

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Katedra společenských věd

**Bc. GABRIELA BENDOVÁ**  
Obor: Pedagogika – Vzdělávací politika

**Kurikulum v praxi učitele**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.

Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem pouze uvedené prameny a literaturu.

V Olomouci dne 7. dubna 2011

.....

Vlastnoruční podpis

Touto cestou bych ráda vyjádřila své poděkování  
panu Mgr. Antonínu Staňkovi, Ph.D. za jeho metodickou pomoc,  
připomínky, trpělivost a ochotu při vedení mé diplomové práce.

# Obsah

|   |       |
|---|-------|
| <b>Seznam zkratk užitých v textu práce</b> .....                  | 5     |
| <b>Úvod</b> .....   | 7     |
| <b>1 Školství v České republice</b> .....                         | 9     |
| 1.1 Nástin organizace školství v České republice .....            | 10    |
| 1.2 Organizace vzdělávání, vzdělávací systém ČR .....             | 14    |
| 1.3 Nejdůležitější zákony týkající se českého školství .....      | 18    |
| Školský zákon .....   | 18    |
| Zákon o pedagogických pracovnících .....                          | 22    |
| Zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání .....                | 24    |
| 1.4 Statistické údaje .....                                       | 26    |
| <b>2 Kurikulum v současné škole</b> .....                         | 29    |
| 2.1 Kurikulum .....   | 29    |
| 2.2 Kurikulární reforma .....                                     | 42    |
| 2.3 Kurikulární dokumenty .....                                   | 48    |
| <b>3 Výzkum kurikula</b> .....                                    | 56    |
| 3.1 Výzkum kurikula v zahraničí .....                             | 56    |
| 3.2 Výzkum kurikula v České republice .....                       | 59    |
| <b>4 Výzkum kurikula v praxi učitele – případová studie</b> ..... | 65    |
| 4.1 Výzkumný problém .....  | 66    |
| 4.2 Výzkumné otázky .....   | 66    |
| 4.3 Stanovení výzkumného vzorku .....                             | 68    |
| 4.4 Účastníci výzkumu .....                                       | 68    |
| 4.5 Metody sběru dat .....  | 71    |
| 4.6 Analýza získaných dat .....                                   | 72    |
| 4.7 Výsledky výzkumu .....  | 74    |
| 4.8 Shrnutí .....   | 88    |
| <b>Závěr</b> .....  | 89    |
| <b>Seznam pramenů a literatury</b> .....                          | 92    |
| Prameny .....   | 92    |
| Literatura .....  | 93    |
| Internetové zdroje .....  | 96    |
| <b>Seznam obrázků a tabulek</b> .....                             | 98    |
| <b>Přílohy</b> .....  | 99    |
| I. Schéma vzdělávacího systému v ČR 2010/2011 .....               | i     |
| II. Právní úpravy týkající se českého školství .....              | ii    |
| III. Pedagogický kontext vztahu učitel – kurikulum .....          | xiii  |
| IV. Klíčové kompetence v RVP .....                                | xiv   |
| V. Průřezová témata v RVP .....                                   | xvi   |
| VI. Seznam vybraných výzkumů kurikula v ČR .....                  | xviii |
| <b>Anotace</b> .....  | A     |

## Seznam zkratk užitých v textu práce

|         |   |
|---------|---|
| aj.     | a jiné  |
| atd.    | a tak dále  |
| č.      | číslo   |
| ČNR     | Česká národní rada  |
| ČR      | Česká republika   |
| ČSFR    | Československá federativní republika  |
| ČSI     | Česká školní inspekce   |
| ČSÚ     | Český statistický úřad  |
| EU      | Evropská unie   |
| ev.     | eventuálně  |
| ISCED   | International Standard Classification of Education<br>(Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání) |
| KKOV    | Klasifikace kmenových oborů vzdělání  |
| MIKR    | Monitoring implementace kurikulární reformy   |
| MO      | Ministerstvo obrany České republiky   |
| MŠ      | mateřská škola  |
| MŠMT ČR | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky  |
| MV      | Ministerstvo vnitra České republiky   |
| MZd     | Ministerstvo zdravotnictví České republiky  |
| např.   | například   |
| NUOV    | Národní ústav odborného vzdělávání  |
| obr.    | obrázek   |
| RVP     | Rámcový vzdělávací program  |
| RVP DG  | Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia   |
| RVP G   | Rámcový vzdělávací program pro gymnázia   |
| RVP GSP | Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou  |

|         |  |
|---------|--|
| RVP JŠ  | Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky |
| RVP OV  | Rámcové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání                             |
| RVP PV  | Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání                           |
| RVP ZŠS | Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální        |
| RVP ZUV | Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání                    |
| RVP ZV  | Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání                             |
| s.      | strana   |
| Sb.     | Sbírky   |
| SOŠ     | střední odborná škola  |
| SOU     | střední odborné učiliště   |
| SŠ      | střední škola  |
| ŠVP     | Školní vzdělávací program  |
| tab.    | tabulka  |
| ÚIV     | Ústav pro informace ve vzdělávání  |
| VOŠ     | vyšší odborná škola  |
| VŠ      | vysoká škola   |
| VÚP     | Výzkumný ústav pedagogický v Praze   |
| ZŠ      | základní škola   |

## Úvod

Diplomová práce se věnuje otázce kurikula v praxi učitele. Téma diplomové práce bylo zvoleno s ohledem na můj zájem o způsob realizace a vývoj vzdělávací praxe v současné společnosti a na skutečnost, že ve získání a prohloubení teoretických i praktických znalostí o kurikulu vidím jeden z prostředků dosažení vědomostí, které pokládám za důležité pro svou budoucí praxi v oblasti školství. Zvolené téma kurikulum a jeho proměny mě zaujalo natolik, že jsem cítila potřebu se o něm dozvědět maximální množství informací. Jsem si vědoma, že se jedná o velmi rozsáhlé téma a v rámci rozsahu této práce není proveditelné rozebrat tuto problematiku ve všech jejích rovinách.

Otázka kurikula byla zpracována řadou odborníků, mým cílem není cílem objevit novou teorii či obecné vize. Cíl práce je spíše personální, tedy přiblížení se učitelské praxi z teoretického úhlu pohledu a porozumění přístupům učitelů ke kurikulární reformě a školnímu vzdělávacímu programu. Dílčím cílem je pomoc budoucím učitelům v orientaci v otázce kurikula. Pro dosažení určených cílů byla využita kvalitativní metoda výzkumu, při které velikost výzkumného vzorku nedovoluje zobecnění výsledku výzkumu na celý školský systém. Ve zvoleném v kvalitativním pojetí metody práce vidím však přínos k rozšíření znalostí kurikula v návaznosti na ověření teoretických znalostí na vybraném výzkumném vzorku respondentů v konkrétním čase, teritoriu a s konkrétními tvůrci vzdělávacího procesu.

Diplomová práce se dělí do čtyř kapitol, součástí jsou přílohy uvedené na konci této práce.

První kapitola podává stručný popis organizace školství a vzdělávání v České republice, včetně charakteristiky nejdůležitějších zákonů. Tyto informace jsou doplněny statistickými údaji o stavu českého školství ve školním roce 2009/2010.

Druhá kapitola se věnuje kurikulu v současné škole. Jednak je zde vymezen pojem kurikulum, včetně filozofických teorií, modelů, forem a dimenzí, jednak i charakteristika současné kurikulární reformy v České

republice. Nezastupitelnou částí je vysvětlení systému kurikulárních dokumentů v rámci našeho systému školství.

Následující třetí kapitola se snaží utřídit výzkumy kurikula. Hlavní pozornost se upíná na český výzkum, ale v kapitole se zmiňuje i výzkum kurikula v zahraničí, který je velmi důležitý, ale jak je zřejmé z důvodu omezeného rozsahu práce není možné se jím v plném rozsahu zabývat.

Náplní čtvrté kapitoly je provedený výzkum kurikula v praxi učitelů. Jedná se o případovou studii, která zkoumá postoj vybraných učitelů ke kurikulární reformě a ke školnímu vzdělávacímu programu. Jedná se o učitele gymnázia, vzdělávacího oboru *Občanský a společenskovědní základ*.

V diplomové práci jsem použila různé metody práce, jak metodu deskriptivní, která je typická pro teoretickou část, tak metodu kvalitativně výzkumnou - analytickou, jíž užívám při zpracování praktické části práce, tedy vlastního výzkumu. V závěru práce jsem při komparaci mého výzkumu s ostatními dříve realizovanými výzkumy v oblasti kurikula použila srovnávací metodu.

V závěrečné části práce je uveden seznam pramenů a literatury používaných při vlastním zpracování textu práce, seznam obrázků a tabulek, které jsou v textu práce použity, a přílohy, na něž odkazuji v textu práce.



# 1 Školství v České republice

V této kapitole se zabýváme popisem nejdůležitějších aspektů v českém školství. Nejprve si nastíníme organizaci školství, jeho východiska, stručně si charakterizujeme kompetence jednotlivých představitelů státní správy ve školství – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky<sup>1</sup>, kraje, obce, ředitele škol aj., vysvětlíme si funkci České školní inspekce a načrtneme financování školství. V druhé podkapitole se již zabýváme organizací vzdělávání, kde nabízíme přehled školského systému v ČR společně s rozřazením podle mezinárodní klasifikace ISCED. Třetí podkapitola popisuje nejdůležitější zákony, jež se vztahují s českému školství a poslední podkapitola poskytuje přehled základních statistických údajů o školství v ČR. V rámci této kapitoly by bylo třeba věnovat se také historii českého školství, bohužel rozsah práce nám to neumožňuje. Avšak je možné doporučit vhodné články či publikace, jež s touto problematikou souvisí. Přehled nejzásadnějších mezníků historie českého školství ve svém článku *Historické konsekvence základní školy* podává autor V. Jůva (2005). Podrobnou studii s názvem *Dějiny školství a pedagogiky* vypracoval M. Somr a kolektiv (1987). V této studii se autoři zabývají jak českým školstvím a pedagogikou tak i zahraniční. Bylo by možné jmenovat nespočetnou řadu publikací, proto dále uvedeme pouze některé autory, z jejichž publikací lze čerpat. Jsou to například J. Cach, O. Kádner, V. Štverák, R. Váňová a Z. Veselá.

---

<sup>1</sup> Dále jen MŠMT ČR.

## ***1.1 Nástin organizace školství v České republice***

Základním dokumentem, z kterého vychází školství v České republice je Ústava ČR, tedy jedna z jejích součástí a to Listina základních práv a svobod. Ta ve svém článku č. 33 uvádí právo každého člověka na vzdělání a povinnost školní docházky podle zákona. Podle této Listiny mají občané dále právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, dále může být bezplatné i vysokoškolské studium, což závisí na schopnostech občana a možnostech společnosti. Dále se zde ukotvuje možnost zřizovat soukromé školy na základě příslušného zákona, tyto školy mohou být zpoplatněny (Poslanecká sněmovna ČR, 1995, [online]<sup>2</sup>).

Mezi nejdůležitější zákony, týkající se školství řadíme školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů; zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů; zákon č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, ve znění pozdějších předpisů; zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů; zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách ve znění pozdějších předpisů; zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.<sup>3</sup>

Výkon státní správy ve školství připadá na: ředitele škol a školských zařízení, obecní úřady obcí s rozšířenou působností, krajské úřady, Českou školní inspekci, MŠMT ČR, případně také na jiné ústřední orgány, jimiž mohou být například Ministerstvo vnitra, Ministerstvo obrany aj. a to pouze v případě škol a školských zařízení, jež tato ministerstva sama zřizují. Výkon

---

<sup>2</sup> *Listina základních práv a svobod.* In <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>, 8. března 2011.

<sup>3</sup> Výběr proveden na základě dokumentu Evropské komise *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě, Česká republika 2009/10*, s. 6. Školský zákon, zákon o pedagogických pracovnících a zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání budou rozebrány v rámci podkapitoly 1.3. Soupis všech platných právních norem týkající se českého školství lze nalézt v příloze II.

samosprávy mají na starosti školské rady, obce a kraje (viz Evropská komise, 2009b, s. 8).

Vedoucí, hlavní řídicí a rozhodovací působnost má MŠMT ČR, které vymezuje legislativní normy pro výkonné i operativní činnosti, odpovídá za koncepci stav a rozvoj vzdělávací soustavy, určuje centrální vzdělávací politiku a celkovou strategii, zpracováním a následným zveřejňováním dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje výchovně-vzdělávací soustavy. MŠMT ČR předkládá tento záměr ke schválení vládě, ta ho pak předává k projednání Poslanecké sněmovně a Senátu. Na základě výročních zpráv o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy, zpracované kraji a Českou školní inspekcí, každoročně vytváří MŠMT ČR celkovou výroční zprávu, kterou posléze předává vládě (viz Evropská komise, 2009b, s. 8).

MŠMT ČR dále určuje obsah vzdělávání, vydává rámcové vzdělávací programy, což je závazný základ pro tvorbu školních vzdělávacích programů, akredituje vzdělávací programy pro VOŠ, odpovídá za uplatňování státní finanční politiky ve školství, stanovuje podmínky zastávat funkci učitele tedy například míru vyučovací povinnosti, odbornou a pedagogickou způsobilost pedagogických pracovníků atd., přikazuje, jak sestavovat konkursní komise na vybrané funkce ve školství, jmenuje a odvolává ústředního školního inspektora a ředitele institucí ním přímo zřízených. MŠMT ČR je povinno vést rejstřík škol a školských zařízení všech zřizovatelů, vyjma škol mateřských. MŠMT ČR jmenuje správní rady veřejných vysokých škol a to na základě jednání s rektorem dané vysoké školy, registruje vnitřní předpisy vysokých škol. Mezi další kompetence MŠMT ČR patří zpracovávání dlouhodobého záměru vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol, jejich projednávání a vyhodnocování, rozdělování finančních prostředků a kontrola jejich využití, dále pak rozhoduje o udělení akreditace studijních programů na vysokých školách<sup>4</sup> (viz Evropská komise, 2009b, s. 8–9).

Od 1. ledna 2003 byly posíleny pravomoci krajů ve školství přenesením řady kompetencí. Kraje zpracovávají dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje

---

<sup>4</sup> Podle rozhodnutí Akreditační komise.

vzdělávací soustavy pro svůj kraj, a to na základě analýzy vývoje vzdělávání, vývoje obyvatelstva, požadavků trhu práce a dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky, stanovují cíle vzdělávání, strukturu oborů včetně kapacity a návrhu na financování. Dlouhodobý záměr je poté postoupen zastupitelstvu kraje a po schválení dále předán MŠMT ČR, aby připojilo svůj názor a následně přijatý návrh zveřejnilo. Velmi důležitou kompetencí kraje je zřizování základních uměleckých škol, středních škol, škol a zařízení pro žáky s postižením, středních škol s vyučovacím jazykem národnostní menšiny, jazykových škol s právem státní jazykové zkoušky, vyšších odborných škol, a školských zařízení, která slouží výše uvedeným školám. Kraje dále vedou rejstřík mateřských škol (viz Evropská komise, 2009b, s. 9).

Dalším článkem ve veřejné správě jsou obce. Ty ovšem vykonávají pouze úkony v rámci samosprávy a to jmenovitě jsou: zajištění povinné školní docházky, zajištění předškolního vzdělávání v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, zřizování mateřských a základních škol a v neposlední řadě dohlíží na školní stravování a péči o žáky v době, kdy nemají vyučování (viz Evropská komise, 2009b, s. 10).

Školy mají podle zákona právní subjektivitu, ředitel školy odpovídá za kvalitu, efektivitu vzdělávacího procesu, stejně jako za finanční řízení školy, nábor pracovní síly a udržování dobrých vztahů s obcí i veřejností. Ředitele školy jmenuje zřizovatel, který je povinen zřídit ve škole školskou radu. Samosprávu na vysokých školách vykonávají akademický senát, rektor, vědecká rada a disciplinární komise a do této samosprávy patří rozhodování o vnitřní organizaci – ustavují samosprávné akademické orgány, obsah, organizaci studia, pracovněprávní vztahy a hospodaření. Existují však i státní vysoké školy s omezenou autonomií - Univerzita obrany a Policejní akademie ČR, které zcela řídí příslušné ministerstvo (viz Evropská komise, 2009b, s. 10).

Ke zjišťování kvality školství slouží jako nástroj MŠMT ČR Česká školní inspekce<sup>5</sup>, která hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání podle

---

<sup>5</sup> Dále jen ČSI.

školních vzdělávacích programů<sup>6</sup>, soulad ŠVP s příslušnými právními předpisy a rámcovým vzdělávacím programem<sup>7</sup>, dále provádí kontrolu hospodaření, dodržování předpisů, monitoruje kvalitu řízení, pracovní podmínky učitelů a další (viz Školský zákon, část 16, § 174). Školy provádějí své vlastní písemné hodnocení, jenž posléze při kontrole předkládají ČSI. Ve vysokém školství se kvalitou zabývá Akreditační komise. Důležitým zdrojem informací jsou mezinárodně prováděné výzkumy, jako je například PISA, TIMMSS aj. a studie OECD (viz Evropská komise, 2009b, s. 13).

Školství je převážně financováno ze státního rozpočtu. MŠMT ČR poskytuje finanční prostředky především na platy učitelů a ostatních pracovníků, a na učební pomůcky prostřednictvím krajů podle počtu žáků. Školám je umožněno získávání financí i z jiných zdrojů – příkladem mohou být sponzoři, budoucí zaměstnavatelé a podobně. Výuka na vysokých školách je z 80 % financována prostřednictvím jednotkových nákladů, stanovovaných na studenta (absolventa) a na nárůst počtu studentů. MŠMT ČR poskytuje státní dotace soukromým školám na neinvestiční výdaje, tyto školy mohou vybírat školné. Stejnými principy se řídí i financování církevních škol (viz Evropská komise, 2009b, s. 11–13). Současná podoba financování školství je často kritizována a jsou navrhována různá opatření ke zlepšení situace. Například V. Krebs a kol. navrhuje 3 hlavní body změny a to upravení normativního způsobu financování škol, dále zaměření se na diverzifikaci finančních zdrojů a v neposlední řadě je to zavedení školného v terciárním vzdělávání (viz Krebs a kol, 2005, s. 433–435).

---

<sup>6</sup> Dále jen ŠVP.

<sup>7</sup> Dále jen RVP.

## 1.2 Organizace vzdělávání, vzdělávací systém ČR

Základními kameny pro školskou soustavu ČR jsou školy a školská zařízení. Školy můžeme třídit podle druhu a patří sem mateřská škola, základní škola, střední škola, konzervatoř, vyšší odborná škola, vysoká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky (viz školský zákon, část 1, § 7). Druh školy specifikují dvě kritéria – věk žáků a úroveň vzdělávání (viz Průcha, 2009, s. 57–58). V ČR se uplatňují dva typy klasifikace oborů vzdělávání, jsou to Klasifikace kmenových oborů vzdělávání<sup>8</sup>, který od roku 2009 používá pouze MŠMT ČR, a nová státní klasifikace ISCED 97, jež se začala užívat od roku 2008 (viz Evropská komise, 2009b, s. 9). Přehled úrovní vzdělávání podává tabulka níže.

**Tab. 1 Přehled úrovní vzdělávání v ČR** (Český statistický úřad, 2008, s. 8)

| Úroveň<br>ISCED | Plný název úrovně  |
|-----------------|--|
| 0               | Preprimární vzdělání   |
| 1               | Primární vzdělání nebo první stupeň základního vzdělání  |
| 2               | Nižší sekundární vzdělání nebo druhý stupeň základního vzdělání  |
| 2A              | <ul style="list-style-type: none"><li>Nižší sekundární vzdělání - přímý přístup ke vzdělání úrovně 3</li></ul>         |
| 2B              | <ul style="list-style-type: none"><li>Nižší sekundární vzdělání - přímý přístup ke vzdělání úrovně 3C</li></ul>        |
| 2C              | <ul style="list-style-type: none"><li>Nižší sekundární vzdělání - konečné vzdělání, přímý vstup na trh práce</li></ul> |
| 3               | Vyšší sekundární vzdělání  |
| 3A              | <ul style="list-style-type: none"><li>Vyšší sekundární vzdělání - přímý přístup ke vzdělání úrovně 5</li></ul>         |
| 3B              | <ul style="list-style-type: none"><li>Vyšší sekundární vzdělání - přímý přístup ke vzdělání úrovně 5B</li></ul>        |

<sup>8</sup> Pro tento typ klasifikace vzdělávání je používána zkratka KKO V.

|   |    |   |
|---|----|---|
|   | 3C | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vyšší sekundární vzdělání - konečné vzdělání, přímý vstup na trh práce, přístup ke vzdělání úrovně 4A</li> </ul> |
| 4 |    | Postsekundární neterciární vzdělání   |
|   | 4A | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Postsekundární neterciární vzdělání - přímý přístup ke vzdělání úrovně 5</li> </ul>                              |
|   | 4B | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Postsekundární neterciární vzdělání - přímý přístup ke vzdělání úrovně 5B</li> </ul>                             |
|   | 4C | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Postsekundární neterciární vzdělání - konečné vzdělání, přímý vstup na trh práce</li> </ul>                      |
| 5 |    | První stupeň terciárního vzdělání   |
|   | 5A | <ul style="list-style-type: none"> <li>• První stupeň terciárního vzdělání - přímý přístup ke vzdělání úrovně 6</li> </ul>                                |
|   | 5B | <ul style="list-style-type: none"> <li>• První stupeň terciárního vzdělání - konečné vzdělání, přímý vstup na trh práce</li> </ul>                        |
| 6 |    | Druhý stupeň terciárního vzdělání   |

Preprimární vzdělávání (ISCED 0) můžeme označit českým ekvivalentem předškolní vzdělávání a zabezpečují jej mateřské školy. Je určeno pro děti převážně od tří do šesti let věku. Cílem tohoto vzdělávání je zdravý citový, rozumový a tělesný vývoj dítěte, s požadavkem, aby ovládalo základní pravidla chování, chápalo základní životní hodnoty a mezilidské vztahy. Preprimární vzdělávání má dítěti ulehčit vstup do základního vzdělávání (viz školský zákon, část 2, § 33–34). Do této úrovně vzdělávání patří i přípravné ročníky pro děti se sociálním znevýhodněním a jesle, jež jsou určeny pro děti do tří let věku. Preprimární vzdělávání je většinou zpoplatněné, výši úplaty určuje podle příslušné vyhlášky ředitel. Významná je skutečnost, že absolvování této úrovně vzdělávání není povinné (viz Evropská komise, 2009a, s. 66–81).

Základní vzdělávání zahrnuje primární vzdělání, první stupeň základního vzdělání (ISCED 1) a nižší sekundární vzdělání, druhý stupeň základního vzdělání (ISCED 2). Jak lze z předchozí věty zpozorovat dělí se do dvou stupňů, první stupeň tvoří první až pátý ročník, druhý stupeň šestý

až devátý ročník, celkem devět ročníků. Žáci zde plní povinnou školní docházku, která je v ČR devítiletá (viz školský zákon, část 3, § 36–56). Zmiňované vzdělávání žáci plní většinou na základních školách, nižší sekundární vzdělávání nebo jeho část lze absolvovat také na víceletých gymnáziích nebo v tanečních konzervatořích. Tato úroveň vzdělávání je bezplatná, avšak soukromé a církevní školy mohou od svých žáků požadovat výběr školného. Obsah vzdělávání se řídí RVP ZV, podle kterého si školy vypracovaly ŠVP (viz Evropská komise, 2009a, s. 81–109).

Střední vzdělávání se dosahuje na základě úspěšného absolvování příslušného programu středního vzdělávání. Žák může dosáhnout středního vzdělání (ISCED 3C), středního vzdělání s výučním listem (ISCED 3C) a nebo středního vzdělání s maturitní zkouškou (ISCED 3A, 3B). Střední vzdělávání se ukončuje závěrečnou zkouškou nebo maturitní zkouškou (viz školský zákon, část 4, § 57–91). Střední vzdělávání se dělí na všeobecné a odborné, převažuje odborné vzdělávání. Tuto úroveň poskytují střední školy<sup>9</sup> a konzervatoře. Střední vzdělávání je stejně jako základní vzdělávání bezplatné s výjimkou soukromých a církevních škol, kterým zákon umožňuje školné vybírat (viz Evropská komise, 2009a, s. 109–156).

Postsekundární neterciární vzdělání zahrnuje programy, které rozšiřují znalosti osob po dokončení středního vzdělávání. Můžeme sem zahrnout přípravné programy pro studium na vysoké škole, nástavbové studium, pomaturitní studium na jazykových školách, krátké odborné programy, odborné tematické kurzy (školení), rekvalifikační kurzy. Tyto programy jsou většinou realizovány v délce šest měsíců až dva roky (viz Český statistický úřad, 2008, s. 39–40).

Terciárního vzdělávání zajišťují vysoké školy (ISCED 5A) a vyšší odborné školy (ISCED 5B). Vzdělávání na vysokých školách v ČR navazuje

---

<sup>9</sup> Mezi střední školy se řadí gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště (viz Krebs, 2005, s. 437). Vyhláška č. 13/2005 Sb., o střední vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů stanovuje typy středních škol takto: gymnázium, střední odborná škola, střední odborné učiliště, střední průmyslová škola, střední zemědělská škola, střední zahradnická škola, střední vinařská škola, střední lesnická škola, střední rybářská škola, střední zdravotnická škola, hotelová škola, střední pedagogická škola, střední umělecká škola, střední uměleckoprůmyslová škola, obchodní akademie, odborná škola, odborné učiliště a praktická škola (viz vyhláška č. 13/2005 Sb., § 1).



na východiska tzv. Boloňského procesu, do kterého se ČR připojila již v roce 1998, před podpisem tzv. Boloňské deklarace. Dochází k harmonizaci vysokého školství, strukturaci<sup>10</sup> této úrovně vzdělávání do třech na sebe navazujících cyklů – bakalářského, magisterského a doktorského (ISCED 6), kdy úspěšné absolvování předchozího podmiňuje studium v následujícím studijním programu, dále byl zaveden dodatek k vysokoškolskému diplomu, kreditový systém. Podporuje se mobilita studentů i učitelů a evropská spolupráce (viz MŠMT ČR, 2006, [online]<sup>11</sup>). Studium této úrovně je podmíněno úplným středním vzděláním s maturitní zkouškou (viz Krebs, 2005, s. 438). Vyšší odborné vzdělávání je zaměřeno na všeobecné i odborné znalosti a dovednosti, avšak klade důraz i na praktickou přípravu studentů, tedy jde o profesní vzdělávání. Naproti tomu na vysokoškolské vzdělávání je nahlíženo jako na vzdělávání akademické. Na vyšších odborných školách studenti hradí školné, zatímco veřejné vysoké školy stanovují pouze poplatky za úkony spojené s přijímacím řízením a poplatky spojené se studiem<sup>12</sup> (viz Evropská komise, 2009a, s. 156–196).

Schéma vzdělávacího systému ČR ve školním roce 2010/2011 lze nalézt v příloze I., která je součástí této práce. Toto schéma poslouží k lepší orientaci v popsané problematice a umožní hlubší porozumění.

---

<sup>10</sup> Některé vysoké školy stále nabízejí nestrukturované vysokoškolské studium – magisterské studijní programy (viz Evropská komise, 2009a, s. 157–159).

<sup>11</sup> *Bologna Process – Boloňský proces*. In <http://www.bologna.msmt.cz/>, 15. března 2011.

<sup>12</sup> Je myšlen poplatek za překročení standardní doby studia a nebo poplatek při postupném studování více oborů (viz Evropská komise, 2009a, s. 169).

### ***1.3 Nejdůležitější zákony týkající se českého školství***

V této kapitole jsou popsány tři nejdůležitější zákony<sup>13</sup>, kterými se řídí české školství, a to zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů a zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání), ve znění pozdějších předpisů. Soupis všech platných právních norem, které se zabývají českým školstvím, podle stavu k 1. červnu 2010, je možné nalézt v příloze této práce.

#### **Školský zákon**

Pojem školský zákon je zkráceným označením pro zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Paragraf 1 tohoto zákona vymezuje předmět úpravy následovně: *„Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova (dále jen vzdělávání) uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.“* Zákon se dělí do dvaceti částí a celkově do 192 paragrafů<sup>14</sup>. Zákon byl schválen v roce 2004 a dnem 1. ledna 2005 nabyl účinnosti.

V první části zákona jsou popsána obecná ustanovení, kam zahrnujeme zásady a cíle vzdělávání, systém vzdělávacích programů, rámcové vzdělávací programy, školní vzdělávací programy, vzdělávací program pro vyšší odborné vzdělávání, vzdělávací soustavu, školy a školská zařízení včetně jejich právního postavení, dlouhodobé záměry, výroční zprávy, hodnocení škol, školských zařízení a vzdělávací soustavy, vyučovací jazyk, vzdělávání příslušníků národnostních menšin, vyučování náboženství, vzdělávání dětí,

---

<sup>13</sup> Výběr dle Pedagogické encyklopedie (Průcha J., 2009, s. 56)

<sup>14</sup> Paragraf 176 byl zrušen, tudíž nyní školský zákon obsahuje pouze 191 paragrafů. Počet 192 je schválně zachován, jelikož při vypuštění daného paragrafu se zákon nepřecíslovává – poslední paragraf zákona nese označení § 192.

žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů, individuální vzdělávací plán, vzdělávání cizinců. Dále v této části zákona nalezneme informace o právech a povinnostech žáků, studentů a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků, o organizaci škol, informace týkající se školního roku, forem vzdělávání, vyučovacích hodin, učebnic, učebních textů a školních potřeb, o dokumentaci škol a školských zařízení, o bezpečnosti a ochraně zdraví ve školách a školských zařízeních, o školním řádu, vnitřním řádu a stipendijním řádu, v neposlední řadě také popis výchovných opatření a popis zakázaných činností, jakož je činnost a propagace politických stran a hnutí, včetně reklamy, jež je v rozporu s cíli a obsahem vzdělávání nebo ohrožuje zdraví, psychický nebo morální vývoj dětí, žáků a studentů či ohrožující (poškozující) životní prostředí.

Druhá část školského zákona (§ 33–35) se zabývá předškolním vzděláváním – jeho cíli a organizací. Toto vzdělávání se organizuje pro děti od tří do šesti let a je nepovinné.

V třetí části školského zákona je rozebrána povinnost školní docházky, její plnění, odklad, individuální vzdělávání, vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením a splnění povinné školní docházky,<sup>15</sup> a základní vzdělávání, jeho cíle, stupně vzdělání, organizace, přípravné třídy základní školy, jeho průběh, hodnocení výsledků vzdělávání žáků, ukončení základního vzdělávání a další.<sup>16</sup>

Čtvrtá část školského zákona upravuje střední vzdělávání. Tato část je dále rozčleněna do tří hlav. Hlava I popisuje cíle a stupně středního vzdělávání, přijímání ke vzdělávání, organizaci středního vzdělávání, průběh středního vzdělávání, hodnocení výsledků vzdělávání žáků a uznávání dosaženého vzdělání.<sup>17</sup> Hlava II rozebírá ukončování středního vzdělávání – udává možné způsoby ukončování středního vzdělávání, popisuje závěrečnou zkoušku, maturitní zkoušku (společnou i profilovou část), orgány zajišťující maturitní zkoušku, podmínky pro její konání a přezkoumání průběhu

---

<sup>15</sup> Školský zákon, část třetí, hlava I, § 36–43.

<sup>16</sup> Školský zákon, část třetí, hlava II, § 44–56.

