VYBRANÉ ATRIBUTY SOUČASNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY Z HLEDISKA POŽADAVKŮ ŠKOLSKÉ REFORMY

JAN VODA

Abstrakt: *Práce syntetizuje dostupné informace o učiteli z hlediska jeho budoucí role reformátora. Jsou zdůrazněny dvě protichůdné perspektivy transformace: evoluce, jedná-li se o inovace z vlastního rozhodnutí učitelů, a revoluce jako centrálně řízené změny skokem. Výsledky analýzy dokumentů České školní inspekce, závěry z případové studie a orientačního dotazníkového šetření uvedené ve výzkumné části práce pak kontrastují realitu základních škol s teoretickými východisky školské reformy.*

Klíčová slova: *Kurikulum, kurikulární reforma, inovace, vnitřní proměna školy, management změny, plánování změny, evoluce/revoluce, rezistence učitelů, Rámcový vzdělávací program ZV, školní vzdělávací program.*

Abstract: *The study synthesizes available information about the teacher from the point of view of his/her role as a reformer. Stress is put on two polar perspectives: evolution of the innovation as it comes from the teacher's own decisions, and revolution as a central-controlled transition. The results of document analysis of Czech School Inspectorate, the outcome of a case study and a general survey stated in the research portion of this study will contrast the reality of primary schools with the theoretical basis of educational reform.*

Key words: *Curriculum, educational reform, innovation, change management, planning of change, evolution/revolution, teachers´ resistance, Framework Educational Program, School Educational Program.*

Teoretický kontext výzkumného úkolu

Výzkumy učitele naznačují, že naprostá většina pedagogů chce upřímně odvádět dobrou práci a mají svou profesi rádi, navzdory vysokým nárokům. Jsou přesvědčeni, že pracují poctivě a věnují výuce maximum svého úsilí. Jejich přemýšlení je ale limitováno zkušeností, jejich profesní pozornost je tradičně soustředěna na obsahovou stránku výuky. Ve své práci považují za rozhodující mít úplnou kontrolu nad tím, co se ve třídě děje (důraz na pořádek a kázeň) a udržet si autoritu. Proto sází na osvědčené rutinní postupy, které jim zaručují řád a jistotu v každodenní praxi. Tím paradoxně rezignují na základní charakteristiky profesionála, jimiž jsou reflexivita a úsilí o trvalé zlepšování svého výkonu.

Teoreticky vzato, žádný učitel není, a ani nemůže být zcela ideální. Ale „*ani učitel, který působí na dostatečné úrovni výtečnosti, není zproštěn požadavku vynakládat větší úsilí na zlepšení své činnosti*.“ (KOŤA 2003) Osobní růst je neobyčejně důležitý, neboť interesuje učitele k neustálému zlepšování své výchovné a vzdělávací práce. Současný trend ve vývoji pedagogiky napříč celou Evropou posouvá pojetí pedagogické práce od metodicky vedeného vyučování s vyhraněným pojetím disciplíny a kázně k volnějším výchovným metodám. Do centra výchovy a vzdělávání již není stavěn učitel (jako na konci minulého století), ale žák. Tradiční model výuky se očividně rozvolňuje. Učitelé budou stále více konfrontováni s tím, zda tento dožívající model dokáží nahradit smysluplnější koncepcí. „*Učitelé se dnes nerozlišují podle své odborné kvalifikace, nýbrž podle toho, stojí-li v táboře reformátorů, či ne.*“ (UHLÍŘOVÁ 2004, s. 85) „*Vztah ke*

změně může být jen pozitivní, nebo negativní. Neutrální postoj je jen výrazem nešťastně vyjádřeného alibi pro fakticky negativní postoj.“ (RÝDL 2006)

Jeden ze zásadních zdrojů neúspěchu školských reforem tkví především v odporu, který učitelé projevují vůči jakékoli změně jejich praktik. Reformy pocházející shora často ohrožují smysl, kteří učitelé přisuzují své práci a svému každodennímu životu profesnímu i osobnímu. Proklamovaný prostor pro iniciativu a účast na rozhodováních týkajících se organizace, chodu školy a vzdělávací koncepce se tak pravděpodobně střetne s odlišným prožíváním lidí postavených tváří v tvář herkulovským úkolům reformy: Učitelé dostali větší rozhodovací pravomoc, ale mají jen málo orientačních bodů a jen nepatrně nástrojů. Proto mohou zastávat názor, že nová struktura nemůže dobře fungovat a že za své mimořádné úsilí se dočkají jen nepatrného ocenění. Kladou si otázky: Jaký je smysl celé reformy? Máme naději na úspěch? Co to ode mne bude očekávat? Dokáži těmto očekáváním dostát? Jaké to bude mít důsledky pro mou kariéru? Bez jasných odpovědí na otázky tohoto typu se lidé obtížně ztotožňují se záměrem změny.

„*Lidé to, co dělají, mění nikoli proto, že jim poskytneme výsledky analýzy, které změní jejich myšlení, ale spíše proto, že jim ukážeme pravdu, která promění jejich cítění*.“ (KOTTER 2003, s.15) Motivace či motivovanost lidí pro změnu nejsou věcí myšlení a racionální argumentace, nýbrž emocí a pocitů. Směr, kterým musíme jít, je naprosto jasný. Tak proč se jím jednoduše nevydáme? Proč se nehýbáme se z místa? Proces změny založený na osobní názorné zkušenosti a emocionálním prožitku je daleko účinnější než změna, která se opírá o racionální analýzu (rozdíl mezi osobním názorem a zprostředkovanými výsledky). Požadavky školské reformy však až dosud byly komunikovány jen ve formě mnohastránkových programových dokumentů, které lze sice pokládat za úspěšné vytýčení směru, ale zatím nejsou promítnuty do školské reality, a především nerezonují s postoji a názory samotných učitelů.

Nově založené pojetí kurikula (v nejširším smyslu) staví na schopnosti škol rozvíjet se zevnitř. Koncept vnitřní proměny školy směřuje k cílevědomému budování školního prostředí a komunity podporující učení a vyučování prostřednictvím otevřeného dialogu o hlavních principech fungování školy, vytvářením a naplňováním vize školy. Konsensus učitelů dané školy týkající se společných hodnot, představ, cílů a norem se pak promítá do fungování školy jako soubor konkrétních postojů a projevů chování lidí, v nichž se zrcadlí kultura školy. Tradovaná zakázka (důraz na vědomosti, kázeň a pořádek, příprava žáků na střední školy) však přináší do kultur škol skepsi vůči novotám a jistou dávku konzervatizmu.

„Situace každé školy je specifická, je třeba vždy respektovat dané konkrétní podmínky, ale zároveň usilovat o změnu těch nevyhovujících a vytváření podmínek nových. Nejúčinnější je, přistoupí-li ke změně celá škola na základě pozitivních zkušeností z práce tvořivých učitelů, má-li jejich práce podporu vedení školy, je-li škola schopna vytvořit koncepci vlastní transformace, tj. vytyčit si cíle, principy, podmínky práce učitelů apod.“ (NEMES 1997, s. 14) To je ideální, avšak prakticky nedosažitelná konstelace. Inovace jde v tomto případě zdola nahoru, je to činnost nápaditých a vnímavých škol, vyvolaná stálým pokrokem a úsilím o trvale lepší výsledky. Kvalita je potom výslednicí sdílené zodpovědnosti a změny vnímané jako logický průvodní jev vývoje.

