

Kvalita školy a kurikula od expertního šetření ke standardu kvality

Výzkumná zpráva

2011

Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality

Tomáš Janík a kol.

**Petr Knecht
Milan Kubiátko
Tomáš Pavlas
Jan Slavík
David Solnička
Petr Vlček**

**Národní ústav pro vzdělávání,
školské poradenské zařízení
a zařízení pro další vzdělávání
pedagogických pracovníků (NÚV),
divize VÚP**

2011

Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality

Kolektiv autorů: doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed., Mgr. Petr Knecht, Ph.D.,
PaedDr. Milan Kubiátko, Ph.D., Mgr. Tomáš Pavlas, doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.,
Mgr. David Solnička, PhDr. Petr Vlček, Ph.D.

Editor: doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.

Recenzovali: prof. PhDr. Josef Maňák, CSc., PaedDr. Jan Tupý

Návrh obálky a grafická úprava: Jiří Jindřich

Jazyková korektura: Jan Tupý

ISBN: 978-80-86856-81-0

© Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011

Publikace vznikla v projektu KURIKULUM G, který je realizován v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost jako individuální projekt národní na základě partnerské smlouvy mezi MŠMT a Národním ústavem pro vzdělávání.

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

OBSAH

Úvodem	5
--------	---

1	KVALITA ŠKOLY A KURIKULA: KONCEPCE EXPERTNÍHO ŠETŘENÍ	9
----------	--	----------

1.1	Kvalita školy a kurikula jako výzkumný problém	10
1.2	Expertní šetření jako součást výzkumu Kvalitní škola	11
1.2.1	Dotazník a jeho administrace: sběr dat	13
1.2.2	Postupy analýzy dat	14

2	KVALITA ŠKOLY A KURIKULA: VÝSLEDKY EXPERTNÍHO ŠETŘENÍ	15
----------	--	-----------

2.1	Kvalita školy	16
2.1.1	Uvedení do problému: vymezení pojmů a stav poznání	16
2.1.2	Cíle, otázky a metodický postup	21
2.1.3	Výsledky	21
2.1.4	Shrnutí hlavních nálezů a diskuse	35
2.2	Kvalita kurikula	36
2.2.1	Uvedení do problému: vymezení pojmů a stav poznání	36
2.2.2	Cíle, otázky a metodický postup	44
2.2.3	Výsledky	45
2.2.4	Shrnutí hlavních nálezů a diskuse	72
2.3	Revize a změny kurikula: jejich důvody	74
2.3.1	Uvedení do problému: vymezení pojmů a stav poznání	74
2.3.2	Cíle, otázky a metodický postup	75
2.3.3	Výsledky	77
2.3.4	Shrnutí hlavních nálezů a diskuse	91

3	KVALITA ŠKOLY A KURIKULA: PODKLADY PRO ROZPRACOVÁNÍ STANDARDU	93
----------	--	-----------

3.1	Idea standardizace ve vzdělávání	94
3.2	Kvalita školy: jedna z oblastí standardu	95
3.3	Kvalita kurikula: jedna z oblastí standardu	97
3.4	Několik poznámek závěrem	99

Literatura	103
------------	-----

Seznam tabulek, grafů a obrázků	107
---------------------------------	-----

Summary	108
---------	-----

O autorech	109
------------	-----

Motto
*Gymnázium
 otevřené, svobodné
 ve výchově (ve vztazích)
 i ve vzdělání (hledání, tážení se...),
 vědomé si tradice a rozvíjející tradici...*
 (nejmenovaný respondent)

Vrchní konstruktéři kurikulární reformy a tvůrci státního kurikula se v posledním desetiletí pokoušeli různými formami zjišťovat názory různých aktérů na kurikulární reformu a její dokumenty (RVP/ŠVP). Uskutečnila se řada setkání se zástupci škol, zpracovaly se expertní posudky, proběhly internetové diskuse, realizovala se anketní šetření apod.

Jejich problém byl dle našeho názoru v tom, že v nich mnohdy převládala forma nad obsahem. Otázky jdoucí k podstatě reformy, tj. k jejím idejím, k jejich implementaci a udržitelnosti v praxi ustupovaly do pozadí spolu s tím, jak se v reformě začali angažovat krátkodobě působící manažeři, kterým se nepodařilo proniknout do podstaty věci. Výsledkem je problematická akceptace reformy a rozpaky ohledně jejího dalšího směřování.

V reprezentativním výzkumu názorů gymnaziálních učitelů¹ (Janík a kol., 2010b, s. 34) se ukázalo, že většina gymnaziálních učitelů (cca 55 %) zaujímá k reformě ambivalentní postoj mezi přijetím a odmítáním. Výrazných přívrženců reformy nebylo zjištěno mnoho (cca 14 %), o něco více bylo jejich kritiků (cca 30 %). Největší obavy mezi gymnaziálními učiteli vzbuzuje oslabení váhy učiva a vzdělanosti. Přitom však samotné hlavní myšlenky, s nimiž reforma přicházela do škol, zejména změna stylu výuky, větší otevřenost kurikula, příklon k mimoškolní praxi a zvýšenou autonomii škol, mnozí učitelé pokládali za správné a považovali za nutné zavádět je do praxe.

**Kurikulární
 reforma a hlas
 praxe**

Kupř. v expertním šetření, jehož výsledky představujeme v této publikaci, většina respondentů (88 %) uváděla, že práce spjatá s reformou podpořila tvořivé učitele, přispěla k odborné komunikaci ve škole, posílila spolupráci mezi různými obory a podpořila nové pojetí výuky (kap. 2.1.3.3). Pro řadu učitelů reforma znamenala příležitost, jak uplatnit inovace, o které usilovali již před ní. Ilustruje to příznačný citát vybraný z rozhovorů s koordinátory pilotních a partnerských škol (Janík a kol., 2010a, s. 54): „*My jsme na této škole od počátku velkými stoupenci reformy, takže podle nás a podle řady kolegů tu reformu gymnázium potřebovalo...*“

¹ Jedná se o výzkum s názvem *Kvalitní škola*, který byl v rámci projektu *Kurikulum G* realizován ve spolupráci Výzkumného ústavu pedagogického v Praze a Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v letech 2009–2011. Cílem výzkumu bylo vyhodnotit úspěšnost zavádění kurikulární reformy na gymnáziích. Výzkum byl rozvržen do čtyř fází: řízené rozhovory (Janík a kol., 2010a), dotazníkové šetření (Janík a kol., 2010b), případové studie tvorby kurikula (Píšová, Kostková, Janík a kol., 2011) a videostudie (Janík, Slavík, Najvar a kol., 2011).

Zřejmě nejzávažnější a nejčastější stížnosti doprovázející reformu, se týkají formalizmu (Janík a kol., 2010a, s. 110). Učitelé v průběhu zavádění reformy nabývali dojem, že snad ani nejde tolik o skutečnou kvalitu výuky jako o byrokracii, především o zajištění formálních stránek – vyplňování formulářů a podávání hlášení. Výstižně to vyjadřuje jeden z řady obdobných názorů z reprezentativního dotazníkového šetření (Janík a kol., 2010b, s. 116): *„Problém vidím v tom, že u mnohých kantorů k žádné reformě nedojde. Kurikulární dokumenty se sice změň, ale oni budou učit to stejné a stejně jako dříve. Nové metody, postupy a informace jsou jim mnohdy cizí.“*

Při pohledu do praxe se ukazuje, že nejzávažnějším faktorem pro postoj k reformě je míra obeznámenosti s ní a míra osobní angažovanosti (Janík a kol., 2010b, s. 101). To je zřejmý protiklad formalizmu vyjádřený tím, že reformu spíše přijímají a lépe realizují ti učitelé, kteří se jí mohli – a chtěli – do větší hloubky zabývat a porozumět jí ve vztahu k vlastní praxi. Jedná se zřejmě o to, že reforma kurikula se bytostně týká samotné výuky a její kvality. Ve svých důsledcích má být reformou didaktické práce učitele, a to jak na úrovni zvládání vzdělávacího obsahu, tak vyučovacích metod. Z toho vyplývá, že její úspěšnost stojí a padá s tím, nakolik se podaří propojit text kurikula s reálnou činností učitele a žáků ve výuce. Pro úspěšnost kurikulární reformy tedy zdaleka nestačí posuzovat pouze formální stránky programů, ale systematicky se věnovat reálné práci učitelů ve výuce. Pro to zatím zřejmě nebyly vytvořeny dostatečné podmínky. Zjevně se totiž v tomto ohledu liší kvalita nejvíce angažovaných škol (pilotních a partnerských) od většinové části školní sítě.

Expertní šetření Z výsledků našeho expertního šetření (kap. 2.2) vyplývá, že učitelé a ředitelé sami sebe považují za ty, jejichž hlas má být v záležitostech reformy vyslyšen na prvním místě. Dovoзуjeme, že tím nejcennějším, co by mohli učitelé a ředitelé do kurikulární reformy vložit, je „akumulovaná moudrost praxe“ na straně jedné a „posouzení realizovatelnosti reformních záměrů“ na straně druhé. Je tedy žádoucí hledat cesty, jak je oslovit a zdokumentovat jejich názory a stanoviska. Se záměrem podchytit hlas praxe bylo realizováno expertní šetření, jež je představeno v této publikaci. Šetření bylo zaměřeno na názory gymnaziálních učitelů a ředitelů na kvalitu školy a kurikula v kontextu probíhající reformy. Své názory a stanoviska poskytlo na šest desítek respondentů, jež lze považovat za experty-praktiky v oblasti tvorby a realizace školního kurikula.

Metodický postup a výsledky expertního šetření jsou prezentovány v kap. 1 a 2. Nechávejí čtenáře nahlédnout do názorů a argumentačních linií vztahujících se k pojetí školního (gymnaziálního) vzdělávání, k pojetí kurikula (cílů a obsahů vzdělávání), k pojetí učitelů a žáků, k pojetí vyučování a učení. To vše na pozadí úvah o tom, čím je charakterizována kvalita v daných oblastech.

Podklady pro rozpracování standardu Určitým praktickým vyústěním expertního šetření jsou podklady pro rozpracování standardu kvality v oblasti školy a kurikula (kap. 3). Autorský kolektiv setrvává na úrovni „pouhých“ podkladů pro rozpracování standardu, neboť nedisponuje kompetencí přijímat v této oblasti jakákoliv rozhodnutí. To přísluší představite-

lům vzdělávací politiky, kteří přijetím konkrétních rozhodnutí legitimizují určitá opatření, tj. vyjadřují, že jsou žádoucí a chtěná. Také proto autorský kolektiv koncipuje standard kvality školy a kurikula prvotně jako orientační nástroj pro školy, které mají zájem zaobírat se svojí kvalitou.

Mezi Prahou a Brnem dne 30. 9. 2011 za kolektiv autorů

Tomáš Janík

KVALITA ŠKOLY A KURIKULA: KONCEPCE EXPERTNÍHO ŠETŘENÍ

1.1 Kvalita školy a kurikula jako výzkumný problém

Kvalita školy a kurikula mezi autonomizací a standardizací

Jak vysvětluje Stibbe (2005, s. 136), otázka kvality školy představuje normativní problém, který může být v pluralitní společnosti kontroverzně diskutován a různě zodpovídan. Také proto se požaduje, aby školy dostaly prostor pro sebeutváření, aby se podporovala jejich rozmanitost. Odpovědí je vytváření kurikulárních rámců, které jsou východiskem pro tvorbu vlastního profilu školy. Ten vymezuje, co a v jaké podobě bude v konkrétní škole obsaženo a co se v ní bude dít. V souvislosti s tím se dostává do hry školní kurikulum, jež je základnou pro utváření společné představy o kvalitě konkrétní školy.

Na druhou stranu nedobré výsledky žáků v mezinárodně srovnávacích studiích (TIMSS/PISA) dnes vyvolávají pochybnosti o tom, zda jsou školy skutečně schopny prostřednictvím školních kurikul vymezovat kritéria kvality a provádět dle nich evaluaci své práce. Reakce na nedobré výsledky žáků v TIMSS/PISA zpravidla spočívají v posílení snahy o administrativní řízení, čímž se školám opět redukuje v mezidobě získaný rozhodovací prostor. Vzdělávací politika opět akcentuje zajišťování kvality a řízení školství jako celku. Hrozí nebezpečí, že obě úrovně rozvoje školy (úroveň jednotlivé školy a úroveň školského systému), o nichž byla v posledních letech snaha uvažovat propojeně, budou opět nahlíženy separovaně. Decentralizaci a autonomizaci 90. let 20. stol. střídá po šoku z PISY re-centralizace a standardizace. Potud citovaný autor o aktuální situaci v Německu.

Nelze se ubránit dojmu, že popisované skutečnosti mají širší platnost. Možná je okruh jejich planosti do té míry široký, že by se mohl vztáhnout i na aktuální situaci v České republice. Jak jsme podrobněji rozebírali na jiném místě (Janík, Maňák, Knecht, Němec, 2010), diskuse o kvalitě školy a kurikula jsou i u nás prostoupeny řadou dilemat a kontroverzí. Na jednu stranu je kurikulární reforma spojována s decentralizací a s příslibem vyšší autonomie pro školy, na druhou stranu se v posledních letech začíná prosazovat plošné testování a další opatření směřující k centralizaci a standardizaci.

Je otázkou, zda a popř. jak mohou obě tendence (autonomizace vs. standardizace) ve vzdělávacím systému (ko)existovat. Vedle poukazů na jejich principiální neslučitelnost se objevují snahy propracovat je do takových podob², které by umožnily jejich účelné propojení. Úvahy o kvalitě školy a kurikula, jak jsou zdokumentovány mj. ve výzkumu *Kvalitní škola*, se mnohdy zakládají právě v napětí mezi autonomizací na straně jedné a standardizací na straně druhé.

Revize a změny kurikula

Kurikulární dokumenty – v závislosti na tom, jak jsou koncipovány – mohou naplňovat různé funkce při řízení školských systémů a škol. Je-li kurikulární dokument koncipován jako nástroj zvyšování autonomie, měla by se při posuzování jeho kvality dostat do hry jiná kritéria kvality, než kdyby byl koncipován jako prostředek standardizace.

² Viz např. idea částečně autonomní školy (Tredop, 2003) rozvíjená v rámci koncepcí New Public Management.

V oficiálních dokumentech české vzdělávací politiky z let 2000–2010 se uvádí, že systém kurikulárních dokumentů (RVP/ŠVP) je zaváděn s cílem decentralizovat tvorbu kurikula a posílit autonomii škol (podrobněji viz Janík, 2011). Pro vývoj v posledních dvou letech jsou však příznačné tendence právě opačné – a to tendence re-centralizační a standardizační. Pod jejich vlivem se pozvolna a spíše nereflektovaně proměňuje náhled na kurikulární dokumenty i očekávání stran jejich fungování a efektů. Lze očekávat, že některé posuny v náhledu na kurikulární dokumenty budou „kodifikovány“ v rámci jejich revizí.

Není-li ujasněno, za jakým hlavním účelem a v jakém interpretačním rámci jsou v naší zemi zaváděny (nové) kurikulární dokumenty, stěží může být jasno v kritériích, podle kterých by se mohla posuzovat jejich kvalita. Situace je značně nepřehledná, a proto jsou žádoucí další výzkumy, které by přispěly k jejímu projasnění. Mimo jiné s tímto záměrem bylo realizováno expertní šetření, o němž zde podáváme zprávu.

1.2 Expertní šetření jako součást výzkumu Kvalitní škola

Expertní šetření bylo součástí výzkumu *Kvalitní škola*, který byl v rámci projektu *Kurikulum G* realizován ve spolupráci *Výzkumného ústavu pedagogického v Praze* a *Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity*. Cílem výzkumu bylo vyhodnotit úspěšnost zavádění kurikulární reformy na gymnáziích, tj. popsat, vysvětlit a vyhodnotit procesy zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (RVP G) a tvorby školních vzdělávacích programů (ŠVP). Výzkum byl rozvržen do čtyř fází:

- *Řízené rozhovory* byly vedeny s koordinátory na pilotních i nepilotních gymnáziích. Jejich cílem bylo dokumentovat proces vzniku ŠVP a porozumět problémům, které jsou s tvorbou kurikula spojeny (Janík a kol., 2010a).
- *Dotazníkové šetření* bylo realizováno na reprezentativním souboru gymnázií a zaměřovalo se na vedení škol a na učitele. Jeho cílem bylo identifikovat faktory ovlivňující realizaci kurikula ve školních třídách (Janík a kol., 2010b).
- Formou *případových studií* byly zkoumány jak samotné texty ŠVP, tak procesy jejich vzniku (Píšová, Kostková, Janík a kol., 2011). Cílem bylo získat náhled na vztahy mezi jazykem teorie, resp. kurikulárních dokumentů, a učiteli běžně užívaným jazykem praxe.
- Prostřednictvím *videostudií* byly zkoumány příležitosti pro rozvíjení žákovských kompetencí. Výzkumné a teoretické pojetí videostudií se stalo východiskem pro rozpracování metodiky *virtuálních hospitací* s cílem analyzovat kvalitu procesu *výuky* ve smyslu realizovaného kurikula (Janík, Slavík, Najvar a kol., 2011).

Zde prezentované *expertní šetření* zaměřené na kvalitu školy a kurikula je završením celého výzkumu. Jeho těžiště spočívá ve vypracování empiricky založených východisek pro tvorbu standardu kvality školy a kurikula.

Výzkum
Kvalitní škola

Expertní šetření Expertní šetření je považováno za metodu vhodnou pro zkoumání problémů spojených s implementací politických a pedagogických programů do praxe (srov. Meuser, Nagel, 2003, s. 481; Žák, 2008). Skutečnost, že zkoumanými osobami jsou experti³, umožňuje zachytit a využít jejich specifické znalosti, jež jsou důležité pro hlubší poznání zkoumané reality. Výzkumný potenciál expertního šetření spočívá v možnosti propracovat se k implicitním pravidlům, jimž podléhá fungování sociálních systémů – v daném případě např. školy vytvářející své kurikulum⁴.

Námi provedené expertní šetření vycházelo z obecného cíle výzkumu *Kvalitní škola* a opíralo se o vymezení klíčových pojmů vztahujících se ke kurikulárním procesům a k formám existence kurikula (Janík a kol., 2010a, s. 33–34). Hlavní pozornost v něm byla zaměřena na projektované kurikulum (RVP/ŠVP) a na procesy jeho vytváření, implementace a revize. Vycházelo se z předpokladu, že do tvorby kurikulárních dokumentů vždy určitým způsobem vstupují určité hodnotové orientace a představy o kvalitě v dané oblasti.

Konkretizovaným cílem expertního šetření bylo analyzovat názory ředitelů a učitelů gymnázií na to, čím je utvářena kvalita školy a kvalita kurikula, a posoudit možnosti využití kurikula pro práci „se“ školou.

Byly zkoumány problémy spadající do tří oblastí: (1) *vnímaná relevance kritérií kvality školy*, (2) *vnímaná relevance kritérií kvality kurikula*, (3) *vnímaná potřeba změn kurikulárních dokumentů*. Zaměření pozornosti na kvalitu školy a současně na kvalitu kurikula umožnilo uvažovat o možném vztahu obojího. Klíčovou otázkou přitom bylo, do jaké míry a v jakých ohledech je kurikulum využitelné pro práci „se“ školou. V pozadí evaluační komponenty výzkumu stál předpoklad, že *kvalitní* je kurikulum, které je dobře využitelné při snahách směřujících k rozvíjení, inovování, profilování školy. Do jisté míry tedy šlo o posuzování možnosti „instrumentalizace kurikula“ ve škole a pro školu.

Šetření bylo realizováno mezi experty-praktiky v oblasti vytváření školního kurikula. Hlavní otázkou při stanovení zkoumaného souboru bylo: Kdo může poskytnout relevantní informace ke kvalitě školy a kurikula. Naším původním záměrem bylo realizovat expertní šetření napříč několika cílovými skupinami – vedle praktiků (gymnaziálních ředitelů a učitelů) jsme se chtěli zaměřit také na zástupce akademické obce a na pracovníky decizní sféry. Nicméně vzhledem k redukci finančních prostředků jsme byli nuceni omezit výzkum pouze na jednu skupinu, a to na ředitele a učitele gymnázií. Ti pro nás představují klíčové aktéry, kteří v konečném důsledku „rozhodují“ o tom, zda a popř. jak se záměry kurikulární politiky setkají s praxí.

³ Při vymezování pojmu expert se opíráme o definici, kterou s odkazem na Ericssona et al. (2006, s. 3–4) uvádí Pišová (2010, s. 243) – expert je „osoba široce uznávaná jako spolehlivý zdroj znalostí, dovedností či technik, jejímuž úsudku je veřejností i odborníky připisována autorita a status. Má v určité konkrétní oblasti dlouhodobou nebo intenzivní zkušenost danou praxí a vzděláním“.

⁴ Obdobně koncipované šetření (ve vztahu k implementaci výchovy ke zdraví do školních vzdělávacích programů) realizovala Mužíková (2010).

Přistoupili jsme k účelovému výběru respondentů – expertů. Experta jsme pro účely výzkumu vymezili jako osobu (ředitele/učitele) s dobrou reputací v oblasti tvorby školního kurikula. Identifikace expertů byla založena na nominaci (doporučení). V případě ředitelů byli experti vybráni státními tvůrci kurikula (pracovníky Výzkumného ústavu pedagogického v Praze) v diskusi s představiteli Asociace ředitelů gymnázií. V případě učitelů byli experti vybráni svými nadřízenými (zpravidla řediteli) na gymnáziích.

1.2.1 Dotazník a jeho administrace: sběr dat

Expertní šetření bylo realizováno formou písemného on-line dotazování. Tvorba on-line dotazníku byla zahájena počátkem roku 2011. Při operacionalizaci konstruktů, jako jsou *kvalita školy*, *kvalita kurikula*, *revize kurikula*, *změna kurikula*, a jejich převedení do podoby dotazníkových položek se využívalo dvou hlavních zdrojů. Prvním zdrojem byly naše dosavadní zkušenosti a poznatky z výzkumu *Kvalitní škola*, druhým byly obdobně koncipované zahraniční výzkumy (např. Vollstädt a kol., 1999; Künzli a kol., 1999).

**Vytváření
dotazníku**

Pokud jde o základní pojetí dotazníku, s ohledem na zkoumané otázky se jako vhodná jevila kombinace otevřených otázek s otázkami polouzavřenými a uzavřenými (vč. škálovaných). V úvodu dotazníku bylo formulováno oslovení respondenta a byl vysvětlen cíl šetření. Následovaly položky podchycující základní charakteristiky respondentů (pohlaví, délka praxe, pozice ve škole, aprobace ad.). Podstatnou část dotazníku tvořily otevřené otázky vyžadující slovní doplnění. Dotazník dále obsahoval soubory položek (uzavřených otázek), které byly uspořádány do baterií.

Otevřené otázky a baterie se vztahovaly ke třem sledovaným oblastem, které byly dále členěny do podoblastí:

- Kvalita školy (charakteristiky kvalitní školy; jejich důležitost; využitelnost práce na ŠVP jako prostředku rozvoje školy).
- Kvalita kurikula (RVP G v porovnání s Generalizovaným učebním plánem; součásti kvalitního kurikula; charakteristiky kvalitního kurikula obecně; kvality RVP G; tvorba kurikulárního dokumentu).
- Revize a změny kurikula (důvody pro vytvoření nového kurikulárního dokumentu; podněty na změny (v) RVP G; úpravy ŠVP vyžadující úpravy RVP G).

Princip spočíval v tom, že dotazník nejprve formou otevřené otázky od respondentů požadoval, aby generovali vlastní názhedy, např. na kvalitu školy či kurikula, a teprve poté jim předkládal škálované položky obsahující názhedy na kvalitu školy či kurikula odvozené z odborné literatury a vyzýval je k reakci. Podrobnější údaje k bateriím položek včetně základních psychometrických parametrů jsou uvedeny v kap. 2.1–2.3.

První verze dotazníku (on-line) prošla interní oponenturou a účastnickým posouzením. Interní oponenturu zajišťovali pracovníci *Institutu výzkumu školního*

**Účastnické
posouzení**

vzdělávání PdF MU a Výzkumného ústavu pedagogického v Praze. Jejich připomínky byly zohledněny při finalizaci dotazníku. Dále byli přizváni dva gymnaziální učitelé k účastnickému posouzení. Oponenti i učitelé zapojení do účastnického posuzování poukazovali na nejednoznačnost některých formulací a navrhli doplnit některé položky. Vedle toho se zjišťovala doba potřebná k vyplnění dotazníku. Ukázalo se, že se pohybuje v rozmezí 30 minut až dvou hodin, a to v závislosti na podrobnosti odpovědí. Vzhledem k časové náročnosti spojené s vyplněním dotazníku bylo rozhodnuto, že respondentům bude vyplácena finanční kompenzace z prostředků projektu *Kurikulum G*.

Oslovování a administrace Vyplňování dotazníku probíhalo v květnu a červnu 2011 v on-line prostředí VÚP. Ke dni 14. 7. 2011 vyplnilo dotazník 57 respondentů (z toho 17 ředitelů a 40 učitelů) z 19 gymnázií (24 pilotních⁵, 33 nepilotních). Výběrový soubor tvořilo 27 žen (47 %) a 30 mužů (53 %). Čtyři respondenti (7 %) uvedli pedagogickou praxi v délce 0–10 let, 17 respondentů (30 %) uvedlo praxi v délce 11–20 let, 21 respondentů (37 %) uvedlo praxi v délce 21–30 let a 15 respondentů (26 %) uvedlo praxi delší než 30 let.

1.2.2 Postupy analýzy dat

Použité procedury Data byla sbírána on-line v HTML prostředí. Po ukončení období sběru dat byly odpovědi respondentů exportovány do softwaru *Statistica CZ 9.0* a transformovány do podoby databáze. Nezodpovězené položky a odpovědi *nedokážu posoudit*, byly klasifikovány jako chybějící data, a jako s takovými se s nimi při analýzách nepracovalo.

Pro potřeby některých analýz byla data získaná z odpovědí respondentů agregována (sloučena) do nových proměnných, které umožňovaly pohlédnout na zkoumané problémy z nových perspektiv. Pro analýzu názorů vedení škol ve srovnání s ostatními učiteli byly navíc vytvořeny agregované kategorie „vedení“ (ředitel, zástupce ředitele) a „učitelé“ (koordinátor tvorby ŠVP, předseda předmětové komise, řadový učitel).

Z procedur deskriptivní statistiky byly využity výpočty míry centrální tendence, tzn. aritmetický průměr (dále jen průměr), medián, modus, a dále pak směrodatná odchylka (SD) a četnost modu. U procentuálních poměrových vyjádření odpovědí na položky zaokrouhlujeme standardně nahoru nebo dolů, proto součet nemusí být vždy roven 100 %. Pro testování normality rozložení dat byl použit Kolmogorův-Smirnovův test. Pro zjišťování vztahů proměnných byl použit t-test. Pro testování struktury dat byla použita faktorová analýza, obvykle s normalizovanou rotací varimax. Reliabilita jednotlivých baterií otázek v dotazníku byla zjišťována pomocí koeficientu reliability Cronbachovo α . Odpovědi na otevřené otázky byly zpracovány prostřednictvím kvalitativní obsahové analýzy.

⁵ Pilotní gymnázia jsou gymnázia, která byla zapojena do pilotního ověřování rámcových a školních vzdělávacích programů. Do skupiny pilotních gymnázií zahrnujeme v tomto vyhodnocení ještě tzv. gymnázia partnerská, která dlouhodobě spolupracují s VÚP.

KVALITA ŠKOLY A KURIKULA: VÝSLEDKY EXPERTNÍHO ŠETŘENÍ

2.1 Kvalita školy

Tato kapitola je uvedením do problematiky kvality školy. Ve stručnosti představuje hlavní přístupy k vymezení kvality škol a vybrané výsledky výzkumů, které byly v této oblasti provedeny u nás a v zahraničí. V návaznosti na to prezentuje cíle, otázky a metodický postup části našeho expertního šetření, která se týkala charakteristik kvalitní školy (gymnázia), jejich vnímané důležitosti a dále využitelnosti ŠVP jako prostředku rozvoje (zlepšení) školy.

2.1.1 Uvedení do problému: vymezení pojmů a stav poznání

Problematika kvality školy se u nás dostává do popředí v souvislosti s diskusemi o výsledcích českých žáků v různých mezinárodních i domácích výzkumech či evaluacích. S pojmem kvalita vzdělávání se operuje v rámci různých politických sloganů, co však chybí je jeho konkretizace (srov. Kaščák, Pupala, 2011).

Charakteristiky kvalitní školy Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 111) vymezují kvalitu školy jako „žádoucí a optimální úroveň jejího fungování a jejích produktů“. Usuzuje-li se na kvalitu školy z jejího fungování a jejích produktů, je problém kvality školy především problém vymezování a posuzování její úlohy ve společnosti. Pozornost je zaměřována na to, do jaké míry a jakými způsoby škola tuto úlohu naplňuje.

Problém posuzování kvality je složitý, neboť škola sleduje více cílů souběžně (srov. Steffens, Bargel, 1993, s. 17–24). Zjednodušíme-li problém kvality školy na pouhá dvě kritéria, pak se můžeme s citovanými autory ptát: Máme na kvalitu školy usuzovat především z jejích výsledků, či spíše z procesů, které se v ní odehrávají? Stanou-li se hlavním kritériem kvality školy výsledky školního vzdělávání (orientace na produkty⁶), hrozí nebezpečí, že se tím zaprodá kvalita života lidí ve škole. Na druhou stranu, stanou-li se hlavním kritériem kvality školy vztahy a interakce mezi lidmi (orientace na procesy), může nastat situace, že se lidé budou ve škole sice dobře cítit, avšak nebudou podávat výkony (volně podle Steffens, Bargel, 1993, s. 17). Z uvedeného vyplývá potřebnost vícekritériálního modelu pro posuzování kvality školy.

V modelech pro posuzování kvality školy se zpravidla rozlišují: oblasti, kritéria a indikátory kvality (Starý, Chvál, 2009, s. 65). Zastavme se na okamžik u posledně jmenovaného – u indikátorů kvality školy. Indikátory lze obecně vymezit jako údaje reprezentující jistý pozorovatelný aspekt edukační reality (více viz Janoušková, Maršák, 2008). *Indikátory kvality školy* lze potom chápat jako *charakteristiky kvalitní školy*. S cílem identifikovat charakteristiky kvalitní školy byly v posledních letech realizovány mnohé výzkumy – v dalším textu se zmíníme o některých z nich.

⁶ Kritérium (oborového) výkonu se typicky uplatňuje ve výzkumech efektivit škol.

Purkey a Smith (1983) vykreslují na základě amerických výzkumů portrét efektivní školy. Autoři rozlišují dvě skupiny proměnných – organizační a procesuální. Do organizačních proměnných spadá: řízení školy; řízení vztahované k výuce; stabilita pedagogického sboru; uspořádání kurikula; další vzdělávání pedagogického sboru; podpora a spolupráce ze strany rodičů; široké oceňování oborových výkonů; efektivně využívaný výukový čas; podpora ze strany regionálního školského úřadu. Do procesuálních proměnných spadá: společné plánování a kolegiální vztahy; pocit sounáležitosti; sdílení jasných cílů a vysokých očekávání; řád a disciplína.

Podobně německý autor Aurin⁷ (1991, s. 68–70) předkládá na základě analýzy zahraničních (britských) výzkumů výčet znaků efektivních škol: cílevědomé vedení pedagogického sboru školy; angažmá vedení školy; angažmá učitelů; vytrvalost učitelů; strukturované školní dění; intelektuálně náročná výuka; školní okolí podporující výuku; zaměření pozornosti na práci ve výuce; maximum komunikace mezi učiteli a žáky; vedení dokumentace o žácích; výchovné angažmá rodičů; pozitivní školní klima.

Podle rakouského autora Posche (1999, s. 329) jsou dobré školy charakterizovány: orientací na vysoký, všem známý oborový a nad-oborový standard výkonu; vysokým oceněním vědomostí a kompetencí; očekáváním úspěchu se zřetelem na schopnost žáků dosáhnout výkonu; společnou řečí a převzetím zodpovědnosti žáky; hodnotnými vztahy mezi vedením, učiteli a žáky; kooperativním vedením školy; vyjednáváním a důsledným dodržováním pravidel; bohatým životem školy a rozmanitými možnostmi aktivit pro učitele a žáky; vtažením rodičů do školního dění.

Jak je patrné, v uváděných přístupech se uplatňují zejména pohledy pedagogické, popř. psychologické. Vedle nich se v poslední době prosazují také pohledy ekonomické. Německý autor Heid (2009, s. 59–60) chápe kvalitu školy jako výsledek vyhodnocení situace ve škole, resp. jako identifikaci a popis aktuálního stavu se zaměřením na kvalitu vzdělávání s ekonomickými hledisky. U kritérií pro hodnocení kvality školy zvažuje citovaný autor (2009, s. 58) i hlediska mikroekonomická a makroekonomická – např.: provozní investice a jejich vliv na kvalitu života, ekonomický přínos vzdělávacích opatření, hodnocení kvality školy s ohledem na makrostruktury vzdělávací politiky i mikrohledisko praktického myšlení a jednání ve vzdělávání, hodnota znalostí a kvalifikace učitelů, vzdělání jako prostředek zvyšování produktivity práce a výnosnosti kapitálu.

V České republice se výchozím rámcem pro utváření různých modelů kvality školy stal *Národní program vzdělávání v České republice – tzv. Bílá kniha* (2001). S ní lze poměřovat texty věnované u nás hodnocení kvality školy.

⁷ V 80. a 90. letech 20. stol. působila v Německu expertní skupina s názvem *Qualität von Schule* (*Kvalita školy*), která sdružovala na několik desítek tehdejších předních pedagogů. Cílem skupiny bylo shrnout výzkumné poznatky o procesech školního vzdělávání a o efektivnosti (kvalitě) školy. Autorům šlo mimo jiné o to předložit k diskusi alternativní cesty k zlepšování školy. Několikaletá práce skupiny je bilancována v publikaci s názvem *Výzkumy kvality školy* (Steffens, Bargel, 1993) – na některé poznatky z této publikace jsme již výše odkazovali.

Model kvalitní školy mající podobu výčtu jejích klíčových znaků byl zpracován týmem kolem Spilkové (2002, 2005). Autorka v rámci případové studie, která měla na základě zpětného mapování vytvářet portréty školy, stanovuje následující kritéria: jasná filozofie školy, kvalitní systém řízení školy, tvorba školního kurikula, kvalitní učitelský sbor, převažující progresivní didaktická koncepce v rámci škol, autenticita školy (Spilková, 2005, s. 78–81). Každé z těchto kritérií je zapotřebí dále členit, např. kvalita učitelského sboru závisí na odborných předpokladech vzhledem k vyučovanému oboru, na pedagogické a didaktické připravenosti, na kvalitách vztahu k žákům, na motivovanosti k dalšímu vzdělávání, ale také třeba na optimálním věkovém složení sboru apod.

V souvislosti s kulturou školy lze charakteristiky kvality školy dovozovat také z prací Pola a kol. (2005). Autoři ve své publikaci zmiňují následující oblasti, v nichž je dle našeho názoru relevantní hledat kvalitu školy: shoda lidí na hlavních principech fungování školy; vytváření a naplňování vize školy; otevřenost školy vůči okolí; prostředí podporující učení a vyučování; řízení školy.

Téma „dobrá škola“ provázelo též přípravu *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, konkrétně v projektu *Koordinátor* (2005 – 2007), řešeném NIDV. Autory základních tezí „dobré školy“ byli Z. Bělecký (ředitel ZŠ), J. Tupý ad. *Česká školní inspekce* měla na školách sledovat aktivity, které charakterizují „dobrou školu“ podle kritérií vytvářených v r. 2005 ČŠI ve spolupráci s VÚP a řediteli škol. Text však nebyl s nástupem nového vedení ČŠI používán.

Nad tématem „dobrá škola“ v kontextu kurikulární reformy se zamýšleli také pracovníci *Výzkumného ústavu pedagogického v Praze* (Tupý, 2008). Identifikovali následující oblasti charakterizující dobrou školu: (1) Škola má jasné cíle, panuje shoda na jejich zaměření, postupech a časových horizontech naplňování, dochází k pravidelnému hodnocení, jak je cílů dosahováno, a k jejich korekci. (2) Převažující strategií je spolupráce, a to ve všech oblastech. (3) Škola má o žáky zájem, důsledně se snaží o inkluzivní vzdělávání, přizpůsobuje výuku i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům mimořádně nadaným. (4) Učitelé své žáky dobře znají. Průběžně sledují jejich potřeby a možnosti a přizpůsobují jim společnou, nebo individualizovanou činnost. (5) V rámci svých možností se škola trvale zabývá rekonstrukcí vzdělávacího obsahu a hodnocením vzdělávacích postupů (strategií), použitých metod a výsledků své činnosti. Běžnou součástí práce učitelů jsou diskuse o tom, co a proč se ve výuce děje, co se daří a nedaří a proč, k jakým změnám v obsahu a metodách výuky by mělo dojít. Výběr a strukturování učiva je v konečné fázi promyšleným dílem učitelů s přispěním žáků. (6) Škola vytváří příznivé a bezpečné prostředí, má svůj řád a pravidla, jasný systém hodnocení žáků i učitelů. (7) Škola informuje o všem, co se v ní děje, co zamýšlí. (8) Přístup k rodičům je klientský. Pedagogové vystupují vůči rodičům profesionálně, škola nabízí rodičům aktivity a činnosti, které umožňují poznat záměry školy, její činnost i hodnocení této činnosti (citováno podle Spilková, Tomková a kol., 2010, s. 13).

V roce 2009 byl gremiální poradou nám. skupiny 2 MŠMT pod čj. 8875/2009-22 schválen materiál *Cíle kurikulární reformy na úrovni školy a aktivity ke sledování reformy* připravený Skupinou pro hodnocení kurikulární reformy (2008), kterou vedl nám. ministra školství J. Kitzberger. Tento text se stal podstatným materiálem využitelným pro stanovení kritérií kvality škol i pro úvahy o samotné reformě.

V České republice se hodnocení školy provádí na základě požadavku zákona č. 561/2004 Sb. jako vnitřní hodnocení školy a vnější hodnocení *Českou školní inspekci*. Otázky kvality jsou ČŠI dlouhodobě sledovány – nikoliv však nějakým sofistikovaným postupem, jenž by byl srovnatelný s výše popisovanými zahraničními přístupy.

Poté, co jsou k dispozici výčty charakteristik kvalitní školy, nabízí se otázka jejich váhy či důležitosti. Ve snaze zodpovědět tuto otázku bylo provedeno množství výzkumů, a to nejen v zahraničí, ale také v České republice. Např. Walterová a kol. (2010) provedli výzkum, na jehož základě můžeme uvažovat o modelu kvalitní školy z pohledu veřejnosti. Respondentům bylo předloženo 13 výroků, ze kterých mají vybrat 4 pro ně nejdůležitější. Podle převládajících názorů rodičů i širší veřejnosti můžeme říci, že škola by měla hlavně vzbudit v žácích zájem se učit (celkem uvedlo 63 % respondentů). Dále by se děti měly do školy těšit (57 %) a kromě toho by si ze školy měly také odnést co nejvíce poznatků (53 %). Není naopak požadováno, aby škola spolupracovala se širší veřejností (pouze 5 %), navazovala jakýkoliv intenzivnější kontakt s rodičovskou veřejností (10 %), nebo aby rodiče měli dostatek příležitostí ovlivňovat chod a fungování školy (10 %).

Které charakteristiky jsou důležité

Na charakteristiky kvalitní školy se zaměřují také někteří zahraniční autoři, jejichž přehled uvádí např. Reynolds (1991). Citovaný autor si všímá toho, že ačkoli jsou ve zjištěních jednotlivých autorů patrné určité odlišnosti, do popředí vystupují charakteristiky kvalitní školy, které se rámcově podobají. Z analyzovaných studií vyplývají následující faktory, které jsou pro kvalitní školu důležité: (1) vedení, (2) vědomá péče o klima, (3) důraz na vzdělávací výsledky, (4) vysoká očekávání od žáků i učitelů, (5) vědomí ohledně poslání, (6) pozitivní motivační strategie, (7) zpětná vazba o vzdělávacích výsledcích žáků (Reynolds, 1991, s. 94–95).

Z výše uváděných přehledů je patrné, že jednou z charakteristik kvalitní školy je dobře strukturované kurikulum, resp. kurikulární dokumenty. Od školních vzdělávacích programů, resp. od jejich tvorby se očekává, že bude prostředkem rozvoje konkrétní školy. Jak vysvětluje Stibbe (2005, s. 137–138), koncept školního kurikula (resp. školního vzdělávacího programu) vychází ze dvou podstatných výzkumných nálezů, které od osmdesátých let 20. stol. ovlivňují diskuse o škole:

Kurikulum a rozvoj školy

- Za prvé je to poznatek, že na školy lze nahlížet jako na jednotky schopné sebe-utváření, jako individuality, které se mohou vlastními silami měnit, tj. jsou schopny sebe-organizace.
- Za druhé je to poznatek, že kvalita školy je dána synergickým působením řady vlivů, které lze souhrnně označit jako pedagogický étos.

Podle citovaného autora (Stibbe, 2005, s. 137) význam školních vzdělávacích programů spočívá v tom, že umožňují lidem ve škole účastnit se pedagogického diskursu o podstatných výchovných cílech školy a porozumět se na nich. Školní vzdělávací program je zachycením pedagogického konsensu v písemné formě. Rozhodující pro to, aby školní vzdělávací program sehrával ústřední roli v procesech rozvoje školy, jsou tři úzce provázané faktory: zapojení dotyčných osob; vybudování kultury spolupráce ve škole; kritická reflexe pedagogické práce.

