

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**  
**Pedagogická fakulta**

Mgr. Martina Fasnerová

**Kurikulární změny a jejich odraz v klimatu školy z pohledu  
rodičů**

Rigorózní práce

Olomouc

2009

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci 30. dubna 2009

.....

Děkuji svým kolegyním a kolegům za poskytnutí cenných rad a připomínek pro zpracování rigorózní práce.

## OBSAH

Úvod .....	7
<b>I Teoretická část</b>	
<b>1 Exkurz do historie reforem v českých zemích .....</b>	<b>11</b>
1.1 Mistr Jan Hus a jeho vliv na rozvoj školství .....	12
1.2 Odkaz Jana Amose Komenského .....	13
1.3 Reformy 18. století - tereziánské reformy .....	14
1.4 Vlastenečtí učitelé .....	16
1.5 Reformy počátku 20. století .....	17
1.6 Vliv druhé světové války na reformní snahy – jednotné školství .....	19
<b>2 Proměny české školy v současné Evropě .....</b>	<b>21</b>
2.1 Reformy v Evropě pro 21. století .....	21
2.2 Lisabonská strategie – impulz započatých změn .....	23
2.3 Hlavní znaky školy pro 21. století .....	25
<b>3 Teoretická východiska a projektované změny základního školství v České republice po roce 1989 .....</b>	<b>28</b>
3.1 Metodická podpora realizace školské reformy .....	34
3.1.1 Projekt Pilot Z .....	34
3.1.2 Projekt Koordinátor .....	34
<b>4 Proměny základní školy z pohledu kurikulární reformy po roce 2007 .....</b>	<b>36</b>
4.1 Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání - základ změn v práci učitelů .....	37
<b>5 Školní vzdělávací program a jeho hlavní aktéři jako nositelé změn .....</b>	<b>41</b>
5.1 Koordinátor ŠVP a jeho role .....	42
5.2 Role ředitele a koordinátora při tvorbě školního vzdělávacího programu .....	42
5.3 Týmová spolupráce .....	43
5.4 Budování týmů v podmínkách školy .....	44
5.5 Týmová práce při tvorbě ŠVP v praxi .....	45

<b>6 Škola, kurikulum a školní klima .....</b>	<b>47</b>
6.1 Kultura školy .....	48
6.2 Klima školy.....	49
6.3 Klima třídy .....	56
6.4 Osobnost učitele a školní klima .....	59
6.5 Úspěšnost školy v návaznosti na školní klima.....	61

## **II Empirická část**

<b>7 Proměna klimatu školy z pohledu rodičů - výzkum .....</b>	<b>63</b>
7.1 Cíle výzkumného šetření .....	63
7.2 Popis a analýza výzkumných metod.....	64
7.3 Charakteristika respondentů .....	65
7.4 Hypotézy výzkumu .....	66
7.5 Analýza získaných dat .....	66
7.5.1 Důkazy hypotéz .....	67
7.5.2 Rozbor jednotlivých položek dotazníku .....	74

<b>8 Náměty k diskusi .....</b>	<b>88</b>
---------------------------------	-----------

<b>Závěr .....</b>	<b>91</b>
--------------------	-----------

<b>Seznam použité literatury a pramenů .....</b>	<b>93</b>
--	-----------

<b>Seznam příloh .....</b>	<b>101</b>
----------------------------	------------

**Anotace**

## Úvod

Zaměření rigorózní práce na problematiku měnící se školy v souvislosti se současnou školskou reformou bylo podmíněno dlouholetou praxí učitelky základní školy a zároveň koordinátora pro tvorbu školního vzdělávacího programu.

Dne 1. září 2007 vstoupil v platnost Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (Jeřábek, Tupý, 2005) jako nový kurikulární dokument, který vymezuje hlavní cíle, požadavky, podmínky a pravidla pro vzdělávání žáků v základním vzdělávání, tedy vzdělávání žáků ve věku 6 – 15 let.

Jako nové jsou v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále i RVP ZV) formulovány cíle vzdělávání. RVP ZV žádá po učiteli a škole, aby vědomosti, dovednosti i postoje byly ve výuce rozvíjeny současně a jejich rozvíjení neprobíhalo izolovaně. Vzdělávací cíle jsou vedle osvojení důležitých poznatků zaměřeny na rozvíjení životních dovedností, jako jsou dovednosti učit se, komunikovat, řešit problémy, spolupracovat, projevat se jako svobodná osobnost, hájit svá práva, rozvíjet vnímavost k lidem, prostředí, přírodě, chránit zdraví, být tolerantní k jiným lidem a kulturám, poznávat vlastní schopnosti pro další život a výběr profese. Tyto dovednosti by měli žáci získat prostřednictvím klíčových kompetencí<sup>1</sup>(Jeřábek, Tupý, 2005), které jsou jako nový pojem definovány ve školské reformě a na základě kterých se upevňují i vědomosti žáků. Pro školy to znamenalo vytvořit své školní vzdělávací programy (dále i ŠVP), prostřednictvím kterých by implementovaly požadavky z RVP ZV do svých vytvořených ŠVP.

Změny v českém školství se jeví jako velmi potřebné a důležité, přestože se setkáváme s negativními reakcemi některých učitelů. Reforma se zdá být nepostradatelnou pro postavení mladých lidí nejen v naší společnosti, ale zvláště na mezinárodní úrovni, v rámci Evropské unie, a to především v souvislosti s trhem práce, který v současné době vyžaduje zcela jiný typ vzdělávání, než jaký nyní nabízí většina základních škol. Tato situace se týká nejen těch, kteří jsou bezprostřední součástí výchovně-vzdělávacího procesu, ale také široké veřejnosti. Školy dostaly větší volnost při tvorbě školních vzdělávacích programů vycházejících z RVP ZV, v celkovém zaměření školy a také při tvorbě osnov ve vzdělávání.

---

<sup>1</sup> Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. (JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2005).

Kolektiv pedagogů na každé základní škole při jeho tvorbě vycházel jak z materiálního vybavení školy, profesionalizace učitelského sboru, tak také z požadavků, které na školu byly kladeny ze strany rodičovské veřejnosti. Celkové klima školy a atmosféra ve škole mezi pedagogy, žáky a rodiči by měla být postavena na přátelských vztazích. Úspěšná výchova a motivace k dosažení nějakého stupně vzdělání je podmíněna úzkou spoluprací školy a rodiny. Rodina a rodiče působí na celou osobnost dítěte, a tím vytváří předpoklady pro jeho školní úspěchy. Změny ve vzdělávání a výchově mladé generace vytváří velký prostor pro úzkou komunikaci rodičů se školou. Vzhledem k tomu, že dochází k zásadním změnám v pojetí učiva, v práci učitelů, v celé organizaci výchovně - vzdělávacího procesu, dochází ke změnám také v postoji rodičů ke škole, a díky reformě by měl být vytvořen prostor pro úzkou spolupráci obou výchovných subjektů.

Při tvorbě školních vzdělávacích programů ve školách byl kladen důraz na propojení teorie s reálnou situací, to znamená, aby se žáci učili hlavně to, co využijí později v dalším vzdělávání, v zaměstnání i osobním životě. Hledají se způsoby umožňující vzdělávání všem, nejen těm, kterým učení nečiní problémy. Učitelé se snaží zavádět do vyučování nové metody, vytvářející příznivé prostředí pro učení, aby se žák cítil dobře a rád se do něho vracel. Žáci by měli mít možnost vše si vyzkoušet, diskutovat o svých problémech, ale i o problémech, které jim přinese s sebou učení, nalézat pomoc u pedagogů, spolužáků i svých rodičů. Zažít úspěch by měli učitelé umožnit diferencovaným a individuálním přístupem všem žákům. Žáci by se měli naučit vyjádřit i svůj nesouhlas, nebát se chybovat a z těchto chyb si vyvodit ponaučení pro příští situace a vyvarovat se jich. Hodnocení žáků sleduje osobní pokrok každého žáka bez neustálého porovnávání s jinými, důraz je kladen na sebehodnocení. Důležité je, aby si žáci vytvořili potřebné systémy poznatků a nacházeli jejich vzájemné vazby, aby se učili v souvislostech, jež jsou zjevné a v každodenním praktickém životě využitelné.

Je potřebné učit žáky týmové práci, při které se zdokonalí v komunikaci nejen vzájemně, ale také v komunikaci s učitelem a dospělými lidmi. Současná doba vyžaduje, aby byl žák vybaven kompetencí komunikovat s jinými lidmi v cizích jazycích, ale také aby byl vybaven dostatečnou počítačovou gramotností a v neposlední řadě své dovednosti a vědomosti dokázal úspěšně prezentovat na trhu práce.

Vývojové tendence a změny v českém školství vyústily zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Cílem předkládané práce je popsat základní olomouckou školu v souvislosti s probíhající kurikulární reformou z pohledu rodičů v návaznosti na klima školy. V teoretické

rovině jsou zachyceny změny, k nimž dochází v rámci školy v kontextu současné reformy a témata, která jsou k dané problematice relevantní. V rovině empirické, prostřednictvím dotazníkového šetření byly zjišťovány změny v klimatu školy a jak vnímají současnou školu v souvislosti se školním klimatem rodiče. Získaná data byla komparována s výsledky výzkumu, který byl realizovaný před zavedením ŠVP do základních škol. Jedná se o srovnání výsledků výzkumů realizovaných v roce 2006 a v roce 2008. Získaná data byla vyhodnocena s cílem zjistit, zda rodiče vnímají školu v současné době jinak než před změnou kurikula, a pokud ano, tak v čem.

Před vlastní tvorbou ŠVP<sup>2</sup> na dané škole byli dotazováni rodiče žáků na to, jak vypadá škola z jejich pohledu například po stránce materiálního vybavení, důvěry žáků ve své učitele, kvality vyučování a celkové atmosféry školy, a co by podle jejich mínění, měla škola zlepšit, popřípadě změnit. Jejich podněty byly zapracovány do vytvářeného ŠVP s motivačním názvem „Dejme šanci všem“ na jedné olomoucké základní škole, v roce 2006. Následně bylo toto šetření zopakováno po jednom roce platnosti ŠVP, v roce 2008. Výsledky, k nimž se dospělo, konkretizuje a shrnuje empirická část rigorózní práce.

ŠVP je otevřený dokument, který je neustále připraven reagovat na změny ve vzdělávání. Proto je velmi aktuální se tímto problémem stále zabývat a na zlepšování neustále pracovat.

Rigorózní práce je rozdělena do dvou hlavních částí - I. Teoretické části a II. Empirické části. Teoretická východiska jsou popsána v kapitolách jedna až šest. Empirická část práce je zachycena v kapitole sedm a osmá kapitola se zabývá náměty k diskusi.

První kapitola tvoří exkurz do historie reforem v českých zemích. Zabývá se jejich vývojem a jaký měly již v historii vliv nejen na změny ve vzdělávání, ale také jak úzce souvisely i se změnami politického a společenského uspořádání státu.

Druhá kapitola plynule navazuje, objasňuje a vysvětluje potřeby proměny českého školství po změně režimu v roce 1989. Tato část popisuje proměny školství v evropských souvislostech. Popisuje změny a reformy v Evropě pro 21. století, výsledky Lisabonského summitu a důsledky, které z toho vplynuly pro reformu školství v České republice.

Třetí kapitola sleduje teoretická východiska a projektované změny základního školství v České republice po roce 1989. Zabývá se vývojem vzdělávacích dokumentů na území našeho státu po roce 1989 až do roku 2007, kdy vstoupil v platnost Rámcový vzdělávací

---

<sup>2</sup> ŠVP – školní vzdělávací program – motivační název „Dejme šanci všem“.



program pro základní vzdělávání. Popisuje také podpůrné projekty, které byly vytvořeny pro jeho snazší implementaci do praxe.

Čtvrtá kapitola je jednou z nosných kapitol předkládané práce, neboť popisuje změny vnitřního kurikulárního dokumentu a podrobně seznamuje se strukturou školního vzdělávacího programu na ZŠ v Olomouci, Řezníčkova 1, kde autorka práce působila jako koordinátor ŠVP.

Pátá kapitola je druhou nosnou kapitolou, neboť popisuje tvorbu školního vzdělávacího programu na již zmiňované základní škole a poskytuje příklady z praktického zpracování od přípravy přes budování pracovních týmů až po vlastní týmovou práci.

Šestá kapitola rigorózní práce se zabývá klimatem školy v kontextu změn, které se ve vzdělávání v souvislosti s RVP ZV objevují. V této kapitole se hovoří i o klimatu třídy a klimatu školy. Vliv na současné proměny má také osobnost učitele a úspěšnost školy na trhu práce.

Sedmou kapitolou začíná empirická část předkládané rigorózní práce. Prostřednictvím dotazníkového šetření byly zjišťovány názory rodičů na změny klimatu ve škole z pohledu rodičů jedné základní olomoucké školy, kterou jejich děti navštěvují.

Závěry a možná diskuse k výzkumu jsou obsahem osmé kapitoly.

Tato práce je zpracována z pohledu koordinátora pro Školní vzdělávací program, který byl vytvářen na jedné základní škole v Olomouci, v letech 2005 – 2007. Od 3. 9. 2007 se podle vytvořeného ŠVP začalo za základní škole učit v 1. a 6. ročníku.

# I. Teoretická část

## 1 Exkurz do historie reforem v českých zemích

*„I když zcela jistě není důvod věřit, že od okamžiku, kdy letopočet, v němž jednička označuje tisíciletí bude nahrazena dvojkou – či skromněji, kdy dvacáté století bude vystřídáno jednadvacátým – nastoupí nová éra lidstva, přesto významná část světového společenství považuje při této příležitosti za nutné bilancovat minulost, posoudit současnost a zamyslet se nad budoucností. Proto se doba ukončující dvacáté století stává obdobím pokusů o formulaci nových přístupů k řešení všech naléhavých problémů lidské společnosti. Je tomu tak přirozeně i v oblasti výchovy, vzdělávání a školství“ (Kotásek, 1997, s. IX).*

Jestliže nahlédneme do dějin českého školství a do odkazu jeho hlavních představitelů, začneme si uvědomovat, že každá generace se nějakým způsobem k výchově a vzdělávání vyjadřovala.

*„Historie výchovy vždy bude významnou učitelkou pedagogického myšlení, trvalou inspirátorkou úsilí o komplexní, humánní a demokratickou výchovu“ (Jůva, 1997, s. 5).*

Každá doba si koncipuje svůj pohled na výchovu a vzdělávání. Vždy se v něm odráží ekonomické, sociální a kulturní potřeby, nové problémy a styl života dané doby.

Uvědomujeme si, při nahlédnutí do minulosti, že veškeré metody, které dnes považujeme v oblasti vzdělávání za přínosné, efektivní a moderní, o kterých máme představu, že pouze ony jsou schopny nás dovést do společnosti 21. století, mají hluboké historické kořeny.

Mnohé z vyučovacích metod, které učitelé v současné době používají jako metody inovativní a nové, najdeme popsány již v historii. Pokud se současné reformě podaří ve školách uvést do života alespoň některé z nich, můžeme ji považovat za úspěšnou.

Podobně jako v dobách minulých i dnes zůstává hlavní díl zodpovědnosti za kvalitu výuky ve vzdělávání a výchově na učitelích.

Stejně jako se vyvíjel a měnil pohled člověka na svět, měnila se i jeho představa, jak připravit své děti pro život.

Těmito myšlenkami se zabývalo mnoho významných osobností našich dějin.

Na některé z nich bychom chtěli upozornit v následujících kapitolách.

## 1. 1 Mistr Jan Hus a jeho vliv na rozvoj školství

Mistra Jana Husa řadíme mezi významné reformátory své doby. Jan Hus byl významnou osobností politického i náboženského života. V českých zemích v době, ve které žil, došlo k mnohým politickým, ale i náboženským změnám, které se promítly i do reformy ve školství. Jan Hus se stal v roce 1396 ve svých pětadvaceti letech mistrem svobodných umění na Karlově univerzitě v Praze a v roce 1398 byl jmenován examinátorem při bakalářských zkouškách, a tím plnoprávným členem profesorského sboru fakulty. Roku 1401 vyvrcholila jeho pedagogická dráha na fakultě artistické, kde byl na zimní semestr zvolen děkanem. Roku 1402 byl jmenován kazatelem v kapli Betlémské. V této době byl činný zejména na poli politickém, což se nejvýrazněji projevilo při diskusích o Viklefových<sup>3</sup> teologických spisech. Hus se přihlásil k názoru J. Viklefa, který odsuzoval církevní bohatství a považoval církev za neviditelnou, čímž útočil na její podstatu. S touto myšlenkou se setkáváme také v dílech Mistra Jana Husa. V jeho době to byly myšlenky velmi revoluční a Hus měl s vyjadřováním svého názoru u církve velké potíže.

Pod náboženským vlivem Husova učení je skrytý hluboký sociálně revoluční obsah. Hus se s kritikou obrací proti světské moci církve, ale i proti celému feudálnímu systému. Rozebírá zásady křesťanské výchovy dívek. Vyjadřuje se a píše spisovným jazykem a zavádí diakritický pravopis.

Husitské revoluční protifeudální hnutí se odrazilo i ve školství. Zanikly klášterní školy, celkový vývoj školství se pozastavil a byla omezena i činnost univerzity. Husitství zamýšlelo zpřístupnit základní vzdělání v mateřském jazyce všem vrstvám společnosti. Měly se vzdělávat i ženy a dívky. Tradice husitské vzdělanosti však byla přerušena pobělohorskou dobou. Vzhledem k násilné rekatolizaci v Čechách a také zavedením latiny jako jazyku obřadního, došlo k velkému úpadku českého kulturního života a vzdělanosti českého venkova, což vedlo k masové negramotnosti.

---

<sup>3</sup> VIKLEF Jan, kolem \*1320, † 31. 12. 1384, anglický teolog, filozof a náboženský reformátor. Vyučoval v Oxfordu. Zdůrazňoval rozdíl mezi viditelnou organizací církve a církví jako duchovním společenstvím předurčeným ke spáse. Institucionální církev má mít svoji autoritu odvozenou od církve duchovní. Hlavou církve je Kristus a jejím správcem světská moc. Duchovní, který nežije podle Božího zákona, může být zbaven kněžské autority světským panovníkem. Požadoval apoštolskou chudobu církve, její majetek má převzít stát. Ve sporu o univerzália stoupenec realismu; ideje v myslí Boží jsou současně přítomné ve světě a utvářejí pravou podobu věcí a člověka. Proto je pro lidské jednání Boží zákon závazný. Zavrhl některé svátosti, celibát, kult svatých a odpustky. Viklefovo učení (které bylo katolickou církví odsouzeno) mělo značný vliv na hnutí → lollardů a na husitství (Stanislav ze Znojma, Jeroným Pražský, Jan Hus). (*Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích*, 8. díl, s. 308).

## 1. 2 Odkaz Jana Amose Komenského

Jestliže se chceme zmínit o významných reformátorech v našem českém školství, nemůžeme opomenout Jana Amose Komenského, zakladatele novodobé teorie vyučování, která se uplatnila jak v jeho vlasti, tak daleko za hranicemi. Komenský je jedním z nejuznávanějších pedagogů nejen v české, ale i světové pedagogické literatuře. Naprosto novodobý pohled na vzdělávání nastínil ve svých spisech. Především vzpomeňme Velkou didaktiku, ve které předložil návrh na organizační strukturu školství, která se rozsahem podobá dnešnímu systému, a jeho organizace výuky v homogenních třídách je uplatňována dodnes. Zavedl zde pojem školního roku a školních prázdnin, stanovil školní týden, který obsahoval určitý počet vyučovacích hodin.

Školou na jevišti (Komenský, 1947) položil Jan Amos Komenský základy, dnes tak uznávaného a vyhledávaného, zážitkového vyučování.

Jakoby tušil budoucí nutnost umění vládnout nejen svým mateřským jazykem, ale i cizími jazyky pro snazší komunikaci. Brána jazyků otevřená (Chlup, Patočka, Čapková, 1958) přinesla propojení jazykového vyučování se životem. Podle Komenského je nutno postupovat od jednoduššího a nejprve učit děti jazyku mateřskému a až pak cizímu jazyku. Komenský viděl ideální školu jako „*dílnu lidskosti*“, kde na prvním místě stojí zájem o žáky a jejich všestranný rozvoj. Člověk má harmonicky rozvíjet tři dary: myšlení, mluvení a jednání, aby byl ve všem vzdělaný a aby získal „*sůl moudrosti*“ (Štverák, 1988). S tímto odkazem se současná škola ztotožňuje. Komenský vždy zůstane pro většinu pedagogů inspirací. Jeho didaktické principy jsou uznávány dodnes. Chtěl hlavně vzbuzovat a udržovat zájem dětí o učení, které pro ně má být hrou. Komenský je právem považován za předchůdce veškeré moderní školské výchovy. Ani po více než třech staletích od jeho smrti nebyly jeho myšlenky překonány.

Komenský byl v předchozím období představován jen jako pedagog. Od 20. století je však zařazen i mezi nejvýznamnější filozofy své doby, jehož myšlenky platí i dnes. Hovoří o jednotě uspořádaného univerzálního vědění. „*Cesta k takovému vědění (totiž výchova a vzdělání) nemá proto jen pedagogický význam, ale pomáhá učinit z člověka účastníka světových procesů. To ovšem předpokládá (na rozdíl od názorů tehdejšího racionalizmu), že z člověka se stane všestranně poučená bytost.*“ (Blecha, 2004, s. 238).

Současné reformní snahy staví na podobných základech jako Komenský, a to na vhodné motivaci, přiměřenosti a efektivitě, propojenosti se životem, na učení se příkladem a na poznání skutečnosti, na jejímž základě žák samostatně odvozuje obecné závěry.