<sup>17</sup> Školský zákon, část čtvrtá, hlava I, § 57–71.

a výsledků závěrečné a maturitní zkoušky.<sup>18</sup> Hlava III se zabývá nástavbovým studiem a zkráceným studiem pro získání středního vzdělání s výučním listem a středního vzdělání s maturitní zkouškou.<sup>19</sup>

Vzdělávání na konzervatoři je zpracováno v páté části školského zákona v paragrafech 86–91, kde nalezneme cíle vzdělávání, stupně vzdělání, informace o přijímání ke vzdělávání na konzervatoři, o ukončování vzdělávání na konzervatoři a o absolutoriu.

Šestá část školského zákona se zabývá vyšším odborným vzděláváním a je rozdělena do dvou hlav. Hlava I upravuje cíle a stupeň vyššího odborného vzdělávání, podmínky přijetí, organizaci a průběh tohoto vzdělávání, hodnocení výsledků, uznávání dosaženého vzdělávání a ukončování vyššího odborného vzdělávání.<sup>20</sup> Hlava II upravuje v paragrafech 104–107 akreditaci vzdělávacího programu a akreditační komisi.

Sedmá část školského zákona, § 108, popisuje uznávání zahraničního vzdělávání.

Další část školského zákona, v pořadí již osmá, definuje základní umělecké, jazykové a zájmové vzdělávání a to v paragrafech 109–112.

Dalším vzděláváním ve školách se zabývá část devátá. Jde o problematiku jednotlivé zkoušky, uznávání dalšího vzdělávání pro přijetí do vyššího ročníku vzdělávání, uznávání dalšího vzdělání v průběhu vzdělání, vykonání závěrečné zkoušky, maturitní zkoušky nebo absolutoria v konzervatoři, a odborné kursy, kursy jednotlivých předmětů, pomaturitní specializační kursy.<sup>21</sup>

Desátá část školského zákona je věnována školským zařízením a školským službám, kam řadíme: zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, školská poradenská zařízení, školská výchovná a ubytovací zařízení, školská zařízení pro zájmové vzdělávání, zařízení školního stravování a školská účelová zařízení.<sup>22</sup>

---

<sup>18</sup> Školský zákon, část čtvrtá, hlava II, § 72–82.

<sup>19</sup> Školský zákon, část čtvrtá, hlava III, § 83–85.

<sup>20</sup> Školský zákon, část šestá, hlava I, § 92–103.

<sup>21</sup> Školský zákon, část devátá, § 113–114.

<sup>22</sup> Školský zákon, část desátá, § 115–121.

V jedenácté části školského zákona v § 122 a v § 123 najdeme informace o hmotném zabezpečení, odměnách za produktivní činnost a úplatě za vzdělávání a školské služby.

Dvanáctá část školského zákona je věnována školské právnické osobě. Je zde zahrnut popis hlavní činnosti školské právnické osoby a zřizovatele školské právnické osoby. Dále zde nalezneme informace o zřízení a vzniku školské právnické osoby včetně jejího zrušení a zániku, případně rozdělení, sloučení a splnutí školské právnické osoby a její likvidace. Je zde popsána působnost jejího zřizovatele, její orgány, ředitel a jeho povinnosti, rada, její příjmy, základní pravidla hospodaření, doplňková činnost, peněžní fondy, fond kulturních a sociálních potřeb, účetnictví a vztah školské právnické osoby k majetku.<sup>23</sup>

Následující třináctá část školského zákona rozpracovává detailně školský rejstřík – jeho obsah, účinky zápisu, vedení rejstříku škol a školských zařízení, jaké údaje se do rejstříku zapisují, kdo je účastníkem řízení ve věcech rejstříku škol a školských zařízení, podání žádosti o zápis včetně náležitostí této žádosti a její posouzení a další.<sup>24</sup>

Financování škol a školských zařízení ze státního rozpočtu je předmětem úpravy čtrnácté části školského zákona, jmenovitě paragrafů 160–163.

Patnáctá část školského zákona rozebírá funkce ředitele školy a školského zařízení v §164–166 a dále popisuje školskou radu, její zřízení, funkční období a funkce v §167 a v §168.

Šestnáctá část školského zákona se zabývá ministerstvy<sup>25</sup> (definuje jejich úkoly, působnost v rámci školství) a jedním ze správních úřadů s celostátní působností a to českou školní inspekcí. Je zde popsána její organizační struktura, funkce, povinnosti, obsah inspekční zprávy atd.

V sedmnácté části školského zákona je upravena působnost územních samosprávných celků ve školství. Obec a kraj vykonávají územní samosprávu,

---

<sup>23</sup> Školský zákon, část dvanáctá, § 124–140.

<sup>24</sup> Školský zákon, část devátá, § 141–159.

<sup>25</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky; Ministerstvo obrany ČR, Ministerstvo vnitra ČR, Ministerstvo spravedlnosti ČR a Ministerstvo zahraničních věcí ČR.

paragrafy 178–180 definují pozici obce, její práva a povinnosti v oblasti školství. Práva a povinnosti kraje nalezneme v § 181 a §182.

Část osmnáctá školského zákona uvádí v § 182a, čím se fyzická osoba dopustí přestupku, možnou sankci (pokutu) za tento přestupek a kdo přestupky projednává.

Devatenáctá část školského zákona je věnována společným, přechodným, zrušovacím a závěrečným ustanovením. Obsahuje celkem devět paragrafů v rozmezí § 183–191.

Poslední část školského zákona, dvacátá, udává, kdy tento zákon nabývá účinnosti.<sup>26</sup>

## **Zákon o pedagogických pracovnících**

Název zákon o pedagogických pracovnících je zkrácením označením pro zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění zákonů č. 383/2005 Sb., č. 179/2006 Sb., č. 264/2006 Sb., č. 189/2008 Sb., č. 384/2008 Sb., č. 233/2009 Sb. a č. 422/2009 Sb. Tento zákon nabyl své účinnosti dne 1. ledna 2005. Zákon se skládá z pěti částí. První část se dělí do pěti hlav, ostatní části nejsou dále členěny. Podle paragrafu 1 jsou v tomto zákoně upraveny předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, další vzdělávání pedagogických pracovníků a kariérní systém a vztahuje se pouze na ty pedagogické pracovníky, kteří jsou ve školách a školských zařízeních zapsaných v rejstříku škol a školských zařízení a na pedagogické pracovníky v zařízeních sociální péče.

V paragrafu 2<sup>27</sup> je definován pedagogický pracovník jako ten, kdo vykonává přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného. Dále pedagogickým pracovníkem může být zaměstnanec právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy a také zaměstnanec, jež koná přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb. Podle ustanovení tohoto paragrafu přímou

---

<sup>26</sup> Školský zákon, část dvacátá, § 192.

<sup>27</sup> Zákon o pedagogických pracovnících, část první, hlava I, § 2.

pedagogickou činnost konají: učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér a vedoucí pedagogický pracovník.

Následuje hlava II, která v § 3–22 upravuje předpoklady a požadavky pro výkon činnosti pedagogických pracovníků. Pedagogický pracovník musí být plně způsobilý k právním úkonům, musí mít odbornou kvalifikaci pro výkon přímé pedagogické činnosti, jež vykonává, musí být bezúhonný, zdravotně způsobilý a musí prokazatelně ovládat český jazyk<sup>28</sup>. Jsou zde také vymezeny předpoklady pro výkon funkce ředitele školy. Tím se může stát fyzická osoba pouze, pokud splňuje předpoklady pedagogického pracovníka a dosáhla odpovídající délky praxe v přímé pedagogické činnosti nebo v činnosti, kde bylo nutno mít znalosti stejného nebo obdobného zaměření. Praxi je možno také nabýt výkonem řídicí činnosti nebo činnosti ve výzkumu a vývoji. Poté je zde definováno získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků – učitele mateřské školy, učitele prvního stupně základní školy, učitele druhého stupně základní školy, učitele středních škol, učitele uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole, střední odborné škole a konzervatoři, učitele vyšší odborné školy, učitele jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky, učitele v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, učitele náboženství, učitele odborného výcviku v zařízeních sociálních služeb. V § 16–21 nalezneme způsoby získání kvalifikace vychovatele, pedagoga volného času, speciálního pedagoga, psychologa, asistenta pedagoga a trenéra. Poslední paragraf této hlavy popisuje společná ustanovení k získávání odborné kvalifikace.

V hlavě III je ukotvena pracovní doba pedagogických pracovníků a rozsah přímé pedagogické činnosti. Je zde ustanoveno, že v pracovní době pedagogičtí pracovníci konají jednak přímou pedagogickou činnost, a jednak práce, které s přímou pedagogickou činností souvisejí. Upravuje také povinnost přítomnosti na pracovišti zaměstnavatele.<sup>29</sup> Hlava IV se týká dalšího vzdělávání a kariérního systému pedagogických pracovníků a to škol, které

---

<sup>28</sup> Výjimky znalosti českého jazyka upřesňuje zákon v paragrafu 4 odstavci čtvrtém, tohoto zákona.

<sup>29</sup> Zákon o pedagogických pracovnících, část první, hlava III, § 22a–23.

jsou zřízeny ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí, a zařízení sociálních služeb. Paragraf 24 ukládá: „Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci.“ (Zákon o pedagogických pracovnících, § 24, odstavec 1). V paragrafech 25 až 28 je rozebírána akreditace a to akreditace vzdělávacích institucí a akreditace vzdělávacích programů, místo zde má i popis akreditační komise. Poslední hlava této části vymezuje společná, přechodná a závěrečná ustanovení.<sup>30</sup>

Druhá část zákona o pedagogických pracovnících a její dva paragrafy<sup>31</sup> byly zrušeny. Třetí část mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů<sup>32</sup>. Podobně tak i čtvrtá část mění zákon, ale tentokrát jiný a to zákon č. 143/1992 Sb., o platu a odměně za pracovní pohotovost v rozpočtových a o některých dalších organizacích a orgánech, ve znění pozdějších předpisů.<sup>33</sup> Poslední pátá část vymezuje účinnost zákona o pedagogických pracovnících v § 42.

### **Zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání**

Zákonem o uznávání výsledků dalšího vzdělávání je myšlen zákon č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů, ve znění zákonů č. 110/2007 Sb., č. 362/2007 Sb. a č. 223/2009 Sb., který nabyl účinnosti 1. srpna 2007. Tento zákon se dělí do devíti částí, z nichž první část je dále rozčleněna do sedmi hlav. Zákon podle § 1 upravuje systém ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, kvalifikace, kvalifikační standardy dílčí kvalifikace, hodnotící standardy dílčí kvalifikace, Národní soustavu kvalifikací. Dále popisuje pravidla udělování, prodlužování platnosti a odmítání autorizace k ověřování výsledků dalšího vzdělávání, práva a povinnosti účastníků dalšího vzdělávání, působnost orgánů vykonávajících státní správu v oblasti ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. V následujícím § 2 jsou vymezeny pojmy, se kterými tento právní

---

<sup>30</sup> Zákon o pedagogických pracovnících, část první, hlava V, § 30–37.

<sup>31</sup> § 38 a § 39.

<sup>32</sup> Zákon o pedagogických pracovnících, část třetí, § 40.

<sup>33</sup> Zákon o pedagogických pracovnících, část třetí, § 41.



předpis pracuje, jako jsou například: další vzdělávání, úplná kvalifikace, hodnotící standard, autorizace a další.

Je zde<sup>34</sup> stanoveno hodnocení dosažené odborné způsobilosti, zákon stanovuje obecná pravidla tohoto hodnocení, průběh zkoušky před autorizovanou osobou, vydávání osvědčení, které potvrzuje úspěšné vykonání zkoušky a získání tak dílčí kvalifikace, a jeho náležitosti.

Druhá až osmá část zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání upravují změny dalších zákonů a to v daném pořadí tyto: zákon o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy České republiky, školský zákon, zákon o pedagogických pracovnících, živnostenský zákon, zákon o správních poplatcích, zákon o dani z příjmů a zákon o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením. Následná devátá část pak určuje účinnost tohoto zákona, jak bylo uvedeno výše.

---

<sup>34</sup> Zákon č. 179/2006 Sb., ve znění pozdějších předpisů, hlava IV, § 17–20.

## 1.4 Statistické údaje

V této podkapitole je možno nalézt statistické údaje týkající se českého školství ve školním roce 2009/2010. Údaje jsou zpracovány do tabulky a grafů na základě statistické ročenky pro rok 2010, kterou zveřejnil Český statistický úřad na svých webových stránkách. Tabulka 2 ukazuje počet jednotlivých škol, učitelů a žáků podle druhu vzdělávání v ČR, na obrázku 1 je znázorněno procentuální zastoupení mužů a žen v profesi učitele<sup>35</sup> za zmíněný rok, v číselných hodnotách je to 53 940,7 mužů a 77 355,9 žen, kdy jsou přepočítány úvazky jednotlivých učitelů na plné úvazky. Obrázek 2 ilustruje procentuální počet žáků základních uměleckých škol podle oborů. V ČR je 482 ZUŠ a jednotlivé počty žáků jsou: hudební obor 148 786 žáků, taneční obor 27 852 žáků, výtvarný obor 45 363 žáků a literárně-dramatický obor 8 351 žáků. Poslední obrázek této kapitoly zobrazuje zastoupení jednotlivých jazyků v kurzech jazykových škol v ČR. Anglický jazyk studuje 9877 žáků, francouzský 840, italský 294, německý 1652, ruský 254, španělský 601 a ostatním jazykům se věnuje 761 žáků (ČSÚ, 2011, [online]<sup>36</sup>).


---


<sup>35</sup> Jsou zahrnuti učitelé základních škol, středních škol a vyšších odborných škol.

<sup>36</sup> *Statistická ročenka České republiky 2010*. In <http://www.czso.cz/csu/2010edicniplan.nsf/-kapitola/0001-10--2300>, 25. března 2011.

**Tab. 2 Školy, učitelé a žáci podle druhu vzdělávání**

|  | Školy              | Učitelé <sup>37</sup> | Žáci   |
|--|--------------------|-----------------------|--------|
| <b>Preprimární vzdělávání</b>                              | 4826               | 24584,3               | 314008 |
| <b>Primární vzdělávání</b>                                 | 4125               | 58417,3               | 794459 |
| <b>1. stupeň</b>   |                    |                       | 460754 |
| <b>2. stupeň</b>   |                    |                       | 333705 |
| <b>Sekundární vzdělávání</b>                               | 1433 <sup>38</sup> | 46488,8               | 556260 |
| <b>Střední vzdělávání</b>                                  | 113                |                       | 1802   |
| <b>Střední vzdělávání s výučním listem</b>                 | 532                |                       | 112031 |
| <b>Střední vzdělávání s maturitní zkouškou (všeobecné)</b> | 379                |                       | 142902 |
| <b>Střední vzdělávání s maturitní zkouškou (odborné)</b>   | 913                |                       | 242812 |
| <b>Terciární vzdělávání</b>                                |                    |                       |        |
| <b>VŠ</b>  | 73                 | 16763 <sup>39</sup>   | 389231 |
| <b>VOŠ</b>   | 184                | 1806,2                | 28749  |

 Nižší počet než v předchozím školním roce

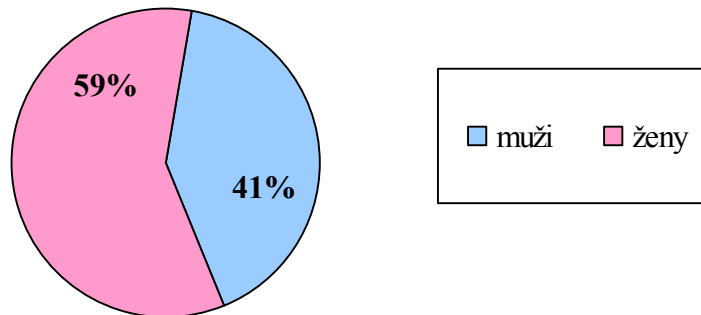
 Vyšší počet než v předchozím školním roce

<sup>37</sup> Počet je přepočítán na plné úvazky.

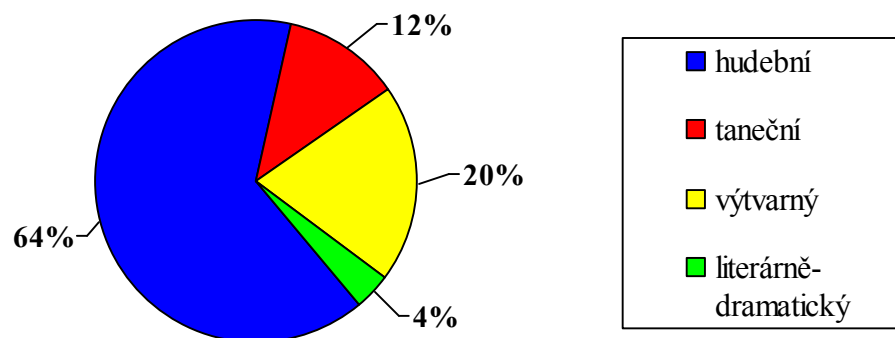
<sup>38</sup> Nejde o součet škol, jelikož na některých školách je možné realizovat několik forem i druhů vzdělávání.

<sup>39</sup> Uvádíme pouze pedagogické pracovníky veřejných vysokých škol, nejsou zde zahrnuti pedagogičtí pracovníci soukromých vysokých škol.

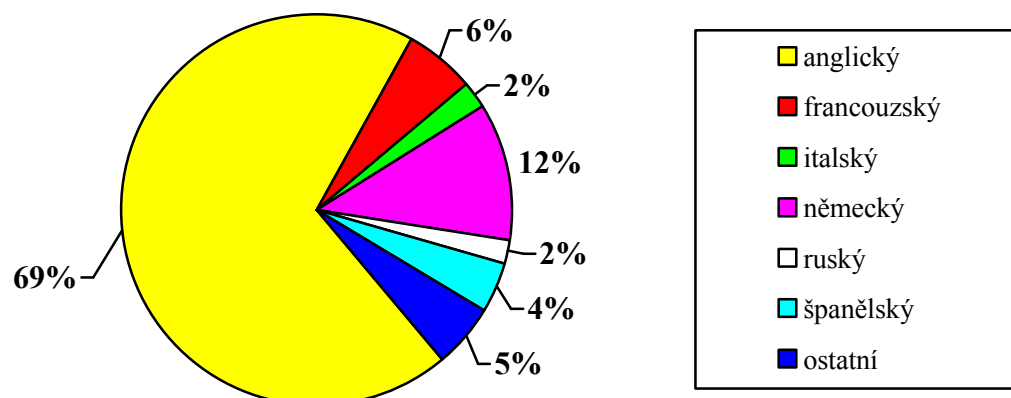
Obr. 1 Zastoupení mužů a žen v profesi učitele



Obr. 2 Základní umělecké školy podle oborů



Obr. 3 Žáci jazykových škol podle jazyků



## 2 Kurikulum v současné škole

V této kapitole se budeme věnovat kurikulu. V první podkapitole si ukážeme, jak různí autoři vymezují kurikulum, druhá podkapitola bude zaměřena na současnou kurikulární reformu v České republice a následující třetí podkapitola nám přehledně utřídí vědomosti o kurikulárních dokumentech v rámci České republiky.

### 2.1 Kurikulum

Pojem kurikulum se za poslední dobu stal docela často užívaným, nicméně často je užíván pouze v jeho užším smyslu. Proto se v této kapitole pokusíme objasnit tento pojem a utříditi si znalosti o něm. Nejprve si popíšeme historii pojmu kurikulum a definici pojmu kurikulum. Následovat budou filozofické teorie kurikula, modely kurikula, formy existence kurikula a obsah kurikula.

Pojem *kurikulum* se objevil již v době Komenského a poté vymizel (viz Prášilová, 2006, s. 165). Následně se znovu objevuje ve 20. letech 20. století v Americe, kdy se postupně začíná rozvíjet i teorie kurikula, jejímž předmětem se stal proces tvorby kurikula. Koncem 60. let 20. století se pojem kurikulum dostává do zemí západní Evropy a souvisí s demokratizačními vzdělávacími reformami. Do české pedagogiky se pojem kurikulum zavádí až po roce 1989, do té doby byl odmítán jako termín cizí a nepřijatelný (tehdy pokud byl vůbec zmiňován, tak pouze ve své původní podobě jako *curriculum*). Byla snaha tento pojem nějakým způsobem počeštit: „*V odborných diskusích byly navrhovány následující termíny: učivo, obsah vyučování, učební osnovy...*“ (Walterová, 1994, s. 18), ale veškeré pokusy byly odmítnuty jako příliš úzké, zahrnující pouze část významu tohoto pojmu. Walterová to ve své publikaci, zabývající se kurikulem z roku 1994 vysvětluje následovně: „*Učivo je jedním z komponentů kurikula, anglický ekvivalent „learning material“.* *Obsah vyučování je ekvivalentem anglického „instructional content“, obsah vzdělávání ekvivalentem „content of education“ nebo „curricular content“.* *Navrhované termíny nepokrývají především*

*organizační a procesuální hledisko obsažené v termínu kurikulum. Další termíny, používané jako ekvivalenty – učební osnovy, ev. učební plán postihují pouze jednu, tj. plánovanou, zamýšlenou rovinu kurikula...*“ (Walterová, 1994, s. 18). Posléze se tudíž ustálil pojem kurikulum a nyní je již běžně užíván v pedagogické terminologii (viz Walterová, 1994, s. 9–19).

Termín kurikulum pochází z latinského slova *currere* a je ho možno přeložit jako *běžeti* (Průcha, 1997, s. 234)<sup>40</sup>. Definice pojmu kurikulum se různí, je jich mnoho a stále neexistuje shoda pro jednu konkrétní definici jak v České republice, tak i ve světě. V Pedagogickém slovníku lze pod pojmem kurikulum nalézt tři základní významy a to a) Kurikulum jako vzdělávací program, projekt, plán; b) Kurikulum jako průběh studia a jeho obsah; c) Kurikulum jako obsah veškeré zkušenosti, jenž žáci získávají ve škole a v činnostech, které se ke škole vztahují, její plánování a hodnocení (viz Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 110). Jiná definice chápe kurikulum jako: „...*obsah vzdělávání (učivo) v širším slova smyslu a proces jeho osvojování, tj. jako veškerou zkušenost žáka (učícího se), kterou získává ve školském (vzdělávacím) prostředí, a činnosti, které jsou spojeny s jeho osvojováním a hodnocením.*“ (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 14). E. Walterová vymezuje kurikulum jako komplex problémů vztahujících se k řešení otázek: Proč vzdělávat? (Sem patří smysl, hodnoty, funkce a cíle vzdělávání) Koho (kterou část populace) vzdělávat? V čem (jakým obsahem) vzdělávat? Jak vzdělávat? (Znamená pomocí jakých učebních strategií) Kdy vzdělávat – ve kterých obdobích života jedince, v jakých časových úsecích, jaké mají být časové dotace? Za jakých podmínek, neboli v jakém prostředí, vzdělávat? S jakými očekávanými efekty, očekávanými výsledky vzdělávat? Autorka dále uvádí, že pojem kurikulum je pojmem komplexním, jenž zahrnuje proces, ale i prostředí a prostředky, kterými se dosahuje stanoveného cíle (srov. Walterová, 1994, s. 9–15).

J. Průcha hovoří o existenci několika linií kurikula a právě jednou z nich je i linie filozofická. Pomocí této linie se hledají odpovědi na otázky filozofie výchovy, jako jsou například k čemu má sloužit školní vzdělávání,

---

<sup>40</sup> E. Walterová užívá překlad: 1) běh, oběh; 2) závodiště; 3) závodní vůz (Walterová, 1994, s. 11)

nebo k jakým ideálům má vzdělávání směřovat, co má vlastně jedinec ve škole získat a další. Někteří zahraniční autoři vidí v této linii abstraktní nebo ideální podobu kurikula, která hledá spojitosti a vtahy mezi vzděláváním a možnými budoucími potřebami společnosti (viz Průcha, 1997, s. 236). Existují dva základní přístupy, jež rozlišil T. Harbo v roce 1991 a to vstřícný (zkušenostní) model kurikula a zprostředkující model kurikula. Vstřícný model kurikula vychází z myšlenek J. A. Komenského, J. J. Rousseaua, J. Deweyho<sup>41</sup> a dalších, a „vychází zpravidla od dispozic na straně žáka...“ (Průcha, 1997, s. 236). Ve vstřícném modelu funguje polarita žáka a edukačního prostředí, které se střetávají v pedagogické situaci. Žákem si osvojené vědomosti závisí především na charakteru vzdělávacího obsahu, s nímž se dostane do interakce. Jsou zde vymezeny cíle, ale jde o formu směru. Přesné výstupy jsou známy, až pokud je proces ukončen (viz Harbo, 1991, s. 252–254). Zprostředkující model kurikula stojí v protikladu ke vstřícnému modelu a orientuje se hlavně na cíle vzdělávání a jejich dosahování. Je uplatňován tam, kde lze jednotlivé jevy racionálně řídit. Je charakteristický pro přírodní vědy, techniku a ekonomické plánování (viz Harbo, 1991, s. 252). Tento model se opírá o názory E. L. Thorndika a B. F. Skinnera, například o zpevnování naučeného odměňováním, o nutnosti objektivního testování výsledků učení a také o důležitosti strukturace učebního prostředí (viz Průcha, 1997, s. 236). T. Harbo v závěru své stati dochází k myšlence: „... vstřícný model bude lepším východiskem pro pochopení a řešení problémů kurikula.“ (Harbo, 1991, s. 254).

Na tyto dva přístupy navázal J. Piaget, který se pomocí svého interakčního modelu snažil oba přístupy překonat kvůli jejich jednostrannosti. Zdůrazňoval především žakovu vlastní zkušenost v interakci s učivem – učivo podle něj nelze natlačit do žáků. Žák, aby si dané učivo osvojil, musí vynaložit úsilí a snahu a učivo v sobě vystavět (viz Průcha, 1997, s. 236).

---

<sup>41</sup> J. Dewey prosazoval zaměření vyučování na rozvoj žakovy mysli, integraci všech složek výuky dohromady, projektovou orientaci výuky a v neposlední řadě se snažil zavést vyučování, začínající osvojováním praktických zkušeností, jako je například sázení rostlin ve školní zahradě, po formální znalosti získané ve vyučovacích předmětech – v tomto případě v botanice až po znalost místa botaniky v přírodních vědách (viz Průcha, 1997, s. 236).

Dalším důležitým jménem v této oblasti je E. W. Eiemer (podle Průchy, 1997, s. 237), představitel tzv. humanizovaného kurikula, který v kognitivním rozvoji žáku zdůrazňuje umění, imaginaci, kreativitu a také význam pocitů a zkušeností. Podle něj lze většinu kurikulárních projektů zařadit do některé z pěti konfliktních koncepcí kurikula, jež představili M. Certon a M. Gayleová v roce 1991. Jsou to následující koncepce: 1) koncepce orientující se na strukturu poznání; 2) koncepce rozvoje kognitivních procesů; 3) koncepce orientovaná na technologii vyučování; 4) koncepce seberealizace dítěte; 5) koncepce nápravy společnosti (podle Průchy, 1997, s. 237).

Další odborník v této oblasti, Y. Bertrand sestavil vlastní klasifikaci cílů a obsahů vzdělávání a roztřídil je na: 1) spiritualistické teorie (metafyzické, transcendentální); 2) personalistické teorie (humanistické, anarchistické, nedirektivní, organické, svobodné nebo otevřené); 3) kognitivně-psychologické teorie (často podoba pedagogického konstruktivismu); 4) technologické teorie (systémové); 5) sociokognitivní teorie; 6) sociální teorie; 7) akademické teorie (tradicionalistické, generalistické, klasické), (viz Bertrand, 1998, s. 11–18, srov. Průcha, 1997, s. 237–238; srov. Obst, 2006, s. 11–15). Existuje mnoho dalších filozofických teorií kurikula. J. Průcha je své knize *Moderní pedagogika* setřídil do přehledné tabulky. Pro úplnost našeho přehledu koncepcí si tuto tabulku, mírně upravenou a zjednodušenou, také uvedeme:



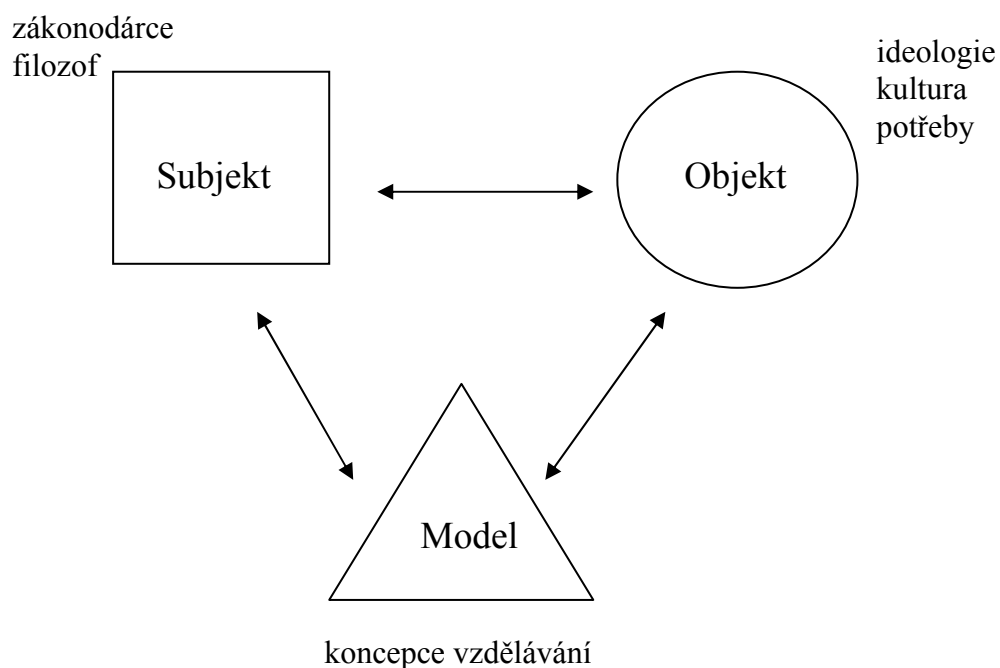
**Tab. 3 Přehled filozofií kurikula** (srov. Průcha, 1997, s. 239)

| Filozofie kurikula   | Charakteristika   | Obsah učiva určován   |
|--|---|---|
| Akademická<br>(perennialismus)                                 | Velké hodnoty civilizace ve vědeckém poznání a klasickém umění ve vztahu ke zkušenostem, zájmům a potřebám žáka.  | Západní kulturou  |
| Esencialistická  | Důraz na zvládnutí základního učiva – komunikace v mateřském jazyce, základní matematické dovednosti, informační dovednosti, kritické myšlení, tvořivost. | Potřebami informační společnosti                                |
| Polytechnická  | Praktické zaměření, dovednosti uplatnitelné v běžném životě a v pracovním procesu, porozumění novodobým technologiím                                      | Potřebami trhu práce  |
| Aktivistická<br>(sociokritická,<br>rekonstrukční,<br>globální) | Snaha o pochopení příčin problémů soudobé společnosti a osvojení znalostí možných řešení těchto problémů (ekologie, multikulturalita a podobné).          | Kritikou společenské situace (ideologie)                        |
| Personální<br>(progresivní)                                    | Rozpoznání individuálních nadání žáka a jejich podpora a rozvoj   | Potřebami a nadáním jednotlivých žáků (individualizované učivo) |

Kurikulum a jeho podoba odpovídá společenským potřebám a úrovni kultury v dané zemi. Tudíž je stále se měnícím a vyvíjejícím jevem. Pomocí modelů<sup>42</sup> je možno znázornit vývoj kurikula, jeho proměny a celkovou provázanost. J. Maňák, T. Janík a V. Švec v jejich společné publikaci uvádí tři modely kurikula – fundamentální model, konstitutivní model a model realizovaný. Tyto modely na sebe vzájemně navazují a doplňují se.