Vytváření školních vzdělávacích programů je podle Stibbeho (2005, s. 138) spojeno s třemi okruhy problémů:

- Školní programy jsou spíše „retrospektivními zprávami o činnosti školy“. Málokdy jsou v nich obsaženy akcenty rozvoje škol – zpravidla jsou zde uváděny nenáročné záměry, které se zřídka týkají důležitých pedagogických problémů.
- Textové pasáže vztahující se k výukovým koncepcím, k realizaci a evaluaci programu zde často přicházejí zkrátka. Dohody na výukových aktivitách konkrétních učitelů a jejich posuzování jsou vnímány jako zásah do jejich pedagogické autonomie, která se má chránit před kritickým pohledem jiných osob.
- V souvislosti s významem školního vzdělávacího programu pro rozvoj školy je důležitá jeho evaluace. Nicméně otázka, jaké kvalitativní nároky vzít do hry při evaluaci programu, je pro školy obtížná. Komplexní výchovné a vzdělávací postupy, resp. abstraktní popisy cílů lze jen obtížně (či přibližně) evaluovat. Kromě toho chybí strategie interní evaluace, které by byly běžně použitelné.

Otázkou kvality kurikula je, jak koncipovat školní vzdělávací program, aby fungoval jako pragmatický nástroj plánování rozvoje školy. Má-li školní vzdělávací program tuto ambici, je třeba, aby stanovoval cíle a rozvojové akcenty, aby obsahoval termínované dohody týkající se dosahování kvality, které je třeba kontinuálně realizovat a ověřovat (nástrojem k tomu jsou „minimální standardy kvality“). Školní vzdělávací program má být „programem perspektiv“ – má být koncipován jako závazný plán práce, v němž jsou popsány profily oborů a dohody na nich jsou závazné. Dříve, než práce podle školního vzdělávacího programu započne, mají být promyšleny a formulovány cíle, kritéria a indikátory evaluace. Evaluační proces má být vstřícný vůči praxi. Tyto formální aspekty mají být ve vzdělávacím programu školy naplněny konkrétním obsahem (Stibbe, 2005, s. 140).

Z těchto v podstatě normativních požadavků lze odvozovat kritéria a indikátory pro posuzování kvality školních vzdělávacích programů. K této problematice se ještě vrátíme v kap. 2.2. Na tomto místě se omezujeme na problém využitelnosti školního vzdělávacího programu pro práci „se“ školou – což bylo jedna z hlavních otázek zkoumaných v rámci expertního šetření.

2.1.2 Cíle, otázky a metodický postup

V části expertního šetření, kterou zde představujeme, byly zkoumány náhledy respondentů na kvalitu školy – gymnázia. V prvním kroku se v dotazníku formou otevřené otázky požadovalo, aby respondenti generovali své vlastní náhledy na kvalitu školy. Jejich úkolem bylo písemně reagovat na podnětovou otázku/instrukci: „*Popište, čím by se měla z vašeho pohledu (ředitele či učitele) vyznačovat kvalitní škola (gymnázium)?*“ Získaná data byla vyhodnocena pomocí obsahové analýzy.

**Metodologická
rozvaha**

V druhém kroku byl v dotazníku konstrukt *kvalita školy* operacionalizován výčtem 28 charakteristik, tj. výroků popisujících dílčí kvality školy. Tyto výroky byly formulovány na základě syntézy nálezů českých a zahraničních výzkumů zaměřených na kvalitu školy (kap. 2.1.1). Prostřednictvím pětibodových Likertových škál (od *velmi vysoká* po *velmi nízká*) byla podchycována důležitost, kterou vzhledem ke kvalitě školy respondenti připisovali jejím jednotlivým charakteristikám. V souvislosti se zkoumáním náhledů na kvalitu školy se vyhodnocoval také vliv dalších proměnných (např. pozice ve škole). Data byla zpracována základními metodami popisné statistiky.

Ve třetím kroku byla respondentům položena otevřená otázka: „*Vidíte nějaké možnosti, jak by se dala využít práce na ŠVP jako prostředek rozvoje (zlepšení) školy? Pokud ano, popište...*“ Získaná data byla vyhodnocena metodou obsahové analýzy.

Cílem bylo zjistit náhledy gymnaziálních ředitelů a učitelů na charakteristiky kvalitní školy a posoudit, jak se jim jeví využitelnost školního kurikula (ŠVP) pro práci „se“ školou. Níže nabízíme odpovědi na tyto výzkumné otázky: „*Jakými charakteristikami se dle názorů gymnaziálních ředitelů a učitelů vyznačuje kvalitní škola – gymnázium? Které z těchto charakteristik považují ředitelé a učitelé za nejvíce důležité? Jaká je dle názoru ředitelů a učitelů využitelnost školních vzdělávacích programů (resp. jejich zpracování) pro rozvoj školy?*“

**Výzkumné cíle
a otázky**

2.1.3 Výsledky

2.1.3.1 Kvalita školy: analýza odpovědí na otevřenou otázku

Odpovědi na otevřenou otázku, čím by se měla z pohledu ředitele či učitele vyznačovat kvalitní škola (gymnázium), jsou charakteristické poměrně vysokou mírou shody v hlavních rysech, které mají odpovídat kvalitní škole, jak jsme o ní pojednali v teoretickém uvedení výše (kap. 2.1.1) a pojednáme v kvantitativní části šetření (kap. 2.1.3.2) níže. V dobrém souladu s příslušnou kvantitativní částí šetření se výpovědi soustřeďují do pěti hlavních okruhů: (1) škola se má prokazovat výtečnými výsledky žáků ve spojení s motivací žáků k učení, (2) škola má mít jasný cíl nebo vizi svého směřování a kvalitní program, (3) škol má mít pevný řád, (4) škola má mít kvalitní učitelský sbor, (5) ve škole má být vnitřní soulad doprovázený příznivým sociálním klimatem.

**Dobrá shoda
v názorech
na kvalitní školu**

- Výsledky a motivovanost žáků ke studiu** Poměrně nejčastěji a na prvních místech respondenti uváděli výborné výsledky a motivovanost žáků. Kvalita a motivovanost žáků je výsledkem či ukazatelem kvality práce školy. Z 57 odpovědí jich 37, tj. cca 65 %, obsahuje nárok na dostatečnou kvalitu žáků. Týká se již pokroku v průběhu gymnaziálního studia, a to s ohledem na všeobecný rozvoj (jak vyplývá z použitého termínu kompetence):
- *Žáci by měli v průběhu studia (rozdíl mezi vstupem a výstupem) vykazovat výrazný pokrok ve všech kompetencích.*

Většina odpovědí nicméně vyžaduje kvalitu žáků zejména na výstupu, tj. úspěšnost při přijetí na vysoké školy nebo povolání a úspěch u maturity. Některé odpovědi upřesňují tyto nároky konkrétněji, do podoby programových požadavků na výstupy. Příkladem jsou výpovědi:

- *[Škola by měla] mít dobré výsledky v přijímacích řízeních na kvalitní VŠ.*
- *Úspěšnost žáků na výstupu (tj. u maturitních zkoušek a přijímacího řízení na VŠ)...*
- *[Škola by měla] své studenty perfektně připravit na široké spektrum vysokých škol, na jejich budoucí povolání.*
- *Kvalitní gymnázium by mělo naučit potřebě učit se celý život.*
- *Vysoká úspěšnost absolventů a jejich další uplatnění...*
- *Škola by měla: poskytnout studentům všeobecný přehled; umět se orientovat a schopnost používat informační technologie (nejenom v IVT); pomoci zvládnout slovem i písmem dva světové jazyky; naučit studenty komunikovat, vyjadřovat se, formulovat své názory a mít schopnost je pak obhájit.*

- Úspěšnost žáků na VŠ: měřítko kvality gymnázia** Podnětný je v této souvislosti názor, že nestačí jen obvyklá statistika přijetí na vysokou školu, ale spíše dlouhodobá úspěšnost v dalším studiu:
- *Kritériem úspěšnosti v této činnosti není pro gymnázium dosud prováděná statistika úspěšnosti přijetí na VŠ (navíc při absenci metodiky pro rozlišení kvality jednotlivých fakult a celých VŠ), ale především další úspěšnost v tomto studiu.*

Nebo v poněkud jiné formulaci:

- *Gymnázium je jako škola kvalitní institucí pokud jsou jeho absolventi úspěšní při přijímání na VŠ, pokud se úspěšně dostávají i na vysokoškolské obory prestižního typu, pokud ve VŠ studiu vydrží – tzn. totiž také, že i během návštěvy gymnázia získali správné učební návyky.*

- Klesá kvalita žáků?** V souvislosti s požadavkem na kvalitu absolventů se objevil názor, že v současné době kvalita klesá se zúženým rozsahem možností výběru uchazečů:
- *[Škola] potřebuje i žáky, kteří jsou motivováni k plnému výkonu. To je v současné době u gymnázií, která bojují o každého žáka jako zdroje příjmů pro veškerou činnost, iluzorní. Navíc i o žáky s horším prospěchem je zájem i na vysokých školách ze stejného důvodu – financování podle počtu žáků. Tím je mnoho škol limitováno. Část žáků, která na školu nepatří, má neblahý vliv na studijní morálku některých tříd.*

Kvalita absolventů a celkově dobrá práce školy se projevuje mimo jiné v tom, že škola má ve svém okolí dobrou pověst a mezi ostatními školami má prestiž. Souvisí s tím i zájem mnoha uchazečů o studium na škole. O tom vypovídají tyto výroky:

**Prestiž školy:
měřítko kvality**

- *Úspěšnost v soutěžích, kvalitní vybavenost školy, dobrá pověst v regionu, dobrá kázeň žáků...*
- *Dlouhodobě dobré jméno školy na veřejnosti – vysoký zájem uchazečů o studium...*

Další čtyři charakteristiky se týkají důvodů úspěchu školy, tj. poukazují na příčiny její kvality. V různých souvislostech se v odpovědích objevuje poukaz na jasný cíl nebo vizi směřování a vývoje školy, včetně zřetelně formulované podoby nároků na vstupu a výstupu (požadavků na uchazeče a profilu absolventa) a na kvalitní vzdělávací program. S tím vším souvisí i plánování, náročnost na kvalitu práce a součinnost mezi vedením školy a učitelským sborem. Příkladem jsou tyto výroky:

**Jasná vize
směřování
a vývoje školy**

- *Jasně stanovené požadavky na uchazeče o studium a profil absolventa.*
- *Škola by měla mít jasný směr, který by měli po prodiskutování respektovat všichni zaměstnanci (včetně provozních).*
- *Jasně deklarovaným cílem vzdělávání a školským vzdělávacím programem, svou náročností, obsahovou stránkou výuky...*
- *Vedením školy, které bude mít jasnou vizi, manažerské schopnosti a schopnost vést a motivovat lidi.*

Poslední z citovaných výpovědí obsahuje poukaz k dalšímu okruhu: pevný řád v práci školy. Ten se týká pravidel a stability v činnosti školy a souvisí s náročnostmi, stejně jako předchozí okruh. Nepřímo se vztahuje i k tradici školy. Příkladem jsou výroky:

**Škola by měla
mít řád a ducha**

- *Škola by měla mít řád a "ducha", tj. shodu v základních výchovných a vzdělávacích cílech a způsobech, jak jich dosáhnout.*
- *Na škole a ve výuce jsou stanovena jasná pravidla, která se důsledně dodržují.*
- *Škola by měla mít tradici, kontinuitu. Trvání v čase je důležitou složkou vzdělání.*

Pro dobré vzdělávání je asi příznačné, že současně s řádem a pravidly nebo dodržováním tradice má obsahovat potřebnou míru tvůrčí svobody, jak upozorňuje tento výrok:

**Gymnázium:
otevřené,
svobodné**

- *GYMNÁZIUM – otevřené, svobodné – ve výchově (ve vztazích) i ve vzdělávání (hledání, tážení se...) – vědomě si tradice a rozvíjející tradici...*

Kvalitní škola se jistě nemůže obejít bez výtečného pedagogického sboru. Tento nárok se v odpovědích objevuje často v rozmanitých podobách – např.:

**Výtečný
pedagogický
sbor jako základ
kvality školy**

- *Dobrý pedagogický sbor se vztahem k žákům – nejen odborně kvalitní, osobnostně vyzrálí a nezakomplexovaní pedagogové.*
- *..."zapálenost" učitelů pro výuku, hledání nových metod práce a ochota k dalšímu vzdělávání...*

- ...dostatečně kvalifikovaným pedagogickým sborem (kvalita je podmíněna zajištěním financování dalšího vzdělávání učitelů tak, aby mohli se zájmem rozvíjet svou odbornost, vzhledem ke skutečnosti, že vzniká množství nových poznatků ve všech oborech vzdělávání).
- ...pedagogický sbor motivovaný ke změnám, k výkonu, cítící odpovědnost za výsledky žáků i celé školy...

Škola by měla mít pozitivní atmosféru Často je v odpovědích vyzdvížena také nutnost příhodného sociálního klimatu školy, které podporuje kvalitu výkonu. Ať již uvnitř pedagogického sboru, nebo ve vztahu mezi vedením a řadovými učiteli anebo ve vztahu mezi učiteli a žáky:

- Škola by měla mít pozitivní atmosféru, vzájemnou důvěru mezi všemi zúčastněnými.
- Ve škole by mělo být příznivé klima pro vzdělávání se (tedy pro žáky) i pro vzdělávání někoho (tedy pro učitele).
- Korektní vztahy mezi učiteli a žáky, podmínky pro systematickou práci...
- Tak samozřejmě, aby měli studenti na výstupu určitý obsah znalostí. Přede vším ale záleží na klimatu školy, kde je získávají. ... Kvalitní školu totiž dělají i vzájemné vztahy s vyučujícími, spolužáky a také rodiči. ... Není cílem školy jen naučit, ale čím dál více i vychovat.
- Tvořivé a spolupracující klima ve škole. Aktivní účast studentů na vzdělávacím procesu.
- Kvalitní gymnázium samozřejmě má kvalitní personální obsazení – osvědčené vedení (které pracuje ve shodě) a plně kvalifikovaný sbor.

Ekonomické podmínky, technické vybavení a spolupráce s rodiči Kromě výše uvedených nejvýznamnějších rysů kvality školy se v odpovědích objevovaly také požadavky na dobré ekonomické podmínky a technické vybavení školy:

- Kvalitní technické zázemí a vybavení.
- ...finanční prostředky na bezproblémový chod školy a fungování využívané techniky.
- Prostorově přiměřenými a dobře vybavenými učebnami.

Objevily se také zmínky o dobré spolupráci školy s rodiči a veřejností:

- „...dobrá komunikace s rodiči žáků, ochota všech pracovat a navzájem spolupracovat...“

2.1.3.2 Kvalita školy: důležitost jednotlivých charakteristik

Charakteristiky kvality jsou přiléhavé V baterii A instrukce respondenty vyzývala: „Posuďte důležitost uvedených charakteristik pro kvalitu školy (gymnázia)“. Respondentům v ní bylo nabídnuto 28 charakteristik kvalitní školy. Charakteristiky byly navrženy na základě poznatků z rozhovorů s koordinátory pilotních škol a z dotazníkového šetření v předcházejících fázích výzkumu (Janík a kol., 2010ab). Využity byly také zkušenosti z obdobně zaměřených zahraničních výzkumů (viz kap. 2.1.1). Jejich přiléhavost je z pohledu ředitelů potvrzována názorem z kvalitativní části tohoto šetření: „Charakteristiky uvedené v další části dotazníku jsou prakticky všechny typické pro kvalitní školu.“

Respondenti posuzovali důležitost jednotlivých charakteristik na pětistupňové škále: *velmi vysoká (5); vysoká (4); ani vysoká, ani nízká (3); nízká (2); velmi nízká (1)*. Položky v této baterii mají relativně vysokou míru vnitřní konzistence – koeficient reliability Cronbachovo $\alpha = 0,90$.

Rozdíl mezi minimálním a maximálním aritmetickým průměrem jednotlivých charakteristik je 1,63. Je tedy poměrně malý, zahrnuje jen třetinu pětibodové škály. Žádná z charakteristik neklesla v průměru pod střední kategorii 3 (ani vysoká/ani nízká). Přitom jen 3 z 28 (tj. asi 11 %) jsou pod úrovní kategorie 4 (vysoká). Tyto výsledky vypovídají o tom, že respondenti pokládali všechny charakteristiky za dostatečně typické pro kvalitní školu. Přehledně to ukazuje graf 2.1.1. Je z něj zřejmé vysoké ocenění důležitosti pro kvalitu školy téměř u všech charakteristik.



Graf 2.1.1: Vnímaná důležitost charakteristik školy pro její kvalitu

Nejdůležitější charakteristiky: cílevědomost, klima školy, kvalita žáků	Shodně nejvyšší hodnotu aritmetického průměru (4,7) s poměrně nízkou směrodatnou odchylkou (0,53) mají dvě charakteristiky: <i>škola je cílevědomě řízena a vedena; ve škole je příznivé klima</i> ⁸ . Přes úroveň 4,5 se dostaly ještě tři charakteristiky: <i>škola má jasno ve své hlavní úloze, již je vychovat a naučit žáky; absolventi školy jsou úspěšní v přijímacím řízení na vysoké školy; mezi vedením a učiteli je shoda na směřování školy</i> . V těchto charakteristikách také panuje vysoká shoda mezi vedením škol a řadovými učiteli – rozdíl aritmetických průměrů většinou nepřesahuje 0,1. Jedinou výjimkou je položka o <i>úloze školy vychovat a naučit žáky</i> . Učitelé jí přisuzují vyšší důležitost než vedení škol a rozdíl průměrů je 0,3.
Shoda mezi výsledky kvalitativního a kvantitativního šetření	Všech pět nejvýše skórovaných charakteristik je v souladu s výsledky kvalitativní části dotazníku, ve které respondenti odpovídali na otevřenou otázku, čím by se měla z pohledu ředitele či učitele vyznačovat kvalitní škola (gymnázium). Shoda panuje v tom, že škola má mít jasný cíl nebo vizi svého směřování, má mít kvalitní učitelský sbor, pevný řád a zároveň vnitřní soulad doprovázený příznivým sociálním klimatem. A kvalitní škola se – jak jinak – musí prokazovat výtečnými výsledky žáků. V kvalitativní části k tomu respondenti upřesňovali, že hodnotnými žákovskými výsledky rozumějí zejména úspěšnost v přijetí i v dalším studiu na VŠ. S tím souvisely i poukazy na nezbytnost výtečných výsledků žáků u maturit a na jejich motivovanost ke studiu.
Záleží na kvalitě učitelů	Podmínkou úspěšnosti žáků jsou dobří učitelé – i v tomto názoru se projevila shoda mezi kvantitativní a kvalitativní částí šetření. Charakteristiku: <i>ve škole vyučují kvalifikovaní učitelé</i> lze s průměrem 4,47 řadit ještě k předcházejícím pěti nejvýše oceňovaným. Také rozdíl mezi učiteli a vedením škol v této charakteristice není velký a nedosahuje ani 0,2. V kvalitativní části respondenti ještě uváděli, že učitelé mají svou připravenost stále udržovat a zvyšovat dalším vzděláváním a mají být nadšení pro svou práci.
Sounáležitost se školou a dobrá pověst	Do průměru přes 4,4 se dostaly ještě charakteristiky: <i>je zde pocit sounáležitosti se školou a škola má dobrou pověst</i> . I v nich je shoda mezi vedením škol a učiteli poměrně vysoká a rozdíly průměrů nedosahují ani 0,1. Také tyto charakteristiky se objevovaly v kvalitativní části dotazníku.
Pořadí charakteristik	Přehlednou ilustraci pořadí charakteristik při porovnání hodnot aritmetických průměrů přináší tabulka (tab. 2.1.1). Výše probíraných 8 nejvýše skórujících charakteristik je v ní uvedeno tučně. Tučně uvedené nejnižší hodnoty na opačném pólu pořadí probereme v následujících odstavcích.
Znechucení formalismem	Relativně nejnižše mezi charakteristikami kvality respondenti zařadili: <i>škola má nějaké oficiální osvědčení (certifikát) kvality od externího hodnotitele</i> . Tento výrok je ohodnocený průměrem 3,07 s relativně vysokou směrodatnou odchylkou 0,99. Jeho poměrně nízké ocenění může vypovídat o nedůvěře učitelů z praxe vůči formálním stránkám posuzování kvality školy.

⁸ Jednotlivé položky jsou od sebe v celé publikaci oddělovány středníky.

Charakteristiky školy	průměr ⁹	SD ¹⁰
škola je cílevědomě řízena a vedena	4,70	0,53
ve škole je příznivé klima	4,70	0,53
škola má jasno ve své hlavní úloze, jíž je vychovat a naučit žáky	4,54	0,60
absolventi školy jsou úspěšní v přijímacím řízení na vysoké školy	4,51	0,66
mezi vedením a učiteli je shoda na svěřování školy	4,51	0,60
ve škole vyučují kvalifikovaní učitelé	4,47	0,57
je zde pocit sounáležitosti se školou	4,46	0,63
škola má dobrou pověst	4,44	0,63
mezi učiteli jsou kolegiální vztahy	4,37	0,62
vedení cíleně sleduje, hodnotí a podporuje kvalitu práce učitelů	4,37	0,59
ve škole jsou ceněny výkony žáků v jednotlivých oborech	4,35	0,67
výuka je intelektuálně náročná a aktivizující	4,25	0,54
ve škole jsou plně využívány všechny příležitosti k učení	4,25	0,63
učitelé spolupracující napříč předměty	4,21	0,62
čas pro výuku je školou plně využíván	4,19	0,11
škola vytváří speciální příležitosti pro osobnostní rozvoj žáků	4,18	0,73
pedagogický sbor jako celek se dále vzdělává	4,14	0,64
co se ve škole děje, je přehledné a strukturované	4,12	0,66
škola je podporována zřizovatelem	4,12	0,93
škola funguje jako centrum širšího společenství lidí (komunity)	4,11	0,84
škola má propracované a uspořádané školní kurikulum (ŠVP)	4,09	0,79
vedení a učitelé společně vytvářejí plány rozvoje a chodu školy	4,04	0,73
škola má stabilní pedagogický sbor	4,00	0,63
škola je podporována rodiči	4,00	0,76
ve škole je řád a disciplína	4,00	0,73
architektura školy je taková, že podporuje učení	3,82	0,78
škola zapojuje rodiče do školního dění, popř. do výuky	3,21	0,90
škola má nějaké oficiální osvědčení (certifikát) kvality od externího hodnotitele	3,07	1,00

Tab. 2.1.1: Vnímaná důležitost charakteristik školy pro její kvalitu¹¹

Učitelé v tomto i minulých šetřeních (Janík *akol.*, 2010ab) často vyjadřují svou nechuť k „papírování“ a formalitám, které bezprostředně nesouvisí se školní praxí. Vystihuje to kupř. tento názor: *Pak už ovšem následovaly formální práce ... bylo to pracné a zcela zbytečné.* Je tedy možné usuzovat, že i certifikát kvality mohl být dotazovanými učiteli pokládán za formalitu v porovnání s jinými

⁹ Aritmetický průměr je jednou z měr centrální tendence. Je definován jako součet hodnot dělený jejich počtem.

¹⁰ Směrodatná odchylka (SD) vypovídá o charakteru rozložení dat ve vztahu k aritmetickému průměru. Je definována jako kvadratický průměr odchylek hodnot od aritmetického průměru v daném souboru dat.

¹¹ V textu probírané nejvíce a nejméně oceňované charakteristiky jsou uvedeny tučně.

charakteristikami vztaženými těsněji k reálnému dění ve školní praxi. Z druhé strany je nutné brát v úvahu, že ani tato charakteristika neklesla s průměrem pod úroveň 3. Stojí ještě za zmínku, že v mínění o úloze certifikátu kvality se poměrně nejvíce rozešli řadoví učitelé s vedením škol. Vedení škol vyhodnocuje důležitost certifikátu kvality hůře: vykazuje aritmetický průměr 2,79. Oproti tomu učitelé 3,34. Rozdíl je tedy 0,56 – nejvyšší v celé baterii položek.

Zapojovat rodiče do školního dění? Jen o málo lépe než předchozí skórovala charakteristika: škola *zapojuje rodiče do školního dění, popř. do výuky* (3,21 a 0,90). Nižší umístění této charakteristiky napovídá, že respondenti z gymnázií zde nespátřují zvlášť velký potenciál pro zlepšení kvality školy. Bylo by zajímavé porovnat tento výsledek s názory učitelů ze základních škol. V této charakteristice nadto panuje i poměrně velký rozdíl mezi názory vedení škol a řadových učitelů – je druhý nejvyšší v celé baterii (aritmetický průměr: 2,93 vedení a 3,48 učitelé, rozdíl 0,55). Učitelé zřejmě s rodiči v praxi spolupracují těsněji v souvislosti s vyučováním žáků, případně jejich chováním; patrně proto o přínosu této spolupráce pro kvalitu školy smýšlejí lépe než vedení škol.

Architektura školy Třetí od konce se v pořadí důležitosti pro kvalitu školy umístila charakteristika: *architektura školy je taková, že podporuje učení* (3,82 a 0,78). Gymnázia v České republice většinou užívají relativně vyhovující budovy, nadto vliv architektury na kvalitu práce žáků nebývá zásadní, proto ani nepřekvapí, že tato charakteristika nezískala vyšší skóre. Také shoda mezi řadovými učiteli a vedením škol je zde vysoká a rozdíl mezi aritmetickými průměry obou skupin činí jen 0,06.

Zdrženlivější vedení škol V závěru interpretace k výsledkům celé baterie A si ještě povšimneme dalších dvou charakteristik, ve kterých se nejvíce rozchází mínění vedení škol s řadovými učiteli. Třetí nejvyšší rozdíl mezi učiteli a vedením škol v baterii A se týká charakteristiky: *škola je podporována zřizovatelem*. Ta se v pořadí důležitosti umístila až na 19. místě, tedy v poslední třetině. Průměr vedení je v ní 3,85 a průměr řadových učitelů 4,38 (rozdíl 0,52). Vedení škol tedy je zdrženlivější a přisuzuje zřizovateli menší podíl na kvalitě školy než řadoví učitelé zúčastnění ve výzkumu. Výraznější rozdíl mezi učiteli a vedením škol se projevil také v charakteristice: *vedení a učitelé společně vytvářejí plány rozvoje a chodu školy*. V pořadí důležitosti se také umístila nízko, až na 22. pozici. Vedení škol i zde skórovalo níže s průměrem 3,86 oproti učitelům s 4,21 (rozdíl 0,35). Učitelé zjevně vnímají svůj příspěvek pro kvalitu školy při spolupráci s vedením jako důležitější, než jej vidí vedení. Rozdíly v dalších charakteristikách jsou menší a nepřesahují 0,3, většinou, v 18 z 28 případů, jsou dokonce menší.

5 faktorů Faktorová analýza výsledků baterie A

Faktorová analýza výsledků baterie A přinesla po rotaci pět faktorů, které dohromady vysvětlují 57 % rozptylu¹². Jejich výklad není vždy jednoznačný, ale lze jej přijmout jako věrohodný a inspirativní, připustíme-li určitou toleranci k zátěžím vybočujícím z hlavního směru interpretace. Tabulka faktorových zátěží s doplňujícími údaji je uvedena v tab. 2.1.2.

¹² Kritická hodnota faktorového skóre byla 0,5.

Položky dotazníku	Faktory a faktorové zátěže				
	1	2	3	4	5
a2 škola funguje jako centrum širšího společenství lidí (komunity)	0,570928	0,030789	0,254122	-0,077627	0,217820
a13 škola je podporována rodiči	0,552764	-0,014180	0,457640	0,345815	0,234740
a15 škola zapojuje rodiče do školního dění, popř. do výuky	0,709648	0,258453	0,071479	0,019779	-0,043488
a16 škola je podporována zřizovatelem	0,555656	0,158085	0,184535	0,377980	0,158321
a17 ve škole jsou ceněny výkony žáků v jednotlivých oborech	0,544609	-0,062263	0,221585	0,081475	0,386634
a24 škola přináší speciální příležitosti pro osobnostní rozvoj žáků	0,630637	0,264887	0,036464	-0,087358	0,304972
a27 škola má nějaké oficiální osvědčení (certifikát) kvality od externího hodnotitele	0,653144	0,432014	-0,061362	0,106171	-0,107475
a3 učitelé spolupracující napříč předměty	0,433894	0,500127	0,091919	0,033887	-0,078972
a6 škola má jasno ve své hlavní úloze, již je vychovat a naučit žáky	-0,000200	0,579220	0,272725	0,173630	0,114380
a8 škola má stabilní pedagogický sbor	0,152625	0,532004	0,198457	0,136476	0,161079
a9 škola má propracované a uspořádané školní kurikulum (ŠVP)	0,089674	0,766347	0,054532	0,019898	0,058474
a12 pedagogický sbor jako celek se dále vzdělává	0,224795	0,547039	0,062331	0,439808	0,027144
a23 vedení a učitelé společně vytvářejí plány rozvoje a chodu školy	0,271167	0,595706	0,427528	0,286731	-0,189719
a25 architektura školy je taková, že podporuje učení	0,120634	0,501200	0,180420	-0,323090	0,400050
a26 vedení cíleně sleduje, hodnotí a podporuje kvalitu práce učitelů	0,195191	0,622588	0,070908	0,210062	0,142771
a4 mezi vedením a učiteli je shoda na svěřování školy	-0,063577	0,135699	0,740116	-0,015110	-0,021091
a7 škola je cílevědomě řízena a vedena	-0,211479	0,318881	0,460631	0,282998	0,284306
a18 ve škole je příznivé klima	0,126180	0,271625	0,802859	-0,107391	0,014718
a21 mezi učiteli jsou kolegiální vztahy	0,182225	-0,009669	0,825620	0,115925	0,152006
a22 je zde pocit sounáležitosti se školou	0,199550	0,324783	0,614164	-0,014535	0,427876
a5 ve škole vyučují kvalifikovaní učitelé	-0,179873	0,129547	0,055100	0,674354	0,379144
a28 škola má dobrou pověst	0,115100	0,201482	-0,015780	0,733074	0,091460
a10 čas pro výuku je školou plně využíván	-0,001230	0,166174	0,040686	0,050964	0,855904
a11 co se ve škole děje, je přehledné a strukturované	0,148643	0,269405	0,319398	-0,051273	0,507949
a19 ve škole jsou plně využívány všechny příležitosti k učení	0,165930	0,022214	0,076622	0,214186	0,690087
a20 ve škole je řád a disciplína	0,211161	-0,026172	0,287857	0,210746	0,594712
vlastní číslo	8,072648	2,403486	1,994142	1,883269	1,600382
% rozptylu	28,830890	8,583880	7,121940	6,725960	5,715650
kumulativní honota rozptylu	28,830800	37,417700	44,536700	51,262660	56,978100
a1 absolventi školy jsou úspěšní v přijímacím řízení na vysoké školy	0,012797	0,096055	0,004587	-0,004332	-0,070283
a14 výuka je intelektuálně náročná a aktivizující	0,165722	0,130022	0,035460	0,108062	0,064790

Tab. 2.1.2: Hlavní údaje z faktorové analýzy baterie zaměřené na kvalitu školy

- Faktor 1: společenská závažnost** První faktor vysvětluje zhruba 29 % procent variability odpovědí a nejsilněji koreluje s charakteristikami a15, a27, a24 poté a2, a16, a13, a17. Převažují zde charakteristiky zaměřené na vztahy k rodičům žáků (a15 – *škola zapojuje rodiče do školního dění, popř. do výuky*; a13 – *škola je podporována rodiči*), zřizovateli (a16 – *škola je podporována zřizovatelem*), vnějšímu hodnocení (a27 – *škola má nějaké oficiální osvědčení (certifikát) kvality od externího hodnotitele*), k rozvoji žáků (a24 – *škola vytváří speciální příležitosti pro osobnostní rozvoj žáků*; a17 – *ve škole jsou ceněny výkony žáků v jednotlivých oborech*); k širšímu společenskému okolí (a2 – *škola funguje jako centrum širšího společenství lidí (komunity)*). Proto jako nejvhodnější označení pro něj navrhneme **faktor společenské závažnosti**. Vypovídá o tom, že kvalita školy je poměřována s ohledem na její společenské uplatnění, zvládání sociálních nároků a se zřetelem k tomu, jak škola dokáže komunikovat uvnitř i se svým okolím.
- Faktor 2: jasnost a stabilita** Druhý faktor vysvětluje necelých 9 % variability a nejsilněji koreluje s charakteristikami a9, a26, poté a23, a6, a12, a8, a25, a6. Korelované charakteristiky se týkají ujasněného cíle a programu (a6 – *škola má jasno ve své hlavní úloze, již je vychovat a naučit žáky*; a26 – *vedení cíleně sleduje, hodnotí a podporuje kvalitu práce učitelů*; a23 – *vedení a učitelé společně vytvářejí plány rozvoje a chodu školy*), přehledné strukturace školního kurikula (a9 – *škola má propracované a uspořádané školní kurikulum (ŠVP)*), personálních kvalit (a12 – *pedagogický sbor jako celek se dále vzdělává*; a8 – *škola má stabilní pedagogický sbor*). Zdánlivě tedy opět dost nesourodá skupina charakteristik. Přesto pokládáme za možné označit ji společným obrazným pojmenováním, které je obsaženo v charakteristice a9, nejvýše korelované s tímto faktorem: **faktor jasnosti a stability**. Ten se týká směřování i sociální atmosféry školy – obojí by mělo být jasné a zřetelné, otevřené pro náhled i svobodnou komunikaci, dostatečně ustálené, a proto srozumitelné.
- Faktor 3: soulad** Třetí faktor vysvětluje něco málo přes 7 % variability a silně (v rozmezí 0,8 – 0,7) koreluje s charakteristikami a21, a18, a4. Vypovídají o kolegiálních vztazích, kvalitě školního klimatu a shodě učitelů s vedením školy (a21 – *mezi učiteli jsou kolegiální vztahy*; a18 – *ve škole je příznivé klima*; a4 – *mezi vedením a učiteli je shoda na směřování školy*). O něco slabší, ale uspokojivá korelace se vztahuje k a22, která se týká pocitu sounáležitosti se školou. Faktor jsme nazvali **faktor souladu** a považujeme jej za jeden z nejprůkaznějších jak s ohledem na vysoké korelace, tak vzhledem k jednotné interpretaci. Potřeba souladu pro podporu kvality školy byla často respondenty zmiňována i v kvalitativní části šetření.
- Faktor 4: prestiž** Čtvrtý faktor, který vysvětluje necelých 7 % variability, výrazněji koreluje jen se dvěma charakteristikami a28 – *škola má dobrou pověst*; a5 – *ve škole vyučují kvalifikovaní učitelé*. Nazvali jsme jej **faktor prestiže**.
- Faktor 5: efektivita** Konečně pátý faktor vysvětlující necelých 6 % variability nejsilněji (přes 0,8) koreluje s a10 – *čas pro výuku je školou plně využíván*. Dále s a19 – *ve škole jsou plně využívány všechny příležitosti k učení*; a20 – *ve škole je řád a disciplína*; a11 – *co se ve škole děje, je přehledné a strukturované*. Nazvali jsme jej **faktor**

efektivitu, protože všechny uvedené charakteristiky souvisejí s účelností, s efektivním dosahováním výsledků.

V souhrnném pohledu lze vytěžené faktory pokládat za srozumitelné osvětlení struktury charakteristik kvality školy v dotazníku. Faktory reprezentují kvalitní školu jako efektivně a harmonicky fungující systém s hodnotnými výkonnými složkami, systém, který je stabilní, jasný a srozumitelný pro své aktéry i pro své okolí a je společensky užitečný a oceňovaný.

2.1.3.3 Práce na ŠVP jako prostředek rozvoje (zlepšení) školy

Odpovědi na podnětovou otázku, zda respondent *vidí nějaké možnosti, jak by se dala využít „práce na ŠVP“ jako prostředek rozvoje (zlepšení) školy*, byly zpracovány kvalitativní obsahovou analýzou. V odpovědích se objevily dvě hlavní tendence. V rámci té častější přistupují respondenti k ŠVP vstřícně. Jejich odpovědi vypovídají o snaze nacházet na práci se ŠVP přínos pro kvalitu školy. Pokud se v tomto typu odpovědi objevuje kritika, je pouze dílčí. Respondenti uvádějí, že práce na ŠVP podporuje tvořivé učitele, přispěla k odborné komunikaci ve škole, posílila spolupráci mezi různými obory, podpořila nové pojetí vyučování. Tento přístup v odpovědích výrazně převažuje. Vyskytl se u 50 z 57 případů, tj. v 88 %. Příkladem této pozitivní tendence jsou následující výroky:

Vstřícnost k ŠVP:
88 %

- *Práce na ŠVP byla a je kolektivní dílo, které se tvořilo s cílem rozvinout a zlepšit kvalitu školy.*
- *Je to možnost "legalizovat" již promyšlené záměry z předchozí doby a případně, ale opatrně, vyzkoušet něco úplně nového, pokud existuje nějaká idea.*
- *Byl by to úžasný prostředek pro budování dobrých mezipředmětových vztahů – chápání souvislostí. Byl by to stejně úžasný prostředek pro vytváření kolektivu pedagogů, kteří nevidí jen své hodiny, ale vidí osobnost mladého člověka... a to je problém. Vytvořit dobrý ŠVP znamená odvést spoustu hodin nezaplacené práce, mít nápady, chtít přemýšlet, chtít něco udělat pro to, aby škola, na které učím, stála za to. To chce motivaci, která dnes ve školství stále více chybí. Věnovat se mládeži a nepočítat hodiny je pojem, který je v řadách kolegů jen pro legraci.*
- *...Já vnímám ŠVP jako výborný tah pro kreativní kantory. Samozřejmě musí být jasně dáno, co je výstupem v daném předmětu a stupni školy. Bohužel (a to je i můj případ), kámen úrazu je přebytná byrokracie a „terorismus“ (promiňte mi to slovo) ve struktuře tvorby...*
- *Tvorba ŠVP je příležitost k identifikaci hrozeb a příležitostí. Díky ŠVP je možné udělat školu zajímavou pro žáky i pro rodiče.*

Opačná, negativní tendence, se objevila jen ojediněle – v 7 případech z 57, tj. ve 12 %. Negativní přístup respondentů je vesměs založen na tvrzeních, že ŠVP je dokumentem, který je nadbytečný, protože je formalitou, kterou dobré školy nepotřebovaly, a pro školy špatné stejně není využitelný. Objevuje se také poukaz na špatné přijetí ŠVP učiteli, které znemožňuje jeho uplatnění. V pozadí kritik lze tušit i přeceňování reálné role ŠVP – jako by jen on sám měl vyřešit problémy snížené kvality školní práce:

12 % kritických názorů na ŠVP

- ...Nejsem naivní, abych tvrdil, že práce na ŠVP posune školu tím správným směrem. Školy před ŠVP, pokud byly dobré, udržely si svůj kredit i po "práci na ŠVP". Pokud učitelé nechtějí... nikdo je nepřinutí a oni dobrovolně nebudou pracovat "v souladu se ŠVP"...
- Bohužel moje zkušenost se ŠVP a jeho přínosem pro školu není příliš pozitivní. [ŠVP je] ...rozsáhlý a nepřehledný dokument, který kromě inspekce nikdo nevyužívá. (Původní představa, že bude sloužit pro orientaci rodičům, je podle mého zcela mylná.)
- Možnosti určitě vidím, ale nevidím ochotu mezi učiteli. Většina učitelů ŠVP vypracovala s nechutí a evidentním nesouhlasem. Učitelé se velmi bránili zpracovávání dokumentu, o jehož nutnosti tolik pochybovali.

Při podrobnějším pohledu dále stručně probereme některé nejčastěji uváděné možnosti využití ŠVP pro zlepšování kvality školy a rozebereme i konkrétní kritické připomínky.

Práce na ŠVP zlepšila týmovou spolupráci učitelů

Pokud se týká dobrých možností využití ŠVP pro rozvoj školy a *posilování její kvality*, nejčastěji je respondenty uváděno *posilování odborné komunikace a vzájemné spolupráce mezi učiteli napříč různými obory*. Je to v souladu se zjištěními v předcházejících fázích výzkumu, kde tuto situaci jeden z respondentů popsal slovy, „kantoři pochopili, že je třeba se mezi sebou bavit“ (Janík a kol., 2010a, s. 103). Jak shodně uvádí jeden z respondentů z tohoto expertního šetření: „Práce na ŠVP pomáhá ke zlepšení týmové spolupráce učitelů (gymnaziální učitelé moc neumí spolupracovat), k náhledům do dalších předmětů (pro gymnázia je typická izolovanost jednotlivých předmětů), určitě pomáhá k vytvoření nového směřování školy, pomáhá vytvářet vize.“

Podpora profilace školy

V odpovědích tohoto typu se respondenti zaměřují na fakt, že rozvinutá komunikace a spolupráce podpořila vymezení společné koncepce školy a ujasnila její profilaci. Potvrzují tedy původní předpoklady, které byly spojeny s kurikulární reformou a s návrhem zavádění ŠVP do škol. Konkrétně a stručně je to vystiženo následujícím sdělením jednoho z respondentů:

- Práce na ŠVP znamená několik přínosů: v oblasti komunikace: mezi vedením, koordinátorem, jednotlivými komisemi i učiteli – kolegiální vztahy v oblasti koncepční: kam jdeme a jak toho chceme dosáhnout – ujasnění si jednotných cílů v oblasti řízení: návrhům na změny ŠVP předchází věcná argumentace na základě získané víceleté zkušenosti s ŠVP, popř. na základě provedené analýzy (evaluace).

