativní metody práce se žáky	1	2	3	4
18	Ve škole existuje učitelská knihovna	1	2	3	4
19	Učitelská knihovna poskytuje dostatek moderní pedagogické literatury	1	2	3	4
20	Učitelská knihovna je málo využívaná	1	2	3	4
21	Učitelé nemají zájem se vzdělávat	1	2	3	4
22	Vzdělávají se zpravidla jen jednotliví učitelé podle svého zájmu	1	2	3	4

23	Na škole se pořádají vzdělávací akce pro všechny učitele	1	2	3	4
24	Na poradách nejsou diskutovány poznatky ze vzdělávacích akcí	1	2	3	4
25	Učitelé mají neomezený přístup k internetu	1	2	3	4
26	Učitelé běžně nevyužívají ve vyučování IC techniku	1	2	3	4
27	Učitelé se podílejí na tvorbě vize školy připomínkami	1	2	3	4
28	Učitelé se podílejí na tvorbě vize školy aktivně např. na workshopech	1	2	3	4

## ČÁST DRUHÁ

Následující otázky se týkají způsobu práce učitelů **po vytvoření** školního vzdělávacího programu z pohledu vedení školy.

Vyznačte, prosím, u každého tvrzení variantu, která nejlépe odpovídá Vašemu názoru.  
(Např. barevně)

	Otázka	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
1	Učitelé spoléhají sami na sebe	1	2	3	4
2	Učitelé jsou schopni se domluvit na společném řešení problému	1	2	3	4
3	Učitelé nejsou přesvědčeni o vhodnosti rozsahu učiva	1	2	3	4
4	Učitelé jsou spokojeni se zařazením učiva do ročníků	1	2	3	4
5	Učitelé nemají dost prostoru žáky vše uspokojivě naučit	1	2	3	4
6	Učitelé jsou spokojeni s úrovní vědomostí svých žáků	1	2	3	4
7	Učitelé říkají, že je práce těší	1	2	3	4
8	Učitelé si pravidelně předávají své zkušenosti	1	2	3	4
9	Učitelé experimentují s metodami a formami práce	1	2	3	4
10	Učitelé si navzájem sdělují výsledky experimentů	1	2	3	4
11	Učitelé konzultují s vedením školy experimenty ve vyučování	1	2	3	4
12	Metodické orgány na škole pracují formálně	1	2	3	4
13	Učitelé diskutují na poradách o svých zkušenostech z vyučování	1	2	3	4
14	Učitelé dávají kolegům zpětnou vazbu např. tím, že ověřují ve vyučování jejich poznatky	1	2	3	4

15	Učitelé spolupracují na projektech	1	2	3	4
16	Učitelé běžně hodnotí práci žáků i slovně	1	2	3	4
17	Učitelé používají kooperativní metody práce se žáky	1	2	3	4
18	Ve škole existuje učitelská knihovna	1	2	3	4
19	Učitelská knihovna poskytuje dostatek moderní pedagogické literatury	1	2	3	4
20	Učitelská knihovna je málo využívaná	1	2	3	4
21	Učitelé nemají zájem se vzdělávat	1	2	3	4
22	Vzdělávají se zpravidla jen jednotliví učitelé podle svého zájmu	1	2	3	4
23	Na škole se pořádají vzdělávací akce pro všechny učitele	1	2	3	4
24	Na poradách nejsou diskutovány poznatky ze vzdělávacích akcí	1	2	3	4
25	Učitelé mají neomezený přístup k internetu	1	2	3	4
26	Učitelé běžně nevyužívají ve vyučování IC techniku	1	2	3	4
27	Učitelé se podílejí na tvorbě vize školy připomínkami	1	2	3	4
28	Učitelé se podílejí na tvorbě vize školy aktivně např. na workshopech	1	2	3	4

## ČÁST TŘETÍ

Následující otázky se týkají průběhu tvorby školního vzdělávacího programu a jeho vliv na některé oblasti kultury školy z pohledu vedení školy

Vyznačte, prosím, u každého tvrzení variantu, která nejlépe odpovídá Vašemu názoru.

(Např. barevně)

	Otázka	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
1	Vytvoření školního vzdělávacího programu je příležitostí pro školu a učitele, aby se způsob výuky přiblížil jejich představám.	1	2	3	4
2	Vytvoření školního vzdělávacího programu je pouze formální změna	1	2	3	4
3	S kurikulární reformou osobně souhlasím.	1	2	3	4
4	Na tvorbě školního vzdělávacího programu jsem se osobně podílel(a).	1	2	3	4
5	Zodpovědnost za školní vzdělávací				

	program byla delegována na koordinátora ŠVP	1	2	3	4
6	Koordinátor byl určen příkazem ředitele	1	2	3	4

### 7. Práce na školním vzdělávacím programu vztahy a celkovou atmosféru ve Vaší škole:

- určitě zlepšila..... 1  
spíše zlepšila..... 2  
neměla vliv na vztahy a atmosféru.....3  
spíše zhoršila.....4  
rozhodně zhoršila.....5

### 8. Jaký vliv měla tvorba ŠVP na komunikaci mezi učiteli :

- určitě zlepšila..... 1  
spíše zlepšila..... 2  
neměla vliv na vztahy a atmosféru.....3  
spíše zhoršila.....4  
rozhodně zhoršila.....5

### 9. Jaký vliv měla tvorba ŠVP na komunikaci mezi učiteli a žáky?

- určitě zlepšila..... 1  
spíše zlepšila..... 2  
neměla vliv na vztahy a atmosféru.....3  
spíše zhoršila.....4  
rozhodně zhoršila.....5

### 10. Jaký vliv měla tvorba ŠVP na kvalitu výuky?

- určitě zlepšila..... 1  
spíše zlepšila..... 2  
neměla vliv na vztahy a atmosféru.....3  
spíše zhoršila.....4  
rozhodně zhoršila.....5



**11. Kdo se na Vaší škole podílel na tvorbě školního vzdělávacího programu?**

*Vyznačte odpověď, která nejlépe odpovídá Vašemu názoru*

- a) Na ŠVP pracoval(a) pouze ředitel(ka)
- b) Na ŠVP pracovalo pouze vedení školy
- c) Na ŠVP pracovalo vedení školy a několik pedagogů
- d) Na ŠVP pracovalo vedení školy a celý pedagogický sbor
- e) Na ŠVP pracovali pověřeni pedagogové bez vedení školy
- f) ŠVP si škola nechala zpracovat na zakázku

**12. Jak dlouho jste se na škole připravovali před zahájením tvorby ŠVP? ( cílené**

*vzdělávání pedagogického sboru, studium RVP, zjišťování názorů rodičů, žáků, učitelů apod.)*

- a) 1 rok
- b) 2 roky
- c) 3 roky
- d) jinou dobu – napište její délku

---

**13. Jste ředitel(ka)?**

ANO.....1

NE.....2 (v případě odpovědi NE pokračujte otázkou 15)

**14. Kolik let působíte ve funkci ředitele ?**

Uveďte prosím číslem.....

Pokračujte otázkou 16

**15. Jste zástupce (zástupkyně) ředitele:**

ANO.....1

NE.....2

**16. Kolik žáků navštěvuje Vaši školu: .....**

**Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.**

Vyplněný dotazník prosím odešlete emailem na adresu [bozena.holkova@zsaleska-bilina.cz](mailto:bozena.holkova@zsaleska-bilina.cz)  
nebo případně poštou na adresu:

Mgr. Božena Holková  
ZŠ Aléská 270, 418 01 Bílina