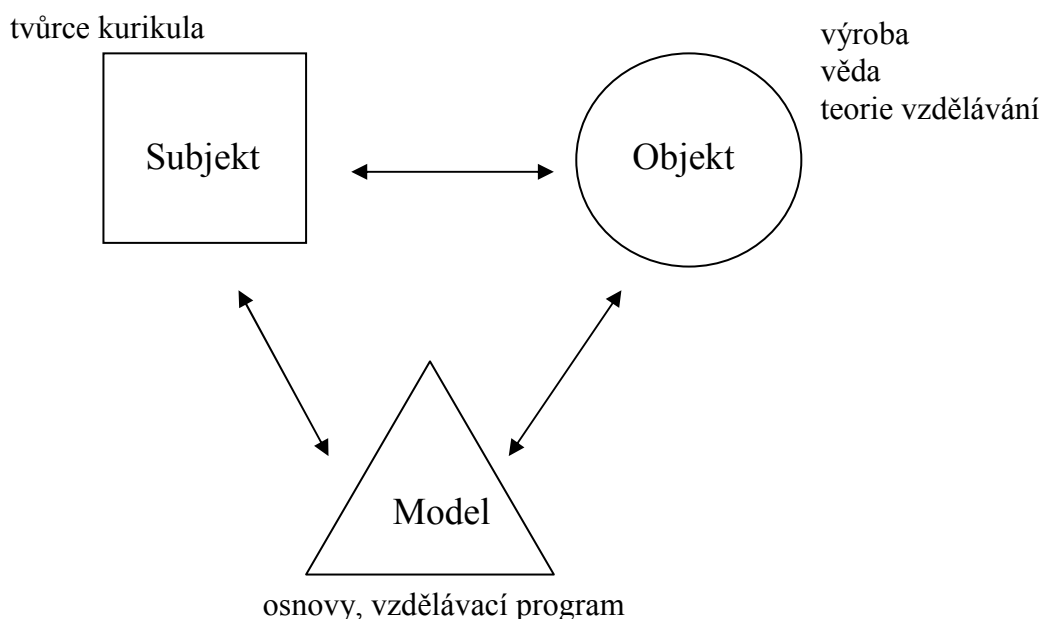
<sup>42</sup> Model lze chápat jako spojovací článek reality, hypotézy a teorie (srov. Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 17–18). Podle pedagogického slovníku je *model* výsledkem *modelování*, což je konstrukce zjednodušeného obrazu či reality, jež posléze umožňuje studovat modelovaný objekt a vyjádřit predikci jeho chování (srov. Průcha, 2008, s. 126)

**Obr. 4 Fundamentální model kurikula** (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 18)



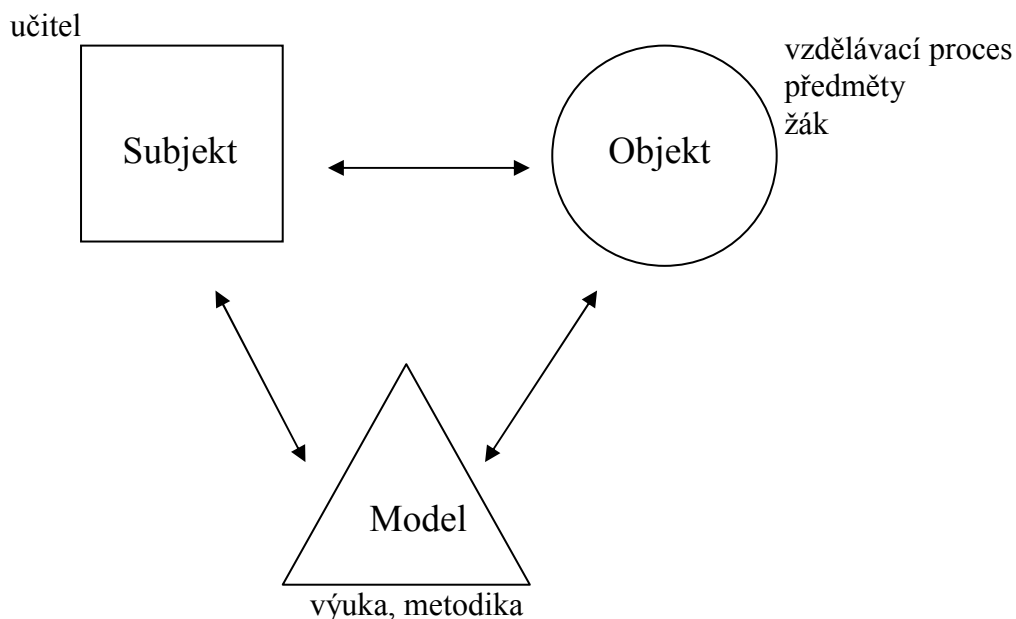
Fundamentální model kurikula tvoří základ pro ostatní modely, navzdory tomu, že se jedná spíše o představu, na základě které se posléze tvoří konkrétní kurikula. Subjektem je zde filozof nebo také tvůrce, který určuje obsah vzdělávání podle společenské situace v daném státě, kultury. Obsah edukace také odráží ideologii vládnoucí vrstvy a ta se dále projevuje ve stanovených cílech vzdělávání. Tvůrce dále vymezuje požadavky na ideál osobnosti. Zařazuje se sem dědictví antiky, židovsko-křesťanská tradice, osvícenské ideje, ideály humanismu, ideje informační společnosti a další. Tento model užívají vzdělávací obsahy již po staletí a záleží na každém jednotlivém státě, nakolik se jeho jednotlivé faktory začlení do kurikula (viz Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 18).

**Obr. 5 Konstitutivní model kurikula** (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 19)



Konstitutivní model kurikula již na základě fundamentálního modelu vymezuje požadavky na vzdělání ve specifické situaci (společenské). Subjektem je organizátor, jímž může být například státní orgán, odborná komise, manažer, politik a podobně. Organizátor po zvážení společenských cílů, podmínek, zájmů a potřeb navrhne odpovídající kurikulum a posléze jej prosazuje v rámci vzdělávacího systému dané země. Tento model reflektuje úroveň společenského rozvoje, vládnoucí režim, národní tradice, ekonomické podmínky společnosti, kulturní úroveň a tak dále. V současné době dochází k unifikaci tohoto modelu v rámci spolupráce evropských národů (hlavně díky EU) a postupně se stírají rozdíly způsobené odlišným vývojem. Za pomoci konstitutivního modelu vznikají různé druhy, formy a stupně vzdělávání, vytváří se cíle vzdělávání, učební plány, učební osnovy a tím přímo ovlivňují práci učitelů a učení žáků. Do tohoto modelu se zahrnují i normativy, jež jsou ustanovené zákonem (viz Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 19).

**Obr. 6 Realizovaný model kurikula** (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 20)



Realizovaný model kurikula je posledním stupněm vývoje kurikula a představuje praktickou oblast. Výchozí bod tvoří fundamentální model kurikula, opírá se o konstitutivní model a přechází do realizovaného modelu, v konečné fázi se projevuje v přípravě na výuku. Subjektem je zde právě učitel, jenž je i hlavním realizátorem přijatých koncepcí. Objekt tohoto modelu se sestává z edukační situace, vyučovacího předmětu, učiva a žáka (ten si osvojuje obsah vzdělání). V současné době si mohou učitelé učivo přizpůsobovat – upravovat, obměňovat, redukovat i doplňovat. Tuto možnost jim poskytují rámcové vzdělávací programy. Avšak podle odborníků toho řada učitelů nevyužívá a setrvává ve svých návycích a stereotypch (viz Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 20).

Od modelů kurikula se nyní dostáváme k formám a rovinám kurikula. Rozdíl mezi těmito pojmy<sup>43</sup> vysvětluje například J. Maňák a kol. následovně: „*Formy kurikula se vztahují k jeho obsahu a transformaci v průběhu vzdělávacího procesu, jejich operativní podoba se označuje jako roviny kurikula.*“ (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 20). Nejpoužívanějším dělením

<sup>43</sup> Rozdíl mezi formami a rovinami kurikula.

kurikula je jeho rozčlenění do tří rovin<sup>44</sup> a to na: a) zamýšlené kurikulum, b) realizované kurikulum a c) dosažené kurikulum. Zamýšlené kurikulum je plánované vzdělávání, včetně plánovaných cílů a obsahů vzdělávání. Lze jej nalézt v kurikulárních dokumentech dané země, v učebních osnovách, v učebnicích. Zamýšlené kurikulum je možno dále dělit do dalších tří kategorií a to na obsah vzdělávání, jež mají žáci absolvovat v rámci určitého předmětu, okruhu nebo oboru, další kategorií je operační úroveň daného obsahu, kam řadíme naplánované činnosti pro dané téma, a poslední je úroveň perspektiv, neboli plánovaný rozvoj postojů žáků, jejich zájmů a motivací k daným předmětům apod. (viz Průcha, 1997, s. 245–246). Realizované kurikulum je způsob realizace kurikulárních dokumentů, neboli zamýšleného kurikula, v praxi (viz Prášilová, 2006, s. 173). V tuto chvíli je nutno poznamenat, že: „... *plánovaný obsah vzdělávání není totožný s realizovaným obsahem vzdělávání ... existuje rozdíl mezi tím, co konstruktéři kurikula naplánují, a tím, co jsou žáci schopni se učit.*“ (Průcha, 1997, s. 244). Následuje rovina dosaženého kurikula, čímž je pojmenováno učivo, jež si žáci osvojili během vzdělávacího procesu. Patří sem například znalosti žáků, dovednosti a také jejich postoje k vyučovaným předmětům (viz Průcha, 1997, s. 246).

U kurikula můžeme rozlišit pět jeho forem. A to koncepční formu, projektovou formu, realizační formu, výsledkovou formu a efektní formu kurikula. Každá tato forma vždy vychází z formy předcházející. Koncepční forma v sobě nese koncepce, plány, cíle vzdělávání a odráží se v dokumentech školské politiky, v národním kurikulu a podobně. Konkrétně naplánované projekty obsahu vzdělávání se skrývají pod označením projektová forma a jsou to především vzdělávací programy, učební plány, učební osnovy a standardy vzdělávání. Koncepční formu a projektovou formu můžeme na základě výše uvedených informací zařadit do roviny zamýšleného kurikula. Následuje realizační forma kurikula, což je zjednodušeně řečeno prezentovaný obsah

---

<sup>44</sup> Podle mezinárodních dokumentů, jak upozorňuje J. Průcha (viz Průcha, 2009, s. 119), a nebo J. Maňák, T. Janík a V. Švec (viz Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 21).

vzdělávání žákům a tvoří jej právě použité prezentace učiva<sup>45</sup>. Tato forma odpovídá stejně nazvané rovině kurikula<sup>46</sup>. Rezultátová forma postihuje obsah vzdělávání, který si žáci osvojí ve výuce, a projevuje se ve vzdělávacích výsledcích. Poslední formou je efektní forma kurikula. Ta odpovídá výsledkům vzdělávání a jejich efektům pro vzdělávané jedince v praxi. Patří sem efekty obsahu vzdělávání v profesní kariéře lidí, v jejich politických a jiných postojích a další. Rezultátová a efektní forma kurikula tudíž odpovídá rovině dosaženého kurikula (viz Průcha, 1997, s. 245). Přehled forem kurikula si ještě pro přehlednost zjednodušeně uvedeme v tabulce.

**Tab. 4 Přehled forem kurikula (podle Průchy, 1997, s. 245)**

| Forma kurikula    | Projev dané formy kurikula  |
|-------------------|---|
| konceptní forma   | dokumenty školské politiky<br>národní priority vzdělávání                     |
| projektová forma  | vzdělávací programy<br>učební plány<br>učební osnovy<br>standardsy vzdělávání |
| realizační forma  | prezentace učiva  |
| rezultátová forma | vzdělávací výsledky   |
| efektní forma     | efekty obsahu vzdělávání  |

O. Obst dále rozlišuje například druhy kurikula a to: doporučené kurikulum, předepsané kurikulum, realizované kurikulum, podpůrné kurikulum, hodnocené kurikulum a osvojené kurikulum (viz Obst, 2006, s. 37).

Pro úplnost dělení kurikula je třeba zmínit ještě rozlišení kurikula na formální, neformální a skryté. Podle M. Prášilové je formální kurikulum oficiálně vytvořené a je zaváděné školskými dokumenty (viz Prášilová, 2006, s. 174). Jde o: „...komplexní projekt cílů, obsahu, prostředků a organizace vzdělávání...“ (Walterová, 1994, s. 17). Formálním kurikulem je i způsob

<sup>45</sup> J. Maňák, T. Janík a V. Švec sem zařazují i metodické pokyny, přípravu na výuku a realizační směrnice (viz Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 21).

<sup>46</sup> Realizační forma odpovídá rovině realizovaného kurikula.

realizace výuky, způsob její kontroly a hodnocení výsledků výuky (viz Prášilová, 2006, s. 174). Do neformálního kurikula se zahrnují spíše nenaplánované aktivity, které mají vztah ke škole, ale může se jednat i o aktivity organizované školou jako jsou exkurze, výlety, soutěže a zájmové činnosti. Patří sem například i domácí studium, domácí úkoly žáků a také jejich příprava na vyučování. Skryté kurikulum není a také nemůže být vymezeno ve vzdělávacích programech, jelikož je obtížně uchopitelné. Jde například o klima školy, vztahy uvnitř školy a to jak mezi učiteli, tak i mezi žáky, ale i vztahy mezi učiteli a žáky navzájem, nepsaná pravidla chování ve třídě, atmosféru ve třídě, její sociální strukturu a podobně (viz Walterová, 1994, s. 17). Skryté kurikulum může mít jak pozitivní tak i negativní důsledky. Pozitivně se skryté kurikulum projevuje kladným vztahem ke škole a školním elementům, negativně pak nechutí chodit do školy, různými typy asociálního, popřípadě v nejzazší formě antisociálního chování (viz Průcha, 2009, s. 119). V poslední době je skryté kurikulum náplní mnoha vědeckých výzkumů. Pozornost je věnována hlavně významu podmínek a organizačních forem edukačních procesů (viz Havlík, 2002, s. 112).

Samotný obsah kurikula bývá vymezován v rámci dimenzí kurikula, které označují jednotlivé jeho úseky či oblasti, na něž se kurikulum kvůli své složitosti člení, když se v mnoha místech vzájemně překrývají. Existují čtyři dimenze: dimenze ideová (ideové zaměření), dimenze obsahová (oblast vzdělávacích obsahů), dimenze metodická (oblast metodické proměny kurikula) a dimenze organizační (organizační zabezpečení výuky). Ideová dimenze dává základ všem ostatním dimenzím. Zabezpečuje cílové hodnoty, ke kterým mají veškeré výchovně-vzdělávací procesy směřovat a o které se má tento proces opírat. Dané ideje se stávají motivací, ale i měřítkem dosaženého pokroku. Cíle se dají uspořádat hierarchicky do pyramidy, podle jejich zaměření, orientace a směru usilování. Rozlišují se hodnotové a pragmatické cíle, všeobecné a odborné cíle, formální a materiální cíle a podobně. S dobou se mění vždy převaha jednoho z dvojice cílů, v současnosti se klade důraz na pragmatické a všeobecné cíle, mezi cíli formálními a materiálními není stále ještě shoda v převaze jednoho z nich. Hodnotové cíle jsou také velmi důležité,

protože vrcholem vzdělávání má vždy být harmonická osobnost, vzdělaná i vychovaná. Ideová dimenze kurikula odráží globální problémy a jeden z hlavních úkolů je hledat pro tyto problémy řešení (viz Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 23–24).

Dimenze obsahová jak už název naznačuje, postihuje obsah vzdělávání, učivo, jež má být předáváno žákům. Jsou vymezeny cíle vzdělávání, navrženy optimální metody k plnění těchto cílů. Dříve byl hlavní důraz kladen na vědomosti osvojované žáky, důraz na dovednosti a postoje žáků, které mají během edukačního procesu získat, nebyl tak velký. Radikálně naladění odborníci dávají do popředí právě postoje a dovednosti, avšak podle Průchy (viz Průcha, 2009, s. 118) se jedná o nereálný koncept. V současnosti je snaha nalézt kompromis mezi prvky vzdělávání, a hlavním cílem je tyto prvky vzájemně propojit a udržovat v rovnováze. Obsah vzdělávání, vymezení učiva je velmi často řešeným problémem v pedagogických diskuzích, jelikož kvantum učiva a nových poznatků rychle narůstá a žáci bývají mnohdy přetěžováni. Na tento fenomén upozorňovali odborníci různých zemí Evropy<sup>47</sup> již v první polovině 20. století a přibližně od té doby usilují o vymezení základního učiva, kterým by měli projít všichni žáci a jež by mělo být základem každé osobnosti. Bohužel tyto snahy doposud nepřinesly požadované výsledky (viz Průcha, 2009, s. 118; viz Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 25–29).

Metodická dimenze kurikula zajišťuje právě práci s kurikulem v edukačním procesu. Patří sem vyučovací styl učitele, učební styly žáků, výukové metody, didaktické prostředky, strategie vzdělávání, diagnostikování výkonů žáků, příprava učitele na výuku a další. Tato dimenze je nejvíce ovlivňována dimenzí obsahovou, jelikož na základě učiva volí učitel

---

<sup>47</sup> Například O. Chlup a jeho snaha o určení základního učiva (v roce 1962, ČR), W. Klafki a jeho teorie kategoriálního vzdělání (1967, Německo), M. Wagenschein se svým exemplárním učivem (1968, Německo), J. S. Bruner zdůrazňoval roli obecných pojmů a struktury osvojovaných poznatků (1965, USA). Z novějších výzkumů lze uvést jméno H. E. Tenorth, který rozpoutal další diskuze o tzv. jádrovém učivu (2004, USA) a nebo německé výzkumníky W. Böttchera a P. E. Kalba (2002), kteří pracují také na vymezení jádrového kurikula (viz Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 28–29).

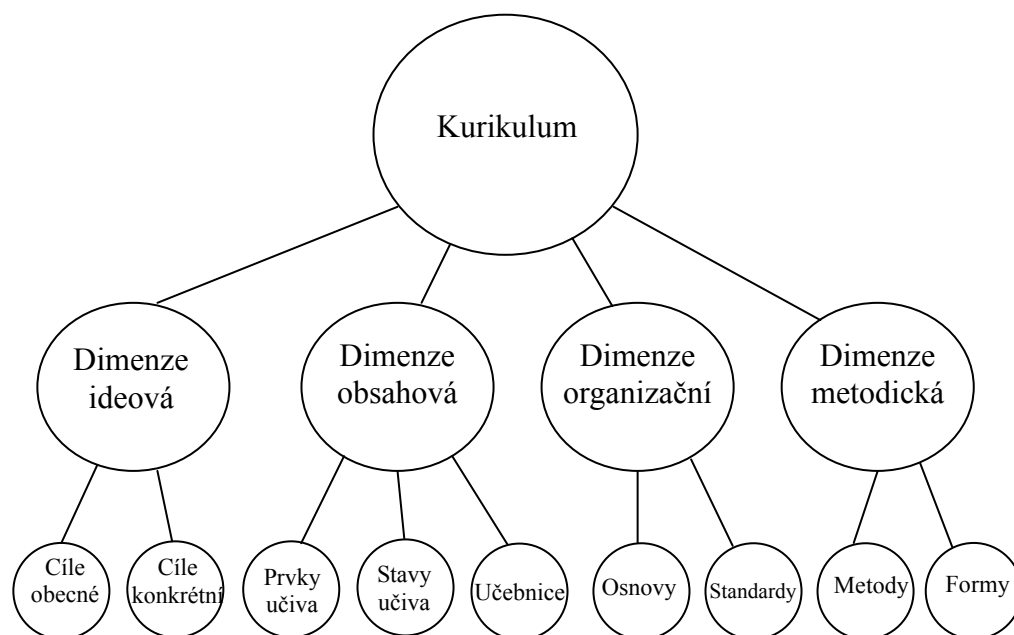


např. výukové metody a didaktické prostředky. Výukové metody<sup>48</sup> nejsou využívány všechny, i když by to bylo vhodné. Většinou převládá hromadná výuka s úzkým výběrem metod – výklad učitele, přednáška a vysvětlování (viz Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 25–26).

Poslední dimenzí je dimenze organizační, kam řadíme podmínky a okolnosti vzdělávacího procesu, jakož jsou například organizační formy výuky (viz Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 26), dále zde nezanedbatelná pozice náleží školským dokumentům, což jsou například učební plány, učební osnovy, metodické příručky, učebnice a další (viz Průcha, 2009, s. 119).

Dimenze kurikula graficky znázornil J. Maňák jak můžete vidět na obrázku níže.

**Obr. 7 Dimenze kurikula** (Maňák, 2008a, s. 338)



<sup>48</sup> Výukové metody přehledně uvádí například Z. Kalhous a O. Obst (2009) a nebo O. Obst (2006).

## 2.2 Kurikulární reforma

S kurikulární reformou se setkáváme v rámci školské reformy, což je úředně organizovaná změna ve školské soustavě s cílem zlepšení dřívějšího stavu (viz Průcha, 1997, s. 243). M. Prášilová definuje kurikulární reformu jako „zásadní změnu koncepce kurikula a kurikulární politiky“ (Prášilová, 2006, s. 175).

Každý proces kurikulární reformy<sup>49</sup> v sobě obecně zahrnuje čtyři fáze, které si zde ve zkratce popíšeme. Na počátku stojí analýza stávajícího stavu kurikula a všech jeho rovin – zamýšlené, realizované a dosažené, analýza společenských požadavků a potřeb, a stanovení si předběžných cílů proč vůbec tuto reformu uskutečnit. Následuje fáze, kdy se explicitně vyjádří cíle a vytvoří se tak kurikulární dokument, včetně učebního plánu, tematicky formulovaný rozsah učiva, cílové standardy a podobně. Třetí fází je implementace kurikula, neboli zavádění kurikula do praxe. Tuto fázi podmiňuje informovanost široké veřejnosti o budoucí změně, hlavně učitelů, žáků a jejich rodičů. Je nutno učitele dále vzdělávat, aby získali potřebnou kvalifikaci pro uplatňování změn, a také vytvořit učebnice odpovídající koncepci a cílům daného kurikulárního dokumentu. Poslední fází je evaluace, která reflektuje úspěšnost reformy. Evaluace může mít řadu forem, avšak nejvíce se uplatňují systémy celostátního testování žáků. V poslední době se setkáváme i s mezinárodními projekty, jenž zkoumají výsledky vzdělávání žáků, jsou to například PISA, TIMSS, PIRLS a další. Nutno podotknout, že se jedná o dlouhodobý a cyklický proces, což znamená, že po evaluaci je obvykle nutná úprava kurikula a tím se opět dostáváme k první fázi procesu, na který posléze navazují další jeho fáze, jak jsme si výše uvedli (viz Kalous, 2006, s. 123–125). E. Walterová uvádí, že kurikulární reforma vyžaduje nejméně 8–10 let pro celý proces, avšak efekty se podle ní dostaví až po 20 letech (viz Walterová, 1994, s. 171).

V současnosti v mnohých zemích Evropy probíhají změny ve vzdělávání, stejně tak jako v České republice, a mezi snahami jednotlivých zemí lze vysledovat několik shodných tendencí. My si přiblížíme tři z nich.

---

<sup>49</sup> Vytváření a následné zavádění nového kurikula.

Prvním trendem je snaha o přiblížení jednotlivých školních systémů na škále centralistický až decentralizovaný školský systém<sup>50</sup> k určitému rovnovážnému bodu. Nejčastěji je uplatňován dvouúrovňový model kurikula, což znamená, že je centrálně vytvořen obecný rámec kurikula, od něhož se pak dále vytvářejí konkrétní vzdělávací programy na nižších úrovních (ve školách). Druhou tendencí je orientace vzdělávacích systémů na žáka a jeho výstupy, přičemž se opouští od zaměření se pouze na učivo. Požadavky na žáka jsou většinou formulovány v rámci tzv. klíčových kompetencí, jež si vysvětlíme v následující podkapitole s označením 2.3. Jako třetí trend může být jmenována harmonizace a internacionalizace kurikula, což má souvislost s globalizací, mobilitou osob a snahou o podporu mezinárodní spolupráce v rámci EU (viz Kalous, 2006, s. 126–128). Shrnutí poskytuje V. Jirásková: „*Evropské země jasně směřují ke svému stanovenému cíli – „knowledge society“ ... která klade důraz především na informace, znalosti a jejich efektivní využívání za účelem celkového rozvoje společnosti.*“ (Jirásková, 2007, s. 21). Cíle, o kterých se autorka zmiňuje byly vytyčeny v rámci tzv. Lisabonského procesu, jenž započal v březnu v roce 2000 v Lisabonu za přítomnosti hlav států EU. Byl zde stanoven akční plán na období 2001–2010 pro hospodářsko-politický život ve státech EU, přičemž vzdělávání se dotýká několik dílčích cílů, ze kterých lze vyzorovat důraz na zvýšení kvality a efektivity vzdělávání (viz Hrachovcová, Horslá, Zouhar, 2007, s. 8).

V prostředí českého školství se s kurikulární reformou započalo po roce 1989 v souvislosti se společenskými změnami. Odborníci upozorňovali na nutnost změny etosu a klimatu školy, vztahu učitelů a žáků, uvolnění kreativity učitelů, přehodnocení vzdělávacích cílů a obsahu výuky, partnerství školy a rodičů, ujasnění funkcí školy, propojení poznání s praktickými zkušenostmi, změnu způsobů projektování kurikula a další, avšak došlo pouze k reorganizaci vzdělávací struktury a řešení ideologických problémů kurikula<sup>51</sup>. Posléze došlo k liberalizaci kurikulární politiky a to zejména díky

---

<sup>50</sup> Jedná se o škálu, která určuje míru odpovědnosti státních orgánů, místních samospráv a škol v kurikulárním procesu (viz Kalous, 2006, s. 123).

<sup>51</sup> Nesouhlas s obsahem vzdělávání, jenž byl podřízen ideologii marxismu-leninismu (viz Walterová, 1994, s. 165).

tlaku odborné pedagogické veřejnosti, byly posíleny kompetence škol při tvorbě kurikula a učitelů při volbě metod a forem výuky (viz Walterová, 1994, s. 163–169). Podle J. Kratochvílové kurikulární reformu v současné podobě zahájilo zapojení ČR do činností Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj v oblasti vzdělávání od roku 1995 (viz Kratochvílová, 2006, s. 10). Další důležité dokumenty jsou Standard základního vzdělávání z roku 1995 a následně vydávané vzdělávací programy – Základní škola, Obecná škola, Národní škola, program pro čtyřleté gymnázium a pro odborné středoškolské vzdělávání (viz Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 33). Významné je také vypracování srovnávací studie *České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu České republiky do Evropské unie*, tzv. Zelené knihy v roce 1999 (viz Walterová, 2008, s. 65). V letech 1999–2000 probíhaly další snahy o vyprovokování diskuze o nutnosti reformy školství, vzniká například Výzva pro 10 miliónů (viz Jirásková, 2007, s. 21).

Na základě usnesení vlády v roce 1999 byla v roce 2001 Ústavem pro informace ve vzdělávání vydána tzv. Bílá kniha<sup>52</sup>, která vymezila východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy, nové cíle a obsahy vzdělávání a to předškolního, základního a středního, tak i cíle terciárního vzdělávání a vzdělávání dospělých. Dále stanovila hlavní strategické linie vzdělávací politiky v České republice pro následující roky 2001–2005, jsou to tyto: realizace celoživotního učení pro všechny, přizpůsobení vzdělávacích a studijních programů potřebám života ve společnosti znalostí, monitorování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání, podpora vnitřní proměny a otevřenosti institucí, proměna role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků a přechod od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování (viz Kotásek, 2001, s. 87–97). Autoři tento dokument považují za soubor doporučení pro budoucí úsilí politiků, řídicích pracovníků, učitelů a dalších pedagogických pracovníků, rodičů a další veřejnosti, které se mají uskutečňovat dlouhodobě k proměně českého vzdělávání. Podle usnesení vlády jde o závazný vládní dokument, který má sloužit jako základ pro konkrétní realizační plány změn

---

<sup>52</sup> Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.

ve vzdělávání, avšak je možná i jeho změna na základě jeho pravidelné revize (viz Kotásek, 2001, s. 7–9).

V roce 2004 Parlament ČR schválil nový školský zákon<sup>53</sup>, který navázal na cíle a východiska stanovené v rámci *Bílé knihy*. Tento zákon legislativně umožnil zásadní změnu školství spojenou s kurikulární reformou, ve smyslu dvojúrovňového, participativního kurikula, jež se postupně zavádí do škol, čímž se celá školská soustava decentralizuje a zvyšuje se tak pedagogická autonomie škol a učitelů (viz Průcha, 2009, s. 126). Kurikulum se tvoří na dvou úrovních – na státní a na úrovni škol. Státní úroveň představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy, zatímco na školní úrovni se setkáváme se školními vzdělávacími programy, které jsou produkovány přímo ve školách<sup>54</sup> (viz RVP G, 2007, s. 5).

Na základě tohoto zákona dále došlo k mnoha dalším změnám a to zejména v pojetí vzdělávání, funkcí a cílů školy, strategií učení a tak dále. Jak uvádí V. Spilková cíle vzdělávání vycházejí z formulace čtyř pilířů J. Delorse z roku 1996: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být. Škola tedy se nemá zaměřovat pouze na vědomosti, dovednosti a návyky žáků, ale má vyrovnaně sledovat i jejich dovednosti, postoje, hodnoty, emoční, sociální a mravní rozvoj. U žáků se má rozvíjet jejich zvědavost, kritické a nezávislé myšlení, životní dovednosti, respekt a úcta k druhým lidem, tolerance, odpovědnost a podobně. Tedy vzdělávání sleduje vývoj žáka v komplexním smyslu (viz Spilková, 2008, s. 38). Podobný názor vyjadřuje také M. Bezchlebová: „Škola nemá především předávat znalosti, které rychle zastarávají, nýbrž má naučit žáka zvládnout metody, jak lze informace získávat, hodnotit, zpracovávat a aplikovat.“ (Bezchlebová, 2006, s. 6). V souladu s evropskými vzdělávacími tendencemi je tedy očividná snaha o orientaci na žáka, který je „... stavěn do pozice badatele, výzkumníka ...“ (Spilková, 2008, s. 41), což znamená nutnost přehodnocení metod a forem výuky, tudíž změnu v didaktické koncepci výuky. Můžeme sledovat příklon k sociokonstruktivistickým přístupům, kdy se klade důraz i na tzv. blízkou

---

<sup>53</sup> Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tomuto zákonu se věnujeme v podkapitole 1.3.

<sup>54</sup> Více informací k tomuto tématu je uvedeno v následující kapitole.

zkušenost žáka. To vyžaduje použití činnostních metod výuky<sup>55</sup> a odklonění od striktně verbálních metod a frontální výuky. S tím souvisí i hodnocení žáků, které je také individualizované a komplexní, oproti hodnocení pomocí srovnávání žáků navzájem, jak tomu bylo v minulosti (viz Spilková, 2008, s. 40–43).

Funkce školy je mění především na základě proměn společnosti, která potřebuje vzděláváním komplexně rozvinuté jedince, jež jsou schopni se orientovat ve světě, vést aktivní a zodpovědný osobní, občanský i pracovní život. V současné době se klade důraz na tyto funkce: etická, ochranná, kvalifikační, ekologická, kulturační a kulturně integrační, ekonomická, politická, socializační a personalizační a v neposlední řadě také metodologicko-koordinační funkce (viz Walterová, 2008, s. 70–73). Škola na základě plnění výše zmíněných funkcí umožňuje všestranný rozvoj jedince.