Na druhé straně zkušenosti z praxe naznačují, že obvykle zdaleka ne všichni pracovníci jsou ochotni a schopni zapojit svůj intelekt a invenci do rozvoje organizace. Iniciace změn je více záležitostí úzkého okruhu profesionálních pracovníků top managementu, bez zaangažování celého sboru do společné týmové práce. Tím dochází k odcizení řídících a výkonných složek organizace. Lidé se změnám brání,

neboť je pohodlnější nedělat nic nového, co v sobě nese možnost neúspěchu. Tento stav, inverzní předchozímu příkladu, v sobě zahrnuje zásadní riziko: *„Ty organizace, které se nezabývají inovacemi a setrvávají na tradičních přístupech řízení, již ve střednědobém horizontu budou mít vážné problémy.“* (VEBER 2005, s. 316)

„Reformy jsou výzvou přinášející mnohé těžkosti a rizika, mimo jiné proto, že řadu konsekvencí a reakcí vyvolaných zaváděnými změnami lze těžko předvídat.“ (RÝDL 2003, s. 211) Kvalita vzdělávání je velmi nestálý koncept, který podléhá obecnému nazírání hodnot ve společnosti. Jeho definice se proměňuje v permanentní závislosti na vnějších společenských podmínkách. Pokud tyto nejsou zajištěny, může skutečná inovace uvnitř škol probíhat jen po dobu vyčerpání vnitřních zdrojů školy. Avšak není-li kompatibilní s kontextem třídy a školy, s postoji svých nositelů a s učitelovou vlastní kompetencí, nelze ji účinně prosadit jako zásadní a principielní paradigma. Inovace stojí na individuálních rozhodnutích pracovníků a jejich úhrnném efektu. Předpokládá připravenost zabývat se novými myšlenkami a - v podmínkách školství - vnitřní srozumění učitelů, že aktuálně existuje práce, kterou stojí za to udělat, aniž je za ni v současné době stanoven adekvátní plat.

Změny je třeba uskutečňovat postupně s vědomím budoucího cíle. Není dobře změny urychlovat, neboť negativním důsledkem zrychlení může být nedokončení procesu vnitřního zrání potřeby změn u jejích činitelů s přirozeně nestejnými výchozími představami o změně. V procesu transformace dochází po určitou dobu k prolínání prvků obou systémů – starého i nového. Tyto kompromisy mají svůj význam. V transformaci založené na konkrétních lidech a podmínkách dané školy musí nutně docházet ke konsensům (domluvě) všech zúčastněných.

Proklamace, že bez aktivní angažovanosti učitelů ve školské reformě není možno očekávat příznivý výsledek, jsou tradičním postulátem školské politiky. Napříč tomu je nutno řešit otázky, které s sebou tento požadavek nese: *„Jsou učitelé odborně připraveni na změny? Jsou schopni je v daných podmínkách realizovat? Jsou ochotni je realizovat?“* (PRŮCHA 2002) A současně: Jak komunikovat změnu, když lidé neshledávají důvody ke změně a jsou aktivně resistentní?

Úspěšný program změny je určitým vývojovým procesem, který má své zákonitosti. Rozhodujícím úkolem je změna lidského jednání – potřeba zásadního posunu v tom, co lidé dělají, jaké vnitřní normy a přesvědčení sdílejí, jaké je jejich osobní angažmá. Skutečné inovační procesy se spouštějí, až když dostatečné množství lidí začne jednat s dostatečnou mírou naléhavosti a aktivně vyhledávat příležitosti k zapojení. „*Žádné změny ve školství se nemohou realizovat jen normativními zásahy „shora“, o jejich osudu rozhodují nakonec ti, kdož „dělají“ školu, tj. jednotliví učitelé. Mohou je urychlit, jestliže pochopí jejich podstatu a osvojí si nový styl práce; mohou je také zpomalit, nedovedou-li se vymanit ze zajetí navyklých způsobů myšlení a jednání*.“ (KOTÁSEK 1970, s. 78) Řízení změny proto musí poskytovat celkovému úsilí náležitou dynamiku a pohybovou energii zajištěných lidských zdrojů.

Výzkumný problém

Školní rok 2007/08 (za předpokladu, že přetrvá politická vůle ke změnám) bude zásadním, historickým mezníkem oddělujícím dvě dílčí epochy českého vzdělávacího systému. Dopady této změny předpokládáme zachytit vhodným načasováním výzkumu umožňujícím kontrastovat kvalitativní i kvantitativní charakteristiky situace v období přípravné fáze a po zahájení práce podle ŠVP, tedy na hraně zlomového okamžiku. Algoritmus výzkumu je rozpracován do dvou etap:

1. etapa *Vybrané atributy současné základní školy z hlediska požadavků školské reformy* se zaměřuje na některé aspekty současné situace na základních školách a je koncipována jako rozhled po problematice a předvýzkum, jehož závěry mají směřovat k formulaci hypotéz navazujícího výzkumu
2. etapa s pracovním názvem *Postoje učitelů v procesu zavádění kurikulární reformy prostřednictvím rámcových vzdělávacích programů* byla zadána na období 2006 – 2011. V rámci tohoto úkolu bude zpracována analýza faktické proveditelnosti kurikulární reformy, a to především na podkladě zkoumání změny přístupů učitelů v čase v reakci na změnu podmínek, tj. změnu kurikulárního paradigmatu, kterou reforma navozuje.

V první etapě se výzkum zabývá aktuální problematikou kurikulární reformy v České republice zaváděné prostřednictvím Rámcových vzdělávacích programů. Bilancuje možnosti a limity inovačních procesů ve vzdělávacím systému, zejména s důrazem na proces reflexe a plánování jako výchozích momentů pro změnu. Práce syntetizuje dostupné informace o učiteli z hlediska jeho budoucí role reformátora. Zdůrazňujeme dvě protichůdné perspektivy transformace: evoluční, jedná-li se o samovolné inovace z vlastního rozhodnutí učitelů, a revoluční jako centrálně řízené změny skokem. Studie srovnává realitu základních škol s teoretickými východisky školské reformy. Posouzení stavu vychází z obsahové analýzy výročních zpráv České školní inspekce (dále jen ČŠI), které shrnují poznatky o stavu vzdělávání ve školách v republikovém měřítku. Závěry ČŠI jsou triangulovány s výsledky orientačního dotazníkového šetření získaných od ředitelů 60 základních škol a s poznatky získanými v případové studii jedné městské základní školy, v rámci níž jsme provedli rozbor hospitačních záznamů z pozorování ve vyučovacích hodinách.

Východiskem našich úvah v navazující druhé etapě bude zkoumání otázky, nakolik kurikulární reforma bere v potaz možnosti současné základní školy a jsou-li učitelé na realizování kurikulární reformy dostatečně připraveni (mají nezbytné vstupní kompetence pro činnosti předpokládané RVP). Ptáme se, zda RVP ZV reprezentuje skutečně realizovatelný vzdělávací konstrukt. Samotný výzkum se zaměří na pečlivé prozkoumání změn v přístupech učitelů začleněné do analýzy tak, jak k těmto změnám dochází v čase v reakci na změnu podmínek, tj. změnu kurikulárního paradigmatu. Rozhodující otázkou bude, nakolik aktivní roli v tomto procesu učitelé přejímají. Rozebíhá se proces změny na konkrétní škole z iniciativy učitelů jako důsledek přirozené evoluce školy, nebo nařízením ministerstva? A rozebíhá se vůbec? Za základní intervenující podmínku považujeme zákonem stanovenou povinnost škol zahájit práci podle RVP do 1.9.2007. Jestliže se má během této doby prosadit rozhodující změna v kurikulu každé školy (v nejširším slova smyslu), potom je nutné pohlížet na transformační proces jako na progresivní pohyb odrážející se v určitých fázích proměny školy. Výzkum je proto zacílen na určení změny v souboru okolností a událostí a na vysvětlení, jaké podmínky a průvodní okolnosti se obecně tohoto jevu týkají, s úkolem identifikovat, co tento průběh pohání, zastavuje nebo obrací. Toho lze dosáhnout systematickým vysledováním účinků podmínek ve snaze vyjmenovat odpovídající jednání, která posunují proces vpřed, určit uzlové body a ukázat, jaké následky má dosažení nebo naopak nedosažení těchto bodů, na kterém místě řetězce se může vyskytnout změna podmínek a co se v jejím důsledku stane. Současně si klademe otázku, proč někteří učitelé zůstávají pozadu, někteří postupují rychleji a jiní dosáhnou jen určité fáze, proč je u některých učitelů nebo skupin tento proces spíše zpětný nebo k němu vůbec nedochází.