Tvorba ŠVP přinutila pedagogy přemýšlet hlouběji

V citátu je napovězen i další v odpovědích mnohokrát zmiňovaný přínos – podnětnost ŠVP pro hlubší přemýšlení učitelů o jejich práci v širších než jenom v oborových souvislostech a také pro uvědomění si a následné zlepšování toho podstatného, s čím je činnost školy spojena a na čem závisí její kvalita:

- Tvorba ŠVP přinutila pedagogy přemýšlet mnohem hlouběji než je obvyklé o metodách práce, mezipředmětových vztazích, významu různých okruhů znalostí a dovedností pro žáky. Toto považují za důležitější než samotný ŠVP jako dokument.

- ...vyhodnocení dění ve škole podle ŠVP donutí znovu přemýšlet učitele nejen o vlastním předmětu, ale i o dalších vazbách. Klíčová je pak otázka správného vyhodnocení pokroku v práci učitelů – jejich zlepšení v metodické a didaktické oblasti.
- Společná práce na tomto úkolu umožní všem (pedagogům i vedení) aby si dokázali představit fungování školy jako celku se všemi souvislostmi. Ujasní si, že není jenom jejich předmět nebo názor na věc, ale je potřeba brát proces výuky jako provázaný celek (viz mezipředmětové vztahy, skloubení různých aktivit – kurzy, projekty...). Pak se budou dívat na fungování školy v komplexu a objeví i dříve nezřetelné a skryté možnosti rozvoje. Nebo naopak se ukáží zbytečné aktivity, duplikace...

Již v předchozích fázích výzkumu Kvalitní škola se ukazovalo, že společná práce učitelů na ŠVP vedla k rozvoji specifického nadoborového přístupu k výuce, ve kterém se „nejedná jen o všeobecné didaktické kompetence bez vazby na obory, ale o takové porozumění didaktickým otázkám, které respektuje specifický charakter oborového myšlení“ (Janík a kol., 2010a, s. 122). Takový přístup odpovídá tzv. transdisciplinární didaktice – transdidaktice – v níž se postihuje to, co je pro obory společné, ale přitom v těsné souvislosti s realitou výuky. O tomto principu zobecnování, které ale setrvává zakotveno v realitě praktické učitelské práce, vypovídá následující citát:

- *Spolupráce napříč obory – mezipředmětové vztahy a návaznosti v probírané látce. Např. žáci mohou před probíráním látky Galvanické články ve fyzice pomoci prezentace shrnout poznatky z chemie.*

**Spolupráce
napříč obory**

Takto koncipovaná spolupráce je respondenty vyhodnocována i jako prostředek ke zlepšování týmového přístupu, ke zlepšování sociálního klimatu a k jeho využití pro směřování ke kvalitě školy:

- *Tuto možnost [využití ŠVP pro zvyšování kvality školy] vidím právě*
- *ve vzájemné spolupráci vedení s vyučujícími na stanovení směřování školy. Probíhaly diskuse, v nichž si v prvních fázích byly diskutující strany rovný bez ohledu na funkce ve škole. Každý mohl vyjádřit svou vizi, všichni mohli vize připomínkovat, společně potom týmy pracovaly na hrubých obrysech jednotlivých návrhů, které byly potom v užším týmu dopracovány. Potom se každý mohl snáze ztotožnit se směřováním školy i programem jednotlivých vzdělávacích oblastí a předmětů své aprobace a naplňovat je...*

**Společná
diskuse
a součinnost
v rámci ŠVP**

V návaznosti na problém spolupráce uvnitř školy se ukazuje přínos ŠVP k podpoře postupného rozvoje školy jako dynamického systému se zpětnou vazbou. V tomto ohledu ŠVP nesmí být statickým dokumentem, ale jeho přínos je právě v tom, že umožňuje sledovat a vyhodnocovat změny a revidovat slabší místa ve vývoji školní práce:

- *Ze zkušenosti uplynulých let vyplynulo, že (alespoň náš) ŠVP byl zpočátku spíše maximalistický. Některé aktivity bylo třeba po odzkoušení přehodnotit (větší zkušenosti máme z ŠVP pro nižší gymnázium, které již bylo odzkoušeno pro všechny třídy) a upravit. Možná právě diskuse a vyhodnocení ŠVP bylo v mnohém nejpřínosnější. Umění rozlišit, kdy je určitá aktivita přínosná a kdy je spíše samoúčelná.*

**ŠVP jako kon-
cepční materiál
v rozvoji školy**

Z citovaného úryvku lze odvodit, že ŠVP nemusí hrát roli jen v přímém vlivu na výuku (v jakési analogii k osnovám anebo tematickým plánům), ale může se zvláště uplatnit právě jako koncepční materiál, který podporuje profesionální diskuse v rámci školy a jejího rozvoje.

- ŠVP jako strategie pro pozitivní změny**
- Mezi komentáři však nebyly výjimkou ani ty, které zdůrazňovaly úlohu ŠVP jako pravidelného rámce v prosazení zcela konkrétních pozitivních prvků ve výuce:
- *Kvalitní pedagogové v kvalitní škole vyvíjeli již před tvorbou a zaváděním ŠVP řadu aktivit. Pro ty se stal ŠVP příležitostí, jak dát těmto aktivitám pevný rámec a "usazení" v životě školy. Mám na mysli nejružnější projekty, ročníkové práce, které tak získaly jasná pravidla pro vedení, hodnocení výstupů, začlenění do systému předmětů atd.*
 - *Zaprvé: zamezení zbytečnému dublování některých tematických celků, které jsou obvykle probírány v jinou dobu i v jiném předmětu (časté např. mezi zeměpisem a biologií, zeměpisem a matematikou). Zadruhé: lepší synchronizace některých témat: matematici proberou zlomky dříve, než potřebujeme vysvětlit matematickou zeměpisnou polohu, matematici následně zařadí slovní úlohy na toto téma apod. Zatřetí: možnost integrovat některé předměty/vzdělávací oblasti do více předmětů, typicky třeba informatiku (praktické hledisko), nebo geologii, která se běžně jako samostatný předmět neučí (a zároveň se dubluje mezi BIO a ZEM).*

- Kritické ohlasy na ŠVP**
- Jak jsme předeslali, kromě pozitivního přístupu k ŠVP se v komentářích objevovaly kritiky. Jsou obdobné jako ty, které byly v názorech gymnaziálních učitelů zjišťovány již v předcházejících etapách výzkumu (Janík a kol., 2010ab). Jsou zaměřeny především proti údajnému formalismu, který je spojován zejména s novou terminologií, s „reformní novořečí“. V pozitivním přístupu nová terminologie působí jako podnět k „teoretizaci praxe“, k zvýšenému zřeteli praktiků k reflexi své práce a k užívání terminologie při náhledu na praxi (Janík a kol., 2010a, s. 148). Naopak v negativním pochopení jsou to jen „nesmyslné pseudopojmy“:
- *Pak už ovšem následovaly formální práce na vtělení ŠVP do umělé struktury RVP, kde byly vymyšleny nové pseudopojmy (klíčové kompetence, průřezová témata), jejichž umělé vazby bylo podle RVP třeba dodržet. Bylo to pracné a zcela zbytečné.*

Citát vypovídá o tom, že nový pojmový aparát nestačí při zavádění reformy jen předepsat, ale je nutné s ním dlouhodobě a systematicky v praxi zacházet tak, aby byl zcela zřejmý jeho přínos, případně aby mohly být prověřeny jeho nedostatky a možnosti zlepšování. Všechny kritiky respondentů jsou nesené v duchu zásadního problému formalismu.

Za zvláštní zmínku stojí výše již zčásti citovaná kritika, která vychází z předpokladu formálnosti ŠVP, ale směřuje ke konkrétnímu návrhu jeho alternativy – k formulaci výstupů:

- *Jako mnohem vhodnější varianta se mi po třech letech fungování ŠVP na naší škole jeví jasně stanovený profil absolventa gymnázia. Jasně stanovené požadavky na výstupní úroveň znalostí v jednotlivých předmětech –*

které jsou v souladu se státní maturitou. Způsob a časové rozložení splnění požadavků by byl v kompetenci každé školy a hlavně bez nutnosti o tom sepisovat rozsáhlý a nepřehledný dokument, který kromě inspekce nikdo nevyužívá.

Tato kritika má koncepční a konstruktivní charakter, zohledňuje dva různé pohledy na pojetí reformy kurikula, které se ovšem nemusí vylučovat, ale vysvětlujeme v kap. 1.1.

2.1.4 Shrnutí hlavních nálezů a diskuse

V baterii A respondenti posuzovali důležitost 28 charakteristik kvalitní školy. Charakteristiky byly navrženy podle zjištění v předcházejících etapách výzkumu. Výsledný aritmetický průměr řadí téměř všechny charakteristiky do kategorie „vysoká důležitost“ a potvrzuje jejich typičnost pro kvalitní školu. Také v kvalitativní části šetření se objevily názory respondentů, které potvrzovaly, že charakteristiky v položce Ao dobře vystihují kvalitní školu.

**Shoda
v 5 hlavních
charakteristi-
kách kvality**

Všech pět nejvýše skórovaných charakteristik je v souladu s výpověďmi z kvalitativní části dotazníku, ve které respondenti odpovídali na otevřenou otázku, čím by se měla z pohledu ředitele či učitele vyznačovat kvalitní škola (gymnázium). Výsledky v kvantitativní i v kvalitativní části šetření se shodují v pěti hlavních charakteristikách, kterými se má vyznačovat kvalitní škola. V nich je také do velké míry ve shodě vedení škol s řadovými učiteli:

- škola se má prokazovat výtečnými výsledky žáků ve spojení s motivací žáků k učení
- škola má mít jasný cíl nebo vizi svého směřování a kvalitní program
- škola má mít kvalitní učitelský sbor
- škola má mít pevný řád
- ve škole má být vnitřní soulad doprovázený příznivým sociálním klimatem.

Obdobné poznatky lze odvodit z faktorové analýzy výsledků baterie A. Po rotaci bylo určeno pět faktorů, které dohromady vysvětlují 57 % rozptylu: *faktor společenské závažnosti, faktor jasnosti a stability, faktor souladu, faktor prestiže, faktor efektivity*. Jejich výklad není vždy jednoznačný, ale lze jej přijmout jako věrohodný a inspirativní, připustíme-li určitou toleranci k zátěžím vybočujícím z hlavního směru interpretace. V souhrnném pohledu lze vytěžené faktory pokládat za srozumitelné osvětlení struktury charakteristik kvality školy v dotazníku. Faktory reprezentují kvalitní školu jako efektivně a harmonicky fungující systém s hodnotnými výkonnými složkami, který je stabilní, je jasný a srozumitelný pro své aktéry i pro své okolí a je společensky užitečný a oceňovaný.

**5 faktorů
kvality: škola
jako efektivní,
harmonický
a otevřený
systém**

Největší rozdíly mezi vedením škol a řadovými učiteli v názorech na důležitost byly v těchto charakteristikách: *škola má certifikát kvality; rodiče se zapojují do školního dění nebo do výuky; škola má podporu zřizovatele, vedení a učitelé společně vytvářejí plány rozvoje a chodu školy*. Ve všech případech vedení škol přisuzuje charakteristice nižší důležitost než řadoví učitelé.

V odpovědích na otevřenou otázku, zda respondenti *vidí nějaké možnosti, jak by se dala využít „práce na ŠVP“ jako prostředek rozvoje (zlepšení) školy* se objevily dvě hlavní tendence. V rámci té častější přistupují respondenti k ŠVP vstřícně. Jejich odpovědi nacházejí na práci se ŠVP přínos pro kvalitu školy. Pokud se v tomto typu odpovědi objevuje kritika, je pouze dílčí. Respondenti uvádějí, že práce na ŠVP podporuje tvořivé učitele, přispěla k odborné komunikaci ve škole, posílila spolupráci mezi různými obory, podpořila nové pojetí výuky. Tento přístup v odpovědích výrazně převažuje. Vyskytl se u 50 z 57 případů, tj. v 88 %.

Opačná, negativní tendence, se objevila jen ojediněle – v 7 případech z 57, tj. ve 12 %. Negativní přístup respondentů je vesměs založen na tvrzeních, že ŠVP je dokumentem, který je nadbytečný, protože je formalitou, kterou dobré školy nepotřebovaly, a pro školy špatné stejně není využitelný. Objevuje se také poukaz na špatné přijetí ŠVP učiteli, které znemožňuje jeho uplatnění. V pozadí kritik lze tušit i přeceňování reálné role ŠVP – jako by jen on sám měl vyřešit problémy snížené kvality školní práce.

Všechny kritiky respondentů jsou nesené v duchu zásadního problému formalismu. Vypovídají o tom, že nový přístup nebo pojmový aparát nestačí při zavádění reformy jen předepsat, ale je nutné s ním dlouhodobě a systematicky přímo v praxi zacházet tak, aby byl zcela zřejmý jeho přínos. Případně aby mohly být prověřeny jeho nedostatky a možnosti zlepšování.

2.2 Kvalita kurikula

Tato kapitola je uvedením do problematiky kvality kurikula. Ve stručnosti představuje hlavní přístupy k vymezení kvality kurikula (zejména projektovaného) a vybrané výsledky zahraničních i domácích výzkumů. V návaznosti na to prezentuje cíle, otázky a metodický postup části našeho expertního šetření, která se týkala součástí a charakteristik kvalitního kurikula. Dále jsou prezentovány zjištění týkající se tvorby kurikula a toho, kdo by se k ní měl vyjadřovat a kdo do ní měl prakticky vstupovat.

2.2.1 Uvedení do problému: vymezení pojmů a stav poznání

Nedávno zveřejněné *Inspekční hodnocení školních vzdělávacích programů za období 2007–2010, které zpracovala České školní inspekce*, vyvolalo značný rozruch. V jeho pozadí stála otázka kvality kurikula. Cílem inspekčního hodnocení bylo posoudit vzdělávací programy škol z hlediska souladu s rámcovými vzdělávacími programy a nalézt odpověď na otázku, zda školy, které dokázaly obhájit ŠVP v souladu se závazným RVP, lze identifikovat jako úspěšné i v dalších oblastech školního vzdělávání. Soulad ŠVP byl hodnocen na základě vybraných kritérií.

Ukázalo se, že u ŠVP základních škol přetrvávají nedostatky v následujících oblastech: charakteristika ŠVP, učební osnovy, učební plán, vlastní hodnocení školy. Hodnocení ŠVP gymnázií ukázalo, že nejčastějšími nedostatky jsou nesoulad

učebních osnov s RVP G a nedostatky v charakteristice školy. Součástí inspekčního šetření bylo i hodnocení využití nabídky podpůrných aktivit. Konkrétně se jednalo o hodnocení využití metodické podpory pro tvorbu a zavádění ŠVP, hodnocení vzdělávání a přípravy pedagogických pracovníků k tvorbě a uplatňování vzdělávacích programů v praxi a také hodnocení ekonomické podpory škol.

Ze závěrů zprávy se zdá, že problémem českého školství je velká liberalizace. Řada škol má pedagogickou dokumentaci, podle které probíhá výuka, v určitém nesouladu s rámcovým vzdělávacím programem. Nedostatky se pohybují od formálních drobností až po závažnější problémy. Jedním z kritérií hodnocení ŠVP byl soulad s oblastmi vymezenými v RVP ZV. Uvádí se, že důvody nedostatků ve formální správnosti analyzovaných ŠVP mohou být na jedné straně v nepřiměřeně stanovených požadavcích RVP, na druhé straně mohou poukazovat na dlouhodobější problémy v systému vzdělávání, které s reformou nesouvisí (např. absence systémového řešení DVPP).

V podobném duchu byla zpracována analýza nazvaná *Nejčastější chyby ve školních vzdělávacích programech* (Kloučková, 2010). Autorka zjišťovala, jaké jsou nejčastější chyby v 78 školních vzdělávacích programech SOŠ Královéhradeckého kraje. Hodnoceny byly parametry jako identifikační údaje; rámcové rozvržení obsahu RVP do ŠVP; učební plán, využití týdnů ve školním roce; učební osnovy a tvorba výsledků vzdělávání. Mezi nejčastější nedostatky patřila neuspokojivá transformace obsahu RVP do ŠVP (86 %), spočívající především v nedodržení oblasti estetického vzdělávání a oblasti odborného vzdělávání, jako problematické se ukázalo i používání softwaru pro editaci ŠVP (konkrétně ŠVP SMILE). Dalším nejvíce se vyskytujícím nedostatkem bylo chybné formulování (očekávaných) výsledků vzdělávání (59 %), konkrétně se jednalo o to, že výsledky tak, jak byly formulovány, neodpovídaly učivu, k jejich popisu nebyla použita vhodná slovesa, uvedené výsledky vzdělávání byly formulovány nejasně anebo se tentýž výsledek vzdělávání opakoval v různých předmětech. Výsledek vzdělávání byl pro žáky nesplnitelný, neužitečný anebo byl obtížně kontrolovatelný. Nedostatky související s učebním plánem, resp. využitím týdnů ve školním roce (53 %) spočívaly v nedodržení minimálního počtu hodin učební a využití týdnů při odborné praxi; objevovaly se příliš obecné názvy předmětů (např. seminář nebo cvičení), poznámky k učebnímu plánu často chyběly a do rozvržení týdnů v roce často nebyly zařazeny závěrečné nebo maturitní zkoušky. Chyby týkající se identifikačních údajů (46 %), spočívaly v nepřesnostech v adrese zřizovatele. U učebních osnov (43 %) chybělo zdůvodnění, proč je vyučovací předmět zařazen do vzdělávacího programu anebo bylo zjištěno nekonceptní opisování učebnic didaktiky bez konkrétního zařazení do předmětu v návaznosti na učivo a výsledky vzdělávání.

Jak je z uvedeného patrné, v zázemí každého z pokusů o evaluaci kurikula lze dohledávat kritéria a indikátory jeho kvality. Nezbyvá než poukázat na problematičnost výše prezentovaných „úřednických“ přístupů k hodnocení kvality v dané oblasti. Složitá problematika kvality kurikula je v nich redukována na otázku „souladu ŠVP s RVP“ a další formální kritéria. Jsou tato kritéria ade-

**„Úřednická“
kritéria kvality**

kvátní pro posuzování kvality kurikula? Jak je to vlastně s kvalitou kurikula? Co si představit pod tímto pojmem? Jak kvalitu posuzovat? Těmto otázkám se budeme věnovat v dalším textu.

Orientace na vstupy, nebo na výstupy? Kvalitu kurikula je možné zkoumat či hodnotit ve všech formách jeho existence – projektované, realizační, rezultatové, efektové apod. Jde-li nám na tomto místě o kvalitu projektovaného kurikula, je třeba zohlednit, o jaký druh projektovaného kurikula se jedná. V základním rozlišení se může jednat (1) o kurikulární dokumenty regulující cíle a obsahy na vstupu školského systému anebo (2) o kurikulární dokumenty regulující cíle a obsahy na základě výstupů – např. vzdělávací výsledky žáků. Zatímco v prvním případě se většinou jedná o kurikulární dokumenty označované jako *vzdělávací programy*, v druhém případě se zpravidla jedná o kurikulární dokumenty označované jako *vzdělávací standardy*.

Kvalita projektovaného kurikula (vzdělávacích programů) Pokud se zaměříme na dokumenty regulující cíle a obsahy školního vzdělávání na vstupu, tj. na vzdělávací programy, zjistíme, že k dispozici je pouze nemnoho odborných studií pojednávajících o tom, co utváří kvalitu těchto kurikulárních dokumentů. Níže shrneme poznatky z těchto studií.

Thijs a van der Akker (2009) specifikují čtyři kritéria kvality kurikula:

- relevantnost (kurikulum vychází z reflexe aktuálního stavu poznání v jednotlivých oborech)
- konzistentnost (kurikulum má logickou a kohezní strukturu)
- praktikovatelnost (kurikulum je použitelné pro zamýšlené účely)
- efektivnost (kurikulum směřuje k očekávaným výsledkům).

Citovaní autoři dále upozorňují, že na makroúrovni je důležitá zejména otázka relevantnosti obsahu vzdělávání. Klíčovým problémem je nalezení odpovědi na to, které vědecké poznatky budou přispívat k rozvoji kompetencí a znalostí. Otázka obsahu vzdělávání je citlivá i pro veřejnost, která na základě toho, co se ve škole vyučuje, usuzuje na kvalitu vzdělávání.

Jak dále uvádějí citovaní autoři, jednotlivá kritéria jsou na sobě závislá. Např. zda je kurikulum efektivní, závisí na jeho praktikovatelnosti a relevantnosti, stejně jako na konzistentnosti zamýšlených cílů a obsahů. Lze tedy říci, že jedním ze znaků kvalitního kurikula je rovnováha všech komponent. V souvislosti s problematikou inovace kurikula autoři upozorňují, že neadekvátní důraz na jednu komponentu může vést k zprůtrhání vazeb s ostatními komponentami.

Charakteristiky kvalitního kurikula lze zpětně identifikovat také na základě výzkumů, jejichž cílem bylo zjistit, jaká očekávání mají učitelé v souvislosti s kurikulárními dokumenty. Ukazuje se, že učitelé od kurikulárních dokumentů zejména očekávají, aby předepisovaly povinné, případně doporučené cíle a obsahy školního vzdělávání (srov. Rosenmund, 1999).

Pokud jde o kurikulární dokumenty regulující cíle a obsahy na vstupu vzdělávacího systému, souhrnem můžeme konstatovat, že mezi kritéria jejich kvality pa-

tří: *kongruence*¹³, *relevantnost*, *konzistentnost*, *praktikovatelnost*, *efektivnost* a případně další.

V odborné literatuře nacházíme v poslední době více odborných pojednání na téma kvality *vzdělávacích standardů*. Jak uvádějí Gandal a Vraneková (2001, s. 9), základní kvalitou standardů je jejich realizovatelnost ve výuce: „Mají-li mít standardy dopad na to, co se děje ve školních třídách, musí být realizovatelné ve výuce (*teachable*).“ Tato základní kvalita standardů je podle citovaných autorů utvářena prostřednictvím dalších charakteristik – jsou to jasnost (*clarity*) a úspornost (*parsimony*). Jasnost znamená, že standardy jsou dostatečně detailní a precizní, aby učitelé, rodiče i žáci věděli, co se mají žáci naučit¹⁴. Úspornost odkazuje k potřebě vybrat a definovat standardy tak, aby se nejednalo o „výčet přání“, který by nereflekoval reálné možnosti žáků.

**Kvalita kurikula
projektovaného
ve službách
evaluace
(evaluační
standardy)**

Böttcher (2006, s. 77) upozorňuje, že další kvalitou standardů je jejich zvládnutelnost (*manageability*). Standardy by měly být formulovány takovým způsobem, aby na jejich základě bylo možné tematizovat ve výuce obsahy definované jádrovým kurikulem. Dle autora by se v případě standardů nemělo jednat o pouhé seznamy či výčty cílů a obsahů školního vzdělávání. Důležitým rysem kvality standardů by měla být také jejich rigoróznost. Standardy by měly být náročné, a to i s přihlédnutím k odlišným kognitivním schopnostem žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Příliš nízká nastavená náročnost standardů, vedená např. snahou, aby všichni žáci standardu dosáhli, by vedla k minimalizaci požadavků kladených na žáky.

Klieme a kol. (2003, s. 24–30) navrhuji pro hodnocení kvality kurikula ve smyslu vzdělávacích standardů následující kritéria:

- Oborovost – standardy se vztahují k určité učební oblasti a vypracovávají základní principy příslušné disciplíny, resp. příslušného vyučovacího předmětu.
- Zaměřenost – standardy nepokrývají celou šíři učební oblasti, resp. oboru v jejich plném rozvětvení, naopak koncentrují se jádrovou oblast.
- Kumulativnost – standardy se vztahují ke kompetencím, které mají být utvořeny k určitému časovému okamžiku v průběhu učebního pokroku, čímž směřují ke kumulativnímu, systematicky propojenému učení.
- Závaznost – standardy mají předepisovat závazné minimální požadavky (pro úspěšné uplatnění ve společnosti); reálně standardy formulují spíše průměrná očekávání a nikoliv minimální požadavky, které mají být dosaženy všemi žáky.
- Diferencování – standardy mají být formulovány diferencovaně tak, aby vedle běžných standardů existovaly také minimální standardy a optimální standardy; realistická diferenciací standardů se může realizovat pouze na základě empirických výzkumů a jejich zjištění.

¹³ Dle vymezení může zahrnovat např. soulad nadřazeného a podřazeného kurikula (RVP a ŠVP), soulad projektovaného a realizovaného kurikula apod.

¹⁴ Zkušenosti z USA ukazují, že je důležité, aby jazyku standardů rozuměli také rodiče, kteří poté mohou podporovat své děti v dosahování cílů vzdělávání definovaných prostřednictvím standardů (srov. Nevius, 2000, s. 6).

- Srozumitelnost – standardy musí být pro cílové pole a jeho aktéry srozumitelné, musí být formulovány co možno nejstručněji a precizně.
- Realizovatelnost – budou-li standardy formulovány bez ohledu na realizovatelnost, může to vést k paralyzování vzdělávacího systému. Standardy by ztratily svoji orientující účinnost, pokud by ve školách nebyly realizovatelné. Musí být s předstihem na cílové populaci předdefinováno, jak mají být standardy nastaveny.

Pokud jde o kurikulární dokumenty regulující cíle a obsahy na výstupu vzdělávacího systému, souhrnem můžeme konstatovat, že mezi kritéria jejich kvality patří: *realizovatelnost, jasnost, úspornost, oborovost, zaměřenost, kumulativnost, závaznost, diferencování, srozumitelnost* a případně další.

Součásti kurikulárního dokumentu

Výzkum provedený Vollstädtem a kol. (1999) v Německu poukázal na rozpor mezi přáním, aby kurikulární dokumenty byly pro praxi co možná nejvíce nápomocné, a obavou z nesvobody způsobené příliš striktně vymezeným obsahem. Jak uvádějí Vollstädt a kol. (1999, s. 91), „tvůrci vzdělávacích dokumentů tak stojí před volbou zklamat buď jedno, nebo druhé očekávání. Při minimalistickém přístupu kurikulární dokumenty nemohou obsahovat dostatečné množství informací, naopak na vyčerpávající dokumenty padá podezření, že budou omezovat pedagogickou svobodu“. Vollstädt a kol. (1999) ve svém výzkumu zjišťovali: (a) které oblasti mají být dle názoru učitelů závazně regulovány vzdělávacími dokumenty, (b) které mají být součástí vzdělávacího dokumentu, avšak ve formě doporučení, (c) které nemají být v žádném případě v dokumentech obsaženy. Výsledky naznačují, že z pohledu všech zkoumaných oborů (chemie, německý jazyk, historie, matematika) existují podobné představy o tom, co by mělo být závazně regulováno kurikulárními dokumenty. Čtyři pětiny respondentů uvádějí, že závazný by měl být: *minimální katalog obsahů, těsně následující základní požadavky – výstupy v jednotlivých oborech* (67 %); *cíle pro jednotlivé ročníky* (60 %), *obsahy a témata v jednotlivých oborech* (57 %) a *dlouhodobé úlohy a cíle v jednotlivých oborech* (52 %). Všechny ostatní části kurikulárního dokumentu mají z pohledu učitelů jen marginální význam, a v žádném případě by neměly být závazně předepisovány: např. *vzdělávací cíle učebních jednotek; časové dotace pro jednotlivá témata; formy a termíny hodnocení vzdělávacích výsledků* a další. Mezi oblastmi, které by vzdělávací dokumenty měly upravovat (avšak ve formě doporučení), bylo nejčastěji uváděno: *rozšiřující učivo; další požadavky; média, metody a postupy; praktické podněty k realizaci požadavků učebních plánů; plány učebních jednotek, odkazy na literaturu vztahující se k jednotlivým výukovým tématům; plány rozložení učiva do jednotlivých částí roku; pokyny k hodnocení žáků; pedagogická a oborově didaktická zdůvodnění* (podle Vollstädt a kol., 1999, s. 91–93).

Obdobně koncipovaný výzkum provedli ve Švýcarsku Künzli a kol. (1999, s. 53–63, 82–86, 90–102). Výzkumníci nahlíží na kurikulární dokumenty z metaroviny. Nejprve se věnují otázkám, které lze často slyšet od učitelů: *K čemu jsou kurikulární dokumenty? Učitelé nevědí, co je cílem výuky?* Autoři upozorňují, že diskuze o vizích a cílech vzdělávání se významně odráží právě v diskusích, kte-

ré jsou vedeny nad kurikulárními dokumenty. Poznávají však, že tomu tak nebylo vždy. Upozorňují na dva problémy, které tvorbu vzdělávacích dokumentů na metarovině doprovází. První se týká problému ideologického zatížení tvůrců kurikulárních dokumentů (prosazování ideálů křesťanství, humanismu aj.), druhý se vztahuje k obavám učitelů před ztrátou vlastního pojetí. Diskusi o prvním problému autoři uzavírají tím, že je třeba, aby tvůrci a uživatelé vzdělávacích dokumentů byli ve svých ideálech a představách jednotní. K druhému problému připojují tezi, že z pohledu učitelů musí dokumenty regulovat to, co je pro ně relevantní, tj. oborově specifické cíle a obsahy vzdělávání. Učitelé pak ve většině tyto části považují za nezbytnou součást kurikulárních dokumentů. Naopak není překvapivé, že jen méně než jedna pětina respondentů (22 %) pokládá za nutné zařadit do vzdělávacích dokumentů např. cíle vzdělávací politiky.

Zajímavé výpovědi, a často významné odlišnosti zaznamenal Künzli a kol. (1999), když respondenty rozdělil do tří skupin, podle fáze, ve které vstupují do procesu konstruování kurikula. Jde o fázi tvorby, zprostředkování a realizace kurikulárního dokumentu. Výpovědi respondentů patřících do jednotlivých skupin se často významně lišily v pohledu na funkce jednotlivých částí kurikulárních dokumentů, jako jsou cíle vzdělávací politiky, oborové cíle, zaměření škol, vzdělávací obsah, oborová témata, časové dotace, rozdělení vzdělávacích témat ve školním roce, odkazy na odbornou literaturu atd.

Jednou z možností, jak usuzovat na kvalitu kurikulárního dokumentu, je porovnat ho s jiným kurikulárním dokumentem. Potřeba nového kurikulárního dokumentu je často zdůvodňována poukazem na problémy či nedostatky dokumentu předchozího.

**Kvality
kurikulárního
dokumentu**

Z dosavadních výsledků výzkumu *Kvalitní škola* (Janík a kol., 2010b, s. 78–80) vyplývá, že k novému kurikulárnímu dokumentu (zde je jím míněn RVP G) je nejkritičtější skupina respondentů orientovaná na obor/učivo. Skupina orientovaná na žáka a skupina nezařazených respondentů zaujímají převážně dvojznačné stanovisko a kohorta orientovaná na systém je vůči novému kurikulárnímu dokumentu nejvstřícnější. Zdá se, že zvýšená orientace na žáka vede k méně vyhrocenému pohledu na kvality kurikulárních dokumentů. Proto respondenti ze skupiny orientované na žáka zaujímají víceméně neutrální postoj jak k novému, tak ke staršímu dokumentu. S ohledem na žáka jako by je tolik nezajímalo formální plánování a samotný kurikulární dokument, ale spíše aktuální výběr konkrétního učiva, které se žákem probírájí a které chtějí přizpůsobovat aktuálním žákovským potřebám. Oproti tomu učitelé zaměřeni na učivo/obor jsou k RVP G kritičtější a současně s tím by upřednostnili práci s dříve platným dokumentem (Generalizovaný učební plán...). Z toho lze soudit, že starší dokument považují za vhodnější pro práci s učivem.

Na problematiku vytváření (konstruování) kurikulární dokumentů v Německu se zaměřili Vollstädt a kol. (1999). Z výsledků rozhovorů s učiteli autoři vyvodili několik závěrů, vystihujících princip konstruování kurikulárních dokumentů: (a) dokumenty by měly popisovat pouze tzv. jádrové kurikulum (Kerncurricu-

lum), tedy rámcové cíle závazné pro všechny žáky, požadavky a učební obsah a dále základní pracovní postupy; (b) dokumenty by neměly být rozepisovány pro celé časové období výuky, měly by spíše ponechávat volný prostor v časové dotaci v rámci jednotlivých oborů; (c) dokumenty by měly být stručné; (d) dokumenty by neměly zahrnovat oborové a didaktické zdůvodnění; (e) obecný úvod by v dokumentech měl ozřejmovat specifické vzdělávací požadavky jednotlivých oborů; (f) v části dokumentů, která se zaměřuje na výukové praktiky, by měl být uveden závazný vzdělávací obsah pro jednotlivé ročníky.

Následně Vollstädt a kol. (1999) prostřednictvím dotazníkového šetření zjišťovali, do jaké míry učitelé s těmito principy konstrukce kurikulárních dokumentů souhlasí a zda se domnívají, že nové kurikulární dokumenty tyto požadavky splňují. Ukázalo se, že převážná většina respondentů (více než 80 %) vyslovila s uvedenými principy souhlas. Nesouhlasně se respondenti vyjádřili pouze k položce, v níž se uvádělo, že dokumenty by neměly zahrnovat oborové a didaktické zdůvodnění. Z pohledu jednotlivých oborů, na které se výzkum zaměřil (chemie, německý jazyk, historie, matematika), nebyly nalezeny rozdíly; respondenti se v převážné míře vyjádřili v tom smyslu, že tehdejší kurikulární dokumenty země Hesensko odpovídaly uvedeným principům konstrukce kurikulárních dokumentů.

Künzli a kol. (1999, s. 110–113) v souvislosti se zaváděním nových kurikulárních dokumentů zjišťovali u švýcarských učitelů, zda a proč bylo dle jejich názoru nutné nahrazovat doposud platné kurikulární dokumenty. Z odpovědí vyplynulo, že učitelé byli nespokojeni se stávajícím kurikulárním dokumentem. Poukazovali zejména na to, že se jim s ním špatně pracovalo, byl dle jejich názoru již natolik zastaralý, že ho nebylo možné zlepšit ani rozsáhlejšími úpravami, ale bylo nutné ho nahradit dokumentem zcela novým. Výzkumníci dále zjišťovali, jakými argumenty učitelé požadavek vytvoření nového kurikulárního dokumentu zdůvodňovali. Z odpovědí vyplynulo, že učitelé postrádali vyšší důraz na podporu procesu učení a na sociální učení žáků, postrádali akcent na „nové pojetí výuky“. Jako nedostatečné se jim jevilo vymezení základních znalostí a dovedností žáků a provázanost vzdělávacích obsahů napříč jednotlivými ročníky i stupni škol. Některé skutečnosti oproti tomu učitelé hodnotili v předchozím kurikulárním dokumentu pozitivně. Jednalo se zejména o podporu kritického myšlení a prezentačních schopností žáků a o důraz kladený spíše na oborové specifické požadavky a nikoliv na nadoborové cílové kategorie (kompetence apod.). Učitelé v předchozím kurikulárním dokumentu oceňovali také realistické nastavení požadavků kladených na žáky a propojenost kurikulárního dokumentu se školní praxí.

Künzli a kol. (1999, s. 63–65) se dále zaměřili na různá témata související s konstrukcí kurikulárních dokumentů. Autoři se zaměřili mj. na problematiku *provázání* jednotlivých částí kurikulárního dokumentu. *Provázání* jako jednu z důležitých kvalit kurikulárních dokumentů autoři vysvětlují následovně:

- Jednotlivé oblasti vzdělávacích dokumentů (předměty, obsahy, témata) získávají svůj smysl teprve v komplexním pojetí dokumentu. V opačném případě je smysl jedné oblasti nejednoznačný, ztrácí svoji pozici a souvislosti z pohledu celkového dokumentu a může dokonce působit protikladně.

- Jednotlivé cíle získávají smysl teprve ve vztahu k nadřazenému cíli.
- Přístup k učebním tématům a výukovému obsahu by měl být možný z různých oborových perspektiv – pokud možno souběžně.

Nad kvalitou provázanosti kurikulárního dokumentu se citovaní autoři zamýšlejí v souvislosti s jeho komplexitou. Poukazují na to, že při vytváření kurikulárních dokumentů došlo k posunu od chronologicky navazujících fundamentálních témat, která dokumenty projektují, k souběžnému nazírání jednotlivých oblastí z různých perspektiv. Takto konstruované kurikulární dokumenty je vhodné vybavit různými grafickými znázorněními (různé kvádry, spirály atd.), které ozřejmí *provázanost* jednotlivých částí dokumentu.

Kolem rámcových vzdělávacích programů se v posledních letech vedly četné diskuse. Svůj hlas v nich prosazovali různí mluvčí reprezentující různé komunity a (zájmové) skupiny. Jednotlivé hlasy zaznívaly různou silou a byla jim připisována různá váha. V rámci „politického boje o kurikulum“ byly některé hlasy spíše tlumeny, jiné naopak (uměle) zesilovány. Aktuálně kolem problémů kurikula zaznívá blíže neurčitelný mnohohlas. Dost možná v něm lze zaslechnout ledasco poučného – to ovšem za předpokladu, že se provede analýza toho, co kdo říká a jak to říká. Mimo jiné o to jde v našem expertním šetření. Pokoušíme se v něm prezentovat hlas praxe, přesněji řečeno hlas gymnaziálních ředitelů a učitelů expertů-praktiků v oblasti tvorby školního kurikula. Zajímá nás, kdo by se dle jejich názoru měl k tvorbě kurikula vyjadřovat a kdo by měl kurikulum reálně vytvářet. Na toto téma byly v zahraničí i u nás provedeny četné výzkumy.

Hlasy při tvorbě kurikula

Künzli a kol. (1999, s. 103) zkoumali názory švýcarských učitelů na to, jaký vliv by měli mít jednotliví aktéři na tvorbu kurikulárních dokumentů. Respondenti se k baterii o 12 položkách vyjadřovali na pětistupňové škále: *žádný, malý, střední, velký, velmi velký*. Pouze u dvou položek odpověděla nadpoloviční většina respondentů, že vliv daných aktérů by měl být *velký* nebo *velmi velký*. Jednalo se o aktéry z řad *učitelů a oborových didaktiků*. Přibližně 85 % respondentů volilo odpověď *velký* nebo *velmi velký* v případě *učitelů*, cca 65 % respondentů v případě *oborových didaktiků*. Následují *vědci v oblasti pedagogiky a sociálních věd* a *vědci z oborů, které stojí v zázemí školních vyučovacích předmětů*. Teprve poté se dostávají do hry *žáci; zřizovatelé škol; inspekce; rodiče a zástupci hospodářství* – nicméně u těchto aktérů se cca 35 % až 50 % respondentů domnívá, že by jejich vliv na vytváření kurikula neměl být *žádný*, nebo jen *malý*. Poslední skupinu tvoří aktéři, u kterých nadpoloviční většina respondentů uvedla, že by neměli mít na tvorbu kurikulárních dokumentů vliv. Jedná se o *odborníky* (cca 80 %); *církve* (cca 90 %) a *politické strany* (cca 90 %).

Jak upozorňuje Vidláková (2007), při tvorbě kurikulárních dokumentů nebývá mnohdy doceněn hlas žáků. Prostřednictvím rozhovoru autorka zjišťovala, jak ředitelé škol a učitelé vnímají státem nově nastavené podmínky pro pedagogickou práci učitelů a jakou roli má v reformě sehrávat hlas žáků. Cílem výzkumu bylo mj. zjistit, jak respondenti vnímají podmínky a prostor pro autonomii žáka a jeho aktivní zapojení do procesu vyučování a učení, resp. do jeho plánování.

V odpovědích na otázky týkající se plánování a tvorby ŠVP se u žádného z respondentů neobjevilo, že by se k nim mohli nebo měli vyjadřovat žáci. Při přímých dotazech na možnost žáků vyjadřovat se k tvorbě ŠVP respondenti shodně uváděli, že o této možnosti ani neuvažovali a necítí zde ani prostor pro uplatnění hlasu žáků. Odlišně respondenti vnímali možnost žáků vyjadřovat se k plánování průběhu konkrétní vyučovací jednotky, jejího obsahu, formy výuky, použitých prostředků apod. Kromě výše zmíněných překážek i argumentů ve prospěch naslouchání hlasu žáků se ve výpovědích zřetelně ukázalo, že dotázaní učitelé i ředitel škol jsou zvyklí na svoji tradiční dominantní roli ve škole a překonání tohoto stereotypu považují za velmi obtížné.

2.2.2 Cíle, otázky a metodický postup

**Metodologická
rozhoda** V části expertního šetření, kterou zde představujeme, byly zkoumány náhledy respondentů na kvalitu kurikula. V prvním kroku se respondenti vyjadřovali k výroku: *RVP G je ve srovnání s předchozím dokumentem (Generalizovaný učební plán/osnovy) zlepšením na pětistupňové škále¹⁵: určitě souhlasí (5), spíše souhlasí (4), souhlasí/nesouhlasí (3), spíše nesouhlasí (2), určitě nesouhlasí (1)*. Uvedenou položkou jsme se snažili podchytit, jak se dotazovaným ředitelům a učitelům v subjektivním porovnání jeví RVP G a předchozí kurikulární dokument (GUP/osnovy). Získaná data byla vyhodnocena základními metodami popisné statistiky. Poté byla respondentům v závislosti na jejich předchozí odpovědi předložena buď instrukce: „*Popište, v čem je RVP G lepší než předchozí kurikulární dokument (GUP/osnovy)*“, nebo instrukce: „*Popište, v čem byl předchozí kurikulární dokument (GUP/osnovy) lepší než RVP G.*“

V druhém kroku se zkoumalo, jaké části by měl kurikulární dokument obsahovat. Nejprve respondenti odpovídali na otevřenou otázku: „*Popište, co by měl podle vás kurikulární dokument (na úrovni RVP G) obsahovat.*“ Následně jim bylo předloženo 21 položek odkazujících k různým částem kurikulárního dokumentu, k nimž uváděli, zda je dokument obsahovat: *musí – může – nemusí*. Stejným způsobem se zjišťovalo, jakými charakteristikami by se měl kurikulární dokument vyznačovat. V doplňující baterii respondenti na škále posuzovali čtyři charakteristiky (kvality) RVP G: *srozumitelnost, realizovatelnost v praxi, odbornou správnost, zpracovanost*.