### 1.3 Reformy 18. století - tereziánské reformy

Po smrti císaře Karla VI. se ujala vlády na habsburském trůně jeho dcera Marie Terezie. Za její vlády došlo k významným reformním změnám v celé monarchii. V této souvislosti je třeba zmínit reformu berní, reformu správní a soudní, reformu hospodářskou, finanční a sociální, reformu vojenskou a také reformu školskou.

Právě za vlády Marie Terezie začaly být na našem území zakládány první školy na úrovni základního a středního školství. Byly to tříleté školy triviální, tři až čtyřleté školy hlavní a pětiletá gymnázia.

České školy byly v této době i v dalších staletích pod vedením a vlivem rakouského školství. Po třicetileté válce došlo k velkému poklesu ve vzdělávání.

Marie Terezie si uvědomovala, že úpadek vzdělávání je velkou překážkou pro rozvoj země. Proto vydala nařízení o povinné školní docházce. Vznikaly elementární školy trojího druhu: školy triviální (s výukou trivia – čtení, psaní, počty + náboženství a hospodářské znalosti, tyto školy spadaly pod jednotlivé fary), školy hlavní a školy normální.

Školská reforma byla provedena na základě Všeobecného školního řádu<sup>4</sup> pro německé normální, hlavní a triviální školy roku 1774. Na popud Marie Terezie tento školní řád zpracoval Jan Ignác Felbiger. Felbigerův školní řád byl císařovnou stanoven pro organizaci obecného školství a s některými změnami platil téměř 100 let, a to až do nové úpravy elementárního školství provedené v Rakousku v roce 1869<sup>5</sup> (Říšský zákon školní č. 62/1869).

---

<sup>4</sup> Marie Terezie dala na podkladě návrhu, který vypracoval opat J. I. Felbiger, vyhlásit v roce 1774 řád pro obecné školství (Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in den sämtlichen k.k. Erbländern), obecně označovaný jako „Tereziánský školní řád“. Tento tereziánský školní řád se na celé století stal základem obecného školství také v českých zemích. Srv. k tomu např. MÜLLER, V. Školství národní. In *Příručka zákonů, nařízení a předpisů o národním školství v Republice československé*, s. 3.

<sup>5</sup> Říšský zákon školní č. 62/1869 ř. z. ze dne 14. května 1869 vymezoval v § 1 K čemu jsou školy obecné a jak mají být zřízeny toto: „Školy obecné zřízeny jsou k tomu, aby dívky ve mravnosti a nábožnosti vychovávaly, ducha jejich vyvíjely, známosti a zručnosti, jichž mají k dalšímu vzdělání v životě zapotřebí, jim poskytovaly a byly základem, by se z nich stali hodní lidé a občané.“ Citováno z: Říšský zákon školní. In *Příručka zákonů, nařízení a předpisů o národním školství v Republice československé*. Jan Křivánek, Brno: Ústřední spolek učitelů na Moravě s podporou ministerstva školství a národní osvěty, 1924, s. 109.

Tak vznikla první soustava elementárního školství vybudovaná na Komenského principu jednotnosti, v níž jednotlivé stupně škol na sebe obsahově navazovaly. Tím byl proveden historicky první zásah státu do školního vzdělávání u nás. Na školství měla nadále významný vliv i církve a vyučovacím jazykem byla němčina. Ve všech městech i na vesnicích, tam, kde byly fary, byly zřizovány jednotřídni nebo dvoutřídni školy triviální. Učilo se v nich náboženství, čtení, psaní, počítání, hospodářství a dívky měly i šití a pletení. Školní docházka byla povinná od šestého do dvanáctého roku dítěte, na venkově s úlevami a dozor nad školami měl místní farář.

Tereziánská školská reforma byla výrazně ovlivněna i německým filantropismem.<sup>6</sup> Za vlády Josefa II. se zvyrazňoval ve školství centralisticko-germanizační charakteristický rys josefínského osvícenství. Ve školství došlo k personálním změnám a Felbiger ztratil důvěru císaře Josefa II., který ho zbavil místa vrchního direktora a vypověděl ho do Bratislavy. Reformami chtěl Josef II. zlepšit situace v těchto oblastech:

1. v otázce poddanství,
2. v uspořádání poměru státu a církve,
3. ve státní správě, a tím ve školství.

Spolupracovníkem Josefa II. při provádění reformy byl Karel Jindřich Seibt, profesor pražské univerzity. Na přednáškách zdůrazňoval povinnost osvíceneckého státu při výchově šťastného a užitečného občana v moderní společnosti. O provádění josefínských reform se také zasloužil Ferdinand Kindermann<sup>7</sup>, žák Seibta. Podle jeho názoru mělo dojít ke zdokonalení výroby spolu se zvýšením úrovně vzdělání veškerého obyvatelstva (Kindermann, 1775).

---

<sup>6</sup> Filantropismus – směr v pedagogice založený Basedowem, opírající se o ideu přátelství a uskutečňující Rousseauovy zásady přirozené výchovy (KRAUS, J. *Slovník cizích slov*, s. 243)

<sup>7</sup> KINDERMANN FERDINAND (1740-1801) – v duchu svých názorů usiloval o osvobození chudých dětí od školného. Byl proti verbální výuce a za základ považoval mravní výchovu. Takto pojatým školstvím Čechy předběhly sousední vyspělé země. (HANZAL, J. *Ferdinand Kindermann von Schulstein*, 1988).

## 1. 4 Vlastenečtí učitelé

Další podstatné změny na půdě českého školství se odehrály v druhé polovině 19. století.

Vlastenečtí učitelé na přelomu 18. a 19. století v duchu národního obrození čelili germanizaci osvětovou prací a požadovali novou reformu českého školství. Předními představiteli těchto snah, mezi mnohými jinými, to například byli Jan Jakub Ryba a Nepomuk Filcík.

Karel Slavoj Amerlig v této době také nastínil svůj plán reformy. Vycházel z Komenského a požadoval výchovu všestrannou, soustavnou, orientovanou na všechny základní obory lidské činnosti. Proto je možné ho považovat za zakladatele věcného učení (prvouky). (Herfort, 1932).

Ve druhé polovině 19. století položil Gustav Adolf Lindner svým dílem trvalá východiska moderní české demokratické pedagogiky usilující o plný rozvoj všech členů společnosti (Lindner, 1880), když navázal na odkaz Komenského a německou herbartovskou pedagogiku.<sup>8</sup>

Důležitým mezníkem byl rok 1866, kdy vešel v platnost zákon o jazykové rovnoprávnosti na školách.

V souvislosti s politickými změnami a s omezením církevního vlivu dochází ke změnám i v oblasti elementárního školství. Roku 1868 došlo říšským zákonem o postavení školy k církvi k omezení vlivu církve na školy. V zákoně bylo stanoveno, že nejvyšší dohled nad veškerým vyučováním včetně náboženství má stát, schvalování učebnic je záležitostí státu a veřejné školy mohou navštěvovat všichni občané bez ohledu na náboženské vyznání. Tato opatření připravila půdu pro vydání Zákona říšského (Křivánek, 1924), ze dne 14. května 1869, jímž byla ustanovena pravidla vyučování ve školách obecných. Předloha zákona byla vypracována na ministerstvu kultury a vyučování a jejími autory byli ministr Leopold Hasner, profesor Adolf Beer a sekční šéf Julius Antonín Laser. Zákon stanovil povinnou osmiletou školní docházku od 6 do 14 let s tím, že osnovy a učebnice určí centrálně ministerstvo.

---

<sup>8</sup> Herbartismus – pedagogický směr, který rozvinuli žáci a pokračovatelé německého filozofa, psychologa a pedagoga J. F. Herbarta (1776 – 1841). Nejznámější je herbartovská teorie vyučování (odvozená od asocianilistické psychologie), silně formalistní, která od poloviny 19. století významně ovlivnila především evropské a americké střední školství. Reakcí na herbartovskou koncepci vzdělávání byly různé proudy reformní pedagogiky. Výraz „herbartismus“ se dnes používá (ne vždy zcela oprávněně) jako negativní hodnotící označení školského vzdělávání zaměřeného na učivo, jednotlivé předměty a metody vyučování a nedostatečně respektujícího potřeby dítěte. (PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 72).

K vyučovacím předmětům z dřívější doby přibyl přírodopis, zeměpis, dějepis, nauka o tvarech měřičských, kreslení, tělocvik a zpěv. Byly zřízeny státní osmitřídní obecné školy na vesnicích a tříleté měšťanské školy jako pokračování po pátém roce školy obecné. Tento zákon rovněž zrovnoprávnil ve výuce češtinu a němčinu. K provádění říšského zákona byl vydán v roce 1870 Školní a vyučovací řád (Křivánek, 1924), platící až do roku 1905. Obsahoval předpisy o návštěvě škol, o školní kázni (byl zakázán tělesný trest), o povinnostech učitele, o pomůckách učitelů a žáků atd. Tímto krokem byl zásadně modernizován obsah výuky i liberalizován pedagogický přístup k žákům.

## 1.5 Reformy počátku 20. století

Po první světové válce, po vzniku Československa, všechny politické strany vystoupily s požadavky demokratizace školství. Docházelo ke snížení počtu žáků ve třídách a bylo zavedeno více praktických předmětů. V tomto období začíná vznikat také mnoho tzv. pokusných škol<sup>9</sup>, které kladly důraz na svobodu dítěte, na jeho tvořivost a samostatnost. Základem všech pokusů, které byly realizovány na našem území, byla vždy reformní pedagogika. Dítě bylo postaveno do centra výchovné a vzdělávací práce školy.

V centru pozornosti reformních pedagogů 20. - 30. let 20. století byla progresivní výchova – aktivismus. Cílem mělo být odbourání pasivity žáků a autoritářského přístupu učitelů. Společnou snahou bylo vybudování činné, aktivní, tvořivé a pracovní školy. České pedagogické pokusy dvacátých let se dělily na dvě skupiny. První skupina pracovala na základě přesných plánů a osnov. Druhá skupina vedla své žáky spíše k umělecké práci. V této době (počátek 20. století) vzniklo mnoho myšlenkových proudů.

Předním představitelem tohoto období byl Otakar Kádner<sup>10</sup>, teoretik pedagogiky, jenž zkoumal především estetickou a mravní výchovu. Byl také známým reformátorem středního školství.

---

<sup>9</sup> Pokusné školy – se dělily na dvě skupiny, které se odlišovaly metodou pokusné práce. První skupina přesně sleduje a vyhodnocuje výsledky (Holešovice, volná škola práce Kladno). Druhá skupina například - Dům dětí Krnsko.(SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V. *Alternativní školy*, 1996).

<sup>10</sup> Otakar Kádner (1870 – 1936), zabýval se otázkami středoškolské reformy. Základem reformy bylo vytvoření čtyřletého základu jako jednotné školy, jejíž vyšší stupeň bude dále diferencován a výuka jazyků ztratí své výsadní postavení. (PODLAHOVÁ, L. *1+100 osobností pedagogiky a školství v českých zemích*, s. 93).



Další významnou reformátorskou osobností byl Otokar Chlup,<sup>11</sup> který usiloval o harmonizaci jednotlivých složek v komplexním výchovně - vzdělávacím procesu. Ve svém díle „Pedagogika“, odmítal materialismus orientovaný na množství poznatků. Tato myšlenka je také základním prvkem současné reformní politiky, *Rámcových vzdělávacích programů* (Jeřábek, Tupý, 2005).

Dalším známým reformátorem této doby byl Václav Příhoda<sup>12</sup>. V období mezi válkami prosazoval jednotnou, vnitřně diferencovanou školu. Podle Příhody je nutné usilovat o výběr ve škole a ne výběr školou. V jednotné škole bude možno žáka neustále reklasifikovat podle směru jeho intelektuálního vývoje.

Reformní školská komise vedená Příhodou předložila v roce 1929 „Organizační učební plán reformních škol“ (Příhoda, 1936). Podle této studie vznikaly pokusné školy, kde reformátoři kladli důraz na respektování osobnosti dítěte, posilování samostatnosti, rozvoj citové a volní stránky žákovy osobnosti. Příhoda se také usilovně snažil o uvolnění tlaku ve školách, která vyplývala z tradiční školní disciplíny a šablonovité školní práce (Matěj a kol., 1976).

V roce 1922 byl vydán „Malý školský zákon“.<sup>13</sup> Měl význam především unifikační, osmiletá povinná školní docházka byla bez úlev, k vyučovacím předmětům přibyla občanská výchova a snížil se i počet žáků ve třídách.

Poválečná snaha o reformu a změnu k lepšímu byla přerušena 2. světovou válkou.

---

<sup>11</sup> Otokar Chlup (1875 – 1965), významný pedagog českého školství. Jeho reformátorské snahy jsou podstatnou částí moderních dějin české pedagogiky. Teoretické základy spatřoval v pedagogickém pozitivismu. Byl propagátorem vysokoškolského vzdělání učitelů, společně s Kádnerem. (PODLAHOVÁ, L. *1+100 osobností pedagogiky a školství v českých zemích*, 80).

<sup>12</sup> Václav Příhoda (1889 – 1979), snažil se o úpravu školské organizace do co nejefektivnější podoby. Kritizoval abstraktnost výuky a její roztříštěnost do jednotlivých předmětů na 1. stupni základních škol. Proti oborové roztříštěnosti Příhoda staví koncentraci učiva do celků podle témat. (PODLAHOVÁ, L. *1+100 osobností pedagogiky a školství v českých zemích*, 167).

<sup>13</sup> Zákon z 13. července 1922, č. 226 Sb. z. a n., jímž se mění doplňující zákony o školách obecných a občanských. (KŘIVÁNEK, J. *Příručka zákonů, nařízení a předpisů o národním školství v Republice československé*. 1924).

## 1. 6 Vliv druhé světové války na reformní snahy – jednotné školství

Veškeré úsilí o rozvoj školství v naší republice přerušila fašistická okupace. Germanizace se dotýkala i obecných škol, zvýšil se počet hodin tělesné výchovy a počet žáků ve třídách. V letech nacistické okupace byl postupně rozbíjen demokratický charakter českého školství a struktura i obsah výuky byly přizpůsobovány potřebám nacistického Německa.

Po skončení druhé světové války se otevírá další možnost obrody českého školství. Do roku 1948 byl vývoj podobný vývoji západoevropskému. Zájem o vytvoření fungujícího školského systému byl podřízen politické reprezentaci, kterou se po roce 1948 stávají komunisté. Naplňuje se jejich vize jednotné školy, následuje řada školských zákonů a reformů, které vzdělávání zcela podřizují sovětskému vzoru. Mění se i délka povinné školní docházky.

Situaci po roce 1945 popisuje K. Rýdl následovně: „*Po roce 1945 byl postupně obnovován předválečný charakter školství. Doznávaly reformní pokusné tendence a celé školství se výrazně politizovalo bojem o nový školský zákon, který byl přijat až po komunistickém převzetí moci v dubnu 1948.*“ (Rýdl, 1994, s. 29).

Zákon o jednotné škole<sup>14</sup> stanovil devítiletou povinnou školní docházku, čtyřleté střední školy a nový obsah učiva. Přijetí zákona o jednotné škole a vydání nových učebních osnov v roce 1948 představovalo zásadní obrat v budování českého poválečného školství. Původní záměr byl navázat na předválečný stav a na reformu školství ze 30. let 20. století. Školský zákon z roku 1948 nasměroval české školství k výchově a vzdělávání jednostranně deformovanému, které mělo ideologicky působit na žáky. Tento stav ještě více posílil nový školský zákon, který byl přijat v roce 1953 jako zákon č. 31 o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon), ze dne 24. dubna 1953<sup>15</sup>. Tímto zákonem došlo po vzoru SSSR k redukci povinné docházky o jeden rok a také střední školy byly pouze tříleté (jedenáctiletky). Preferovány byly odborné a učňovské školy, které produkovaly novou

---

<sup>14</sup> Zákon č. 95/1948 Sb. ze dne 21. dubna 1948 o základní úpravě jednotného školství (školský zákon) [online]. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 2005 [citováno 29. ledna 2006]. Dostupný z: <<http://www.mvcr.cz/sbirka/1948/sb38-48.pdf>>. Sbirka zákonů a nařízení republiky Československé. Ročník 1948, Částka 38, ze dne 10. května 1948.

<sup>15</sup> Zákon č. 31/1953 Sb. ze dne 24. dubna 1953 o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon) [online]. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 2005 [citováno 29. ledna 2006]. Dostupný z: <<http://www.mvcr.cz/sbirka/1953/sb18-53.pdf>>. Sbirka zákonů a nařízení republiky Československé. Ročník 1953, Částka 18, ze dne 7. května 1953.

dělnickou inteligenci. Školský systém byl podřízen ideové kontrole Komunistické strany Československa. Strnulost se plně projevila v 70. a 80. letech, kdy se po krátké době uvolnění a možného experimentování koncem 60. let (čtyřletá gymnázia) opět zavedla kontrola jakéhokoliv pohybu v oblasti školství. Školské zákony sice verbálně volaly po nových pedagogických a organizačních přístupech (1976), ale celkové klima tyto změny fakticky likvidovalo. Tak byla výchovná funkce školy nahrazena funkcí ideologických klubů a učitelé i žáci byli úmyslně zahlcováni přetíženými osnovami. Po stránce vědomostní se žáci dostali na přední místa ve světě, ale z hlediska mravní a sociální přípravy velmi klesal jejich potenciál a schopnost dialogu.

Vývoj historických změn ve školství má své zákonitosti a nic neprobíhá nahodile. Proto jsme považovali za potřebné tyto skutečnosti nastínit pro snazší orientaci v proměnách současných.

## 2 Proměny české školy v současné Evropě

### 2.1 Reformy v Evropě pro 21. století

Reforma českého školství neprobíhala osamoceně, nýbrž v návaznosti na změny celoevropské. Školství v celé Evropě začalo reagovat v posledních letech na novou situaci ve světě. Evropa řeší problémy spojené s globalizací, zaostáváním evropského hospodářství, ekologické problémy a další. Úspěšné reformy by měly posunout dopředu společnost i ekonomiku členských zemí. Evropské země směřují ke společnému vzdělávání všech členů společnosti, a to prostřednictvím využití informací a znalostí a dále jejich efektivního rozvoje.

Evropa dnes nemá jednotný vzdělávací systém. Národní vzdělávací systémy však mají společné vývojové trendy. Tyto trendy se osvědčily v systémech úspěšnějších zemí Evropské unie a vycházejí z inovačních produktů v pedagogické vědě.

V obecné rovině se dá hovořit o požadavcích, které by žáci měli získat v 21. století v oblasti vzdělávání.

Jsou jimi:

- suma základních poznatků a dovedností,
- vědění a porozumění pro kreativitu,
- schopnost aktivní volby hodnot.

*“V listopadu 1991 vyzvali účastníci Generální konference UNESCO generálního ředitele, aby jmenoval mezinárodní komisi, která by se zabývala vzděláváním a učením pro 21. století. Federico Mayor požádal Jacquese Delorse, aby této komisi předsedal. Na její práci se podílelo čtrnáct dalších významných osobností z celého světa a z různých kulturních a profesních prostředí.” (Kotásek, 1997, s. XV.)*

Mezinárodní komise „Vzdělávání pro 21. století” byla ustavena na počátku roku 1993. Byla financována z prostředků UNESCO a také měla možnost pracovat s jejími materiály.

Prvním a největším problémem, který tato Komise musela řešit, byla extrémní rozmanitost vzdělávacích situací, koncepcí a struktur. Bylo proto nutné vybrat hlavní trendy vývoje důležité pro budoucnost, které by mohly ovlivnit vzdělávací politiku.

Bylo vybráno šest okruhů, které řeší vzdělávání z hlediska cílů:

- vzdělávání a kultura,
- vzdělávání a občanství,
- vzdělávání a sociální soudržnost,
- vzdělávání, práce a zaměstnání,
- vzdělávání a rozvoj,
- vzdělávání, výzkum a věda.

Patnáctičlenná komise delegována zástupci různých států, (Francie, Jordánsko, Japonsko, Portugalsko, Zimbabwe, Polsko, USA, Slovinsko, Jamajka, Venezuela, Senegal, Indie, Mexiko, Korejská republika, Čína), se zúčastnila řady společných projektů, průzkumů, konferencí i seminářů.

Komise vnímala vzdělání jako jeden ze základních prostředků k podpoře hlubší a harmoničtější formy rozvoje lidstva, k potlačení chudoby, segregace nevědomosti, útisku a válek. (Kotásek, 1997, s. 1).

Vzdělávání bylo chápáno jako projev zájmu o děti a mládež, které bylo potřeba začlenit do společnosti a najít jim místo, které jim náleží.

S problémem vzdělávání se potýkala každá země. Komise konstatovala, že vzdělávací obsahy by měly být vytvářeny tak, aby rozvíjely chuť k učení a touhu po poznání a poskytovaly tak východiska k učení v průběhu celého života.

„Vzdělávání musí pomoci vytvořit nový humanismus – takový, který zahrnuje základní etické komponenty a stává se základem znalostí o kulturách a duchovních hodnotách ostatních civilizací a jejich respektování. Je tak nutným protipólem globalizace, jež by jinak byla založena na ekonomice či technologii. Smysl sdílených hodnot a společný osud je ve skutečnosti základem, na kterém musí být postaven jakýkoliv model mezinárodní spolupráce.“ (Kotásek, 1997, s. 25).