Z podstaty tématu práce si neklademe za cíl vysvětlovat příčinné vztahy na základě kvantitativní analýzy, ale kvalitativní výzkumnou metodou v reálném školním prostředí - postupy nestrukturovaného pozorování, rozhovoru a diskuse, obsahového rozboru pedagogických dokumentů. Soubory otázek pro rozhovory a oblastí pro pozorování budou přirozeně zprvu založeny na pojmech odvozených z literatury nebo z profesní zkušenosti. Počáteční rozhovory poslouží jako vodítka umožňující objevit, pojmenovat a kategorizovat hledané pojmy a souvislosti. Teoretickou i praktickou studijní přípravou předpokládáme získat potřebné dovednosti techniky k provádění rozhovorů, pozorování a zkoumání dokumentů na základě uvědoměle zaměřené pozornosti. Základním principem výzkumné práce této etapy bude komplexní, analytický přístup postihující široký kontext školní reality, který – jak věříme – umožní odkrytí situačních souvislostí. Cestou interpretace této reality směřujeme k zobecňování získaných zkušeností – k popisu formy realizace obecných teoretických idejí, ke kritické analýze převládajících názorů a stanovování nových hypotéz. Použitím více výzkumných metod a více zdrojů údajů usilujeme získat pohled na zkoumanou problematiku z různých zorných úhlů. Podrobná kvalitativní analýza půjde do hloubky vymezeného okruhu jevů s úkolem získat vhled a porozumění konkrétnímu případu na základě úzkého kontaktu s participujícími osobami. Pro vstup do výzkumné reality se tedy jeví jako účelné a efektivní tyto výzkumné nástroje:

1. Polostrukturované pozorování formou participačního pozorování v kontextu přirozeného zapojení do aktivit zkoumané skupiny v procesu tvorby vlastního ŠVP. Za tímto účelem stanovíme okruh a klasifikaci zkoumaných jevů a zpracujeme vhodný pozorovací nástroj na principu terénních zápisů. Vzhledem k tomu, že pozorování jako výzkumná metoda podléhá zkreslujícímu vlivu teoretického přístupu řešitele ke zkoumané realitě, budeme kombinovat tuto techniku s dotazovací metodou, jíž bude interview.

2. Interview použijeme dvoustupňově. V předvýzkumu využijeme možností této metody k základní orientaci ve výzkumném poli prostřednictvím široce otevřených otázek, jak zkoumané osoby interpretují zkoumané téma a jaké významy mu připisují. Takto získané údaje potom použijeme jako východisko pro vytvoření osnovy polostrukturovaného interview. (Kdybychom hned od počátku pracovali se strukturovaným nástrojem, pravděpodobně by se nepodařilo dostatečně odkrýt celou problematiku). Tato druhá fáze výzkumu (metodou rozhovorů orientovaných na problém) tedy vyjde z formulace určitých problémových okruhů, ke kterým se stále znovu v průběhu dotazování vrací.

Shromáždění kvalitativních údajů o tom, co učitelé v daném kontextu dělají nebo nedělají, o rozsahu podmínek, které k tomuto jednání vedou, jak se tyto podmínky během času mění nebo zůstávají stejné a jaký to má vliv, umožní současně s deskripcí jevů uspořádat pojmy systematicky do vzájemných vztahů a vytvořit teorii, jež povede k porozumění postojům učitelů a jejich vlastních hledisek, jak oni sami věci vidí a posuzují svá jednání. Ze zjištěných skutečností dovodíme konkrétní závěry a doporučení s přesahem do školní praxe, pedagogického výzkumu, oblasti dalšího vzdělávání i profesní přípravy učitelů na pedagogických fakultách.

Konstrukce výzkumného nástroje v 1. etapě výzkumu

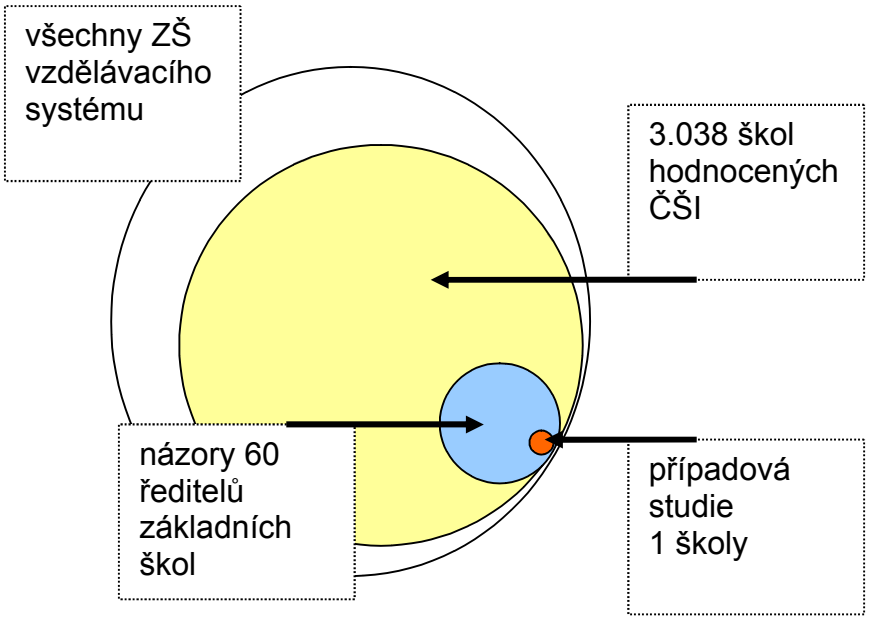
Požadované a postrádané charakteristiky českého vzdělávacího systému se staly významným východiskem školské politiky. Jako takové přešly do právních předpisů a do každodenní praxe základních škol se promítnou v podobě školních

vzdělávacích programů, které budou zapracovány do kurikula a standardů každé školy. Současný Standard základního vzdělávání, vybudovaný na systému předmětů a encyklopedickém obsahu učiva, si vynucuje tradiční formy výuky, které potom brání rozvoji a užití účinnějších vzdělávacích postupů. Změna, kterou přináší RVP ZV (str. 2) proklamuje navozování některých tendencí, například

- zohledňovat při dosahování cílů základního vzdělání **potřeby a možnosti žáků**
- uplatňovat **variabilnější organizaci** a **individualizaci** výuky podle potřeb a možností žáků
- vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní **klima** založené na účinné **motivaci**, **spolupráci** a **aktivizujících metodách** výuky
- prosadit změny v **hodnocení žáků** směrem k průběžné diagnostice.

V kontextu probíhajícího tlaku na vnitřní proměnu školy jsme si za výzkumný cíl 1. etapy předsevzali postihnout hlavní atributy současné základní školy a identifikovat, nakolik dominantní tyto atributy jsou, jak korespondují s požadavky RVP ZV a jak jím mohou být stimulovány.

Výzkum byl veden ve třech perspektivách. Příznakové vlastnosti (atributy) základního školství jsme hledali ve výročních zprávách České školní inspekce, tyto byly korelovány s naší osobní zkušeností z hospitací ve vyučování v rámci případové studie jedné školy a celý obraz doplňuje analytická sonda mezi řediteli 264 základních škol.



Část A: Obraz situace základních škol z pozice externího hodnocení a kontroly ČŠI
Očekávané výstupy: abstrahovat inventář zásadních generalizací o průběhu vzdělávání na základních školách a postihnout jejich vývoj v čase (2001 – 2005)
Druh výzkumu: kvalitativní
Výzkumná metoda: obsahová analýza dokumentů ČŠI
Aplikovaný nástroj: záznamový arch pro systematizaci větných výroků a určení klíčových slov
Zkoumaný vzorek: výroční zprávy za školní rok 2001/2 až 2004/5

Část B: Kvalitativní charakteristiky vyučovacího procesu jako indikátor připravenosti školy na RVP ZV

Očekávané výstupy: kódovat sledované charakteristiky podle hodnotící škály a stanovit úhrnné hodnoty za celou školu
Druh výzkumu: kvalitativní
Výzkumná metoda: analýza hospitačních záznamů z pozorování ve výuce
Aplikovaný nástroj: záznamový arch z pozorování, pasport vyučovací jednotky
Charakteristika výzkumného vzorku: 56 hospitačních záznamů, z toho 23 na 1. stupni.