Podle J. Maňáka je učitel hlavním nositelem a realizátorem kurikulární reformy. V minulosti učitel pouze upravoval učivo metodicky, zatímco v současnosti, v rámci zavádění Rámcových vzdělávacích programů, musí již učivo vybírat na základě konkrétní edukační situace. (viz. Maňák, 2008, s. 29–35). Podobnou myšlenku vyslovují i M. Hrachovcová, V. Horská a J. Zouhar, podle nich je realizování kurikulární reformy bez aktivní spolupráce a přímé účasti učitelů ve všech fázích reformy nemyslitelné (viz Hrachovcová, Horská, Zouhar, 2007, s. 9). V souvislosti s kurikulární reformou dochází ke změně funkcí učitele a pojetí učitelské profese. Dlouhou dobu učitelé byli pojmáni jako vykonavatelé, realizátoři a spotřebitelé kurikula s minimální odpovědností a profesní autonomií, pracovali tedy v modelu tzv. omezené profesionality, což je typickým znakem centralizovaných vzdělávacích systémů. Nyní je na učitele nahlíženo jako na spolutvůrce kurikula, proto je důležitá profesionalizace učitelství, která s sebou nese vysokou míru profesní autonomie, smysl pro službu veřejnosti a celoživotní angažovanost, soubor profesních, expertních znalostí a dovedností a také schopnost reflexe, sebereflexe a zdokonalování vlastní činnosti (viz Spilková, 2008, s. 43–45). Současný učitel má několik rolí – je uživatelem kurikula,

---

<sup>55</sup> Může jít například o řešení problémových úkolů, projektů, experimentování, brainstorming, diskuzi a další (viz Spilková, 2008, s. 41).

je také interpret kurikula, zřídka kdy je inovátorem kurikula a často tvůrcem kurikula (viz Švec, 2008, s. 22–23). V příloze III. této diplomové práce je možno nalézt tabulku vyjadřující pedagogický kontext vztahu učitel – kurikulum, kterou vytvořila J. T. Remillard v roce 2005, a přehledně doplňuje role učitele. Tabulka byla z důvodu nedostupnosti originálu převzata ze článku V. Švece *Student učitelství uprostřed proměn školního kurikula*, který ji užívá v českém znění.

Kurikulární reforma je dlouhodobou cestou českého školství. J. Beran, J. Mareš a S. Ježek spatřují jako hlavní cíl této reformy reflexi a změnu v uvažování učitelů o vlastní profesi. Tito autoři zdůrazňují problém s chápáním tvorby ŠVP jako hlavního cíle reformy (viz Beran, Mareš, Ježek, 2007, s. 113). Odborníci varují, že značná část učitelů doposud není připravena na nové požadavky, což má spojitost s nedostatečnou profesionalitou českých učitelů. V. Spilková upozorňuje: „*Učitelé nejsou ochotni přijmout větší profesní autonomii a odpovědnost, nejsou ochotni opustit stereotypy v práci, učit se nové věci, angažovat se v dlouhodobém procesu vlastní proměny a proměny školy.*“ (Spilková, 2008, s. 45). Na druhou stranu ale dodává, že uvedený problém má kořeny v nepřítomnosti systematické podpory učitelům a procesům profesionalizace ze strany státu (viz Spilková, 2008, s. 45). Na tento problém také poukazuje J. Maňák. Podle tohoto autora tvůrčí práce učitele s koncipováním kurikula je nedoceněna a není přiměřeně rozvíjena a proto dochází k vyhýbání se tvorbě kurikula, uhýbání zpět k dřívějším stereotypům, nejistotě při vymezování učiva a celkovému spíše negativnímu postoji k reformě (viz Maňák, 2008, s. 31–32). Z. Helus k tomu dodává, že k úspěšné reformě nestačí pouhá ochota a připravenost učitelů a studentů učitelství, ale že je nutné i zajištění podmínek pro jejich práci a uznání, respekt a morální podpora (viz Helus, 2001, s. 40).

## 2.3 Kurikulární dokumenty

Vymezení kurikulárních dokumentů není jednotné. Podle slovníčku *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia* to jsou pedagogické dokumenty, jež stanoví legislativní a obsahový rámec potřebný ke tvoření školního vzdělávacího programu (viz RVP G, 2007, s. 97). To by znamenalo, že sem patří pouze *Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy*, avšak tohle pojetí je značně úzké. V širším pojetí se s kurikulárními dokumenty setkáváme například u J. Maňáka, T. Janíka a V. Švece, kteří sem zařazují Bílou knihu, již zmíněné vzdělávací programy ze všech úrovní, standardy, učební plány, učební osnovy, učebnice a podobně (viz Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 33–42). Pro účely této práce se spokojíme s výše zmíněným užším pojetím kurikula, tedy budeme se blíže zabývat vzdělávacími programy.

Pojem vzdělávací program v sobě nese několik možných použití. Může být chápán jako hotový kurikulární dokument se všemi náležitostmi – koncepce, cíle, obsah aj., které se vztahují k určité škole, jejímu stupni a druhu. Jako takový je centrálně schvalován a řídí edukační procesy ve školách. Další je použití tohoto termínu ve významu individuální studijní plán. A poslední možnost užívání je ve smyslu specifického učebního plánu na konkrétní škole nebo ve školském zařízení (viz Průcha, 2008, s. 295–296). V této práci se zabýváme vzdělávacím programem v prvním vyjádřeném pojetí. Obecně jsou vzdělávací programy závazné pro fungování úrovně vzdělávacího systému, pro kterou jsou určeny (viz Průcha, 2000, s. 215).

Vzdělávací program je produktem projektovaného kurikula, je to tedy oficiální, písemný dokument, který vymezuje východiska vzdělávání dané země, cíle vzdělávání jak obecné tak i konkrétní<sup>56</sup>, dále obsah vzdělávání, fáze edukačního procesu včetně jeho podmínek, organizace a strategií výuky, a evaluaci vzdělávání (viz Průcha, 2009, s. 122).

---

<sup>56</sup> Neboli očekávané výstupy.



Vzdělávací programy v České republice vznikaly již v 90. letech a patří k nim *Standard základního vzdělávání* (1995<sup>57</sup>), který se zabývá vzdělávacími cíli a učivem. Byly vytvořeny i programy pro vyšší sekundární vzdělávání: *Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu* (1996) a *Standard středoškolského odborného vzdělávání* (1998). Pro základní vzdělávání odborníci zhotovili konkrétní vzdělávací programy, které navazují na *Standard základního vzdělávání: Vzdělávací program základní škola* (1996), *Obecná škola* (1996) a *Národní škola* (1997). Dále se objevují specifické vzdělávací programy jako je *Waldorfská škola*, *Živá škola*, *škola Jenského plánu* aj. (viz Průcha, 2000, s. 215–217).

M. Prášilová udává: „*Kurikulární dokumenty jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost. Rámcové a školní vzdělávací programy tvoří tzv. dvoustupňové kurikulum.*“ (Prášilová, 2006, s. 175). V současnosti se tedy ve školství<sup>58</sup> pracuje podle nových školních vzdělávacích programů<sup>59</sup> a to v návaznosti na vzdělávací programy na státní úrovni – na Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (viz školský zákon, § 3–5). Systém kurikulárních dokumentů je naznačen v obrázku níže.

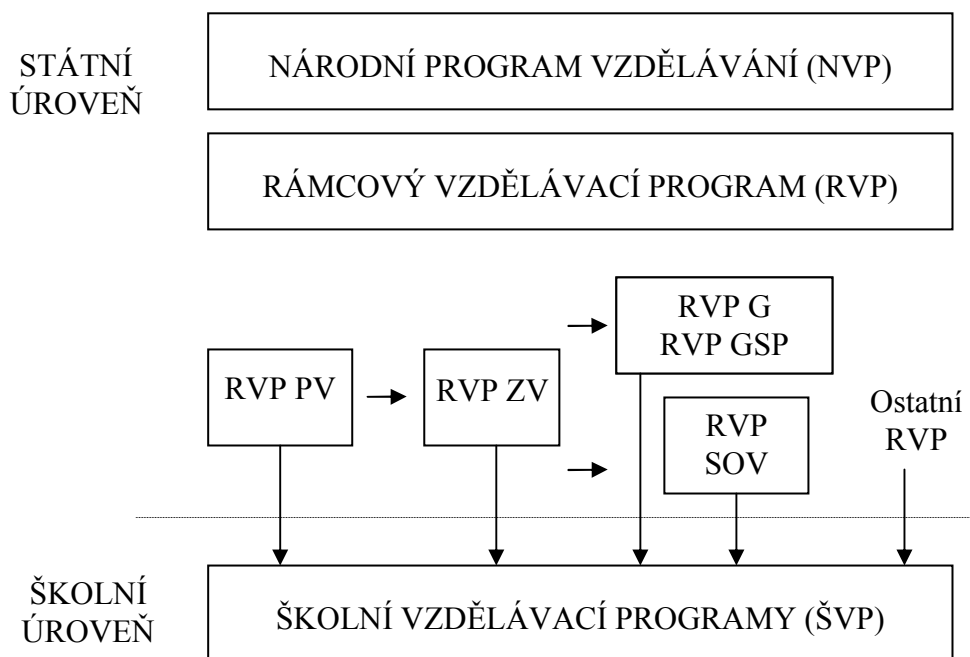
---

<sup>57</sup> Rok vyjadřuje, kdy dokument vstoupil v platnost.

<sup>58</sup> Předškolní, základní, střední vzdělávání, základní umělecké, jazykové vzdělávání. Vyšší odborné školy pracují podle vzdělávacího programu podle § 104 až 106 školského zákona (viz školský zákon, § 3). Systém kurikulárních dokumentů je zaveden pro žáky od 3 do 19 let (viz RVP G, 2007, s. 5). Vysoké školy pracují podle akreditovaných programů a programů celoživotního vzdělávání (viz zákon o vysokých školách, § 2).

<sup>59</sup> Školní úroveň.

**Obr. 8 Systém kurikulárních dokumentů (RVP G, 2007, s. 5)<sup>60</sup>**



Národní program vzdělávání<sup>61</sup> představuje státní úroveň kurikulárních dokumentů a podle školského zákona jej vytváří MŠMT ČR za účasti odborníků z vědy a z praxe, příslušných ústředních odborových orgánů, příslušných organizací zaměstnavatelů s celostátní působností a krajů. Tento program je poté předložen vládě, která jej po projednání podstupuje jednotlivým komorám Parlamentu ČR ke schválení. V NVP by měly být rozpracovány cíle vzdělávání, hlavní oblasti vzdělávání, jeho obsahy a prostředky k dosažení vymezených cílů (viz školský zákon, § 3). V systému kurikulárních dokumentů NVP formuluje požadavky na vzdělávání pro počáteční vzdělávání jako celek (viz RVP G, 2007, s. 5), je postaven nejvýše a všechny ostatní dokumenty z něj tedy vycházejí, nemohou být s jeho jednotlivými body v rozporu. NVP doposud nebyl vytvořen, jak upozorňuje nejnovější Pedagogický slovník (viz Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 365).

<sup>60</sup> Ostatními RVP jsou myšleny RVP, které dále vymezuje školský zákon a nejsou uvedeny v obrázku. Například RVP ZUV, RVP JŠ atd. V tomto obrázku nejsou zahrnuty RVP DG a RVP ZSS, ty lze nalézt v novějších RVP.

<sup>61</sup> Dále jen NVP.

Na tento problém také upozorňuje E. Walterová: „*Takový dokument [NVP] neexistuje a není ani na obzoru.*“ (Walterová, 2008, s. 66).

Rámcové vzdělávací programy<sup>62</sup> navazují na NVP a upravují konkrétní cíle, formy, délku, povinný obsah vzdělávání, organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání jednotlivých typů vzdělávání<sup>63</sup>, dále vymezují zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, podmínky vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nezbytné materiální, personální a organizační podmínky, tak i podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví (viz školský zákon, § 4). RVP tedy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání, školy mají povinnost se jimi řídit při vlastní tvorbě ŠVP, dále jsou závazné pro hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, pro tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů a v neposlední řadě jsou závazné pro financování edukace (viz školský zákon, § 3). Na potřebu vytvoření toho, co nyní nazýváme RVP upozornila již ve své publikaci z roku 1994 E. Walterová. Tato autorka vyslovila názor na priority vzdělávání a jednou z nich bylo i: „... vytvoření volnějšího rámcového centrálního projektu kurikula příslušných stupňů školy, charakterizujícího funkce, mezipředmětové vztahy, integrovaná témata a základní didaktickou koncepci včetně způsobů hodnocení ...“ (Walterová, 1994, s. 168). Současné RVP jsou vydávány MŠMT ČR po projednání se zákonem určenými orgány (viz školský zákon, § 4). RVP vytváří Výzkumný ústav pedagogický v Praze<sup>64</sup> a Národní ústav odborného vzdělávání. Úkolem VÚP je příprava, ověřování a průběžná aktualizace rámcových vzdělávacích programů pro mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, základní umělecké školy, gymnázia a jazykové školy (VÚP, 2009, [online]<sup>65</sup>). Narozdíl od toho NUOV je pověřen sestavit RVP pro odborné školy (NUOV, 2008, [online]<sup>66</sup>). V tabulce níže je uveden přehled RVP, které byly schváleny MŠMT ČR, a k tomu data, od kdy mají školy povinnost učit v prvních

---

<sup>62</sup> Dále jen RVP.

<sup>63</sup> Všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání.

<sup>64</sup> Dále jen VÚP.

<sup>65</sup> *Rámcové vzdělávací programy*. In <http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>, 4. března 2011.

<sup>66</sup> *Rámcové vzdělávací programy*. In <http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>, 4. března 2011.

ročnících podle ŠVP. Tabulka je převzata z webových stránek MŠMT ČR<sup>67</sup> a upravena dle webových stránek VÚP a NUOV.

**Tab. 5 Přehled schválení RVP a učení podle ŠVP<sup>68</sup>**

|  | Schválení RVP  | Učení podle ŠVP                                  |
|--|----------------|--|
| Mateřské školy                         | 1. 3. 2005     | 1. 9. 2007                                       |
| Základní školy                         | 31. 8. 2005    | 1. 9. 2007<br>(povinně<br>v 1. i v 6. ročnících) |
| Základní umělecké školy                | do 31. 8. 2010 | 1. 9. 2012                                       |
| Gymnázia                               | 24. 7. 2007    | 1. 9. 2009                                       |
| Dvojazyčná gymnázia                    | do 31. 8. 2009 | 1. 9. 2009                                       |
| Sportovní gymnázia                     | 24. 7. 2007    | 1. 9. 2009                                       |
| Ostatní střední školy (SOŠ, SOU) + VOŠ |                |  |
| 1. etapa (63 RVP)                      | 31. 8. 2007    | 1. 9. 2009                                       |
| 2. etapa (82 RVP)                      | 1. 9. 2008     | 1. 9. 2010                                       |
| 3. etapa (82 RVP)                      | do 31. 8. 2009 | 1. 9. 2011                                       |
| 4. etapa (49 RVP)                      | do 31. 8. 2010 | 1. 9. 2012                                       |

Součástí každého RVP jsou zásady pro tvorbu školního vzdělávacího programu, které se ověřují na pilotních školách. Důležitým bodem je i to, že RVP nahrazují a nebo přebírají funkce kurikulárních dokumentů schválených v minulosti (viz Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 197). Charakteristickým znakem dokumentů RVP z dílny VÚP je jejich jednotná

<sup>67</sup> *Harmonogram reformy*. In <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/harmonogram>, 2. března 2011.

<sup>68</sup> Data se liší podle jednotlivých serverů, MŠMT ČR uvádí data schválení RVP, zatímco VÚP uvádí data, od kdy začal daný RVP platit. Problém ještě může být s RVP DG – pilotní verze byla spuštěna v září roku 2009 a potrvá do roku 2015 (VÚP, 2009, [online]).

struktura<sup>69</sup>. RVP ZV, RVP G, RVP GSP, RVP DG je rozdělen do čtyř částí – A, B, C a D. Část A je obecnou částí, kde se vymezuje daný RVP, systém kurikulárních dokumentů a principy daného RVP. Část B zahrnuje organizační uspořádání, podmínky k přijetí, způsob a ukončení daného vzdělávání. Část C se věnuje pojetí a cílům vzdělávání, dále vymezení klíčových kompetencí, jednotlivým vzdělávacím oblastem, průřezovým tématům a rámcovému učebnímu plánu. Poslední část D rozebírá vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání mimořádně nadaných žáků, podmínkám pro uskutečňování daného RVP a v neposlední řadě již zmiňovaným zásadám pro zpracování školního vzdělávacího programu. Samozřejmostí je slovníček použitých výrazů (RVP G, 2007; RVP JS, 2009; RVP ZV, 2009).

Dokumenty RVP vydané NUOV mají jinou strukturu než RVP od VÚP, ale v zásadě se v podstatných bodech shodují – jsou zde také charakterizovány RVP, jejich funkce a pojetí, stanovují cíle vzdělávání, vymezují kompetence absolventa (klíčové a odborné). Dále specifikují uplatnění absolventa daného studia, organizaci vzdělávání, kurikulární rámce pro jednotlivé oblasti vzdělávání, rámcové rozvržení obsahu vzdělávání, průřezová témata a zásady tvorby školního vzdělávacího programu. Můžeme zde nalézt i podmínky pro uskutečňování vzdělávání a uzpůsobení vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, případně možnosti využití RVP ve vzdělávání dospělých.

RVP zavádějí do vzdělávání řadu nových pojmů jako jsou například klíčové kompetence a průřezová témata. Klíčové kompetence tvoří soubor požadavků na vzdělávání, přičemž zahrnují vědomosti, dovednosti a schopnosti, jež jdou univerzálně použít v běžných pracovních a životních situacích (viz Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 99). RVP G definuje klíčové kompetence podobně, zdůrazňuje navíc důležitost klíčových kompetencí pro osobní rozvoj jedince, pro jeho aktivitu v oblasti zapojení se do společnosti a budoucí uplatnitelnost v pracovním životě (viz RVP G, 2007, s. 8). Pro každou úroveň vzdělání jsou význačné jiné klíčové kompetence,

---

<sup>69</sup> Jednotná struktura je pro dokumenty vydané od roku 2007 VÚP (dokumenty vydané do té doby se liší pouze ve formální stránce).

avšak v celku se navzájem ovlivňují, navazují na sebe a doplňují se. Ke klíčovým kompetencím patří například kompetence k učení a kompetence k řešení problémů. Přehled klíčových kompetencí v rámci jednotlivých úrovní vzdělávání v ČR se nachází v tabulce v příloze IV.

Průřezová témata jsou doplněním vzdělávacích oblastí, navzájem je propojují a umožňují tak žákovi lepší orientaci v běžných problémech a nalezení souvislostí mezi jednotlivými vyučovacími předměty, se kterými se během vzdělávacího procesu setkává. Podle RVP G pomáhají průřezová témata především formovat postoje, hodnotový systém a jednání žáků. V rámci průřezových témat se řeší aktuální témata. Tato složka RVP je povinná, podporuje proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. Škola má možnost vybrat si jakoukoliv možnou formu výuky<sup>70</sup> pro jednotlivá průřezová témata, avšak musí prokazatelně postihnout všechny. Z průřezových témat si pro příklad můžeme uvést tematický okruh Multikulturní výchova (viz RVP G, 2007, s. 65). Průřezová témata neobsahuje RVP JŠ a RVP ZUŠ. Přehled průřezových témat je k dispozici v příloze V.

Školní vzdělávací program<sup>71</sup> je uvedením RVP do konkrétní praxe. Školy si jej tvoří na základě a v souladu s příslušným RVP. Podle školského zákona ŠVP stanovuje konkrétní cíle, délku, formy, obsah, časový plán vzdělávání, dále podmínky přijímání, průběhu a ukončování vzdělávání. Samozřejmostí jsou podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadané. Musí v něm být zahrnuty materiální, personální a ekonomické podmínky, podmínky bezpečnosti práce a ochrany zdraví. Tyto programy zajišťuje ředitel dané školy nebo školského zařízení a má povinnost jej zpřístupnit veřejnosti k nahlédnutí (viz školský zákon, § 5). Na ŠVP může spolupracovat široká skupina lidí, není nutné, aby to byli pouze pedagogové dané školy – účastnit na jeho vytváření se mohou například i rodiče, partneři školy, zřizovatelé a další, avšak za ŠVP je odpovědná daná škola, tedy ředitel této školy (viz Prášilová, 2006, s. 177).

---

<sup>70</sup> Průřezové téma může být uskutečněno v rámci některého či některých vzdělávacích předmětů, nebo využít možnosti realizovat je jako projekty, semináře, kurzy, besedy a podobně, eventuálně vytvořit samostatný vyučovací předmět (viz RVP G, 2007, s. 65).

<sup>71</sup> Dále jen ŠVP.

ŠVP umožňuje reflektovat konkrétní podmínky dané školy, potřeby a zájmy žáků, rodičů a učitelů (viz Průcha, 2009, s. 125). Podle RVP G je ŠVP povinnou součástí školní dokumentace, řídí edukační proces na dané škole a jeho soulad s příslušným RVP má za úkol kontrolovat Česká školní inspekce (viz RVP G, 2007, s. 85).

E. Walterová vidí v tvorbě ŠVP šanci pro prosazení vlastních nápadů a iniciativ do obsahu vzdělávání, do kurikula a utvoření si podmínek pro využití svého potenciálu a kapacity. Je tak posílena „... *autentičnost školy v reálném prostředí jejího fungování.*“ (Walterová, 2008, s. 73). Tato autorka na základě informací z praxe rozlišila čtyři typy škol v souvislosti s využíváním možností a příležitostí, které umožňuje kurikulární reforma v rámci ŠVP. V ČR můžeme tedy nalézt: a) školy připravené, b) školy angažované a hledající, c) školy částečně rezignující a d) školy rezistentní. Školy připravené mají pozitivní přístup ke změně, zavádění ŠVP jim nepřineslo problémy, tyto organizace se označují jako příklady dobré praxe. Školy angažované a hledající našly v tvorbě ŠVP příležitost k vlastnímu rozvoji, i přes problémy, jež s tímto procesem přicházejí. Do této skupiny se řadí většina škol. Školy částečně rezignující považují úkol vytvořit vlastní ŠVP pouze jako splnění povinnosti. Tyto školy považují ŠVP pouze za formální dokument a často se v jejich případech ŠVP shoduje s formulacemi v RVP. Školy rezistentní se ke kurikulární reformě staví negativně, svůj ŠVP si obvykle nechaly zpracovat jiným subjektem, jsou nemotivované a prosazují si zaběhnuté stereotypy (viz Walterová, 2008, s. 73–75). Školy si vyzkoušely, že tvořit ŠVP není jednoduché, avšak může být značně přínosné. Bohužel se k této problematice nestavějí všechny školy pozitivně, a jak můžeme pozorovat ze sondy E. Walterové, některé školy doposud nepochopily význam kurikulární reformy a snaží se pracovat stále stejně. Záleží na odpovědnosti rodičů, jak vyberou školu pro své děti, případně na rozhodnutí žáků, kam budou směřovat jejich kroky po základní škole. ŠVP jsou veřejně přístupnými dokumenty, často se s nimi setkáváme na webových stránkách jednotlivých škol, takže se s nimi každý může seznámit a podle nich uskutečnit svůj výběr cílové školy.

### 3 Výzkum kurikula

Tato kapitola shrnuje nejdůležitější informace týkající se výzkumu kurikula. Je rozdělena do dvou podkapitol, z nichž první se zabývá výzkumem kurikula v České republice a druhá nabízí pohled na výzkum v zahraničí. Rozsah této práce nám nedovoluje plně postihnout všechny problémy kurikulárního výzkumu jak v ČR tak i v zahraničí, proto jsme se zaměřili více na český výzkum a zahraniční výzkum podali jen velmi stručně, aby bylo jasné, že výzkum kurikula není jen aktivitou v českém prostředí, ale tato aktivita v ČR vychází právě ze zahraničních výzkumů.

Na pojem výzkum kurikula stejně jako na samotný termín kurikulum, jež jsme si specifikovali v předchozí kapitole, se dá nahlížet z mnoha pohledů. Může být chápán jako výzkum kurikulárních dokumentů, což je starší a také značně úzké pojetí, ale i jako „... *hledání odpovědí na otázky proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat* ...“ (Janík et al, 2009, s. 15), jež charakterizuje současnou snahu o chápání kurikulárního výzkumu v širším pojetí .

#### 3.1 Výzkum kurikula v zahraničí

Výzkum kurikula probíhá snad ve všech vyspělých světových zemích, avšak nejvýznamnější tradici má výzkum kurikula v USA a v Německu, od nichž se odvíjí výzkumy ostatních zemí.

Kurikulární výzkum v USA se opírá o dva protichůdné přístupy a to pedagogickou psychologii E. L. Thorndikea, která měřila určité chování ve specifických podmínkách a snažila se ověřit vědecké zákony, určovala, jaké podmínky musí učitel naplnit, aby se jeho žáci něco naučili, a přístup J. Deweye, který zastával názor, že dítě se nejlépe učí v jeho přirozeném prostředí a je důležité pochopit, co dítě potřebuje. Mimo tyto dva přístupy stojí dva proudy pojetí výchovy a to tzv. stará výchova a nová výchova. Stará výchova byla toho názoru, že akademická disciplína má fixní obsah, který je mimo dětskou zkušenost. Narozdíl od toho nová škola zastávala názor, že právě dětská zkušenost je výchozím bodem pro učení. Postupem času



se hlavně kvůli své vědecké autoritě prosadila pedagogická psychologie, avšak často docházelo ke zkoumání kurikula jen v omezeném rámci (viz Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 44).

V USA od počátku 20. století existovala tzv. Komise desíti, která vymezovala rozsah učiva a stanovovala časovou dotaci pro školní kurikulum. Asi od 50. let 20. století při tvorbě kurikula začali asistovat i univerzitní profesori, čím se jednotlivé předměty staly více vědeckými a hovoří se o tzv. principu vědeckosti ve výuce. V 60.–70. letech dochází k největšímu rozmachu výzkumů kurikul, především díky množství kurikulárních reforem. Svě místo má stále vědecký přístup ve výuce, ale velké množství poznatků implikuje snahy o výběr základního učiva, v americkém prostředí označovaného jako *core curriculum* – jádrové učivo. Jak jsme zmiňovali již v předchozí kapitole důležitou roli ve výzkumu kurikula hraje J. S. Bruner, který obrátil pozornost odborníků ke vzdělávacímu obsahu. Ve své teorii zdůrazňoval struktury učiva, obsahující fakta, pojmy a zobecnění. Žáci podle něj mají především pochopit strukturu učiva, což jim pak umožní pochopit navazující problémy a otázky. Odborníci pracují i s kategorií *znalosti*. V této době se dále setkáváme se jmény jako jsou B. O. Smith, A. A. Bellack, J. J. Schwab a další. Konec 80. let 20. století je v americkém výzkumu typická práce s koncepty jako jsou znalosti obsahu a didaktické znalosti obsahu pro jednotlivé předměty výuky (viz Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 45–46).

V současnosti dochází k rozvoji didaktiky orientované na obsah, oboru kurikulární historie, často se zkoumá vztah mezi kurikulem a výukou a hodnocení dosaženého kurikula. Výzkum kurikula je spojen se jmény W. Doyle, W. F. Pinar, W. M. Reynolds, I. F. Goodson, T. S. Popkewitz, I. V. S. Mullis a H. E. Tenorth. Poslední zmiňovaný rozpoutal další diskuzi o tzv. jádrovém učivu. V USA existují i specializované časopisy, jež se zaměřují na kurikulární problematiku a to: *Journal of Curriculum Studies*, *Curriculum Inquiry*, *Curriculum and Supervision* aj. (viz Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 46–47).

Kurikulární výzkum v Německu je ovlivněn myšlenkami, které vyslovil W. Dilthey. Rozvinul je O. William, jenž sleduje vzdělávací obsahy

a vzdělávací hodnoty. Dále se v Německu rozvíjí i výzkum učebních plánů. Dalším důležitým německým odborníkem je E. Weniger, který odlišil didaktiku a metodiku. Didaktiku chápe jako teorii vzdělávacího obsahu a učebního plánu, zatímco metodika je teorií výukových metod. V Německu často dochází ke studování výběru vzdělávacího obsahu a zvláště pak kritéria výběru, sem patří například jméno W. Klafki, který zdůrazňoval roli klíčových problémů, jako jsou válka a mír, ekologie, nerovnosti mezi lidmi všeho druhu a všude, rozvoj techniky a podobně (viz Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 47–48).

Jak už jsme naznačili v předchozí kapitole, významnou roli v kurikulárním výzkumu v Německu má i otázka výběru základního učiva. Řadí se sem již zmiňovaný M. Wagenschein a jeho koncepce *exemplárního učiva*, ve které autor klade důraz na výběr obsahů, jež mohou fungovat jako tzv. *exempla* neboli příklady. Jsou to části určitého tematického celku, které mohou reprezentovat obecně hlavní myšlenky a náplně daného tematického celku. V roce 1967 B. S. Robinson stanovil úkoly zkoumání a to následující: a) stanovení požadavků, které musí žák zvládnout během školní docházky, b) vycházet z univerzálních odborných věd, c) pojmout i antropologické obory, d) zařadit i základní civilizační dovednosti (viz Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 48).

Od 70. let 20. století se i v Německu začíná prosazovat vědecká orientace jak v didaktice tak i v učebních plánech. Výzkumy však ukázaly, že to vede k přetěžování žáků a reakcí na to bylo zavedení věcného učiva a oslabení vědeckosti. Dále se rozvíjí například komunikativní didaktika. V roce 1983 v Německu vzniká publikace kolektivu autorů pod vedením U. Hameyera, K. Freye a H. Hafta zabývající se kurikulárním výzkumem v letech 1970–1981. Poté výzkum kurikula v této zemi značně utichá (viz Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 48–49).

V současnosti se v Německu realizují kurikulární výzkumy zaměřené na jádrové kurikulum, jenž je spojeno se jmény W. Böttchera a P. E. Kalba, dále se zkoumají standardy vzdělávání, učební plány, školní vzdělávací programy a další (viz Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 49).

### 3.2 Výzkum kurikula v České republice

Existuje řada publikací a studií zabývajících se výzkumem kurikula v České republice. Mezi nejznámější patří publikace autorů J. Průchy (2006), T. Janíka a P. Knechta (2007) a v neposlední řadě studie kolektivu autorů pod vedením T. Janíka (2009). Tyto publikace sumarizují výzkumy kurikula provedené v České republice, třídí je podle různých kritérií. V této kapitole vycházím z poslední jmenované studie. Tato studie je nazvaná *Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání, Analýza nálezů českého pedagogického výzkumu (2001–2008)* a vznikla jako podklad pro evaluaci naplňování cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (zadavatelem zakázky bylo MŠMT ČR). Na její tvorbě se podíleli: Tomáš Janík, Marcela Janíková, Tomáš Janko, Petr Knecht, Petr Najvar, Veronika Najvarová, Simona Šebestová a Kateřina Vlčková.

Autoři poukazují na řadu problémů, se kterými se český pedagogický výzkum potýká, mezi nejtěživější patří nedostatek financí, věnovaných právě na tento výzkum, dále metodologické problémy jednotlivých vědeckých prací, výběr vzorku<sup>72</sup> a neupřednostňování využívání poznatků pedagogického výzkumu vzdělávací politikou i vzdělávací praxí před věděním praktickým. Na druhou stranu je nutno podotknout, že vzdělávací politika není zcela lhostejná ke všem pedagogickým výzkumům: „*Ze strany vzdělávací politiky je v současné době patrný zvýšený zájem o empirický výzkum vzdělávání, který produkuje výzkumné poznatky na základě přístupu založeného na důkazech (evidence based approach). Jako žádoucí se jeví pojmání pedagogického výzkumu jako kritického přítele probíhající vzdělávací reformy...*“ (Janík et al., 2009, s. 7–8).