Ve třetím kroku se zjišťovalo, kteří z uváděných aktérů by se měli vyjadřovat k vytváření kurikulárního dokumentu a kteří z aktérů by měli být do vytváření (psaní) kurikulárního dokumentu zapojeni. Respondenti odpovídali na pětistupňových škálách¹⁶: *určitě souhlasí (5), spíše souhlasí (4), souhlasí/nesouhlasí (3), spíše nesouhlasí (2), určitě nesouhlasí (1)*. Poté jim byla předložena doplňující otázka: *jiné – doplňte/okomentujte*.

Odpovědi na škálách byly zpracovány pomocí popisné statistiky, odpovědi na otevřené a doplňující otázky byly vyhodnoceny metodou kvalitativní obsahové analýzy.

¹⁵ Respondentům byla kromě toho nabídnuta také varianta odpovědi: *nedokážu posoudit*.

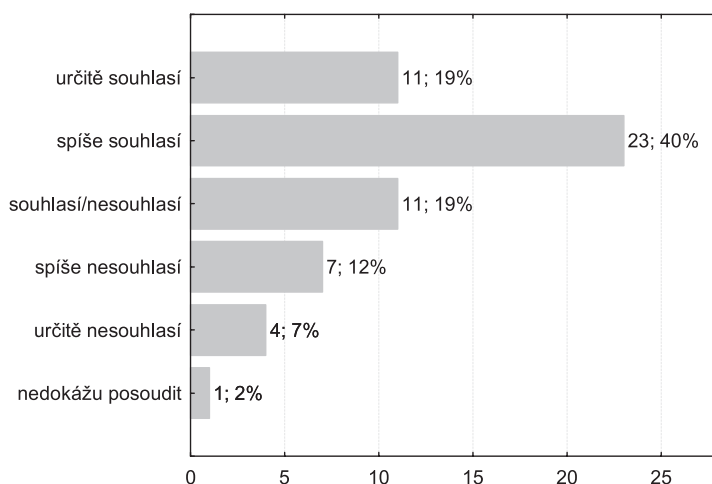
¹⁶ Respondentům byla kromě toho nabídnuta také varianta odpovědi: *nedokážu posoudit*.

Níže nabízíme odpovědi na následující výzkumné otázky: *Považují zkoumaní učitelé RVP G za kvalitnější kurikulární dokument, než byl kurikulární dokument předchozí (Generalizovaný učební plán/osnovy)? Jakými argumenty svůj názor v tomto ohledu zdůvodňují? Jaké součásti by podle nich měl obsahovat kurikulární dokument a jakými charakteristikami by se měl vyznačovat? Jak respondenti hodnotí RVP G ve vybraných charakteristikách kvality? Kdo by se měl vyjadřovat ke koncepci a vytváření kurikulárního dokumentu? Kdo by měl zapojit do vytváření kurikulárního dokumentu? Jaké důvody považují respondenti za dostatečně závažné na to, aby byl vytvořen nový kurikulární dokument?*

2.2.3 Výsledky

2.2.3.1 RVP G v porovnání s Generalizovaným učebním plánem/osnovami

V první položce této části dotazníku respondenti zaujímali své stanovisko k položce: *RVP G je ve srovnání s předchozím dokumentem (GUP/osnovy) zlepšením* (graf 2.2.1). Téměř 60 % respondentů se domnívá, že RVP G představuje ve srovnání s předchozím dokumentem zlepšení. Opačný názor má necelá pětina respondentů (19 %). Stejný počet respondentů (19 %) je nevyhraněných (zvolili možnost *souhlasí/nesouhlasí*). V závislosti na zvolené odpovědi byly respondencům předkládány k vyjádření další položky, jež podrobně vyhodnocujeme níže.



Graf 2.2.1: Odpovědi respondentů na položku RVP G je ve srovnání s předchozím dokumentem (generalizovaný učební plán/osnovy) zlepšením

Proč se někomu RVP G jeví jako lepší než Generalizovaný učební plán (osnovy)?

Na položku/instrukci „*Popište, v čem byl RVP G lepší než předchozí kurikulární dokument (GUP/osnovy)*“ reagovalo 34 respondentů. Ve většině odpovědí kladně hodnotících RVP G respondenti zmiňovali důraz na mezipředmětové vztahy. Dokazuje to následující výrok respondenta: „Byli jsme „nuceni“ si ujasnit vztahy

**Podporuje
mezipředmětové
vztahy**

hy a souvislosti jednotlivých předmětů.“ Obdobně se vyjádřil také další respondent: „Bere v úvahu širší propojenost předmětů, lze daleko více podporovat mezipředmětové vztahy.“ Někteří z učitelů vyzdvihovali také možnost integrovat a vytvářet nové předměty: „[RVP G] nabízí možnost vytvořit si nové modifikované předměty přesahující jeden obor.“ Několik respondentů také akcentovalo přínosnost tzv. průřezových témat.

Větší míra autonomie a profilace Učitelé často uváděli, že RVP G přinesl školám větší volnost – jako příklad uvádíme výrok: „[RVP G] poskytuje školám možnost stanovit svůj vlastní školní program.“ Jeden z respondentů se v tomto ohledu zamyslel nad tím, zda učitelé jsou schopni plně využít možnosti jim poskytnuté autonomie: „RVP G nabízí školám/učitelům více volnosti, možnost vlastního rozhodování, je ovšem nutné, aby s tímto učitelé uměli zacházet.“

Autonomie škol byla učiteli často vyzdvihována spolu s možností profilace škol. Dokládá to jeden z mnoha obdobně formulovaných výroků: „Škola se může díky vlastnímu ŠVP profilovat v konkurenčním prostředí.“ Zajímavý je názor jednoho z respondentů, který oceňuje větší míru poskytnuté autonomie, nicméně ani tato míra se mu nejeví jako dostatečná: „Školy mají větší volnost při tvorbě předmětů a snáze se mohou profilovat. Pravdou ovšem také je, že ani RVP neumožnil naší škole udělat učební plán zcela podle našich představ.“

Učitel není ovce S autonomií škol souvisí také výroky, které pozitivně hodnotily větší volnost učitelů při výběru, strukturování a řazení učiva. Dokazuje to například následující tvrzení: „[RVP G] vytváří prostor pro vlastní uvědomělé strukturování učiva v jednotlivých ročnících.“ V následujícím výroku nicméně jeden z respondentů podotýká, že jistou volnost ve výběru učiva měli učitelé již v období před zavedením RVP G: „[RVP G] Poskytuje asi více volnost při výběru a rozvržení látky. I když kdo chtěl ... mohl určitě měnit některá témata a jejich rozvržení podle svých názorů i dříve.“ Další učitelé vyzdvihovali zodpovědnost, která jde ruku v ruce s jejich nově nabytou autonomií: „... a hlavně sama si zodpovídám za to, co vytvořím. A tak mohu komunikovat i s případnou kontrolou (inspekce, rodiče). Prostě učitel není jak ovce.“ Na tomto místě pokládáme za užitečné odkázat na myšlenku spoluvlastnictví reformy, kterou podrobněji rozebíráme na jiném místě (Janík a kol., 2010b, s. 17).

Orientace na výstupy, nikoliv pouze na učivo Učitelé často vyzdvihovali důraz, který RVP G klade na očekávané výstupy: „[RVP G] především stanovuje formou výstupů to, co má žák zvládnout po absolvování výuky podle ŠVP.“ Respondenti oceňovali, že očekávané výstupy představují alternativu ke zdůrazňování pouze staticky pojatých výětů učiva: „[V RVP G] je orientace na výstupy, nikoliv pouze na učivo.“ Pouze dva z respondentů oceňovali také důraz na klíčové kompetence, pro ilustraci uvádíme výrok jednoho z nich: „[RVP G klade] především důraz na klíčové kompetence.“ To zřejmě svědčí o složitosti konceptu klíčových kompetencí, zejména v rovině jeho praktické uchopitelnosti a operacionalizace. Na to jsme několikrát upozornili také v předchozích fázích výzkumu *Kvalitní škola* (Janík a kol., 2010b, s. 132; Pišová, Kostková, Janík a kol., 2011, s. 278–279 aj.). V této souvislosti bává často kri-

tizována nedostatečná informovanost učitelů ze strany institucí zodpovědných za realizaci kurikulární reformy (Janík a kol., 2010b, s. 101, 128; Píšová, Kostková, Janík a kol., 2011, s. 281).

Následující skutečnosti byly respondenty zmiňovány spíše ojediněle, přesto pokládáme za užitečné na ně upozornit. Někteří z respondentů oceňovali, že RVP G definuje „základní vzdělávací úroveň absolventů“, a také že jim umožňuje používat nové metody a formy výuky: „[RVP G] umožňuje organizování monotematických dnů a projektových týdnů s využitím netradičních metod a forem práce.“ Zajímavý postřeh jednoho z respondentů se týkal jazyka RVP G: „[RVP G] používá moderní terminologii z pedagogiky.“ V předchozích fázích výzkumu Kvalitní škola se k terminologii RVP G vyjadřujeme podrobněji, a to spíše kriticky (Píšová, Kostková, Janík a kol., 2011, s. 277–278). Jeden z respondentů uvedl, že RVP G „přináší modernější pohled na pedagogiku i na jednotlivé obory.“ Zmiňována byla také spolupráce jednotlivých učitelů při tvorbě ŠVP: „Pracovali jsme v týmu, což někdy naráželo na časové vytížení.“ Učitelé také vyzdvihovali důraz, který klade RVP G na hodnocení a sebehodnocení žáků. Jeden z respondentů oceňoval, že RVP G „vede učitele k přemýšlení o cílech – kompetencích ve výuce.“

Vede učitele k přemýšlení

Proč se někomu Generalizovaný učební plán (osnovy) jeví jako lepší než RVP G?

Možnosti reagovat na otázku: *v čem byl předchozí kurikulární dokument (GUP/osnovy) lepší než RVP G* využilo 11 respondentů. Z odpovědí poměrně jednoznačně vyplývají některé zajímavé skutečnosti. Tvrzení učitelů často obsahovala kritiku obsahového rozmělnění gymnaziálního vzdělávání a požadavek většího sjednocení vzdělávacího obsahu, například takovým způsobem, jak určoval GUP. Respondenti často upozorňovali, že GUP/osnovy byly ve srovnání s RVP G jasnější a jednoznačnější, jednotně určovaly časovou organizaci výuky a zároveň poskytovaly více volnosti v podobě disponibilních vyučovacích hodin. To dokumentuje například následující výrok: „Předchozí dokument byl jednoduchý, srozumitelný, zajišťoval větší jednotu vzdělávání na všech gymnáziích, přitom ponechával škole jistou volnost pro metody i formy výuky.“ Další z respondentů k tomu doplnil: „GUP měl základ společný pro všechna gymnázia, což byla výhoda zejména pro žáky přestupující na jinou školu, ale i pro nové učitele.“

Předchozí dokument byl jasný a srozumitelný

Další respondenti oceňovali srozumitelnost jazyka GUP a upozorňovali, že RVP G je přesycen pojmy s nejasným obsahem, jak podotkl jeden z respondentů: „RVP G vytvořil umělou strukturu, která byla postavena na vesměs umělých pojmech (klíčové kompetence, průřezová témata...), zřejmě s cílem nějak determinovat výchovně-vzdělávací proces. Ovšem od toho se nedalo zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu očekávat.“ Další z učitelů se vyjadřoval obdobně: „GUP definoval pojmy srozumitelně pro všechny zúčastněné skupiny; RVP G je přesycen pojmy s nejasným obsahem, zbytečně vysokou měrou používá odborné a cizí výrazy pro známý obsah.“ V této souvislosti bychom rádi zmínili, že GUP si nekladl za cíl iniciovat zásadnější změnu, a patrně právě proto

RVP G je přesycen pojmy s nejasným obsahem

je jeho jazyk (pojmy) srozumitelnější. Jak upozornili někteří učitelé dotazování v předchozí fázi výzkumu, nové pojmy v RVP podněcují změny v pedagogickém myšlení (viz Janík a kol., 2010a, s. 127, 129 aj.).

Papírový moloch, omyl století Někteří učitelé upozorňovali na negativa procesu tvorby ŠVP, který na některých školách sklouzl k formalizmu, a zpochybňovali užitečnost ŠVP: „*Vše sklouzlo k formalizmu, práci s virtuální realitou, což je pro akademické pracovníky v oblasti pedagogiky často příznačné. Výchovně-vzdělávací proces je podstatně složitější a rozhodně jej neuchopí umělá konstrukce typu RVP – ŠVP. Snad si někdo někdy přizná, že to byl omyl století. GUP si naproti tomu na nic nehrál. Jakoby "pochopil", že tak složitý proces nelze vtěsnat do pseudostruktur. Pouze stanovil nepřekročitelné požadavky na skladbu předmětů (to je v pořádku, společnost má své cíle, platí si to, tak také požaduje). Ostatní nechal na škole, která si s tím dosud vždy poradila.*“ Formalismus byl v odpovědích respondentů taktéž zmiňován v souvislosti s formálním způsobem evaluace ŠVP ze strany kontrolních orgánů: „*Ze zpracování ŠVP se tak stal administrativní, papírový moloch, u něhož pak inspekce zkoumala přítomnost všech frází.*“

GUP byl často upřednostňován učitelé z víceletých gymnázií, kteří upozorňovali na problémy, které jim způsobuje potřeba přizpůsobit se požadavkům dvou kurikulárních dokumentů: „*V našem konkrétním případě šestiletého gymnázia je [v současnosti] celá řada věcí složitější (přesahy RVP G, RVP ZV). Navíc [v minulosti] jsme měli ministerstvem schválený vlastní učební plán.*“ Respondent z jiného gymnázia se vyjadřoval obdobně: „*Především RVP pro víceletá gymnázia neexistuje. Jako soukromé gymnázium jsme měli vlastní učební plán (schválený MŠMT), který mnohem lépe využíval specifčnosti víceletého studia. Pro nás je kombinace RVP ZV a RVP G krok zpět. Velký krok zpět.*“

Názory gymnaziálních učitelů na role dřívějších učebních osnov při tvorbě ŠVP jsou dokumentovány v jednom z dřívějších výstupů výzkumu Kvalitní škola (Janík a kol., 2010a, s. 104–105).

2.2.3.2 Součástí kurikulárního dokumentu: analýza odpovědí na otevřenou otázku

Co ještě by mohlo být v RVP G V položce b4 byla respondentům předložena instrukce: „*Popište, co by měl podle vás kurikulární dokument (na úrovni RVP G) obsahovat – jaké části by měly být jeho součástí.*“ Odpovědi se v převážné míře soustřeďovaly na vymezení cílů vzdělávacích oborů a na vzdělávací obsah (vymezení učiva a očekávaných výstupů či charakteristiku pojetí vzdělávání na daném stupni nebo typu školy). Tato zjištění jsou v souladu s nálezy níže prezentované kvantitativní analýzy (kap. 2.2.3.3). Vedle toho se v reakcích na otevřenou otázku objevilo relativně velké množství požadavků na začlenění součástí, jako jsou *příklady (typových) učebních úloh, charakteristika organizačních forem, výchovných strategií či metodických postupů* apod. Ve výpovědích se několikrát objevil také požadavek metodické podpory evaluace: „*Dále by dokument měl obsahovat přehled vhodných diagnostických metod vedoucích k objektivnímu hodnocení žáků v průběhu a na konci studia... způsoby, jak ověřit, že cílů v jednotlivých kapitolách bylo do-*

saženo.“ Nebo výrok: „... chybí nástroje pro hodnocení naplňování jednotlivých cílů, měření výsledků vzdělávání...”

Respondenti dále doporučovali do kurikulárních dokumentů zařadit údaje týkající se časových dotací – konkrétně např.: „... údaje o rozložení hodin do ročníků... včetně tzv. disponibilních hodin na ročník“, nebo naopak to, že by „... rámcový učební plán neměl být svázán pevným počtem hodin pro jednotlivé ročníky, ale např. minimální časovou dotací za celý úsek vzdělávání na daném typu školy“. Této problematiky se týkal také výrok: „Nevolám po pevných časových osnovách. Možná, že by bylo vhodné rozdělit dobu studia alespoň na poloviny a v hlavních předmětech tak učivo blíže časově směřovat.“ Stanovení časových dotací respondenti často spojovali s požadavkem zajištění určité jednotnosti výuky z pohledu jednotlivých škol.

Velmi početně byly zastoupené výroky typu: „Dokument by měl vymezit jednoznačně základní učivo a rámcově i to, kdy by se mělo probrat; pokud se totiž žák základní školy přestěhuje, může mít velké problémy navázat v jiném školním zařízení, jelikož mu některé tematické bloky mohou chybět... dokumenty by měly obsahovat pro všechna gymnázia společné, povinné učivo... očekávané výstupy by měly být formulovány jednoznačněji a měřitelně... měly by tam být jednotné základní výstupy a kompetence, aby bylo možno na všech školách stejného typu žáky testovat a srovnávat. Další výstupy by už byly v kompetenci školy.“ K tomuto tématu se vztahuje i následující návrh na řešení tohoto problému: „Současná „bezřehost“ vede laxnější vyučující k maximální možné redukci učiva... naopak přehnaně zodpovědné učitele k zařazení maxima možného i nemožného ve snaze připravit studenty na veškeré eventuality. K vymezenému základnímu učivu (tvořilo by např. 70 % celkového učiva) bych připojila povinnost zařadit 30 % volitelného učiva podle uvážení vyučujícího a podle potřeb konkrétní třídy s tím, že toto učivo musí být povinně zařazeno do výuky (musí být zachyceno v tematických plánech), ale takové učivo se neobjeví u maturitní zkoušky základní úrovně. Tak by byla zachována jistá volnost, ale zároveň jasně stanoveny požadavky nejen vzhledem k cílům vzdělávání a cílovým kompetencím, ale také vzhledem ke konkrétnímu učivu.“

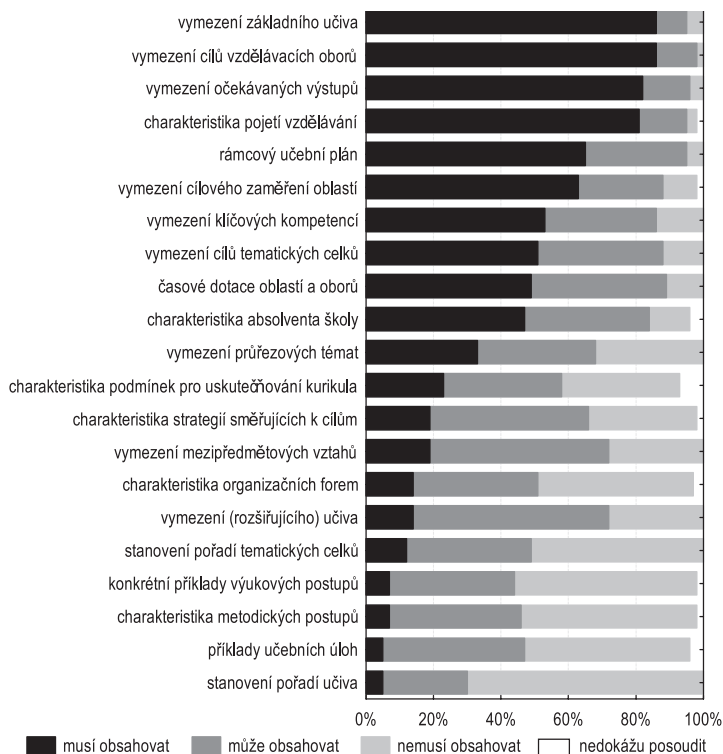
Z výpovědí respondentů vystupuje do popředí požadavek po jednotnosti – jádrovém kurikulu, ke kterému by kurikulární dokument zavazoval, a současně by nad rámec toho nabízel prostor profilaci. „Dokument by definoval jakousi přehledku všech témat, která mají být v průběhu gymnaziálního studia nutně probrána. Zároveň by např. existovala 25% volnost – možnost, aby škola zařadila další témata, která považuje za důležitá, kterými by se profilovala, ale nikoli na úkor požadavků maturit.“

Další skupinu tvořily výroky týkající se problémů s orientací v samotném dokumentu (RVP G): „Zařadil bych tam pokyny (návod) pro práci s dokumentem a pro orientaci v dokumentu“... „jako přímou součást RVP G bych proto uvítal velice jednoduchý a přehledný manuál pro přenesení zásad RVP do ŠVP“... „dokument by mohl mít podobu vzorového ŠVP, aby školy dokument dotvářely, měnily podle vlastních podmínek...“

Avšak oproti výše uvedeným doporučením se objevuje nemalé množství výpo-
vědí vyjadřujících spokojenost se současným RVP G, případně dotazovaní volají
po co největší stručnosti kurikulárního dokumentu. Dokladem toho jsou výroky:
*„Stačily by obecné plány učiva bez přehnaně konkretizujících detailů... Myslím
si, že současný kurikulární dokument toho má až dost. Nic bych tam nepřidá-
val... Myslím, že jeho současná podoba vystihuje vše podstatné... Dokument je
v pořádku, spíše mělo být ve své době zajištěno kvalitnější a pružnější škole-
ní učitelů. Dokument by měl být napsán jasně a stručně. Nemíjí třeba složitých
konstrukcí. Hlavní tematické celky a jejich základní rozčlenění včetně hlavních
pojmu. A nutit učitele ke sledování novinek a změn, aby bylo učivo stále „na
úrovni“. Tam je tvořivost a nikoliv v tom, zda se rozhodnu motýly probírat
v jiném ročníku! Metodiku bych nechala již na každém vyučujícím.“*

2.2.3.3 Součásti kurikulárního dokumentu: důležitost jednotlivých částí

V baterii BA instrukce respondenty vyzývala k uvedení toho, co by měl kuriku-
lární dokument (na úrovni RVP G) obsahovat. Respondentům bylo nabídnuto
22 položek vztahujících se k širokému spektru různých součástí kurikulárního
dokumentu. Položky byly navrženy na základě analýzy českých i zahraničních
kurikulárních dokumentů a související odborné literatury. Důležitost součástí
kurikulárního dokumentu byla posuzována na škále: *musí obsahovat, může ob-
sahovat, nemusí obsahovat, případně nedokážu posoudit*.



Graf 2.2.2: Vnímaná důležitost součástí kurikulárního dokumentu

Odpovědi respondentů se pohybovaly téměř po celé škále (graf 2.2.2). Dotazovaní tedy některé součásti kurikulárního dokumentu považují za naprosto nezbytné, jiné by naopak dle jejich názoru součástí kurikulárního dokumentu být nemusely.

Co kurikulární dokument musí obsahovat?

Nejvyšší hodnotu aritmetického průměru mají čtyři položky: *charakteristika pojetí vzdělávání na daném stupni/typu školy; vymezení cílů vzdělávacích oborů; vymezení očekávaných výstupů; vymezení (základního) učiva* – z nichž všechny spadají do cílové a obsahové dimenze kurikula. U těchto položek také panuje vysoká shoda mezi vedením škol a řadovými učiteli – rozdíl aritmetických průměrů nepřesahuje 0,1. Jedinou výjimkou je položka: *charakteristiky pojetí vzdělávání na daném stupni/typu školy*. Ředitelé jí přisuzují vyšší důležitost než učitelé (rozdíl průměrů je 0,3). Všechny čtyři nejvýše skórující charakteristiky jsou v souladu s výsledky kvalitativní části dotazníku (kap. 2.2.3.2), ve které respondenti odpovídali na otevřenou otázku: *popište, co by měl podle vás kurikulární dokument (na úrovni RVP G) obsahovat*.

Nejnižší hodnotu aritmetického průměru mají následující čtyři charakteristiky: *stanovení (časového) pořadí učiva v rámci tematických celků; příklady (typových) učebních úloh; charakteristika konkrétních metodických postupů pro výuku; konkrétní příklady (ukázky) výukových postupů* – ty se týkají především metodické dimenze kurikula. Zde panuje shoda s výsledky kvalitativní části dotazníku jen částečně. Na jedné straně se sice potvrzují tendence, které akcentují autonomii učitelů a především požadavek po stručnosti kurikulárních dokumentů, na druhé straně se objevilo nemalé množství výpovědí, ve kterých se respondenti vyjádřili, že by například uvedení typických učebních úloh nebo charakteristiky metodických postupů uvítali. Zajímavé je porovnání aritmetických průměrů výpovědí ředitelů a učitelů, kde jsme zaznamenali vždy vyšší hodnotu (u dvou položek o více než 0,3) u učitelů. Učitelé (více než ředitelé) vyjadřují vyšší souhlas např. s tvrzením, že kurikulární dokument by měl obsahovat charakteristiku konkrétních metodických postupů či časových dotací. Jednou z možných interpretací tohoto zjištění by mohlo být, že ředitelé pravděpodobně podporují autonomii více než samotní učitelé. Tomu také odpovídá následující výrok z analýzy odpovědí na otevřenou otázku (kap. 2.2.3.2): „V RVP G chybí podrobnější obsah jednotlivých tematických celků. Tím vznikla jakási bezbřehost, co se vlastně v základu má učit a to není dobře. Nechceme unifikaci a jednotná gymnázia, ale aby bylo jasno, co se máme učit a co se musí žák naučit. Každá škola by si k tomu ještě přidala svoje specifika“.

Odpověď, že kurikulární dokumenty mohou určitou součást obsahovat, tj. že si ji dotazovaný umí v dokumentu představit, se objevila nejvíce u položek: *příklady (typových) učebních úloh; vymezení (rozšiřujícího) učiva; vymezení mezipředmětových vztahů; charakteristika výchovných a vzdělávacích strategií směřujících k naplnění cílů vzdělávání*. Všechny čtyři položky se nachází v horní polovině grafu 2.2.2. Projevuje se zde určité váhavé stanovisko respondentů, ke kterému se vyjadřujeme dále.

Při detailnějším pohledu na graf 2.2.2 si lze povšimnout zajímavého předělu, a to mezi položkou *vymezení průřezových témat* a položkou *charakteristika absolventa školy*. Od položky charakteristika absolventa školy totiž v odpovědích panuje vysoká shoda v tom smyslu, že vysoký podíl dotazovaných považuje uvedené buď za nezbytnou, nebo za možnou součást kurikulárního dokumentu. Převážná většina respondentů si tedy položky v druhé části grafu 2.2.2 umí představit jako součást kurikulárního dokumentu. U položek v první polovině však takto vyhraněná shoda nepanuje – existuje vždy poměrně velká skupina zastánců uvedené položky, proti které stojí významná skupina respondentů, kteří by tuto položku do kurikulárních dokumentů nezařadili.

Rozdíly mezi vedením a učiteli Porovnání hodnot aritmetických průměrů a směrodatných odchylek mezi zástupci vedení a učiteli přináší tab. 2.2.1. Čím více se aritmetický průměr blíží hodnotě 3, tím silnější panuje přesvědčení, že by uvedená součást měla být zahrnuta do kurikulárního dokumentu. Směrodatná odchylka naznačuje míru rozptýlu výpovědí jednotlivých respondentů. Můžeme povšimnout např. poměrně vysokého rozdílu mezi vedením školy a učiteli ve směrodatné odchylce u položky: *charakteristika pojetí vzdělávání na daném stupni/typu školy*. Znamená to, že ředitelé jsou jednotnější v názoru, že by tato charakteristika měla být součástí kurikulárního dokumentu.

Co by měl kurikulární dokument (na úrovni RVP G) obsahovat	průměr		SD	
	vedení	učitelé	vedení	učitelé
charakteristiku pojetí vzdělávání na daném stupni/typu školy	2,93	2,64	0,26	0,62
vymezení cílů vzdělávacích oborů	2,89	2,79	0,31	0,49
vymezení očekávaných výstupů	2,86	2,72	0,36	0,59
vymezení (základního) učiva	2,79	2,83	0,57	0,47
rámcový učební plán	2,61	2,59	0,57	0,63
vymezení cílového zaměření vzdělávacích oblastí	2,59	2,55	0,64	0,74
vymezení klíčových kompetencí (obecných/nad-oborových cílů)	2,54	2,24	0,64	0,79
časové dotace vzdělávacích oblastí a oborů	2,50	2,28	0,69	0,65
charakteristika absolventa školy daného typu	2,35	2,38	0,75	0,68
vymezení cílů tematických celků	2,29	2,48	0,66	0,74
vymezení průřezových témat	2,04	2,00	0,79	0,85
charakteristika výchovných a vzdělávacích strategií směřujících k naplnění cílů vzdělávání	2,04	1,72	0,76	0,65
charakteristika podmínek pro uskutečňování kurikula	2,00	1,75	0,82	0,75
vymezení mezipředmětových vztahů	1,82	2,00	0,67	0,70
vymezení (rozšiřujícího) učiva	1,79	1,93	0,57	0,70

charakteristika organizačních forem vzdělávání	1,74	1,61	0,71	0,74	Rozdíly mezi pilotními a nepilotními gymnázii
stanovení (časového) pořadí jednotlivých tematických celků učiva	1,50	1,72	0,69	0,70	
charakteristika konkrétních metodických postupů pro výuku	1,50	1,57	0,64	0,63	
příklady (typových) učebních úloh	1,46	1,62	0,58	0,62	
konkrétní příklady (ukázky) výukových postupů	1,37	1,66	0,56	0,67	
stanovení (časového) pořadí učiva v rámci tematických celků	1,21	1,48	0,42	0,69	

Tab. 2.2.1: Vnímaná důležitost součástí kurikulárního dokumentu – vedení vs. učitelé

Porovnání hodnot aritmetických průměrů a směrodatných odchylek mezi respondenty z pilotních a nepilotních gymnázií přináší tab. 2.2.2. Výpovědi z pilotních a nepilotních škol se příliš neliší – rozdíly v aritmetickém průměru a směrodatné odchylce téměř nikdy nepřevyšují hodnotu 0,1. Zda byla škola při zavádění RVP G školou pilotní či nikoliv, nemá na názor dotazovaných ohledně součástí kurikulárních dokumentů téměř žádný vliv.

Co by měl kurikulární dokument (na úrovni RVP G) obsahovat	průměr		SD	
	pilotní	nepilotní	pilotní	nepilotní
vymezení (základního) učiva	2,96	2,70	0,20	0,64
vymezení cílů vzdělávacích oborů	2,88	2,82	0,34	0,46
vymezení očekávaných výstupů	2,88	2,73	0,34	0,57
charakteristiku pojetí vzdělávání na daném stupni/typu školy	2,75	2,81	0,53	0,47
vymezení cílového zaměření vzdělávacích oblastí	2,70	2,42	0,63	0,71
rámcový učební plán	2,58	2,61	0,58	0,61
vymezení cílů tematických celků	2,40	2,33	0,72	0,69
vymezení klíčových kompetencí (obecných/nad-oborových cílů)	2,42	2,36	0,72	0,74
časové dotace vzdělávacích oblastí a oborů	2,42	2,36	0,65	0,70
charakteristika absolventa školy daného typu	2,39	2,34	0,72	0,70
vymezení průřezových témat	2,04	2,00	0,81	0,83
charakteristika podmínek pro uskutečňování kurikula	1,95	1,81	0,74	0,82
vymezení mezipředmětových vztahů	1,92	1,91	0,65	0,72
vymezení (rozšiřujícího) učiva	1,88	1,85	0,61	0,67
charakteristika výchovných a vzdělávacích strategií směřujících k naplnění cílů vzdělávání	1,87	1,88	0,69	0,74

charakteristika organizačních forem vzdělávání	1,68	1,67	0,72	0,74
stanovení (časového) pořadí jednotlivých tematických celků učiva	1,67	1,58	0,70	0,71
příklady (typových) učebních úloh	1,59	1,52	0,70	0,57
charakteristika konkrétních metodických postupů pro výuku	1,50	1,56	0,72	0,56
konkrétní příklady (ukázky) výukových postupů	1,46	1,56	0,66	0,62
stanovení (časového) pořadí učiva v rámci tematických celků	1,33	1,36	0,56	0,60

Tab. 2.2.2: Vnímaná důležitost součástí kurikulárního dokumentu – pilotní vs. nepilotní

2.2.3.4 Kvalita kurikulárního dokumentu: analýza odpovědí na otevřenou otázku

Ideální kurikulární dokument V dalším kroku byla respondentům položena otázka/instrukce: „*Popište, čím by se měl podle vás vyznačovat kurikulární dokument (na úrovni RVP G) – jaký by měl být, jak by měl vypadat.*“ Z odpovědí jsme se pokusili sestavit ideálně typický příklad toho, jaké kvality (charakteristiky) by měl kurikulární dokument z pohledu respondentů vykazovat. Vybrány byly charakteristiky, které byly uváděny nejčastěji, popř. na prvních místech.

Jak výstižně vyjadřuje jeden z respondentů, dokument by měl být: „*Přehledný a srozumitelný, jasný a odborně správný s dlouhodobou a udržitelnou vizí. Měl by odpovídat reálným možnostem a měl by vycházet z praxe. Kurikulární dokument by se měl vyznačovat logikou vzdělávacích cílů...*“

Dále jsme odpovědi respondentů rozdělili do několika kategorií, pro které jsme opět vybrali typické příklady a ke kterým podáváme výklad v následujících odstavcích.

Prostor pro svobodné rozhodování Poměrně často byl respondenty zdůrazňován prostor pro svobodné rozhodování. Tuto kategorii reprezentují následující výroky: „*Dokument by měl škole poskytnout obecný ráz vzdělávání a dát jí „svobodu“ k naplnění těchto cílů. Nevnučovat obsah, pouze ho dát do souvislosti se školami daného typu – počty hodin jednotlivých oborů za celou dobu studia by měly být minimalizovány, neurčovat, v kterých ročnících kolik hodin, to ponechat v kompetenci škol... umožnit každé škole profilovat se... dát jí flexibilitu v realizaci ŠVP – pokud se nějaké aktivity neosvědčí, aby bylo možno je variovat nebo zrušit...*“ Avšak proti tomuto názoru vystupuje názor zastávající jednotnost výuky na různých školách: „*Snad bych omezil volnost ve volbě učiva a v přesouvání učiva mezi ročníky. Při změně školy to může dělat problémy...*“

Návodný a motivující Další kategorii tvořily výpovědi týkající se návodnosti a možnosti dokumentu motivovat jak ke tvorbě ŠVP, tak k výuce samé. „*Dokument by měl zaujmout a motivovat, aby nebyl brán jako nutné zlo... měl by být vstřícný vůči učitelům, aby jim byl pomocníkem a nebyl strašákem, kterého je třeba obelstít. Měl by*

být prakticky zaměřený, být jakousi rukojetí, která učitele vede při stanovování vzdělávacích programů v jednotlivých oborech. Neměl by od počátku odrazovat odpudivým jazykem! Měl by inspirovat k přemýšlení, otevírat cestu k dotváření... měl by vést pedagogický sbor k aktivní a tvůrčí práci na ŠVP.“

Do další kategorie spadají výpovědi týkající se orientace v dokumentu a jeho srozumitelnost. Vystihují ji následující výroky: „...je zapotřebí přehledná struktura, dokument rozdělený na jednotlivé předměty (jednotný název předmětů pro všechna gymnázia!). Důležitá je obecně přijímaná terminologie (pozor na mechanické překlady či užívání vysloveně vědecké terminologie), dokument by měl být srozumitelný i bez slovníku a také pro laickou veřejnost (myslím rodičům)... Bez zbytečných rádob odborných formulací. Podle zkušeností, to rodiče odrazuje. Hlavně NE klíčové kompetence. Jsou to nesmyslné formulace, nikdo z laiků jim nerozumí. A odborník to nepotřebuje mít napsané... zavádět špatně definované pojmy (např. kompetence) do dokumentu, se kterým pracuje velké množství lidí, je škodlivé...“

Srozumitelný

Avšak ne všichni respondenti nahlíží klíčové kompetence negativně: „Dokument by měl vést k aplikovatelnosti učiva, nejen k memorování pojmů. Ona samotná myšlenka klíčových kompetencí vůbec není špatná. Skončila však mezi frázemi a obecnými pojmy. Zřejmě proto, že žáci dnes mnohdy nezvládají učivo reprodukovat, natož pak aplikovat.“

Další kategorií je realizovatelnost kurikulárního dokumentu. „Měl by respektovat stávající edukační realitu, abych se vyjádřil fundovaně, a počítat se značnou stabilitou pedagogického myšlení učitelů... Současná podoba RVP G je virtuální stavbička odpuzující svou složitostí a odtržením od reality... Měl by vzbuzovat dojem, že je splnitelný.“

Realizovatelný

Dotazovaní poukazovali také na potřebu platnosti dokumentu v delším časovém horizontu. „Nesmí vycházet z módních trendů, ale musí naopak odrážet dlouhodobý vývoj... aby se neměnil s každou změnou politického vedení MŠMT. Jinak bude jen krátkodobým výkřikem odsouzeným k zapomenutí. Rozhodně by nemělo platit, že nový ministr přinese nový RVP, popřípadě jej zruší!“

Nadčasový

Přáním některých respondentů je, aby kurikulární dokument byl „především otevřený a variabilní, aby byl nadčasový, ale zároveň se mohl měnit s dobou... měl by umožňovat průběžné inovace. Vadí mi na něm, že se nedá jednoduše změnit – k tomu je nutné martyrium schvalovacího procesu přes zřizovatele. Pokud jsme na naší škole potřebovali změnit osnovy, nebyl to problém. Stačila dohoda lidí komise daného předmětu.“

Jako problém byla často označována návaznost na předešlé a následné dokumenty. „Dokumenty by měly jasně navazovat na RVP ZV a především s katalogy požadavků ke společné části nové maturitní zkoušky (to zatím moc není)... vymezené učivo by mělo být ve shodě s požadavky státních maturit a přijímacích zkoušek na VŠ... věc, která nám zásadně ztrpčovala život, byl fakt,

Navazující

že neexistoval ucelený program pro víceletá gymnázia... Jako by celá koncepce odrážela fakt, že víceletá gymnázia jsou jen trpěný produkt porevoluční euforie. Náš ŠVP tak musí vycházet ze dvou poněkud rozdílných RVP... Základem by měla být závaznost pro všechny instituce zabývající se vzděláváním, tedy i pro Cermat, který se řídí pouze svými katalogovými požadavky a ty se obsahově od RVP G liší v mnoha oborech“. K tomuto problému jeden z dotazovaných uvedl: „Především by měl existovat samostatný RVP pro víceletá gymnázia – podle nás dochází k porušení zákona viz § 3, odst. 2 Zákona 561/2004¹⁷.“

Stručný Jednoznačně nejčastěji jmenovanou charakteristikou kurikulárního dokumentu je jeho stručnost. Z mnoha dalších výpovědí je ale patrné, že této vlastnosti je velice těžké dosáhnout. Požadována je totiž také např. jeho návodnost a metodická podpora: „Dokument by měl být metodologicky návodný, tj. má učitelům ukazovat, nabízet osvědčené postupy, příklady různých „didaktických triků“, které jdou aplikovat na různá témata ve vyučování.“

Jedna z výpovědí v sobě obsahovala návrh řešení tohoto problému: „Měla by to být útlá brožurka pro každý předmět, graficky stejně zpracovaná pro všechny předměty – dohromady by tvořily soubor např. v jednotném šanonu/krabici i barevně či velikostí písma.“ Upozorníme, že takovýto postup je uplatňován také v zahraničí (například v SRN). Jeho nevýhodou však může být špatná komunikace mezi jednotlivými obory.