Část C: Příprava na změnu: Výzkumná sonda mezi řediteli základních škol – dotazníkové šetření
Očekávané výstupy: vytvořit poznatkovou databázi o aktuální situaci základních škol prostřednictvím kvalifikovaných výpovědí ředitelů škol
Druh výzkumu: kvantitativní
Výzkumná metoda: dotazování
Aplikovaný nástroj: elektronický dotazník - Volíme dotazník pro snadnost jeho administrace, neboť jím lze současně a stejnou formou oslovit velký počet respondentů, a výsledky lze poměrně objektivně kvantifikovat.
Vstupní hypotézy:
H1: Ředitelům škol chybí k prosazení požadovaných změn lidské zdroje v odpovídajícím množství a kvalitě.
H2: Rezistence učitelů se prosazuje ve školském terénu jako reálný jev a je jednou z hlavních překážek postupu transformace.
H3: Postup reformy, která je nyní prosazována jako centrální nařízení shora ve formě změny skokem, nenavazuje na přirozený, kontinuální vývoj organizací.
Charakteristika zkoumaného vzorku: dotazník byl rozeslán na 264 e-mailových adres ředitelů základních škol studujících ve školním roce 2005/06 Funkční studium pro řídící pracovníky ve školství II. Návratnost byla 22,72%, tj. 60 dotazníků. Ředitelé, jejich prostřednictvím byla výzkumná data shromážděna, pracují v řídící funkci průměrně 9 let, poměr mužů a žen je 27 : 33.

Část A: Obraz situace základních škol z pozice externího hodnocení a kontroly ČŠI

V této části práci analyzujeme výroční zprávy ČŠI se zřetelem k základnímu školství za období 2001/02 – 2004/05. Školní rok 2004/05 považuje ČŠI za přechodnou fázi, determinovanou zásadními změnami ve školství – nabytí účinnosti nového školského zákona a navazujících právních předpisů vytváří legislativní rámec pro uplatňování nové strategie ve vzdělávací politice státu a otevírá prostor pro intenzivní rozvoj kurikulární reformy. Nové postavení ČŠI v celkovém systému hodnocení kvality vzdělávání předpokládá výrazné změny v i metodice inspekční činnosti.

Tato zásadní proměna ruší metodickou kontinuitu dosavadní inspekční činnosti. Hospitace ČŠI ve výuce se ve sledovaném období 2001/2 – 2004/5 soustředily více formálně na tyto jevy: plánování a příprava výuky; personální zajištění výuky; materiální podpora výuky; psychohygienické podmínky výuky; organizace, formy a metody výuky, motivace a hodnocení žáků, interakce a komunikace. K hodnocení těchto jevů byla stanovena stupnice se škálou 1 až 5 (vynikající – nevyhovující).

Ve výroční zprávě za rok 2004/5, kterou nutno interpretovat jako dokument na zlomu dvou paradigmatických období, jsou dokumentovány prvotní poznatky ve vztahu

ke kurikulární reformě. Ve většině základních škol je úroveň identifikace s kurikulární reformou nejasná a v této oblasti zatím spíše vyčkávají. V jedné čtvrtině hodnocených škol ČŠI zaznamenala, že byly pozvolna zahájeny přípravné práce k tvorbě vzdělávacího programu, spočívající zejména v účasti jednotlivců či skupin z řad učitelů na příslušných vzdělávacích akcích, progresivnější školy zvolily vzdělávání celých pedagogických sborů. Inspekce zjistila, že není doceňován význam vedení učitelů ke společným výchovným a vzdělávacím strategiím a k týmové práci. Nemají zažito společné posuzování kvality vzdělávání s navazujícím hledáním účinných metod a forem výuky, které podporují rozvoj osobnosti žáků. Vlastní hodnocení školy se soustředí především na formální stránku – úspěšnost žáků v přijímacím řízení do středních škol.

Při zpracovávání vlastní obsahové analýzy textů jsme rozčlenili získané poznatky do 5 klíčových kategorií – parametrů vyučování. Do záznamového archu jsme zapisovali zhuštěný výtah z textu dokumentující vývoj školní reality v daném parametru napříč sledovaným obdobím čtyř školních let. Tučným fontem jsme následně zvýraznili slova nebo výroky, které byly považovány vzhledem k obsahu za klíčová, tj. společná celému období a jejichž výskyt byl základním orientátorem v textu. Stručné výstupy v rámci jednotlivých parametrů zde uvádíme:

Parametr 1: Profilace školy prostřednictvím vzdělávacího programu

Nově koncipovaný systém dvoustupňového kurikula poskytuje školám potřebnou autonomii k pedagogické práci, jejíž prostor je formulován jen rámcově. Učitelům se dostává příležitost vytvořit si vlastní vzdělávací program, který bez dalšího schvalování bude zohledňovat jejich vlastní představy a zkušenosti a bude projektován pro potřeby konkrétních žáků v konkrétních podmínkách. Metody, formy a do značné míry i vzdělávací obsah tak zůstanou v kompetenci školy. Toto suverénní postavení škol je současně výsadou i povinností. Ačkoli jde o zásadní obrat, pluralita vzdělávacích programů není v našem školství zcela nový prvek. V předcházejícím období mohly školy volit ze tří schválených vzdělávacích programů a jejich modifikací, ministerstvo školství poskytlo možnost k ověřování alternativních programů vyučování.

Zjištění ČŠI však naznačují, že školy dlouhodobě a v naprosté většině preferují jednotný dokument, a to program Základní škola. Pokud se školy snaží vytvářet vlastní identitu a reagovat na specifické podmínky nebo zakázku rodičů, pak je to více úpravou učebního plánu

- rozšířením výuky některého předmětu podle modelově upravených vzdělávacích plánů
- využitím disponibilní dotace pro posílení některého předmětu
- skladbou volitelných předmětů
- nabídkou zájmových útvarů, nepovinných předmětů a odpoledních kroužků.

Přitom některé školy mají problémy dodržet závaznou matici učebního plánu pro stanovení rozpětí časové dotace do vlastního učebního plánu.

Parametr 2: Zaměření na obsah

Vzdělávací program Základní škola je strukturován v rámci jednotlivých předmětů na učivo (tj. fakta organizovaná do tematických skupin) a tzv. výstupy, co by měl žák umět. Obě složky lze z hlediska přístupu považovat za rovnocenné. Výroční zprávy ČŠI však shodně a opakovaně dokumentují, že učivo je v současné škole považováno za hlavní cíl vzdělávání žáků. V RVP ZV jsou vzdělávací předměty (oblasti) rovněž

vymezeny výstupy a učivem, ale mění se proporce těchto dvou kriterií. V novém kurikulárním modelu získávají očekávané výstupy podstatně větší dominaci a na učivo je nahlíženo jako na prostředek k naplňování těchto očekávaných výstupů. Očekávané výstupy jsou aktivní dovednosti žáků, které při vzdělávání získávají a jež pro ně mají praktickou upotřebitelnost v životě, oproti tomu učivo je statický soubor pojmů, faktů, definic…

Pro současnou výuku je určující, že nedoceňuje význam aplikace teoretických poznatků, nerozvíjí dostatečně životní dovednosti žáků (klíčové kompetence), komunikaci a spolupráci žáků. Do rozporu se dostává přirozená motivace se způsoby výuky zaměřenými prvoplánově na zvládnutí kvantity učiva s cílem vybavit žáky potřebnou sumou encyklopedických poznatků pro zvládnutí přijímací zkoušky na střední školy.

Parametr 3: Motivace a hodnocení ve vyučovacím procesu

Hodnocení ve škole dává žákům informace o jejich individuálním postupu. Učitel v procesu hodnocení získává nejen přehled o úrovni, kterou dosáhli jeho žáci vzhledem k formulovaným cílům, ale ve výkonu jeho žáků se zrcadlí i kvalita jeho pedagogické práce. Hodnocení žáků se uplatňuje ve školní praxi jako základní motivační prvek, přesto vykazuje charakter značné formálnosti. Předmětem průběžné klasifikace byly nejčastěji znalosti získané memorováním, navíc dominantně písemnou formou. Metody, které by vedly žáky k sebehodnocení, sebeocenění a poskytnutí zpětné vazby, jsou používány jen výjimečně.

Parametr 4: Individuální přístup

Princip individualizace (odlišný přístup k žákům s různými vzdělávacími potřebami, včetně žáků nadaných) je v současné době redukován do podoby formálně zpracovávaných individuálních vzdělávacích plánů. V hodinách převažuje frontální výuka, která nezohledňuje při dosahování cílů základního vzdělávání individuální potřeby a možnosti žáků, jejich rozmanité učební styly, zájmy a zkušenosti (např. přizpůsobením vzdělávacího obsahu, organizací výuky, využíváním vhodných didaktických pomůcek a postupů).