Přední evropský pedagogický expert Per Dalin (Dalin, 1997) formuloval deset požadavků na vizi vzdělávání, které obsahují:

- život v harmonii s přírodou,
- život v demokratické společnosti,
- partnerství v sociálních vztazích,
- hospodářství pro mírové účely,
- citlivost pro chudé tohoto světa,

- život v multikulturní společnosti,
- porozumění organizaci práce v budoucnu,
- osvojování nových technologií,
- péče o zdravý životní styl,
- podpora kreativity namísto unifikace.

Podobně jako P. Dalin se touto problematikou zabývala Mezinárodní komise UNESCO.

Mezinárodní komise UNESCO zformulovala ve své zprávě „Vzdělání pro 21. století“ v kapitole „Učení je skryté bohatství“ tyto čtyři základní Delorsovy (o kterém jsme se zmínili na začátku této kapitoly) pilíře vzdělávání jako doporučení pro členské země Evropské unie:

- učit se poznávat,
- učit se jednat,
- učit se žít společně, učit se žít s ostatními,
- učit se být.

Vzdělání je považováno za zkušenost, kterou získáme v průběhu života. Jedinec získá znalosti a dovednosti a jejich použití záleží na osobnosti každého, při začleňování do společnosti.

## 2.2 Lisabonská strategie – impulz započatých změn

Evropskou unií je od roku 2000 realizován program reforem pod názvem „Lisabonská strategie“,<sup>16</sup> který má do roku 2010 udělat z Evropy ekonomicky výkonnou a konkurenceschopnou oblast. V portugalském Lisabonu se na jaře 2000 na zasedání Evropské rady o této realizaci rozhodly všechny členské státy Evropské unie. Summit v Lisabonu uložil členským státům Unie přijmout opatření k dosažení těchto cílů:

- podstatný nárůst investic do lidských zdrojů,
- snížení počtu osob ve věku 18-24 let, které mají pouze základní vzdělání a nejsou zapojeny do dalšího vzdělávání, na polovinu do roku 2010,

---

<sup>16</sup> Dostupné na: <http://lisabon.naseevropa.cz/lisabon.htm>

- přeměnu škol na víceúčelová vzdělávací střediska pro široké spektrum cílových skupin, jejich napojení na internet a těsná vazba na podniky a výzkum,
- definování nových základních dovedností v informačních technologiích,
- rozšíření mobility studentů i učitelů,
- vypracování společného evropského formuláře pro curriculum vitae k usnadnění mobility.

Z těchto jednání vyplynuly cíle a strategie ve vzdělávání. Nastíníme cíle lisabonského summitu, neboť jsou základem pro proměny v českém školství.

Prvním cílem je zvýšit kvalitu a efektivitu vzdělávacích systémů členských zemí Evropské unie a to prostřednictvím:

- zlepšení přípravy pedagogů,
- rozvíjení dovedností pro znalostní společnost,
- zajištění přístupu k informačním technologiím,
- zvýšení účasti na studiu přírodovědných a technických oborů,
- využití existujících zdrojů co nejefektivněji.

Dalším cílem je usnadnit všem přístup ke vzdělávání a to prostřednictvím:

- ověřením možností pro učení,
- přitažlivějším učením,
- podporováním aktivnějšího občanského života, rovných příležitostí.

Posledním cílem je otevření vzdělávacích systémů širšímu světu a to prostřednictvím:

- posilováním vazeb se světem práce, výzkumem a celou společností,
- rozvíjením ducha podnikání,
- zlepšováním učení cizím jazykům,
- zvyšováním mobility a vzájemné výměny,
- posilováním evropské spolupráce.

V rámci Evropské unie neexistuje jednotná vzdělávací soustava. Ani v budoucnu si nedokážeme představit, že by došlo k unifikaci školství v jednotlivých zemích. Svou úlohu zde hraje historie a kultura jednotlivých národů členských zemí. Východiska jsou různá, ale

dá se mluvit o představě společného vývoje v několika základních tendencích, aplikovaných na východiska jednotlivých států zemí Evropské unie.

### 2.3 Hlavní znaky školy pro 21. století

Současná školská reforma je koncipována jako zásadní systémová změna, která se týká struktury, pojetí vzdělávacího obsahu, cílů a strategií vzdělávání. Hlavními myšlenkami této reformy jsou *humanizace*<sup>17</sup>, *demokratizace*<sup>18</sup> a *liberalizace*<sup>19</sup> školy a zdůraznění ohledu na žáky. Velká pozornost je věnována zkvalitnění komunikace mezi všemi partnery vzdělávacího procesu, jejíž kvalita se projevuje v klimatu třídy a školy.

Potřeba změny byla velmi silná, ale bylo velmi složité formulovat co konkrétně změnit a co ponechat jako tradiční kvality našich škol. Podle Spilkové (2005, s. 25) možná právě proto nevznikla žádná seriózní studie výchozích podmínek. Jako podklad sloužily dílčí sondy a empirická šetření mezi učiteli, rodiči a studenty a hodnotící výchozí zprávy České školní inspekce.<sup>20</sup>

Na tomto základě se začaly objevovat první kritiky a připomínky k řízení celého školství. Učitelé poukazovali na předimenzovaný obsah osnov nepodstatnými informacemi, které byly izolované od běžného života. Osnovy bránily učitelům odchýlit se od stanovených norem, bránily jim v tvořivosti a v aplikaci moderních vyučovacích postupů. Encyklopedický charakter vzdělávání žákům bránil naučit se funkčně poznatky používat. Intelektuální rozvoj se rozvíjel na úkor rozvoje morálního, sociálního i emocionálního.

Pouze v malé míře byl zastoupen proces objevování a vlastního konstruování poznatků.

Nedostatky byly zaznamenány také v oblasti hodnocení žáků, které bylo zaměřeno pouze na zjišťování znalostí.

---

<sup>17</sup> Humanizace – zlidšťování, snaha o úsilí něco humanizovat, např. mezinárodní vztahy (KRAUS, J. *Slovník cizích slov*, s. 314).

<sup>18</sup> Demokratizace – upravování něčeho podle demokratických zásad, (KRAUS, J. *Slovník cizích slov*, s. 160).

<sup>19</sup> Liberalizace – provádět liberalizaci, liberalizace - přetváření společnosti, smířlivost k projevům odlišné ideologie, (KRAUS, J. *Slovník cizích slov*, s. 480).

<sup>20</sup> Dostupné na: <http://csicr.cz/htm>.



Nedá se však říci, že vše co se před rokem 1989 propagovalo v českém školství bylo špatně. Bylo mnoho kreativních a progresivních učitelů, kteří se právě nad těmito problémy zamýšleli a snažili se o změnu.

System českého školství před současnou kurikulární změnou, měl samozřejmě své klady i své zápory. Podle Spilkové (Spilková, 2005, s. 28) je jedním z kladů celková úroveň vzdělanosti národa (problémy s negramotností se u nás prakticky nevyskytovaly), na školách se neprojevovaly ve větší míře ani aspekty agresivity a kriminality.

Škola pro 21. století by měla být postavena na pedagogice zaměřené na dítě. Měla by žáky respektovat, brát je jako partnery, měla by pomoci chápat svět, rozumět sobě i druhým. Tady již vidíme shodu s Delorsem a jeho cíli ve vzdělávání. Česká republika je součástí Evropy a Evropské unie. Zastává politiku těchto institucí nejen v oblastech politických, ale také v procesu vzdělávání.

Současní reformátoři českého školství se rozhodli pro cestu konstruktivismu<sup>21</sup>. Jako základní východisko transformace stanovili snahu o humanizaci školy.

Nejde o znovuobjevování humanismu, ale o změnu pohledu na funkci školy v duchu Komenského “dílny lidskosti” a Pestalozziho<sup>22</sup> (Štverák, 1988, s. 151) „jednoty hlavy, rukou a srdce” (Pestalozzi, 1956, s. 150).

Z pohledu současné reformy nejde o respekt k dítěti, o pedocentrismus s bezhlavou volností, jak o tom hovoří ve svých dílech Rousseau<sup>23</sup> (Štverák, 1988, s. 141), ale jde o vztah partnerský, o spolupráci a úctu k dítěti (Rousseau, 1926, s. 262). Je samozřejmé, že velmi liberální přístup, bez udání jasných pravidel, také není ideální. Snahou je, na těchto pravidlech spolupracovat s dětmi, a tím je zainteresovat do dění ve škole. Jde o jistou změnu proti klasické škole, ale žáci budou vytvořená pravidla, které také sami navrhovali, více respektovat. Tímto spolurozhodováním a zapojením se do procesu vzdělávání a hodnocení se buduje u žáků pocit zodpovědnosti a autoregulace. Do dění ve škole by se ale měli zapojit vedle pedagogů a žáků také rodiče.

---

<sup>21</sup> Konstruktivismus – široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující jak aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností. (PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 105).

<sup>22</sup> Jan Jindřich Pestalozzi (1746 – 1827) – za úkol výchovy považoval povznesení člověka harmonickým rozvojem jeho tří základních schopností: ducha(Geist), srdce(Herz) a ruky(Hand, Kunstkraft). Z jeho myšlenek vyplývá požadavek všeobecnosti výchovy pro všechny. ( ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 151).

<sup>23</sup> Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778), přední francouzský myslitel a spisovatel. Chtěl výchovou dětí bohatých rodičů, zejména šlechticů a měšťanů, změnit celou vládnoucí třídu tak, aby byla schopna napravit celou společnost. Byl zakladatelem přirozené svobodné výchovy. ( ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 141).

Nově je také vnímáno hodnocení žáků, které je založeno na srovnání jeho aktuálního výkonu s výkony předchozími. Při tomto hodnocení mají všichni žáci šanci na úspěch. Nově se do hodnocení promítá nejen vlastní výsledek, ale také proces, který k výsledku vede.

Vědomosti jsou v současné školské reformě chápány ne jako cíl, ale jako prostředek k dalšímu poznávání. Vědomosti již nejsou kladeny na první místo. Žák získává vědomosti prostřednictvím dovedností a postojů, tedy klíčových kompetencí. Tímto termínem jsou označovány schopnosti a dovednosti uplatnitelné v praktickém životě jako například umět pracovat ve skupině, umět vyjádřit svůj názor a podobně. Získávat zkušenost tzv. zážitkovým učením a na tomto praktickém zážitku si teoretické znalosti a vědomosti zafixovat trvale a v souvislostech a návaznosti na praktický život. Důležité je proto plánovat sled činností tak, aby postupně narůstalo ovládání určitých dovedností, a tím docházelo k naplňování jednotlivých klíčových kompetencí. Oproti tradiční škole, která chápe kolektiv třídy jako soubor jednotlivců, je třeba vnímat a podporovat kolektiv žáků jako tým.

Reformátoři se snažili o nalezení rovnováhy, hledání optimální míry a správného vyvážení vztahů, mezi jednotlivými prvky výchovy a vzdělávání (Spilková, 2005).

Požadovaná změna by měla nastat i v komunikaci mezi učitelem a žákem i mezi žáky navzájem. Plnohodnotná komunikace zajišťuje plnohodnotné emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi učiteli a žáky i žáky navzájem, umožňuje řídit sociálně psychologické procesy v kolektivu, vytváří lepší podmínky pro rozvíjení motivace žáků a tvořivých stránek jejich učení, formuje osobnost žáků správným směrem.

Reforma by měla českým učitelům napomoci k tomu, aby přestali klást hlavní důraz na učivo, ale kladli jej na schopnost s ním zacházet.

Významnou novinkou reformy je také větší integrace obsahů jednotlivých předmětů, což je dalším znakem moderní pedagogiky. Vhodné propojování témat, kterým se věnují jednotlivé předměty, do společných celků, napomáhá k získávání a zpracování informací v mnohem širších souvislostech.

Reforma českého školství probíhá v celoevropském kontextu vývoje moderní pedagogiky a vzdělávacích systémů jednotlivých evropských států.

### 3 Teoretická východiska a projektované změny základního školství v České republice po roce 1989

Rokem 1989 končí více než čtyřicetileté období budování socialismu v Československu. Politické a společenské změny vyvolaly snahu o proměnu také v oblasti školství. Změna vzdělávacího systému měla navázat na domácí tradice a zároveň korespondovat s progresivními tendencemi západoevropského školství.

V československém vzdělávacím systému byly realizovány některé radikální změny strukturální, administrativní, kurikulární i změny v oblasti financování, které však nebyly příliš promyšlené a proto měly v prvním porevolučním období spíše destruktivní charakter (například likvidace institucionálního systému dalšího vzdělávání učitelů a institucionální základy pedagogického výzkumu).

Přesto se některé projekty dají považovat za úspěšné. Mezi nejvýznamnější z nich patří projekt NEMES *Svoboda ve vzdělání a česká škola* (1991). Jak uvádí V. Spilková (2005, s. 16) velmi významnými se staly také reformy zpracované týmem Jiřího Kotáska, tehdejšího děkana Pedagogické fakulty UK v Praze, vydané pod názvem *Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocující se Evropě*.

Oba projekty školské reformy vidí nutnost změny vzdělávací soustavy ve všech prvcích. Mělo dojít k vnitřní proměně škol, v pojetí školního vzdělávání, cílů a obsahu vzdělávání i v pojetí vzdělávacích přístupů. Za základní principy byly považovány humanizace, liberalizace a demokratizace.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky vypracovalo v roce 1994 dokument pod názvem *Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky – Kvalita a odpovědnost*. (1994) Tento dokument byl velmi významný, neboť položil základ pro transformaci školského zákona i kurikulární politiky. Navrhoval (s výjimkou vysokých škol) vzdělávací standardy, které byly východiskem pro tvorbu vzdělávacích programů.

Do vzdělávací soustavy byl zaveden nový systém kurikulárních dokumentů.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2001) rozlišuje tři základní významy pojmu kurikulum. Kurikulum je zde chápáno jako vzdělávací program, projekt nebo plán. Další význam pojmu zahrnuje průběh studia a jeho obsah a třetí význam kurikula vidí v jeho obsahu veškerých zkušeností, které žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se

vztahujících, jako je plánování a hodnocení. Kurikulum je ale pouze jednou částí celku vytvářejícího úspěšnou školu.

V návaznosti na dokument *Kvalita a odpovědnost* byl v roce 1995 zveřejněn organizační dokument pro české školy pod názvem *Standard základního vzdělávání* (1999) (dále jen Standard). Jednalo se o dokument, jehož prostřednictvím lze garantovat plnohodnotné a srovnatelné základní vzdělání všech žáků základních škol. Standard vyjadřoval představu o podobě povinného základního vzdělání, formuloval vzdělávací cíle (poznatky, vědomosti, kompetence a hodnotové orientace žáků), obsahy byly vyjádřeny prostřednictvím kmenového učiva a měly význam pro tvorbu vzdělávacích programů. *Standard základního vzdělávání* (1999) přinesl do oblasti vzdělávání v České republice některé nové tendence. Po dlouhém období centrálně stanovených cílů a obsahu vzdělávání v podobě závazných a detailně propracovaných osnov představoval Standard rámcový základ vzdělávání. Naděje, jež byly do Standardu vloženy, se nenaplnily, a to v důsledku konkrétního vymezení výčtu kmenového učiva, jehož zvládnutí všemi žáky byly nereálné. Vliv tohoto dokumentu na dění ve školách byl minimální a tím nesplnil očekávání s ním spojené. Proto byly v letech 1996 – 1997 schváleny tři vzdělávací programy pro základní vzdělávání (Obecná škola (1996), Základní škola (1996) a Národní škola (1997)), které nahradily dosavadní učební osnovy a učební plán.

Program Obecná škola (1996) byl vytvořen v letech 1993 – 1994 . Tento program znamenal výrazný pokrok v kurikulární oblasti. Charakteristikou pro program je upřednostnění antropologického zřetele před scientism<sup>24</sup> (Kraus, 2008, s. 716), kdy základním východiskem pro volbu obsahu a strategií vyučování, pro výši požadavků jsou potřeby a věkové i individuální možnosti žáků, přiměřenost nároků na dítě, význam dětské zkušenosti a smyslového vnímání v poznávacím procesu, důležitost činnostních metod a prožitkového učení. Akcentováno je osobnostně rozvíjející pojetí základní školy, jejímž hlavním cílem je celková kultivace dětské osobnosti a položení základů vzdělanosti. Program vyvolal i negativní reakce. Vyvstaly obavy reformně naladěné části pedagogické veřejnosti, že MŠMT ČR chce výuku na školách svázat jediným vzdělávacím programem. Zastánci tzv. tradiční školy kritizovali zejména humanistické pojetí silně zohledňující zájmy a potřeby dítěte.

Program Základní škola (1996) byl chronologicky druhým vzdělávacím programem. Program byl zpracován Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze. Pro svou koncepci

---

<sup>24</sup> Scientismus – názor založený na absolutní důvěře v teoretické a praktické možnosti vědy.

připomínající dosavadní kurikulární dokumenty se stal nejvíce rozšířeným po celé České republice.

Další program Národní škola (1997) byl vytvořen týmem učitelů a ředitelů ze sdružení Asociace pedagogů základního školství ČR. Cílem programu je výchova svobodného člověka pro život v demokratické společnosti, vše musí směřovat k praktickému životu, vzdělání musí poskytovat globální pohled na svět. V praxi se tento program využívá nejméně, a to z důvodu zdoluhavého schvalovacího řízení. (V době schválení programu Národní škola už školy učily buď podle programu Obecná škola, nebo Základní škola).

Nejprogresivnějším programem v kurikulární oblasti byl program Obecné školy, pro který je charakteristické zohlednění věkových a individuálních možností žáků. Zohledňuje v poznávacím procesu dětskou zkušenost a smyslové vnímání. Využívá metodu činnosti a prožitkovou. Zde také vidíme opětovnou souvislost s metodami a odkazem Jana Amose Komenského.

Vzdělávací program Národní škola je zaměřen převážně na praktický život. Podle těchto programů se v současné době ještě na základních školách učí ve 3.- 5. třídách 1. stupně a 8. a 9. třídách 2. stupně základní školy.

Začaly se také prosazovat alternativní směry, jako například Angažované učení, Škola hrou, Zdravá škola, Otevřené vyučování nebo některé prvky, jiných alternativních forem, které se začleňovaly do výuky v českých školách a to prvky např. Montessoriovské školy.<sup>25</sup>(Svobodová, Jůva, 1996, s. 63).

V České republice však dále probíhaly diskuse o procesu transformace školství. V těchto diskusích byla rozebírána podkladová zpráva pro OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) „*Proměny vzdělávacího systému v ČR*“, které zpracovalo Středisko vzdělávací politiky při Pedagogické fakultě UK v roce 1995, a také Zpráva examinatorů OECD o vzdělávacím systému v České republice z roku 1996 (Kotásek, 1997, s. X). V těchto zprávách a dokumentech jsou formulovány požadavky na rozvoj dalšího vzdělávání u nás, které pružně reagují na změny na trhu práce a nutně požadují ochotu k celoživotnímu vzdělávání, schopnost komunikovat a spolupracovat, zpracovávat informace a také mít schopnost sebehodnocení, tedy zpětné vazby ve formě evaluace a autoevaluace.

---

<sup>25</sup> Maria Montessori – lékařka, pedagožka a bojovnice za práva žen, je významnou součástí mezinárodního reformně pedagogického hnutí. Zavedla systém senzomotorické předškolní výchovy a z něj reformní snahy, které našly uplatnění v základní škole a dosáhly rozšíření ve světové pedagogice. Dnes Mezinárodní asociace Montessori se sídlem v Amsterdamu sdružuje kolem třiceti organizací různých zemí.

Zahraniční inspirací pro kurikulární reformu českého školství se staly čtyři pilíře vzdělávání pro 21. století formulované J. Delorse (blíže viz Vzdělávání – potřebná utopie. In *Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*).

Již zmiňované OECD specifikovalo klíčové oblasti úspěšné školy takto: management školy, klima školy, zdroje, kurikulum školy a výsledky školy. Vlastní vzdělávací program školy je chápán jako formální kurikulum, rozšiřující aktivity školy (výlety, exkurze, soutěže...) představují tzv. neformální kurikulum, skryté kurikulum představuje klima školy nebo třeba vztahy mezi učiteli a žáky a rodinné kurikulum spočívá v komunikaci s rodiči nebo při objasňování cílů vzdělávacího programu. (Pechánek, 2006).

Na otázku, proč je potřeba vytvořit nová kurikula, odpovídá zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“ s názvem „Učení je skryté bohatství“<sup>26</sup>. V tomto dokumentu jsou uvedeny již zmiňované Delorovy čtyři pilíře vzdělávání: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít mezi lidmi a učit se být. Učit se poznávat předpokládá, že člověk se učí učit se. S tímto pilířem české školství nemá vážnější problémy, ale zbývající tři pilíře jsou podle V. Pechánka (2006, s. 23) slabinou našeho školství. Učit se jednat předpokládá, že co se žák naučil, umí využít v praxi, je připraven reagovat na změny v pracovním prostředí a nečeká, až někdo vyřeší problém za něho. Učit se žít mezi lidmi znamená zvládnout dovednost komunikace, spolupráce i prosté existence vedle druhých a s druhými včetně otevřenosti k odlišnosti všeho druhu. Učit se být představuje stanovení priorit, osobních rozhodnutí a schopnosti nést zodpovědnost sám za sebe.

V roce 1999 byla zveřejněna analýza „České vzdělání a Evropa“, kterou známe také pod názvem Zelená kniha (Čerych, 1999), a která vyvolala první ohlasy veřejnosti.

V roce 2000 začala Rada pro vzdělávací politiku pracovat na strategickém dokumentu, který směřoval ke změnám v českém školství. V roce 2001 vznikl „Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha“ (Kotásek, 2001), který nastínil rozvoj vzdělávání v ČR. Jednou ze zásadních myšlenek je ústup od encyklopedických vědomostí a šablonovité práce, jak již o tom v nedaleké historii hovořil Václav Příhoda. Tento dokument definoval šest hlavních cílů vzdělávání a stal se podkladem k realizaci školské reformy.