Co by mohlo napomoci zavádění Další komentáře se týkaly organizačních opatření, která by mohla usnadnit zavádění změn. „Především by se s ním [s kurikulárním dokumentem] měla seznámit učitelská veřejnost v dostatečném předstihu, měla by proběhnout motivační – kladná propagace tak, aby učitelé měli zájem o změnu. Srozumitelný, bez možností několika variant výkladů... Každé zásadní změně by měla předcházet co nejširší diskuse nebo alespoň takovýto výzkum... měl by existovat tým lidí, který by ostatní byl schopen naučit, jak s tímto dokumentem pracovat...“

Na závěr uvedme, že z citovaných výpovědí vyplývá obtížná situace tvůrců kurikulárních dokumentů, na které jsou souběžně kladeny četné nároky. Vystihuje je poslední námi citovaný výrok, který jsme zaznamenali v této části dotazníku. „Dokument by měl být stručný, přehledný, s jednotnou grafickou strukturou, s přehlednými jednoduchými návody, popř. vzorovými postupy pro jeho efektivní aplikaci.“

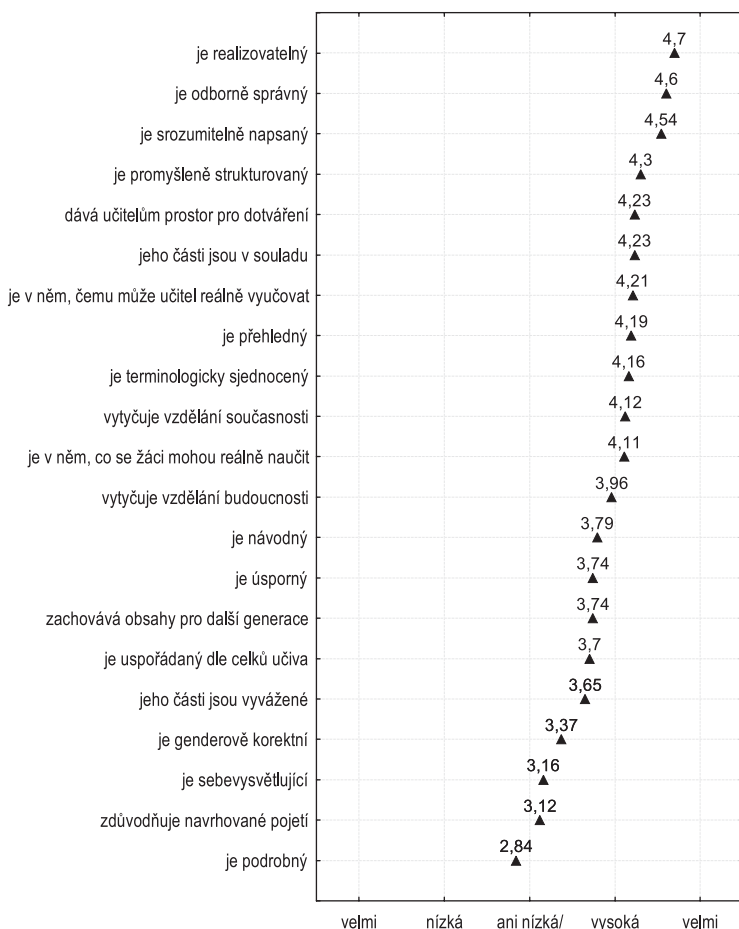
2.2.3.5 Kvalita kurikulárního dokumentu: důležitost jednotlivých charakteristik

V baterii BB instrukce respondenty vyzývala k posouzení důležitosti předložených charakteristik pro kvalitu kurikulárního dokumentu (na úrovni RVP G). Respondentům v ní bylo předloženo 22 položek. Charakteristiky byly navrženy

¹⁷ Respondent odkazuje na zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). V § 3 odst. 2 zákona je mimo jiné uvedeno: „Pro každý obor vzdělávání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání se vydávají rámcové vzdělávací programy.“

na základě poznatků z předcházejících fází výzkumu Kvalitní škola (Janík a kol., 2010ab; Píšová, Kostková, Janík a kol., 2011) a obdobně zaměřených výzkumů zahraničních (Vollstädt a kol., 1999; Künzli a kol., 1999).

Respondenti posuzovali důležitost jednotlivých charakteristik na pětistupňové škále: *velmi vysoká (5), vysoká (4), ani vysoká/ani nízká (3), nízká (2), velmi nízká (1)*. Rozdíl mezi minimálním a maximálním aritmetickým průměrem jednotlivých charakteristik je 1,86 (zahrnuje přibližně třetinu pětibodové škály). Pouze jedna z charakteristik klesla v průměru pod střední kategorii 3 (ani vysoká/ani nízká). Tyto výsledky vcelku vypovídají o tom, že respondenti pokládali všechny uvedené charakteristiky za dostatečně důležité pro kvalitní kurikulární dokument (graf 2.2.3).



Graf 2.2.3: Vnímaná důležitost charakteristik kurikulárního dokumentu pro jeho kvalitu

Nejvyšší hodnotu aritmetického průměru (přes 4,5) s poměrně nízkou směrodatnou odchylkou mají tři charakteristiky: *je realizovatelný v praxi*; *je odborně správný v jednotlivých oborech*; *je srozumitelně napsaný*.

Realizovatelný

Naopak nejméně skórovala charakteristika: *je podrobný, resp. vyčerpávající*. Relativně nízkého skóre dosáhly ještě tři charakteristiky: *zdůvodňuje navrhované pojetí a postupy; je sebevysvětlující; je korektní z hlediska genderu*.

Stručný ale všezahrnující?

Z výsledků vyplývá, že dotazovaní považují za charakteristiky kvalitního kurikulárního dokumentu zejména jeho *realizovatelnost, srozumitelnost a odbornou správnost*. Kvantitativní i kvalitativní analýza naznačuje, že ohledně důležitosti určitých charakteristik pro celkovou kvalitu dokumentu nepanuje přesvědčivá shoda. Patrné je to zejména při porovnání nejnižše skórujících charakteristik (*podrobný, zdůvodňující, sebevysvětlující*) s položkou úsporný/stručný, jejíž aritmetický průměr také příliš nepřekračuje hodnotu 3 (ani vysoká/ani nízká). Existují dvě skupiny respondentů – zatímco první upřednostňuje *stručnost*, druhá preferuje *podrobnost* a to, že dokument podává *vysvětlení* či návod pro své použití nebo *zdůvodňuje* navrhované pojetí a postupy. Kromě toho někteří respondenti požadují obojí¹⁸.

Důležitost uvedených charakteristik pro kvalitu kurikulárního dokumentu (na úrovni RVP G)	průměr	SD
je realizovatelný v praxi	4,70	0,63
je odborně správný v jednotlivých oborech	4,60	0,49
je srozumitelně napsaný	4,54	0,78
je promyšleně strukturovaný	4,30	0,78
jeho jednotlivé části jsou ve vzájemném souladu	4,23	0,78
dává učitelům prostor pro dotváření kurikula	4,23	0,76
je v něm uváděno to, čemu může učitel reálně vyučovat	4,21	0,88
je přehledně členěný	4,19	0,90
je terminologicky sjednocený	4,16	0,70
vytyčuje vzdělání odpovídající požadavkům současné doby	4,12	0,89
je v něm uváděno to, co se žáci mohou reálně naučit	4,11	0,88
vytyčuje vzdělání odpovídající požadavkům předpokládané budoucnosti	3,96	1,01
je návodný (nakročený do praxe výuky)	3,74	1,03
zachovává tradici/obsahy, které stojí za to zprostředkovat dalším generacím	3,74	0,79
je uspořádaný podle tematických celků učiva	3,70	0,93
jeho jednotlivé části jsou vyvážené	3,65	0,77
je korektní z hlediska genderu	3,37	1,19
je sebevysvětlující	3,16	0,77
zdůvodňuje navrhované pojetí a postupy	3,12	1,00
je podrobný (vyčerpávající)	2,84	0,86

Tab. 2.2.3: Vnímaná důležitost charakteristik kurikulárního dokumentu pro jeho kvalitu

¹⁸ Na skutečnost, že respondenti částečně spadají do obou skupin, poukazuje mj. směrodatná odchylka u většiny těchto charakteristik, která se přibližuje hodnotě 1 (tab. 2.2.3). Potvrzuje to také kvalitativní analýza uvedená v kap. 2.2.3.4.

Porovnání hodnot aritmetických průměrů a směrodatných odchylek mezi zástupci vedení a učiteli přináší tab. 2.2.4. Jak je patrné, hodnoty aritmetických průměrů se příliš neliší. Podobně je tomu i v případě směrodatné odchylky. Znamená to, že obě skupiny odpovídaly přibližně stejně. Pouze ředitelé přikládají poněkud vyšší důležitost položce: *dokument zdůvodňuje navrhované pojetí a postupy*.

Rozdíly mezi vedením a učiteli

Důležitost uvedených charakteristik pro kvalitu kurikulárního dokumentu (na úrovni RVP G)	průměr		SD	
	vedení	učitelé	vedení	učitelé
je realizovatelný v praxi	4,68	4,72	0,72	0,53
je srozumitelně napsaný	4,54	4,55	0,79	0,78
je odborně správný v jednotlivých oborech	4,50	4,69	0,51	0,47
je promyšleně strukturovaný	4,39	4,21	0,74	0,82
je přehledně členěný	4,29	4,10	0,85	0,94
je terminologicky sjednocený	4,29	4,03	0,71	0,68
jeho jednotlivé části jsou ve vzájemném souladu	4,21	4,24	0,83	0,74
dává učitelům prostor pro potvrzení kurikula	4,14	4,31	0,89	0,60
je v něm uváděno to, čemu může učitel reálně vyučovat	4,11	4,31	0,88	0,89
je v něm uváděno to, co se žáci mohou reálně naučit	4,00	4,21	0,86	0,90
vytyčuje vzdělání odpovídající požadavkům současné doby	4,00	4,24	0,94	0,83
vytyčuje vzdělání odpovídající požadavkům předpokládané budoucnosti	3,96	3,97	1,07	0,98
je návodný (nakročený do praxe výuky)	3,64	3,93	0,95	0,96
jeho jednotlivé části jsou vyvážené	3,64	3,66	0,73	0,81
je úsporný (stručný)	3,61	3,86	1,13	0,92
je uspořádaný podle tematických celků učiva	3,61	3,79	1,13	0,68
zachovává tradici/obsahy, které stojí za to zprostředkovat dalším generacím	3,57	3,90	0,84	0,72
zdůvodňuje navrhované pojetí a postupy	3,29	2,97	1,01	0,98
je sebevysvětlující	3,21	3,10	0,79	0,77
je korektní z hlediska genderu	3,14	3,59	1,21	1,15
je podrobný (vyčerpávající)	2,96	2,72	0,84	0,88

Tab. 2.2.4: Vnímaná důležitost charakteristik kurikulárního dokumentu pro jeho kvalitu – vedení vs. učitelé

Porovnání hodnot aritmetických průměrů a směrodatných odchylek mezi respondenty z pilotních a nepilotních gymnázií přináší tab. 2.2.5. Z porovnání vyplývá jen několik rozdílů – např. respondenti z nepilotních gymnázií přisuzují vyšší hodnoty položkám: *v dokumentu je uváděno to, čemu může učitel reálně*

Rozdíly mezi pilotními a nepilotními školami

vyučovat a dokument je promyšleně strukturovaný. Můžeme dovozovat, že tento požadavek vyplývá z nižší spokojenosti respondentů z nepilotních gymnázií s RVP G právě z pohledu jeho strukturovanosti a realizovatelnosti učiva. Poněkud větší rozdíly jsme zaznamenali u položky: *dokument je korektní z hlediska genderu*. Tyto položky se lišily také při porovnání výpovědí ředitelů a učitelů (tab. 2.2.5).

Důležitost uvedených charakteristik pro kvalitu kurikulárního dokumentu (na úrovni RVP G)	průměr		SD	
	pilotní	nepilotní	pilotní	nepilotní
je srozumitelně napsaný	4,46	4,61	0,88	0,70
je realizovatelný v praxi	4,75	4,67	0,44	0,74
je v něm uváděno to, čemu může učitel reálně vyučovat	4,00	4,36	1,02	0,74
je v něm uváděno to, co se žáci mohou reálně naučit	3,88	4,27	0,99	0,76
je návodný (nakročený do praxe výuky)	3,54	3,97	0,98	0,92
je odborně správný v jednotlivých oborech	4,63	4,58	0,49	0,50
je korektní z hlediska genderu	3,17	3,52	1,31	1,10
je úsporný (stručný)	3,63	3,82	1,10	0,98
jeho jednotlivé části jsou ve vzájemném souladu	4,08	4,33	0,78	0,78
je přehledně členěný	4,13	4,24	1,03	0,79
je podrobný (vyčerpávající)	2,92	2,79	0,83	0,89
je sebevysvětlující	3,29	3,06	0,62	0,86
jeho jednotlivé části jsou vyvážené	3,46	3,79	0,72	0,78
je promyšleně strukturovaný	4,17	4,39	0,92	0,66
je uspořádaný podle tematických celků učiva	3,54	3,82	1,02	0,85
zdůvodňuje navrhované pojetí a postupy	3,13	3,12	1,03	0,99
je terminologicky sjednocený	4,21	4,12	0,72	0,69
vytyčuje vzdělání odpovídající požadavkům současné doby	4,13	4,12	0,80	0,96
vytyčuje vzdělání odpovídající požadavkům předpokládané budoucnosti	4,00	3,94	0,98	1,06
zachovává tradici/obsahy, které stojí za to zprostředkovat dalším generacím	3,71	3,76	0,81	0,79
dává učitelům prostor pro dotváření kurikula	4,29	4,18	0,69	0,81

Tab. 2.2.5: Vnímaná důležitost charakteristik kurikulárního dokumentu pro jeho kvalitu – pilotní vs. nepilotní

2.2.3.6 Kvality RVP G

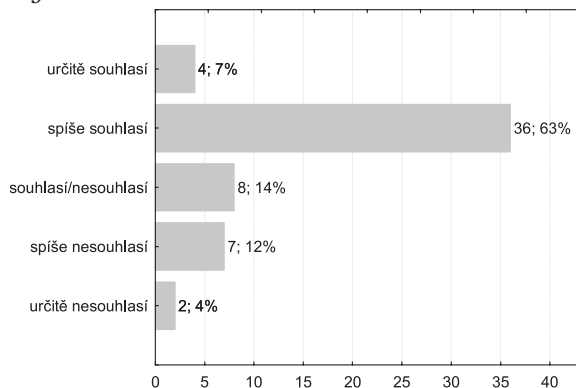
V části dotazníku BB respondenti dále měli vyjádřit míru souhlasu s následujícími čtyřmi výroky vztahujícími se k RVP G: je srozumitelný; je realizovatelný v praxi; je odborně správný z hlediska respondentova (aprobačního) oboru; je propracovaný. Respondenti se vyjadřovali na pětistupňové škále: *určitě souhlasí (5), spíše souhlasí (4), souhlasí/nesouhlasí (3), spíše nesouhlasí (2) určitě nesouhlasí (1)*. Vedle toho byla nabídnuta varianta odpovědi: *nedokážu posoudit*.

Jak je patrné z tab. 2.2.6, která shrnuje celkové výsledky, rozdíl mezi minimálním a maximálním aritmetickým průměrem jednotlivých charakteristik je pouze 0,62. U všech uvedených charakteristik (kvalit) RVP G respondenti volili spíše kladné hodnocení. Nejrozhodněji byla kladně hodnocena odborná správnost, přičemž nejnižší hodnota směrodatné odchylky naznačuje, že o tom panovala největší shoda. U ostatních položek však aritmetický průměr přesahuje hodnotu 3 přibližně o 0,5 procentního bodu, což není příliš přesvědčivé kladné hodnocení.

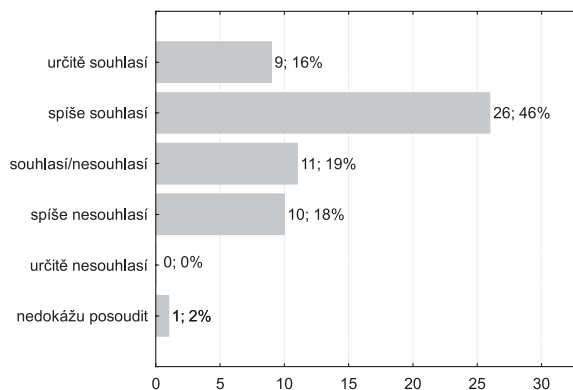
RVP G je dle mého názoru...	průměr	SD
srozumitelný	3,58	0,92
zovatelný v praxi	3,54	1,07
odborně správný z hlediska mého aprobačního oboru	4,16	0,86
propracovaný	3,56	1,07

Tab. 2.2.6: Kvality RVP G – míra souhlasu za celkový soubor

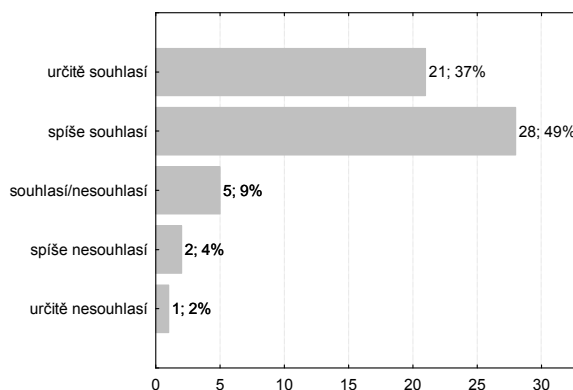
Míru souhlasu s výroky týkajícími se kvalit RVP G znázorňují také grafy 2.2.4–2.2.7. Z pohledu na procentuální zastoupení odpovědí je patrná převaha odpovědi *spíše souhlasí*, a to u všech uvedených výroků. Relativně nejpříznivěji je hodnocena *odborná správnost RVP G*, kde se více než 85 % respondentů se vyjádřilo, že *určitě* či *spíše souhlasí*. Naopak nejméně příznivě (*spíše* či *určitě nesouhlasí*) se respondenti vyjádřili k jeho *srozumitelnosti* (16 %) a *realizovatelnosti* (18 %). Nejméně rozhodní byli respondenti u položky: *RVP G je dle mého názoru propracovaný*.



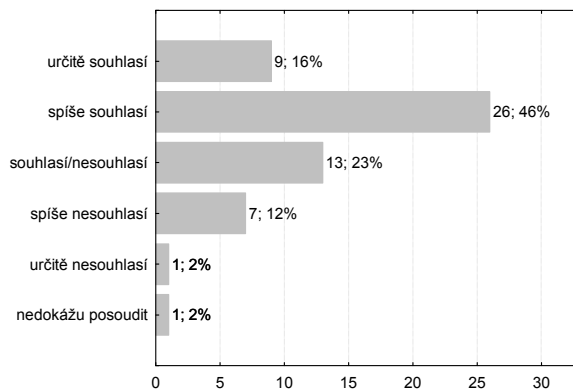
Graf 2.2.4: Četnosti respondentů vyjadřující (ne)souhlas s výrokem: RVP G je srozumitelný



Graf 2.2.5: Četnosti respondentů vyjadřující (ne)souhlas s výrokem: RVP G je realizovatelný v praxi



Graf 2.2.6: Četnosti respondentů vyjadřující (ne)souhlas s výrokem: RVP G je odborně správný



Graf 2.2.7: Četnosti respondentů vyjadřující (ne)souhlas s výrokem: RVP G je propracovaný

Rozdíly v tom, jak jednotlivé charakteristiky (kvality) RVP G hodnotí zástupci vedení škol a učitelé, jsou patrné z tab. 2.2.7. Obě skupiny nejpříznivěji posuzují odbornou správnost. Obecně lze říci, že učitelé hodnotí RVP G lépe než zástupci vedení, přičemž nejvíce se hodnocení obou skupin různí u charakteristiky *propracovanosti*.

Rozdíly mezi vedením a učiteli

RVP G je dle mého názoru...	průměr		SD	
	vedení	učitelé	vedení	učitelé
srozumitelný	3,61	3,61	0,92	0,95
realizovatelný v praxi	3,43	3,66	1,07	1,08
odborně správný z hlediska mého aprobačního oboru	4,04	4,28	1,00	0,70
propracovaný	3,39	3,72	1,03	1,10

Tab. 2.2.7: Kvality RVP G – vedení vs. učitelé

Tab. 2.2.8 shrnuje rozdíly v tom, jak míru souhlasu s jednotlivými výroky vyjádřili zástupci pilotních a nepilotních gymnázií. Lze si povšimnout nejvyšší míry souhlasu s výrokem *RVP G je dle mého názoru odborně správný...*, avšak průměrná hodnota u respondentů z pilotních gymnázií převyšuje průměrnou hodnotu u respondentů z gymnázií nepilotních. U ostatních položek jsou rozdíly poměrně malé a nelze říci, že by jedna ze skupin hodnotila RVP G výrazně lépe než druhá.

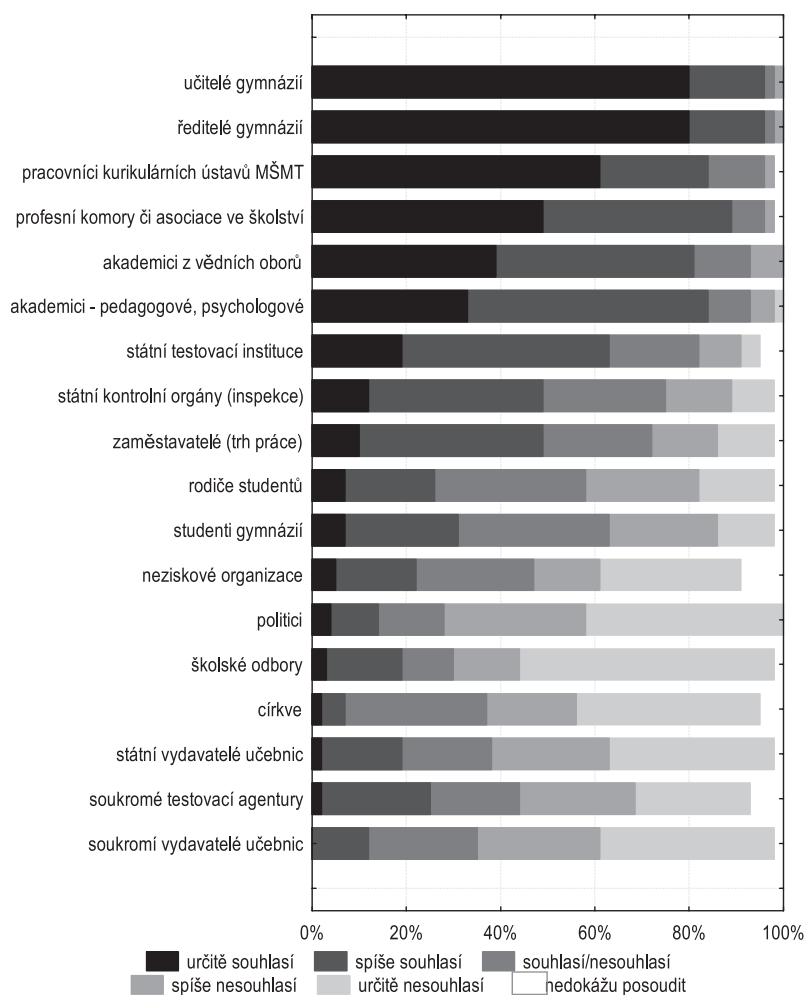
Rozdíly mezi pilotními a nepilotními školami

RVP G je dle mého názoru...	průměr		SD	
	pilotní	nepilotní	pilotní	nepilotní
srozumitelný	3,46	3,67	0,93	0,92
realizovatelný v praxi	3,71	3,42	0,91	1,17
odborně správný z hlediska mého aprobačního oboru	4,42	3,97	0,58	0,98
propracovaný	3,42	3,67	1,21	0,96

Tab. 2.2.8: Kvality RVP G – pilotní vs. nepilotní

2.2.3.7 Tvorba kurikulárního dokumentu: kdo by se měl k vytváření vyjadřovat

Názor respondentů na to, *kdo by se měl vyjadřovat ke koncepci a vytváření kurikulárního dokumentu (na úrovni RVP G)*, byl zjišťován pomocí baterie položek BC. Respondenti vyjadřovali míru souhlasu s předkládanými položkami na pětistupňové škále: *určitě souhlasí, spíše souhlasí, souhlasí/nesouhlasí, spíše nesouhlasí, určitě nesouhlasí*. V dotazníku byla vedle toho uvedena možnost odpovědi: *nedokážu posoudit*. Hodnota koeficientu reliability Cronbachovo $\alpha = 0,84$ ukazuje na poměrně vysokou vnitřní konzistentnost položek v této baterii. Souhrnně názor respondentů zachycuje graf 2.2.8.



Graf. 2.2.8: Míra souhlasu s přizváním aktérů k vyjadřování se k vytváření kurikulárních dokumentů

Kdo by se měl vyjadřovat

V grafu 2.2.8 je sedm položek, u kterých nadpoloviční většina respondentů uvedla, že by se v nich zmiňovaní aktéři měli ke koncepci a vytváření kurikulárního dokumentu vyjadřovat (odpovědi: *určitě souhlasí* a *spíše souhlasí*). Nejvíce respondentů (95 %) uvedlo, že by se ke koncepci a vytváření kurikulárního dokumentu měli vyjadřovat učitelé a ředitelé gymnázií. S tvrzením, že by se ke koncepci a vytváření kurikulárního dokumentu měli vyjadřovat *pracovníci kurikulárních ústavů MŠMT; akademici z vysokých škol – představitelé vědních oborů; akademici z vysokých škol – představitelé pedagogiky a psychologie a odborné profesní komory či asociace ve školství* určitě či spíše souhlasilo 80 % až 90 %. U položky státní evaluační (testovací) instituce odpovědělo 65 % respondentů, že určitě či spíše souhlasí s tím, aby se tito aktéři vyjadřovali ke koncepci a vytváření kurikulárních dokumentů. U výše uvedených položek se objevilo jen málo nesouhlasných odpovědí (*spíše nesouhlasí* a *určitě nesouhlasí*).

Co se týče nesouhlasných odpovědí, u šesti položek (graf 2.2.8) odpověděla nadpoloviční většina respondentů, že *spíše* či *určitě nesouhlasí*, aby se tito aktéři vyjadřovali ke koncepci a vytváření kurikulárního dokumentu. Nejvíce nesouhlasných odpovědí obdržel *parlament/senát (politici)* a *školské odbory*, jednalo se o více než 70 % odpovědí. Přes 60 % nesouhlasných odpovědí získali *soukromí i státní vydavatelé učebnic a učebních pomůcek* a *církve*. Přes 50 % nesouhlasných odpovědí pak obdržely *soukromé evaluační (testovací) agentury*.

Kdo by se neměl vyjadřovat

U zbývajících pěti položek baterie se nevyskytuje souhlasná, či nesouhlasná odpověď ve více než 50 % odpovědí. U položky *neziskové (nevládní) organizace*, odpověděla téměř polovina respondentů nesouhlasně. Na druhé straně se téměř 50 % respondentů vyjádřilo souhlasně k položkám *státní kontrolní orgány (inspekce)* a *zaměstnavatele jako reprezentanti trhu práce*. Pokud jde o *žáky gymnázií* a jejich rodiče, přibližně 40 % respondentů si myslí, že by se neměli vyjadřovat k vytváření kurikulárního dokumentu.

Dále byly pomocí t-testu sledovány rozdíly v odpovědích mezi vedením a učiteli gymnázií a mezi pilotními a nepilotními gymnázii. V baterii BC jako celku nebyl shledán statisticky významný rozdíl v odpovědích ředitelů a učitelů gymnázií ($p = 0,06$) a zástupců pilotních a nepilotních gymnázií ($p = 0,93$). Přesto lze u některých odpovědí sledovat jisté rozdíly.

Odlišnosti mezi učiteli a vedením byly shledány především u položek vztahujících se k *státním i soukromým vydavatelům učebnic a učebních pomůcek, dále školským odborům a rodičům studentů*. Zástupci vedení ve srovnání s učiteli zaujímali více nesouhlasný postoj k možnosti uvedených aktérů vyjadřovat se ke kurikulárnímu dokumentu (tab. 2.2.9).

Rozdíly mezi vedením a učiteli

Kdo by se měl ke koncepci a vytváření kurikulárního dokumentu (na úrovni RVP G) vyjadřovat	průměr		SD	
	vedení	učitelé	vedení	učitelé
ředitelé gymnázií	4,75	4,76	0,65	0,51
učitelé gymnázií	4,57	4,93	0,74	0,26
odborné profesní komory či asociace ve školství	4,43	4,36	0,57	0,83
pracovníci kurikulárních ústavů MŠMT	4,36	4,57	0,78	0,79
akademici z vysokých škol – představitelé vědních oborů	3,96	4,28	1,07	0,65
akademici z vysokých škol – představitelé pedagogiky a psychologie	3,93	4,24	1,05	0,69
státní evaluační (testovací) instituce	3,63	3,78	1,08	0,97
zaměstnavatelé jako reprezentanti trhu práce	3,21	3,21	1,23	1,20
státní kontrolní orgány (inspekce)	3,14	3,46	1,30	0,96
studenti gymnázií	2,75	3,07	1,17	1,09
neziskové (nevládní) organizace	2,59	2,40	1,31	1,29

rodiče studentů	2,54	3,00	1,20	1,09
soukromé evaluační (testovací) agentury	2,44	2,54	1,25	1,14
Parlament/Senát (politici)	2,11	1,97	1,40	0,87
círky	2,00	2,15	1,00	1,13
státní vydavatelé učebnic a učebních pomůcek	1,93	2,57	1,12	1,17
soukromí vydavatelé učebnic a učebních pomůcek	1,86	2,36	1,04	1,03
školské odbory	1,46	2,50	1,00	1,35

Tab. 2.2.9: Míra souhlasu s přizváním aktérů k vyjadřování se k vytváření kurikulárních dokumentů – vedení vs. učitelé

Rozdíly mezi pilotními a nepilotními školami Co se týče rozdílů mezi zástupci pilotních a nepilotních gymnázií, nejvýraznější rozdíly byly shledány u následujících čtyř položek. U položky *zaměstnavatelé jako reprezentanti trhu práce* měla nepilotní gymnázia neutrální až mírně nesouhlasný postoj k jejich možnému vyjadřování se ke kurikulárnímu dokumentu, zatímco pilotní gymnázia měla mírně souhlasný postoj. U položky *neziskové (nevládní) organizace* byla opět více nesouhlasný nepilotní gymnázia. Poslední dvě položky jsou studenti gymnázií a *rodiče studentů*, kde naopak pilotní gymnázia mají spíše souhlasný postoj k jejich možnosti se vyjadřovat ke kurikulárnímu dokumentu, oproti nepilotním gymnáziím, která mají převážně neutrální postoj (tab. 2.2.10).

Kdo by se měl ke koncepci a vytváření kurikulárního dokumentu (na úrovni RVP G) vyjadřovat	průměr		SD	
	pilotní	nepilotní	pilotní	nepilotní
učitelé gymnázií	4,67	4,82	0,76	0,39
ředitelé gymnázií	4,58	4,88	0,78	0,33
pracovníci kurikulárních ústavů MŠMT	4,46	4,47	0,72	0,84
odborné profesní komory či asociace ve školství	4,29	4,47	0,86	0,57
akademici z vysokých škol – představitelé vědních oborů	4,00	4,21	0,83	0,93
akademici z vysokých škol – představitelé pedagogiky a psychologie	4,00	4,15	0,78	0,97
státní evaluační (testovací) instituce	3,91	3,56	0,75	1,16
zaměstnavatelé jako reprezentanti trhu práce	3,57	2,97	1,27	1,10
státní kontrolní orgány (inspekce)	3,48	3,18	1,12	1,16
neziskové (nevládní) organizace	2,86	2,23	1,46	1,10
studenti gymnázií	2,67	3,09	1,13	1,12
soukromé evaluační (testovací) agentury	2,55	2,45	1,06	1,29
rodiče studentů	2,54	2,94	1,06	1,22
círky	2,23	1,97	1,23	0,93

Parlament/Senát (politici)	2,13	1,97	1,03	1,24
státní vydavatelé učebnic a učebních pomůcek	2,08	2,38	1,10	1,24
soukromí vydavatelé učebnic a učebních pomůcek	2,04	2,16	1,04	1,08
školské odbory	2,04	1,94	1,49	1,13

Tab. 2.2.10: Míra souhlasu s přizváním aktérů k vyjadřování se k vytváření kurikulárních dokumentů – pilotní vs. nepilotní

Kdo „ještě“ by se měl vyjadřovat ke koncepci a vytváření kurikulárního dokumentu

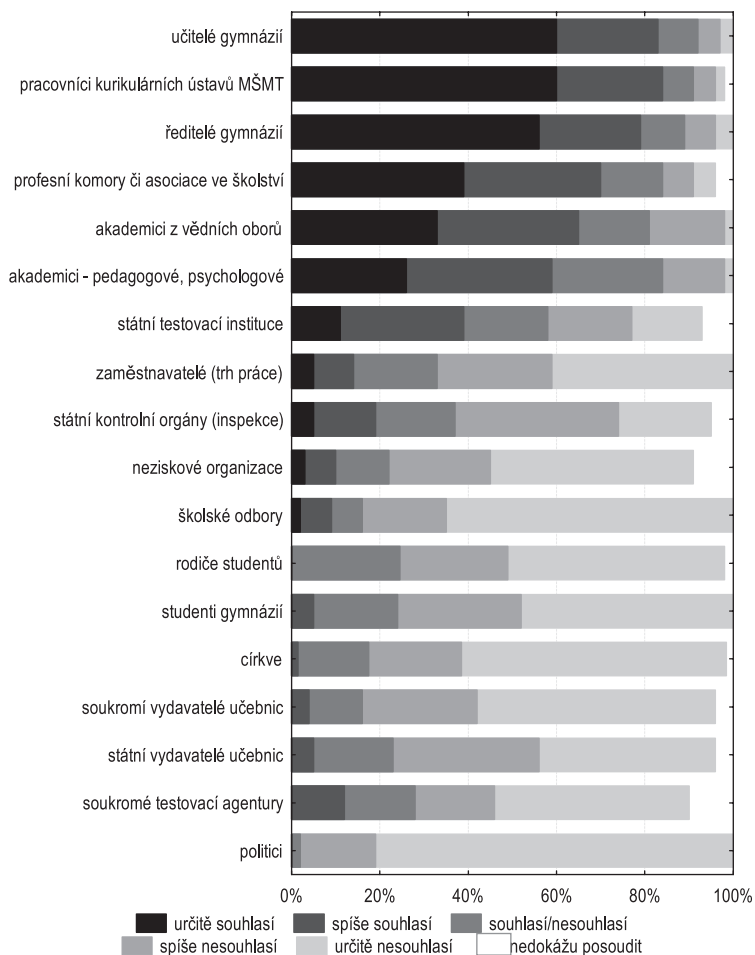
Poté, co se respondenti vyjádřili na škále k předloženým položkám, měli možnost reagovat na otevřenou položku: *jiné – doplňte*. Odpovědi byly zpracovány kvalitativní obsahovou analýzou.

Několik odpovědí obsahovalo zamýšlení nad tím, jak by se měla decizní sféra zapojovat do diskuse nad kurikulárními dokumenty. Jeden respondent uvedl, že se ke všemu může vyjadřovat kdokoli z občanů, ale „*konečné schválení musí být nakonec na nějakém politickém orgánu, i když v případě odborného textu je lépe toto oprávnění delegovat na odbornou instituci.*“ Jiný respondent se k této problematice vyjadřuje následovně: „*Stát jako investor by měl mít zásadní vliv na tvorbu kurikula. Stát dává do vzdělání peníze a měl by jasně charakterizovat, co za ně vyžaduje. Je v tom jeho nezpochybnitelné právo, ale především zodpovědnost. Stát musí být nositelem vize ve vzdělávání, protože má prostředky k tomu, aby činil předpoklady pro budoucí vývoj.*“ Odlišný názor má další respondent, který uvádí: „*vyjádření politické garnitury je důležité pouze v rovině vytváření materiálních podmínek pro realizaci RVP.*“ Tato odpověď nekončí u decizní sféry; respondent následně rozebírá některé položky z dané baterie: „*Představitelé vědních oborů se nedokáží často odpoutat od svého oboru a přetěžují obsah. Evaluační agentury v souvislosti s výstupy, které by měly být jasné od počátku! Vydavatelé učebnic nemohou určovat obsah, musí na něj reagovat. Výběr nevládních institucí by byl složitý, přesto by měli právě oni zastupovat laickou veřejnost. Lidé ze škol a školských asociací by měli mít hlavní slovo v připomínkování, jsou nejbližší realitě, ale musí být "pod kontrolou" zadavatel – tedy státu reprezentovaného příslušnou institucí – kurikulárních institucí MŠMT.*“

V neposlední řadě se zde objevily reakce, v nichž byly zmiňovány další instituce a jednotlivci, které by se podle respondentů měli vyjadřovat ke koncepci vytváření kurikulárního dokumentu. Jedná se o „*absolventy gymnázií, současné studenty VŠ; authority (J. Sokol, P. Vopěnka, Z. Neubauer...); zřizovatele gymnázií, tedy hlavně kraje a veřejnost prostřednictvím webové ankety – podobně jako byl vystaven k připomínkám návrh občanského zákoníku.*“

2.2.3.8 Tvorba kurikulárního dokumentu: kdo by měl dokument vytvářet

Baterie položek BD – *kdo by měl kurikulární dokument vytvářet* – v dotazníku následovala po baterii BC – *kdo by se měl ke koncepci a vytváření kurikulárního dokumentu vyjadřovat*. Respondenti vyjadřovali míru souhlasu s předkládanými aktéry na pětistupňové škále: *určitě souhlasí, spíše souhlasí, souhlasí/nesouhlasí, spíše nesouhlasí, určitě nesouhlasí*. Škála byla doplněna o možnost odpovědi: *nedokážu posoudit*. Výsledná hodnota koeficientu reliability Cronbachovo $\alpha = 0,81$, což naznačuje relativně vysokou reliabilitu dané baterie. Souhrnně názor respondentů zachycuje graf 2.2.9.



Graf. 2.2.9: Míra souhlasu se zapojením aktérů do vytváření kurikulárních dokumentů

Kdo by měl vytvářet kurikulum Jak je patrné z grafu 2.2.9, nadpoloviční většina respondentů zvolila souhlasné odpovědi (*určitě souhlasí a spíše souhlasí*) u šesti položek. Největší počet respondentů, cca 85 %, si myslí, že by měli být do vytváření kurikulárních dokumentů zapojeni především *pracovníci kurikulárních ústavů MŠMT*. Kolem 80 %

souhlasných odpovědí patřilo *učitelům a ředitelům gymnázií*, přičemž souhlasných odpovědí pro *učitele* bylo o něco více než pro *ředitele*. Počet souhlasných odpovědí mírně přesahujících 70 % *obdržely odborné profesní komory či asociace ve školství*. V rozmezí 60 % až 65 % souhlasných odpovědí se nakonec pohybovali *akademici z vysokých škol – představitelé vědních oborů* (cca 65 %) a *akademici z vysokých škol – představitelé pedagogiky a psychologie* (cca 60 %).

U téměř dvou třetin položek odpověděla nadpoloviční většina respondentů nesouhlasně (*určitě nesouhlasí a spíše nesouhlasí*). Více než 95 % respondentů se domnívá, že by se *politici* neměli zapojovat do vytváření kurikulárního dokumentu, položka *politici* navíc nedostala žádnou souhlasnou odpověď. Kolem 85 % respondentů si myslí, že by se *soukromí vydavatelé učebnic a učebních pomůcek; církve a školské odbory* neměli podílet na tvorbě kurikulárního dokumentu. Okolo 75 % nesouhlasných odpovědí pak připadlo na položky *státní vydavatelé učebnic a učebních pomůcek, nestátní (neziskové) instituce; studenti gymnázií a rodiče studentů*, přičemž ani jeden respondent neuvedl, že by se na vyvážení kurikulárního dokumentu měli podílet *rodiče studentů*. V rozmezí mezi 60 % až 70 % nesouhlasných odpovědí se nakonec vyskytují položky *státní kontrolní orgány (inspekce); soukromé evaluační (testovací) agentury; zaměstnavatelé jako reprezentanti trhu práce*.

Kdo by neměl vytvářet kurikulum

Dále byly pomocí t-testu sledovány rozdíly v odpovědích mezi vedením a učiteli gymnázií a mezi pilotními a nepilotními gymnázii. V baterii BD jako celku nebyl shledán statisticky významný rozdíl v odpovědích ředitelů a učitelů ($p = 0,33$). Nebyl shledán statisticky významný rozdíl ani v odpovědích a zástupců pilotních a nepilotních gymnázií ($p = 0,11$). Přesto lze u některých odpovědí sledovat jisté rozdíly.

Učitelé uvádějí ve větší míře než zástupci vedení, že by se na tvorbě kurikulárního dokumentu měli podílet právě *učitelé*. Totéž si učitelé myslí o *ředitelích gymnázií*, a to dokonce ve větší míře, než samotní ředitelé. Naopak učitelé mají méně příznivý postoj než vedení k podílu *neziskových (nevládních) organizací* na tvorbě kurikulárního dokumentu. Ředitelé gymnázií ovšem ve větší míře než učitelé nesouhlasí s tím, aby *školské odbory* měly vliv na tvorbu kurikulárního dokumentu (tab. 2.2.11).

Rozdíly mezi vedením a učiteli

Kdo by měl být zapojen do vytváření (psaní) kurikulárního dokumentu (na úrovni RVP G)	průměr		SD	
	vedení	učitelé	vedení	učitelé
pracovníci kurikulárních ústavů MŠMT	4,21	4,54	1,20	0,64
odborné profesní komory či asociace ve školství	4,07	3,81	1,09	1,24
učitelé gymnázií	4,04	4,55	1,35	0,63
ředitelé gymnázií	3,96	4,45	1,32	0,83
akademici z vysokých škol – představitelé vědních oborů	3,82	3,72	1,16	1,16

akademici z vysokých škol – představitelé pedagogiky a psychologie	3,68	3,69	1,12	1,04
státní evaluační (testovací) instituce	3,04	2,93	1,31	1,30
zaměstnavatelé jako reprezentanti trhu práce	2,32	1,93	1,33	1,03
státní kontrolní orgány (inspekce)	2,26	2,59	1,16	1,15
neziskové (nevládní) organizace	2,15	1,64	1,26	0,95
soukromé evaluační (testovací) agentury	1,92	2,00	1,02	1,22
státní vydavatelé učebnic a učebních pomůcek	1,75	2,00	0,93	0,88
rodiče studentů	1,74	1,76	0,86	0,83
studenti gymnázií	1,68	1,97	0,82	1,02
církve	1,64	1,54	0,91	0,74
soukromí vydavatelé učebnic a učebních pomůcek	1,50	1,78	0,79	0,89
školské odbory	1,29	1,93	0,66	1,19
Parlament/Senát (politici)	1,11	1,31	0,42	0,47

Tab. 2.2.11: Míra souhlasu se zapojením aktérů do vytváření kurikulárních dokumentů – vedení vs. učitelé

Rozdíly mezi pilotními a nepilotními školami Respondenti z nepilotních gymnázií ve větší míře než respondenti z pilotních gymnázií vnímají možný negativní vliv *státních kontrolních orgánů, státních evaluačních institucí, zaměstnavatelů a neziskových organizací* na tvorbu kurikulárního dokumentu (tab. 2.2.12).