Parametr 5: Didaktické přístupy učitelů

Markantní v rámci tohoto parametru je kvalitativní rozdíl mezi 1. a 2. stupněm základní školy. Zatímco v nejnižších ročnících konstatuje ČŠI činnostní pojetí výuky jako ústřední didaktický princip výuky (výuka s aktivnější účastí žáků na řešení úloh), od 5. ročníku byl výběr forem a metod vzdělávací a výchovné práce učitelů poznamenán zažitými didaktickými stereotypy. Učitelé ve snaze dodržet jednotlivých předmětech osnovy preferovali předávání hotových poznatků na úkor tvůrčího zapojení žáků do výuky. Transmisivní pojetí vyučování založené na dominantní roli učitele a předávání hotových poznatků brání rozvoji komunikace a interakce, méně podněcuje kreativitu žáků a osvojování potřebných kompetencí, poškozuje motivaci a brzdí spontánní aktivitu.

Část B: Kvalitativní charakteristiky vyučovacího procesu jako indikátor připravenosti školy na RVP ZV

Ve výročních zprávách ČŠI se úměrně svému rozsahu i funkci prosazuje princip zobecnění. Databáze získaných poznatků je setříděna a kategorizována podle markantních charakteristik a příznakových tendencí společných pro všechny sledované základní školy v rámci celku. Generalizace poznatků tak vede k určitému průměru a formulaci obecných závěrů. Pedagogický výzkum v druhé části práce byl proto záměrně konstruován protikladně k předchozí části. Cílem je identifikovat dílčí charakteristiky jediné školy a následně ověřit, do jaké míry korelují se zobecněnými závěry ČŠI: zda jsou s to sloučit charakteristiky jednotlivých škol do jednoho celku, aniž by byla poškozena jejich identita.

Autor této práce využil svých zkušeností z tříletého období ve funkci ředitele základní školy. Jedná se o školu na malém městě (cca 6.000 obyvatel), avšak v blízkosti hlavního města Prahy. Škola má 1. až 9. postupný ročník, počet žáků je 420, počet učitelů 32. Výzkum představuje analýzu 56 záznamů z hospitační činnosti ředitele ve vyučování v období školního roku 2003/04 až 2005/06. Pro analytické zpracování je zvláště příznivé, že záznamy hospitací mají po celou dobu jednotný charakter v podobě snímku vyučovací jednotky podle sledu jednotlivých didaktických fází. Záznamy zahrnují kvalitativní i kvantitativní pozorované skutečnosti, obsahují i doslovné citace výroků učitele a žáků a poznámky z průběhu pohospitačního rozhovoru s vyučujícím. Přílohou jednotlivých záznamů mohou být použité pracovní listy.

S předstihem před hospitovanou hodinou byl učiteli předán lístek s předepsaným záhlavím: datum, třída, předmět a jméno vyučujícího. Učitel byl požádán, aby na lístek zapsal výukový cíl hodiny. Učitelé pak odevzdali svůj záznam řediteli na začátku hodiny. Ve sledovaném období tak vznikl pozoruhodný soubor informací, na základě kterého se dá usuzovat na kompetence učitelů při plánování vyučovací jednotky, respektive dovednost formulovat výukový cíl. Výukový cíl (shodně s kapitolou 3.2.1 této práce) lze definovat jako „***ujasněný** zamýšlený **výsledek učební činnosti**, k němuž učitel se žáky společně směřuje. Východiskem pro formulaci cíle by měla být otázka, co si z hodiny odnesou žáci, nikoli co hodlá učitel „odučit“, tedy: jakých změn žáci dosáhnou, které konkrétní vědomosti a dovednosti si osvojí, které schopnosti a poznávací funkce si budou rozvíjet, které postoje, potřeby a zájmy a hodnoty bude možno v dané hodině formovat*.“ (ŠVEC, FIALOVÁ, ŠIMONÍK 2003)

Z definice vyplývá, že výukový cíl by měl být výsledkem rozvahy učitele nad smyslem vyučovací jednotky, který (teprve v druhém sledu) přivádí učitele k výběru konkrétních učebních činností a (za třetí) dává představu konkrétní učební látky. Analýzou databáze získaných přepisů reálně konstruovaných cílů ve školní praxi však můžeme vysledovat poněkud odlišné provedení, které učitelé považují za odpovídající definici výukového cíle (srov. tab. 16).

V první řadě je nutné položit si otázku, zda se vůbec učitelé ve své každodenní profesní rutině plánováním výukových cílů svých hodin zabývají. Švec, Filová Šimoník (2003, s. 85) ve své publikaci považují přípravu na vyučování za součást plánovací činnosti učitele. Podle nich „*vlastní přípravě na hodinu předchází několik projektovacích úrovní, z nichž se příprava odvozuje*.“ Předpokládají, že učitel postupuje od osnov k dlouhodobé (perspektivní) rozvaze v podobě časově-tematických plánů vyučovacího předmětu, do kterých zapracovává jednotlivé tematické celky z učebních osnov, provádí didaktickou analýzu učiva a stanovuje rámcové výukové cíle. Proces přípravy na vyučování vyúsťuje v aktuální přípravě na vyučovací hodinu, tj. stanovení výukového cíle a vypracování scénáře vyučovací hodiny včetně časového rozvržení. Na sledované

škole jsme oproti tomuto předpokladu zjistili některé odlišnosti. Plánování hodiny bylo v procesu přípravy na vyučování více implicitní: promítá se do výběru témat z učebnice, zatrhávání a zakládání vybraných kapitol, přípravy zápisu do sešitu, kopírování materiálů, chystání didaktických pomůcek, nadepisování tabule (na 1. stupni) atd. Ve svém úhrnném efektu pak tato materiální složka přípravy navozuje reálné aktivity učitelů a žáků ve vyučování, organizuje průběh výuky, určuje obsah. Osnovy a tematické plány zůstávají více formálními dokumenty, do kterých učitelé nahlížejí jen zřídka. Zdá se, že učitelé explicitní formulaci cílů nevěnují pozornost a ani je ke své práci nepotřebují. Naprostá většina hospitovaných učitelů nezpracovávala přípravu vyučování písemně. Požadavek vyjádřit cíl hodiny písemně tak byl učiteli naplňován pouze pro potřeby hospitace, tedy samoúčelně. To je velmi závažné zjištění v době, kdy školská reforma staví na participaci učitelů při tvorbě školního kurikula, jež na rovině očekávaných výstupů operuje právě s konkrétně definovanými a jasně měřitelnými výukovými cíli.

V přístupech učitelů k formulaci výukového cíle je nápadné především vlastní jazykové vyjádření, podle něhož lze zkoumaný vzorek kategorizovat do dvou výrazných skupin. A to zda je zdůrazněna činnost (těžiště propozice je slovesné vyjádření), nebo téma/látka/učivo (vyjádřené podstatným jménem). Srovnej: *naučit (se), zopakovat, procvičit, zvládnout X obrat ve válce, římské číslice, podstatná jména, násobilka*. Samostatnou podskupinou na hraně slovesného a jmenného vyjádření cíle jsou propozice s podstatným jménem slovesným, navozujícím představu určité aktivity nebo akce: *krácení, sčítání, čtení, chránění, nácvik, …*

Adekvátně této situaci pak dochází k záměnám cíle za obsah výuky. Učitelé převážně mají dobrou představu učební látky, vědí, co chtějí ve vyučovací hodině probrat, proto také reflektují svou přípravu na vyučování pozitivně. Jestliže jsme však cíl definovali jako výsledek učební **činnosti**, nelze k jeho vymezení použít statický výčet učiva. Dějovost a vývoj v čase lépe postihují akční slovesa. Učitelé ovšem často k formulaci vlastních cílů použili obsahově prázdná, vágní slovesa „*procvičit, zvládnout,*“ která nedostatečně odkazují ke konkrétním učebním činnostem a znemožňují měřitelnost vzdělávacích výstupů. Navíc, tato slovesa často zdůrazňují formální stránku výuky (*seznámit, procvičit, zopakovat…*), nikoli vlastní aktivitu žáků, která má směřovat k rozvoji jejich schopností, dovedností a postojů a stimulovat činnostní princip (*aplikovat, využít, utvořit…*).