---

<sup>26</sup> Činnost a složení mezinárodní komise *Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997, s. XV.

V novém pojetí české školy se klade důraz na rozvoj myšlení, klíčových kompetencí a postojů. Bílá kniha upozorňuje na nutnost vnitřní reformy. Zdůrazňuje zajistit větší autonomii škol a využít výrazněji kreativity učitelů při sestavování kurikula.

V letech 2001 –2004 začaly vznikat Rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé etapy vzdělávání, které vycházejí z obsahu Bílé knihy a navazují na již výše zmíněné kurikulární dokumenty. V roce 2004 byl schválen školský zákon (zákon č. 561/2004)<sup>27</sup>, zákon o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004)<sup>28</sup> a o dva roky dříve zákon o ústavní výchově (zákon 109/2002)<sup>29</sup>.

Školský zákon<sup>30</sup> uzákonil tvorbu Rámcových vzdělávacích programů a poskytl návod na tvorbu školních vzdělávacích programů. V současné době jsou platné a závazné následující dokumenty:

- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004),
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením(2005),

Další vzdělávací programy jsou v současné době zpracovány jako pilotní verze a ověřují se.

Jsou jimi:

- Rámcový vzdělávací program pro základní školy speciální,
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia,
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou,
- Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky,
- Rámcový vzdělávací program pro umělecké obory základního uměleckého vzdělávání.

---

<sup>27</sup> Zákon č. 561/2004 Sb. Ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Praha Ministerstvo vnitra ČR, 2005. Dostupný z: <http://www.mvcr.cz/sbirka/2004/sb190-04.pdf>. Sbírka zákonů. Ročník 2004.

<sup>28</sup> Zákon č. 563/2004 Sb. Ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Praha Ministerstvo vnitra ČR, 2005. Dostupný z: <http://www.mvcr.cz/sbirka/2004/sb190-04.pdf>. Sbírka zákonů. Ročník 2004.

<sup>29</sup> Zákon č. 109/2002 Sb. Ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Praha Ministerstvo vnitra ČR, 2005. Dostupný z: <http://www.mvcr.cz/sbirka/2002/sb190-04.pdf>. Sbírka zákonů. Ročník 2002.

<sup>30</sup> Zákon č. 561/2004 Sb. Ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Praha Ministerstvo vnitra ČR, 2005 . Dostupný z: <http://www.mvcr.cz/sbirka/2004/sb190-04.pdf>. Sbírka zákonů. Ročník 2004.

Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání se připravují, jejich koncipování je složitější, protože do jejich přípravy vstupují profesní svazy .

V současnosti jsou RVP základními dokumenty, v nichž jsou charakterizovány požadavky státu v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů vzdělávání.(Jeřábek, Tupý, 2005).

V současné době, jak jsme již zmínili, je klíčovým dokumentem Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který splňuje parametry moderního kurikula, odpovídajícího trendům vzdělávací politiky ostatních evropských států.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání zpracoval tým pedagogických odborníků, v jehož čele stál J. Jeřábek a J. Tupý. Na celkové koncepci dokumentu a celkové koordinaci jeho přípravy se kromě těchto dvou odborníků podílely ještě R. Lisnerová a A. Smejkalová. Jednotlivé části dokumentu zpracovávala celá řada autorů a konzultantů z Výzkumného ústavu pedagogického v Praze, externí autoři, zpracovatelé podkladových textů a externí spolupracovníci a poradci.

RVP ZV (Jeřábek, Tupý, 2005) vznikl v letech 2001 - 2004 jako klíčový dokument konkretizující požadavky státu vymezením základního rámce v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání. Vychází z nového pojetí základního vzdělávání, funkcí a klíčových cílů školy, pojetí kvalitní školní výuky a strategií učení. Od roku 2004 byl postupně připomínkovan a ověřován v pilotních školách a od 1. 9. 2007 se stal závazným dokumentem pro žáky 1. a 6. ročníků všech základních škol.

Hlavním cílem pro základní vzdělávání podle RVP ZV nejsou pouze vědomosti. V nové reformované škole by mělo jít především o rozvoj klíčových kompetencí, které je třeba chápat jako soubor komplexních způsobilostí využitelných v životě a v dalším vzdělávání. Klíčové kompetence jsou podle RVP ZV jedním z výsledků vzdělávání z pohledu vzdělávání celoživotního. Základní vzdělávání pokládá základy pro další rozvoj klíčových kompetencí. Novinkou z pohledu tradiční školy jsou také formulace očekávaných výstupů, které jsou dány pro delší časové období, což dává možnost důslednému uplatnění individualizace vzdělávání. Dříve bylo výsledkem vzdělávání učivo. Nyní je důraz kladen na komplexní působení na žáka. Učivo se nestává cílem, nýbrž prostředkem vzdělávání.

Důležitým trendem v koncipování kurikula v zahraničí je zařazování průřezových témat. I v RVP ZV jsou vnímána průřezová témata jako podpora obsahové integrace, která umožňuje hlubší chápání vztahu a propojování získaných poznatků, celková organizace výuky je volnější.



RVP ZV je stále otevřeným dokumentem, který se bude inovovat podle evaluačních zpráv, a to každoročně. Bude reagovat na potřeby žáka a měnící se podmínky vedoucí k vnitřní motivaci pro celoživotní vzdělávání.

### 3. 1 Metodická podpora realizace školské reformy

V souvislosti se současnou školskou reformou v České republice vznikl Projekt Pilot Z a projekt Koordinátor, které byly spolufinancovány z prostředků Evropského sociálního fondu. Na přípravě a realizaci těchto projektů se podílelo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT ČR), Výzkumný ústav pedagogický (dále jen VÚP) a Národní institut dalšího vzdělávání (dále jen NIDV).

#### 3. 1. 1 Projekt Pilot Z

Do projektu se zapojilo 14 škol, které byly označeny jako školy pilotní. Tyto školy měly za úkol vytvořit podle první verze RVP ZV své školní vzdělávací programy a následně je ověřit v praxi ve školním roce 2005/2006.

VÚP (Výzkumný ústav pedagogický) v Praze výstupy těchto škol monitoroval a výsledky ověřování poskytl ostatním školám v ČR, kterým sloužily jako inspirace i náměty pro tvorbu svých školních vzdělávacích programů.

V rámci tohoto projektu probíhalo vzdělávání učitelů pilotních škol v oblasti autoevaluace a rozvoje klíčových kompetencí. Projekt měl ukázat, jak se s danou problematikou školy vypořádají a které oblasti bude potřeba vytýčit pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP).

#### 3. 1. 2 Projekt Koordinátor

Národní projekt Koordinátor byl ze 75 % spolufinancován Evropským sociálním fondem a z 25% byl financován státním rozpočtem České republiky. Jeho zajištěním byl pověřen Národní institut pro další vzdělávání (dále jen NIDV).

Školení probíhala ve dvou třídenních blocích v celkovém rozsahu 48 hodin. Absolventi z řad pedagogické veřejnosti byli certifikováni a pověřeni řízením tvorby ŠVP na kmenové škole. Tento projekt byl realizován od října 2005 do června 2006 a školení koordinátorů mělo několik cílů:

- seznámit koordinátory s kurikulární reformou,
- usnadnit pochopení struktury dokumentu RVP ZV,
- vysvětlit výchovné a vzdělávací strategie školy,
- pochopit podstatu základního vzdělávání (podle nové reformy),
- umět pracovat s klíčovými kompetencemi,
- pochopit princip tvorby učebních osnov (podle nové reformy),
- umět zodpovědět otázky k ŠVP,
- naučit se motivovat pedagogický kolektiv,
- naučit se iniciovat týmovou práci,
- naučit se řídit a hodnotit.

Projekt zahrnoval také akci Pomoc školám, díky níž měly školy od října 2005 k dispozici konzultanta (pracovníka NIDV), který ve školách napomáhal při řešení problémů v souvislosti s tvorbou ŠVP. V rámci tohoto projektu byl také zřízen portál RVP na webových stránkách, kde si mohli účastníci projektu vyměňovat své zkušenosti a kontaktní adresy.

Další vzdělávání koordinátorů probíhalo od února 2007 do května 2008 pod záštitou MŠMT a NIDV z části formou prezenční a z velké části formou distanční. Tento projekt byl zakončen závěrečnou zkouškou a obhajobou práce. Koordinátoři, kteří tento projekt absolvovali, se stali kvalifikovanými odborníky na tvorbu ŠVP.

Autorka předkládané rigorózní působila na olomoucké základní škole jako učitelka s aprobací Učitelství pro 1. stupeň základní školy a Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základní školy. Vzhledem ke své širší aprobaci ji ředitelství základní školy pověřilo tvorbou ŠVP na výše zmíněné škole. Veškeré aktivity popisované v předkládané práci absolvovala v plném rozsahu a stala se koordinátorem pro tvorbu ŠVP. S kolektivem učitelů vypracovala školní vzdělávací program s motivačním názvem „Dejme šanci všem“. Veškeré příklady pedagogické praxe uvedené v následujících kapitolách jsou výsledkem dvouleté práce učitelů základní školy v Olomouci pod vedením autorky této rigorózní práce.

## **4 Proměny základní školy z pohledu kurikulární reformy po roce 2007**

Vývojovou změnou v české škole je změna kurikula, kterou jsme blíže popsali v kapitole 3.

Základní školy začaly pracovat od 1. září 2007 podle školních vzdělávacích programů, které si vytvořily s ohledem na své stávající specifické podmínky v 1. a 6. ročníku.

Školní vzdělávací program se stává povinným dokumentem pro základní školy a víceletá gymnázia od září 2007.

Poprvé v historii vývoje školské soustavy tvorba ŠVP dává možnost svobodně formulovat představy o nejvhodnější podobě vzdělávání na školách. Dává příležitost jednotlivým učitelům zužitkovat svoje zkušenosti a týmovou prací stmelit pedagogický kolektiv, který zrealizuje své představy o tom, jak bude naplňovat a zajišťovat požadavky RVP ZV a zároveň přizpůsobovat výchovu a vzdělávání žákům v konkrétních podmínkách dané školy. Tvorba ŠVP ZV posiluje potřebu dalšího vzdělávání a navozuje nový styl práce jednotlivců i školy jako celku. Stává se prostředkem profesního růstu učitelů, jejich odpovědnosti za vlastní práci i dosažené výsledky.

Každá škola vychází z jiných podmínek a má jinou skladbu žáků. Proto by měl být každý školní vzdělávací program originální pro školu, pro kterou je tvořen. Jestliže si škola vytvoří školní vzdělávací program podle jiného ŠVP beze změn, i kdyby byl kvalitní, jen proto, aby tak naplnila formálně školský zákon, ochudí se o možnost formulovat vlastní názory a diskusi nad nimi. Přičemž každá škola má svá specifika nejen po stránce materiální vybavenosti, ale také ve skladbě žáků, rodičů i učitelského sboru.

ŠVP ZV má být podkladem pro hodnocení žáků, ale i sebehodnocení (autoevaluaci) činnosti školy. Toto pravidelné sebehodnocení by mělo fungovat jako zpětnovazební mechanismus. Poznání vlastních chyb a nedostatků je velmi důležité pro zvýšení kvality práce školy i jejího řízení.

ŠVP ZV funguje i jako prostředek propagace školy a jejích záměrů. Škola se může přizpůsobit požadavkům i zájmům žáků, jejich rodičů, ale také záměru regionu a uplatnění požadavků trhu práce.

Škola je službou veřejnosti. Veřejnost má proto právo vědět, co škola nabízí, jak bude pracovat, kam chce směřovat a jak se jí to daří.

Každý učitel by měl znát svůj ŠVP ZV a měl by rozumět všem jeho částem. Měl by chápat specifika programu, kam směřuje, jaké jsou jeho cíle, o co usiluje a čemu napomáhá. Měl by znát i oblasti, které sám nevyučuje, ale komplexně se podílet na tvorbě výchovy a vzdělávání a charakteristice žáka v prvním i druhém období tohoto procesu, tedy po ukončení 1. stupně i 2. stupně základního vzdělávání.

ŠVP ZV je také určen rodičům žáků, popřípadě žákům samotným, kteří se budou rozhodovat při výběru školy. Rodiče by mělo zajímat, na co klade škola ve vzdělávání důraz, jaký styl práce prosazuje, jaká je volitelná nabídka předmětů, kroužků, nebo jak škola zajišťuje výuku žáků se specifickými potřebami učení.

ŠVP ZV je také určen pro správní či kontrolní a jiné instituce – zřizovatele škol, Českou školní inspekci (dále jen ČŠI), MŠMT, odbory školství krajských či městských úřadů, pedagogické výzkumné a vzdělávací instituce, vydavatele pedagogických vzdělávacích textů a učebnic.(Manuál ŠVP, 2005).

#### 4. 1 Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání - základ změn v práci učitelů

Předchozí kapitoly nastiňují, k jakým změnám dochází ve školách pro jednotlivé účastníky vzdělávacího procesu, zvláště pak pro koordinátory ŠVP.

Z uvedeného výčtu vyplývá řada změn, které si vyžádaly odbornou připravenost pedagogů. Značné nároky jsou v této souvislosti kladeny jak na ředitele škol, tak i na učitele samotné. Takovouto problematikou se doposud učitelé nezabývali.

Nejdříve je nutné provést důkladnou analýzu současného stavu ve škole zaměřenou na vlastní specifika. Již samotné vymezení charakteristiky školy vyžaduje týmovou spolupráci. Původně charakteristiku školy zpracovával ředitel školy do výročních zpráv a předkládal výsledky práce školy za uplynulý školní rok zřizovateli. Současná charakteristika školy by měla úzce korespondovat s charakteristikou ŠVP, což se pro ředitele školy jeví jako zcela nová zkušenost.

**Charakteristika školy:** (charakteristikou školy se rozumí):

- Velikost školy.
- Vybavení školy(materiální, prostorové, technické, hygienické).
- Charakteristika pedagogického sboru(velikost sboru, kvalifikovanost).
- Dlouhodobé projekty, mezinárodní spolupráce.
- Spolupráce s rodičovskou veřejností a jinými subjekty (školská rada, místní regionální instituce, poradenská zařízení atd.).

Filozofie školy a její specifikace je zakotvena v charakteristice ŠVP, na které již spolupracuje tým pedagogů pod vedením koordinátora ŠVP a vedení školy je součástí tohoto pracovního týmu a tím se podřizuje a zároveň zařazuje do kolektivní práce ve skupině. Tato zkušenost se pro vedení školy jeví také jako nová a zcela zásadní, neboť je součástí tvůrčího pedagogického nasazení a jde svým kolegům příkladem.

**Charakteristika ŠVP:** (charakteristika školního vzdělávacího programu obsahuje):

- Zaměření školy: priority školy, na co se zaměří v souvislosti se vzděláváním;
- Profil absolventa: po ukončení prvního období, i po ukončení druhého období základního vzdělávání;
- Výchovné a vzdělávací strategie: společné zásadní postupy pedagogů na úrovni školy, jimiž škola cíleně rozvíjí klíčové kompetence žáků ;
- Zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- Zabezpečení výuky žáků mimořádně nadaných;
- Začlenění průřezových témat: výčet všech průřezových témat, přesné uvedení, jak jsou jednotlivá průřezová témata realizována v jednotlivých ročnících (projekty, integrace do předmětů, samostatný předmět).

V této fázi tvorby školního vzdělávacího programu dochází k největším změnám jak pro učitele, tak pro ředitele školy a koordinátora. Všichni účastníci tvorby ŠVP aktivně do procesu tvorby vstupují a podílí se na tvorbě celkové image školy. Škola vypracovává nový dokument, který charakterizuje náplň jejího programu a nastiňuje krátkodobé cíle i dlouhodobé vize školy a její směr, její odlišnost od ostatních škol. Kolektiv pedagogů na ZŠ Řezníčkova v Olomouci tvořil charakteristiku ŠVP na svých pracovních schůzkách dva roky a konečnou kompletizaci dokumentu po stránce formální dokončil koordinátor ŠVP.

**Učební plán:** (pod pojmem učební plán si představujeme):

Tabulace učebního plánu pro první a druhý stupeň: jasné oddělení prvního a druhého stupně, výčet povinných a volitelných učebních předmětů s časovou dotací v jednotlivých předmětech, celková časová dotace pro jednotlivé ročníky a zvláště pro první a druhý stupeň.

Časová dotace pro 1. stupeň (118 hodin) i pro 2. stupeň (122 hodin) musí korespondovat předepsanými povinnými i disponibilními hodinami tak, jak jsou předepsány v RVP ZV.

Původně učitelé nevstupovali do problematiky časové dotace pro jednotlivé předměty. V současné reformě, je prostor dán i učitelům, kteří vstupují do tohoto procesu a mohou ovlivňovat hodinovou dotaci prostřednictvím disponibilních hodin, které jsou k dispozici jak na prvním, tak na druhém stupni základních škol.

**Učební osnovy:** (učební osnovy musí obsahovat):

- Název vyučovacího předmětu;
- Charakteristiku vyučovacího předmětu: obsahové, časové a organizační vymezení vyučovacího předmětu, informace důležité pro jeho realizaci, integrace průřezových témat, výchovné a vzdělávací strategie;
- Vzdělávací obsah vyučovacího předmětu: distribuce a rozpracování očekávaných výstupů z RVP ZV do ročníků, začlenění průřezových témat s konkretizací tematických okruhů, námětů a činností;
- Doporučené údaje: mezipředmětové souvislosti, poznámky k realizaci jednotlivých tematických okruhů.

Pedagogové se původně nepodíleli na tvorbě a úpravě učebních osnov. Ty jim byly předepsány vzdělávacím programem základní, národní nebo obecné školy a učitelé byli povinni jej dodržovat.

V současné reformě se pedagogové aktivně podílejí na tvorbě osnov svého předmětu. Náplň učiva diskutují a kombinují tak, aby nedocházelo k duplicitě v příbuzných oborech. Nastává zásadní změna v postavení učitele, neboť obsah učiva mu není předepisován jako doposud, ale pedagogové si jej vytváří společně. Nově zapracovávají průřezová témata a spolupracují na nových strategiích učení tak, aby jejich výuka byla lákavá a zajímavá.

**Hodnocení žáků a autoevaluace školy:** (pojem hodnocení a evaluace školy obsahuje):

- Pravidla pro hodnocení: způsob hodnocení, kritéria pro hodnocení, odvíjející se od klíčových kompetencí, diagnostika.
- Autoevaluace školy: oblasti autoevaluace ( podmínky ke vzdělávání, podpora žáků, spolupráce s rodiči, výsledky vzdělávání, řízení školy, další vzdělávání pedagogických pracovníků, úroveň výsledků práce školy vzhledem k podmínkám), cíle, nástroje, kritéria (dotazníky, diskuse, rozhovory).
- Autoevaluační činnosti jsou prováděny podle § 8 odst. 2 písm. a)-f) vyhlášky č. 15/2005 Sb.<sup>31</sup>, kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů výročních zpráv a slovního hodnocení školy.

Důležitým pomocníkem pro ředitele, ale i koordinátory při tvorbě školního vzdělávacího programu byl a je Manuál pro tvorbu ŠVP v ZV (2005) vydaný v Praze 2005. Je to doporučený metodický text, není však závazný. Seznamuje pedagogy s legislativní, pedagogickou a společenskou rovinou kurikulární politiky českého školství a předkládá možný postup tvorby ŠVP ZV včetně ukázek zpracování jednotlivých kapitol ze ŠVP ZV pilotních škol.

Vlastní tvorba školního vzdělávacího programu je velmi náročný a dlouhodobý proces, který však učitelé pod vedením koordinátorů museli zvládnout během dvou let. V první fázi se učitelé seznamovali s RVP ZV a diskutovali o něm. Pedagogové 1. stupně ZŠ se seznamovali s RVP PV (Smolíková, 2004), v návaznosti na RVP ZV.

Předcházející text ukazuje na oblasti s nimiž dříve pedagogové nepracovali (učební osnovy, učební plány, charakteristika ŠVP...) a v současné době tuto problematiku musí postupně odborně zvládnout, což vyžaduje od pedagogů velké vnitřní nasazení jak po stránce motivační, tak po stránce časové.

---

<sup>31</sup> Vyhláška č. 15/2005 Sb. §8 odst. 2 písm. a)-f) Rámcová struktura vlastního hodnocení školy a kritéria vlastního hodnocení školy [online]. Praha Ministerstvo vnitra ČR, 2005. Dostupný z: <http://www.mvcr.cz/sbirka/2004/sb190-04.pdf>. Sbírka zákonů. Ročník 2005.

## 5 Školní vzdělávací program a jeho hlavní aktéři jako nositelé změn

V této kapitole nastiňujeme, jak ředitelé škol a učitelé pod vedením vyškolených koordinátorů pracovali a vytvářeli školní vzdělávací programy.

Ještě před vlastním zahájením tvorby školních vzdělávacích programů je třeba provést analýzu školy prostřednictvím různých metod a nástrojů. Mezi nejčastěji používanou metodu pro zjištění „výchozího“ stavu školy patří SWOT analýza školy. Název je dán čtyřmi zkratkami pocházejícími z anglických slov: strengths/silné stránky, weakness/slabé stránky, opportunities/příležitosti, threats/hrozby. Silné a slabé stránky se vztahují k vnitřnímu prostředí školy a naproti tomu příležitosti a hrozby se vztahují k prostředí vnějšímu. Analýza je příležitostí ke vzájemné komunikaci všech pracovníků školy a k uvědomění si toho, co se ve škole dělá dobře a v čem se bude pokračovat, ale i kde jsou slabá místa a na základě toho stanovit strategické cíle školy. Pechánek (2006, s. 56) doporučuje provést komplexní evaluační šetření, aby bylo možné určit, jak je škola efektivní.