Výzkum kurikula je možné rozčlenit podle různých kritérií. Výše jmenovaní autoři jej dělí do čtyř oddílů a to jako výzkum projektovaného kurikula, výzkum realizovaného kurikula, kurikulum z pohledu ředitelů, učitelů

---

<sup>72</sup> Výběr vzorku je velmi častým problémem, jelikož jen malé množství výzkumu má dostatečné prostředky k uskutečnění dostatečného výběru respondentů, aby bylo možno posléze výsledky zobecnit na celé české školství, případně na školství v některém z regionů (viz Janík et al., 2009, s. 9).

a žáků, a výzkum implementace kurikula. Ke všem těmto částem bude posléze doplněn přehled aktuálních proběhlých výzkumů.

V současnosti dochází k transformaci jednotlivých vzdělávacích oblastí, oborů i předmětů a to převážně na úrovni jejich cílů a obsahů. Důkazem jsou analýzy kurikulárních dokumentů. Podle zjištění autorů studie jsou nejvíce zkoumaným kurikulárním dokumentem učebnice. Problémem zjištěným ve výzkumu je nesoulad mezi projektovaným a realizovaným kurikulem, jelikož často nedochází k plnění záměrů projektovaných v kurikulu a to zejména v dosahování požadované úrovně očekávaných výstupů. Dále autoři upozorňují na problém nedostatečné informovanosti odborné i laické veřejnosti o probíhající kurikulární reformě, o jejím smyslu a hlavních cílech. Vědecký výzkum se některými oblastmi kurikula zabývá velmi málo – jedná se hlavně o proces vzniku kurikulárních dokumentů, historicko srovnávací analýzy kurikulárních dokumentů, vztahem projektovaného a realizovaného kurikula (naplňování cílů vzdělávání), využívání učebnic ve výuce a procesem učení se z učebnic, zjištění názorů rodičů na kurikulum a další (viz Janík et al., 2009, s. 51). Autoři V. Švec, J. Maňák a T. Janík ve svém příspěvku poukazují na problém nedostatečně se zapojujících oborových didaktik do kurikulárních výzkumů. To může být podle jejich názoru příčina nejasného směru přípravy budoucích učitelů (viz Švec, Maňák, Janík, 2006, s. 5).

Nyní si blíže rozebereme jednotlivé oblasti výzkumu kurikula, podle výše uvedeného členění. Toto členění vychází z výše uvedené studie, jež tvoří podklad přehledu.<sup>73</sup> Seznam publikací jednotlivých výzkumů použitých níže lze nalézt v příloze VI.

---

<sup>73</sup> Roky uvedené u jednotlivých výzkumů jsou roky publikace závěrů, proto se nemusí shodovat s lety realizace daného výzkumu.

## 1. Projektované kurikulum

Do této skupiny patří analýzy kurikulárních dokumentů a to například obsahové analýzy vzdělávacích programů a obsahové analýzy učebnic. D. Hudecová se ve svém výzkumu v roce 2006 zabývala dějepisnými vzdělávacími programy ve vybraných zemích Evropy a zjistila, že české vzdělávací programy na rozdíl od zahraničních nemají hlouběji propracovanou strukturu vzdělávacích cílů, jsou příliš stručné a postrádají propracování vzdělávacích obsahů. V. Ježková zkoumala výuku jazyků ve vybraných zemích Evropy (2003). Analýzu pojmové struktury tématu „mezinárodní vztahy“ v RVP ZV a RVP G provedl v roce 2007 D. Dvořák a došel k závěru, že v těchto vzdělávacích programech chybí mnoho základních pojmů, jež je důležité zmínit ve výuce. Byly zpracovány i studie o zastoupení vybraných témat v českých kurikulárních dokumentech jako například evropská dimenze (V. Ježková 2002), výchova ke zdraví (L. Mužíková 2008) atd.

Ve výzkumu učebnic se výzkumníci zaměřili na vzájemnou odlišnost jednotlivých učebnic. P. Knecht se ve své studii z roku 2007 zabýval učebnicemi zeměpisu a to na úrovni obsažených pojmů. Učebnice zeměpisu zkoumal i T. Janík (2006). Dále se v učebnicích hodnotí zastoupení obrazových komponent, tím se zabýval P. Novotný v učebnicích dějepisu (2007) a L. Hrábí v učebnicích přírodopisu (2006), didaktické zpracování učebnic analyzovala O. Vránová (2005). Značná část výzkumů se týká obtížnosti textu učebnic, můžeme jmenovat autory E. Janoušková, která zkoumala učebnice zeměpisu v roce 2008, D. Gregera a jeho výzkum učebnic dějepisu z roku 2005, učebnice přírodopisu zkoumala L. Hrábí v roce 2007 a 2008 a také J. Banýr, který analyzoval učebnice chemie (2005). Ve studiích se dochází k závěrům, že se jednotlivé učebnice od sebe velmi liší a to i učebnice, které jsou určené pro stejný ročník pro stejný předmět, a stává se, že obtížnost učebnic neodpovídá potřebám žáků. Jsou uskutečňovány studie týkající se genderové korektnosti učebnic (J. Kubrická 2006, J. Hardmann-Matoušková 2004), učebnice z hlediska přínosu pro naplňování cílů interkulturní výchovy (P. Barša a kol. 2002), soulad učebnic s požadavky RVP

ZV (V. Ježková 2007), kvalita učebnic jednotlivých předmětů na základě navržených kritérií pro hodnocení a porovnávání (D. Klapko 2006, J. Maňák 2006, V. Janíková 2007, V. Ježková 2007 a 2008), a další (viz Janík et al., 2009, s. 15–17).

## **2. Realizované kurikulum**

Do výzkumu realizovaného kurikula patří například výzkum V. Mužika a T. Janíka z roku 2007, ve kterém odborníci zkoumali vztah mezi projektovaným a realizovaným kurikulem tělesné výchovy z pohledu absolventů základních škol. Odlišnost úrovní očekávaných výstupů, které byly dosahovány při výuce realizované podle vzdělávacích programů zjišťovali P. Doulík a J. Škoda (2008). V roce 2006 L. Mužíková zkoumala plnění požadavků výchovy ke zdraví a její závěry byly negativního rázu – školy neplní požadavky, působí zde neaprobovaní učitelé na rodinnou výchovu (87 % neaprobovaných učitelů). Výchovou ke zdraví se zabývala také E. Marádová (2007) podává informace o výuce zaměřené na výchovu ke zdraví, nejoblíbenější témata žáků a učitelů aj. Dále byly provedeny výzkumy realizovaného kurikula z aspektu učebnic používaných ve výuce. Jako příklad můžeme uvést výzkum Z. Sikorové z roku 2004, kdy se autorka zaměřila na popsání role učitelů při výběru učebnic v primárních a sekundárních školách. Zaměřila se na Moravskoslezský kraj. Potvrdila hypotézu, že existuje vztah mezi spokojeností učitele s učebnicí, kterou při výuce používá a možností výběru této učebnice. Rozmanitost využívaných učebnic ve výuce dějepisu zkoumala D. Hudecová (2001). Podobný výzkum, avšak pro jiný předmět – zeměpis České republiky v Jihomoravském kraji uskutečnili P. Knecht a M. Weinhöfer (2006). Práci učitelů s učivem prezentovaným v učebnicích českého jazyka na 1. a 2. stupni základních škol podrobila zkoumání Z. Sikorová v roce 2002. Tato autorka ve spolupráci s I. Červenkovou v letech 2001 až 2006 zjišťovala, jakou roli mají učebnice a jiné textové materiály při výuce a při učení. Podobný výzkum realizoval i G. Höfer (2005), jež se zabýval výukou fyziky a prací s učebnicí v tomto předmětu. Didaktické prostředky a média uplatňující se ve výuce fyziky se staly náplní výzkumu kolektivu autorů T. Janíka, M. Janíkové,

V. Najvarové, a P. Najvara z roku 2007. Dalšími výzkumy v oblasti realizovaného kurikula jsou výzkumy kvality výuky v obsahové dimenzi realizovaný S. Štechem (2005) a nebo výzkum J. Slavíka vztahující se k oslabování objemu odborné komunikace ve výuce výtvarné výchovy (viz Janík et al., 2009, s. 18–21).

### **3. Kurikulum z pohledu ředitelů škol, učitelů a žáků**

Do této skupiny můžeme zařadit výzkum týkající se preferencí jednotlivých témat a tematických oblastí učiva v technické výchově, vztahující se na učitele i na žáky, jež realizovala A. Poláchová (2003) a došla k závěru, že učitelé i žáci preferují odlišná témata. Do této kategorie patří i výše zmiňované výzkumy, ve kterých názory učitelů na jimi používané učebnice dějepisu zkoumala D. Hudecová (2001), názory učitelů a žáků na učebnice přírodopisu L. Hrabí (2007) a P. Knecht spolu s M. Weinhöferem (2006) studovali hodnocení učebnic z pohledu učitelů základních škol v Jihomoravském kraji. V této oblasti se setkáváme s řadou dalších výzkumů. Odborníci se nejvíce zabývají zkoumáním názorů na učebnice či učební materiály (viz Janík et al., 2009, s. 21–22).

### **4. Implementace kurikula**

Implementace neboli zavádění kurikula do škol s sebou nese řadu problémů, což ukazují i výzkumy provedené v posledních letech. Z výzkumů vyplývá, že učitelé jsou nedostatečně informováni o probíhající kurikulární reformě, nemají dostatečné informace o rámcových vzdělávacích programech a dokonce jej někteří posuzují negativně (dle výzkumu J. Maňáka z roku 2005). Problémem také může být spokojenost se současným stavem školního vzdělávání a nechut' ke změnám. J. Beran, J. Mareš a S. Ježek ve svém výzkumu (2007) zjistili velké obavy učitelů z tvorby ŠVP, z hledání mezipředmětových vazeb, z tvoření projektů a jejich začleňování do výuky. V. Kosíková a M. Holečková zjišťovaly roli učitele v souvislosti s tvorbou a realizací vzdělávacích programů a studovaly postoje učitelů k realizaci kurikulární reformy (2007). Dle jejich výzkumu jsou učitelé otevřeni novému

pojetí vyučovacího procesu<sup>74</sup>, ale neztotožňují se s myšlenkou formální transformace rámcového vzdělávacího programu do školního vzdělávacího programu a vytváření tak dalšího školního dokumentu. Pohled budoucích učitelů, studentů učitelství na první kroky realizace kurikulární reformy na úrovni základních škol mapovali P. Urbánek a J. Wernerová (2008). Do této skupiny je možno také zařadit výzkum J. Strakové (2007) o spokojenosti s úrovní školního vzdělávání v České republice, kdy bylo zjištěno, že učitelé i ředitelé kurikulární reformu sice vítají, ale jsou ve většině případů spokojeni se stávajícím stavem vzdělávání. J. Doležalová (2007) studovala vybrané podmínky kurikulární reformy v České republice a zjišťovala názory učitelů na nové úkoly, jež plynou z kurikulární reformy, a také došla k závěru, že je pro učitele tvorba ŠVP značně zatěžující a přínos vidí v uplatňování nových metod a prohloubení vlastního poznání. Posledním výzkumem, který si uvedeme, je výzkum K. Černého, který se zaměřil na budoucnost školy v percepci školského managementu, jak zní i název tohoto výzkumu. Výsledkem jeho bádání bylo zjištění obav z možného budoucího vývoje, směřování vzdělávání a nejistoty v těchto oblastech (viz Janík et al., 2009, 22–24).

---

<sup>74</sup> Učitel jako partner, koordinátor, manažer vzdělávání.



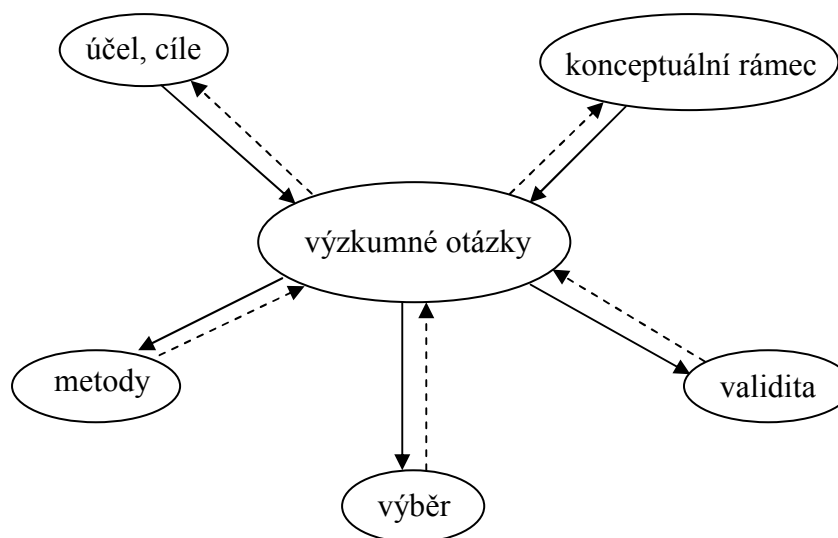
## 4 Výzkum kurikula v praxi učitele

### – případová studie

V této kapitole je vylíčen vlastní výzkum, výzkumný problém, který je dále rozpracován do systému výzkumných otázek. Je zde objasněn výběr vzorku včetně zajištění vstupu do terénu, popis jednotlivých účastníků výzkumu, metody sběru dat. Vrcholem je interpretace výsledků výzkumu a jeho shrnutí.

Na grafickém znázornění níže, je možno vidět, jaké jsou vztahy mezi stěžejními body přípravy výzkumu. Je zde názorně ukázáno, že v kvalitativním výzkumu jsou jednotlivé jeho kroky provázány mezi sebou navzájem a vzájemně se ovlivňují. Z toho plyne nutnost průběžného přizpůsobování výzkumného plánu podle průběhu výzkumu. Jde tedy o nelineární a interaktivní proces. Grafické znázornění je převzato od J. Hendla (Hendl, 2005, s. 146).

**Obr. 9 Model vztahu prvků výzkumného projektu**



vysvětlivky:

- > posloupnost typická pro kvantitativní výzkumné plány
- - -> zpětné vazby a další vztahy základních aktivit ve výzkumném procesu

Na základě zjištění, že na konci září roku 2010 došlo k publikování výzkumné zprávy s názvem *Kurikulární reforma na gymnáziích*, který zpracovávali odborníci Výzkumného ústavu pedagogického, jsem dospěla k názoru, že budu muset přehodnotit svůj úmysl kvantitativně zkoumat vybraný problém. Výše uvedený výzkum totiž právě kvantitativní metodou zkoumal značně podobný problém. Proto jsem se rozhodla přetransformovat výzkum na kvalitativní, abych zbytečně nestudovala již prozkoumané. Svůj výzkum jsem uchopila jako případovou studii, která sleduje předem specifikovaný vzorek učitelů a jejich názory a postoje k danému problému.

Inspiraci pro výběr otázek jsem našla právě ve výše zmíněném výzkumu, ale i v práci s názvem *Analýza předpokladu a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce*, která byla vydána MŠMT ČR v roce 2009. Z této práce jsem využila stanovené přínosy zavedení RVP, na něž jsem se v průběhu výzkumu také dotazovala v rámci rozhovorů. Dále mi inspirací byla řada provedených výzkumů ohledně problematiky kurikula na základních školách např. *MIKR 2010*, *MIKR 2008* a podobně.

#### **4.1 Výzkumný problém**

Výzkumným problémem byla reflexe změn kurikula učiteli gymnázia. Jak vyplývá z předchozí kapitoly, věnované právě výzkumu kurikula v ČR a v zahraničí, kurikulum a jeho reformování je v současné době významným fenoménem, který je poslední dobou často podrobován nejrůznějšímu zkoumání, téměř ve všech jeho rovinách. Já jsem se rozhodla zkoumat názory a postoje učitelů na kurikulární reformu a kurikulum jako takové, na jeho projektovanou a realizovanou podobu i na jeho implementaci do výchovně-vzdělávacího procesu.

#### **4.2 Výzkumné otázky**

Z výzkumného problému jsem odvodila hlavní výzkumnou otázku a ta zní: *Jaké jsou postoje učitelů ke kurikulární reformě a ke školnímu vzdělávacímu programu?* Z této otázky vystupují další specifické otázky, které ji doplňují a zpřesňují. Obecně se dají rozdělit do několika skupin,

kteří na sebe navazují. První skupina se týká probíhající kurikulární reformy. Sem zařazuji otázky: *Jak vybraní učitelé vnímají kurikulární reformu a s čím si ji spojují? Jakým způsobem byli informováni o kurikulární reformě? Jak vnímají nové kurikulární dokumenty?* Druhá skupina otázek se hledá odpovědi ohledně tvorby ŠVP: *Jakou měli jednotliví učitelé roli při tvorbě ŠVP a jak tuto svoji roli vnímali? Jaké zdroje používali při tvorbě ŠVP, z čeho vycházeli, kde hledali inspiraci a nápady? Jestli jsou spokojeni s výsledkem?* Následná skupina otázek reflektuje práci učitelů podle ŠVP: *Co se pro učitele změnilo v souvislosti s vytvořením ŠVP? Jak hodnotí naplňování cílů vzdělávání? Jak učitelé pohlíží na možnost přecházení žáků z jedné školy na druhou, zda se setkali v současnosti s problémem nesouladu obsahu vzdělávání na různých školách a případně jak zmíněný proces začlenění nového žáka probíhal?* A poslední skupina otázek sleduje vize budoucnosti ŠVP: *Jak se učitelé stavějí k možnému přepracování ŠVP, zda cítí potřebu ŠVP jejich školy měnit? Jak učitelé nahlíží na budoucnost ŠVP a RVP? Jestli učitelé jsou spokojeni v profesi učitele?*

Důležitými pojmy v uvedených otázkách jsou *kurikulum*, *kurikulární reforma* a *ŠVP*. Tyto pojmy jsme si přiblížili v rámci předchozích kapitol práce. Nyní považuji za vhodné vymezit další použité termíny jako jsou *reflexe*, *změna*, *spokojenost* a *budoucnost*. Existuje zde možnost různých pohledů a chápání těchto pojmů. Usuzuji, že pro správné pochopení mých záměrů a otázek je následujícího vymezení třeba. *Reflexe* je v mém výzkumu chápána jako určitá zpětná vazba, přemýšlení, uvažování nad daným problémem a úhel pohledu na tento problém (srov. Kraus a kol, 2005, s. 687). *Změnou* chápu přechod z jednoho stavu do jiného stavu (srov. Červená et al., 2005, s. 572). Termín *spokojenost* pojímám jako pocit vyjadřující souhlas, libost, vnitřní naplnění, ukončení požadavků a potřeb (srov. Červená et al., 2005, s. 406). Pojem *budoucnost* znamená následující stav, časový horizont (srov. Červená et al., 2005, s. 38).

### **4.3 Stanovení výzkumného vzorku**

Po stanovení hlavní výzkumné otázky a z ní se odvíjejících dílčích výzkumných otázek, jsem se musela rozhodnout pro to, jaký vzorek učitelů zvolím. Po prostudování spektra již provedených výzkumů kurikula jsem se rozhodla, že se nebudu zaměřovat při výběru výzkumného vzorku učitelů na základní školy, ale na gymnázia.

Pro výběr školy, na které budu provádět svůj výzkum, jsem si poté stanovila několik kritérií. Hlavním kritériem bylo, aby se jednalo o školu gymnaziálního typu, nejlépe gymnázium, které zahrnuje studijní program čtyřletý (korespondence se středním vzděláváním) a víceletý (základní vzdělávání a navazující střední vzdělávání). Dále jsem si určila podmínku vypracovaného školního vzdělávacího programu na dané škole, bez pomoci externí společnosti – tedy, že ŠVP byl vypracován vlastními silami – učiteli dané školy. Dalším kritériem výběru byla neúčast školy na pilotním testování rámcových vzdělávacích programů v minulosti. Poslední podmínkou byla ochota k realizaci výzkumu.

V mém výzkumu jsem se zaměřila na učitele vyučující předměty vzdělávacího oboru *Občanský a společenskovědní základ*. Tento výběr jsem uskutečnila na základě vlastního směřování a zájmu, jelikož jsem již dříve společenské vědy studovala a mám k nim tedy osobní vztah. Ve vybrané škole tento obor nyní vyučuje celkem šest učitelů. Tito učitelé představují velmi různorodou skupinu. Jsou zde zastoupeny ženy i muži různého věkového složení. Co se podílu na tvorbě školního vzdělávacího programu týče, část učitelů se na tvorbě přímo podílela, část nepřímo a část se na tvorbě dané oblasti nepodílela vůbec. Na rozhovorech se podílelo pouze pět vyučujících. Šestá vyučující je současně i zástupkyní ředitele školy, a pracovní vytížení jí nedovolilo účastnit se výzkumu.

### **4.4 Účastníci výzkumu**

Následující tabulka prezentuje jednotlivé účastníky výzkumu včetně popisu jejich aprobeace, učitelské praxe, podílu na tvorbě ŠVP a specifických funkcí. Pro zachování anonymity jednotlivých účastníků výzkumu,

byla pozměněna jejich jména tak, aby čtenáři nebylo možné identifikovat zúčastněné osoby a byla tak zachována důvěrnost, jež je etickou zásadou každého výzkumu.

**Tab. 6 Účastníci výzkumu**

| Jméno | Popis   |
|-------|---|
| Hana  | Paní učitelka Hana má aprobaci na tělesnou výchovu, brannou výchovu a základy společenských věd pro střední i základní školy. Společenské vědy nyní vyučuje pouze na nižším stupni gymnázia, celkově 5 vyučovacích hodin za týden. Na gymnáziu vyučuje asi 18 let; předtím pedagogickou praxi získala na základní škole v délce půl roku a 5 let na středním odborném učilišti strojírenského zaměření. Podílela se na tvorbě ŠVP pouze v oboru tělesná výchova, na tvorbě oboru <i>Občanský a společenskovědní základ</i> se nepodílela. |
| Jana  | Paní učitelka Jana je aprobovaná na český jazyk a základy společenských věd, a to jak pro střední školy, tak i pro základní školy. Vyučuje na nižším i na vyšším stupni gymnázia, z toho společenské vědy zahrnují celkově 9 vyučovacích hodin týdně. Na gymnáziu vyučuje již asi 18 let, předtím vyučovala jeden rok na základní škole. Na tvorbě ŠVP se podílela, převažovala tvorba ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura, ale má také zásadní podíl na tvorbě vzdělávacího oboru <i>Občanský a společenskovědní základ</i> .  |

|         |   |
|---------|---|
| Martina | Paní učitelka Martina má aprobaci andragogika a psychologie dospělých. Vyučuje z větší části studenty vyššího gymnázia, ale i žáky gymnázia nižšího. Týdenní součet vyučovaných hodin z oblasti společenských věd činí 18 vyučovacích hodin. Na gymnáziu působí asi dvacet let a současně vykonává i další praxi. Důležitá je její funkce výchovného poradce pro dané gymnázium. Měla zásadní podíl na tvorbě vzdělávacího oboru <i>Občanský a společenskovědní základ</i> .                              |
| Pavel   | Pan učitel Pavel je aprobovaný na český jazyk a občanskou výchovu pro střední školy. Vyučuje žáky a studenty nižšího a vyššího gymnázia, což zahrnuje celkem 16 vyučovacích hodin základů společenských věd a společenských věd týdně. Na gymnázium nastoupil v listopadu loňského roku po osmileté přestávce, kdy vykonával jiné povolání. Předtím zde působil ještě přibližně 15 let. Na tvorbě ŠVP se vůbec nepodílel.   |
| Petr    | Pan učitel Petr je aprobovaný na občanskou výchovu a přírodopis pro druhý stupeň základních škol. Nyní vyučuje pouze na vyšším stupni gymnázia a to činí dvě hodiny týdně. Na gymnázium nastoupil ihned po dokončení vysokoškolského studia a nyní zde působí již čtyři roky. Jeho podíl na tvorbě ŠVP hodnotí spíše jako pomoc ostatním členům pedagogického sboru s touto prací, jeho podíl je spíše pasivní. Neměl zásadní podíl tvorbě vzdělávacího oboru <i>Občanský a společenskovědní základ</i> . |

#### 4.5 *Metody sběru dat*

Jako výchozí metodu sběru dat jsem použila hloubkový polostrukturovaný rozhovor, který umožňuje získat detailní a komplexní informace o zkoumaném jevu (srov. Švaříček, Šedřová a kol, 2007, s. 13). Rozhovory byly uskutečněny na základě domluvy s jednotlivými učiteli v průběhu února a března roku 2011 a délka jejich trvání se pohybovala v rozmezí 40–60 minut. Rozhovor jako takový vycházel z předem připravených otázek, které byly postupně rozšiřovány v návaznosti na průběh daného rozhovoru. Tyto otázky jsem si připravila na základě vypracovaných výzkumných otázek<sup>75</sup>. Jednalo se téměř vždy o otázky otevřené s možností volné odpovědi respondenta. V rámci příprav k provedení výzkumného šetření, byl proveden jeden rozhovor nanečisto, z důvodu vyloučení nadbytečných otázek a úpravy otázek nejasně formulovaných a nesrozumitelných. Navzdory tomu docházelo k situacím nepochopení pokládané otázky účastníkům výzkumu. Posléze byly uskutečněny doplňující rozhovory, které pomohly vyřešit některé nejasnosti předchozích rozhovorů a ověřit přesnost interpretace.

Všichni účastníci výzkumu byli požádáni o umožnění zvukového zaznamenávání rozhovoru na diktafon. Většina respondentů k tomuto požadavku přistoupila pozitivně, avšak všichni vyjádřili obavy z nahrávání. Po ubezpečení, že rozhovor bude sloužit pouze pro potřeby mého výzkumu, je důvěrný a nebude přehráván třetí osobě, souhlasili. Paní učitelka Hana odmítla zaznamenávání rozhovoru pomocí audio-techniky. Tento rozhovor byl tedy zaznamenáván formou písemných poznámek.

Rozhovory z audio-nahrávky byly následně doslovně přepsány. Přepis zaznamenává dialekt jednotlivých učitelů, chyby ve větné skladbě nebyly odstraněny, stejně jako stylistika nebyla upravena. K přepisu rozhovorů nebyly použity žádné usnadňující pomůcky pro přepis. Rozhovor s paní učitelkou Hanou, byl také přepsán, i když zde se nejedná o doslovný přepis, ale spíše o rekonstrukci rozhovoru v rámci zmiňovaných poznámek. Součástí přepisu

---

<sup>75</sup> Viz podkapitola *Výzkumné otázky* v rámci stejné kapitoly.

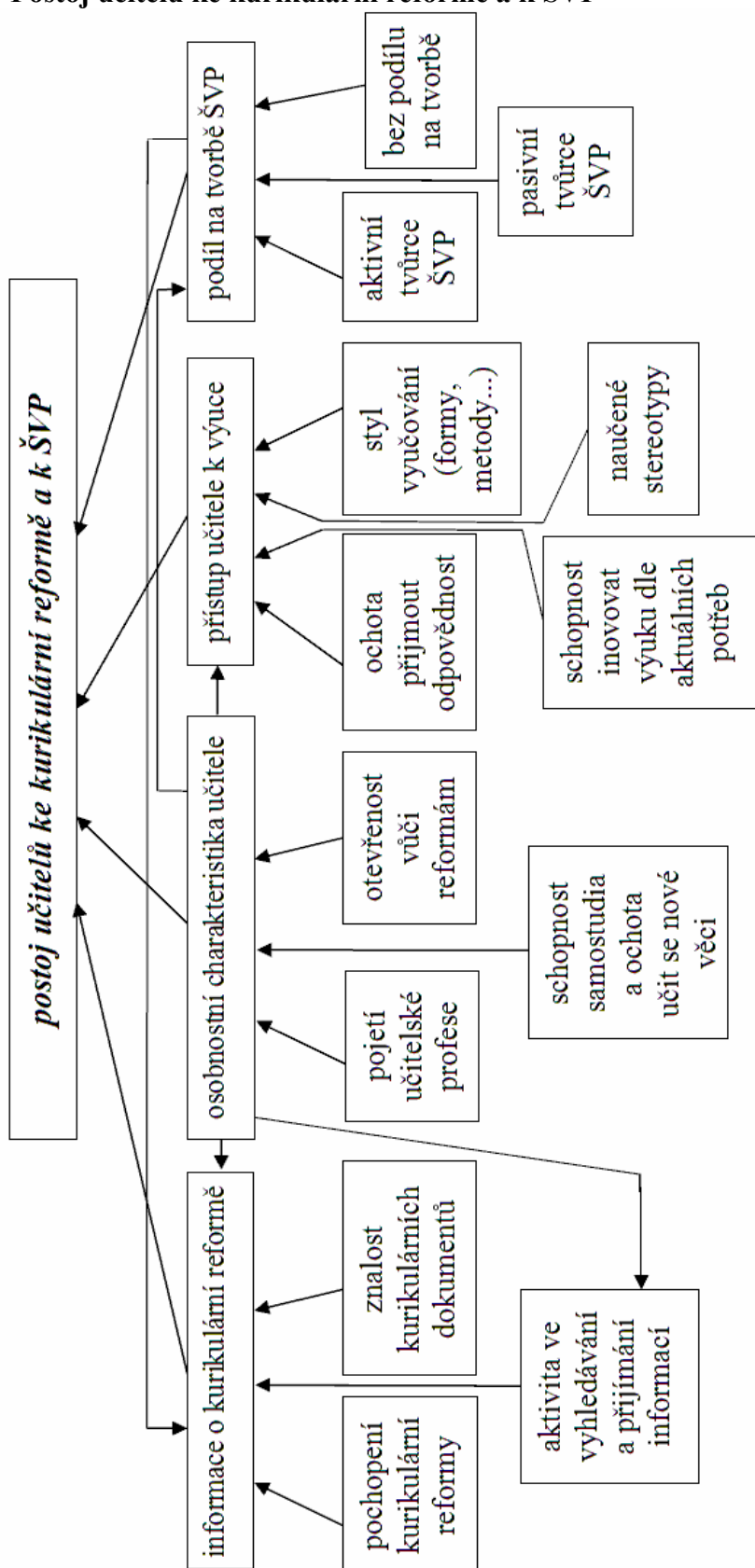
jsou i poznámky o gestech, mimice a dalších formách nonverbální komunikace, kterou užívali účastníci výzkumu. Jednotlivé přepisy nejsou součástí této práce.

#### **4.6 Analýza získaných dat**

Získaná data byla analyzována za využití techniky otevřeného kódování. Kvalitativní kódování usiluje o hlubší vystižení významů, které jsou obsažené v získaných datech. Při kódování výzkumník systematicky prohledává data, snaží se nalézt pravidelnosti a klasifikovat jednotlivé jejich části. Kód je tedy symbol, který klasifikuje nebo kategorizuje určitý úsek dat (viz Hendl, 2005, s. 218–226). Při kódování textů jsem také pracovala bez pomoci specializovaného počítačového softwaru, jednalo se o kódování v ruce, neboli metodu *tužka a papír* (srov Švaříček, Šed'ová a kol, 2007, s. 213). K jednotlivým kódům jsem dále doplnila poznámky, které upřesňovaly použití těchto kódů a jejich vzájemné vztahy. Na základě takto provedené analýzy jsem identifikovala čtyři významné faktory, jež ovlivňují postoj učitelů ke kurikulární reformě a ke školnímu vzdělávacímu programu. Prvním faktorem jsou *informace o kurikulární reformě*, kam spadá aktivita ve vyhledávání a přijímání informací, pochopení kurikulární reformy a znalost kurikulárních dokumentů. Tento faktor je dále ovlivněn následujícím faktorem nazvaným *osobnostní charakteristiky učitele*. Zásadní je pohled a přístup učitele k životu, pojetí učitelské profese, otevřenost vůči reformám, schopnost samostudia a ochota učit se nové věci, ochota přijmout odpovědnost za vzdělávání žáků. Osobnostní charakteristiku učitele dále ovlivňují třetí faktor – *přístup učitele k výuce*, kam řadím styl předávání obsahu vyučování žákům, používané formy a metody, zda se učitel řídí naučenými stereotypy a nebo je schopný inovovat výuku dle aktuálních potřeb. Poslední identifikovaný faktor, který má vliv na postoj učitelů ke kurikulární reformě a školnímu vzdělávacímu programu je právě *podíl na tvorbě ŠVP*. Učitelé buď byli aktivními tvůrci ŠVP, část sice ŠVP tvořila, ale s pasivním přístupem (pouze plnění zadaného úkolu bez jakékoliv angažovanosti), anebo se na tvorbě ŠVP nepodíleli vůbec. Jak dané faktory ovlivňují vybraná témata, lze vysledovat na grafickém znázornění níže.