Pro systematické sledování výuky bylo stanoveno 6 kvalitativních parametrů, konstruovaných na základě požadavků RVP ZV. Při jejich formulaci jsme vycházeli z přesvědčení, že jsou částečně zastoupeny už v současném vyučování. Vzhledem k dlouhodobému průběhu výzkumu (sledovány jsou tři po sobě jdoucí školní roky) a jeho širokému záběru (napříč všemi vyučovacími předměty ve všech ročnících školy) bylo nezbytné vymezit sledované parametry tak, aby zůstaly platné po celou dobu výzkumu, avšak dostatečně otevřené vývoji situace sledované školy v organizačním prostoru i čase. Učitelé byli s těmito parametry předem seznámeni.

parametr	definice požadovaného stavu
Individualizace	Učitel používá rozmanitých výukových přístupů respektujících různost učebních stylů, temperamentů a osobností jednotlivých dětí *Sleduje se různost formy práce během vyučování a přechody na jiný způsob práce s týmž učivem.*
Motivace/Podnětnost prostředí	Učitel nabízí nejrůznější aktivity a materiály vyvolávající u dětí zájem o učení, vedoucí k tvořivosti a sociální kooperaci *Sleduje se způsob a šíře využití učebních materiálů, didaktické techniky apod..*
Zapojení	Učitel věnuje pozornost zapojení všech žáků *Sleduje se rovnoměrnost rozdělení učitelovy pozornosti mezi všechny žáky třídy.*
Mezipředmětová integrace	Kde je to účelné, konstruuje učitel téma tak, aby zdůraznil jednotu daného problému napříč vyučovacími předměty. Žáci jsou vedeni k nalézání společných prvků učiva, vnitřních souvislostí a podstaty věcí, přistupují k řešení problémů současně z různých hledisek jednotlivých vědních oborů. Předmětové složky učiva se prolínají a tvoří celistvý, komplexní obraz daného tématu. *Sledují se prvky integrace učiva a snaha o rozvíjení mezipředmětových vztahů.*
Podpora horizontální interakce	Učitel cílevědomě uvolňuje komunikační prostor žákům, ustupuje ze své dominantní pozice ve třídě ve prospěch sociální interakce žáků. Otázky, úkoly a problémy jsou zadávány do dvojic nebo malých skupin žáků alespoň 2x za vyučovací hodinu tak, aby navozovaly spolupráci žáků. *Sleduje se četnost a kvalita sociální interakce žáků během vyučování.*
Hodnocení jako součást vyučování	Žáci se účastní dialogu o svém pokroku a jejich názory jsou učitelem přijímány. Hodnocení dosaženého výkonu jednotlivce se opírá o individuální vztahovou normu (srovnávání výkonů téhož dítěte v čase) a směřuje k určení dalšího postupu učení. *Sledují se všechny hodnotící postupy učitele v dané vyučovací jednotce z hlediska účelu.*

1	velmi dobrý	parametr je uplatňován jako přirozený princip výuky
2	dobrý	parametr není opomíjen
3	uspokojující	parametr se uplatňuje jen velmi omezeně
4	nevyhovující	parametr není realizován

Způsob hodnocení - sledované parametry jsou hodnoceny na škále 1 – 4.

Na základě analýzy výzkumného vzorku hospitačních záznamů vyučovacích hodin formulujeme následující závěry:

- Ve sledovaných vyučovacích hodinách převažovalo frontální vyučování se všemi typickými negativy: učitelé okupovali většinu komunikačního času, otázkou oslovovali celou třídu, ale vytvářeli příležitost odpovědět pouze jednomu vyvolanému žákovi; žáci postupovali stejným tempem, s malým podílem aktivní práce, slabou pozorností a vyšším podílem nekázně.
  Příležitost pro změnu navozovanou RVP: Reflektovat činnostní princip ve výuce. Rozšířit repertoár metod a tak pružně reagovat na mnohotvárné nároky učebních situací ve směru k variabilitě a individualizaci.

- Učitelé obecně kladli slabý důraz na vnitřní motivaci žáků, radost z práce a zájem o učební látku. Aktivita žáků byla výsledkem jejich vůle a autority. Velký podíl sledovaných vyučovacích hodin byl zahajován bez fáze upoutání pozornosti, navození problémové situace, vzbuzení zvědavosti žáků a chuti do práce.
  Příležitost pro změnu navozovanou RVP: Promýšlet a zařazovat aktivizující výukové metody, které jsou efektivním nástrojem rozvoje aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků, založené na uplatňování problémového přístupu k učení.

- Učitelé obecně využívali pouze tradiční inventář učebních pomůcek (sešit, učebnice, tabule, event. mapa). Ve sledovaných hodinách byly minimálně uplatňovány pracovní listy, didaktická technologie v žádném z případů.
  Příležitost pro změnu navozovanou RVP: Maximálně využívat materiálních možností školních sbírek, zařazovat práci s modely i skutečnými předměty, tvořit s žáky vývěsky, nástěnky a plakáty, promyslet využití televize, videa, magnetofonu, zpětného projektoru a počítače ve výuce. Zvážit efektivitu kopírovaných materiálů.

- Učitelé obecně zaujímali dominantní řídící roli ve vyučování a distribuovali svou pozornost mezi jednotlivé žáky postupně, v individuálních interakcích. Nízká efektivita uvedeného způsobu spočívá v pasivitě zbytku třídy v mezičase aktivity tohoto jediného žáka.
  Příležitost pro změnu navozovanou RVP: Zapojení žáka do vyučovacího procesu není dáno jen mírou komunikace s učitelem, ale zejména aktivní účastí na všech individuálních činnostech během výuky a sociálních rolích ve skupinových aktivitách.

- Hodnotící aktivity byly málo četné, více se uplatňovaly jako jednoslovná povzbuzení (souhlas učitele s odpovědí žáka), závěrečné zhodnocení chybělo ve všech případech. Prostor pro sebehodnotící soudy žáků nebyl vytvořen.
  Příležitost pro změna navozovanou RVP: Uvědoměle opouštět mocenskou roli, v níž se žáci stávají závislými na hodnocení učitele, iniciovat příležitosti pro participaci žáků na vlastním hodnocení.

Tabulka č. 1 obsahuje souhrnné výstupy z kompletní databáze výzkumných dat. Hodnota je aritmetickým průměrem bonity všech učitelů v rámci dílčích parametrů. Nejvyšší a nejnižší skóre parametrů vytváří symptomaticky protikladnou dvojici týkající se komunikace ve škole: z uvedeného je zřejmé, že učitelé dbali na rovnoměrné rozdělení své pozornosti mezi všechny děti, interakce žáků mezi sebou samými však podporují jen velmi omezeně.

parametr	Ø
Individualizace	**2,2**
Motivace/Podnětnost prostředí	**2,3**
Zapojení	**1,6**
Mezipředmětová integrace	**2,6**
Podpora horizontální interakce	**2,9**
Hodnocení jako součást vyučování	**2,2**

Tab. 1: Kvantitativní analýza hospitačních záznamů

Část C: Příprava na změnu – výzkumná sonda mezi řediteli základních škol

V první části dotazníku jsme se dotazovali ředitelů, jaký potenciál pro reformu spatřují ve své škole z hlediska personálního zajištění. Z grafu 4 je patrné, že slabě nadpoloviční většina učitelů je o své úloze v procesu transformace poučena a je řediteli identifikována jako schopná ujmout se reformy. Pouze 45 % učitelů je však současně vůči reformě pozitivně naladěno a představuje tak skutečný proreformní potenciál škol jako aktéři schopní i ochotní.

Silnou motivací zastánců reformy v učitelských sborech je vidina svobody, seberealizace, možnost uplatnit vlastní představy a tvořivost. Pasivní a negativně naladění učitelé naopak zpochybňují význam reformy výroky typu „*takových reforem už tady bylo*," argumentací, že současné školství je na rozdíl od západu dobré a s dlouhou tradicí, že reforma je zbytečné papírování, které je odvádí od vlastní výuky a navíc představuje spoustu práce zadarmo.