K dalším fázím přistupovala každá škola podle vlastních možností a schopností. Přesné kroky postupu nebyly nikde stanoveny.

Na olomoucké základní škole byla také nejen kolektivem učitelů, ale všech pracovníků školy, pod vedením koordinátora ŠVP, provedena SWOT analýza. Autorka rigorózní práce zmiňuje právě tuto konkrétní olomouckou školu, neboť v letech 2005 – 2007 působila na této škole jako koordinátorka ŠVP a v empirické části práce vyhodnotila dotazníkovým šetřením výzkum zaměřený na klima školy a zvláště změny, ke kterým došlo v klimatu školy v souvislosti se současnou školskou reformou a to tvorbou a zaváděním školního vzdělávacího programu.

Při vlastní tvorbě ŠVP se velmi zásadně přihlíželo k výsledkům, ke kterým škola dospěla právě prostřednictvím SWOT analýzy. Určujícím momentem byly ale také výsledky dotazníkového šetření pro rodiče, které zjišťovalo stávající klima ve škole a také požadavky rodičů na výchovu a vzdělávání žáků v roce 2006, tedy v době, kdy se ŠVP začal vytvářet.



## 5.1 Koordinátor ŠVP a jeho role

Velmi důležitým krokem ze strany vedení školy je určit koordinátora pro tvorbu školního vzdělávacího programu.

Škola by si měla stanovit koordinátora a koordinační tým. Koordinátor je prostředníkem mezi učiteli a RVP ZV. Měl by motivovat učitele pro práci na ŠVP. Je prvním, na koho se učitelé obracejí s dotazy a čekají odbornou odpověď. Je také mnohdy prostředníkem mezi pedagogickým kolektivem a vedením školy.

Měl by to být člověk komunikativní, nekonfliktní, schopný a zodpovědný. Ani pro něj není jednoduché při této složité práci vyjít se všemi členy pedagogického sboru. Přímé vztahy jsou předpokladem úspěšné spolupráce. Je nutné, naučit se otevřeně hovořit o problémech překážkách bez dopadu na osobní problémy.

Koordinátor připravuje produktivní, akceptovatelný časový harmonogram tvorby ŠVP ZV, organizuje motivační a týmové semináře pro své kolegy, stanovuje vedoucí týmů a jejich členy. V průběhu práce zadává dílčí úkoly, časový harmonogram jejich plnění a tyto výsledky kontroluje. Výsledky dále zpracovává, aby učitelé měli také zpětnou vazbu a viděli, že je jejich práce efektivní.

Vedení školy by mělo svému koordinátorovi plně důvěřovat a vytvořit mu pro jeho práci odpovídající podmínky.

## 5.2 Role ředitele a koordinátora při tvorbě školního vzdělávacího programu

První fází tvorby školního vzdělávacího programu je promyšlení a sepsání hrubého plánu jeho tvorby ve škole. Je vhodné učitele seznámit se základními údaji o tom, co a proč je čeká, kde hledat zdroje reformy, jak jsou postaveny kurikulární dokumenty – dvoustupňové kurikulum. Vedení školy spolu s koordinátorem předloží kolegům návrh na to, jak se bude tvořit ŠVP na dané škole.

Učitelé prvního stupně by se měli zajímat o školní vzdělávací program předškolního vzdělávání na příslušných mateřských školách, ze kterých k nim žáci do 1. ročníku přicházejí. Především by je měly zajímat výstupy předškolního vzdělávání, na které ŠVP ZV navazuje. Taktéž na druhém stupni ZŠ, v šesté třídě, by měli učitelé zajistit obsahovou návaznost učiva.

### 5.3 Týmová spolupráce

Základem úspěchu projektu je týmová spolupráce a proto týmy musí být koordinátorem kvalitně sestaveny.

Hovoříme o druhé fázi tvorby školního vzdělávacího programu. Přesný postup není striktně dán. Proto každá škola k tomuto problému přistupuje zcela individuálně. Přesto se domníváme, že zcela nejdůležitější je první schůzka koordinátora s pedagogickým kolektivem a správné motivační působení na pedagogy. Osvědčilo se, nejprve pomocí dotazníkového šetření oslovit rodiče žáků základní školy, aby se vytvořila představa o tom, jak vypadá ideální škola pro jejich děti, a na základě výsledků tohoto dotazníkového šetření stanovit jasné cíle vzdělávání. Koordinátoři NIDV doporučují postupovat od cílů vzdělávání přes klíčové kompetence a průřezová témata k evaluačním a autoevaluačním modelům. V závěrečné fázi rozpracovávat výstupy jednotlivých předmětů, jak jsou definovány v RVP ZV a zařazovat je ke konkrétnímu učivu.

Avšak i když se podaří úspěšně vytvořit školní vzdělávací program a veškeré tyto kroky zkompletovat do jediného dokumentu, který bude obsahovat veškeré požadavky stanovené RVP ZV, je nutné si uvědomit, že tím práce nekončí. ŠVP je pružným a stále otevřeným dokumentem, který je nutno neustále upravovat pro potřeby žáků i učitelů.

Na tvorbě školního vzdělávacího programu se podílí nejen vedení školy s koordinátorem, ale také kolektiv pedagogů. Ten, jak jsme se již zmínili výše, musí být rozdělen do pracovních skupin, tzv. pracovních týmů. Ty by pak měly být funkční a životaschopné. I tyto faktory velmi ovlivnily klima školy. Dobré vztahy učitelů při kolektivní práci bylo nutné často korigovat a někdy i opětovně budovat.

Dva základní pohledy na tým a týmovou práci uvádí J. Veber (2005, s. 85):

„a) chápání týmu jako uskupení lidí, kteří jsou sdruženi za účelem plnění určitých, často i zcela pravidelných pracovních úkolů atd., kdy charakteristickým rysem týmové práce je zdůrazňování vzájemné závislosti mezi výsledky a prací dané pracovní skupiny nebo celku;  
b) chápání týmu jako pracovní skupiny, sestavené k tvůrčímu řešení, popř. i realizaci specifického úkolu, obvykle nad rámec běžných pracovních úkolů“.

Z prvního případu je patrné, že se jedná o přesvědčení členů týmu či skupiny o tom, že výsledek jejich práce je přímo úměrný výsledkům práce jednotlivců. Důraz je kladen na vzájemnou spolupráci, poskytnutí rady a pomoci. Pro fungování takového týmu je důležité

i příznivé sociální klima (přátelské mezilidské vztahy, jistá neformálnost) a povědomí o společném cíli.

Ve druhém případě máme na mysli tzv. tvůrčí tým, který byl sestaven z odborníků za účelem vyřešení daného úkolu. Někteří autoři preferují spíše přibližně sedm členů týmu, jiní se přiklání k pěti až jedenácti členům. Lze tedy usoudit, že počet členů tvůrčího týmu je omezený, záleží však na zastoupení jednotlivých profesí či typů pracovníků. Mezi charakteristiky takového týmu patří, že jeho fungování je časově omezené splněním daného cíle, rovnoprávným postavením všech jeho členů, avšak s určenými rolemi, vymezenými pravidly a odpovědností. Všichni si uvědomují a respektují společný cíl, k jeho splnění využívají mimo jiné efektivní komunikaci a účelné řešení vzniklých konfliktů. Hodnocení týmu probíhá na základě plnění dílčích etap nebo po splnění celého úkolu.

Součástí pracovního týmu je i pracovní skupina.

Pracovní skupinou jsou všechny skupiny, které spolu pracují a dostatečně plní podmínky týmu. Jedná se především o podmínku dočasného trvání pro splnění určitého cíle. Pracovní skupina může přerůst v pracovní tým, ale je třeba nejprve posoudit, zda je týmová práce tou nejefektivnější cestou plnění úkolů .

#### 5. 4 Budování týmu v podmínkách školy

Budováním týmu se rozumí rozvíjení spolupráce a zároveň schopnosti využít potenciálu každého jeho člena. V současné době se používá termín teambuilding, kterým se rozumí spíše aktivity jako výcvikové programy (outdoorové či indoorové kurzy). Aby byla zajištěna co největší efektivita výcvikového programu, je třeba dodržet tyto podmínky:

1. zadavatel (např. vedení školy) musí stanovit svá očekávání a také jakých cílů by mělo být dosaženo;
2. realizátor volí metody vzdělávání v návaznosti na požadavky od zadavatele, poskytuje účastníkům dostatek času k získání nových dovedností a také zpětnou vazbu;
3. účastníci musí být motivovaní, pro celoživotní vzdělávání a aktivně přistupovat k plnění úkolů.

Tyto aktivity jsou zaměřeny především na získávání znalostí a dovedností z oblasti komunikace, kooperace, sociálních vztahů. Jsou založeny na principu vzdělávání zážitkem, kdy si účastník díky vlastní prožité zkušenosti zapamatuje nejvíce informací.

## 5. 5 Týmová práce při tvorbě ŠVP v praxi

V této kapitole ukazujeme konkrétní příklady pedagogické praxe při tvorbě školního vzdělávacího programu na základní škole.

Všechny následující kroky se týkají olomoucké základní školy.

Tvorbu ŠVP připravoval a řídil vedoucí tým složený z koordinátora (pro 1. i 2. stupeň ZŠ).

Pro tvorbu ŠVP byl zvolen postup, který byl koordinátorům doporučen školiteli NIDV.<sup>32</sup>

Tento postup je časově náročnější, ale pro podstatu tvorby kurikula i celé reformy přínosnější.

Na tvorbě ŠVP se podíleli všichni učitelé školy.

Vedoucí tým připravil harmonogram tvorby ŠVP, který začátkem listopadu 2005 předložil vedení školy:

Tabulka č. 1 Harmonogram tvorby ŠVP

Rok	Období	Pracovní náplň
2005/2006	listopad – duben	realizace úvodního teoreticko – praktického semináře k jednotlivým kapitolám RVP ZV
	květen	zpracování dotazníkového šetření u rodičů žáků školy
2006/2007	září – říjen	zpracování učebního plánu a učebních osnov
	listopad – prosinec	rozpracování klíčových kompetencí, zařazení průřezových témat a ošetření mezioborové propojenosti
	leden – květen	zpracování části ŠVP týkající se žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných, zpracování pravidel pro evaluaci a autoevaluaci školy
	červen – srpen	zkompletování a dokončení ŠVP

<sup>32</sup> NIDV- Národní institut dalšího vzdělávání.

Autorka rigorózní práce v roli koordinátora ŠVP na olomoucké základní škole, připravila několik společných pracovních seminářů. Příprava každého semináře byla časově velmi náročná. Koordinátorka sestavila program, připravila flipcharty k jednotlivým bodům programu, namnožila materiály a připravila další drobné pomůcky pro práci ve skupinách. Základním materiálovým zdrojem byly informace poskytnuté koordinátorům v rámci projektu Koordinátor, jak jsme již zmínili výše. Pro všechny semináře byly použity činnostní aktivity. Metody byly vybírány tak, aby byly využitelné i ve výuce. Na závěr každého pracovního semináře byli učitelé požádáni o zpětnou vazbu a byly zadány úkoly pro příští setkání.

Aby mohly být naplněny všechny cíle školního vzdělávacího programu jak po stránce formální, tak hlavně po stránce obsahové a činnostní, je nutné zavedení mnoha změn ve školách. Tyto změny postihují i oblasti skrytého kurikula, jako jsou vztahy mezi učiteli, žáky a jejich rodiči, mezi učiteli navzájem, sociální strukturu ve škole a ve třídách a především klima školy a klima třídy. Klima školy má pro současnou školskou reformu velmi zásadní význam. Podnětné pracovní prostředí ovlivňuje spokojenost učitelů ve škole, což pozitivně ovlivňuje chuť pracovat při zavádění školních vzdělávacích programů.

## 6 Škola, kurikulum a školní klima

Jak již bylo několikrát konstatováno, k prosazování nové kurikulární politiky je nutná zásadní proměna uvnitř škol. Tvorba ŠVP nesporně otevírá prostor pro pozitivní změny v základním vzdělávání. Učitelé novou reformu musí vnitřně přijmout, mnohému novému se naučit, mezi jinými i úzké spolupráci. Aby nedošlo k formalismu, povrchnosti a nekvalitě v těchto proměnách, měli by učitelé mít i zpětnou vazbu rodičovské veřejnosti na tuto problematiku.

Škola je významná vzdělávací, ale i výchovná instituce, která je specializovaná a organizovaná s přesně vymezenou strukturou. Ve škole jsou jasně vytýčeny cíle výchovy a vzdělávání, také obsah a metody, formy a prostředky, které používá jako svůj nástroj. Je možné konstatovat, že škola je instituce s komplexním mechanismem pravidel. Institucionální strukturou školy jsou cíle vymezené zákonem. (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, Bůžek, 1998).

Všichni účastníci výchovně vzdělávacího procesu, zvláště pak žáci, na které je soustředována největší pozornost, jsou součástí života školy, kde získávají poznání, vědomosti, dovednosti, schopnosti, návyky a zájmy, které přispívají k jeho harmonickému rozvoji a socializaci.

Často je škola popisována jen na základě zákonných ustanovení. Potom může vzniknout dojem, že školy se stejným zaměřením jsou stejně dobré nebo stejně špatné a že neexistuje vnitřní život školy.

Při bližším zjišťování této situace však vyšlo najevo, podle H. Grecmanové (1998), že tomu tak není. Školy v žádném případě nejsou stejné. Co se na jedné škole děje naprosto běžně a bez potíží, na jiné škole může způsobovat nemalé problémy. Dokonce i školní inspektoři, jak uvádí Grecmanová (1998), rozdělují školy jen podle obecného dojmu na „dobré“ a „méně dobré“. Přitom odlišnosti škol nejsou tak výrazné v jejich materiálním vybavení, počtu odborných učeben nebo stavu a velikosti budovy, odlišují se především charakterem vnitřního prostředí. Každá škola, ať je velká nebo malá, ať vybavená pomůckami a technikou více či méně, je určována individuálními hodnotami.

Jako celek školu vnímají i rodiče. Je tedy v jejím zájmu, aby všichni její účastníci a pracovníci jednali vždy jako reprezentanti školy.

Rodiče by měli navštěvovat školu co nejvíce, aby si tak mohli udělat představu o tom, jaké podmínky ke vzdělávání jejich děti mají.

Účastníci pedagogického procesu a veškerá veřejnost by měla sledovat to, jak úspěšně a efektivně dokáže škola pracovat, jak je schopná uskutečňovat požadavky, které jsou na ni kladeny ze strany společnosti a konkurenceschopnosti. Tyto pojmy úzce souvisí s pojmem kultura školy v proměnách dnešní společnosti.

## 6.1 Kultura školy

Jádro pojmu kultura školy se nachází v hodnotách, normách a vždy se týká všech lidí, kteří mají se školou úzký vztah. (Pol, 2001).

D. Jakubíková (Eger, Jakubíková, 2001, s. 25) definuje „*Kulturu školy jako vnitřní fenomén, který je primárně vytvářen v oblasti řízení a vztahu k vlastním zaměstnancům školy. Jedná se o souhrn představ, přístupů a hodnot ve škole všeobecně sdílených a relativně dlouho udržovaných*“.

E. Walterová (2001, s. 88) definuje „*Kulturu školy jako pojem, který zahrnuje klima školy, styl vedení lidí, soudržnost při uplatňování společenských strategií, pedagogickou koncepci, definování rolí lidí ve škole, mezilidské vztahy, motivující faktory, fyzické prostředí školy a její image*“.

Podle M. Prášilové (2003, s. 142) „*Image školy si vysvětlujeme jako souhrn přesvědčení, myšlenek a dojmů, které si veřejnost o konkrétní škole vytváří. Pojmy kultura školy a klima školy jsou v úzkém vztahu, především v souvislosti s novou školskou reformou. Klima školy působí a po určitém období na kulturu školy, ovlivňuje spokojenost pracovníků, žáků, potažmo i rodičů a ta zpětně působí i na kulturu školy. Spokojenost dlouhodobě ovlivňuje efektivitu.*“

Nyní, kdy demografická křivka růstu populace v České republice spíše klesá než stoupá, se školy nacházejí ve velmi složité situaci. Finanční prostředky škola získává od zřizovatele a MŠMT ČR podle počtu žáků na dané škole, to znamená podle kapacitního naplnění školy. Je tedy logické, že dochází k pomyslné rivalitě mezi školami a boji o každého žáka. Školní vzdělávací programy, které byly vytvořeny kolektivem učitelů dané školy a vycházely jak z materiálního vybavení školy, tak z profesionálních možností – aprobovanosti učitelů, velmi usnadňují rodičům rozhodování, do které školy svého potomka zapíše. Nová školská reforma již prodělala „zahřívací kolo“ ve formě svého jednorozhodného (2007/2008) fungování, kdy se podle školního vzdělávacího programu vyučovalo

na základních školách v 1. a 6. ročníku, a pedagogové nyní vypracovali první evaluační zprávu, ve které hodnotili, zda se jim podařilo splnit vše, co si do svého ŠVP začlenili a zda se podařila splnit kritéria a cíle, které si pedagogové ve svém ŠVP určili.

Školská politika je v současné době nastavena tak, že škola koná službu veřejnosti. Nejen po stránce výukové (široká nabídka výuky cizích jazyků, kvalitní a aprobovaní vyučující, vybavení školy moderními komunikačními technologiemi atd.), ale také po stránce smysluplného a zajímavého využití volného času dětí po vyučování. Smyslem nové školské reformy je neoddělovat běžné reálné životní situace od školy. Škola je součástí našeho života, ale ideální je, když dítě neví, že se vlastně učí a že veškeré činnosti, které dospělý, ať už rodič, pedagog, či vychovatel dělá, dělá systematicky a se záměrem svého svěřence o něco obohatit. Každá škola by proto měla zařadit do svého programu takové strategie učení, které by mohla použít nejen ve vzdělávacím procesu, ale i v procesu výchovném. Tyto úvahy jsou postaveny na partnerských vztazích mezi učitelem, žákem a rodičem. Domníváme se, že kritéria těchto vztahů, vzhledem k nové školské reformě, mohou být nastavena poněkud jiným způsobem, než tomu bylo doposud v klasické škole. Nebude-li vztah učitele, rodiče a žáka postaven na důvěře a porozumění, bude těžké výrazněji změnit atmosféru ve škole, případně její psychologické klima.

Je nezbytné, aby vnitřní prostředí školy bylo relativně stálé. Jedná se o ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve škole odehrálo. Dobré klima školy je jednou ze základních podmínek úspěšné práce. Všichni aktéři výchovně – vzdělávacího procesu se snaží o vytvoření příjemného klimatu ve škole.

## 6.2 Klima školy

Je velmi důležité vymezit pojem „školní klima“. Obsah tohoto pojmu lze interpretovat jako školní atmosféru, sociální náladu, školní svět, život školy nebo emocionální tón, školní etos, kultura nebo duch školy.

Slovo „klima“ pochází z řeckého „klino“ a znamená sklon, klonit se. Již učenci ve starém Řecku a Římě užíval tento pojem v meteorologii pro sklon Země ke Slunci. Klima je tedy mimo jiné i jevem geografickým. (Kašpárková, 2007, s. 25).

Klima školy je jev, který se může zkoumat na několika úrovních. Lze jej chápat jako nezávisle proměnnou a zkoumat jeho dopady na jednotlivé účastníky tohoto procesu.



Nás spíš zajímá pohled pedagogický v souvislosti se školním klimatem.

Jednotná definice pro klima školy téměř neexistuje. V reálném životě se totiž klima školy skládá z různých proměnných. Autoři se však shodují v tom, že klima závisí na specifické situaci jednotlivé školy, že nevzniká samo o sobě, ale že se dlouhodobě utváří. Školní klima je nutné vidět jako celek a ne jako pouhou sumu částí.“ (Grecmanová, 2004)

Klima školy podle J. Průchy je sociálně psychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, jež fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci a zaměstnanci školy. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

Někdy bývá školní klima vysvětleno jako „étos“ či duch školy. Toto pojetí je ale dosti nepřesné. Vyjdeme raději z toho, že školní klima je závislé na prostředí školy. Školní klima se tvoří delší dobu a je v něm zahrnuto nejen prostředí školy, ale i vztahy mezi lidmi a jejich subjektivní vnímání.

Často se setkáváme s tím, že o školním klimatu se hovoří jako o pocitové záležitosti. I toto tvrzení má svůj význam. Je přece důležité, a nejen pro výsledky školní práce, jestli jsou žáci, učitelé, rodiče, školní inspektoři a veškerá veřejnost, která se podílí na výchovně – vzdělávacím procesu, ale i ti, kteří se na vzdělávání dětí přímo nepodílí, spokojeni. Podle toho se také vyjadřují o pozitivním, příznivém, optimálním nebo negativním a nepříznivém klimatu.

„Školní klima jako specifický projev školního života, který obsahuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy s ekologickými (materiální a estetické aspekty školy a jejich přilehlých prostor), společenskými (kvality a kompetence osob a skupin osob ve škole činných nebo těch, které školu ovlivňují), sociálními (způsob komunikace a kooperace, zafixované vzorce navyklých vztahů a chování uvnitř skupin a mezi skupinami osob ve škole nebo školu ovlivňujících) a kulturními dimenzemi (hodnotové vzory, normy, systémy víry, poznávací a hodnotící přístupy, veřejné mínění, odborné kompetence, které se ve škole uplatňují).“ (Havlíková, Schneidrová, Tomášek, 1998, s. 407).