Kdo by měl být zapojen do vytváření (psaní) kurikulárního dokumentu (na úrovni RVP G)	průměr		SD	
	pilotní	nepilotní	pilotní	nepilotní
pracovníci kurikulárních ústavů MŠMT	4,46	4,31	0,78	1,09
odborné profesní komory či asociace ve školství	4,08	3,84	0,93	1,32
učitelé gymnázií	4,08	4,46	1,18	0,97
akademici z vysokých škol – představitelé vědních oborů	3,83	3,73	1,05	1,23
ředitelé gymnázií	3,83	4,48	1,20	0,97
akademici z vysokých škol – představitelé pedagogiky a psychologie	3,71	3,67	0,81	1,24
státní evaluační (testovací) instituce	3,48	2,66	1,17	1,29
státní kontrolní orgány (inspekce)	2,73	2,22	1,16	1,13
zaměstnavatelé jako reprezentanti trhu práce	2,50	1,85	1,41	0,94
soukromé evaluační (testovací) agentury	2,33	1,70	1,16	1,02
neziskové (nevládní) organizace	2,27	1,63	1,32	0,93

státní vydavatelé učebnic a učebních pomůcek	1,96	1,81	1,00	0,83
školské odbory	1,83	1,46	1,27	0,75
studenti gymnázií	1,83	1,82	0,92	0,95
církve	1,79	1,44	0,88	0,76
rodiče studentů	1,78	1,73	0,85	0,84
soukromí vydavatelé učebnic a učebních pomůcek	1,67	1,61	0,82	0,88
Parlament/Senát (politici)	1,42	1,06	0,58	0,24

Tab. 2.2.12: Míra souhlasu se zapojením aktérů do vytváření kurikulárních dokumentů – pilotní vs. nepilotní

Kdo „ještě“ by se měl na vytváření kurikulárního dokumentu podílet

Také v baterii BD byla k dispozici otevřená otázka (*jiné – doplňte*). Část respondentů se zamýšlela nad aktéry, kteří by se měli zapojit do tvorby kurikulárního dokumentu. Jeden z nich uvedl: „*Vyjadřovat svůj názor na tvorbu tohoto dokumentu může v podstatě každý. Něco jiného je tvorba dokumentu, v tomto případě bych skupinu výrazně omezil.*“ Obdobný názor má další respondent. „*Není vhodné do přímé tvorby dokumentů angažovat mnoho účastníků s rozdílnými zájmy. Ti mohou vznášet podněty a připomínky, nikoli přímo ovlivňovat výsledek – ten je pak nesourodý, roztržitý, velmi kompromisní a pro tyto vlastnosti dlouhodobě kritizovatelný. Takový výstup je často měněn a doplňován podle toho, které zájmové skupiny mají v danou chvíli otevřenější dveře k příslušným úředníkům.*“ Další respondent lapidárně shrnuje: „*Čím víc lidí, tím víc rozporů.*“

Evidentní byl zájem o odborníky, jak dokládají následující výroky. „*Odborníci – ať už ze státních institucí, přímo škol či ČŠI.*“ ... „*Odborníci ze zahraničí.*“ ... „*Lidé s delší praxí a rozhledem – nikoli úředníci, kteří se po nějaký čas nevěnují ničemu jinému. Jejich návrh by měla číst a připomínkovat širší skupina zainteresovaných (ředitelé, učitelé apod.).*“ ... „*Autority v daných oborech.*“ S těmito názory do jisté míry nesouhlasí jiný respondent. „*Odborná veřejnost může spolupracovat přímo: vyžádané připomínkování, přímá spolupráce na tvorbě. Konečná edice však musí vyjít od těch, kdo za to nesou odpovědnost. U centrálního dokumentu jsou to centrální orgány.*“

Objevily se také názory, že by do tvorby měli být zapojeni také: „*Tvůrci kurikula pro základní školy a nižší gymnázia.*“ S tím koresponduje výrok dalšího respondenta, který navíc přidává další aktéry: „*Učitelé ZŠ (návaznost učiva), absolventi gymnázií (zkušenosti a aktuální potřeba po absolvování G).*“

Je lepší RVP G nebo GUP? Odpovědi na položky, kterými jsme zjišťovali, zda RVP G představuje zlepšení či zhoršení oproti předchozímu kurikulárnímu dokumentu (GUP, osnovy) ukázaly, že RVP G není možné z pohledu učitelů hodnotit výhradně pozitivně či negativně. Na skutečnost, že postoje učitelů ke kurikulární reformě jsou ambivalentní, poukázaly již předchozí fáze výzkumu *Kvalitní škola* (Janík a kol., 2010b, s. 33–42). Odpovědi respondentů zapojených do tohoto expertního šetření nicméně naznačují, že RVP G má mezi řediteli a učiteli více příznivců, než odpůrců, a to přibližně v poměru 2:1. Část respondentů oceňuje, že jim RVP G poskytuje prostor pro uskutečňování jejich vlastních představ o obsahu a realizaci výuky, nicméně nemálo z nich se vyslovuje pro zavedení jasných a jednoznačných pravidel, podle kterých má být vybírán a zprostředkováván obsah výuky. Je otázkou pro další analýzu, do jaké míry tyto názory souvisejí s oborovou příslušností jednotlivých respondentů. Kromě větší autonomie respondenti na RVP G dále oceňovali zejména možnost větší profilace škol, příležitost více promýšlet a uskutečňovat mezipředmětové vztahy ve výuce a volnost ve výběru, strukturování a řazení vzdělávacích obsahů. Na předchozích kurikulárních dokumentech oceňovali jejich terminologickou srozumitelnost, jasné obsahové vymezení učiva a menší administrativní zátěž kladenou na učitele. V návaznosti na uvedené byla některými respondenty projevoována obecná skepse nad klesající úrovní vzdělanosti.

Na tomto místě si dovoluujeme podotknout, že většina skutečností deklarovaných našimi respondenty jako nové v RVP G (mezipředmětové vztahy, vyšší míra autonomie škol, orientace na hlubší porozumění učiva aj.), byla obsažena již v předchozích kurikulárních dokumentech. Tím, že učitelům bylo nařízeno tvořit ŠVP a padla bariéra striktně daného pořadí učiva v jednotlivých vyučovacích předmětech, zřejmě došlo k tomu, že učitelé začali více promýšlet obsahovou i cílovou skladbu vyučovacích hodin. Problematika tvorby kurikula učitelem (*SBCD – School Based Curriculum Development*) je v odborné literatuře často diskutována. Zdá se, že experti i politici dospěli k závěru, že tvorba kurikula je záležitostí příliš komplexní a složitou na to, aby byla zcela přenechána řadovým učitelům (srov. Pišová, Kostková, Janík a kol., 2011, s. 12–13; s. 283).

Co má obsahovat kvalitní kurikulární dokument? Pokud jde o otázku, jaké součásti by měl kurikulární dokument obsahovat, kvalitativní analýza ukázala, že se výpovědi v převážné míře soustředily na vymezení cílů vzdělávacích oborů, vymezení učiva a očekávaných výstupů a na charakteristiku pojetí vzdělávání na daném stupni nebo typu školy. Dále respondenti doporučovali do kurikulárních dokumentů zařadit údaje o rozložení hodin do ročníků včetně tzv. disponibilních hodin nebo pouze uvést minimální časovou dotaci za celý úsek vzdělávání na daném typu školy. Stanovení časových dotací respondenti často spojovali s požadavkem zajištění určité jednotnosti výuky. To však do jisté míry omezuje autonomii učitelů, která byla ve výpovědích také významně reflektována. Další skupiny tvořily výroky týkající se problémů s orientací v RVP G a požadavky uvedení příkladů (typových) učebních úloh, charakteristik organizačních forem, výchovných/vzdělávacích strategií a metodických postupů. Tyto požadavky kontrastují s naléhavým voláním po stručnosti kurikulárního dokumentu.

Kvantitativní analýza zaměřená na důležitost zařazení určitých částí do kurikulárního dokumentu ukázala, že respondenti některé části považují za naprosto nezbytné, jiné by podle nich součástí kurikulárního dokumentu být nemusely. V dobrém souladu s kvalitativní analýzou nejvýše skórovaly tyto položky: *charakteristika pojetí vzdělávání na daném stupni nebo typu školy, vymezení cílů vzdělávacích oborů, vymezení (základního) učiva a vymezení očekávaných výstupů*. U těchto položek také panuje relativně vysoká shoda jak mezi vedením a učiteli, tak mezi zástupci pilotních a nepilotních gymnázií. Nejnížší hodnoty aritmetického průměru byly zaznamenány u položek: *stanovení (časového) pořadí učiva v rámci tematických celků; příkladů (typových) učebních úloh; charakteristik konkrétních metodických postupů pro výuku a konkrétních příkladů výukových postupů*. Potvrdily se tak výsledky kvalitativní analýzy, že uvedené součásti kurikulárního dokumentu mají své zastánce i odpůrce.

V odpovědích na otázku, čím by se měl vyznačovat kurikulární dokument na úrovni RVP G (kvalitativní analýza) bylo nejčastěji a na prvních místech zmínováno, aby byl přehledný a srozumitelný, jasný a odborně správný s dlouhodobou a udržitelnou vizí. Dále aby odpovídal reálným možnostem; měl by vycházet z praxe a měl by se vyznačovat logikou vzdělávacích cílů. Často byl zdůrazňován prostor pro svobodné rozhodování; naproti tomu byl zaznamenán také názor poukazující na potřebu jednotnosti výuky na různých školách. Další skupiny tvořily výpovědi týkající se návodnosti a možnosti dokumentu motivovat a výpovědi týkající se orientace v dokumentu a jeho srozumitelnosti a realizovatelnosti. Přáním některých respondentů bylo, aby kurikulární dokument byl otevřený a variabilní, aby byl nadčasový, ale zároveň by se měl měnit s dobou. Jako problém byla označována návaznost na předešlé a navazující dokumenty. Nejčastěji uváděnou charakteristikou kurikulárního dokumentu byla stručnost. Z mnoha dalších výpovědí je však patrné, že této vlastnosti dokumentu je velmi obtížné dosáhnout, požaduje-li se současně, aby byl návodný, aby obsahoval metodickou podporu apod. (srov. Vollstädt a kol., 1999, s. 91).

Čím se má vyznačovat kvalitní kurikulární dokument?

V kvantitativní analýze zaměřená na důležitost určitých charakteristik kurikulárního dokumentu dosáhly nejvyšších hodnot aritmetického průměru tři charakteristiky: realizovatelnost v praxi, odborná správnost v jednotlivých oborech a srozumitelnost. Naopak nejmenší důležitost respondenti přisuzovali tomu, aby kurikulární dokument byl podrobný; sebevysvětlující; korektní z hlediska genderu a aby zdůvodňoval navrhované pojetí a postupy.

Pokud jde o kvality RVP G, u všech uvedených charakteristik (srozumitelnost; realizovatelnost; odborná správnost; zpracovanost) respondenti volili spíše kladné hodnocení – průměrné skóre byly mírně nad střední hodnotou (souhlasí/nesouhlasí). Nejrozhodněji byla kladně hodnocena odborná správnost, přičemž nejnížší hodnota směrodatné odchylky naznačuje, že na tom panovala relativně největší shoda.

Kvality RVP G

Aktéři, u kterých se většina respondentů domnívá, že by se měli vyjadřovat ke tvorbě kurikulárních dokumentů, jsou podobní s těmi, kteří by se měli do vy-

Kdo se má k tvorbě kurikula vyjadřovat a kdo se má zapojit?

tváření těchto dokumentů zapojit. Jedná se tak především o *učitele a ředitele gymnázií a pracovníky kurikulárních ústavů MŠMT*, dále to jsou *akademici z vysokých škol – představitelé vědních oborů, akademici z vysokých škol – představitelé pedagogiky a psychologie a odborné profesní komory či asociace ve školství*. S těmito zjištěními do značné míry korespondují výsledky výzkumu Vollstäda a kol. (1999, s. 103), ve kterém by se podle respondentů měli do tvorby kurikula zapojovat především učitelé a oborová didaktika.

V celkovém pohledu se ukazuje, že respondenti akceptují větší okruh aktérů, kteří by se měli zapojit do diskuse o vytváření kurikulárního dokumentu, avšak k samotné tvorbě by připustili mnohem menší okruh aktérů, mezi něž patří na prvním místě oni sami. Tato zjištění jsou i v tomto ohledu do značné míry podobná se zjištěními z výzkumu Vollstäda a kol. (1999, s. 103), podle něhož se respondenti domnívají, že by vliv na tvorbu kurikulárních dokumentů měla mít omezená skupina osob; a navíc obdobně uvádějí, že by vliv politiků, církví a odborů na tvorbu kurikulárních dokumentů, měl být co nejmenší.

2.3 Revize a změny kurikula: jejich důvody

Kapitola je uvedením do problematiky změn kurikula. Jsou v ní prezentována výzkumná zjištění vztahující se k důvodům pro vytvoření nového kurikulárního dokumentu a zejména k podnětům pro změny RVP G. Předpokládá se podněty pro změny RVP G, které vzešly od respondentů zahrnutých do expertního šetření, budou zvažovány při diskusi o revizích kurikulárních dokumentů.

2.3.1 Uvedení do problému: vymezení pojmů a stav poznání

Revize kurikula

Uvádí se, že pro každou novou generaci je zapotřebí nového kurikula. Jakkoliv tento názor sdílíme, poukazujeme na historicky ověřenou zkušenost, že nové kurikulum je zpravidla sedimentem kurikula předchozího, přičemž tu a tam je patrná jeho modernizace. Změny kurikula zpravidla nenabývají závratných rozměrů, neboť kurikulum je dosti silně vázáno tradicí, která zajistí, že nebude postaveno z nohou na hlavu. Na druhou stranu menší změny kurikula jsou poměrně běžné, neboť si ji žádá každodenní školní provoz. V ideálním případě změnám předchází revize, tj. určitá přezkoumání či opětovná prohlédnutí kurikula. Aktuálně jsou na pořadu dne revize rámcových vzdělávacích programů.

Od zahájení prací na RVP ZV a RVP G uplynulo přibližně deset let. Proto byl ve spolupráci VÚP a NÚOV vytvořen model pravidelných úprav – revizí RVP¹⁹. Základním požadavkem bylo vytvořit rovnováhu mezi okamžitými požadavky na úpravy kurikula a snahou zachovat ve školském systému relativně stabilní kurikulární prostředí.

Ukázalo se jako nutné odlišit revize, které budou odpovídat na zjištěné problémy, a revize, které budou sledovat celý kontext kurikula ve vztahu ke „společ-

¹⁹ Viz Organizace cyklických revizí RVP – materiál schválený gremiální radou nám. skupiny 2 MŠMT v roce 2010 pod čj. 11268/2010-2/VÚP.

skému“ zadání cílů vzdělávání. Revize, které odpovídají na podněty, se budou vždy týkat jen částí kurikula. V současné době je taková revize připravována pro RVP ZV.

Podstatnou otázkou je, zda změny mají navrhnout a schvalovat učitelé anebo ředitelé vybraných (pilotních) škol, či zda by nemělo docházet k výměně názorů mezi dvěma nejdůležitějšími skupinami – jak je vnímali i respondenti zapojení do našeho expertního šetření. První skupinou jsou vedoucí pracovníci a pedagogové škol, druhou skupinou jsou odborné komunity zabývající se kurikulem.

Související práce na standardech RVP ZV byla svěřena víceméně jen „praktikům“ ze škol, a tím byla promarněna jedna z důležitých příležitostí k dialogu odborné komunity a pedagogické veřejnosti. Bylo by proto žádoucí, aby z práce na revizích nebyla opět odborná komunita vyloučena. Její podíl na přípravě budoucích učitelů je výrazný a pro úspěšné přenesení případných změn do výuky je nutné s ní o připravovaných změnách hovořit.

Důvody pro změnu kurikula zjišťovali u švýcarských učitelů Künzli a kol. (1999, s. 86–90). Respondenti zmiňovali, že nejčastějším důvodem pro vytvoření nového kurikulárního dokumentu jsou především problémy spojené se systémovými a strukturními změnami školního vzdělávání (zavádění nových typů škol, vyučovacích předmětů, změny ve školské legislativě) a také zastarávání původních kurikulárních dokumentů. Dalším důležitým důvodem pro vytvoření nových kurikulárních dokumentů byla dle švýcarských učitelů potřeba jejich souladu s aktuálním společenským, hospodářským a technickým vývojem. Učitelé dále akcentovali požadavek, aby kurikulární dokument odpovídal nejnovějšímu vědeckému vývoji v jednotlivých oborech zastoupených ve škole. Někteří učitelé také zdůvodňovali potřebu zavedení nového kurikulárního dokumentu tím, že stávající dokument již ztratil svou přesvědčivost – důvody jeho zavedení již nejsou aktuální anebo učitelé nepovažují tyto důvody za relevantní. Významný faktor představovala také potřeba samotných učitelů zavést nový kurikulární dokument (vlastní reformní iniciativa zdola). Výzkum dále naopak ukázal, že důvodem k vytvoření nového kurikulárního dokumentu by neměly být změny veřejného mínění a změny politické.

**Důvody pro
změnu kurikula**

Také dalšího výzkum Künzliho a kol. (1999, s. 267–268) přinesl obdobná zjištění. Lze konstatovat, že učitelé (z Německa a Švýcarska) zdůvodňují nutnost zavádění nového kurikulárního dokumentu především vnějšími důvody (legislativní, společenské, ekonomické povahy). Vnitřní důvody (problémy s dosavadními kurikulárními dokumenty, reformní iniciativy učitelů) jsou akcentovány v menší míře. Změny politické a změny veřejného mínění učitelé za důvod zavádění nového kurikula nepovažují.

2.3.2 Cíle, otázky a metodický postup

Na tomto místě se nám jeví jako vhodné odkázat na předchozí fáze výzkumu *Kvalitní škola*, ve kterých se věnujeme akceptaci kurikulární reformy. Uvádíme zde,

**Metodologická
rozvaha**

že pro reformu je osudově důležité, jak bude přijata těmi, od nichž se očekává její realizace v praxi. O přijímání (akceptaci) lze hovořit v případě pozitivního postoje k reformě (viz Janík a kol., 2010b, s. 17). Předpokladem úspěšného zavedení reformy je, aby ředitelé a učitelé souhlasili s důvody, kterými je vytvoření nového kurikulárního dokumentu legitimizováno.

Obecně lze říci, že kurikulární dokumenty jsou zaváděny do praxe škol v momentu, kdy realita školního vzdělávání přestává korespondovat s představami a potřebami společnosti. V části expertního šetření, kterou zde představujeme, byly zkoumány důvody, které by dle názorů učitelů měly legitimizovat vytvoření nového kurikulárního dokumentu. Při formulaci některých položek jsme se inspirovali výzkumem Künzliho a kol. (1999). Od respondentů se požadovalo, aby k výroku, *co by mělo být důvodem k vytvoření nového kurikulárního dokumentu*, přiřadili nejvýše tři z 12 nabízených možností. Jednotlivé možnosti představují skutečnosti, kterými mohou být společenské představy a potřeby týkající se vzdělávání zdůvodňovány (legislativní, sociální, politické, ekonomické, vědecko-výzkumné aj. faktory). Jedna položka (*jiné*) umožňovala respondentům uvést další možné důvody pro změnu kurikula. Získaná data byla vyhodnocena pomocí základních metod popisné statistiky, otevřená položka (*jiné*) byla zpracována pomocí obsahové analýzy (kap. 2.3.3.1).

V další části dotazníku se měli respondenti postupně vyjadřovat k jednotlivým částem RVP G a odpovídat na otázku, zda by ji měnili, popř. v jaké míře. Svě odpovědi vztahovali k následujícím částem RVP G²⁰: charakteristika pojetí a cílů vzdělávání, vymezení klíčových kompetencí, charakteristika vzdělávací oblasti, vymezení cílového zaměření vzdělávací oblasti, vymezení očekávaných výstupů, vymezení učiva, vymezení průřezových témat, rámcový učební plán, zásady pro tvorbu ŠVP, podmínky pro vzdělávání na gymnáziu, slovníček použitých výrazů. Respondenti reagovali na škále: změnil bych zcela (3), změnil bych částečně (2) a nezměnil bych nic (1). Svou volbu mohli následně okomentovat/zdůvodnit. Získaná data byla vyhodnocena pomocí základních metod popisné statistiky; písemné reakce (zdůvodnění) byly zpracovány pomocí obsahové analýzy (kap. 2.3.3.2).

Závěrečná otázka v této části dotazníku se vztahovala k úpravám ŠVP. Respondenti měli v otevřené otázce uvést, zda v posledních letech prováděli úpravy ŠVP, které by případně vyžadovaly i úpravy RVP G. Jejich odpovědi byly zpracovány pomocí obsahové analýzy (kap. 2.3.3.3).

Výzkumné cíle a otázky Cílem této části šetření bylo zjistit náhledy gymnaziálních ředitelů a učitelů na celou šíři faktorů, které vznik kurikulárního dokumentu ovlivňují. Níže nabízíme odpovědi na tyto výzkumné otázky: *Co by dle názorů gymnaziálních ředitelů a učitelů mělo být důvodem k vytvoření nového kurikulárního dokumentu?* Dalším cílem bylo zjistit názory respondentů na úpravy nebo změny jednotlivých

²⁰ Dříve, než respondenti přistoupili k vyplňování této části dotazníku, uvedli svůj (preferovaný) aprobační obor, z jehož pozice se k RVP G budou vyjadřovat.

částí RVP G, a získat tak podklady pro případné revize RVP G. Třetím cílem bylo zjistit, zda školy upravují své ŠVP, případně zda tyto úpravy nevyžadují provedení změn přímo v RVP G.

2.3.3 Výsledky

2.3.3.1 Důvody pro vytvoření nového kurikulárního dokumentu

Z reakcí respondentů na položku/instrukci: „Vyberte nejvýše tři z vašeho pohledu nejzávažnější důvody pro to, aby byl vytvořen zcela nový kurikulární dokument (úroveň RVP G)“ je patrné, že kurikulární dokumenty by měly být nahrazovány zejména tehdy, pokud jsou nefunkční (70 % učitelů). Z pořadí dalších odpovědí (tab. 2.3.1) je možné usuzovat na důvody nefunkčnosti kurikulárních dokumentů.

Nefunkčnost kurikulárních dokumentů

Významným důvodem pro vytvoření nového kurikulárního dokumentu z pohledu učitelů je *propad vzdělávacích výsledků žáků zachycený v mezinárodně srovnávacích výzkumech* (42 % učitelů). Další významné důvody představují *nové poznatky ve vědních oborech* (33 % učitelů), *změny ve struktuře školského systému* (25 % učitelů), *požadavky oborů na změny v kurikulu* (23 % učitelů), *změny ve školské legislativě* (19 % učitelů) a *společenské změny* (18 % učitelů). Jako spíše nevýznamné důvody pro vytvoření nového kurikulárního dokumentu

Propad vzdělávacích výsledků žáků

Důvody pro vytvoření nového kurikulárního dokumentu...	pořadí	počet odpovědí	počet odpovědí (%)	podíl učitelů (%)
nefunkčnost stávajícího kurikulárního dokumentu	1	40	25	70
propad vzdělávacích výsledků žáků zachycený v mezinárodně srovnávacích výzkumech (např. TIMSS, PISA)	2	24	15	42
nové poznatky ve vědních oborech	3	19	12	33
změny ve struktuře školského systému (např. zavedení nových typů škol)	4	14	9	25
požadavky oborů na změny v kurikulu	5	13	8	23
změny ve (školské) legislativě	6	11	7	19
společenské změny	7	10	6	18
technologický pokrok	8	6	4	11
nové poznatky ve společenských vědách (pedagogika, psychologie, sociologie)	8	6	4	11
jiné	8	6	4	11
proreformní iniciativy učitelů	11	4	3	7
politické změny	12	1	0	2
změny veřejného mínění	12	1	0	2

Tab. 2.3.1: Důvody pro vytvoření nového kurikulárního dokumentu²¹

²¹ Bylo možné zvolit nejvýše tři z nabízených možností.

se učitelům jevíly *technologický pokrok* (11 % učitelů), *nové poznatky ve společenských vědách* (11 % učitelů) a *proreformní iniciativy učitelů* (7 % učitelů). Jako zcela marginální důvody pro zavádění nového kurikulárního dokumentu se učitelům jevíly *změny veřejného mínění a politické změny*.

Ještě něco dalšího? Zajímavé postřehy přinesly některé odpovědi učitelů, kteří reagovali na otevřenou položku (*jiné*). Učitelé zde jako důvod pro vytvoření nového kurikulárního dokumentu uvedli neexistenci RVP pro víceletá gymnázia a nesoulad RVP G s požadavky maturitní zkoušky.

Orientace učitelů na obory Jak lze odpovědi učitelů interpretovat? Výzkum napovídá, že gymnaziální učitelé upřednostňují spíše materiální pojetí vzdělávání, které vychází z poznatků a požadavků jednotlivých oborů a je silně orientováno na výsledky žáků. Zatímco učitelé často uváděli jako důvod pro vytvoření nového kurikulárního dokumentu nové poznatky ve vědních oborech a požadavky oborů na změny v kurikulu (třetí a pátý nejčastěji zmiňovaný důvod), nové poznatky ve společenských vědách (pedagogika, psychologie, sociologie) byly zmiňovány až na osmém místě. Výsledky zřejmě odkrývají profesní identitu gymnaziálních učitelů, která je situovaná mnohem blíže jejich aprobačním oborům (např. matematika, historie), než k mateřským disciplínám jejich profese (např. pedagogika, psychologie). Je však také možné domnívat se, že dle jejich názoru by měl kurikulární dokument vymezovat především obsahy gymnaziálního vzdělávání. Didaktické a metodické postupy by dle jejich názoru patrně neměly být kurikulárními dokumenty předepisovány. Kurikulární dokument by z jejich pohledu patrně příliš zasahoval do jejich autonomie, znemožňoval by jejich osobité pojetí výuky a uplatnění jejich vlastního know-how. Kromě toho je problematické zapracovat do kurikulárního dokumentu konkrétnější požadavky didaktického a metodického charakteru, neboť by bylo nutné respektovat oborovou specifičnost vzdělávacích obsahů. Je také třeba vycházet z předpokladu, že existuje více správných možností didaktické transformace určitého vzdělávacího obsahu.

Proreformní orientace učitelů Jak vysvětlit překvapivě nízký počet respondentů, kteří považují proreformní iniciativy učitelů za důvod k vytvoření nového kurikulárního dokumentu? Ukazuje se, že učitelé se zřejmě domnívají, že jim nepřísluší iniciovat zásadní změny kurikula (v jejich pojetí chápáné především jako kánon vzdělávacích obsahů), dokonce možná ani nemají zájem se tvorbě kurikula podílet.²² Gymnaziální učitelé patrně vidí sami sebe jako odborné popularizátory a zprostředkovatele poznatků jednotlivých vědních oborů, těžiště své činnosti spatřují ve vzdělávací práci s žáky, do jejíž praktické realizace kurikulární dokument dle jejich názoru nemusí příliš zasahovat. Své reformní iniciativy tak zřejmě nemají potřebu deklarovat iniciací vzniku nového kurikulárního dokumentu, neboť kurikulární dokument učitelé vnímají pouze jako jakousi obsahovou oporu své práce. Jakmile kurikulární dokument přestane být funkční (například tím, že neumožňuje dosahovat

²² To může do jisté míry souviset i s relativní spokojeností učitelů se současným stavem školství, na což upozorňují některé výzkumy (Dvořák a kol., 2011, s. 108–109). Předchozí fáze výzkumu Kvalitní škola oproti tomu poukázala spíše na nespokojenost gymnaziálních učitelů se současným stavem (srov. Janík a kol., 2010b, s. 21).

co nejlepších výsledků žáků, koliduje se strukturou školského systému, příp. jeho obsah je zastaralý), přestává naplňovat úlohu opory. V této situaci učitelé očekávají, že kurikulum bude centrálním rozhodnutím nahrazeno a legitimizováno ze strany jednotlivých oborů.

2.3.3.2 Podněty na změny (v) RVP G

Respondenti se vyjadřovali ke všem částem RVP G. Ve většině případů respondenti, kteří uvedli, že by nic neměnili, svou volbu více nezdůvodňovali. V souhrnu všech odpovědí je mírná menšina (44 %) pro nějakou změnu – ať částečnou, nebo komplexní. Nejkritičtější byli respondenti k částem RVP G, které byly nově zavedeny: k vymezení klíčových kompetencí; k vymezení průřezových témat, ale také k části RVP G, kde jsou uvedeny podmínky pro vzdělávání na gymnáziu. Naopak svou spokojenost vyjadřovali u vymezení cílového zaměření oblasti, u charakteristiky pojetí a cílů vzdělávání a u slovníčku použitých výrazů (tab. 2.3.2).

**Celkové
výsledky**

Položka	průměr	SD
vymezení klíčových kompetencí	1,95	0,78
vymezení průřezových témat	1,84	0,81
podmínky pro vzdělávání na gymnáziu	1,74	0,83
vymezení učiva (ve vztahu k vaší aprobaci)	1,67	0,68
vymezení očekávaných výstupů (ve vztahu k vaší aprobaci)	1,56	0,70
rámcový učební plán	1,54	0,68
charakteristiku vzdělávací oblasti (ve vztahu k vaší aprobaci)	1,51	0,65
zásady pro tvorbu ŠVP	1,51	0,68
charakteristiku pojetí a cílů vzdělávání	1,40	0,59
slovníček použitých výrazů	1,39	0,72
vymezení cílového zaměření vzdělávacích oblastí (ve vztahu k vaší aprobaci)	1,35	0,58

Tab. 2.3.2: V jakých částech RVP G se změny jeví jako žádoucí

Nejvýraznější změny by respondenti doporučovali u vymezení klíčových kompetencí. Ve zdůvodněních lze vysledovat široké spektrum názorů od poukazu na zbytečnost klíčových kompetencí: „*klíčové kompetence mi připadají naprosto zbytečné – každý člověk v životě se musí naučit učit, řešit problémy, komunikovat... na střední škole už je na to navíc pozdě*“ ... „*klíčové kompetence jsou málo definovaný pojem – úplně bych tento termín vypustila a vrátila se k termínům znalost, dovednost atd.*“, až po vyjádření souhlasu s podobou klíčových kompetencí: „*formulace klíčových kompetencí jsou vyčerpávající*“ ... „*takto obecně vymezené kompetence (obecně lidské) jsou v souladu s můjmi představami o žákovi a následně i absolventovi G...*“

**Vymezení
klíčových
kompetencí**

Pokud jde o výhrady, respondenti upozorňovali na přílišnou abstraktnost pojmu klíčové kompetence na straně jedné: „*byl bych pro méně všeřikajících for-*

mulací, které jsou asi korektní, ale hodně abstraktní...“ a na jejich podrobnost na straně druhé: „v některých kompetencích příliš podrobné, v širším úhlu pohledu se kompetence dublují“. Tu a tam se objevil požadavek na zestručnění této části RVP G: „Proti textu asi nelze nic namítnout, ale celá kapitola je někdy chápána jen jako soubor hezkých slovíček. Pro faktickou tvorbu ŠVP jsou podstatnější kapitoly jinde. Stručnost by možná byla ku prospěchu.“

Vážnou výhradou, která se v některých komentářích objevila, je obtížná ověřitelnost klíčových kompetencí. Toto zmiňovali respondenti bez ohledu na to, zda by něco měnili, nebo ne.

Pokud jde o jednotlivé klíčové kompetence, výraznější připomínky byly ke kompetenci k podnikavosti, kterou mnozí vnímali jako nesourodou v celkovém souboru kompetencí. *„Původní kompetence byly obsahem i rozsahem jasné a srozumitelné, kompetence k podnikavosti má svoji náplň v předchozích a navíc ji nemohu považovat za rovnoprávnou s ostatními.“ ... „Kompetence k podnikavosti jsou úplně nerealizovatelné – chápe podstatu a principy podnikání – kdo to na gymnáziu může učít? Učitelé přece nejsou podnikatelé!“*

V zdůvodněních se objevily také požadavky na doplnění např. pracovních kompetencí, finanční gramotnosti, nebo posílení důrazu na individualitu žáka, zodpovědnost žáků nebo čtenářskou gramotnost.

Vymezení průřezových témat Druhou část, do které by respondenti doporučovali zasáhnout, bylo vymezení průřezových témat. Mezi názory zaznívaly výrazně kritické připomínky navrhuující zrušení průřezových témat a jejich „rozpuštění“ mezi ostatní obory: *„Zcela bych zrušila. Učivo bych začlenila do jednotlivých již existujících předmětů, případně vytvořila předmět nový – třeba environmentální výchova“ ... „Průřezová témata podle mě komplikují práci na ŠVP a do RVP bych je vůbec nezařazovala. Tato témata by bylo možné do kurikula dostat též přes jednotlivé předměty.“* Požadavek na zrušení šel u některých respondentů ruku v ruce s nejasnostmi kolem průřezových témat a jejich souvislostí s mezipředmětovými vztahy. Dokladem může být požadavek na nahrazení průřezových témat mezipředmětovými vztahy: *„Je zbytečné popisovat na papíře, co se kde „prožívá“, když praxe vázne. Myslím, že pojem mezipředmětové vztahy, byl dostatečný. Možná by stačilo upozornit v rámci jednotlivých oborů, jaké mezipředmětové vztahy by bylo dobré realizovat...“*

V souvislosti s vymezením průřezových témat se objevilo upozornění na problémy spojené s výukou průřezových témat na školách – průřezová témata jsou v ŠVP zpracována často jen formálně. Tento formalismus je spojován s vysokou obtížností jejich začlenění do výuky. *„U některých [klíčových kompetencí] nejsem zcela přesvědčen o jejich nezbytnosti. Obávám se, že právě v jejich uplatňování se školy při tvorbě ŠVP nejvíce dopouštěly formálností.“ ... „Tato část je nesmírně obsáhlá, a pokud mají školy všechna průřezová témata zařadit do ŠVP, obávám se [že půjde jen] o pouhé „papirové“ plnění.“*

Vedle těchto návrhů na změny byla zaznamenána i vyjádření dokládající spokojenost respondentů s touto částí RVP: „*Průřezová témata jsou vymezena poměrně podrobně, ale v tomto případě je to jejich kladná vlastnost. Umožní tak dostatečně efektivní zařazení průřezových témat do vzdělávacích oborů. ... „tím, že propojují jednotlivé vzdělávací části, jsou pro praktickou výuku velmi dobré, vnímám je jako jednu z oblastí, které se v RVP nejvíce povedly.“*

Přes výše zmíněný souhlas s podrobným vymezením se většina kritických připomínek vztahovala k přílišné rozsáhlosti průřezových témat. Obvykle bylo poukázáno na nutnou aktualizaci témat a jejich zestručnění: „*Zestručnit tematické okruhy, vybrat pouze zásadní. Velmi obtížně se v programu školy vymezuje kde, jak, v jakém rozsahu se průřezová témata naplňují, těžko se hledá jejich aktuálnost a akutnost, těžko s tím pracují běžní učitelé... Přimlouval bych se za zúžení, povinné vytyčení pouze opravdu nejdůležitějších bodů a naplní jednotlivých okruhů!“*

Mezi návrhy na úpravy průřezových témat se objevilo i upozornění na problémy spojené s jejich závazností: „*Závaznost tematických okruhů může vést ke stereotypu a nefunkčnosti. ... „Průřezová témata působí svým pojetím maximalisticky zejména ve spojení s jednou z úvodních vět o tom, že tvoří povinnou součást vzdělávání. ... Dále se upozorňovalo na problémy spojené s určitou vzájemnou „nezměřitelností“ jednotlivých témat: „Průřezová témata jsou nutnou součástí vzdělávání, ale jejich náplň a realizace je nejasná, každá škola si průřezová témata vykládá jinak – nejsou dobře postižitelná. Tím pádem nepoměřitelná.“*

Objevily se náměty na přidání tematiky ICT do průřezových témat nebo zvýšení důrazu na přírodovědné vzdělávání.

Jediná průřezová témata, která byla častěji zmíněna, byla *Multikulturní výchova* a *Výchova k myšlení v globálních a evropských souvislostech*. Například v následujícím námětu: „*Průřezové téma „Multikulturní výchova“ bych začlenila do tématu „Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech“.*

Do jisté míry překvapivá byla vyjádření k změnám v části *Podmínky pro vzdělávání na gymnáziu*. Respondenti se svými odpověďmi výrazně lišili – zatímco více než polovina by v této kapitole neměnila nic, celá čtvrtina by změnila kapitolu zcela.

Podmínky pro vzdělávání na gymnáziu

Nejčastější argument, který byl uváděn, lze stručně charakterizovat jako nevyhmatelnost podmínek na zřizovateli. Právě toto bylo pro některé respondenty důvodem pro navrhovanou částečnou, nebo úplnou změnu této části z RVP G. Vystihují to následující výroky: „*Je to krásná utopie, v době, kdy nemáme ani na učebnice. Trvala bych na tom, aby např. materiální podmínky musel zřizovatel školy zajistit, aby byla plnohodnotnou školou. I další některé podmínky jsou jen těžko realizovatelné. ... „Kapitola nemá jakýkoliv smysl. Pokud RVP stanoví, jak má vypadat vybavené gymnázium, jeho sbor atd., pak musí být toto vyhmatelné a školy musí mít prostředky k naplnění RVP v tomto bodě.*

Každý ředitel ví, jak má vypadat vybavené gymnázium, málokterý ale ví, kde na to sehnat peníze...”

Jak bylo již zmíněno výše, ne všichni vidí v nevymahatelnosti důvod pro změnu této části. Uvedení podmínek zmiňují jako důležité, přestože ví o jejich nevymahatelnosti: *„Jsou dostatečně definované. Měly by být závazné při zařazování gymnázií všech zřizovatelů do sítě škol. Měly by dostatečně důrazně naznačit povinnost zřizovatelům poskytnout jimi zřízeným školám zejména materiální podmínky.“ ... „Podmínky jsou popsány dostatečně maximalisticky. Pokud bude naplňování těchto podmínek podpořeno dostatečně příslušným financováním a školskou legislativou, nelze než souhlasit.“*

Mezi komentáři uváděnými při volbě možnosti změnit zcela, se objevily požadavky na odstranění této kapitoly. Někdy velmi stručně: *„Zbytečné, zrušit.“* Jindy zdůvodněné: *„Myslím, že popis podmínek nemusí být částí kurikula. O podmínkách na škole by měly pojednávat jiné dokumenty.“* Vedle toho se objevil se i námět na zestručnění textu: *„Minimalizovat, zobecnit. Podmínky se mění tak rychle, že pro čtenáře RVP za několik let se tato část posune do kategorie „v zemi, kde zítra již znamená včera.“*

Mezi respondenty se objevily také názory dokládající jejich nevyhraněnost vzhledem k úpravám této části RVP. Někteří uvedli: *„Nedovedu posoudit,“* nebo *„Není podstatné“*. Podobně stručné odpovědi se objevili i mezi komentáři volby neměnil bych nic – např.: *„Jsou v pořádku.“ ... „V pořádku – dobře zpracované.“*

Poslední velká skupina komentářů se vztahovala ke konkrétním návrhům úprav. Objevily se v ní jednak požadavky na doplnění textu například o povinnosti žáka, nebo o prevenci rizikového chování, ale také požadavek na jiné uspořádání textu, aby mohl být podkladem pro autoevaluaci. Zajímavý komentář se vztahoval k užívání termínů „optimální“: *„Moc nechápu význam vymezení optimálního stavu. To asi každý zná. Spíš by mělo být jasně řečeno, co je závazné minimum, co doporučený standard, co nadstandard. Pokud je vše jen v rovině „jak by to bylo hezké, kdyby to tak bylo“, skutečný význam mi uniká. Musí být jasné, kdy inspekce řekne: takhle už je to v rozporu s RVP.“*

Charakteristika pojetí a cílů vzdělávání

Charakteristika pojetí a cílů vzdělávání patřila mezi části, u kterých byly změny uváděny nejméně. Dvě třetiny respondentů zvolily možnost: *neměnil bych nic*. Také komentáře vyjadřují často spokojenost s textem této kapitoly – uvádí se např.: *„Jsem se stávající podobou spokojen.“* Někteří se dokonce s textem ztotožňují: *„S obecně stanovenými cíli gymnaziálního vzdělávání se naprosto ztotožňuji.“ ... „Odpovídají mé představě, k čemu by mělo gymnázium žáky vést: k získání všeobecného přehledu a k přípravě na VŠ.“*

Určitým problémem se ukázala obecnost textu. Pro některé byla výhodou, jak naznačují např. následující výroky: *„Charakteristika je pojata tak obecně, že si v ní každý zpracovatel najde to své.“ ... „Charakteristika je sice napsána hodně obecně, ale těžko tuto kapitolu pojmout jinak, pokud má být součástí RVP.“* Pro

jiné obecnost snižovala význam textu v obecnou proklamaci: „*Co je to úroveň středoškolsky vzdělaného člověka? V dokumentu, který má sám vymezit úroveň jednoho typu středoškolského vzdělávání, použijeme pro toto vymezení jako míru kvality nic neříkající pojem úroveň středoškolsky vzdělaného člověka. To je z mého pohledu opravdu jen zbytečná a znepráhledňující vata.*“

S mírou obecnosti textu souvisí také stručnost, kterou někteří respondenti uváděli jako jeden z důvodů změny – např.: „*Některé pasáže jsou příliš podrobné a zbytečné. Ve školách nepracují hlupáci a některé věci jsou snad samozřejmostí a nemusí být na ně takto upozorňováno.*“

Nejvíce připomínek se vztahovalo k pojmu kompetence, který je v textu této části také uváděn. Nelze říci, že by důraz na kompetence byl hodnocen převážně negativně, vedle výhrad se objevila i vstřícnost: „*Přivítal jsem důraz na klíčové kompetence.*“ Kritické připomínky ke kompetencím byly podobné, jako když se respondenti vyjadřovali k změnám v pojetí klíčových kompetencí (viz výše). Byl například zmiňován nutný návrat k dovednostem a vědomostem, ale také vhodnost začlenění gramotností nebo kritika „umělosti“ klíčových kompetencí – např.: „*Klíčové kompetence v cílech netřeba determinovat, proč vytvářet další umělé pojmy? Stačí formulovat popisem zvládnutí učiva.*“

Objevily se také náměty na doplnění textu – např.: „*V pojetí a cílech vzdělávání vnímám snahu, aby absolvent gymnázia zejména uspěl, a nemluví se o tom, aby také prospěl (lidem a světu). Postrádám akcent na odkaz duchovního a kulturního dědictví Evropy.*“ Nebo: „*Zdůraznit vlastní zodpovědnost žáka za výsledky studia.*“

Výjimkou nebyly ani komentáře poukazující na konkrétní obor nebo na obecné souvislosti reformy: „*Proti této kapitole nelze vcelku nic namítnout. Podle mého není problém ve vlastním textu RVP G. Problém byl v interpretaci reformy, tak jak jsem to slyšel od médií (což nepřekvapí) i na nejrozličnějších školeních pro koordinátory ŠVP (což už je horší). Omílaná floskule „konec biflování, budeme děti učit myslet“ se stala zaklínadlem...*“

Změny v části *Cílové zaměření vzdělávací oblasti* požadovalo nejméně respondentů (pouze 30 %). Proto se mezi důvody nejčastěji objevuje spokojenost – např.: „*Cílové zaměření většinou obsahuje vše potřebné.*“ Nebo: „*Jsou zcela ve shodě s tím, co očekávám od výuky cizího jazyka.*“ Tento názor vyjádřili respondenti bez výrazného vlivu zvoleného aprobačního předmětu, k němuž se jejich odpovědi vztahovaly.