Na otázku, co považují za nejzávažnější překážky v postupu reformy, vybírali ředitelé ze základní nabídky 7 možností, nebo mohli uvést libovolné další. Jednoznačně nejfrekventovanější odpovědi se ukázaly nedostatek financí a času. Odmítavý, rezistentní přístup učitelů zařazují překvapivě až na 5. místo, tedy není obecně považován za významnou překážku. Toto zjištění poněkud kontrastuje s daty v grafu 1, který naznačuje nedostatek lidských zdrojů pro reformu na školách okolo 50%. Mezi jinými překážkami ředitelé uváděli syndrom vyhoření učitelů, pracovní přetížení, velkou formálnost reformy či pozdní zahájení školení pro koordinátory ŠVP na školách.

Z hlediska času, který je k dispozici na zpracování vlastního ŠVP v přípravném období, odpovídá aktuální datum výzkumu (únor – březen 2006) zhruba pomezí první a druhé třetiny dvouleté lhůty. Výzkumná data potvrzují, že většina škol postupuje v předpokládaném tempu, navzdory obavám ředitelů z nedostatku času. Ve výzkumném vzorku je 8 škol, které se blíží k závěru tvorby a předpokládají zahájit výuku podle ŠVP již ve školním roce 2006/07, tedy s ročním předstihem. Ve vzorku není škola, která by dosud nezačala na svém ŠVP pracovat. 34% dotázaných ředitelů by datum zahájení reformy (výuky podle ŠVP) oddálilo. Získaný čas by využili ke zkušebnímu provozu, k dokonalejší přípravě a pilotáži svých vzdělávacích programů. Čas navíc by přinesl jejich školám více klidu na práci. Pokud ředitelé pociťovali rozdíl mezi projektovaným tempem postupu a vlastním pohybem školy směrem k ŠVP, přisuzovali to napjatému času v přípravné fázi, nedostatku informací, pozdnímu proškolování školních koordinátorů a potřebnosti nic neuspěchat, pracovat s rozvahou, bez unáhlení.

Jestliže potenciál lidských zdrojů pro reformu představuje na školách necelou polovinu, jaký je potom obraz školy jako celku? K deskripci vývojových předpokladů

v procesu vnitřní proměny školy jsme použili baterii výroků, které ředitelé posuzovali z hlediska platnosti pro danou školu na škále 1 až 5, kdy číslo 1 vyjadřovalo zásadní nesouhlas s předloženým tvrzením, číslo 5 bylo naopak vyjádřením bezvýhradného souhlasu.

Výrok	Ø
15. Kurikulární reforma podněcuje zájem učitelů o možnosti zlepšení	3,19
16. Kurikulární reforma pouze potvrzuje dosavadní inovativní přístupy Vaší školy	3,47
17. Školu není prakticky možné reformovat zvenčí, úředními výnosy.	3,75
18. Reforma vyvolává nestabilitu Vaší školy.	2,22
19. Učitelé mají přirozenou chuť do práce, stojí o odpovědnost a jsou schopni ji nést	3,34
20. Práci na ŠVP je možné účinně nařizovat s odvoláním na katalog prací a zařazení učitelů do 12. platové třídy.	2,31
21. Aby učitelé pro školu pracovali podle svých schopností, potřebují především důvěru a příležitost	4,25

Tab. 2: Míra souhlasu/nesouhlasu ředitelů s výroky mapujícími evoluční potenciál vnitřní proměny školy

Zastavíme se především u výroků, kde stanovisko respondentů tenduje ke krajním polohám. Výzkum v zásadě popírá definici změny, podle níž by se kurikulární reforma promítla do přirozeného evolučního procesu školských organizací v podobě nestability a ohrožení. Tato položka výzkumu je současně ověřována triangulací s otázkou č. 22, podle níž se většina ředitelů (více než 60%) přiklání k pojetí kurikulární reformy jako příležitosti pro kvalitativní změnu (viz graf 14). Nepřímo toto zjištění dokládá také otázka č. 15, kdy reforma více podněcuje zájem učitelů participovat na změnách ve škole.

Práci na inovacích ovšem podle vyjádření ředitelů není dost dobře možné nařizovat formálními příkazy „shora.“ Nástroj v podobě katalogu prací a šestnáctitřídní platové tabulky, který byl pro tyto účely vyvinut, není považován za dostatečně účinný (otázka 17 a 20). Aby učitelé pro školu pracovali podle svých schopností, potřebují především důvěru a příležitost (otázka 21). To jsou ale zcela protikladné instrumenty, které by do značné míry znemožnily vnější řízení a kontrolu charakteristické pro revoluční princip implementace změny. Inovace by tak fakticky zůstala na „dobré vůli“ učitelů. Odpovědi na otázku 16 dokonce naznačují, že ředitelé hodnotí dosavadní vývoj škol a úsilí učitelů jako přirozeně a neformálně souběžný s reformními cíli (průměr odpovědí 3,47). Učitelé na školách mají přirozenou chuť do práce, stojí o odpovědnost a jsou schopni ji nést (otázka 19).

Dosavadní průběh inovačních procesů na školách, zachycený v odpovědích ředitelů, naznačuje potenciál škol dosáhnout cílů vytýčených programovými dokumenty samovolným procesem. Reforma zůstává v rukou učitelů a je uspokojivé, že většina ředitelů považuje své učitele za schopné upřednostňovat v procesu změny zájmy žáků a vzdělávacího systému obecně nad prosazováním vlastní identity, osobních výhod a úlev.

Evoluční přístup k prosazování reformy českého školství podporují i zjištění dosavadních inovačních trendů, které školy (učitelé) dosud realizovaly z vlastního popudu, bez opory legislativě navazující na program kurikulární reformy. Odpovědi na otázku č. 10 byly kódovány a zobecněny do následujícího přehledu, sestaveného podle četností odpovědí. K zásadním kvalitativním proměnám ve školách došlo v uplynulém období v těchto oblastech:

parametr	četnost	
Nová kvalita výuky		56
projekty, mezipředmětová integrace	26	
metody	16	
kooperativní výuka, skupinová práce	6	
programy	4	
formy, organizace, způsob výuky	4	
Angažovaný přístup učitelů		26
pomoc, otevřenost, komunikace, spolupráce U.	10	
experiment, novoty, kreativita	6	
elán, chuť, pozitivní postoj	5	
přístup k práci	5	
ICT, didaktická technika	15	15
Orientace na žáka		9
vztah k žákům, zájem žáků	5	
individuální přístup	4	
Nové přístupy k hodnocení		9
Proměna vyučovacích obsahů		5
redukce učiva	3	
nový předmět	2	
Otevřenost ve směru k rodičům, veřejnosti		5
Prostředí, podmínky, atmosféra		3
Další vzdělávání učitelů		3
Jiné		7

Tab. 3: Změna jako organický prvek v evoluci škol – co už učitelé dělají z vlastního popudu, bez iniciace „shora“

Závěr

V rámci našeho výzkumu jsme zkoumali charakteristiky aktuální situace na školách ve třech perspektivách. Prostřednictvím obsahové analýzy výročních zpráv České školní inspekce za období školního roku 2001/2 – 2004/5 jsme abstrahovali inventář základních větných výroků a generalizací o průběhu vyučování na základních školách. Na podkladě analýzy hospitačních záznamů z pozorování ve výuce jsme zpracovali jsme případovou studii jedné základní školy v rozmezí školních let 2003/4 – 2005/6, která popisuje způsobilost učitelů projektovat výukový cíl jako základní stavební kámen školního kurikula do vlastní výuky, a zároveň postihuje kvalitativní parametry vyučování ve vztahu k očekávaným změnám navozovaným Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Z dotazování ředitelů ve třetím sledu výzkumu jsme následně určovali obraz předpokladů změny, který školy ve svém úhrnu vykazují.