„Klima školy je tedy v obecném sociálním smyslu komplexní strukturou vztahů, v nichž vzdělávání i sebevzdělávání má své nezastupitelné místo jako univerzální půda kultivace lidství. Klima vzdělávacího procesu je půdou pro setkání žáků a učitelů, coby průvodců provázejících žáky k porozumění a svobodě. Míra porozumění světa, ve kterém žijeme, a míra osvobozující role klimatu v dosahování svobody a odpovědnosti našeho rozhodování není jednoduše změřitelná, neboť klima v pedagogické teorii nerozumíme jenom

slovo „značkové“, ale jeho užitím chápeme hlubší vazbu k prožívané realitě školního provozu.“ (Lašek, Mareš, 1991. s. 401-410).

Fungování školy a jejího vnitřního prostředí je závislé na mnoha faktorech, které toto prostředí ovlivňují. I politické a sociální změny ve společnosti, kterých jsme v dnešní době svědky, se odrážejí na životě školy, jak jsme se již zmínili výše. Kvalita vnitřního prostředí školy je jedním z rozhodujících a nejsilnějších faktorů ovlivňujících vnímanou kvalitu práce školy. Je velmi důležité, aby se žáci rádi vraceli do prostředí, ve kterém se vzdělávají. Spokojenost žáků se velmi intenzivně přenáší i na jejich rodiče, kteří velmi intenzivně život ve škole sledují v souvislosti s výchovou a vzděláváním svých dětí.

Vnitřní prostředí školy a jeho kvalita je tvořena, podle Světlíka, těmito vzájemně propojenými složkami:

- kulturou školy,
- mezilidskými vztahy,
- organizačním modelem školy,
- kvalitou managementu a sboru,
- materiálním prostředím školy.

Klima školy je však ovlivňováno nejen těmito pěti složkami vnitřního prostředí školy. Za rozhodujícího činitele však stále považujeme jedinice, který je páteří všech těchto složek. Pozitivní klima školy tvoří vyvíjející se vztahy mezi učiteli navzájem, vztahy mezi učiteli a žáky, mezi rodiči a učiteli, a také vztahy mezi vedením školy a pedagogickým sborem a v neposlední řadě i mezi žáky samotnými. Velmi důležitým rysem nastolení dobrého klimatu ve škole je loajalita ke škole, tedy podpora cílů a zaměření školy. Klima školy může být tvořivé, klidné, spolupracující a tedy pozitivní.

Velmi důležitou roli ve vytváření klimatu školy sehraje podle H. Grecmanové (2008) klima organizace. Škola je formální organizací s cíli, pravidly a rolemi. Je součástí celkového prostředí, a proto ji ovlivňují rozmanité zájmy: Světově názorové (náboženské), politické, a ekonomické i osobní.

*„Organizace je účelově zaměřený sociální útvar s formální strukturou. Pokud ji chápeme jako specifické prostředí, očekáváme, že se vyznačuje určitým klimatem, kterým se odlišuje od jiné organizace.“* (Grecmanová, 2008, s. 12).

Klima organizace se vyskytuje v každé organizaci, tedy i ve škole i ve třídě. Není možné ho však přímo měřit nebo pozorovat. Jedná se o velmi obtížně měřitelný údaj jak po stránce terminologické, tak empirické.

L. Rosenstiel (1992) zdůraznil, že klima by mělo být popisováno, ne hodnoceno. Škola je instituce, ve které se setkávají různé skupiny lidí a generace, které na sebe vzájemně působí.

Pro žáky a učitele je důležité to, jak se ve škole cítí. Školní prostředí a organizace výchovně-vzdělávacího procesu se zaměřením na žáky může na některé z nich, při jejich neúčasti působit demotivačně. Pozitivní přijetí učitelů je naopak další stimul, který kladně působí ve škole proti agresi a nejistotě.

Typy školního klimatu podle výchovných stylů: (Grecmanová a kol., 1998):

- **Autoritativní školní klimatický typ** - tento typ školního klimatu způsobuje velký rozdíl mezi vyučujícím a žáky. I samotní žáci jsou mezi sebou izolováni. Jsou mezi nimi vyvolávány opoziční postoje. Tento typ klimatu však navozuje ctižádostivé soutěžení.
- **Demokratický (sociálně - integrativní) školní klimatický typ** - tento typ školního klimatu je postaven na důvěře mezi učitelem a žáky. Je podněcována kooperace mezi žáky, ale i vzájemná kritika mezi mladými lidmi.
- **Liberální školní klimatický typ** - tento typ školního klimatu je založen na neangažovanosti učitelů. Negativně působí na interakci mezi učitelem a žákem, ale podporuje interakci mezi žáky navzájem.

Typy školního klimatu podle vztahů, postojů, pocitů a hodnotících soudů. (Grecmanová a kol., 1998):

- **Osobnostně orientovaný klimatický typ** - charakteristické pro tento typ klimatu je tolerance k žákům. Spolupráce mezi žáky, podpora a pomoc žákům a individuální přístup k žákovi. Vzhledem k tomu, že učitelé nevyvolávají stresové situace, můžeme hovořit o pozitivním vztahu žáků a učitelů. I ze strany rodičů je hodnoceno takovéto školní klima jako pozitivní. Strach žáků ze školy a nechť ke škole se projevuje velmi výjimečně. Žáci jsou při výše zmiňovaném školním klimatu pozitivně motivováni a učitelé vnímají pozitivní ladění žáků jako spokojenost s vlastní prací. Na pedagogy jsou však v této souvislosti vysoké kvalifikační nároky.

- **Diskrepanční klimatický typ** - jde o takový typ klimatu, který rozděluje rodiče a žáky na jednu stranu a druhou protistranu tvoří učitelé. Ze strany učitelů jsou tyto vztahy mezi učiteli a žáky hodnoceny pozitivně. Z výzkumů je však zřejmé, že ze strany žáků a rodičů jsou tyto vztahy hodnoceny spíše negativně. U tohoto typu školního klimatu hovoříme o vysoké angažovanosti učitelů, ale stresu nepatrném. Žáci mají ze školy spíše strach, ale nedá se hovořit o nechuti ke škole.
- **Funkčně orientovaný klimatický typ** - se vyznačuje negativními vztahy mezi žáky a učiteli. Nejsou navázány osobní kontakty mezi učiteli a žáky, nemohou se zapojovat do diskuse a jiným způsobem projevovat svůj názor, nemají k učitelům důvěru. Ze strany učitelů je vyžadován perfektní žákův výkon a je prosazována tvrdá disciplína. Žáci mají velký strach ze školy a projevuje se u nich i nechuť ke škole. Posouzení klimatu rodiči i učiteli je negativní.
- **Distanční klimatický typ** - vztahy mezi učiteli i žáky jsou vnímány spíše negativně, narozdíl od vztahů mezi žáky navzájem. Ty jsou hodnoceny velmi pozitivně. Jedná se u tohoto typu školního klimatu o distanci mezi učiteli a žáky, ale za vysoké soudržnosti žakovského kolektivu. Žáci mají velkou nechuť ke škole, ale malý strach z ní. Učitelé trpí stresem a jsou málo angažováni.

Tato typologie se nám jevila nejužitečnější pro zkoumání klimatu školy, který je předmětem předkládané rigorózní práce.

Výše popsané klimatické typy školního klimatu nejsou ojedinělou záležitostí, která by se projevovala v posledních letech jejího zkoumání, nýbrž tyto typy můžeme nacházet na různých stupních historického vývoje. Je však zřejmé, že se školní klima jinak vyvíjelo v různých historických údobích, jak jsme se o nich zmínili na počátku předkládané práce první kapitole. Kritéria posuzování školního klimatu se liší nejen historickým vývojem, ale také prostředím, ve kterém se nachází. Máme na mysli i regionální uspořádání škol ve školském systému. Rozdíly byly nalezeny například mezi školami plnoorganizovanými městskými a školami venkovskými. Klima škol je ovlivněno i sociokulturním prostředím, ve kterém se škola nachází.

Je však zřejmé, že můžeme u jednotlivých typů školního klimatu určit jeho kvality. Kvalitou rozumíme **pozitivní** školní klima a **negativní** školní klima.

*"Za pozitivní považujeme tyto školní klimatické typy našeho přehledu: školní klima s edukativním cílovým zaměřením, pluralitní a otevřené školní klima, progresivní školní klima, školní klima s velkým zájmem jak o pracovní úkoly školy, tak o lidské kontakty, školu*

*vedu demokraticky životu blízkým způsobem, osobnostně orientovaný školní klimatický typ, demokratický(sociálně-interaktivní) školní klimatický typ, heterogenní školy."* (Grecmanová a kol., 1998, s. 48).

Škola je pracovištěm pro pedagogické i nepedagogické pracovníky. Pedagogové v současné škole při vytváření svých ŠVP mají možnost vložit do programů svou invenci a tím i ve velké míře působit na vytvářené klima školy. Tyto podmínky se vztahují nejen k volbě metod, ale také k výběru obsahu, tedy při vytváření svých školních vzdělávacích programů. Tato situace také ovlivňuje podstatně pohled na školu a na její vnímání. Na pozitivním klimatu školy se podílí i nepedagogičtí pracovníci, kteří jsou součástí pracovního procesu ve škole, a jsou v kontaktu se všemi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu i rodiči.

Jak jsme již zmínili výše, školy mohou být v mnohém podobné, ale budou se odlišovat ve svém klimatu. Klima školy tedy považujeme za projev jejího prostředí, který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci.

V odborné literatuře je možné se setkat s různým pojetím klimatu školy, které v teoretické rovině komplikuje výzkumné šetření. Proto uvádíme systematizaci pojmu podle Edera (1996), který uvádí 5 kritérií:

- **obsah** - mapování různých oblastí organizace školy (vzájemné sociální vztahy mezi žáky, vztahy mezi vedením školy a učiteli...),
- **vztah k organizaci** - klima školy se vztahuje zpravidla k celé organizaci (klima třídy, klima učitelského sboru, klima skupin ...),
- **vztahy k subjektu** - klima školy může být sledováno zevnitř, tedy subjektivně hodnoceno, nebo znaky organizace,
- **popisovaná základna** - klima školy je popisováno v rovině jednotlivých osob, nebo jako souhrn popisů,
- **prameny, data** - výpovědi mohou pocházet od žáků, rodičů, učitelů samotných, nebo zprostředkovaně popisem například klimatu třídy jinými lidmi.

Tato fakta uvádíme pro srovnání z pohledu jiného autora, který se také klimatem školy, v souvislosti s úspěšností školy zabývá.

Caldwell (Caldwell, Spinks, 1991) popisuje úspěšnou školu pomocí 42 charakteristických znaků v 6 oblastech. K těmto oblastem náleží: kurikulum, rozhodování,

zdroje, výsledky, ředitel, klima školy. Nás zajímaly charakteristické znaky pro klima školy v souvislosti s tématem této rigorózní práce.

Klima školy je Caldwellem charakterizováno těmito předpoklady:

Tabulka č. 2 Faktory ovlivňující klima školy a jeho odraz v ŠVP

<b>Faktory ovlivňující klima školy</b>	<b>Implementace do ŠVP</b>
škola má vytvořený soubor hodnot, které považuje za důležité,	filozofie školy, která vychází z dostupných podmínek,
ředitel, učitelé a žáci respektují cíle a hodnotový systém školy,	všichni respektují cíle stanovené v ŠVP, neboť si je takto sami nastavili,
škola nabízí příjemné, vzrušující a měnící se prostředí pro žáky a učitele,	škola nabízí atraktivní prostředí a tím se zviditelňuje v konkurenci škol.
existuje klima důvěry a respektu mezi učiteli a žáky,	vztah učitel – žák – rodič je založen na důvěře a přátelství,
ve škole je klima důvěry a otevřené komunikace,	pedagogové navozují atmosféru bezpečné a otevřené komunikace,
učitelé a žáci mají vysoké očekávání vzhledem k dosaženým výsledkům,	úspěšnost absolventů při přechodu na střední školy i v přijímacím řízení k dalšímu vzdělávání,
žáci mají i respekt k ostatním a k úspěchu ostatních,	respektování společně dohodnutých pravidel, které si nastavili v ŠVP jak učitelé, tak žáci,
ve škole je vysoká morálka,	vysoké nasazení žáků při reprezentaci školy a loajalita ke škole,

Z těchto poznatků vyplývá, že pokud bude ve škole dobré a pozitivní klima, jedná se o jeden z předpokladů pro fungování úspěšné školy.

Závěrem nutno připomenout, že na klimatu školy se podílejí i faktory, jako je počet žáků připadajících na jednoho učitele, počet žáků ve třídě i celé škole. Do sociálně – environmentální charakteristiky školy dále patří názory žáků i rodičů na materiální vybavení školy, na vstřícnost ze strany učitelů a jejich pomoc při řešení problémů žáků, a také vytvoření pocitu bezpečí a jistoty žáků ve škole. Touto problematikou se zabýváme v empirické části rigorózní práce.

### 6.3 Klima třídy

Uvnitř školního prostředí se klima školy dále vztahuje k dalším složkám organizace. Můžeme rozlišovat klima výuky, klima tříd, klima ročníků, klima učitelského sboru, organizační a školní klima.

Klima v nižších třídách základních škol, ve kterých působí třídní učitelé a ve vyšších ročnících, kde se na výuce podílí více učitelů, se může značně lišit.

„Klima třídy představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“ (Lašek, Mareš, 1991, s. 401).

Jedná se o sociálně – psychologickou proměnnou, která představuje dlouhodobější emocionální naladění.

Důležitým prvkem klimatu třídy je učitelovo jednání. Učitel totiž výuku řídí, inovuje, koriguje, diferencuje atd.

Klima třídy na žáka působí:

- ve smyslu osobním (je zaujat školou),
- ve smyslu sociálně psychologickém (je členem skupiny a pracuje s ní).

Klima třídy netvoří jen učitel, nebo žáci, ale učitel společně se žáky. Jedná se tedy o integraci mezi učitelem a žákem, která ovlivňuje sociálně emocionální klima třídy. Sociální prostředí třídy se jeví jako klíčové při celkovém posuzování nejen třídního klimatu, ale i klimatu celé školy. Za základní složky tohoto procesu se považuje již zmíněná interakce učitel – žáci, ale také interakce žák – žáci.

Nejlépe prostředí třídy, tedy klima třídy, mohou zhodnotit a posoudit jeho účastníci, ti, kteří se výchovně-vzdělávacího procesu ve třídě přímo účastní, tedy žáci. Tímto procesem se také vytváří jedinečné sociální lidské vztahy.

Prostředí školy a třídy má také svůj nezastupitelný vliv na učitele i na žákovské učení. Učitel svým přístupem ovlivňuje sociální atmosféru ve třídě. Podílí se na činnosti i výkonu žáků, čímž přispívá k pozitivnímu, nebo negativnímu výsledku jejich výkonů. Atmosféra ve třídě jako krátkodobý jev, který se dlouhodobě promítá do třídního klimatu, přispívá k realizaci výchovy a vzdělávání žáků a je součástí úsilí o bohatý, sociálně významný a smysluplný život dlouhodobě motivovaný celoživotním vzděláváním.

Toto prostředí má dle Heluse (2001) tři vzájemně propojené stránky:

- stránku subjektivní danosti (co na jedince z vnějšku objektivně působí),
- stránku subjektivně prožitkovou (vnitřně zpracované vnější působení),
- stránku autoprojekční (jedinec v objektivních situacích a jeho vstup do nich).

Je však nutné se také zabývat negativy, se kterými se žák ve škole a třídě setká, a jejich dopad na žákovu seberealizaci a celou jeho osobnost. Můžeme v těchto souvislostech hovořit o emocionálním klimatu ve třídě. Hlavní roli v tomto procesu sehrává učitel, který vytváří psychologické klima třídy, a chová se pedagogicky taktně či netaktně, pozitivně na ně působí dobří žáci, negativně žáci nedisciplinovaní, drzí a nepozorní.

### **Pozitivní klima třídy**

ve velké míře ovlivňuje učitel a může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich vytvářející se postoj k učení. Za pozitivní klima třídy se většinou považuje klima cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky se smyslem pro pořádek. (Kyriacou, 1996, s. 79).

Cílevědomost a orientace na úkol je v kompetenci učitele. Závisí na tom, jak žákům dané učivo zprostředkuje nejen po stránce obsahové - vědomostní, ale také po stránce maximálního využití času a s pomocí veškerých výukových metod a organizačních forem, tedy učebních strategií pro udržení aktivity žáků. I zajištění plynulosti výuky má vliv na vytvoření pozitivního klimatu ve třídě. Žáci by měli ocenit profesní a učební schopnosti učitele, tedy vyjadřovat dobré mínění o vyučujícím.

Pozitivní klima třídy je ovlivněno vztahem mezi učitelem a žákem. I v případě, že dojde k negativní situaci mezi těmito dvěma zúčastněnými, je potřeba v rámci zachování pozitivního klimatu ve třídě, aby učitel žáky podporoval a povzbuzoval k dosažení lepších učebních výsledků.

Pro vytvoření kladného klimatu třídy je žádoucí podpoření motivace žáků k učení.

V této souvislosti je třeba rozlišit:

- vnitřní motivaci,
- vnější motivaci,
- očekávání úspěchu.



Mezi strategie, které podporují **vnitřní** motivaci žáků, patří například výběr témat, která jsou pro žáky zajímavá a korespondují s životní praxí. Žáci by měli získat zájem o řešenou problematiku tak, aby se v nich vybuodovala vnitřní potřeba po zvyšování vědomostí, schopností a dovedností v daném oboru.

Mezi strategie, které podporují **vnější** motivaci žáků, patří odměna za vykonanou práci. A to jak hmotná odměna, tak různé výhody, které jsou s oceněním spojeny. Odměny mohou souviset s prestiží, například dobré známky, nebo jiná forma uznání za vynaložené úsilí. Pochvala učitele se jeví jako velmi silný motivační prvek.

Mezi strategie, které vedou k **očekávání úspěchu** u žáků, patří zadávání úkolů přiměřeně věku a rozumovým schopnostem žáků. Zadávání přiměřeně náročných úkolů žákům zajišťuje větší šanci na úspěch. Zároveň je potřeba minimalizovat zklamání u žáků v případě, že neuspějí jen proto, že připravovaná činnost byla špatně připravena ze strany učitele. Pro zkvalitnění a udržení pozitivního třídního klimatu je získání důvěry žáků. Zvláště pak u žáků, kteří nejsou ve škole zcela úspěšní.

Pro udržování pozitivního klimatu ve třídě je velmi důležitý vztah učitele a žáka. Nejefektivnějšího učení u žáků je dosaženo v prostředí, ve kterém jsou vztahy založeny na vzájemném respektu, úctě a dobrém kontaktu. Vliv na celkové pozitivní klima ve škole má obousměrný vztah mezi učitelem a žákem, ale i mezi žákem i učitelem. Ve školách jsou vysoce ceněny dovednosti, které vytvářejí „ovzduší vzájemné úcty“. (Kyriacou, 1996, s. 85). Pedagog by měl být dobrým příkladem a zároveň by měl být vybaven dovednostmi a schopnostmi využívat humorné situace, které také vedou ke kladnému klimatu třídy. Frekvence používání humorných situací závisí na vztahu, který chce učitel s žáky navázat.

Humanistický přístup k vyučování a učení ve velké míře podporuje navození kladného a pozitivního klimatu ve třídě. Klíčovými prvky pro aplikaci takového přístupu ve škole jsou:

- role učitele by měla být chápána jako role pomocníka,
- poskytování žákům míry volnosti při rozhodování a řízení učení,
- empatie a úcta k žákům.

Jádrem humanistického přístupu k žákovi je podpora jeho sebeúcty.

Je možné konstatovat, že osobnost učitele velmi ovlivňuje atmosféru i klima celé třídy. Proto se osobností učitele v souvislosti se školním klimatem budeme zabývat v následující kapitole.

## 6. 4 Osobnost učitele a školní klima

Vidíme, že role učitele sehrává významnou roli ve výchovně - vzdělávacím procesu a také spoluutváří klima třídy i celé školy. Dále se současně mění role učitele v historickém vývoji a zvláště pak s nastupující novou školskou reformou.

*„Termínem učitel označujeme člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Učitel je rozhodující složkou ve výchovném procesu - je jeho iniciátorem a organizátorem. Řídí a organizuje jak svoji vlastní pedagogickou činnost (zprostředkování vědomostí, dovedností, návyků), tak i činnost žáků, podílí se na výchově žáků a rozvoji jejich osobnosti. Musí připravovat žáky i na to, aby uměli přijímat stále rychlejší změny ve společnosti a dokázali na ně reagovat. Jeho úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, morální, citový a volní rozvoj vychovávaného.“* (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999, s. 164).

Veškeré změny, které v poslední době škola zaznamenává, spolu úzce souvisejí a jsou na sobě závislé. Mění se role učitele i žáka.

Učitel by měl usilovněji sledovat rozvoj vědeckého a technického poznání i poznání ve všech dalších oborech, aby byl schopen reagovat na dotazy a poznámky žáků. Pro úspěšný výkon učitelské profese jsou nutné následující složky učitelské kvalifikace:

- všeobecné vzdělání a široký filozofický, vědecký a kulturní rozhled,
- teoretické a praktické odborné vzdělání,
- pedagogické a psychologické vzdělání.

Úspěšná učitelská činnost předpokládá zvláštní schopnosti, ke kterým patří:

1. Pedagogické mistrovství jako struktura reálných schopností.
2. Pedagogický talent jako potencionální struktura činnosti.
3. Pedagogický takt.