Obr. 10 Postoj učitelů ke kurikulární reformě a k ŠVP



#### 4.7 Výsledky výzkumu

Na následujících řádcích popisují výsledky výzkumu, které vyplynuly z analýzy provedených rozhovorů. Zabývám se kurikulární reformou, problematikou tvorby ŠVP, implementací ŠVP, predikcí budoucnosti ŠVP, ale i postoji učitelů k vlastní profesi a jejich přístupu k výuce.

Myšlenka potřeby reformy kurikula je učitelům blízká, ale ve způsobu provedení se jim kurikulární reforma jeví jako nekoncepční a nesystematická. To lze doložit na výroku paní učitelky Jany: *„Věřím tomu, že se to jakoby ujme, ale v současné době to způsobuje spíš chaos.“* Kurikulární reformu vnímají jako další formální úpravu systému školství, bez jakýchkoliv praktických přínosů. Na to ve své připomínce naráží paní učitelka Martina: *„Myslím si, že její [kurikulární reformy] přínos neodpovídá tomu deklarovanému praktickému přínosu.“* Velmi otevřeně se k tomu vyjadřuje pan učitel Petr a v jeho slovech jsou shrnuty názory ostatních účastníků výzkumu: *„Já osobně si nemyslím, že problém českého školství spočívá v tom, že by byly špatně napsané osnovy, nebo že by se měly měnit kurikula, nebo že by se měla každá škola psát svůj vlastní ŠVP. Ale ten problém je někde úplně jinde, takže to znamená potřebná ano, až se vyřeší důležitější věci. Nebo respektive mohlo to jít ruku v ruce, ale sama o sobě to nic nezmění.“* Důležitějšími věcmi, které má na mysli (podle jeho následných slov) je nedostatek silných osobností v učitelské profesi, které by byly adekvátně finančně ohodnoceny podle kvalit, a také nástroje pro jednání se žáky, kteří beztrestně porušují školní řády a je velice obtížné je účinně potrestat. Vnímání kurikulární reformy spíše v negativním světle je spojeno také s určitou osobní neochotou a nechutí k dalším novým věcem. V odpovědích zkoumaného vzorku učitelů je zřejmá spokojenost s tím, co bylo dříve zaběhnuté ve srovnání se stavem nynějším. Například paní učitelka Hana v souvislosti s kurikulární reformou říká: *„Reforem už bylo spoustu, vždycky se jednalo o krok zpět.“* Paní učitelka Jana také upozorňuje na časté změny v pojmání vzdělávání z centrální úrovně: *„...v tom školství se pořád jakoby v uvozovkách něco vymýšlí a pořád je představa, že to bude lepší a lepší, ale abych se přiznala nejsem*

*o tom tak extrémně přesvědčena.*“ Z výše uvedeného vyplývá, že učitelé nevidí téměř žádné pozitivní přínosy kurikulární reformy.

Účastníci výzkumu kurikulární reformu chápou pouze v jedné z jejich rovin. Dochází zde k záměně pojmů kurikulární reforma a ŠVP, tyto pojmy jsou často chápány jako synonyma. Například paní učitelka Martina si pojem kurikulární reforma spojuje „... *s prací na reformě nebo na školním vzdělávacím programu.*“ Na tomto případě se dá lehce spatřit stírání rozdílu mezi danými pojmy – paní učitelka používá spojení *s prací na reformě*, ale je zřejmé, že danou kurikulární reformu nepřipravovala osobně. Dalším příkladem záměny pojmů je vyjádření paní učitelky Hany: „*Mínus kurikulární reformy vidím třeba v tom, že se podle ní nedá učit...*“ I zde je kurikulární reforma chápána jako souznačné slovo s ŠVP. Kurikulární reforma je také pojímána jako „*Změna procesu vzdělávání, změny v obsazích a metodách...*“ (paní učitelka Jana). Zmíněné neshody v nazírání na danou problematiku jsou ovlivněny mnoha faktory. Jedním z nich je informovanost učitelů o kurikulární reformě. Učitelé jsou, podle jejich slov, spíše spokojeni s přísunem informací, které se k nim dostaly. Informace získávali různými formami a způsoby. Paní učitelka Hana získávání informací popisuje následovně: „*Žádný speciální kurz určený přímo k problematice kurikulární reformy jsem neabsolvovala, ale mnoho informací jsem dostala v rámci specializovaných kurzů k jednotlivým předmětům, co učím. Součástí školení byly vždy nějaké přednášky o kurikulární reformě, nebo se o ní alespoň zmínili. Další informace jsme dostali na letáčcích a v písemných materiálech během přípravného týdnu před zahájením školního roku.*“ Učitelé dále ke zjišťování informací využívali internetové zdroje, tisk, účastnili se přednášek, diskuzí s kolegy. Největší problém s pochopením kurikulární reformy měli pan učitel Pavel a pan učitel Petr, jelikož byli ovlivněni nepřítomností v učitelské praxi v období, kdy kurikulární reforma započala. Pan učitel Petr jako začínající učitel po nástupu ze studia do procesu reformy vpadl obrazně řečeno po hlavě. Podle jeho slov, na vysoké škole informace, že probíhá kurikulární reforma, nedostal: „*Na fakultě jsem o tom neslyšel jediný slovo.*“ Pan učitel Pavel je zkušeným učitelem, avšak vědomosti o kurikulární reformě nemá,

kvůli osmileté nepřítomnosti v učitelském povolání. Nyní po několika málo měsících stále kurikulární reformu jasně nechápe, necítí se dostatečně informován a vědomosti se týkají pouze jeho práce s již vypracovaným ŠVP.

Kurikulární dokument Rámcový vzdělávací program pro gymnázia a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání hodnotí jednotliví učitelé různě. Shodují se v tom, že RVP G i RVP ZV jsou pojaty volněji než učební osnovy, podle kterých se uskutečňoval výchovně-vzdělávací proces v minulosti. Ovšem liší je jejich postoje v otázce, zda je to výhoda či právě naopak. Paní učitelka Jana v tom vidí výhodu: *„Je to volnější a proto se s tím pracovat lépe v návaznosti na jednotlivé ročníky.“* Opačně na to nahlíží pan učitel Pavel: *„Nyní je to moc volné ... RVP dává žákům moc volnosti, a když se žákům dá moc volnosti tak je to vždycky špatně ... dříve žáci získali více vědomostí i dovedností, do hloubky i do objemu.“* Paní učitelka Martina RVP kritizuje kvůli učebnicím: *„Ta reforma není v souladu pro školu pro daný obor s učebnicemi.“* To vyplývá hlavně z faktu, že v době, kdy se tvořil ŠVP, tak nebyly k dispozici učebnice, které by navazovaly na výstupy deklarované RVP pro danou vzdělávací oblast. K tomu se vyjadřuje i paní učitelka Jana: *„U společenských věd je s učebnicemi poměrně dost velký problém, protože v době, kdy se dělalo ŠVP nebyly učebnice pro tercie a kvarty, takže tam to učivo ... nesedí.“* Učitelé přiznávají, že se v rámci textu RVP zabývali většinou pouze kapitolami, které se dotýkaly jejich oboru, pro který vytvářeli ŠVP. Největší pozornost věnovali příslušné vzdělávací oblasti, pro kterou měli vytvořit ŠVP, klíčovými kompetencím a průřezovými tématům. Necítili však potřebu se tímto dokumentem zabírat nějak detailně, ani to po nich nebylo vyžadováno. Paní učitelka Martina říká: *„Nepročetala jsem ho [dokument RVP] celý, zajímala jsem se pouze o ten svůj obor.“* Stejný postoj má i paní učitelka Jana: *„Tak zabývala jsem se víceméně těmi částmi, které se týkají mých oborů, ale jinak se přiznám, že jsem to nestudovala nějak podrobně. ... Klíčové kompetence i průřezová témata jsem také pročetala, právě proto, že jsme s nimi pracovali při tvoření ŠVP.“* Pan učitel Petr se také vyslovil, že se seznamoval s kapitolami, které se týkaly jeho předmětů a podotýká: *„Snažil jsem se k tomu přistupovat zodpovědně,*

*přečetl jsem si to ... ale nepamatuju si z toho vůbec nic.*“ Nejpozitivněji se k dokumentům RVP staví paní učitelka Hana. Ta si dokument prostudovala celý. Jedním z důvodů bylo používání kurikulárních dokumentů při zpracovávání její diplomové práce v rozšiřujícím studiu, aby mohla aprobovaně vyučovat společenské vědy. Shrnuje to následovně: „*Prošla jsem všechno a důkladně prostudovala.*“

Další bodem, který byl předmětem mého výzkumu v rozhovorech s učiteli, je otázka vlastní tvorby, zavádění a hodnocení ŠVP. Po prostudování příslušného RVP následovala tvorba vlastního ŠVP pro danou školu. V rámci společenských věd byly vytvořeny dvě učební osnovy a to jedna pro nižší stupeň osmiletého gymnázia a jedna pro vyšší stupeň osmiletého gymnázia a čtyřleté gymnázium. Tyto učební osnovy jsou zařazeny do celkového ŠVP školy. Z formálního hlediska obě obsahují název vyučovacího předmětu, charakteristiku vyučovacího předmětu a vzdělávací obsah vyučovacího předmětu. Název vyučovacího předmětu je stanoven pro obě učební osnovy stejně a to *Společenské vědy*. Charakteristika vyučovacího předmětu obsahuje dva oddíly. Prvním oddílem je *Obsahové, časové a organizační vymezení předmětu*, ve které lze nalézt informace o vzdělávacích obsazích, o časové dotaci pro jednotlivé ročníky gymnázia, o realizaci výuky, o formách a metodách výuky, a o cílech vzdělávání v tomto předmětu. Dále podávají přehled začlenění jednotlivých průřezových témat do výuky. V druhém oddílu s názvem *Výchovné a vzdělávací strategie* se věnují otázkám klíčových kompetencí a postupům jejich vytváření a rozvíjení během výchovně-vzdělávacího procesu. Vzdělávací obsah vyučovacího předmětu je zpracován ve formě přehledné tabulky, která rozpracovává jednotlivé tematické okruhy dané příslušným RVP, podle ročníků. V tabulce pro nižší stupeň gymnázia jsou uvedeny očekávané výstupy z RVP ZV, dílčí (ročníkové) výstupy, učivo a průřezová témata, mezipředmětové vztahy a poznámky. U vyššího stupně osmiletého gymnázia a čtyřletého gymnázia se v tabulce uvádí dílčí (ročníkové) výstupy, učivo a průřezová témata, mezipředmětové vztahy a poznámky. V tomto formálním členění lze vidět paralela s *Manuálem pro tvorbu školních vzdělávacích*

*programů v základním vzdělávání*, je patrná snaha pojmout všechna navrhované možnosti tvorby ŠVP a vytvořit tak kvalitní ŠVP (srov. VÚP, 2006, s. 44–71).

Na tvorbě učebních osnov pro ŠVP v rámci společenských věd se podíleli tři z dotazovaných učitelů. ŠVP se na dané škole tvořil v rámci jednotlivých předmětových komisí, kdy si učitelé těchto komisí mezi sebou rozdělili kompetence a úkoly. Paní učitelka Jana to upřesňuje: *„Pro obor společenské vědy jsme byly víceméně čtyři, ale jedna kolegyně už tady není. Rozdělily jsme si to pro ročníky.“* Nejprve byl vytvořen ŠVP pro nižší stupeň osmiletého gymnázia a poté pro vyšší stupeň osmiletého gymnázia a čtyřleté gymnázium. Podle názorů učitelů se jednalo o časově dosti náročnou práci, ale většina nedokáže daný časový úsek specifikovat, což je pochopitelné. Paní učitelka Martina to vyjadřuje následovně: *„Připadala jsem si poměrně dost jako vytižená.“* A pan Petr dodává: *„Bylo to dlouhý a otravný.“* V otázce, co učitelům připadalo na tvorbě ŠVP nejpracnější se neshodují, což je dáno jejich osobnostními charakteristikami. Paní učitelka Jana za nejnáročnější považuje nalezení vhodných nápadů a pomůcek pro zpracování vzdělávacích obsahů do dané formy, aby výsledek byl smysluplný a měl logickou návaznost na ostatní části a vysvětluje: *„To následné sepsání už nebyl takový problém. Tam jako problém jsem viděla, nemyslím formu, to už člověk nějak napsal, já jsem myslela spíš obsahově to skloubit, aby to sedělo na ty ročníky.“* Odlišně na tento problém nahlíží paní učitelka Martina, která měla narozdíl od paní učitelky Jany problémy s formulacemi: *„Já jsem měla problémy s formulací, jako s tou formální stránkou a s tím, jak do určitých jakoby výstupů převést obsah, učivo, protože mi to mnohokrát připadalo úplně jako zbytečné přeformulování jedné a téže věci pořád dokolečka a to si myslím jako, že to opravdu zbytečné je.“* Na zbytečnou hru se slovy při tvorbě ŠVP naráží ve svých výroky i paní učitelka Jana: *„V řadě případů tam opravdu byly fráze, které pro mě jsou zcela zbytečné psát, protože jsou pro mě zcela automatické. Takže v řadě případů to bylo takové slovíčkaření. Může tam být takové sloveso, ale nemůže tam být takové sloveso.“* Pan učitel Petr hlavní problém tvorby ŠVP dlouhé trvání, ale práci jako

takovou jako náročnou nehodnotí. Podle jeho slov pro něj byla práce na ŠVP pouhým přetvořováním zadaných vstupů: *„Byl mi dán nějaký vstup, určenej co se s tím má stát, to znamená do jaký formy se to má přetvořit, de facto se jednalo o přepisování tabulek, eventuálně o hledání nějakých mezipředmětových vztahů a podobnejch věcí. To znamená stupidní, primitivní práce pro opice.“*

Učitelé, kteří měli určitou učitelskou praxi, se cítili na tvorbu ŠVP celkem připraveni. Případně se dále informovali a samostatně se připravovali na budoucí tvorbu ŠVP. Narozdíl od toho pan učitel Petr si stěžuje, že on jako čerstvý absolvent vysoké školy byl na tvorbu ŠVP naprosto nepřipraven: *„Tady jako fakulta naprosto zaspala, lidi, který nás to měli učit, vo tom neměli absolutně žádný pojem co to je.“*

Při tvorbě ŠVP učitelé podle jejich slov vycházeli z požadavků MŠMT ČR, z daného RVP ZV a RVP G, z ŠVP jiných škol, které měli k dispozici, z dříve používaných osnov a tematických plánů, z učebnic, které měli k dispozici. Učitelé také využívali řady pomůcek a příruček, které jim zadanou práci ulehčovaly zajímavými nápady.

Rozsah participace a angažovanosti na tvorbě ŠVP výrazně ovlivňují postoj učitelů k ŠVP a do jisté míry odráží i přístup učitelů k výuce, respektive ke změnám rolí učitele v současné škole. Učitelé vidí povinnost vycházet při výuce z vypracovaného ŠVP, ale záleží na nich samotných jaká je výše práce s ŠVP při přípravě na výuku, či realizaci vlastní výuky. Například paní učitelka Jana porovnává přípravu na výuku podle dřívějších osnov a nynější podle ŠVP takto: *„Jako co se týká přípravy tak se člověk musí korigovat, dřív jakoby to bylo jednodušší v tom smyslu, že člověk měl přesně stanovené co, kdežto teďka ta volnost se projevuje v tom, že ta příprava je v uvozovkách jakoby náročnější.“* I paní učitelky Martina a Hana potvrzují užívání ŠVP při přípravě na výuku, ale také připomínají, že nyní mají při této činnosti více práce než tomu bylo dříve. Paní učitelka Hana dodává: *„ŠVP dodržuji tak, že s ním konfrontuji svou přípravu na výuku, ale podle mě byly osnovy přehlednější. Jasně vím, co ty žáky mám naučit, čím si během výuky mají projít a tak si tím procházejí a ŠVP nebylo třeba.“* Také paní učitelka Jana říká:

*„Já přesně vím, co z toho učiva má vyplynout, takže si nemusím psát, že má porozumět tomu, tomu a tomu.“* Pan učitel Pavel se podle jeho slov zatím v ŠVP zcela neorientuje, ale cítí nutnost z tohoto programu při své práci vycházet, tak se snaží tento dokument pochopit tím, že si ho stále pročítá a snaží se ním řídit: *„Zařazuji ŠVP do výuky, zatím s tím nemám moc velké zkušenosti ... zatím jsem ve stádiu, že to pročítám a řídím se tím.“* Na rozdíl od těchto učitelů pan učitel Petr zaujímá zcela odlišný postoj, což je dáno tím, že se s ŠVP neztotožnil a do výuky v odborných seminářích společenských věd, jež učí, potřebuje zařazovat i další aktuální témata, která nejsou obsažena v ŠVP: *„Na moji přípravu ŠVP vliv rozhodně nemá, ale je to tím, že jsem to prostě vypustil ... ale tak používám víc různých metod, protože se to v tomto směru vykazuje, takže v tomhle směru ano, v tom to má vliv.“*

Učitelé často srovnávají ŠVP s dříve používanými osnovami. Podle učitelů se s osnovami daleko lépe pracovalo a připadá jim, že v mnoha ohledech předčily ŠVP, i když se od jeho zavedení do edukační praxe očekával opak. Podle paní učitelky Martiny ŠVP stanovuje pevné body, kterých se učitelé musejí držet se stejným cílem, jaký dříve plnily osnovy. Ve společenských vědách nikdy se nikdy necítila tak svázaná pravidly jako nyní: *„Tam [v ŠVP] tím cílem jsou ty výstupy a možná to je ještě víc rigidnější než ty osnovy předtím. Protože ty osnovy předtím podle mně dávaly mnohem větší prostor, pro to, co všechno mohlo být obsahem tak i tou formou. Aspoň já jsem z toho měla takový pocit, že tam byl větší prostor.“* Paní učitelka Hana ve svých slovech naráží na nepřehlednost nynějšího ŠVP ve srovnání s osnovami: *„Učební plán v osnovách byl jasný a přehledný a teď tomu tak není.“* Tento výrok doplňuje paní učitelka Jana, pro kterou také byly osnovy jednodušší tím, že v nich byly dány pouze termíny a názvy oblastí, co měl žák umět, a mohla si zvolit sama, jaké chtěla zrovna použít metody a formy výuky a jak přistoupit k danému učivu, kdežto teď to musí dodržovat na základě ŠVP. Pan učitel Pavel po dosavadních zkušenostech s ŠVP jej srovnává s osnovami spíše v negativním duchu: *„Myslím si, že ty staré osnovy, co byly, byly lepší. Byly jednoznačnější a lépe se podle nich učilo.“*



*Prostě se mi to zdálo lepší.“ Z jeho následných slov plyne, že dříve se žáci získali daleko víc vědomostí i dovedností, než je tomu nyní. Na to navazuje i pan učitel Petr, který tvrdí, že právě zábavnější forma výuky u žáků produkuje volnější chápání školy a svých povinností a vnímají ji jako jednu ze složek zábavy. Dodává: „Furt je to nepřipraví na to, aby z té školy vyšli řekněme s větším přehledem, s většíma kompetencema proto, aby obhájili svůj názor.“*

S tím souvisí i naplňování cílů výuky podle nového systému ve srovnání s dřívější praxí. Dotazovaným učitelům připadá, že vědomosti i dovednosti žáků jsou rozvíjeny stále stejně, jako tomu bylo dříve. ŠVP podle nich také nezabezpečují větší individuální přístup k žákům. Co se podle nich změnilo, je fakt, že dochází k většímu propojení výuky s životem mimo školu. Ale i v této rovině je nutným předpokladem přístup učitele. Paní učitelka Jana k tomu říká: *„Jednak ty průřezová témata umožňují korigovat to mezi jednotlivými předměty a jednak je to tam doplněno řadou exkurzí a řadou zážitkových forem, které jsou mimo školu.“* S tímto souhlasí i pan učitel Pavel: *„Je spousta snah dělat různé přednášky ve větší míře, více zapojit to okolí.“* Učitelé nepocítují větší svobodu při přípravě a realizaci výuky, podle nich si ani předtím nepřipadali nějak omezeni. Pan učitel Pavel k tomu dodává: *„Stejně do toho každý kantor i dřív to svoje dával, přidával si tam to co uznal za vhodné, takže to se až tak nezměnilo.“* Dalším z cílů vzdělávání je i zdokonalování schopnosti školy samostatně se vyhodnocovat a zlepšovat. Tento cíl vnímají učitelé spíše jako proměnu, která až tak nesouvisí se zavedením ŠVP, ale spíše s jinými vlivy, jak mohou demonstrovat na slovech paní učitelky Jany: *„To ano, to je jiné, ale to je dáno přísunem a příchodem jiných studentů, takže kolik přijde studentů, kolik se dostane na vysokou školu a podobně.“* Pan učitel Pavel k tomu doplňuje: *„Škola se vždycky snaží dát co nejvíce svým žákům a být, co nejlepší, to je myslím, známý trend pořád.“* S touto myšlenkou se ztotožňují i ostatní, jsou toho názoru, že škola se snaží navenek prezentovat v co nejlepším světle a taková i doopravdy být. Podle učitelů kvůli ŠVP nedochází k modernizaci obsahu vzdělávání ve větší míře, než tomu bylo dříve. S potřebami moderní společnosti v rámci zmíněné

reformy k tomuto jevu dochází nezávisle na učebních plánech, protože škola a jí poskytované vzdělávání žáků a studentů, musí odpovídat potřebám moderní společnosti, tudíž modernizace vzdělávacího obsahu je přirozeným jevem. Neustálé změny ve společnosti musí škola reflektovat ve změnách ve výuce, v jejích formách, ale i v obsahu. Paní učitelka Martina se k této problematice vyjadřuje se slovy: *„Nemám z toho takový pocit. Možná je to z toho, že bych předtím měla pocit, že bych musela vyučovat nějak zkostnatěle, rigidně, takže asi z tohoto důvodu. V těch společenských vědách tam se vždycky muselo zohledňovat to současné dění, takže já bych to neviděla nějak překotně.“* Podle učitelů dobře funguje provázání jednotlivých předmětů i lepší spolupráce učitelů, ale i tady v této oblasti závisí výsledek na přístupu učitele. Když je ochoten spolupracovat, tak je to vždy lepší a pomáhá to i klimatu školy jako takovému. Paní učitelka Jana to uzavírá slovy: *„Jako já si ale nemyslím, že jeden vzdělávací plán změni všechno a všechno bude ideální. Je to hlavně i o lidech.“*

Úzkou spojitost k tomuto tématu má i pojmání učitelské profese jednotlivými učiteli. Učitelé, kteří se účastnili mého výzkumu jsou v profesi, kterou vykonávají spokojeni. Berou ji jako poslání předat vědomosti a dovednosti žákům. Baví je práce s žáky a neměnili by svou profesi za jiné povolání. Paní učitelka Jana říká: *„Spokojená jsem, protože jsem to v podstatě vždycky chtěla dělat. Takže musím říct, že i po těch letech mi to sedí, sedí mi to. Baví mě to, jak to učení, tak i s těma dětma.“* Pouze pan učitel Petr není ve svém povolání spokojen a to hlavně kvůli finančnímu ohodnocení, nutí ho k tomu vnější okolnosti: *„Jako ve chvíli kdy si potřebuju vzít hypotéku na barák a mám doma dvě malý děti, ženu na mateřský, tak z učitelskýho platu to neutáhnu, tak můžu tu práci milovat sebevíc, ale musím si vybrat.“* Učitelům vadí přístup široké veřejnosti k jejich profesi, kdy je snižována jejich autorita a hodnota pro společnost. Děti pak k učitelům nevzhlíží a nepovažují je za někoho, kdo jim může být vzorem a příkladem dobrého chování, a často dochází k útokům na učitele, ať psychickým nebo i fyzickým. To dokazují slova paní učitelky Jany: *„Nicméně učitel není dáván jako nějaká autorita nebo osobnost a ti rodiče to pravděpodobně i doma před těmi dětmi tak nějak*

*přednáší a oni je pak přejímají tak nějak automaticky.*“ Mezi učiteli panuje názor, že lidé na ně nahlíží jako na osoby, které jsou nadprůměrně ohodnoceny vzhledem k velikosti pracovního úvazku. Ale málokdo vidí práci mimo přímou vyučovací povinnost učitelů, odpovědnost za vychovávání žáků a studentů. Pan učitel Petr vyslovuje myšlenku: *„Klasické názor se kterým se setkávám je, že učitelství je poslání a že to můžou dělat lidi kvalitně i za málo peněz.*“ A pan učitel Pavel ji doplňuje: *„Společnost se na učitele dívá, jako že máme zbytečně moc, tedy finančně.*“

Ve výpovědích učitelů lze pozorovat chuť k dalšímu vzdělávání, jednali se o předměty, které vyučují, a nebo o rozšíření didaktických dovedností. Například paní učitelka Jana je ochotna inovovat metody a formy své výuky: *„Spíše než teoretické znalosti, bych raději jela třeba na seminář, kde by mi ukázali třeba nějaké nové formy a podobně, ale jinak co se třeba týká vědomostí tak s tím problémem nemám.*“

Pojímání učitelské profese samotnými učiteli výrazně ovlivňuje jejich přístup k výuce. Tedy styl jejich vyučování, ale i to, zda se ve výuce podřizují naučeným stereotypům, případně ochotu přijmout odpovědnost v edukačním procesu a podobně. Na tom se shodují všichni účastníci mého výzkumu bez výjimky. Dotazovaní učitelé se podle jejich slov snaží při výuce najít kompromis mezi individuálním přístupem k žákovi a důrazem na probírané učivo. V každé třídě se podle nich najdou určité individuality, které potřebují zcela specifický přístup. Pan učitel Pavel k tomu říká: *„S každým žákem se víceméně musí zacházet individuálně, protože každý je jiný a každý potřebuje jiný přístup.*“ Podle paní učitelky Hany individuální přístup k žákům umožňuje pozorovat postupy ve výsledcích žáků: *„Když žák v něčem dělá chyby a pak je na to upozorněn, tak se pak snaží a zlepšuje se, z toho mám radost.*“

U učitelů existuje snaha o využívání různých metod a forem výuky tak, aby žáci byli motivováni, měli o výuku zájem a hlavně, aby je výuka daného předmětu bavila. Paní učitelka Jana uvádí: *„Tak samozřejmě ty formy se změnilly. Jsou jakoby pro ně předpokládám zajímavější, není to takovéto memorování, výklad.*“ Podle učitelů se také přístup k výuce odvíjí od věku žáků

a cílů, ke kterým žáci směřují. U nižšího stupně osmiletého gymnázia převládají vyučovací hodiny naplněné skupinovými aktivitami, problémovými metodami a různými aktivizujícími metodami žáků, je kladen důraz na zábavou formu. Zatímco u vyššího stupně gymnázia a čtyřletého gymnázia se klade zvýšený důraz na vědomosti žáků, protože existuje předpoklad, že žáci budou konat přijímací zkoušky na vysoké školy, a proto je nutné je na tyto zkoušky adekvátně připravit. Tudiž zde se více využívá i frontálního výkladu. Paní učitelka Martina to popisuje následovně: *„No jako snažím se používat obojí [informačně-perceptivní metody i metody participativní] podle toho jaké je to učivo, jaké jsou tam v podstatě ty výstupy, v určitých oblastech se bez frontálního výkladu neobejdu ... pokud je prostor pro to používat jinou metodu než výkladovou tak jsem ji používala i předtím, a pokud tam ten prostor není tak ji nepoužívám ani teď.“* Učitelé vidí pro žáky jako pozitivní účast na různých exkurzích, naučných výletech, prohlídkách a podle jejich slov těchto forem dost často využívají.

Ale na základě jejich výpovědí je zřejmé, že to zcela závisí na přístupu učitele. Různé metody se daly používat ve výuce i před zavedením ŠVP. Paní učitelka Hana k tomu vyjadřuje svůj názor: *„Bud' je to v kantorovi a nebo ne, bud' tak chce učit a nebo ne. Je jiná doba, větší možnosti, ale to jsou impulzy, které byly nezávisle na ŠVP. Já třeba s dětmi navštěvuji muzea, galerie, tam, kde je něco k vidění a nějak se to vztahuje k výuce, tak to vždycky ráda využiju.“* Pan učitel Petr je podobného názoru: *„Jako když chtěl někdo učit zajímavě a kdo ty děcka chtěl motivovat, tak to měl dost možností předtím a na todleto by to nemělo jako zásadní dopad.“* Podobně se na to dívá paní učitelka Martina: *„Ta kurikulární reforma to nezajistí, že ten učitel bude učit jiným stylem a používat jiné metody, kromě možná nějakých možná projektových aktivit, ale jako jinak ne.“*

Ale na druhou stranu v současném pojetí vzdělávání, kdy se hlavní důraz klade na rozvoj klíčových kompetencí žáků a studentů, vidí učitelé i jisté problémy. Budu citovat paní učitelku Hanu: *„Je to škola hrou, děti nedostávají potřebné znalosti, neuchovávají si je, klesá vzdělanost.“* V poklesu vzdělanosti spatřuje problém i pan učitel Pavel: *„No alarmující je to, že jsme vždycky*

*patřili mezi špičkám ve vzdělání ve světě, ale podle těch nejnovějších výzkumů se stává opak, to znamená, že klesáme v žebříčku hodně hodně hluboko a myslím si, že to je alarmující a tam je něco hodně špatně.“* Pan učitel Petr vyjadřuje také obavy z poklesu vzdělanosti. Podle něj se neustále rozšiřuje množství informací, které by učitelé mohli žákům předávat, a záleží na jejich výběru, co tedy považují za důležité žáky naučit. A poté dochází často k jevu, že učitelé chtějí, aby žáci toho zvládli co nejvíce a ukazují jim jen část informací s tím, že si žáci pokud je zaujmou mohou více o daném tématu dohledat sami. Ovšem pan učitel Petr usuzuje, že žáci nemají zájem dělat cokoli navíc a je pesimistický i v možnosti motivovat žáky k zvýšené činnosti a aktivitě. Dále dodává: *„Ty děcka, oni maj kompetenci jít a najít tu informaci, ale nemaj schopnost ji obhájit, schopnost nad tím přemýšlet.“*

Za velkou nevýhodu učitelé považují nedostatek pomůcek, případně to, že na pomůcky není dostatečně přispíváno ze strany státu. Paní učitelka Hana je rozčiluje: *„Ono je to hezký učit názorně a s pomůckama, ale když je nemáte? K občance bych toho potřebovala hodně, ale není to – tak jak dělat aktivity?“* Paní učitelka Hana dále naráží na problém, že začínající učitelé se spokojí s pomůckami, které jsou, ale nesnaží se nějakým způsobem zabezpečit i jiné pomůcky. Dodává: *„Ale je vidět jak školám chybí finance na pomůcky. Já proto sháním sponzory, ale oni [začínající učitelé] se tváří odmítavě a nechce se jim do toho.“*

Učitelé také mají do jisté míry problémy s učebnicemi, podle kterých mají učit. Jsou si vědomi toho, že učebnic existuje nepřeberné množství, ale bohužel se jim nedaří najít vhodné, jež by obsahovaly vše, co potřebují. Pan učitel Pavel tento problém řeší po svém: *„Při výuce občanské výchovy se s učebnicemi moc pracovat nedá po pravdě řečeno. Žáci při výuce musí vycházet z toho, co jim předá učitel, alespoň tedy v té občance. Já jim proto připravuji samostatně materiály.“* Dotazovaní učitelé se shodují na tom, že žáci nemohou využít učebnice při samostudiu a musejí se učit ze svých zápisků, případně materiálů, které jim jejich vyučující předá. Paní učitelka Hana uvádí: *„Učebnice neodpovídají ŠVP, RVP – jako je jich hodně, ale jsou dělaný tak, aby byly libivý, ale že mají něco naučit tak to ne. Nejsou v nich fakta, který jsou*

*potřeba, děti se z nich nemůžou učit doma, prostě tam mají jen ty obrázky a aktivity.“*

Nesoulad učebnic s ŠVP školy spatřují učitelé jako hlavní důvod pro změnu tohoto vzdělávacího programu. Na druhou stranu váhají v odpovědi na otázku, zda změna ŠVP přinese zlepšení situace. Učitelé jsou změnám ŠVP nakloněni a považují za svou povinnost na těchto změnách spolupracovat. Podle jejich výpovědí jim to nepřinese nějaké zvláštní problémy, protože už tuto práci znají a nebo jsou ochotni ji poznat. Paní učitelka Jana říká: *„Tak já doufám, že pro nás ty změny potom už budou jednodušší, protože když už si člověk projde všechny ty ročníky, tak si myslím, že by pak už bylo přínosem, abychom to zužitkovali a změnili to, co je špatně.“*

Dalším velkým problémem, který s sebou nese zavedení ŠVP a na kterém se učitelé shodují, je přecházení žáků z jedné školy na druhou a nesoulad v celkových výstupech, které žákům jednotlivé školy, i když třeba na stejné úrovni, poskytnou. Jelikož na každé škole záleží, jak postaví svůj ŠVP a co do kterého ročníku zahrne, nemusejí jednotlivé školy být ve vzájemné shodě. Paní učitelka Martina to vysvětluje: *„Určitě se může stát i to, že i ročník, obsah toho, co se probírá v ročníku je úplně jiný ... obsahově jedna škola v jednom ročníku učí třeba právo a druhá škola učí psychologii ve stejném ročníku a když ten student se přestěhuje, může mít problém, že třeba vůbec...že se setká třeba ve dvou ročnících po sobě s psychologií a s právem třeba vůbec.“* S takovým problémem se sice setkávají zřídka, ale existuje tady.