**Vymezení
cílového
zaměření oblasti**

Různé, a místy až rozporné připomínky se vztahovaly ke konkrétnosti resp. stručnosti této části dokumentu. Od vyjádření: „*Zase málo konkrétní, i když dosti obsažné,*“ přes vyjádření: „*Zestručnit,*“ až k: „*Je vymezeno jasně, dostatečně stručně.*“ Připomínky byly opět vedeny napříč různými vzdělávacími oblastmi. Objevily se také konkrétní návrhy – např.: „*Více propojit a orientovat na nejnovější technologický pokrok, např. nanotechnologie.*“

Zaznamenáno bylo i doporučení tuto část RVP G vynechat, nebo alespoň výrazně přeformulovat: „*Tento oddíl bych zcela vynechala. Případně dvě tři opravdu podstatné věty včlenila do výše uvedené charakteristiky.*“ ... „*Pokud to tam musí být, nepoužívala bych tak vzletné vyjadřování.*“

Ostatní části RVP, které se týkaly vzdělávacího oboru nebo vzdělávací oblasti, respondenti již navrhovali měnit výrazněji. U *Charakteristiky vzdělávací oblasti* navrhovalo změnu více než 40 % respondentů. Mezi komentáři se nejčastěji objevují formulace vyjadřující spokojenost – např.: „*Charakteristika oblasti odpovídá mým představám o výuce českého jazyka a literatury.*“ ... „*Charakteristika je stručná, nezatežující.*“ Zajímavým zdůvodněním volby, nic bych neměnil, je následující komentář: „*Časté změny předmětu neprospívají, naopak jen nahrávají těm, kteří RVP berou jako formu ideologie.*“

Změny, které jsou zde požadovány nejčastěji, se týkají zestručnění textu. Respondenti poukazovali na komplikované vyjadřování, zbytečnou mnohomluvnost a přimlouvali se za zprehlednění dokumentu – např.: „*Tuto část bych zestručnila, aby byl celý dokument kratší a přehlednější.*“ ... „*Příliš obecně a komplikovaně vyjádřené, místy i obtížněji srozumitelné.*“

V kontrastu k těmto vyjádřením jsou často se vyskytující požadavky na doplnění textu charakteristiky: „*Postrádám zmínku o historii matematiky.*“ ... „*Domnívám se, že by bylo třeba zakotvit do RVP i dalších legislativních dokumentů možnost prokázat složením mezinárodně uznávaných zkoušek jazykovou úroveň v cizích jazycích...*“

Vzhledem k tomu, že charakteristika vzdělávací oblasti byla první částí, kde se respondenti vyjadřovali ke konkrétní oblasti, objevily se zde také názory na jednotlivé vzdělávací oblasti. Jednalo se buď o jejich odmítnutí, jako umělých konstruktů: „*Např. „oblasti“ Člověk a svět práce a Člověk a zdraví jsou umělé konstrukce*“ ... „*Vzdělávací oblasti je zase další pokus vytvářet nové termíny, stačí dosud používané předměty, stejně u nich většina G setrvala...*“, nebo o zachování jen oboru: „*Vzdělávací oblasti by měly být nahrazeny konkrétními předměty. Charakteristika je opět velmi obecná a teoretická.*“

V některých komentářích se objevily návrhy na úpravy anebo doplnění formulací. Vyskytl se také relativně ojedinělý názor, požadující ve své podstatě zrušení charakteristiky: „*Zbytečně se omílá stále totéž. Proč obecně něco charakterizovat!*“

**Vymezení
očekávaných
výstupů**

V části *vymezení očekávaných výstupů* vyjadřovalo více než 40 % respondentů názor, že by měla být změněna. Většinou se jednalo o konkrétní návrhy na úpravy: „*Obecná: hranice živé x neživé je dost nezřetelná, takže odlišovat je od sebe je otázka názoru – je nutné rozlišovat mezi evolucí a fylogenezí; Houby: jestliže je pozná, tak je přece i pojmenuje; Rostliny: objasni princip životních cyklů = co se tím principem myslí? Opět, pozná a pojmenuje*“, nebo se naopak dotýkaly koncepce oboru, nebo řazení výstupů: „*Zrušila bych dělení na receptivní, pro-*

duktivní a interaktivní dovednosti. Jasně bych vymezila a hlavně zjednodušila, co žák umí (má umět). (Dáno úrovní B2 Společného evropského referenčního rámce.)“ ... „Pojmy používané při formulaci by měly odpovídat struktuře vzdělávacích cílů.“

Často se mezi komentáři vyskytovala spokojenost s podobou výstupů: „Očekávané výstupy jsou jasně formulovány. Pokud chtějí v nějaké škole výstupy rozšířit, nic jim v tom nebrání.“ ... „Očekávané výstupy jsou v souladu s Evropským referenčním rámcem pro jazyky.“ ... „Jsou dostatečně obecné, a přesto podchycují, kam má výuka směřovat.“ ... „Nic neměnit, je to jasné a stručné.“

Výhradou, kterou respondenti uváděli jako důvod pro změnu, byla formálnost očekávaných výstupů a jejich přílišná obecnost: „Očekávané výstupy jsou psány formálně a příliš obecně“ ... „Je snad jasné, že když je dané učivo např. veličiny a výpočty v chemii, tak žák bude provádět chemické výpočty a nebude je pozorovat. Tento termín „očekávané výstupy“ vnesl do ŠVP příliš formalismu, ale pro praxi nemá význam.“

Dále byl zmiňován požadavek na uvedení souladu očekávaných výstupů a maturitních katalogů a na lepší vyváženost úrovně očekávaných výstupů. Některé očekávané výstupy byly považovány za příliš konkrétní, jiné naopak za příliš obecné.

Někteří respondenti uvedli, že jim očekávané výstupy nevyhovují: „Očekávané výstupy v této formulaci jsou neměřitelné a nedá se s nimi ve výuce pracovat. Lze je nahradit něčím určitějším?“ ... „Zase snaha o „zvědečtění“, proč formulovat složitě jako očekávané výstupy, proč nelze říci jednoduše: „rovnice s parametrem“, a tím se rozumí, že je umí řešit „s porozuměním“; (jak se zase dnes moudře píše, ale jak jinak lze řešit rovnici?) Spousta bezcenných floskulí, umělých pojmů zakrývá podstatu cílů. Jenže to si přece pedagogičtí vědci nenechají sebrat.“

Poslední z dotazů vázaných na aprobační předměty respondentů se týkal změn ve vymezení učiva. K této jediné části většina respondentů uvedla návrh na nějakou změnu. Nejčastěji šlo o návrhy na úpravy učiva; mnohdy se jednalo o doplnění o některé z tradičně vyučovaných témat. Dobře to ilustrují následující komentáře: „Pro víceletá gymnázia je třeba zařadit prvky rétoriky, praktické syntaxe, více mluvit, méně psát.“ ... „Doplnění základních poznatků z astrofyziky.“ ... „Pro gymnázia bych zachoval alespoň základy komplexních čísel – je tu i vazba na fyziku (střídavý proud). Tradičně se učily i základy matematické analýzy: limity, diferenciální a integrální počet. Z ohlasů absolventů vím, že právě tato kapitola byla pro ně nejužitečnější v prvních dvou semestrech na VŠ.“

Vymezení učiva

Dále byl kladen důraz na aktualizaci učiva: „Disproporce ve vztahu k potřebám společnosti – některá témata již jsou dle mého soudu přežitá (pravěk, starověké despotie, středověké politické vazby), jiná podceňovaná (např. kořeny evropské kultury a především moderní dějiny)“ ... „V učivu mi chybí základy elek-

troniky, polovodiče jsou zastoupeny pouze diodou – technika je mnohem dál a studenti se s ní setkávají denně. Dále chybí speciální teorie relativity a případně i zajímavé téma kosmologie.“

Mezi návrhy na úpravy se objevily i zcela zásadní připomínky k podobě učiva – příkladem mohou být následující zdůvodnění: „Rozčlenit učivo do tematických celků, časově seřadit, doplnit počty hodin (minimální nebo doporučené).“ ... „Daný výčet pojmů je naprosto prázdný a nicneříkající. (Např. „jmenné a verbální fráze, morfémy, prefixy, sufixy, další vyjádření minulosti, přítomnosti a budoucnosti, rozvité věty vedlejší, složitá souvětí, odvozování, transpozice, transformace, valence“.) Komunikační funkce jazyka a typy textů – proč tak složité – proč nesestavit seznam všech typů textů, které má učitel probrat a žák zvládnout? Bez dalšího členění.“

Méně početné bylo již vyjádření spokojenosti s učivem v RVP G. Příkladem jsou následující výpovědi: „Učivo je uvedeno pouze velice obecně. Učitel si sám může určit hloubku a strukturu výuky.“ ... „Nic neměnit, jde o jasný nástin toho, co by mělo být předmětem učení.“ ... „Takto je učivo všeobecně užíváno ve všech (i v zahraničí vydávaných) učebnicích.“ Uvedené výpovědi jsou často v kontrastu k tvrzením jiných respondentů. Například tvrzení: „Všichni kolegové jazykáři si stěžují na vymezení učiva v oblasti cizí jazyk a další cizí jazyk,“ kontrastuje se souhlasnými výpověďmi jiných učitelů cizího jazyka například: „Považuji za odpovídající.“

Nejvýznamnější společná výtka, která by byla důvodem pro změny ve vymezení učiva, se týkala malé konkrétnosti učiva: „Příliš stručný popis vymezeného učiva.“ ... „V tomto případě se mi jeví vymezení učiva naopak velmi stručné a obecné, alespoň základní podkapitoly a požadavky na konkrétní učivo by napomohly vyučujícímu při volbě šíře záběru k danému tématu.“ Naproti tomu lze uvést i opačný názor, který zdůvodňuje nutnost zásadní změny učiva: „Učivo je velmi striktně, taxativně stanoveno je to velmi svazující, přírodovědné obory jsou v tomto v RVP G, na rozdíl např. od ČJ nebo společenských věd, velmi rigidní a zpátečnické.“

Podobně jako u vymezení výstupů se i zde vyjadřovali respondenti k problému (ne)souladu maturitních katalogů a vymezení učiva. Zatímco jedni tvrdili, že je katalog v souladu, jiní vyjmenovávali témata, která jsou v maturitním katalogu, ale nejsou v RVP G. Základní rozdíl byl v úrovni těchto katalogů. Pro ilustraci jsou uvedeny oba názory: „Učivo je dobře vybráno, je zde i souhlas s katalogem požadavků k základní úrovni maturitní zkoušky z matematiky. Pokud chtějí v nějaké škole probírat více učiva a připravit tak žáky k vyšší úrovni maturitní zkoušky z matematiky, nic jim v tom nebrání.“ ... „Nejvíce mi vadí nesoulad vymezení učiva v RVP se standardy k maturitní zkoušce; v RVP chybí komplexní čísla, analytická geometrie v prostoru, řada; lépe by bylo sjednotit základní učivo obou dokumentů; otázka obsahu základního učiva je až na druhém místě – hlavní je jednotnost dokumentů.“

V malé míře se vyskytovala také vyjádření poukazující na nezbytnost koncepčních změn ve vymezení učiva – např.: „*Učivo by mělo korespondovat s výstupy. Například v kapitole „Číslo a proměnná“ se v učivu mluví o rovnici – lineární, kvadratické, s absolutní hodnotou, s neznámou pod odmocninou, atd., ale výstup týkající se rovnic říká pouze: „žák řeší lineární a kvadratické rovnice.“*“

A také k opětovnému vymezení základního a rozšiřujícího učiva: „*Vymezila bych základní a rozšiřující učivo.*“

Problematickostí vymezení učiva vzhledem k očekávaným výstupům dobře dokládá následující výrok: „*Celá řada očekávaných výstupů lze realizovat na jiném učivu, než je uvedeno, a možná efektivněji. My jsme u nás na škole vzali v dějepise za základ (chcete-li kmen) vývojovou linii českých dějin a doplňujeme ji (chcete-li větve) evropskými a světovými dějinami, které ovlivňovaly dějiny české. Proto i můj akcent k používání jiného učiva pro naplnění některých cílů.*“

Požadavky na změny ve zbývajících třech částech RVP G – *Rámcový učební plán; Zásady pro tvorbu ŠVP a Slovníček použitých výrazů* nebyly zásadní. Nejvíce se jich vztahovalo k *rámcovému učebnímu plánu*. Mírná většina respondentů uvedla, že by na *rámcovém učebnímu plánu* neměnila nic. Svou volbu někteří také zdůvodnili. Mezi uvedenými důvody převažovalo kladné hodnocení možnosti profilovat školu – např.: „*Učební plán podle mého názoru poskytuje dostatečnou variabilitu postavit na úrovni ŠVP zcela individualizovaný a pro školu charakteristický UP při zachování nutného povinného minima.*“ Mezi dalšími důvody byl poukaz na promyšlenost a optimální volnost učebnímu plánu. Zároveň ale někteří poukazovali na hlavní problém, který spojují s volným učebním plánem, a tím je nespokojenost učitelů s podobou učebnímu plánu v ŠVP. Příkladem může být následující tvrzení: „*V současné podobě umožňuje škole variovat svůj vlastní učební plán na základě vlastních představ – což je ideální stav; nevýhodou je nutnost absolvování únavných bitev se zastánci vyšších hodinových dotací pro své oblasti, obory a předměty, kteří si povětšinou neprostudují RVP jako celek.*“

Rámcový učební plán

Nejčastější námět pro změnu se týkal úprav časové dotace. Ve všech případech šlo o zvýšení hodinové dotace vlastního aprobačního předmětu, nebo o snížení hodinové dotace u neaprobačních předmětů. Nejvíce připomínek se vztahovalo k nízkému počtu hodin matematiky ve srovnání s českým jazykem a literaturou a cizím jazykem. Relativně vysoký počet těchto připomínek souvisí s vysokým podílem matematiků ve vzorku respondentů. Za všechny hovoří následující komentář: „*Hodin matematiky je prostě žalostně málo!*“

Specifickým důvodem, který respondenti také uváděli, je míra volnosti. Jedni požadují větší volnost a doporučují změny v učebním plánu: „*Vymezoval bych co nejméně a nechal to na konkrétní škole, jak si to naplní.*“ Druzí by raději míru volnosti podstatně zredukovali: „*Prostor pro volbu a zařazení předmětů P nebo V pokládám za nadstandardní, příliš vstřícný žákům, z nichž většina toho není*

schopna využít.“ Aby bylo spektrum názorů k této problematice kompletní, je potřeba uvést jeden z komentářů nepožadujících změnu: „*Míra volnosti, kterou rámcový učební plán poskytuje, je podle mého názoru optimální.*“

Ojedinelé se objevilo i doporučení inspirovat se v *Generalizovaném učebním plánu*, který byl platný před zavedením RVP G: „*Rozepsat u každého předmětu v každém ročníku minimální počet hodin, zbytek nechat jako disponibilní (jako GUP).*“

Podobně jako v připomínkách k jednotlivým oborům a oblastem se i zde objevila stanoviska zdůvodňující potřebnost změny učebního plánu zrušením vzdělávacích oblastí nebo opětovným zavedením předmětů. Dokládá to například následující výrok: „*Celkem uspokojivý, po vyřazení nesmyslných vzdělávacích oblastí a návratu k předmětům bude dobrý.*“ Důvody ke změně, které se týkaly vzdělávacích oblastí, souvisely také s obtížemi spojenými s časovou dotací vázanou jen na oblasti. Jeden z požadavků je následující: „*Nelze dát dohromady předměty F, Ch, Bi, Z, Geol, ZSV, D a nechat na škole, kde jaké tlaky převýší. Vzdělávání musí být daleko promyšlenější a koncepčnější.*“

V učebním plánu je uvedena také hodnota H, ke které někteří respondenti vyjadřovali buď souhlas, nebo požadovali změnu – hlavním zmiňovaným nedostatkem uvedené hodnoty je její odložená platnost pro zřizovatele. Názory dobře ilustruje například tento výrok: „*Jeho kladem je stanovení průměrného počtu vyučovacích hodin za týden „učitelohodin“, který by měl zaručit normativní odfinancování.*“

Ukázalo se, že na rozdíl od ostatních částí RVP, se položka *Rámcový učební plán* mnoha respondentům jevila jako obtížně hodnotitelná – jak je patrné z následujícího komentáře: „*Na tuto kapitolu se necítím být kompetentní odpovídat.*“

Zásady pro tvorbu ŠVP Změny v kapitole *Zásady pro tvorbu ŠVP* požadovaly cca dvě pětiny respondentů. Ti, kteří změny nepožadovali, svá stanoviska většinou nezdůvodňovali. Mezi těmi, kteří zdůvodnění uvedli, převládal souhlas s jejich podobou: „*Tyto zásady jsou jasně, stručně a přehledně formulovány.*“ ... „*Zásady jsou formulovány dobře. Nepociťuji žádnou potřebu je měnit. Poté, co jsme se naučili s RVP a dnes ŠVP pracovat, nechceme nic zásadně měnit.*“

Hlavním a nejčastějším důvodem pro změnu této části byly problémy, které souvisí s relativně rychlým zastaráváním některých informací obsažených v ŠVP. Jednalo se hlavně o části týkající se charakteristiky školy a charakteristiky ŠVP. V první části dochází k častým změnám a jejich odraz v ŠVP je z pohledu respondentů neúčelný: „*Vynechal bych např. v bodu 2 – Charakteristika školy bod vybavení školy – mění se velmi často a to, co se někde počítá za samozřejmost, a proto se neuvádí, je na jiné škole chápáno jako výjimečnost – na to jsou jiné prostředky (virtuální prohlídka školy, web atd...). Na to reaguje ČŠI a vytýká ředitelům škol, že neuvádějí to a ono.*“ ... „*Některé údaje jsou zbytečné, jiné se mohou rychle měnit, pak tedy nemohou ovlivnit ŠVP. Jak souvisí vybave-*

ní školy, jméno ředitele atd. s cíli vzdělávání? To, co se mění, podmínky, jsou tedy pro tvorbu ŠVP irelevantní. Popř. dlouhodobé projekty nebo mezinárodní spolupráce – stačí začít nový projekt, navázat novou spoluprací a náš ŠVP je lživý.“ Ve druhé části je zase naopak problémem rychle se měnící legislativa, především související s maturitní zkouškou: „ŠVP by nemuselo obsahovat údaje dané vyhláškou (organizace maturit) nebo informace, které se mohou měnit (informace, týkající se přijímacího řízení)“ ... „Jak napsat o organizaci maturitní zkoušky, když se mění vyhláška každý půlrok. Údajně další novela bude v září 2011. Nejsme jasnovidci. Každý pojem v této kapitole požaduje ČŠI rozepsat, tak to zjednodušte, ať tam jsou jen základní informace, které nepodléhají rychlým změnám.“

Zmíněné výroky naznačují, že tato část je problematická. Kontrola souladu RVP a ŠVP se provádí mj. na základě struktury uvedené v RVP, a proto jako další podnět ke změně této kapitoly jsou uváděny důvody související s kontrolní činností ČŠI: „Charakteristika školy – zbytečná – četla jen ČŠI, běda, když nebylo uvedeno, že škola má WC, ale řada věcí musí být splněna – viz hygienické normy, tak proč to psát jako slohové cvičení.“ ... „Taxativní vymezení co, kdy, kde, které je kontrolováno, přímo odškrťováno inspekcí jako seznam na nákup mi přijde šílené a zcela se mýějící se smyslem, proč bylo kurikulum nově vytvářeno a jak mělo být pojato.“

S těmito důvody souvisí i následující komentář: „Povinná struktura vnesla do tvorby ŠVP příliš formalismu,“ který upozorňuje na souvislost kontrolované struktury a formálnosti jejího naplňování. Lze to doložit následujícím výrokem: „Bohužel, v praxi se změnilo ve slohové cvičení. Mimochodem, zjistěte si, kdo, kromě ČŠI, to čte...“

Další četnější komentáře upozorňovaly na to, že je tato kapitola mimo realitu a měla by být zjednodušena: „Zásady jsou příliš teoretické a obecné. Většina učitelů tvořila ŠVP, protože musela, ale o přínosech tohoto dokumentů nebyla přesvědčena.“

Další námět na zjednodušení se týkal duplicity informací – některé údaje v ŠVP se musí uvádět již jinde – např.: „Bod 6 (Hodnocení a autoevaluace školy – pozn. autorů) – proč to musí být v ŠVP, když hodnocení žáků je součástí Školního řádu, který musí být na základě Školského zákona, autoevaluaci nařizuje vyhláška. Tedy bod 6 úplně zrušit.“ Mimochodem, autoevaluace je zmiňována jako jedna z oblastí, které by se měly měnit, a to především z důvodů její obtížnosti: „Myslím si, že autoevaluace školy příliš časově zatěžuje a vede k formálnímu splnění požadavků.“

Poslední kapitolou, ke které se respondenti vyjadřovali, byl *Slovníček použitých výrazů*. Tuto část by neměnily tři čtvrtiny respondentů. V jedné čtvrtině respondentů, kteří nějakou změnu požadovali, bylo nejvíce těch, kteří chtěli změnit danou část zcela. Hlavním důvodem této volby byl jednak požadavek na vypuštění Slovníčku a jednak kritika zavádění nových pojmů: „Vůbec bych jej neuváděla.

**Slovníček
použitých
výrazů**

RVP má být zpracován tak, aby každý učitel s odpovídajícím vzděláním rozuměl všem výrazům v RVP obsaženým.“ ... „Opustit nové umělé výrazy, lze vystačit s tradičním slovníkem, není třeba překládat ‚světové pojmy‘.“ Důraz na srozumitelnost dokumentu bez slovníčku je také v následujícím komentáři: *„Navrhuji psát veškeré dokumenty tak, aby byl srozumitelný i bez slovníčku, případně s několika málo pojmy.“*

Naproti tomu mnozí respondenti poukazovali na nezbytnost slovníčku – např.: *„Slovníček je velmi vhodným doplňkem dokumentu. Takové by měly být u všech odborných dokumentů určených širokému spektru uživatelů.“*

Nejčastější komentář doplňoval volbu *beze změny* a označoval text kapitoly jako dobrý, v pořádku, jasný nebo přehledný.

Z návrhů, které se týkaly konkrétní úprav, lze zmínit například: *„Slovníček bych změnil na slovník a přidal stránku literatury z obecné pedagogiky.“ ... „Použitý termín ‚autoevaluace‘ by bylo vhodné uvést do souvislosti s termínem ‚vlastní hodnocení‘.“*

Objevil se i komentář, který vysvětloval, proč tuto část neménit: *„Prohlédl jsem si teprve při vyplňování tohoto dotazníku.“* Lze se domnívat, že mezi respondenty nebyl ojedinělý.

2.3.3.3 Úpravy ŠVP vyžadující úpravy RVP G

Poslední otázkou v dotazníku jsme zjišťovali, zda se v posledních letech na škole prováděly nějaké úpravy ŠVP – pokud ano, jaké. Odpovědi na otevřenou otázku byly vyhodnoceny obsahovou analýzou.

Většina respondentů uvedla, že dosud žádné změny ŠVP nebyly provedeny. Ze změn, které zmínili zbývající respondenti, byla nejčastější zmiňována úprava počtu hodin v učebním plánu. Příkladem takové změny může být následující: *„Vyhodnocovali jsme NG jako celek a upravili některé počty hodin, dílny a povinné kurzy...“* V souvislosti s úpravou učebního plánu v ŠVP respondenti uvedli, že by uvítali i úpravu učebního plánu v RVP G. Příkladem může být následující vyjádření: *„Prováděli jsme násilnou integraci Informatiky do ostatních předmětů. Pomohlo by nám snížení minimálního počtu hodin ICT na 2. Informatiku samozřejmě používáme v různých předmětech, ale napsat to do ŠVP je trochu jiná věc.“*

Dalším důvodem úprav v ŠVP byly přesuny vzdělávacího obsahu mezi ročníky – např.: *„Pouze jsme přesunuli některé partie učiva do vyšších ročníků, kde jsme měli časovou rezervu. Všechny přesuny byly způsobeny nutností přizpůsobit tempo v 1. ročníku čtyřletého studia úrovni přijatých žáků.“*

Někteří z respondentů provedli úpravy rozsahu vzdělávacího obsahu, ať už jeho snížení: *„Ze ŠVP jsme v oblasti učiva vyjmuli nějaké typy textů a tematické*

okruhy,“ nebo naopak jeho navýšení: „Jinak jsme přidali část o integraci ICT a integraci geologie...”

Pouze jeden respondent poukázal na změny ŠVP vynucené v souvislosti s proměnami legislativy, byť lze předpokládat, že úpravy ŠVP z těchto důvodů musela provést většina škol.

2.3.4 Shrnutí hlavních nálezu a diskuse

Odpovědi téměř tří čtvrtin respondentů ukázaly, že kurikulární dokumenty by měly být nahrazovány zejména tehdy, pokud jsou nefunkční. Jako nefunkční se kurikulární dokument učitelům jeví především tehdy, když nastává propad vzdělávacích výsledků žáků zachycený např. v mezinárodně srovnávacích výzkumech; když dokument nereaguje na nové poznatky ve vědních oborech; když koliduje se strukturou školského systému a školskou legislativou a neakcentuje požadavky oborů na změny v kurikulu. Jako spíše nevýznamné důvody pro vytvoření nového kurikulárního dokumentu se učitelům jevíly proreformní iniciativy učitelů; změny veřejného mínění a politické změny. Pokud srovnáme výsledky našeho výzkumu s výzkumy zahraničními (např. Künzli a kol., 1999, s. 87, 266), čeští učitelé společně se zahraničními vykazují nedůvěru k reformním iniciativám vzešlých ze strany politiků a veřejnosti. Oproti svým zahraničním kolegům se čeští učitelé odlišují ve vlastní ochotě iniciovat změny kurikula, která je oproti zahraničním učitelům výrazně nižší. Čeští gymnaziální učitelé se z hlediska zdůvodnění zásadnějších změn v kurikulu ve větší míře orientují na své aprobační obory, zatímco učitelé zahraniční patrně více přihlížejí ke změnám systémů (legislativním, ekonomickým, společenským apod.) a také k pokrokům v pedagogických vědách.

Z jakého důvodu vytvářet nový dokument?

Shrme-li výsledky v části věnované úpravám RVP G ukazuje se, že beze změny by ponechalo RVP G jen minimum z dotázaných. Vzhledem k tomu, že se respondenti mohli vyjadřovat celkem k jedenácti částem RVP G, tak u šesti a více částí (tedy více než polovině) vyjádřila téměř polovina respondentů požadavek na alespoň částečnou úpravu. Žádnou z částí by neměnilo podstatně téměř 50 % respondentů. Tyto údaje naznačují, že byť převažuje pozitivní hodnocení RVP G, je mezi respondenty podstatná skupina, která text RVP G doporučuje upravit. Někdy velmi kritické hodnocení částečně koresponduje s hodnocením RVP G uvedeným v úvodní části dotazníku, kde se vyjadřovali k otázce, zda považují RVP G za zlepšení oproti stávajícím dokumentům (kap 2.2.3.1).

Změny v RVP G?

Výsledky uvedené po jednotlivých částech naznačují, že nejvýraznější změny jsou požadovány v částech, které jsou v RVP G „nové“. Ať už se jedná o část věnovanou *klíčovým kompetencím* nebo *průřezovým tématům*. Tyto pojmy samotné byly často důvodem pro změnu i v ostatních částech, jestliže v nich byly uvedeny. Podobně, avšak již ne tak kriticky, byly hodnoceny další „nové“ pojmy jako *vzdělávací oblast* a *očekávané výstupy*.

Ze zdůvodnění, která respondenti uvedli, se lze domnívat, že některým z nich není zřejmý význam zavedení těchto pojmů především s ohledem na praktic-

ký význam pro vzdělávání. Důvody kritického hodnocení těchto pojmů ovšem do jisté míry relativizovaly názory dalších respondentů, pro které byly právě tyto pojmy důležité. Rozdílný přístup je možné díky uvedeným komentářům dát do souvislosti s jejich pochopením a obeznámeností o jejich účelu. Právě zdůvodnění požadavku na podstatnou změnu často obsahovalo přímo otázku po smyslu uvedených pojmů.

Nejmenší změny byly požadovány v částech, které pro většinu respondentů neznamenal buď výraznou změnu od stávající podoby učebních dokumentů, nebo jejichž význam nebyl z jejich pohledu důležitý – jednalo se o *charakteristiku cílů, cílové zaměření vzdělávací oblasti a slovníček použitých výrazů*.

Zbývající části se vztahovaly k výuce konkrétního předmětu – *očekávané výstupy, charakteristika vzdělávací oblasti a vymezení učiva*, a proto se jich týkalo více připomínek, většinou oborové povahy.

Specifické výpovědi respondentů se vztahovaly k částem, které souvisely výrazněji s ŠVP – především *rámcový učební plán, zásady pro tvorbu ŠVP a vymezení podmínek*. Zdůvodnění požadavku změn těchto částí naznačuje souvislost se snahou zjednodušit postupy spojené s tvorbou, resp. úpravou ŠVP, nebo s prováděnou kontrolou souladu RVP a ŠVP. Pokud jde o úpravy ŠVP, ukazuje se, že tyto aktivity nejsou pro školy neznámé, jen ne všechny k nim přistupují každým rokem. Většina respondentů se k nim výrazněji nevyjadřovala. Na určitou nejistotu v postupu při úpravách ŠVP lze usuzovat z následujícího komentáře: „*Bylo by dobré definovat, které úpravy ŠVP je nutné datovat pro celý vzdělávací cyklus.*“

Navzdory tomu, že o návrhy na změny RVP není nouze, bude třeba tyto změny provádět velmi uvážene, a to na základě širší odborné diskuse.

KVALITA ŠKOLY A KURIKULA: PODKLADY K ROZPRACOVÁNÍ STANDARDU

V této kapitole prezentujeme podklady pro rozpracování standardu kvality v oblasti školy a kurikula. Tyto podkladové materiály jsou praktickým vyústěním provedeného expertního šetření, které přineslo poznatky o charakteristikách kvalitní školy a kvalitního kurikula. Získané poznatky jsou v této kapitole shrnuty a stávají se základem pro rozpracování standardu kvality školy a kurikula. Ten má prvotně sloužit jako orientační nástroj pro školy, které mají zájem zaobírat se svojí kvalitou.

3.1 Idea standardizace ve vzdělávání

Standard a jeho orientační funkce Jak jsme uvedli v kap. 1, vzdělávací politika iniciuje vytváření standardů v situacích, kdy se školství zdá být „nemocné“, kdy se práce škol jeví jako selhávající. Jakkoli v autorském kolektivu této publikace bereme tyto diagnózy s rezervou, neboť nejsou podloženy seriózními výzkumy, je zřejmé, že standardizace je na pořadu dne, a to jak u nás, tak v zahraničí (srov. Klieme a kol., 2003). V aktuální rétorice MŠMT jsou standardy prezentovány jakožto lék pro nemocné školství a současně jako nástroj pro zlepšení práce škol, vzdělávacích výsledků žáků a kvality vzdělávání jako takové.

Jsou-li vzdělávací výsledky žáků pokleslé, zavádějí se standardy s cílem jejich pozvednutí (srov. Trna, 1996, s. 351). Od standardů se očekává, že budou plnit svoji orientační funkci, tj. že budou představovat metu, která je žádoucím směrem přiměřeně vzdálená od každodenní praxe v běžných školách. Předpokládá se, že školy, v nichž jsou vzdělávací výsledky žáků pokleslé, budou ochotny a schopny se k této metě přibližovat. Standardy jsou v tomto pojetí chápány jako orientační nástroje pro školy, které mají zájem zaobírat se kvalitou své práce.

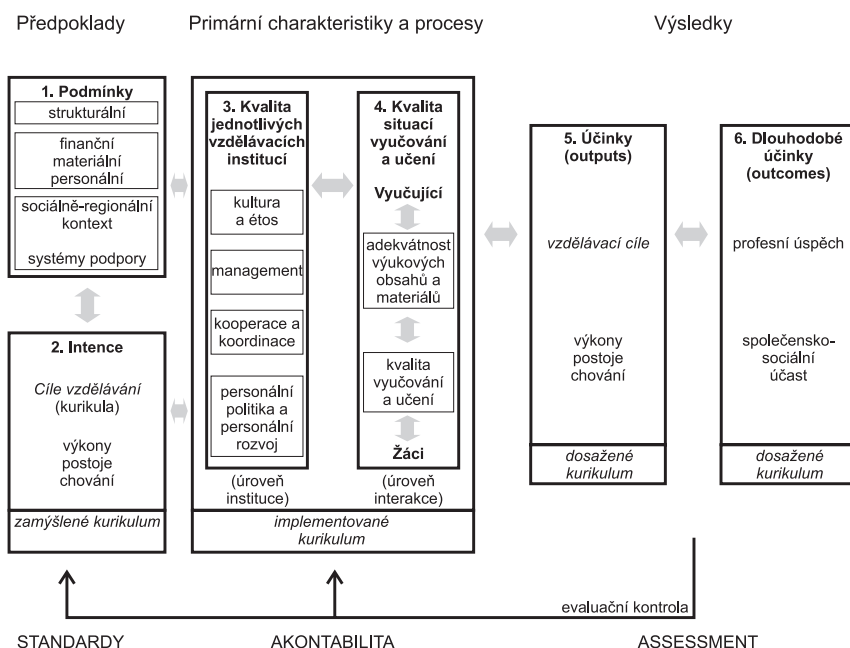
Standard: realisticky popisující novou kvalitu Bylo naznačeno, že standardy mají popisovat praxi, která je žádoucím směrem přiměřeně vzdálená od praxe běžných škol. Znamená to, že mají popisovat novou kvalitu vzdělávání (tj. mají být natočeny žádoucím směrem) a mají být realistické (tj. mají být přiměřeně vzdálené od běžné praxe). Charakteristika nové kvality vzdělávání bývá úkolem teorie, zatímco ohled na realitu je odvozený z praxe. Jako vhodný se tudíž jeví takový postup vytváření standardů, v němž se kombinují vklady teoretiků a praktiků.

Právě o takový přístup se pokoušíme v této publikaci. Zatímco v její první části kap. 2.1, 2.2, 2.3 prezentujeme převážně teoretické pohledy na kvalitu školy a kurikula, v druhé části každé z kapitol dostávají slovo odborníci z praxe, tj. respondenti zapojení do našeho expertního šetření. V celkovém pohledu můžeme konstatovat relativně vysokou míru korespondence „teoretického“ a „praktického“ pohledu na věc.

Podklady pro rozpracování standardu Dále se pokusíme předložit podklady pro rozpracování standardu kvality školy a kurikula, jak se nám rýsuje v průhledu touto publikací na pomezí pedagogické teorie a praxe. Autorský kolektiv setrvává na úrovni „pouhých“ podkladů pro

rozpracování standardu, neboť nedisponuje kompetencí přijímat v této oblasti jakákoliv rozhodnutí. To přísluší představitelům vzdělávací politiky, kteří přijetím určitých rozhodnutí legitimizují určitá opatření, tj. vyjadřují, že jsou žádoucí a chtěná.

Vzhledem k tomu, že problematika školního vzdělávání je velmi široká (zahrnuje řadu komponent), zužujeme náš pohled na vybrané oblasti zamýšleného a implementovaného kurikula (okruhy 2, 3, a 4 na obr. 3.1). Rozpracování součástí standardu v dalších oblastech (okruhy 1 a 5 na obr. 3.1) by mělo být do budoucna zakázkou pro širší interdisciplinární týmy složené z teoretiků a praktiků v oblasti pedagogiky, psychologie, sociologie, ekonomie, popř. dalších oborů.



Obr. 3.1: Model kvality školy (Ditton, 2009, s. 84)

3.2 Kvalita školy: jedna z oblastí standardu

Dosavadní zjištění ze zahraničních i domácích výzkumů zaměřených na kvalitu školy shrnutá v modelu na obr. 3.1 napovídají zhruba toto:

- Na úrovni *instituce* je kvalita školy utvářena charakteristikami vztahujícími se ke kultuře a étosu školy; k jejímu řízení, vedení a správě; ke kooperaci a koordinaci uvnitř školy a k profesnímu personálnímu rozvoji učitelského sboru.
- Na úrovni *interakce* je kvalita školy utvářena charakteristikami vztahujícími se k učitelům a žákům; ke vzdělávacím obsahům a materiálům (kurikulum v užším slova smyslu) a k procesům vyučování a učení.

- Kvalita školy dle expertního šetření** Expertní šetření (kap. 2) v mnoha ohledech potvrzuje a konkretizuje výše uváděné skutečnosti:
- Kvalitativní obsahová analýza odpovědí na otevřenou otázku, *čím se vyznačuje kvalitní škola* (gymnázium) ukázala, že kvalitu školy vyjadřují charakteristiky soustředující se do pěti hlavních okruhů: (1) prokazovat se výtečnými výsledky žáků ve spojení s motivací žáků k učení, (2) škola má mít jasný cíl nebo vizi svého směřování a kvalitní program, (3) škola má mít pevný řád, (4) kvalitní učitelský sbor, (5) vnitřní soulad doprovázený příznivým sociálním klimatem. To koresponduje s výsledky navazující faktorové analýzy.
 - Faktorová analýza položek týkajících se *kvality školy* ukázala na pět faktorů, které dohromady vysvětlují 57 % rozptylu: (1) faktor společenské závažnosti, (2) faktor jasnosti a stability, (3) faktor souladu, (4) faktor prestiže a (5) faktor efektivity.
 - Také z pořadí charakteristik školy *dle vnímané důležitosti* je patrná relativní shoda na tom hlavním, co charakterizuje kvalitní školu (škola je cílevědomě řízena a vedena; ve škole je příznivé klima; škola má jasno ve své hlavní úloze, již je vychovat a naučit žáky; absolventi školy jsou úspěšní v přijímacím řízení na vysoké školy; mezi vedením a učiteli je shoda na směřování školy; ve škole vyučují kvalifikovaní učitelé; je zde pocit sounáležitosti se školou; škola má dobrou pověst).

Kvalita školy: standard Pokud bychom měli výsledky provedených analýz shrnout a na tomto základě formulovat standard kvality školy, uvedli bychom následující.

Kvalitní škola se vyznačuje charakteristikami rozdělenými do pěti klíčových oblastí: 1. koncepce, 2. řízení a komunikace, 3. učitelé, 4. žáci, 5. podmínky. Podrobnější členění jednotlivých oblastí uvádíme níže v přehledném výčtu, který navazuje na zjištění našeho výzkumu v kontextu obdobných šetření provedených u nás a v zahraničí.