Pedagogické mistrovství se většinou vytváří během dlouholeté pedagogické praxe. Obecně můžeme říci, že pedagogickým mistrovstvím můžeme označit výsledky vynikající učitelovy práce při výchovně vzdělávacím působení na žáka. Pedagog denně řeší nezvyklé situace jak po stránce vzdělávací - odborné, tak po stránce výchovné. Úspěšné řešení těchto situací vede k pedagogickému mistrovství. Na učitele jsou kladeny mimořádné nároky.

V této souvislosti můžeme také hovořit o pedagogickém taktu, který není nikde přesně definovaný. Často je pedagogický takt chápán jako něco intuitivního, jako umění, kterému se nelze naučit.

Každého učitele charakterizuje styl jeho práce, který se také promítá do formování vztahů v pedagogickém kolektivu a působí i na tvorbu školního klimatu. (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999).

Veškeré změny, které v poslední době škola zaznamenává spolu úzce souvisí a jsou na sobě závislé. Mění se i role učitele a žáka.

Ustupuje dominantní postavení učitele ve vyučování. Učitel již nevystupuje jako jediný, který řídí vyučovací proces, ale na výuce se podílí i samotní žáci. Dochází k vytváření partnerských vztahů mezi učitelem a žákem, ale také mezi učitelem a rodičem. Dítě je pojímáno jako svébytná osobnost s vlastní identitou, vlastním viděním světa. Podporuje se větší spolupráce učitel – žák na stanovení cílů a utváření plánů a zároveň se učitelé i žáci zavazují k jejich důslednějšímu plnění.

*„Vytvořením pozitivního klimatu ve třídě učitel přispívá tím, že vyjadřuje úctu a respekt k žákům, dává najevo pochopení a porozumění pro jejich potřeby, zajímá se o jejich názory, dovede je vyslechnout, respektuje jejich názory, povzbuzuje a oceňuje, nechá prostor pro jejich volbu, podporuje oboustrannou komunikaci a komunikaci mezi žáky.“* (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s.123).

Učitel by měl vést žáky více ke spolupráci, než k potřebě soutěžit mezi sebou. Žáci by měli řešit ve skupině třídy konfliktní situace, které později eliminují projevy agrese a šikanování. Při dobré spolupráci učitele se žáky se vytváří pozitivní klima ve třídě, které učitele s žáky sblíží a vytváří příznivé podmínky pro úspěšné plnění školních povinností.

*„V minulosti byl učitel chápán jen jako subjekt výchovy a vzdělávání, tj. jako činitel, který v souladu s platnými školskými dokumenty zajišťuje průběh výchovně-vzdělávacího procesu a sám není tímto procesem pozměňován. Dnes chápeme, že učitel je nejen subjektem, ale také i objektem výchovy a vzdělávání. Učitel sice plní všechny své funkce, ale zároveň výchovně-vzdělávací proces působí zpětně na učitele, na jeho vlastní práci, tvůrčí aktivitu, rozvoj jeho pedagogického mistrovství.“* (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1999, s. 186).

Učitelské povolání je velmi náročné a neustále se mění. Učitelé i žáci si přinášejí do školy problémy soukromého i společenského života, do školní práce se tato situace velmi intenzivně promítá. Učitel musí navazovat a reagovat na zážitky a zkušenosti žáků, které

nejdou vždy jen kladné; musí řešit řadu výchovných problémů. Záleží na každém učiteli jednotlivě, jak kreativně a přitom lidsky takové situace bude řešit.

Závěrem lze uvést charakteristiku úspěšného učitele.

Úspěšný učitel komunikuje se žáky o tom, co od nich očekává a zároveň jim poskytuje strategie monitorování a zlepšování jejich vlastního vzdělávacího úsilí, umožňuje jim příležitost pro samostudium. Úspěšný učitel zná velmi dobře obsah toho, co se mají žáci naučit a k výuce přistupuje velmi kreativně ve spolupráci s žáky. Používá takové výukové materiály, které přispívají ke zkvalitnění výuky.

## 6. 5 Úspěšnost školy v návaznosti na školní klima

Důležitou skutečností, která se podílí na utváření dobrého obrazu školy, je kromě úspěšnosti jejich absolventů také příjemné prostředí, které tvoří nejen materiální vybavení, ale také vztahy mezi učiteli a žáky i mezi učiteli navzájem. Nezbytnou součástí je i vztah rodičů a učitelů, i kladný a vstřícný vztah ze strany vedení školy k rodičům - školní klima.

Všichni účastníci výchovně vzdělávacího procesu ve škole tuto situaci vnímají.

Můžeme tedy z tohoto hlediska pozorovat, jak se škola prezentuje, jaké má škola osobnosti, jakou má pověst u odborné i rodičovské veřejnosti a jaké má cíle i hodnoty. Ve své podstatě prostředí školy v sobě skrývá několik prvků, které navzájem souvisejí a prolínají se. Jsou to: symboly, osobnosti, pověst školy, pravidla a normy chování a jednání, hodnoty.

Jestliže má škola pozitivní klima, můžeme ji charakterizovat jako školu úspěšnou. Úspěšná škola je orientovaná na žáka. Podporuje jeho aktivitu, tvořivost a vysokou úroveň má také interakce učitel – žák. Úspěšná škola podněcuje kolegiální interakce, vytváří profesionální prostředí pro učitele, má pochopení pro jejich potřeby. Učitelé vzájemně spolupracují a ředitel užívá efektivního stylu vedení. (Nezvalová, 1997).

Úspěšná škola je chápána jako škola, ve které žáci dosahují velmi dobrých výsledků. Individuální práce učitelů se musí obrátit ke společným cílům a potřebám, které si škola nastavila. Tím se celý kolektiv školy podílí na její úspěšnosti.

Škola správně funguje za následujících předpokladů:

- správně jsou stanoveny její cíle,
- vedení školy je dynamické,
- základem je optimální rozvoj školy,
- zapojí se do práce celý kolektiv školy,
- vzdělávací programy reflektují na potřeby žáků a rodičů.

Největší důraz je kladen na vytvoření odpovídajícího klimatu školy se vzájemnou spoluprací, optimistickým očekáváním učitelů ve schopnosti žáků, v jejich schopnosti dosáhnout stanovených cílů. Atmosféra školy musí podporovat růst a dosahování stanovených cílů. (Nezvalová, 2004).

Úspěšná škola je orientována na žáka, má sloužit studentům, podporovat jejich tvořivost a aktivitu. Z těchto poznatků taky vyplývá, že úspěšná škola je tvořena všemi účastníky pedagogické interakce. Úspěšná škola nabízí bohatý vzdělávací program, má dokonale vypracované cíle v oblasti kognitivní, podporuje žákův rozvoj a provádí zpětnou vazbu.

Úspěšná škola je charakterizována také pozitivním školním klimatem, které je tvořeno soustavou cílů, hodnot a standardů, které jsme popsali v kapitole 6. 2 této práce. Disponuje vysokým optimismem a vytváří otevřené a přátelské, kulturní prostředí.

Závěrem lze konstatovat, že za úspěšnou školu považujeme takovou školu, která dosahuje svých cílů, které jsou konkretizovány a propracovány v školním vzdělávacím programu.

Jde o zvyšování kvality vzdělávání a žáci by měli postupně získávat takové kvality osobnosti, které by je motivovaly k celoživotnímu vzdělávání a zdokonalování se podle svých možností, a tím se podíleli na rozvoji společnosti.

## II Empirická část

### 7 Proměna klimatu školy z pohledu rodičů - výzkum

Cílem rigorózní práce je přispět k řešení problematiky klimatu školy v návaznosti na tvorbu školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, jako vyústění kurikulární reformy českého školství. Problematikou klimatu školy v souvislosti se současnou školskou reformou se zatím nevyskytly žádné publikace ani jiná výzkumná šetření, vzhledem k tomu, že se jedná o poměrně nové téma. Je zřejmé, že klima školy je součástí školního klimatu, a proto se jeví jako nezbytné se touto problematikou v budoucnu podrobněji zabývat. V rámci předkládané práce je pozornost soustředěna na postoj rodičů k nové školské reformě, neboť se stále více setkáváme s názorem, že škola tvoří službu veřejnosti, a proto rodiče, jako zákonní zástupci rozhodují o tom, do jaké školy své dítě zapíše a ve které škole bude jejich potomek získávat základní vzdělání.

V současné době školy absolvují již třetí rok současné školské reformy a mají za sebou první zkušenosti se školním vzdělávacím programem, který si na míru vytvořily pro žáky své školy a při jehož tvorbě vycházely z materiálního vybavení školy, profesního zaměření učitelského sboru a také z požadavků, které byly na školu kladeny ze stran rodičů, čili široké veřejnosti.

#### 7.1 Cíle výzkumného šetření

Vzhledem k tomu, že proces tvorby školního vzdělávacího programu trval téměř dva roky a jak jsme uvedli ve výše uvedených kapitolách, jedná se stále o otevřený a pružný dokument, obraceli jsme se na rodiče a prostřednictvím dotazníkového šetření jsme se dotazovali na jejich požadavky a názory.

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jak vnímají rodiče současnou školu, a provést komparaci pohledu rodičů na školu před zavedením školního vzdělávacího programu a po jeho zavedení. Jedná se o srovnání výsledků výzkumů realizovaných v roce 2006 a v roce 2008. Získaná data byla vyhodnocena s cílem zjistit, zda rodiče vnímají školu v současné době, tedy po zavedení ŠVP, jinak.

Ve výzkumné části rigorózní práce jsme se proto prostřednictvím dotazníkového šetření snažili získat informace od rodičů o tom, jak vnímají školní klima před zavedením nové školské reformy a dva roky poté, kdy se již rok vyučovalo podle školního vzdělávacího programu. Dotazník byl realizován na stejné škole a předkládán stejným respondentům.

Přestože se reforma rozbíhá postupně pouze v první, druhé a třetí třídě na prvním stupni základní školy, dále v šesté, sedmé a osmé třídě druhého stupně základní školy, byli osloveni v dotazníkovém šetření všichni rodiče žáků dané školy, Domníváme se, že prostředí a klima školy nelze směřovat pouze do ročníků, ve kterých školní vzdělávací program probíhá. Ve všech ročnících učí stejní učitelé, a proto je školní vzdělávací program po stránce formální implementován do prostředí celé školy již nyní, takže školská reforma probíhá ve všech ročnících z pohledu na školní klima. Učitelé si také ověřují, zda kritéria, která si stanovili pro příští ročníky žáci zvládnou.

Tento shromážděný materiál by mohl být užitečný svým obsahem a návodem pro snazší postup při tvorbě ŠVP jak pro učitele základních škol, tak také pro studenty učitelských oborů, kteří v něm najdou informace a budou tak připraveni na podílení se na úpravách ŠVP na škole, na níž budou po absolvování vysoké školy působit. Jde totiž o otevřený dokument, který se bude neustále přizpůsobovat požadavkům všech zúčastněných stran, to znamená rodičů, učitelů i žáků.

## 7. 2 Popis a analýza výzkumných metod

Primární výzkumnou metodou bylo dotazníkové šetření. K ověření výzkumného nástroje proběhl předvýzkum, na základě kterého jsme provedli nezbytné úpravy dotazníku.

Pro samotný výzkum byla zvolena dotazníková metoda.<sup>33</sup> Získané údaje byly vyhodnoceny a zpracovány v programu Excel a zaznamenány do koláčových grafů.

Konstrukce dotazníku byla provedena podle obecně platných pravidel. (Chráška,2007). Při provedené pilotáži jsme provedli korekci počtu položek z 20 na 15 (viz příloha č. 1). Vycházeli jsme ze skutečnosti, že vyplnění dotazníku by rodičům nemělo trvat déle než 15 minut.

---

<sup>33</sup> Dotazník – výzkumný a diagnostický prostředek ke shromažďování informací prostřednictvím dotazování osob. Podstatou je soubor otázek (výroků) zkonstruovaný podle kritérií vědecké metodologie, předkládaný v písemné podobě. (PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ. J. *Pedagogický slovník*, s. 49).

V první části dotazníku byly podány respondentům informace, názory a stanoviska důvodu zkoumání dané problematiky a byla vysvětlena nutnost vypracování dotazníkového šetření pro pomoc při tvorbě školního vzdělávacího programu. Dále dotazník obsahoval pokyny a informace ke způsobu vyplňování. Druhou část tvořil dotazník samotný, který obsahoval 15 položek, mapující současný stav, týkající se klimatu školy v dané základní škole. 14 položek z dotazníku mělo uzavřený charakter, z důvodu konkrétnějšího vyhodnocování byla zvolena škála odpovědí: ano, spíše ano, ne, spíše ne, nevím a 1 položka byla s otevřenou odpovědí. Patnáctá položka se týkala volné odpovědi, ve které rodiče mohli vlastními slovy vyjádřit svůj názor na změny týkající se klimatu ve škole v návaznosti na současnou školskou reformu. Velmi mnoho rodičů tuto možnost nevyužilo, a proto tato položka nebyla zapracována do dotazníkového vyhodnocení.

### 7.3 Charakteristika respondentů

Pro distribuci výzkumného nástroje byla zvolena varianta osobního předání dotazníků. Dotazníkové šetření bylo provedeno na olomoucké základní škole. Škola se nachází v okrajové části města Olomouce a v roce 2006 neměla žádnou profesní profilaci. V roce 2008, kdy byl také výzkum realizován a komparován s výsledky z roku 2006 se již škola profilovala svou širokou otevřeností, což vyplývá z motivačního názvu ŠVP „Dejme šanci všem“, většímu spektru žáků. Celkem bylo osloveno 259 rodičů základní školy. Z daného počtu se zúčastnilo 259, respektive 246 respondentů (13 dotazníků muselo být vyřazeno). Z důvodů anonymity se neuváděla v dotazníku jména respondentů.

Vzhledem k vysoké návratnosti dotazníků se domníváme, že rodiče mají zájem o dění ve škole a chtějí se aktivně podílet na zkvalitnění klimatu ve škole po zavedení nové školské reformy.



## 7. 4 Hypotézy výzkumu

Jak již bylo uvedeno, cílem výzkumného šetření je přispět k řešení problematiky klimatu školy v souvislosti se zaváděním školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání do škol. Implementace ŠVP vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, jako vyústění kurikulární reformy českého školství.

Na základě formulace výzkumného cíle a dílčích otázek byly pro samotné výzkumné šetření stanoveny následující hypotézy:

*Hypotéza č. 1:* Vnímání klimatu školy rodiči se po zavedení školního vzdělávacího programu nezměnilo.

*Hypotéza č. 2:* Po zavedení školního vzdělávacího programu, z pohledu rodičů, vzrostla důvěra žáků k učitelům.

*Hypotéza č. 3:* Po zavedení ŠVP došlo, z pohledu rodičů k objektivizaci hodnocení a klasifikace žáků.

*Hypotéza č. 4:* Zavedením školního vzdělávacího programu, podle rodičů, vzrostla nabídka mimoškolních činností.

## 7. 5 Analýza získaných dat

Data získaná z dotazníkového šetření byla vyhodnocena, zpracována v programu Excel a na jejich základě byly provedeny důkazy jednotlivých hypotéz pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Tohoto testu významnosti jsme využili proto, že jsme sledovali závislost mezi dvěma pedagogickými jevy, které byly zachyceny pomocí nominálního měření. tento test významnosti jsme použili pro vyhodnocení dotazníkového šetření.

Testem významnosti byla ověřována odlišnost získaných četností od četností získaných v předešlém výzkumném šetření.

Po formulování nulové a alternativní hypotézy bylo vypočítáno testové kritérium, které slouží k potvrzení nebo vyvrácení uvedených hypotéz.

Testování významnosti bylo provedeno na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .

Dalším krokem byl výpočet očekávaných četností  $O$  pro každé pole kontingenční tabulky.

Očekávané četnosti jsou v kontingenční tabulce uvedeny v závorkách.

Je potřebné vypočítat hladinu testového kritéria chí-kvadrát podle vzorce:

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

a stupně volnosti podle vzorce:

$$f = (r - 1) \cdot (s - 1)$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria, které je ukazatelem rozdílu mezi pozorovanou a očekávanou četností byla srovnána s kritickou hodnotou ve statistických tabulkách.

Na základě tohoto porovnání pak byl vyvozen závěr.

### 7. 5. 1 Důkazy hypotéz

Hypotéza č. 1

**Vnímání klimatu školy rodiči se po zavedení školního vzdělávacího programu nezměnilo.**

Pro dokazování hypotéz byl použit test nezávislosti chí – kvadrát pro kontingenční tabulku.

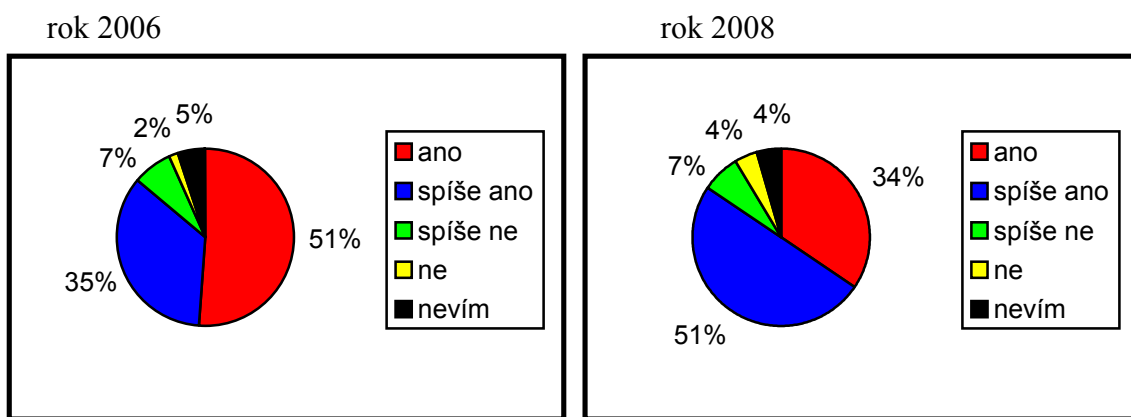
Nulová hypotéza  $H_0$ : Četnosti názorů rodičů na vnímání klimatu ve škole se po zavedení ŠVP nezměnily.

Alternativní hypotéza  $H_1$ : Četnosti názorů rodičů na vnímání klimatu ve škole se po zavedení ŠVP změnily.

Tabulka č. 3

Četnosti názorů rodičů na otázku: Je klima ve škole, když ji navštívíte, podle Vás pozitivní?

	rok 2006	rok 2008	Σ
ano	125(104,5)	84(104,5)	209
spíše ano	86(105,5)	125(105,5)	211
spíše ne	17(17)	17(17)	34
ne	6(8)	10(8)	16
nevím	12(11)	10(11)	22
Σ	246	246	492



Graf č. 1, 2 Grafické zpracování odpovědí respondentů na otázku: Je klima ve škole, když ji navštívíte, podle Vás pozitivní?

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

$$\chi^2 = 16,433$$

Vypočítaná hladina testového kritéria chí-kvadrát  $\chi^2 = 16,433$ .

$$f = (r - 1) \cdot (s - 1)$$

$$f = 4$$

Kritická hodnota testového kritéria má pro hladinu významnosti 0,05 a čtyři stupně volnosti hodnotu  $\chi^2_{0,05} = 9,488$ .

Vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než hodnota kritická, nulovou hypotézu je tedy možné odmítnout a přijmout hypotézu alternativní.

Názory rodičů na změnu v klimatu školy se po zavedení ŠVP změnily.

Hypotéza č. 2:

**Po zavedení školního vzdělávacího programu, z pohledu rodičů, vzrostla důvěra žáků k učitelům.**

Pro dokazování hypotéz byl použit test nezávislosti chí – kvadrát pro kontingenční tabulku.

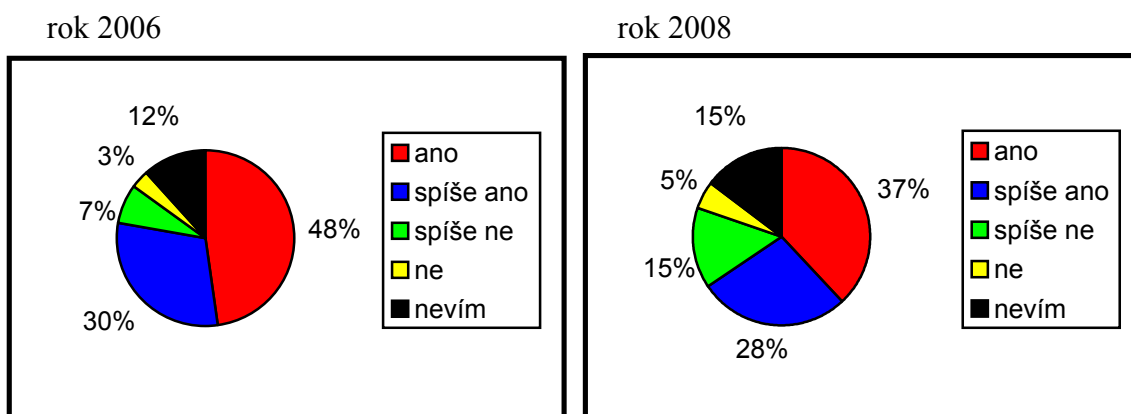
Nulová hypotéza  $H_0$ : Četnosti vyjadřující důvěru žáků k učitelům se po zavedení ŠVP nezměnily.

Alternativní hypotéza  $H_1$ : Četnosti vyjadřující důvěru žáků k učitelům se po zavedení ŠVP změnily.

Tabulka č.4

Četnosti názorů rodičů na otázku: Mají učitele důvěru Vašeho dítěte?

	rok 2006	rok 2008	$\Sigma$
ano	118(104,5)	91(104,5)	209
spíše ano	74(71,5)	69(71,5)	143
spíše ne	17(27)	37(27)	54
ne	8(10)	12(10)	20
nevím	29(33)	37(33)	66
$\Sigma$	246	246	492



Graf č. 3, 4 Grafické zpracování odpovědí respondentů na otázku: Mají učitelé důvěru Vašeho dítěte?