Budoucnost ŠVP a RVP učitelé nevnímají příliš pozitivně, stejně jako funkce těchto programů v současnosti. Většina učitelů se s nimi neztotožnila a jsou na vážkách, zda vůbec k něčemu byly, zda přinesly alespoň nějaké malé změny k lepšímu. Spíše se přiklání k negativnímu stanovisku. Podle nich by bylo vhodné přesněji stanovit výstupy pro každý typ školy. Nynější volnost není na místě. Pan učitel Petr to popisuje takto: *„Na jedné škole se toho naučej dost, protože to tam postavili dobře, na druhé škole se toho naučej málo, protože tam, rozvíjeli jejich komunikativní kompetence, to je správný a super, ale když mají jít na práva a napsat nějakéj*

*přijímací test, tak jsou v pytlí. Já si myslím, že právě tadle nejednotnost je ten největší problém, protože to je takovej ten idealistický přístup.“*

Podobně to vnímá i paní učitelka Martina: *„Pokud se jedná o stejné jakoby typy škol, tak by ten ty výstupy měly být přibližně srovnatelné a neměly by tam být velké rozdíly, což si myslím třeba že už na základních školách je.“*

Tento problém by se podle učitelů dal řešit v médiích často zmiňovaným zavedením rozdílových zkoušek na základních školách. Učitelé doufají, že na středních školách to bude provedeno pomocí státních maturit. Jako dobrou variantu by učitelé viděli možnost návratu k dříve užívaným osnovám. Co považují za opravdu důležité je to, aby se nevytvářely další nesmyslné a nekoncepční modely. Avšak paní učitelka Jana to shrnuje se slovy: *„No abych se přiznala, tak si nemyslím, že by to bylo poslední podle čeho učím. Já jsem tady v tomto trošku pesimista.“*

#### **4.8 Shrnutí**

Postoj sledovaných učitelů ke kurikulární reformě a k ŠVP je spíše negativní. Zkoumaní učitelé vyjadřují své názory otevřeně, ale snaží se hledat i pozitivní aspekty změn, ale ne vždy se jim to daří. Největší problém spatřují v nekonceptnosti celé kurikulární reformy. Změny podle výpovědí účastníků výzkumu zatím přinesly pouze chaos a nespokojenost. Učitelé byli postaveni před úkol vytvořit si pro svou školu vlastní vzdělávací program, avšak záleželo spíše na nich, jak se svého úkolu zhostí. Nebylo určeno, co je dobře a co špatně. Bohužel volnost daná na státní úrovni v příslušném RVP, podle kterého se měl tvořit ŠVP, s sebou přinesla spíše problémy než výhody. Školy i na stejné úrovni vykazují nesoulad ve znalostech žáků, jenž je učiteli považován za velké úskalí. Dalším často zmiňovaným problémem je nesoulad učebnic s příslušným RVP. Učitelé stále hledají vhodné učebnice a nenacházejí. Dlouhodobá a náročná práce na ŠVP nepřinesla kýžené výsledky a efekty a učitelé ji vnímají jako pouhou další formální změnu. Pozitivně hodnotí změny ve formách a metodách výuky, avšak se domnívají, že k nim dochází průběžně a naprosto nezávisle na ŠVP, jelikož záleží na každém učiteli, jak přistupuje k výuce a celkově ke své profesi. V budoucnosti by učitelé preferovali vyučovat opět podle dřívějších osnov, hlavně kvůli jejich přehlednosti a jednoduchosti. Učitelé celkově začínají být spíše pesimističtí vůči reformám ve školství, objevují se i názory, že uskutečněné reformy byly spíše kroky nazpět, místo toho, aby mířily rázně vpřed.



## Závěr

V této diplomové práci jsme se zabývali tématem kurikulum v praxi učitele. V úvodních kapitolách jsme věnovali pozornost teoretickým otázkám, nejprve jsme nastínili obecné informace o školství v ČR, poté v teoretické rovině popsali problematiku kurikula a poukázali jakými směry se ubírá současný výzkum kurikula u nás v ČR i v zahraničí.

Praktická část diplomové práce spočívala v kvalitativním výzkumu, v rámci kterého jsme se snažili nalézt odpověď na hlavní výzkumnou otázku, která zněla: *Jaké jsou postoje učitelů ke kurikulární reformě a ke školnímu vzdělávacímu programu?* Podobný výzkum realizovali v předchozím roce ve spolupráci odborníci z Výzkumného ústavu pedagogického v Praze a z Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity pod vedením T. Janíka. Při tomto výzkumu šlo o dotazníkové šetření, které mělo za cíl vyhodnocení aktuální fáze kurikulární reformy na gymnáziích. Citovaný výzkum byl publikován pod názvem *Kurikulární reforma na gymnáziích*.

Ve srovnání výsledků výzkumu zpracovaného v mé diplomové práci s výše uvedeným kvantitativním výzkumem, lze nalézt mnoho styčných bodů. Shodné rysy kvantitativního výzkumu, provedeného renomovanými odborníky a mého kvalitativního výzkumu potvrzují a podporují mé výsledky. Účastníci mého výzkumu uvádějí vysokou míru obeznámenosti s kurikulární reformou i obsahem kurikulárních dokumentů, případně částí, které se dotýkají jejich výuky, stejně tak, jak dokládá zmiňovaný výzkum. Avšak zde výzkumný tým pod vedením T. Janíka naráží na rozpor: obeznámenost s kurikulární reformou vs. přijetí kurikulární reformy, poněvadž stejně jako z mého tak i z jejich výzkumu vyplývá, že učitelé mají ke kurikulární reformě spíše negativní vztah a chápou tuto kurikulární reformu jako pouze formální změnu, než jako změnu praktickou. Autoři uvedeného kvantitativního výzkumu uvádějí možnost redukce obeznámenosti se záměry reformy pouze na znalost příslušných kapitol kurikulárních dokumentů, jenž mají přímou souvislost s tvorbou ŠVP. Právě tuto jejich domněnku potvrzuje můj výzkum jako pravdivou.

Výzkum realizovaný odborným týmem pod vedením T. Janíka potvrzuje i můj poznatek, že délka praxe nemá vliv na postoj ke kurikulární reformě. Stejně tak uvedený výzkum ukazuje, že důležitý vliv na tento postoj mají informace o kurikulární reformě a s tím související podíl na tvorbě ŠVP. Respondenti zmíněného výzkumu také vyjadřují nespokojenost s mírou finanční, materiální, informační a metodické podpory.

Rovnováhu mezi zaměřením na žáka a zaměřením na učivo ve výuce, kterou jsem analyzovala v rámci mého výzkumu konstatuje při svém výzkumu i T. Janík a kol., který jej doplňuje ještě o zaměření na systém. Tento výzkum se také shoduje s mým výzkumem ve zjištění obav učitelů, že zaváděním ŠVP dojde ke snížení úrovně znalostí žáků. Dalším shodným zjištěním je i snaha učitelů volit formy a metody výuky tak, aby výuka žáky bavila a byla pro ně zajímavá. Autoři kvantitativního výzkumu však zjistili neshodu učitelů se zaměřením kurikulární reformy na obsahové změny a na změny ve vzdělávacích cílech. V tomto bodu se můj kvalitativní výzkum s uvedeným kvantitativním výzkumem T. Janíka a kol. neshoduje. Mnou dotazovaní učitelé vidí hlavní smysl kurikulární reformy právě v obsahových změnách a změnách ve vzdělávacích cílech.

Další výzkum, se kterým bych mohla srovnat část výsledků mého výzkumu, je Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce, jenž byla zpracovaná pro MŠMT ČR v roce 2009 a týkala se učitelů základních a středních škol. Jednalo se o kvalitativní výzkum, na který navázalo kvantitativní šetření. Data byla zpracována do výše uvedené výzkumné zprávy.

Tento výzkum podporuje výsledky mého výzkumu v otázkách naplňování cílů výuky podle nového systému ve srovnání s dřívější praxí. Uvedená analýza zpracovaná pro MŠMT ČR se s mým výzkumem shoduje v názorech učitelů na tom, že vědomosti i dovednosti žáků jsou rozvíjeny stále stejně, dále podle učitelů lépe funguje propojení jednotlivých předmětů i spolupráce mezi učiteli navzájem. Analýza dále posiluje platnost zjištění spokojenosti učitelů v jejich profesi, pojetí kurikulární reformy pouze jako formální změny a celkově negativní postoj k této reformě.

Jsem si vědoma toho, že výsledky mého výzkumu není možné zobecnit a sestavit novou teorii, jelikož vzorek výzkumu nedosáhl velikosti, která by měla výpovědní hodnotu. Svou práci jsem pojala celkově jako příspěvek do skupiny výzkumných prací zabývajících se kurikulem, a její přínos vidím v tom, že může být východiskem pro další mapování stavu kurikulární reformy. Existuje tady možnost na můj výzkum v budoucnosti navázat, má práce může být podnětem pro další zkoumání například v oblasti středních odborných škol, které podle mých informací doposud podobnému zkoumání podrobeny nebyly. Důvodem, proč se tak nestalo, je zřejmě skutečnost, že zatím není povinnost pro všechny obory středního odborného vzdělávání učit podle vlastního školního vzdělávacího programu. Tato povinnost podle informací zveřejněných MŠMT ČR nastane až 1. září 2012.

Hlavním cílem mé práce bylo porozumět postojům učitelů ke kurikulární reformě a školnímu vzdělávacímu programu. Věřím, že tato práce bude přínosem pro začínající učitele, ale i pro studenty učitelství, případně pro pedagogický výzkum. Práce byla vytvořena s dílčím záměrem napomoci v orientaci v otázce kurikula budoucím pedagogům. Může jim pomoci pochopit, co vede učitele, kteří se účastnili mého výzkumu k názorům a postojům, které zastávají, a to hlavně díky jejich autentickým výpovědím. Přiblížení se učitelské praxi bylo pro mě velmi zajímavé a podnětné, jak z hlediska očekávání v budoucí profesi tak i z hlediska dalšího vzdělávání.

## Seznam pramenů a literatury

### Prameny

KOTÁSEK, J. a kol. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.*

*Bílá kniha.* Praha: TAURIS, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

*Listina základních práv a svobod* [online]. © 1995–2011, poslední revize 2011

[citováno 8. března 2011], dostupné z WWW: <<http://www.psp.cz/-docs/laws/listina.html>>.

*Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání.*

Praha: VÚP, 2006. 104 s. ISBN 80-87000-03-X.

*Mezinárodní klasifikace vzdělání (ISCED 97).* Praha: Český statistický úřad,

2008. 89 s. ISBN 978-80-250-1723-4. Dostupné [online], [citováno 15. března 2011] z WWW: <[http://www.czso.cz/csu/-redakce.nsf/i/klasifikace\\_isced\\_97/\\$File/isced\\_97.pdf](http://www.czso.cz/csu/-redakce.nsf/i/klasifikace_isced_97/$File/isced_97.pdf)>.

*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.* Praha: VÚP, 2007. 100 s.

ISBN 978-80-87000-11-3.

*Vyhláška č. 13/2005 Sb., o střední vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři,*

*ve znění pozdějších předpisů.* [online]. © 2006, poslední revize 11. leden 2005 [citováno 15. března 2011], dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-13-2005-sb-1>>.

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program*

*pro základní vzdělávání.* [online]. © 2010, poslední revize 2. 3. 2011 [citováno 8. března 2011], dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program*

*pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky.* [online]. © 2010, poslední revize 29. 2. 2011 [citováno 8. března 2011], dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVPJS\\_vup\\_pv\\_050509.pdf](http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/RVPJS_vup_pv_050509.pdf)>.

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.* [online]. © 2006, poslední revize 3. září 2008 [citováno 8. února 2011], dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>>.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnicích a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.* [online]. © 2006, poslední revize 26. listopadu 2010 [citováno 22. února 2011], dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/file/13234>>.
- Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.* [online]. © 2006, poslední revize 15. května 2006 [citováno 22. února 2011], dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-179-2006-sb-o-overovani-a-uznavani-vysledku-dalsiho-vzdelavani>>.

## **Literatura**

- BERAN, J., MAREŠ, J. JEŽEK, S. Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. [online]. *Orbis scholae*, 2007, roč. 1, č. 1, s. 111–131. ISSN 1802–4637 [citováno 8. března 2011]. Dostupný z WWW: <[http://www.orbisscholae.cz/-archiv/2007/-2007\\_1\\_09.pdf](http://www.orbisscholae.cz/-archiv/2007/-2007_1_09.pdf)>.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, s. r. o., 1998. 247 s. ISBN 80-7178-216-5.
- BEZCHLEBOVÁ, M. *Tvoříme ŠVP v SOŠ a SOU. Dějepis a výchova k občanství v kurikulární reformě*. Úvaly: ALBRA, 2006. 79 s. ISBN 80-7361-035-3.
- ČERVENÁ, V. et al. *Slovník spisovné češtiny*. 4. vydání. Praha: Academia, 2005. 647 s. ISBN 80-200-1347-4.
- Evropská komise. *Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2009/10*. [online]. © 2009a, poslední revize 4. března 2011 [citováno 11. března 2011], dostupné z WWW: <[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/CZ\\_CS.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/CZ_CS.pdf)>.

- Evropská komise. *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě, Česká republika 2009/10*. [online]. © 2009b, poslední revize 4. března 2011 [citováno 11. března 2011], dostupné z WWW: <[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041\\_CZ\\_CS.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_CZ_CS.pdf)>.
- HARBO, T. Humanizace vzdělávání a současné teorie kurikula. Přeložila Walterová, E. *Pedagogika*, 1991, roč. 41, č. 3, s. 247–255. ISSN 0031-3815.
- HAVLÍK, R. KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, s. r. o., 2002. 174 s. ISBN 80-7178-635-7.
- HELUS, Z. Čtyři teze k tématu „změna školy“. *Pedagogika*, 2001, roč. 51, č. 1, s. 25–41. ISSN 3330-3815.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základy metody a aplikace*. Praha: Portál, s. r. o., 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
- HRACHOVCOVÁ, M., HORSKÁ, V., ZOUHAR, J. *Pomáháme při tvorbě Školního vzdělávacího programu, vzdělávací obor Výchova k občanství*. Úvaly: ALBRA spol, s r. o., 2007. 101 s. ISBN 978-80-7361-36-4.
- JANÍK, T. a kol. Kurikulární reforma na gymnáziích. Výsledky dotazníkového šetření. Praha: VÚP, 2010. 143 s. ISBN 978-80-87000-39-7. Dostupné též [online], [citováno 1. dubna 2011] z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/kurikularni-reforma-na-gymnaziich.pdf>>.
- JANÍK, T. a kol. *Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání, Analýza nálezů českého pedagogického výzkumu (2001–2008)*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 68 s. ISBN 978-80-210-4771-6.
- JIRÁSKOVÁ, V. Práce učitele s klíčovými kompetencemi. In ASSENZA, D. (ed.) *Pomoc školám s implementací RVP a tvorbou ŠVP*. Olomouc: A & M Publishing, 2007, s. 20–56. ISBN 978-80-903654-8-3.
- JŮVA, V. Historické konsekvence základní školy. In MAŇÁK, J., JANÍK, T. (eds.) *Orientace české základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 312 s. ISBN 80-210-3870-5.

- KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, s. r. o., 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KALOUS, J., VESELÝ, A. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006. 172 s. ISBN 80-246-1260-7.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem – s pedagogickým sborem*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 116 s. ISBN 80-210-4063-7.
- KRAUS, J. a kol. *Nový akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 2005. 879 s. ISBN 80-200-1351-2.
- KREBS, V. a kol. *Sociální politika*. Praha: ASPI, a. s., 2005. 504 s. ISBN 80-7357-050-5.
- MAŇÁK, J. Učitel a kurikulum. In FRANIOK, P., KNOTOVÁ, D. (eds.) *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 29–36. ISBN 978-80-210-4752-5.
- MAŇÁK, J. Postavení občanské výchovy v kurikulu základní školy. In STANĚK, A. MEZIHORÁK, F. (eds.) *Výchova k občanství pro 21. století*. Praha: SPHV, o.s., 2008a, s. 337–348. ISBN 978-80-904187-0-7.
- MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7315-175-1.
- OBST, O. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 195 s. ISBN 80-244-1360-4.
- PRÁŠILOVÁ, M. *Tvorba vzdělávacího programu*. Olomouc: TRITON, 2006. 191 s. ISBN 80-7254-712-7.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. r. o., 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, s. r. o., 2000. 272 s. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SOMR, M. a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1987. 359 s.
- SPIPKOVÁ, V. Podpora učitelů v procesu kurikulární reformy. In FRANIOK, P., KNOTOVÁ, D. (eds.) *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 37–60. ISBN 978-80-210-4752-5.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, s. r. o., 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVEC, V. Student učitelství uprostřed proměn školního kurikula. In MAŇÁK, J., JANÍK, T. (eds.) *Absolvent základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. s. 20–30. ISBN 978-80-210-4402-9.
- ŠVEC, V., MAŇÁK, J., JANÍK, T. Některé problémy výzkumu kurikula. In *Sborník ze 14. konference České asociace pedagogického výzkumu* [CD-ROM]. Plzeň : PdF ZČU, 2006, s. 1-7. ISBN 80-7043-48. Dostupné též [online], [citováno 10. března 2011] z WWW: <<http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/0025.pdf>>.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 185 s. ISBN 80-210-0846-6.
- WALTEROVÁ, E. Současná škola: proměny, potřeby, příležitosti. In FRANIOK, P., KNOTOVÁ, D. (eds.) *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 62–76. ISBN 978-80-210-4752-5.

### **Internetové zdroje**

- Český statistický úřad (ČSÚ). *Statistická ročenka České republiky 2010. Vzdělávání*. [online]. © 2011, poslední revize 21. března 2011 [citováno 25. března 2011], dostupné z WWW: <<http://www.czso.cz/csu/2010edicniplan.nsf/kapitola/0001-10--2300>>.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. *Analýza předpokladu a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce*. [online]. © 2006, [citováno 1. dubna 2011], dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/-predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>>.



- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. *Bologna Process – Boloňský proces*. [online]. © 2006, poslední revize 18. srpna 2010 [citováno 15. března 2011], dostupné z WWW: <<http://www.bologna.msmt.cz/>>.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. *Harmonogram reformy*. [online]. © 2006, poslední revize 2011 [citováno 2. března 2011], dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/-skolskareforma/harmonogram>>.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. *Seznam platných předpisů v resortu školství, mládeže a tělovýchovy*. [online]. © 2006, poslední revize 23. června 2010 [citováno 22. února 2011], dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/-file/11075>>.
- Národní ústav odborného vzdělávání (NUOV). *Rámcové vzdělávací programy*. [online]. © 2008, poslední revize 3. března 2011 [citováno 4. března 2011], dostupné z WWW: <<http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>>.
- Ústav pro informace ve vzdělávání (ÚIV). *Monitoring implementace kurikulární reformy (MIKR)*. [online]. © 2011, poslední revize 28. ledna 2011 [citováno 20. března 2011], dostupné z WWW: <<http://www.uiv.cz/rubrika/8>>.
- Ústav pro informace ve vzdělávání (ÚIV). *Schéma vzdělávací soustavy České republiky ve školním/akademickém roce 2010/2011*. [online]. © 2011, poslední revize 2010, [citováno 30. ledna 2011], dostupné z WWW: <<http://www.uiv.cz/soubor/4406>>.
- Výzkumný ústav pedagogický v Praze (VÚP). *Rámcové vzdělávací programy*. [online]. © 2010, poslední revize 4. března 2011 [citováno 4. března 2011], dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>>.

## Seznam obrázků a tabulek

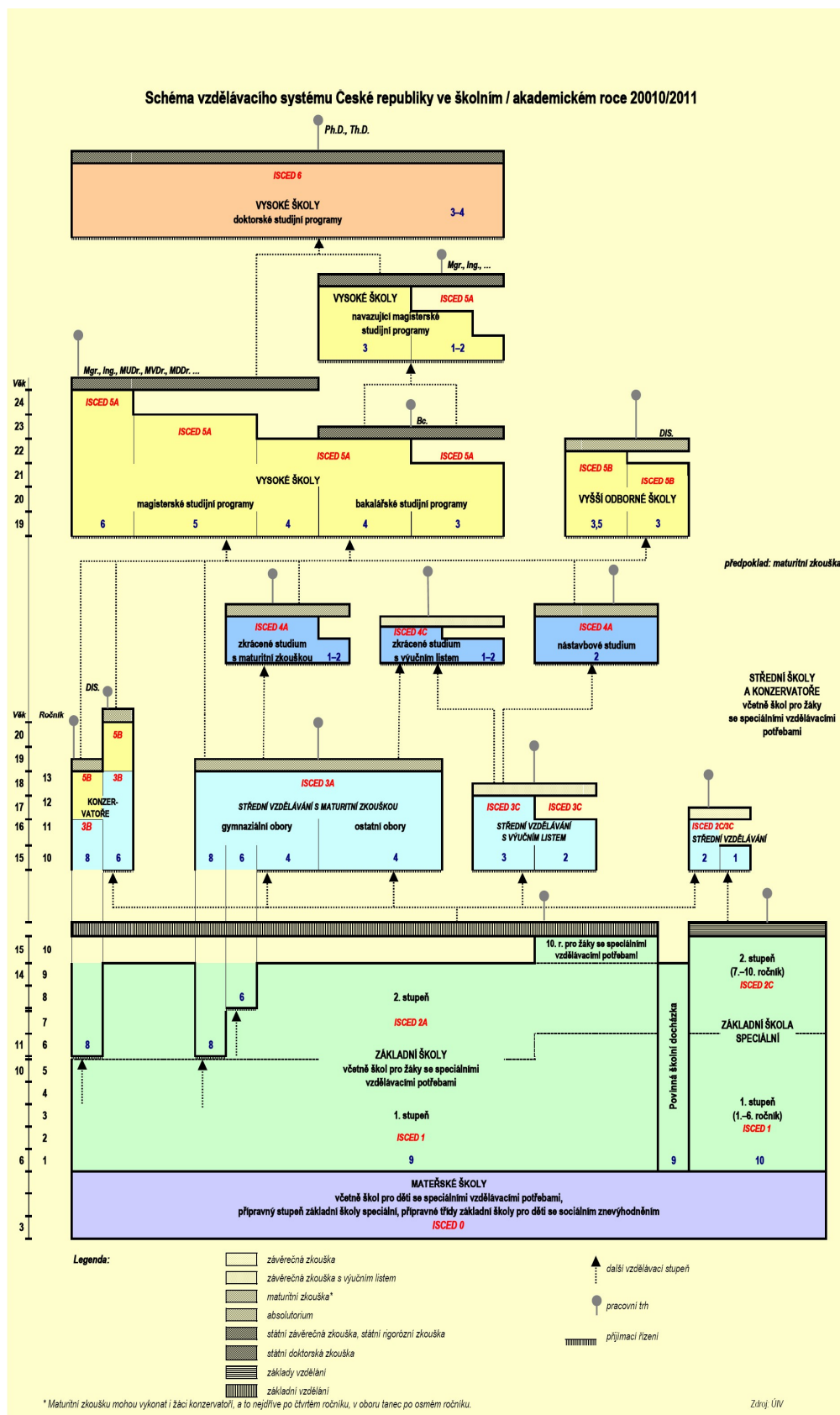
|   |    |
|---|----|
| Obr. 1 Zastoupení mužů a žen v profesi učitele .....        | 28 |
| Obr. 2 Základní umělecké školy podle oborů.....             | 28 |
| Obr. 3 Žáci jazykových škol podle jazyků .....              | 28 |
| Obr. 4 Fundamentální model kurikula.....                    | 34 |
| Obr. 5 Konstitutivní model kurikula.....                    | 35 |
| Obr. 6 Realizovaný model kurikula.....                      | 36 |
| Obr. 7 Dimenze kurikula .....                               | 41 |
| Obr. 8 Systém kurikulárních dokumentů.....                  | 50 |
| Obr. 9 Model vztahu prvků výzkumného projektu.....          | 65 |
| Obr. 10 Postoj učitelů ke kurikulární reformě a k ŠVP ..... | 73 |
|   |    |
| Tab. 1 Přehled úrovní vzdělávání v ČR.....                  | 14 |
| Tab. 2 Školy, učitelé a žáci podle druhu vzdělávání .....   | 27 |
| Tab. 3 Přehled filozofií kurikula.....                      | 33 |
| Tab. 4 Přehled forem kurikula.....                          | 38 |
| Tab. 5 Přehled schválení RVP a učení podle ŠVP .....        | 52 |
| Tab. 6 Účastníci výzkumu .....                              | 69 |

## **Přílohy**

- I. Schéma vzdělávacího systému v ČR 2010/2011
- II. Právní úpravy týkající se českého školství
- III. Pedagogický kontext vztahu učitel – kurikulum
- IV. Klíčové kompetence v RVP
- V. Průřezová témata v RVP
- VI. Seznam vybraných výzkumů kurikula v ČR

# I. Schéma vzdělávacího systému v ČR 2010/2011

(ÚIV, 2010, [online])



## **II. Právní úpravy týkající se českého školství**

V této příloze je podán soupis platných právních norem<sup>76</sup> týkajících se českého školství podle stavu k 1. červnu 2010. Právní předpisy jsou rozděleny do devíti oddílů a to podle oblastí, ke kterým se váží. První oddíl je věnován výchově a vzdělávání, druhý výkonu ústavní a ochranné výchovy a preventivně-výchovné péče, třetí školským službám, čtvrtý pedagogickým pracovníkům, pracovnímu právu, bezpečnosti práce, bezpečnosti ve školách a školských zařízeních, pátý oddíl obsahuje normy týkající se vysokých škol, šestý se věnuje dalšímu vzdělávání, uznávání odborné kvalifikace a rekvalifikaci, sedmý sociálním věcem, stipendiím a ocenění, osmý mládež, tělovýchova a sport a devátý financování činnosti škol a školských zařízení. Soupis norem je převzat ze stránek Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT ČR, 2010, [online])<sup>77</sup>. Plné znění uvedených zákonů lze nalézt ve sbírce zákonů, případně na webových stránkách MŠMT ČR.

### **I. Výchova a vzdělávání (předškolní, základní, střední, vyšší odborné, základní umělecké, jazykové)**

#### **Zákony**

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákonů č. 383/2005 Sb., č. 112/2006 Sb., č. 158/2006 Sb., č. 161/2006 Sb., č. 165/2006 Sb., č. 179/2006 Sb., č. 342/2006 Sb., č. 624/2006 Sb., č. 217/2007 Sb., č. 296/2007 Sb., č. 343/2007 Sb., č. 58/2008 Sb., č. 126/2008 Sb., č. 189/2008 Sb., č. 242/2008 Sb., č. 243/2008 Sb., č. 306/2008 Sb., č. 384/2008 Sb., č. 49/2009 Sb. a č. 378/2009 Sb. (Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., vyhlášené pod č. 317/2008 Sb., zahrnuje novely až do zákona č. 243/2008 Sb. včetně.)

Zákon č. 562/2004 Sb., kterým se mění některé zákony v souvislosti s přijetím školského zákona, ve znění zákona č. 264/2006 Sb.

---

<sup>76</sup> Pouze zákony, nařízení vlády a vyhlášky. Vnitroresortní předpisy MŠMT ČR nejsou zahrnuty.

<sup>77</sup> *Seznam platných předpisů v resortu školství, mládeže a tělovýchovy.* In <http://www.msmt.cz/file/11075>, 22. února 2011.

## **Nářízení vlády**

Nářízení vlády č. 689/2004 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání, ve znění nařízení vlády č. 18/2006 Sb., č. 224/2007 Sb., č. 268/2008 Sb., č. 98/2009 Sb. a č. 242/2009 Sb.

Nářízení vlády č. 362/2008 Sb., o zrušení některých nařízení vlády v oblasti školství, mládeže a tělovýchovy.

## **Vyhlášky**

### 1) Vyhlášky MŠMT

Vyhláška č. 442/1991 Sb., o ukončování studia ve středních školách a učilištích, ve znění zákona č. 138/1995 Sb. a vyhlášek č. 235/2003 Sb. a č. 672/2004 Sb. (ve školním roce 2009/2010 se aplikuje na základě § 185 odst. 8 zákona č. 561/2004 Sb., ve znění zákona č. 378/2009 Sb.)

Vyhláška č. 671/2004 Sb., kterou se stanoví podrobnosti o organizaci přijímacího řízení ke vzdělávání ve středních školách, ve znění vyhlášky č. 422/2006 Sb., č. 46/2008 Sb. a č. 394/2008 Sb.

Vyhláška č. 10/2005 Sb., o vyšším odborném vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 470 /2006 Sb.

Vyhláška č. 12/2005 Sb., o podmínkách uznání rovnocennosti a nostrifikace vysvědčení vydaných zahraničními školami.

Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění vyhlášek č. 374/2006 Sb. a č. 400/2009 Sb.