OBLAST: 1. koncepce

KRITÉRIA/CHARAKTERISTIKY: 1.1 koncepce zaměření a rozvoje školy odpovídá společenské zakázce, 1.2 škola má jasně formulovaný a strukturovaný program, 1.3 škola má osobitost (vlastní přístup, étos), 1.4 škola má prestiž ve veřejnosti i mezi ostatními školami

OBLAST: 2. řízení a komunikace

KRITÉRIA/CHARAKTERISTIKY: 2.1 vedení školy se řídí hodnotnou koncepcí a kvalitním programem, 2.2 koncepce a program školy jsou srozumitelné učitelům, žákům i veřejnosti, 2.3 učitelé, a také žáci a veřejnost souhlasně přijímají koncepci a program školy, 2.4 vedení školy zajišťuje řád školy a jeho uplatňování, 2.5 vedení školy zabezpečuje efektivitu práce ve škole – škola dosahuje co nejlepších výsledků s co nejmenšími náklady (personálními i ekonomickými), 2.6 mezi vedením školy a jejími učiteli probíhá kvalitní komunikace a spolupráce podporující směřování školy, 2.7 škola má hodnotné sociální klima podporující pracovní úsilí, 2.8 škola má hodnotnou komunikaci s veřejností, zejména rodiči žáků

OBLAST: 3. učitelé

KRITÉRIA/CHARAKTERISTIKY: 3.1 učitelé školy jsou plně kvalifikovaní pro svoji práci, 3.2 učitelé školy prokazují kvalitu své výuky vysokou motivovaností žáků k učení a kvalitními školními výkony, 3.3 učitelé školy mají autoritu mezi žáky i mezi rodičovskou veřejností, 3.4 v učitelském sboru je hodnotné sociální a pracovní klima, 3.5 učitelé školy jsou odborně zdatní ve svých vzdělávacích oborech, 3.6 učitelé školy se průběžně vzdělávají ve své profesi

OBLAST: 4. žáci

KRITÉRIA/CHARAKTERISTIKY: 4.1 žáci se prokazují kvalitními školními výkony, 4.2 žáci jsou motivováni k učení, 4.3 žáci kvalitně komunikují a spolupracují s učiteli i mezi sebou v souladu s cíli školy, 4.4 žáci školy jsou úspěšní při srovnávání mezi školami (ve studentských soutěžích, testech národní a mezinárodní úrovně apod.), 4.5 žáci přispívají k hodnotnému sociálnímu klimatu školy, resp. školních tříd

OBLAST: 5. podmínky

KRITÉRIA/CHARAKTERISTIKY: 5.1 škola je dobře a po všech stránkách (včetně morálních, marketingových apod.) podporována zřizovatelem a ostatními nadřízenými institucemi, 5.2 škola má vyhovující ekonomické a materiální podmínky, 5.3 škola je dobře technicky vybavena (ICT), 5.4 škola má vyhovující prostředí (budova, vnitřní zařízení, provozní zabezpečení, okolí budovy), které vhodně podporuje všechny typy činnosti školy,

3.3 Kvalita kurikula: jedna z oblastí standardu

Výzkumů zaměřených na kvalitu kurikula není mnoho. Důvodem je patrně neostrost samotného pojmu kurikulum. Pokud jde o kurikulum jako dokument, výše jsme ukázali (kap. 2.2.1.), že mezi kritéria jeho kvality jsou nejčastěji zahrnovány realizovatelnost, praktičnost, jasnost, úspornost, zaměřenost, srozumitelnost, soudržnost a konzistentnost.

Ze zahraničních výzkumů dále vyplývá, že školní kurikulum prokazuje svoji kvalitu, když funguje jako prostředek pro hledání shody na cílovém směřování konkrétní školy, když je programem perspektiv a pragmatickým nástrojem plánování rozvoje školy.

Expertní šetření (kap. 2), v mnoha ohledech potvrzuje a konkretizuje výše uváděné skutečnosti. V celkovém pohledu je zřejmé, že pro kvalitu kurikula, resp. kurikulárního dokumentu je důležité nejen to, jaký je (charakteristiky kurikula), ale také to, co obsahuje (součásti kurikula).

- Kvalitativní obsahová analýza odpovědí na otevřenou otázku, *jaké části by měl být obsaženy v kvalitním kurikulárním dokumentu*, ukázala, že výpovědi respondentů se v převážné míře soustředily na: vymezení cílů vzdělávacích oborů; vymezení učiva a očekávaných výstupů a na charakteristiku pojetí vzdělávání na daném stupni nebo typu školy.
- Navazující kvantitativní analýza zaměřená na *důležitost zařazení určitých*

Kvalita kurikula dle expertního šetření

části do kurikulárního dokumentu ukázala, že respondenti za naprosto nezbytné považují: charakteristiku pojetí vzdělávání na daném stupni nebo typu školy; vymezení cílů vzdělávacích oborů; vymezení (základního) učiva a vymezení očekávaných výstupů.

- Kvalitativní obsahová analýza odpovědí na otevřenou otázku, *čím by se měl vyznačovat kvalitní kurikulární dokument*, ukázala, že nejčastěji a na prvních místech bylo zmiňováno, aby byl: přehledný a srozumitelný; jasný a odborně správný s dlouhodobou a udržitelnou vizí. Dále aby odpovídal reálným možnostem; měl by vycházet z praxe a měl by se vyznačovat logikou vzdělávacích cílů. Často byl zdůrazňován prostor pro svobodné rozhodování; naproti tomu byl zaznamenán také názor poukazující na potřebu jednotnosti výuky na různých školách.
- V navazující kvantitativní analýze zaměřené na *důležitost jednotlivých charakteristik kurikulárního dokumentu* dosáhly nejvyšších hodnot aritmetického průměru tři charakteristiky: realizovatelnost v praxi, odborná správnost v jednotlivých oborech a srozumitelnost.
- Z odpovědí na otevřenou otázku, *zda respondenti vidí nějaké možnosti, jak by se dala využít „práce na ŠVP“ jako prostředek rozvoje (zlepšení) školy* vyplynulo, že práce na ŠVP může: podporovat tvořivé učitele; přispívat k odborné komunikaci ve škole; posilovat spolupráci mezi různými obory a podporovat nové pojetí výuky.

Pokud bychom měli výsledky analýz shrnout a formulovat standard kvality kurikula, uvedli bychom asi toto.

Kvalita kurikula: standard Kvalitní kurikulum na státní i školní úrovni (RVP/ŠVP) se vyznačuje tím, že obsahuje především tyto základní součásti: *charakteristika pojetí vzdělávání na daném stupni nebo typu školy; vymezení cílů vzdělávacích oborů; vymezení (základního) učiva a vymezení očekávaných výstupů*. Další součásti se mohou jevit jako žádoucí, avšak nejsou považovány za nezbytné. V případě školního kurikula (ŠVP) k nim přistupuje ještě námět na zařazení části *vize/strategie rozvoje školy*, což by mohlo zvýšit využitelnost ŠVP při práci „se“ školou²³.

Pokud jde o vlastní charakteristiky kvalitního kurikula, ty lze rozdělit do čtyř klíčových oblastí: 1. realizovatelnost a praktičnost, 2. odborná správnost, 3. jasnost a srozumitelnost, 4. otevřenost a sevřenost. Podrobnější členění oblastí uvádíme níže ve výčtu, který navazuje na zjištění našeho výzkumu v kontextu obdobných šetření provedených u nás a v zahraničí.

OBLAST: 1. realizovatelnost a praktičnost

KRITÉRIA/CHARAKTERISTIKY: kurikulární dokument 1.1 respektuje realitu a je zvládnutelný, 1.2 vychází z praxe a je nasměrován do praxe, 1.3 je pro učitele návodný, inspirativní a motivující, 1.4 v rukou vedení a učitelů je využitelný pro práci „se“ školou, 1.5 podněcuje komunikaci a spolupráci ve škole

²³ Podněty v tomto smyslu zaznávají jak v provedeném expertním šetření, tak v zahraničních výzkumech zaměřených na kvalitu kurikula (kap. 2.2.1).

OBLAST: 2. odborná správnost

KRITÉRIA/CHARAKTERISTIKY: kurikulární dokument 2.1 je koordinován s obdobnými dokumenty (např. testové požadavky, kritéria inspekčního hodnocení), 2.2 vyznačuje se logikou a provázaností vzdělávacích cílů a obsahů, 2.3 je korektní z hlediska aprobačních oborů a je průběžně aktualizován s ohledem na přehodnocení stavu poznání v oborech

OBLAST: 3. jasnost a srozumitelnost

KRITÉRIA/CHARAKTERISTIKY: kurikulární dokument 3.1 je promyšleně strukturovaný a přehledný, 3.2 je napsán přiměřeně náročným, srozumitelným a přijímaným jazykem, 3.3 jeho jednotlivé části spolu korespondují, 3.4 je stručný, ale zahrnuje vše podstatné

OBLAST: 4. otevřenost a sevřenost²⁴

KRITÉRIA/CHARAKTERISTIKY: kurikulární dokument 4.1 poskytuje přiměřený prostor pro svobodné rozhodování, 4.2 je nadčasový a otevřený pro svoji průběžnou aktualizaci, 4.3 zajišťuje žádoucí míru jednotnosti ve školách, 4.4 je závazný – vymezuje to podstatné, co si mají žáci osvojit (jádrové kurikulum)

3.4 Několik poznámek závěrem

Problémy týkající se kvality školy a kurikula zpravidla mají systémový charakter. Tím má být řečeno, že jsou obsáhlé, komplexní a podmíněné celou řadou dílčích prvků ve složitých vzájemných vazbách. Úspěšnost řešení takového typu problémů závisí na dostupných informacích, které jsou podkladem pro rozhodování: (1) zda a do jaké míry problém skutečně existuje; (2) v čem, tj. v jakých systémových proměnných a vztazích konkrétně spočívá; (3) jakými zásahy jej lze napravit.

Kvalita školy a kurikula jako systémový problém

Již v předchozích výstupech projektu *Kvalitní škola* (srov. Janík a kol., 2010a, s. 13, 21–30) jsme konstatovali, že informace o kvalitách školy a kurikula jsou u nás v mnoha směrech nepostačující. Jsou totiž rozptýleny do různých navzájem nekoordinovaných zdrojů anebo selhává jejich využití, tj. nevyústí v účinnou intervenci. Přestože učitelé dostávají množství metodických materiálů, testů, evaluačních nástrojů anebo doporučení, jejich konkrétní vazby na státní koncepci kurikula nebývají dostatečně zřejmé. Proto ani nejsou v centru pozornosti do takové míry, jaká by byla potřebná pro účinnou podporu kvality vzdělávání. Tato situace napovídá, že problém kvality školy a kurikula, který je svou povahou systémový, v prostředí našeho školství vesměs postrádá systémový přístup k řešení.

Otázka koordinace

Nároky na systémová řešení směřují k vhodnému výběru proměnných a jejich vztahů, o nichž mají být získávány informace. To se však neobejde bez teoretického vyjasnění interpretačního rámce, na jehož základě jsou nejen stanoveny proměnné nebo jejich vztahy, ale jsou také vyhodnocovány zjištěné informa-

Mezi fakty a koncepcí: slabé místo reformy

²⁴ Posledně uváděná oblast kvality kurikula „otevřenost vs. sevřenost“ odkazuje k aktuálnímu napětí mezi dvěma zdánlivě neslučitelnými tendencemi vzdělávací politiky: „autonomizace/decentralizace vs. standardizace/decentralizace“, které jsme rozebrali v kap. 1.1.

ce. (Ne)funkční vazbu a (ne)ujasněnost mezi fakty získávanými ze školní praxe a koncepčním rámcem jejich interpretace shledáváme jako jednu z největších slabin dosavadního průběhu kurikulární reformy (Janík a kol., 2010a, s. 28–30, 129–130 aj.). Má závažné důsledky pro vyhodnocování i pro podporu kvality škol a kvality realizace kurikula ve vzdělávací praxi, jak dokládají mj. poznatky z provedeného expertního šetření.

Nová kultura vyučování a učení S ohledem na uvedené skutečnosti byl koncipován náš výzkumný projekt (*Kvalitní škola*). Jeho interpretační rámec se opírá o kritickou analýzu programových textů kurikulární reformy (srov. Janík a kol., 2010a, s. 10–30) a zohlednění tzv. nové kultury vyučování a učení, která svým charakterem odpovídá hlavním idejím reformy (srov. Weinert, 1997; Janík, Slavík, Najvar a kol., 2011, s. 158, 163 n.). Za ústřední kategorii, která ve zkratce vystihuje novou kulturu vyučování a učení, považujeme pojem „konstruující se subjektivita“ (srov. Weinert, 1997; Štech, 1992). V něm je vystižen nárok na spojení osobního rozvoje žáků (personalizace) s enkulturačními a socializačními úlohami školy (srov. Kaščák, 2002; Janík, Slavík 2009). Ve strategii kurikulární reformy je toto spojení vyjádřeno vztahem mezi termíny „klíčové kompetence“ a „učivo“ (srov. Janík a kol., 2010a, s. 15–19, 116n., Janík, Slavík, Najvar a kol., 2011, s. 8n.). Ve vzdělávací praxi se pak promítá do napětí mezi učitelským úsilím vybavit žáky znalostmi, ale zároveň tím neomezit jejich kreativitu, motivovanost, dovednost aplikace a myšlení v širších souvislostech (srov. Janík a kol., 2010a, s. 116n.).

Komplexní přístup Má-li být tato reformní kurikulární koncepce respektována, je nezbytné získávat a vyhodnocovat informace nejenom na systémových výstupech, tj. ve výkonech žáků např. prostřednictvím testů, ale souběžně sledovat stav a vývoj všech klíčových složek systému. Jednostranné soustředění pouze na některé z nich hrozí jednak nadměrným zkrácením reálného stavu, jednak výrazně omezuje předpoklady cíleně zasahovat tam, kde jsou zdroje ohrožení kvality škol a kurikula. Z toho důvodu byl projekt rozvržen do jednotlivých etap, které jsou uvedeny v úvodu této publikace a které v souhrnu mapují stav nejzávažnějších proměnných, které v souhrnu mohou ovlivňovat kvalitu školy a kurikula.

Standardy kvality Ve snaze nabídnout orientaci v tom, co je pro kvalitu školy a kurikula podstatné, přistoupili autoři této publikace k pokusu formulovat standardy kvality v daných oblastech. Standardy kvality mají být co možno jednoznačné, vyhodnotitelné v praxi a kontrolovatelné z hlediska plnění (srov. Trna, 1996, s. 351). Jejich dosahování je posuzováno jak v oblasti procesu, tak v oblasti výstupu školního vzdělávání. Jde o to, do jaké míry korespondují formulace cílů s průběhem vzdělávání a s jeho výsledky. Bez vzájemné vazby těchto ústředních kategorií: *cíle – procesy – výsledky* nelze standardy prokazatelně zdůvodňovat.

Problém je v tom, že vazba mezi cílovou, procesuální a výsledkovou úrovní vzdělávacího systému a standardy doposud nebyla dostatečně propracovaná a není ujasněná ani v teorii, ani v praxi. Informují o tom analýzy z posledních let (Spilková, 2005, s. 22; Skalková, 2007, s. 17; Knecht, 2009, s. 121) i poznatky z našich výzkumů názorů učitelů v praxi (srov. Janík a kol., 2010a, s. 124–132; Janík a kol., 2010b, s. 87, 91 aj.).

S ohledem na současný stav našeho vzdělávacího systému je jedním z konkrétních problémů koncepčně neujasněná struktura cílů kurikulárního programu (RVP), konkrétně vztah mezi očekávanými výstupy (resp. oborovými kompetencemi) a klíčovými kompetencemi. Jejich vzájemnými proporcemi nebo návaznostmi jsou bezprostředně podmíněny nároky na výstupy, a tedy i formulace standardů. Připomínky z teorie i z praxe však poukazují na to, že právě tato vazba je doposud nejméně uchopená a myšlenkově propracovaná. Proto je formulace standardů zatížena nejasnostmi a vyžadovala by teoretické zpřesnění i jasnější politické rozhodování²⁵. Provedené expertní šetření přináší některé podklady pro rozvalu na toto téma.

Vztah mezi klíčovými kompetencemi a očekávanými výstupy

Z výpovědí našich respondentů např. vystupuje do popředí požadavek po jednotnosti a soustředění na to, co je podstatné, tedy po jádrovém kurikulu (kap. 2.2.1). Jádrové kurikulum by mělo být částí dokumentu soustředěnou na hlavní podstatné cíle a obsahy. Idea jádrového kurikula ovšem vyžaduje výrazné sjednocení celého dokumentu. To doposud naráželo na problém, že kurikulární dokumenty u nás byly vytvářeny různorodými týmy, které zřejmě nebylo možné natolik koordinovat, aby vypracovaly jednotně působící materiál. Vypovídají o tom názory z předcházejících částí výzkumu, v nichž respondenti poukazovali na nevyváženost jednotlivých částí RVP (Janík a kol., 2010a, s. 128–129).

Jádrové kurikulum

Důležitost připisovanou *základnímu učiva* ve spojení s důrazem kladeným na *úspěšnost absolventů gymnázií na vysokých školách* lze interpretovat jako *potřebu ověřovat si kvalitu své práce*. Zdá se, že pro pocit dobře odvedené práce je zapotřebí vědět, co je třeba dělat, a současně mít zpětnou vazbu o tom, že to vede k dobrým výsledkům. Učitelé jsou možná vystaveni tlaku, že „čímsi dlouhodobě osévají pole“, aniž by přesně věděli, „jak dopadla sklizeň“. Jinak řečeno, zajímá je zejména, k jakým cílům mají směřovat a co (přesně) mají žáci vědět a umět, tj. jak mají poznat, že cílů bylo dosaženo.

Ruku v ruce s tím jde požadavek na propracování nové didaktické koncepce, tj. požadavek na etablování nové kultury vyučování a učení, která vyplývá z reformního kurikulárního programu. Jak uvádí jeden z našich respondentů: *„Měl by existovat tým lidí, který by ostatní byl schopen naučit, jak s tímto dokumentem pracovat.“*

Problém zavádění do praxe

V tomto směru naše výzkumy poukazují na největší problémy či rezervy při zavádění reformy do praxe. Z analýz vyplývá, že vstřícnost a porozumění myšlenkám kurikulární reformy stoupá s mírou obeznámenosti, angažovanosti a odborného vedení (Janík a kol., 2010b, s. 101). Zároveň však řada respondentů konstatovala, že školení není dostatečné zejména v oblasti metodické podpory pro novou kulturu vyučování a učení, tj. pro to, „jak učit nově a lépe“ (Janík a kol., 2010b, s. 93; Janík a kol., 2010a, s. 80–83 aj.). Tím je možné vysvětlovat ambivalentní postoje velké části učitelů k probíhající reformě.

²⁵ Zdá se například, že v politickém diskursu se začínají prosazovat tendence ustupovat od obecnějšího pojetí cílů kurikula, zejména orientace na klíčové kompetence a etické, estetické a zdravotní poslání školy.

Realizace kurikula Za závažný prostředek inovace a zvyšování kvality výuky je pokládána zpětná vazba v podobě evaluace. Podpora reformy a učitelům realizujícím kurikulum prostřednictvím kvalitní evaluace byla v názorech respondentů zmiňována často a naléhavě (Janík a kol., 2010a, s. 82–83). Tomuto požadavku jdeme vstříc v jedné z našich předchozích publikací, která je zaměřena na využití virtuálních hospitací pro rozvíjení profesní kompetence učitelů (Janík, Slavík, Najvar a kol., 2011). S oporou o videozáznamy vyučovacích hodin zakomponované do elektronického učebního prostředí publikace nabízí metodiku (pod názvem „3A“) pro systematické školení ředitelů škol a učitelů v reflexi a evaluaci kvality výuky²⁶. V návaznosti na to publikace nabízí podklady pro systematický výcvik opřený o analýzu videozáznamů výuky. Výcvik je zaměřen na diagnostiku a odstraňování nedostatečně motivujících nebo málo efektivních postupů ve výuce. Další využitelné nástroje jsou vyvíjeny v rámci projektu *Cesta ke kvalitě*, který je realizován v Národním ústavu pro vzdělávání <http://www.nuov.cz/ae>.

Závěr závěru V celkovém pohledu na výsledky expertního šetření shrnuté v této publikaci lze konstatovat, že obraz současné situace kurikulární reformy není sice ideální, ale nelze také tvrdit, že je zásadně špatný anebo že se nějak podstatně liší od situace v zahraničí. Většina gymnaziálních učitelů pokládá hlavní myšlenky reformy za správné, ale má výhrady anebo ambivalentní postoje ke způsobu jejich zavádění do praxe. Největší obavy nebo odpor směřují k formalizmu a nedostatečné koordinaci jednotlivých složek řízení průběhu reformy. Reálné obavy vyjadřují učitelé zaměření na obory a zvládnutí učiva. Naopak relativně největší spokojenost – byť ne u všech učitelů a byť ne bez výhrad – je spojována s větší otevřeností kurikula a s možností spolupráce napříč obory. Je zřejmé, že reformu podporují zejména ti učitelé nebo školy, kteří již před jejím zaváděním patřili k aktivním a inovativním.

Z expertního šetření mj. vyplývá, že zavádění kurikulární reformy vyžaduje podporu a patrně i určitou optimalizaci přinejmenším ve třech rovinách: (1) v rovině školského systému jako celku, (2) v rovině konkrétní školy jako instituce, (3) v rovině výuky. Jak jsme uváděli výše, naši respondenti nabídli zajímavé a důležité vhledy do těchto tří rovin. V další – závěrečné – publikaci autorského kolektivu, která vyjde koncem roku 2011, se pokusíme podněty získané v průběhu pěti fází výzkumu *Kvalitní škola* shrnout a formulovat určitá doporučení pro představitele vzdělávací politiky a další aktéry, kteří mají s kurikulární reformou co do činění.

²⁶ Jak vysvětlujeme na jiném místě (Janík, Slavík, Najvar a kol., 2011), metodika navazuje na zahraniční zkušenosti (Korthagen a kol., 2001; Kortland, Klaassen a kol., 2010), které rozvíjí s ohledem na specifickou domáčí prostředí a kurikulárního programu. Opírá se o předpoklad, že změna kvality výuky je možná jedině při systematické podpoře nové kultury vyučování a učení. Základem k tomu je výcvik ředitelů a učitelů v posuzování procesu výuky, odhalování jeho problematických míst a navrhování zlepšujících změn (alterací). Přitom se vychází ze čtyř výchozích předpokladů: (1) procesem výuky je podstatně ovlivněna kvalita jejich výstupů; (2) učitel je profesionálně zodpovědný za kvalitu výuky; (3) učitel má rozlišovat lepší a horší situační alternativy výuky, aby mohl zlepšovat kvalitu výuky; (4) rozlišování lepších a horších alternativ výuky je nezbytným předpokladem zlepšování výuky a má být profesionálně zdůvodněné, tj. má být posuzováno v odborné komunikaci mezi učiteli.

- Aurin, K. (1991). Strukturelemente und Merkmale guter Schulen – Worauf beruht ihre Qualität. In K. Aurin (Eds.), *Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böttcher, W. (2006). „Standards-Based Reform“ oder: Kann man für die Schulreform von den USA lernen? In F. Eder, A. Gastager, & F. Hofmann (Eds.), *Qualität durch Standards?* (pp. 71–84). Münster: Waxmann.
- Ditton, H. (2009). Schulqualität – Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung. In J. van Buer, & C. Wagner (Eds.), *Qualität von Schule: ein kritisches Handbuch.* (pp. 83–92). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2011). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie.* Praha: Karolinum.
- Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J., & Hoffman, R. R. (Eds.), (2006). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Gandal, M., & Vranek, J. (2001). Standards: Here Today, Here Tomorrow. *Educational Leadership*, 59(1), 6–13.
- Heid, H. (2009). Qualität von Schule – zwischen Bildungstheorie und Bildungsökonomie. In J. van Buer, & C. Wagner (Eds.), *Qualität von Schule: Ein kritisches Handbuch* (pp. 55–66). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Inspekční hodnocení školních vzdělávacích programů za období 2007 – 2010. Tematická zpráva České školní inspekce* [online]. (2010). [cit. 2011-01-26]. Dostupné na: <http://www.csicr.cz/cz/85322-in-spekni-hodnoceni-skolnich-vzdelavacich-programu>.
- Janík, T. (2011). Příběh české kurikulární reformy. In O. Kašák, & B. Pupala (Eds.), *Školy v prúde reforiem* (pp. 49–83). Bratislava : Renesans, s. r. o.
- Janík, T., Janko, T., Knecht, P., Kubiato, M., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., Solnička, D., & Vlčková, K. (2010b). *Kurikulární reforma na gymnáziích: výsledky dotazníkového šetření.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., & Solnička, D. (2010a). *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Janík, T., Maňák, J., Knecht, P., & Němec, J. (2010). Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis Scholae*, 3(3), 9–35.
- Janík, T., Slavík, J., Najvar, P., Hajdušová, L., Hesová, A., Lukavský, J., Minaříková, E., Pišová, M., & Švecová, Z. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Janík, T., & Slavík, J. (2009). Obory ve škole a jejich enkulturační funkce. *Pedagogická orientace*, 19(2), 5–21.

- Janoušková, S., & Maršák, J. (2008). Indikátory kvality vzdělávání. *Pedagogika*, 58(4), 315–326.
- Kaščák, O. (2002). Je pedagogika připravená na změny perspektiv? Rekontextualizace pohledů na výchovně-vzdělávací proces pod vlivem radikálního individuálního konstruktivismu a postmoderního sociálního konstruktivismu. *Pedagogika*, 52(4), 388–414.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2011) Nový režim "kvality". In O. Kaščák, & B. Pupala (Eds.), *Školy v prúde reforiem* (pp. 137–194). Bratislava : Renesans, s. r. o.
- Klieme, E. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: BMBF.
- Kloučková, A. *Nejčastější chyby ve školních vzdělávacích programech* [online]. (2010). cit. 2011-01-26. Dostupné na: <http://www.nuov.cz/kurikulum/nejcastejsi-chyby-ve-skolnich-vzdelavacich-programech>.
- Knecht, P. (2009). Co je obsahem vzdělávání? *Pedagogická orientace*, 19(2), 120–127.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum.
- Kortland, K., & Klaassen, K. (Eds.), (2010). *Designing Theory-Based Teaching-Learning Sequences for Science Education*. Utrecht: Fisme.
- Künzli, R., Bähr, K., Fries, A. V., Ghisla, G., Rosenmund, M., Seliner-Müller, G. (1999). *Lehrplanarbeit. Über Nutzen von Laherplänen für die Schule und ihre Entwicklung*. Chur, Zürich: Verlag Rüegger.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2003). Das Experteninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Eds.), *Handbuch Qualitative Fors - chungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (pp. 481–491). Weinheim, München: Juventa Verlag.
- MŠMT (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bilá kniha*. Praha: MŠMT.
- Mužíková, L. (2010). *Podněty pro implementaci výchovy ke zdraví do školních vzdělávacích programů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Nevius, C. (2000). Communicating with parents about educational standards. *Public Education Network*, 7(1), 6–7.
- Pišová, M. (2010). Učitel-expert: přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika*, 60(3/4), 242–253.
- Pišová, M., Kostková, K., Janík, T., Doulík, P., Hajdušková, L., Knecht, P., Lukavský, J., Najvar, P., Najvarová, V., Maňák, J., Pavlas, T., Slavík, J., Spurná, M., Stehlíková, N., Škoda, J., & Vlček, P. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (Eds.), (2005). *Kultura školy: Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita.
- Posch, P. (1999). *Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Erziehung und Unterricht*, 5–6, 326–337.

- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective Schools: A Review. *The Elementary School Journal*, 4, 427–452.
- Reynolds, D. (1991). Forschung zu Schulen und zur Wirksamkeit ihrer Organisation – das Ende des Anfangs (pp. 88–100)? In K. Aurin (Eds.), *Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rosenmund, M. (1999). Vergleich von Unvergleichbarem? Theoretische und methodologische Zugänge zur international vergleichenden Lehrplan forschung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 21(2), 173–187.
- Skalková, J. (2007). Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti. *Orbis scholae*, 2(1), 7–20.
- Spilková, V. (2005). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v kontextu transformace českého školství. *Pedagogika*, 55(1), 20–25.
- Spilková, V., & Tomková, A. a kol. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: PedF UK.
- Starý, K., & Chvál, M. (2009). Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In M. Janíková, & K. Vlčková (Eds.), *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (pp. 63–81). Brno: Paido.
- Steffens, U., & Bargel, T. (Eds.), (1993). *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwied: Luchterhand.
- Stibbe, G. (2005). Qualitätsentwicklung im Schulsport durch Schulprogramme. In A. Gogoll, & A. Menze-Sonneck (Eds.), *Qualität im Schulsport* (pp. 136–141). Hamburg: Czwalina.
- Štech, S. (1992). *Škola stále nová*. Praha: UK.
- Thijs, A., & van der Akker, J. (Eds.), (2009). *Curriculum in development*. Enschede: SLO-Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Tredop, D. (2003). Das Neue Steuerungsmodell als Instrument zur Umsetzung der Idee teilautonomer Schulen? In R. Rebmann (Eds.), *Oldenburger Forschungsbeiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (pp. 211–227). Oldenburg: BIS.
- Trna, J. (1996). Vzdělávací standardy pro základní a střední školy. *Pedagogika*, 46(4), 349–353.
- Tupý, J. (2008). *Dobrá škola. Podklad pro práci koordinační skupiny pro vyhodnocování kurikulární reformy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze (nepublikováno).
- Vollstädt, W., Tillmann, K. J., Rauin, U., Höhmann, K., & Tebrügge, A. (1999). *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske+Budrich.

- Vidláková, J. (2007). Hlas žáků v kontextu reformy české školy. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu* (pp. 46–55). České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Walterová, E., Černý, K., Greger, D., & Chvál, M. (2010). *Školství – věc (ne)veřejná? Náhledy veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Weinert, F. E. (1997). Lernkultur im Wandel. In E. Beck, T. Guldemann, & M. Zuber, (Eds.), *Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung*. (pp. 11–29). St. Gallen: UVK.
- Žák, V. (2008). Zjišťování parametrů kvality výuky fyziky. *Pedagogika*, 58(1), 61–72.

Další dokumenty:

Cíle kurikulární reformy na úrovni školy a aktivity ke sledování reformy – materiál schválený v roce 2009 gremiální poradou nám. skupiny 2 MŠMT pod čj. 8875/2009-22.

Organizace cyklických revizí RVP – materiál schválený gremiální poradou nám. skupiny 2 MŠMT v roce 2010 pod čj. 11268/2010-2/VÚP.

Seznam grafů, tabulek a obrázků

- Graf 2.1.1: Vnímaná důležitost charakteristik školy pro její kvalitu
- Graf 2.2.1: Odpovědi respondentů na položku RVP G je ve srovnání s předchozím dokumentem (generalizovaný učební plán/osnovy) zlepšením
- Graf 2.2.2: Vnímaná důležitost součástí kurikulárního dokumentu
- Graf 2.2.3: Vnímaná důležitost charakteristik kurikulárního dokumentu pro jeho kvalitu
- Graf 2.2.4: Četnosti respondentů vyjadřující (ne)souhlas s výrokem: RVP G je srozumitelný
- Graf 2.2.5: Četnosti respondentů vyjadřující (ne)souhlas s výrokem: RVP G je realizovatelný v praxi
- Graf 2.2.6: Četnosti respondentů vyjadřující (ne)souhlas s výrokem: RVP G je odborně správný
- Graf 2.2.7: Četnosti respondentů vyjadřující (ne)souhlas s výrokem: RVP G je propracovaný
- Graf 2.2.8: Míra souhlasu s přizváním aktérů k vyjadřování se k vytváření kurikulárních dokumentů
- Graf 2.2.9: Míra souhlasu se zapojením aktérů do vytváření kurikulárních dokumentů
-
- Tab. 2.1.1: Vnímaná důležitost charakteristik školy pro její kvalitu
- Tab. 2.1.2: Hlavní údaje z faktorové analýzy baterie zaměřené na kvalitu školy
- Tab. 2.2.1: Vnímaná důležitost součástí kurikulárního dokumentu – vedení vs. učitelé
- Tab. 2.2.2: Vnímaná důležitost součástí kurikulárního dokumentu – pilotní vs. nepilotní
- Tab. 2.2.3: Vnímaná důležitost charakteristik kurikulárního dokumentu pro jeho kvalitu
- Tab. 2.2.4: Vnímaná důležitost charakteristik kurikulárního dokumentu pro jeho kvalitu – vedení vs. učitelé
- Tab. 2.2.5: Vnímaná důležitost charakteristik kurikulárního dokumentu pro jeho kvalitu – pilotní vs. nepilotní
- Tab. 2.2.6: Kvality RVP G – míra souhlasu za celkový soubor
- Tab. 2.2.7: Kvality RVP G – vedení vs. učitelé
- Tab. 2.2.8: Kvality RVP G – pilotní vs. nepilotní
- Tab. 2.2.9: Míra souhlasu s přizváním aktérů k vyjadřování se k vytváření kurikulárních dokumentů – vedení vs. učitelé
- Tab. 2.2.10: Míra souhlasu s přizváním aktérů k vyjadřování se k vytváření kurikulárních dokumentů – pilotní vs. nepilotní
- Tab. 2.2.11: Míra souhlasu se zapojením aktérů do vytváření kurikulárních dokumentů – vedení vs. učitelé
- Tab. 2.2.12: Míra souhlasu se zapojením aktérů do vytváření kurikulárních dokumentů – pilotní vs. nepilotní
- Tab. 2.3.1: Důvody pro vytvoření nového kurikulárního dokumentu
- Tab. 2.3.2: V jakých částech RVP G se změny jeví jako žádoucí
-
- Obr. 3.1: Model kvality školy

This publication deals with the current curricular reform of upper-secondary comprehensive education. The focus lies on the implementation of the curricular reform into the practice of schools. What constitutes the core of the implementation of the current curricular reform is the transition of two-level system of curricular documents in which the state level and the school level are distinguished. While the state level curriculum is comprised in the Framework Educational Programmes (FEPs), the school level curriculum is formulated in the School Educational Programmes (SEPs). The principle is that schools develop their own school educational programmes while respecting the frameworks defined in the framework education programmes under the supervision of the so-called coordinators of the SEP development (selected teachers at the particular schools). In this way, the idea of decentralisation of curriculum development is realised and new space for school autonomy is introduced.

The Research Institute of Education in Prague in cooperation with the Institute for Research in School Education, Faculty of Education, Masaryk University realise a research programme Quality School (Kvalitní škola), the aim of which is to evaluate the effectiveness of the current reform of upper-secondary curriculum through intensive empirical research. Specifically, the project aims to describe, explain and evaluate the processes of implementation of FEP and the development and realisation of SEPs. Factors are also to be identified that influence these processes. The project comprised of four modules: Interviews with teachers, Questionnaire survey, Case studies and Video studies. In its final (i.e. fifth) phase, the research project builds on an expert survey to develop guidelines for standards of school quality and curriculum quality.

This book presents the methodology and findings of an expert survey, which aimed at documenting the opinions of upper-secondary comprehensive school teachers and headmasters on the quality of school and quality of curriculum in the context of the current curricular reform. We see the ca. 60 respondents as experts in the domain of developing and realising school curricula. The methodology and findings of the expert survey are presented in chapters 1 and 2. The main method was on-line questioning. The findings unveil the experts' opinions and beliefs about (upper-secondary comprehensive) school education, about curriculum (the aims and content of comprehensive education), about teachers and pupils and about teaching and learning, all from the perspective of what constitutes quality of these concepts.

The practical outcome of the expert survey is a set of guidelines for the development of standard of quality of school and curriculum (chapter 3). The authors deliberately remain on the level of providing guidelines as they do not feel their role to be to advocate decisions; that is the responsibility of the decision-makers. That is why the guidelines are primarily intended as an orientation tool for schools, especially those schools that feel obliged to contemplate their own quality.

Výzkum *Kvalitní škola*, o jehož páté etapě pojednává tato publikace, je realizován ve spolupráci *Výzkumného ústavu pedagogického v Praze* (<http://www.vuppraha.cz>) a *Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity* (<http://www.ped.muni.cz/weduresearch>).

Na vzniku této publikace se autorsky podíleli: Tomáš Janík (vedoucí výzkumného týmu), Petr Knecht, Milan Kubiátko, Tomáš Pavlas, Jan Slavík, David Solníčka a Petr Vlček

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.

Absolvent oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě MU v Brně, oboru pedagogika na univerzitě v Derby (UK) a doktorského studia pedagogiky na PdF MU. V roce 2008 se habilitoval v oboru pedagogika na PdF MU, kde vede Institut výzkumu školního vzdělávání. Od roku 2009 souběžně působí ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze. Zaměřuje se na problematiku didaktického výzkumu a výzkumu kurikula. Předmětem jeho odborného zájmu jsou také otázky související se vzděláváním učitelů.

Mgr. Petr Knecht, Ph.D.

Absolvent oboru učitelství zeměpisu a občanské výchovy pro základní školy na Pedagogické fakultě MU. Absolvoval doktorský studijní program pedagogika na téže fakultě. Působí v Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU. Výzkumně se zaměřuje zejména na výzkum kurikula (kurikulární studia), problematiku školního vyučování a učení (trandisciplinární didaktika) a problematiku didaktiky geografie. Metodologicky se profiluje v oblasti výzkumu založeného na obsahové analýze kurikulárních dokumentů.

PaedDr. Milan Kubiátko, PhD.

Vystudoval obory učitelství biologie a geografie pro 2. stupeň základní školy a pro gymnázia na Přírodovědecké fakultě UK v Bratislavě. Na téže fakultě obhájil disertační práci v oboru teorie vyučování biologií. Působí v Institutu výzkumu školního vzdělávání na Pedagogické fakultě MU v Brně. Zaměřuje se na zkoumání postojů a mylných představ v přírodovědném vzdělávání a na otázky využívání statistických metod v pedagogickém výzkumu.

Mgr. Tomáš Pavlas

Vystudoval obor učitelství matematiky a zeměpisu na Pedagogické fakultě UJEP v Ústí nad Labem. Působí ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze a současně na Gymnáziu Rumburk. Zaměřuje se na problematiku koncepce gymnaziálního vzdělávání.

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

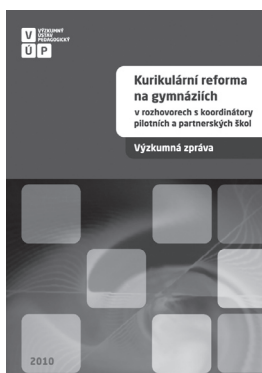
Vystudoval učitelství ruského jazyka a výtvarné výchovy pro 2. stupeň ZŠ. Habilitoval se v oboru pedagogika na PdF UK v Praze. Vyučuje na katedře výtvarné kultury PdF ZČU v Plzni a na katedře výtvarné výchovy PdF UK v Praze. Specializuje se na umělecké obory ve všeobecném vzdělávání a na arteterapii.

Mgr. David Solníčka

Na Pedagogické fakultě MU v Brně vystudoval obor učitelství dějepisu a zeměpisu pro 2. stupeň základní školy. V současné době studuje na téže fakultě doktorský studijní program Pedagogika. Zaměřuje se na výzkum školských reforem v kontextu vzdělávací politiky. Na částečný úvazek souběžně působí ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze.

PhDr. Petr Vlček, Ph.D.

Absolvent oboru učitelství pro střední školy na Pedagogické fakultě univerzity Hradec Králové, v roce 2009 absolvoval rigorózní řízení na Masarykově univerzitě v Brně a v roce 2010 na univerzitě Palackého v Olomouci dokončil doktorské studium v oboru kinantropologie. Zaměřuje se na problematiku komparativního výzkumu v kinantropologii a pedagogice. Předmětem jeho odborného zájmu jsou otázky související s výzkumem kurikula.



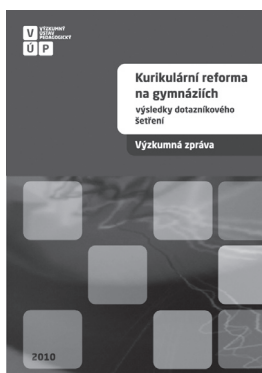
Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol

Kolektiv autorů

Výzkumná zpráva pojednává o reformě kurikula v oblasti gymnaziálního vzdělávání. Hlavní pozornost je zaměřena na problémy spojené se zaváděním kurikulární reformy do školní praxe a jako informační zdroj byly využity rozhovory s koordinátory ŠVP na pilotních a partnerských školách.

Vydal VÚP v Praze, 2010

ISBN: 978-80-87000-36-6 (brož.)



Kurikulární reforma na gymnáziích – výsledky dotazníkového šetření

Kolektiv autorů

Výzkumná zpráva se zabývá reformou kurikula gymnaziálního vzdělávání a představuje výsledky dotazníkového šetření, které bylo realizováno na 58 náhodně vybraných gymnáziích v České republice. Cílem šetření bylo vyhodnotit aktuální fázi kurikulární reformy na gymnáziích.

Vydal VÚP v Praze, 2010

ISBN: 978-80-87000-39-7 (brož.)



Kurikulární reforma na gymnáziích – případové studie tvorby kurikula

Kolektiv autorů

Výzkumná zpráva se zaměřuje na zavádění školské reformy na gymnáziích a seznamuje čtenáře s výsledky 3. etapy výzkumu Kvalitní škola. Publikace obsahuje deset případových studií, které analyzují tvorbu kurikula na českých gymnáziích.

Vydal VÚP v Praze, 2011

ISBN: 978-80-87000-78-6 (brož.)



Kurikulární reforma na gymnáziích – od virtuálních hospitací k videostudiím

Kolektiv autorů

Výzkumná zpráva se zabývá zkoumáním kurikulární reformy na gymnáziích a příležitostmi pro rozvoj žákovských kompetencí. Zaměřuje se na využití videostudií a virtuálních hospitací při analýze kvality procesu výuky.

Vydal Národní ústav pro vzdělávání, divize VÚP, 2011

ISBN: 978-80-904966-6-8 (brož.)

www.nuv.cz

www.rvp.cz



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