Výroční zprávy z externího hodnocení ČŠI jsme analyzovali v pěti kvalitativních parametrech. Školy obecně preferují jednotný vzdělávací program Základní škola a svoji identitu profilují prostřednictvím modifikace učebního plánu. Při plánování a organizování vlastní výuky však učitelé více vycházejí z obsahu a struktury používaných učebnic. Ve vyšších ročnících se orientují na zvládnutí kvantity učiva, méně se věnují individualitě žáka a jeho osobnostnímu rozvoji a budování kompetencí. Předmětem průběžné klasifikace byly nejčastěji znalosti získané memorováním, hodnocení neposkytovalo dostatečnou informaci, jak práci zlepšit. V hodinách převažuje frontální výuka, která nezohledňuje při dosahování vzdělávacích cílů individuální potřeby a možnosti žáků. Činnostní pojetí vyučování se vyskytuje více na prvním stupni, konzervativní přístup učitelů na 2. stupni méně podněcuje aktivitu žáků. Interakce učitele s žáky je převážně výsledkem jednostranných aktivit učitele, mezi žáky není navozována nebo není spontánní. Identifikace s cíli kurikulární reformy je ve většině škol nejasná. Učitelé ani v rámci pedagogické sboru vlastní školy nejsou vedeni ke společným výchovným a vzdělávacím strategiím a navazující týmové práci. Výsledky žáků v přijímacím řízení na střední školy jsou považovány za hlavní kritérium kvality vyučování.

Případová studie detekovala v šesti sledovaných parametrech některá závažná zjištění. Ve vyučovacích hodinách převládá frontální výuka, žáci postupovali stejným tempem podle pokynů učitele, s malým podílem aktivní práce. Převládající metoda byla výkladová, učitelé využívali tradiční mobiliář učebních pomůcek. Aktivita žáků byla ve většině případů uměle iniciována autoritou učitele, s minimální oporou o vnitřní motivaci žáků. Učitelé obecně zaujímali dominantní řídící roli. V individuálních interakcích s žáky věnovali pozornost rovnoměrně všem žákům, podmínky pro horizontální interakce žáků, komunikaci a spolupráci, však nebyly prakticky vůbec navozovány. Poznatky jsou žákům předávány izolovaně v rámci jednotlivých vzdělávacích předmětů, mezipředmětová integrace se uplatňuje jen omezeně. Hodnocení ve vyučování je velmi formální a neposkytuje dostatek zpětné vazby, sebehodnocení se téměř nevyskytuje. V profesních výkonech učitelů jsou patrné některé stereotypy, zejména omezený inventář vyučovacích metod a způsobů hodnocení, rutinní přístup nerespektující individualitu žáků, nekritický výběr učiva. Ústřední roli, kterou si učitelé přisuzují, pak přizpůsobují celkovou organizaci vyučování i didaktické postupy. Plánování výuky není založeno na promyšlené formulaci výukového cíle, ve výzkumu se ho učitelé pokoušeli identifikovat až dodatečně. Dovednost učitelů projektovat cíl vyučovací jednotky je však na velmi slabé úrovni a v naprosté většině případů byl cíl zaměňován s obsahem výuky.

Z analýzy 60 dostupných odpovědí ředitelů základních škol usuzujeme, že proces změny na školách probíhá v rovině formální i neformální. Na oficiální rovině se

školy přizpůsobily požadavku kurikulární reformy a zahájily přípravnou etapu vlastního ŠVP. Jejich postup odpovídá předpokládanému tempu. Reforma jako zakázka ministerstva školství je však obecně vnímána rozporuplně, na školách má své zastánce, převládají však učitelé skeptičtí. Jejich přístup je převážně pasivní, nebo se vyhrocuje v aktivní odpor. Přesto však rezistence učitelů není spatřována řediteli škol jako hlavní překážka. Problémem je především časový stres, nedostatek financí a metodické podpory. Učitelé jsou řediteli nazíráni jako potenciál pro reformu, který – vytvoří-li stát odpovídající podmínky – umožní postupné prosazení cílů vnitřní reformy školy evoluční cestou.

Na základě shora uvedených zjištění vyvozujeme tyto atributy současné základní školy jako příznakové, systémové charakteristiky:

- Rozporuplná identifikace s cíli kurikulární reformy
- Časový stres, nedostatek financí a mediální podpory v přípravném období
- Výstupní norma základního vzdělávání = výsledky žáků v přijímacím řízení na střední školy
- Absence týmové práce, společných výchovných a vzdělávacích strategií
- Nedostatečné kompetence učitelů k projektování vyučování prostřednictvím výukového cíle
- Profesní stereotypy učitelů, konzervativní přístup zejména učitelů 2. stupně
- Inklinace k jednotnému vzdělávacímu programu, individuální modifikace učebního plánu
- Důraz na vzdělávací obsah pod vlivem učebnic
- Orientace na zvládnutí kvantity učiva, malá pozornost individualitě žáka
- Frontální výuka, dialogická metoda
- Učitel v dominantní roli
- Interakce ve výuce jako výsledek jednostranných aktivit učitele
- Nízká aktivita žáků
- Důraz na vnější motivaci žáků
- Omezená mezipředmětová integrace
- Hodnocení zaměřené na znalosti získané memorováním, nedostatek zpětné vazby, absence sebehodnocení

Tyto atributy považujeme za vstupní potenciál základních škol, se kterým disponují v přípravném období procesu transformace. Jestliže předpokládáme, že se po uplynutí této doby prosadí projektovaná kvalitativní změna, potom musíme zkoumat, zda transformační proces na školách vykazuje progresivní pohyb ve směru k vytyčeným cílům. Přesná charakteristika výchozího bodu bude nezbytná pro následné určování rozsahu a skutečného přínosu nastolené proměny školy. Na tyto aspekty se zaměří výzkum v dalším období vývoje.

Literatura

BOTLÍK, O., SOUČEK, J.: Kalibro 39/RUV. *Komentované výsledky rodičovského, učitelského a ředitelského dotazníku Škola a já v projektu Kalibro*. Praha, 2005.
Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky. [cit. 16.prosince 2005] Dostupné na:
JAKUBÍKOVÁ, D.: *Marketing školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2000. ISBN 80-7083-460-9.
KASÍKOVÁ, H., VALENTA, J.: *Reformu dělá učitel*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 1994. ISBN 80-901660-0-8.
Kolektiv autorů: *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu?* Praha: Strom, 1994. ISBN 80-901662-2-9.
KOUCKÝ, J. a kol.: *České vzdělávání a Evropa*. Praha: ÚIV, 1999.ISBN 80-211-0312-4.
KOTÁSEK, J.: *Studie o permanentní výchově a učitelském vzdělání*. Praha: Krajský pedagogický ústav, 1970.
KOŤA, J.: O vztahu profesního jednání a etiky. In Dorotíková, S.: *Profesní etika učitelství.* Praha: UK – PedF, 2003, s. 52 – 77. ISBN 80-7290-102-8.
KOTTER, J.: *Srdce změny*. Praha: Management Press, 2003. ISBN 80-7261-095-3.
POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK.J.: *Kultura školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3746-6.
PRÁŠILOVÁ, M.: Je škola opravdu autonomní? *Učitelské listy*, 2005, roč. 12, č. 8, s.2.)
PRŮCHA, J.: *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
RÝDL, K.: *Cesta k autonomní škole*. Praha: Strom, 1996. ISBN 80-901662-8-8.
RÝDL, K.: *Inovace školských systémů*. Praha: ISV nakladatelství, 2003. ISBN 80-86642-17-8.
RÝDL, K.: Změna a my. *Učitelské listy*, 2006, roč. 13, č. 4, s.5.
SPILKOVÁ, V. a kol.: *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
SIMONOVÁ, J., STRAKOVÁ, J.: *Vymezení hlavních problémů ohrožujících realizaci kurikulární reformy*. Praha: SKAV, 2005.
ŠVEC, V., FILOVÁ, H., ŠIMONÍK, O.: *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2003. ISBN 80-210-2698-7.
UHLÍŘOVÁ, J.: *Problémy československé školské reformy v meziválečném období*. Praha: UK – PedF, 2004. ISBN 80-7290-196-6.
VAŠUTOVÁ, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
VEBER J. a kol.: *Management. Základy, prosperita, globalizace*. Praha: Management Press, 2005. ISBN 80-7261-029-5.
VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I.: *Aplikovaná sociální psychologie 1*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6.
WALTEROVÁ, E.: *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

Kontakt na autora

Mgr. Jan VODA
Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
e-mail: epes@seznam.cz