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 43/2006 Sb.

Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy, ve znění vyhlášky č. 225/2009 Sb.

Vyhláška č. 16/2005 Sb., o organizaci školního roku, ve znění vyhlášky č. 322/2008 Sb.

Vyhláška č. 17/2005 Sb., o podrobnějších podmínkách organizace České školní inspekce a výkonu inspekční činnosti.

Vyhláška č. 33/2005 Sb., o jazykových školách s právem státní jazykové zkoušky a státních jazykových zkouškách.

Vyhláška č. 47/2005 Sb., o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb.

Vyhláška č. 54/2005 Sb., o náležitostech konkursního řízení a konkursních komisích.

Vyhláška č. 55/2005 Sb., o podmínkách organizace a financování soutěží a přehlídek v zájmovém vzdělávání.

Vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění vyhlášky č. 57/2010 Sb.

Vyhláška č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Vyhláška č. 223/2005 Sb., o některých dokladech o vzdělání, ve znění vyhlášky č. 489/2006 Sb. a č. 63/2008 Sb.

Vyhláška č. 224/2005 Sb., kterou se zrušují některé vyhlášky v působnosti Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení), ve znění vyhlášek č. 389/2006 Sb., č. 226/2007 Sb. a č. 208/2009 Sb.

Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění vyhlášky č. 90/2010 Sb. (v souladu s § 185 odst. 8 zákona

č. 561/2004 Sb., ve znění zákona č. 378/2009 Sb., bude aplikována od 1. září 2010).

Vyhláška č. 274/2009 Sb., o školských zařízeních, u nichž se nejvyšší povolené počty dětí, žáků a studentů nebo jiných obdobných jednotek vedených v rejstříku škol a školských zařízení neuvádějí.

## 2) Vyhlášky ostatních ministerstev

Vyhláška MZd č. 106/2001 Sb., o hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti, ve znění vyhlášky č. 148/2004 Sb.

Vyhláška MZd č. 288/2003 Sb., kterou se stanoví práce a pracovní místa, které jsou zakázány těhotným ženám, kojícím ženám, matkám do konce devátého měsíce po porodu a mladistvým, a podmínky, za nichž mohou mladiství výjimečně tyto práce konat z důvodu přípravy na povolání.

Vyhláška MZd č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, ve znění vyhlášky č. 343/2009 Sb.

Vyhláška MV č. 2/2006 Sb., kterou se pro školy a školská zařízení zřizované Ministerstvem vnitra provádějí některá ustanovení školského zákona ve znění vyhlášky č. 323/2008 Sb. a č. 21/2010 Sb.

Vyhláška MO č. 220/2007 Sb., kterou se pro školy a školská zařízení zřizovaná ministerstvem obrany provádějí některá ustanovení školského zákona, ve znění vyhlášky č. 425/2008 Sb.



## **II. Ochranná výchova, ústavní výchova, preventivně výchovná péče**

### **Zákony**

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění nálezu Ústavního soudu vyhlášeného pod č. 476/2004 Sb., zákona č. 562/2004 Sb., zákona č. 563/2004 Sb., zákona č. 383/2005 Sb., č. 112/2006 Sb., č. 189/2008 Sb., č. 274/2008 Sb., č. 7/2009 Sb. a č. 41/2009 Sb.

### **Vyhlášky MŠMT**

Vyhláška č. 60/2006 Sb., o postupu při zjišťování psychické způsobilosti pedagogických pracovníků školských zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školských zařízení pro preventivně výchovnou péči a o podrobnostech o školení osob žádajících o akreditaci k oprávnění zjišťovat psychickou způsobilost (vyhláška o psychické způsobilosti pedagogických pracovníků).

Vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních.

Vyhláška č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče.

### **III. Školské služby**

#### **Zákony**

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákonů č. 383/2005 Sb., č. 112/2006 Sb., č. 158/2006 Sb., č. 161/2006 Sb., č. 165/2006 Sb., č. 179/2006 Sb., č. 342/2006 Sb., č. 624/2006 Sb., č. 217/2007 Sb., č. 296/2007 Sb., č. 343/2007 Sb., č. 58/2008 Sb., č. 126/2008 Sb., č. 189/2008 Sb., č. 242/2008 Sb., č. 243/2008 Sb., č. 306/2008 Sb., č. 384/2008 Sb., č. 49/2009 a č. 378/2009 Sb. (Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., vyhlášené pod č. 317/2008 Sb., zahrnuje novely až do zákona č. 243/2008 Sb. včetně.)

Zákon č. 562/2004 Sb., kterým se mění některé zákony v souvislosti s přijetím školského zákona, ve znění zákona č. 264/2006 Sb.

#### **Vyhlášky**

##### 1) Vyhlášky MŠMT

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání.

Vyhláška č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění vyhlášky č. 107/2008 Sb.

Vyhláška č. 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních.

##### 2) Vyhlášky ostatních ministerstev

Vyhláška MV č. 2/2006 Sb., kterou se pro školy a školská zařízení zřizované Ministerstvem vnitra provádějí některá ustanovení školského zákona ve znění vyhlášky č. 323/2008. a č. 21/2010 Sb.

Vyhláška MO č. 220/2007, kterou se pro školy a školská zařízení zřizovaná ministerstvem obrany provádějí některá ustanovení školského zákona, ve znění vyhlášky č. 425/2008 Sb.

## **IV. Pedagogičtí pracovníci, pracovní právo, bezpečnost práce, bezpečnost ve školách a školských zařízeních**

### **Zákony**

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění zákonů č. 383/2005 Sb., č. 179/2006 Sb., č. 264/2006 Sb., č. 189/2008 Sb., č. 384/2008 Sb., č. 233/2009 Sb. a č. 422/2009 Sb.

### **Nařízení vlády**

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické, přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění nařízení vlády č. 273/2009 Sb.

Nařízení vlády č. 137/2009 Sb., kterým se stanoví katalog prací ve veřejných službách a správě.

### **Vyhlášky**

#### 1) Vyhlášky MŠMT

Vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění vyhlášky č. 57/2010 Sb.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění vyhlášky č. 412/2006 Sb.

Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí.

#### 2) Vyhlášky ostatních ministerstev

Vyhláška MZd č. 288/2003 Sb., kterou se stanoví práce a pracovní podmínky, které jsou zakázány těhotným ženám, kojícím ženám, matkám do konce devátého měsíce po porodu a mladistvým, a podmínky,

za nichž mohou mladiství výjimečně tyto práce konat z důvodu přípravy na povolání.

## **V. Vysoké školy**

### **Zákony**

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění zákonů č. 210/2000 Sb., č. 147/2001 Sb., č. 362/2003 Sb., č. 96/2004 Sb., č. 121/2004 Sb., č. 436/2004 Sb., č. 473/2004 Sb., č. 562/2004 Sb., č. 342/2005 Sb., č. 552/2005 Sb., č. 161/2006 Sb., č. 165/2006 Sb., č. 310/2006 Sb., č. 624/2006 Sb., č. 261/2007 Sb., č. 296/2007 Sb., č. 189/2008 Sb., č. 110/2009 Sb. a č. 419/2009 Sb.

Zákon č. 48/1990 Sb., o změně názvu University Jana Evangelisty Purkyně v Brně.

Zákon č. 163/1990 Sb., o bohosloveckých fakultách.

Zákon č. 181/1990 Sb., o zrušení Vysoké školy Sboru národní bezpečnosti.

Zákon ČNR č. 314/1991 Sb., o zřízení Slezské univerzity, Jihočeské univerzity, Západočeské univerzity, Univerzity Jana Evangelisty Purkyně a Ostravské univerzity .

Zákon ČNR č. 375/1992 Sb., o změně názvu Vysoké školy veterinární v Brně a

o změně postavení a názvu Pedagogické fakulty v Hradci Králové.

Zákon č. 46/1994 Sb., o změně názvu Vysoké školy chemickotechnologické v Pardubicích.

Zákon č. 192/1994 Sb., o změně názvu některých vysokých škol uvedených v příloze zákona č. 172/1990 Sb., o vysokých školách.

Zákon č. 404/2000 Sb., o zřízení Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Zákon č. 214/2004 Sb., o zřízení Univerzity obrany.

Zákon č. 375/2004 Sb., o zřízení Vysoké školy polytechnické Jihlava.

Zákon č. 162/2006 Sb., o zřízení Vysoké školy technické a ekonomické v Českých Budějovicích.

## **Nařízení vlády**

Nařízení vlády ČSFR č. 282/1990 Sb., o změně v organizaci vysokých škol uměleckého směru.

Nařízení vlády ČSFR č. 308/1990 Sb., kterým se provádí zákon č. 181/1990 Sb., o zrušení Vysoké školy Sboru národní bezpečnosti, ve znění nařízení vlády č. 434/1990 Sb.

Nařízení vlády č. 362/2008 Sb., o zrušení některých nařízení vlády v oblasti školství, mládeže a tělovýchovy.

Nařízení vlády č. 122/2009 Sb., o odškodnění studentů vysokých škol, kterým bylo v období komunistického režimu z politických důvodů znemožněno dokončit studium na vysoké škole.

Nařízení vlády č. 397/2009 Sb., o informačním systému výzkumu, experimentálního vývoje a inovací.

## **Vyhlášky**

Vyhláška MŠMT č. 42/1999 Sb., o obsahu žádosti o akreditaci studijního programu.

Vyhláška MŠMT č. 343/2002 Sb., o postupu a podmínkách při zveřejnění průběhu přijímacího řízení na vysokých školách, ve znění vyhlášky č. 276/2004 Sb.

## **VI. Další vzdělávání, uznávání odborné kvalifikace, rekvalifikace**

### **Zákony**

Zákon č. 18/2004 Sb. o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a o změně některých zákonů (zákon o uznávání odborné kvalifikace), ve znění zákonů č. 96/2004 Sb., č. 588/2004 Sb., č. 21/2006 Sb., č. 161/2006 Sb. a č. 189/2008 Sb.

Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání

výsledků dalšího vzdělávání), ve znění zákonů č. 110/2007 Sb.,  
č. 362/2007 Sb. a č. 223/2009 Sb.

### **Vyhlášky**

Vyhláška č. 176/2009 Sb., kterou se stanoví náležitosti žádosti  
o akreditaci vzdělávacího programu, organizace vzdělávání  
v rekvalifikačním zařízení a způsob jeho ukončení.

Vyhláška č. 208/2007 Sb., o podrobnostech stanovených k provedení  
zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání.

## **VII. Sociální věci, stipendia, ocenění**

### **Vyhlášky**

Vyhláška MŠMT č. 322/2005 Sb. o dalším studiu, popřípadě výuce,  
které se pro účely státní sociální podpory a důchodového pojištění  
považují za studium na středních nebo vysokých školách, ve znění  
vyhlášek č. 167/2006 Sb., č. 423/2006 Sb., č. 225/2007 Sb.,  
č. 325/2008 Sb. a č. 249/2009 Sb.

## **VIII. Mládež, tělovýchova a sport**

### **Zákony**

Zákon č. 364/2000 Sb., o zrušení Fondu dětí a mládeže a o změnách  
některých zákonů, ve znění zákonů č. 79/2002 Sb., č. 428/2003 Sb.  
a č. 376/2004 Sb.

Zákon č. 115/2001 Sb., o podpoře sportu, ve znění zákona č. 219/2005  
Sb., č. 186/2006 Sb. a č. 274/2008 Sb.

### **Vyhlášky**

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání.

Vyhláška č. 55/2005 Sb., o podmínkách organizace a financování  
soutěží a přehlídek v zájmovém vzdělávání.

## **IX. Financování činnosti škol a školských zařízení**

### **Zákony**

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákonů č. 383/2005 Sb., č. 112/2006 Sb., č. 158/2006 Sb., č. 161/2006 Sb., č. 165/2006 Sb., č. 179/2006 Sb., č. 342/2006 Sb., č. 624/2006 Sb., č. 217/2007 Sb., č. 296/2007 Sb., č. 343/2007 Sb., č. 58/2008 Sb., č. 126/2008 Sb., č. 189/2008 Sb., č. 242/2008 Sb., č. 243/2008 Sb., č. 306/2008 Sb., č. 384/2008 Sb., č. 49/2009 Sb. a č. 378/2009 Sb.

(Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., vyhlášené pod č. 317/2008 Sb., zahrnuje novely až do zákona č. 243/2008 Sb. včetně)

Zákon č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, ve znění zákonů č. 132/2000 Sb., č. 255/2001 Sb., č. 16/2002 Sb., č. 284/2002 Sb., č. 562/2004 Sb., č. 383/2005 Sb. a 179/2006 Sb.

### **Vyhlášky**

Vyhláška MŠMT č. 492/2005 Sb., o krajských normativech, ve znění vyhlášek č. 47/2008 Sb., č. 33/2009 Sb. a č. 8/2010 Sb.

### III. Pedagogický kontext vztahu učitel – kurikulum

(Remillard, 2005 in Švec, 2007, s. 22)

| Koncepce užití kurikula                        | Příprava  | Design   | Interpretace  | Participace   |
|--|---|--|---|---|
| Koncepce kurikulárních dokumentů               | Fixovaná reprezentace stanoveného kurikula  | Jeden z mnoha možných zdrojů   | Reprezentace úloh a pojmů   | Artefakty nebo nástroje, produkty sociokulturní evoluce                         |
| Koncepce role učitele                          | Zprostředkovatel stanoveného kurikula   | Aktivní designer kurikula  | Zprostředkovatel významů – na základě zkušeností žáků a jejich pojetí učiva         | Spolupracovník při vytváření kurikula   |
| Vztah učitel – kurikulum                       | Reprodukování stanoveného kurikula  | Určitá modifikace stanoveného kurikula   | Interpretace kurikula   | Transformace kurikula – s využitím spolupráce s kolegy i žáky                   |
| Teoretický nebo epistemologický vliv           | Pozitivismus  | Pozitivismus nebo interpretativismus   | Interpretativismus  | Sociokulturní analýzy   |
| Zaměření výzkumu: Ilustrativní výzkumné otázky | Učební text jako ovlivňující faktor: Co učitele vede k přesnému reprodukování stanoveného kurikula? | Učitel jako modifikátor kurikula: Co vede učitelovu volbu modifikace kurikula? | Povaha interpretací kurikula ve třídě: Jak učitelé interpretují kurikulární zdroje? | Participační vztah: Jak učitel spolupracuje při vytváření a využívání kurikula? |



#### IV. Klíčové kompetence v RVP

| RVP     | Klíčové kompetence   |
|---------|--|
| RVP PV  | Kompetence k učení<br>Kompetence k řešení problémů<br>Kompetence komunikativní<br>Kompetence sociální a personální<br>Kompetence činnostní a občanské                  |
| RVP ZV  | Kompetence k učení<br>Kompetence k řešení problémů<br>Kompetence komunikativní<br>Kompetence sociální a personální<br>Kompetence občanské<br>Kompetence pracovní       |
| RVP G   | Kompetence k učení<br>Kompetence k řešení problémů<br>Kompetence komunikativní<br>Kompetence sociální a personální<br>Kompetence občanské<br>Kompetence k podnikavosti |
| RVP GSP | Kompetence k učení<br>Kompetence k řešení problémů<br>Kompetence komunikativní<br>Kompetence sociální a personální<br>Kompetence občanské<br>Kompetence k podnikavosti |

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| <p>RVP DG<br/>(pilotní verze)</p> | <p>Kompetence k učení<br/>Kompetence k řešení problémů<br/>Kompetence komunikativní<br/>Kompetence sociální a personální<br/>Kompetence občanské<br/>Kompetence k podnikavosti</p>  |
| <p>RVP ZUV</p>                    | <p>Kompetence k umělecké komunikaci<br/>Kompetence osobnostně sociální<br/>Kompetence kulturní</p>  |
| <p>RVP JŠ</p>                     | <p>Kompetence k učení<br/>Kompetence komunikativní<br/>Kompetence občanská<br/>Kompetence sociokulturní</p>   |
| <p>RVP OV</p>                     | <p>Kompetence k učení<br/>Kompetence k řešení problémů<br/>Komunikativní kompetence<br/>Personální a sociální kompetence<br/>Občanské kompetence a kulturní povědomí<br/>Kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám<br/>Matematické kompetence<br/>Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi</p> |

## V. Průřezová témata v RVP

| RVP                       | Průřezové téma  |
|---------------------------|---|
| RVP PV                    | -   |
| RVP ZV                    | Osobnostní a sociální výchova<br>Výchova demokratického občana<br>Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech<br>Multikulturní výchova<br>Environmentální výchova<br>Mediální výchova |
| RVP G                     | Osobnostní a sociální výchova<br>Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech<br>Multikulturní výchova<br>Environmentální výchova<br>Mediální výchova                                  |
| RVP GSP                   | Osobnostní a sociální výchova<br>Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech<br>Multikulturní výchova<br>Environmentální výchova<br>Mediální výchova                                  |
| RVP DG<br>(pilotní verze) | Osobnostní a sociální výchova<br>Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech<br>Multikulturní výchova<br>Environmentální výchova<br>Mediální výchova                                  |

|         |   |
|---------|---|
| RVP ZUV | -   |
| RVP JŠ  | -   |
| RVP OV  | Občan v demokratické společnosti<br>Člověk a životní prostředí<br>Člověk a svět práce<br>Informační a komunikační technologie |

## VI. Seznam vybraných výzkumů kurikula v ČR

- BANÝR, J. Jak se měnila výuka chemie na základní škole v posledních deseti letech. In *Obory ve škole. Metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik matematiky, chemie, výtvarné výchovy, hudební výchovy a výchovy ke zdraví z let 1990–2004*. Praha: PedF UK, 2005, s. 89–110. ISBN 80-7290-225-3.
- BARŠA, P. et al. *Obsahová analýza učebnic pro základní školy. Závěrečná zpráva*. Praha: Člověk v tísni, 2002. Dostupné z WWW: <<http://www.varianty.cz/download/doc/books/18.pdf>>.
- BERAN, J., MAREŠ, J., JEŽEK, S. Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. *Orbis scholae*, 2007, roč. 2, č. 1, s. 111–131. ISSN 1802–4637. Dostupné též z WWW: <[http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007/-2007\\_1\\_09.pdf](http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007/-2007_1_09.pdf)>.
- ČERNÝ, K. Budoucnost školy v percepci školského managementu. *Orbis scholae*, 2007, roč. 1, č. 3, s. 43–65. ISSN 1802-4637. Dostupné též z WWW: <[http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007/2007\\_3\\_04.pdf](http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007/2007_3_04.pdf)>.
- DOLEŽALOVÁ, J. K vybraným podmínkám kurikulární reformy v ČR. In WIEGEROVÁ, A. *Fórum o premenách školy v 21. storočí*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2007, s. 188-195.
- DOULÍK, P., ŠKODA, J. Výzkum úrovně vybraných očekávaných výstupů žáků 1. stupně ZŠ prostřednictvím sebehodnocení. *Pedagogická orientace*, 2008, roč. 18, č. 2, s. 95–110. ISSN 1211-4669. Dostupné též z WWW: <[http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2008/Pedor08\\_2\\_-VyzkumOcekavanych-VystupuZaku1StupneZS\\_DoulikSkoda.pdf](http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2008/Pedor08_2_-VyzkumOcekavanych-VystupuZaku1StupneZS_DoulikSkoda.pdf)>.
- DVOŘÁK, D. Pojmová analýza jednoho společenskovedního tématu v RVP. In JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAROVA, V. (eds). *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, 2007, s. 111–119. ISBN 978-80-7315-153-9. Dostupné též z WWW: <[http://www.paido.cz/pdf/prispevky\\_k\\_tvorbe\\_kurikula.pdf](http://www.paido.cz/pdf/prispevky_k_tvorbe_kurikula.pdf)>.
- GREGER, D. *Možnosti zjišťování a měření obtížnosti didaktického textu. Disertační práce*. Praha: PedF UK, 2005.

- HARDMAN-MATOUŠKOVÁ, J. Jak oslovují učebnice občanské výchovy děti školou povinné. In *Gender – rovné příležitosti – výzkum*, 2004, č. 1. Dostupné z WWW: <<http://www.genderonline.cz/index.php?page=clanek&subrubrika=39&clanek=217>>.
- HÖFER, G. a kol. *Výuka fyziky v širších souvislostech – názory žáků*. Plzeň: PdF ZČU, 2005. ISBN 80-7043-436-8. Dostupné též z WWW: <[http://kdf.mff.cuni.cz/vyzkum/materialy/vyuka\\_fyziky\\_v\\_sirsich\\_souvislostech.pdf](http://kdf.mff.cuni.cz/vyzkum/materialy/vyuka_fyziky_v_sirsich_souvislostech.pdf)>.
- HRABÍ, L. Hodnocení grafické informace učebnic přírodopisu. *e-PEDAGOGIUM*, 2006, roč. 6, č. 1, s. 26–32. ISSN 1213-7499. Dostupné též z WWW: <[http://www.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/e-ped\\_1-2006.pdf](http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-ped_1-2006.pdf)>.
- HRABÍ, L. K problematice obtížnosti učebnic. In KNECHT, P., JANÍK, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-174-4.
- HRABÍ, L. Náročnost textu v učebnicích přírodopisu. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (eds.). *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007, s. 98–108. ISBN 978-80-7315-148-5.
- HRABÍ, L. Názory žáků a učitelů na učebnice přírodopisu. *Pedagogická orientace*, 2007, roč. 17, č. 4, s. 28–34.
- HUDECOVÁ, D. *Analýza dějepisných vzdělávacích programů ve vybraných státech Evropy a Její výsledky*. Praha: PdF UK, 2006. ISBN 80-7290-253-9.
- HUDECOVÁ, D. Jak učitelé využívají a hodnotí učebnice dějepisu. Vyhodnocení průzkumu PC Plzeň provedeného v západních Čechách. *Pedagogika*, 2001, č. 3, roč. 51, s. 327–335. ISSN 3330-3815.
- JANÍK, T. Teorie konceptuální změny a učebnice. In MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006, s. 33–44. ISBN 80-7315-124-3. Dostupné též z WWW: <[http://www.paido.cz/pdf/ucebnice\\_pod\\_lupou.pdf](http://www.paido.cz/pdf/ucebnice_pod_lupou.pdf)>.

- JANÍK, T., JANÍKOVÁ, M., NAJVAR, P., NAJVAROVÁ, V. Pohledy na výuku fyziky na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CPV videostudie fyziky. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 1, s. 29–52. ISSN 1802-4637. Dostupné též z WWW: <[http://www.orbisscholae.cz/-archiv/-2008/2008\\_1\\_02.pdf](http://www.orbisscholae.cz/-archiv/-2008/2008_1_02.pdf)>.
- JANIKOVÁ, V. Autonomní učení a elektronická media v moderních cizojazyčných učebnicích. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (eds.). *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007, s. 55–63. ISBN 978-80-7315-148-5.
- JANOUSHKOVÁ, E. *Analýza učebnic zeměpisu. Disertační práce*. Brno: PdF MU, 2008.
- JEŽKOVÁ, V. Evropská dimenze v české škole. In *Výzkum školy a učitele. 10. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí* [CD-ROM]. Praha: PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-089-7.
- JEŽKOVÁ, V. Hlavní výsledky výzkumu učebnic němčiny pro ZŠ. In JANDOVÁ, R. (ed.). *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník z XV. konference ČAPV* [CD-ROM]. České Budějovice: PdF JU, 2007. ISBN 978-80-7040-991-6.
- JEŽKOVÁ, V. Proměny a inovace ve výuce cizím jazykům v Evropě. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy. 11. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí*. [CD-ROM]. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-046-8.
- JEŽKOVÁ, V. Výzkum souboru učebnic němčiny pro základní školy. In KNECHT, P., JANÍK, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-174-4.
- KLAPKO, D. Analýza učebnic dějepisu pro ZŠ jako evaluační nástroj efektivní kvality didaktických textů. In MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (eds.). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006, s. 73–78. ISBN 80-7315-124-3. Dostupné též z WWW: <[http://www.paido.cz/pdf/-ucebnice\\_pod\\_lupou.pdf](http://www.paido.cz/pdf/-ucebnice_pod_lupou.pdf)>.

- KNECHT, P. Pojmová analýza českých učebnic sociálního zeměpisu pro základní školy. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (eds.). *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007, s. 121–133. ISBN 978-80-7315-148-5.
- KNECHT, P., WEINHÖFER, M. Jaká kritéria jsou důležitá pro učitele ZŠ při výběru učebnic zeměpisu? Výsledky výzkumné sondy provedené na jihomoravských základních školách. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu* [CD-ROM]. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2006, s. 35–51. Dostupné též z WWW: <<http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/0012.pdf>>.
- KOSIKOVÁ, V., HOLEČKOVÁ, M. Role učitele v souvislosti s tvorbou a realizací školních vzdělávacích programů. In *Sborník příspěvků 15. konference ČAPV* [CD-ROM]. České Budějovice: PedF JČU, 2007. ISBN 978-80-7040-991-6.
- KUBRICKÁ, J. Trend genderové korektnosti v učebnicích cizích jazyků. In MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (eds.). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006, s. 107–110. ISBN 80-7315-124-3. Dostupné též z WWW: <[http://www.paido.cz/pdf/-ucebnice\\_pod\\_lupou.pdf](http://www.paido.cz/pdf/-ucebnice_pod_lupou.pdf)>.
- MAŇÁK, J. Paridův soud neb komu zlaté jablko. In MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (eds.). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006, s. 73–78. ISBN 80-7315-124-3. Dostupné též z WWW: <[http://www.paido.cz/pdf/-ucebnice\\_pod\\_lupou.pdf](http://www.paido.cz/pdf/-ucebnice_pod_lupou.pdf)>.
- MAŇÁK, J. Pohled učitelské a nečitelské veřejnosti na ZŠ. In MAŇÁK, J., JANÍK, T. (eds.). *Orientace české základní školy*. Brno: PdF MU, 2005, s. 190–193. ISBN 80-210-3870-5.
- MARÁDOVÁ, E. Reflexe oborových praxí studentů jako výzva ke změnám v koncepci učitelského vzdělávání. In *Sborník příspěvků 15. konference ČAPV* [CD-ROM]. České Budějovice: PedF JČU 2007. ISBN 978-80-7040-991-6.
- MUŽÍK, V., JANÍK, T. Tělesná výchova z pohledu absolventa základní školy. In MAŇÁK, J., JANÍK, T. (eds.). *Absolvent základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s. 197–214. ISBN 978-80-210-4402-9.



- MUŽÍKOVÁ, L. K realizaci výchovy ke zdraví na základní škole. In KNECHT, P. (ed.). *Výzkum aktuálních problémů pedagogiky a oborových didaktik*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 88–101. ISBN 80-210-4163-3.
- MUŽÍKOVÁ, L. *Východiska k implementaci výchovy ke zdraví do školních vzdělávacích programů pro základní školy. Disertační práce*. Brno: PdF MU, 2008.
- NOVOTNÝ, P. Vizuální informace ve vybraných učebnicích dějepisu pro 9. ročník základní školy. In JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAROVÁ, V. (eds). *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, 2007, s. 121–126. ISBN 978-80-7315-153-9. Dostupné též z WWW: <[http://www.paido.cz/pdf/-prispevky\\_k\\_tvorbe\\_kurikula.pdf](http://www.paido.cz/pdf/-prispevky_k_tvorbe_kurikula.pdf)>.
- POLÁCHOVA, A. Předmět Praktické činnosti na druhém stupni základní školy. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy. 11. výroční konference ČAPV s mezinárodní účastí* [CDROM]. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-046-8.
- SIKOROVÁ, Z. *Výběr učebnic na základních a středních školách*. Ostrava: PdF OU, 2004. ISBN 80-7042-373-0.
- SIKOROVÁ, Z. Výběr učiva a zpracování učiva učitelem ve výuce českého jazyka na základní škole. In *Výzkum školy a učitele. 10. výroční mezinárodní konference ČAPV* [CD-ROM]. Praha: ČAPV, 2002. ISBN 80-7290-089-7.
- SIKOROVÁ, Z., ČERVENKOVÁ, I. Užívání učebnic a jiných učebních materiálů ve výuce na základních školách a gymnáziích. In JANDOVÁ, R. (ed.). *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník z XV. konference ČAPV* [CD-ROM]. České Budějovice: PdF JU, 2007. ISBN 978-80-7040-991-6.
- SLAVÍK, J. Mezi osobitostí a normou: proměny české výtvarné výchovy na přelomu tisíciletí. In SLAVÍK, J. (ed.). *Obory ve škole: metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik*. Praha: PdF UK, 2005, s. 11–49. ISBN 80-7290-225-3.

- STRAKOVÁ, J. Kurikulární reforma z pohledu šetření Kalibro. *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 1, s. 21–36. ISSN 3330-3815.
- ŠTECH, S. Úvodem k vývoji oborových didaktik. In SLAVÍK, J. (ed.). *Obory ve škole: metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik*. Praha: PdF UK, 2005, s. 4–9. ISBN 80-7290-225-3.
- URBÁNEK, P., WERNEROVÁ, J. Studenti učitelství a jejich vnímání realizace kurikulární reformy. In FRANIOK, P., KNOTOVÁ, D. (eds). *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 218–225. ISBN 978-80-210-4752-5.
- VRÁNOVÁ, O. Hodnocení vybraných pracovních sešitů přírodovědy a přírodopisu. *e-PEDAGOGIUM*, 2005, roč. 5, č. 2, s. 86–98. ISSN 1213-7758.
- VRÁNOVÁ, O. Posuzování úloh v pracovních sešitech přírodopisu. *e-PEDAGOGIUM*, 2005, roč. 5, č. 4, s. 55–66. ISSN 1213-7758.

## Anotace

|                          |                            |
|--------------------------|----------------------------|
| <b>Jméno a příjmení:</b> | Bc. Gabriela Bendová       |
| <b>Katedra:</b>          | Katedra společenských věd  |
| <b>Vedoucí práce:</b>    | Mgr. Antonín Staněk, Ph.D. |
| <b>Rok obhajoby:</b>     | 2011                       |

|                            |   |
|----------------------------|---|
| <b>Název práce:</b>        | Kurikulum v praxi učitele   |
| <b>Název v angličtině:</b> | The Curriculum in the Teacher's Experience  |
| <b>Anotace práce:</b>      | Tato diplomová práce se věnuje tématu kurikulum v praxi učitele. Cílem práce je přiblížení se učitelské praxi z teoretického úhlu pohledu a porozumění postojům učitelů ke kurikulární reformě a školnímu vzdělávacímu programu. Součástí práce je případová studie, zabývající se výzkumem kurikula v současné učitelské praxi na vybraném gymnáziu. |
| <b>Klíčová slova:</b>      | kurikulum, kurikulární reforma, kurikulární dokumenty, rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, výzkum kurikula, školství, zákony ve školství   |

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <b>Anotace v angličtině:</b>       | The diploma thesis deals with the topic the curriculum in the teacher's experience. The main aim of the thesis is to get closer to teachers' experiences from the theoretical point of view and understand their attitude to the curricular reform and the School Educational programme. A case study, which does the educational research on the curriculum in the teachers' experience at selected grammar school, is a part of the diploma thesis. |
| <b>Klíčová slova v angličtině:</b> | curriculum, curricular reform, curricular documents, Framework Educational Programme, School Educational Programme, the research of the curriculum, school system, educational laws   |
| <b>Přílohy vázané v práci:</b>     | Schéma vzdělávacího systému v ČR 2010/2011<br>Právní úpravy týkající se českého školství<br>Pedagogický kontext vztahu učitel – kurikulum<br>Klíčové kompetence v RVP<br>Průřezová témata v RVP<br>Seznam vybraných výzkumů kurikula v ČR   |
| <b>Rozsah práce:</b>               | 90 stran  |
| <b>Jazyk práce:</b>                | český   |