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

$$\chi^2 = 12,84$$

Vypočítaná hladina testového kritéria chí-kvadrát  $\chi^2 = 12,840$ .

$$f = (r - 1) \cdot (s - 1)$$

$$f = 4$$

Kritická hodnota testového kritéria má pro hladinu významnosti 0,05 a čtyři stupně volnosti hodnotu  $\chi^2_{0,05} = 9,488$ .

Vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než hodnota kritická, nulovou hypotézu je tedy možné odmítnout a přijmout hypotézu alternativní.

Názory rodičů na to, zda mají učitelé důvěru jejich dítěte se, po zavedení ŠVP změnilo.

Hypotéza č. 3:

**Po zavedení ŠVP došlo z pohledu rodičů k objektivizaci hodnocení a klasifikace žáků.**

Pro dokazování hypotéz byl použit test nezávislosti chí – kvadrát pro kontingenční tabulku.

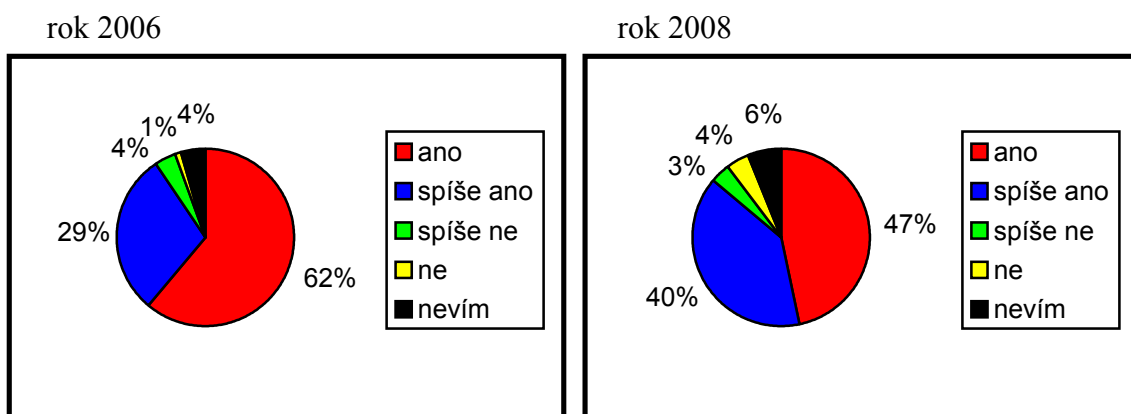
Nulová hypotéza  $H_0$ : Počty jednotlivých názorů rodičů na objektivnost hodnocení a klasifikace žáků ve škole se po zavedení ŠVP nezměnily.

Alternativní hypotéza  $H_1$ : Počty jednotlivých názorů rodičů na objektivnost hodnocení a klasifikace žáků ve škole se po zavedení ŠVP změnily.

Tabulka č. 5

Četnosti názorů rodičů na otázku: Považujete hodnocení a klasifikaci Vašeho dítěte za objektivní?

	rok 2006	rok 2008	$\Sigma$
ano	103(81)	59(81)	162
spíše ano	76(77,5)	79(77,5)	155
spíše ne	22(38)	54(38)	76
ne	17(25,5)	34(25,5)	51
nevím	28(24)	20(24)	48
$\Sigma$	246	246	492



Graf č. 5, 6 Grafické zpracování odpovědí respondentů na otázku: Považujete hodnocení a klasifikaci Vašeho dítěte za objektivní?

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

$$\chi^2 = 32,482$$

Vypočítaná hladina testového kritéria chí-kvadrát  $\chi^2 = 32,482$ .

$$f = (r - 1) \cdot (s - 1)$$

$$f = 4$$

Kritická hodnota testového kritéria má pro hladinu významnosti 0,05 a čtyři stupně volnosti hodnotu  $\chi^2_{0,05} = 9,488$ . Vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než hodnota kritická, nulovou hypotézu je tedy možné odmítnout a přijmout hypotézu alternativní. Názory rodičů na objektivnost hodnocení a klasifikace žáků ve škole se po zavedení ŠVP změnily.

Hypotéza č. 4:

**Zavedením školního vzdělávacího programu, podle rodičů, vzrostla nabídka mimoškolních činností.**

Pro dokazování hypotéz byl použit test nezávislosti chí – kvadrát pro kontingenční tabulku.

Nulová hypotéza  $H_0$ : Četnosti názorů rodičů na nabídku mimoškolních činností zůstaly stejné před i po zavedení nové školské reformy.

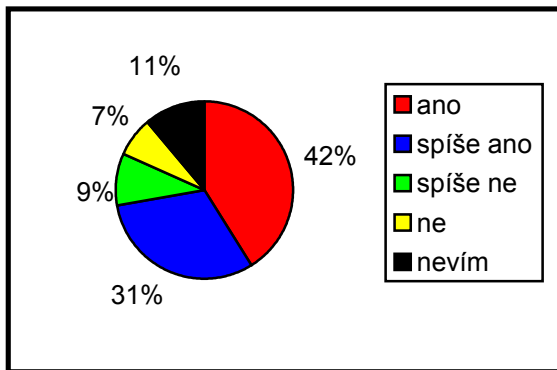
Alternativní hypotéza  $H_1$ : Četnosti názorů rodičů na nabídku mimoškolních činností se po zavedení ŠVP změnily.

Tabulka č. 6

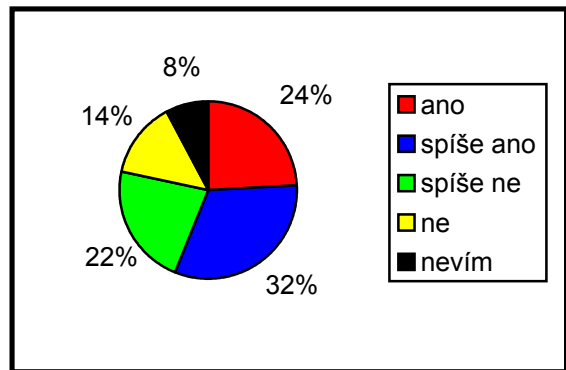
Četnosti názorů rodičů na otázku: Jste spokojeni s nabídkou mimoškolních činností, kurzů, exkurzí, zájezdů atd.?

	rok 2006	rok 2008	Σ
ano	153(134,5)	116(134,5)	269
spíše ano	71(84,5)	98(84,5)	169
spíše ne	10(8,5)	7(8,5)	17
ne	2(6,0)	10(6,0)	12
nevím	10(12,5)	15(12,5)	25
Σ	246	246	492

rok 2006



rok 2008



Graf č. 7, 8 Grafické zpracování odpovědí respondentů na otázku: Jste spokojeni s nabídkou mimoškolních činností, kurzů, exkurzí, zájezdů atd.?

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

$$\chi^2 = 16,266$$

Vypočítaná hladina testového kritéria chí-kvadrát  $\chi^2 = 16,266$ .

$$f = (r - 1) \cdot (s - 1)$$

$$f = 4$$



Kritická hodnota testového kritéria má pro hladinu významnosti 0,05 a čtyři stupně volnosti hodnotu  $\chi^2_{0,05} = 9,488$ . Vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než hodnota kritická, nulovou hypotézu je tedy možné odmítnout a přijmout hypotézu alternativní. Názory rodičů v nabídce mimoškolní činnosti školy žákům se po zavedení ŠVP změnily.

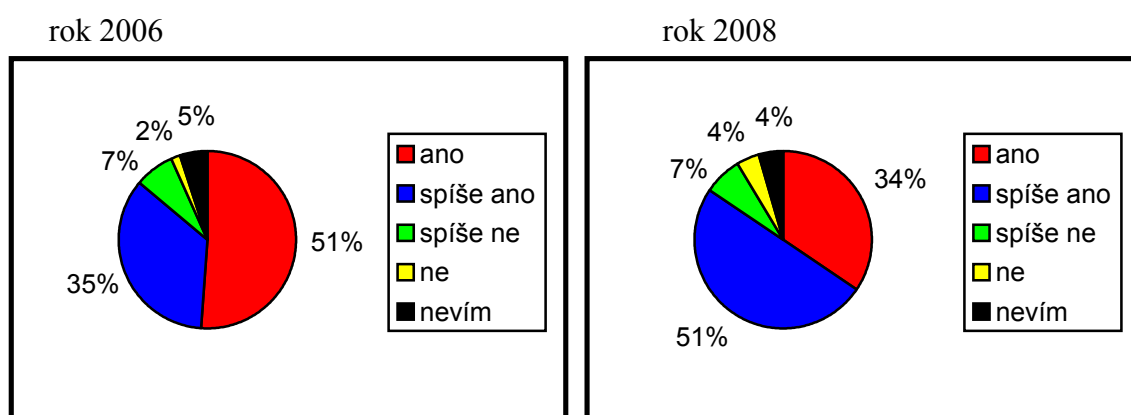
## 7. 5. 2 Rozbor jednotlivých položek dotazníku

### Položka č. 1

1. Je klima ve škole, když ji navštívíte, podle Vás pozitivní?

Tabulka č. 7

	2006	2008
ano	51%	34%
spíše ano	35%	51%
spíše ne	7%	7%
ne	2%	4%
nevím	5%	4%



Graf č. 9, 10 Grafické zpracování odpovědí respondentů na otázku: Je klima ve škole, když ji navštívíte, podle Vás pozitivní?

Dílčí závěr:

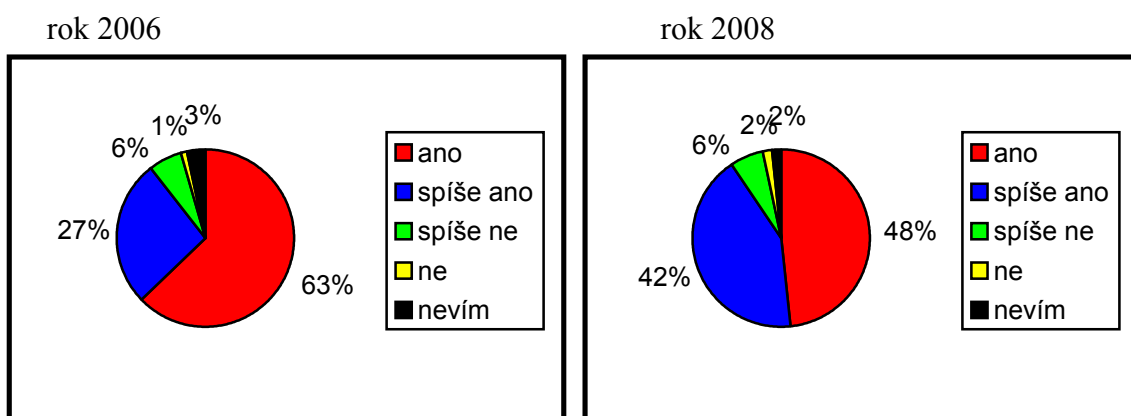
Po zavedení nové školské reformy se odpovědi na pozitivní vnímání klimatu ve škole změnilo z ano na spíše ano, což svědčí o obavách rodičů ze změn, které do školy přicházejí. Domníváme se, že příčina může být v tom, učitelé mají s přípravou a implementací školního vzdělávacího programu do škol mnoho práce, a to je jeden z důvodů, proč se ve škole objevila větší nejistota a obavy ze strany rodičů, zda kritéria, která si učitelé nastavili budou zvládnuta. Tato situace se také projevila v klimatu celé školy.

## Položka č. 2

2. Máte kladný pocit z jednání s pracovníky školy?

Tabulka č. 8

	2006	2008
ano	63%	48%
spíše ano	27%	42%
spíše ne	6%	6%
ne	1%	2%
nevím	3%	2%



Graf č. 11, 12 Grafické zpracování odpovědí respondentů na otázku: Máte kladný pocit z jednání s pracovníky školy?

Dílčí závěr:

Z grafů vyplývá, že rodiče mají spíše kladný pocit z jednání s pracovníky školy. Došlo k výrazné změně z ano na spíše ano, což svědčí o nejistotě, která mezi pracovníky školy

po zavedení ŠVP zavládla a projevila se i v komunikaci s rodiči. Je tedy zřejmé, že se učitelé obávají zavedení současné školské reformy do vzdělávacího procesu.

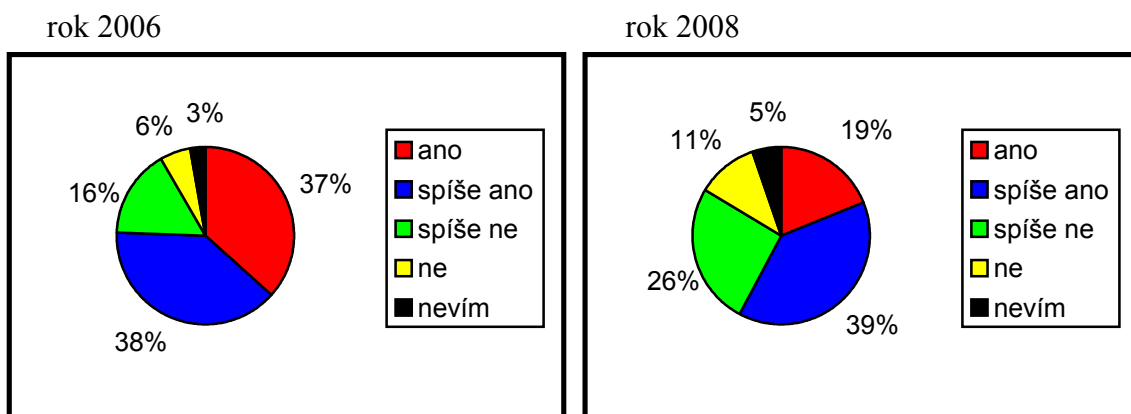
Toto přesvědčení pramení z osobní zkušenosti. Jako koordinátor ŠVP jsem se s těmito názory měla možnost setkat nejen na výše uvedené škole, ale také na seminářích a odborných konzultacích určených pro koordinátory.

### Položka č. 3

#### 3. Máte dost informací o dění ve škole?

Tabulka č. 9

	2006	2008
ano	37%	19%
spíše ano	38%	39%
spíše ne	16%	26%
ne	6%	11%
nevím	3%	3%



Graf č. 13, 14 Grafické zpracování odpovědí respondentů na otázku: Máte dost informací o dění ve škole?

#### Dílčí závěr:

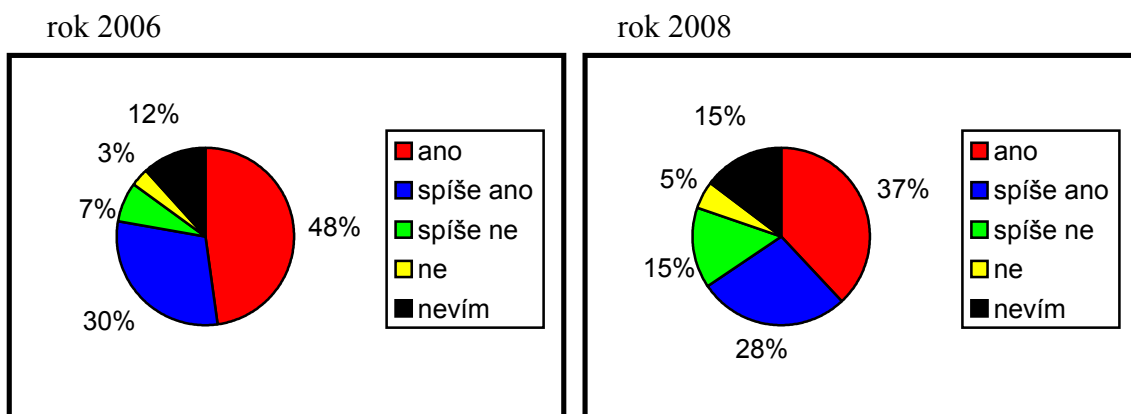
Z grafů vyplývá, že výrazně klesla informovanost rodičů o dění ve škole po zavedení současné školské reformy. Přestože ŠVP nabízí mnoho způsobů pro snazší informovanost rodičů o dění ve škole, učitelé hledají cesty a způsoby pro zkvalitnění a zrychlení informovanosti rodičů.

#### Položka č. 4

#### 4. Mají učitelé důvěru Vašeho dítěte?

Tabulka č. 10

	2006	2008
ano	48%	37%
spíše ano	30%	28%
spíše ne	7%	15%
ne	3%	5%
nevím	12%	15%



Graf č. 15, 16 Grafické zpracování odpovědí respondentů na otázku: Mají učitelé důvěru Vašeho dítěte?

#### Dílčí závěr:

Po zavedení Školního vzdělávacího programu došlo ke změnám v důvěře žáků ve své učitele. Učitelé při přípravě na současnou školskou reformu a při tvorbě ŠVP neměli jednoznačnou oporu a z toho pramenila nejistota a obavy, které se promítly i do atmosféry ve škole. Vztahy mezi učiteli, žáky a rodiči by měly být postaveny na důvěře a partnerství.

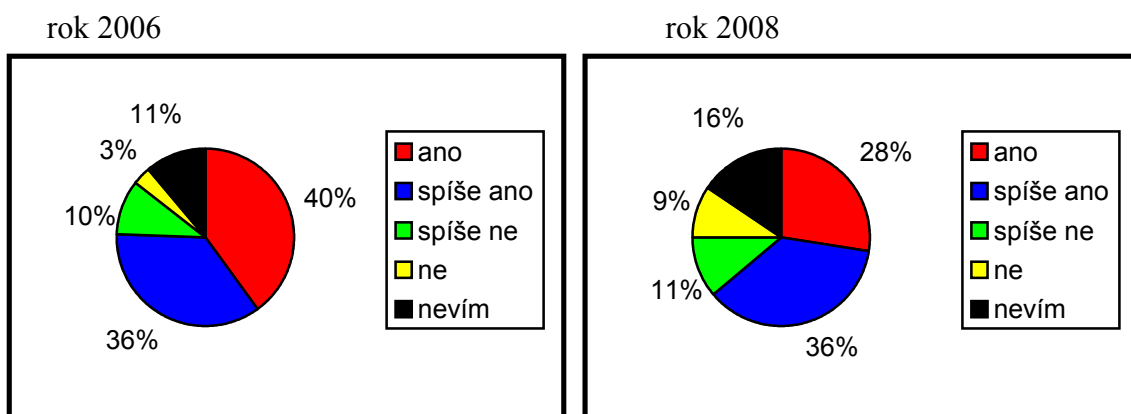
Toto přesvědčení pramení z osobní zkušenosti. Z pozice koordinátora pro ŠVP jsem zaznamenala tuto situaci na výše uvedené škole.

## Položka č. 5

5. Vybaví, podle Vás, škola Vaše dítě potřebnými znalostmi a dovednostmi pro další studium?

Tabulka č. 11

	2006	2008
ano	40%	28%
spíše ano	36%	36%
spíše ne	10%	11%
ne	3%	9%
nevím	11%	16%



Graf č. 16, 17 Grafické zpracování odpovědí respondentů na otázku: Dává, podle Vás, úroveň výuky na ZŠ dostatečné základy pro další studium?

Dílčí závěr:

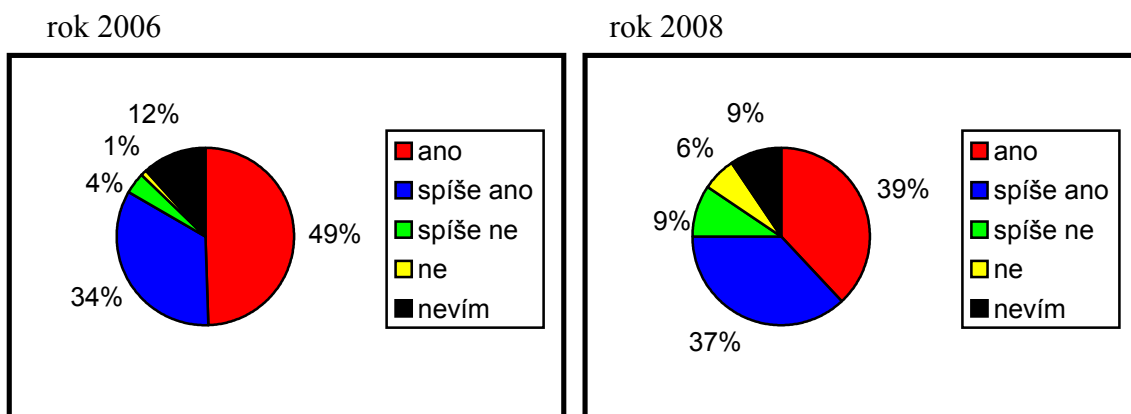
Na tuto otázku, zda škola vybaví děti potřebnými znalostmi a dovednostmi pro další studium, rodiče odpovídali ještě s většími obavami a dokonce o 6% více rodičů se domnívá, že se situace po zavedení ŠVP nezmění. Výrazné změny ve vzdělávání jsou pravděpodobně dlouhodobou záležitostí. Výsledky se projeví až po úspěšném pokračování ve studiu na střední škole.

## Položka č. 6

6. Jsou požadavky na úroveň vědomostí a dovedností Vašeho dítěte dostačující ?

Tabulka č. 12

	2006	2008
ano	49%	39%
spíše ano	34%	37%
spíše ne	4%	9%
ne	1%	6%
nevím	12%	9%



Graf č. 18, 19 Grafické zpracování odpovědí respondentů na otázku: Jsou požadavky na úroveň vědomostí a dovedností Vašeho dítěte dostačující ?

### Dílčí závěr:

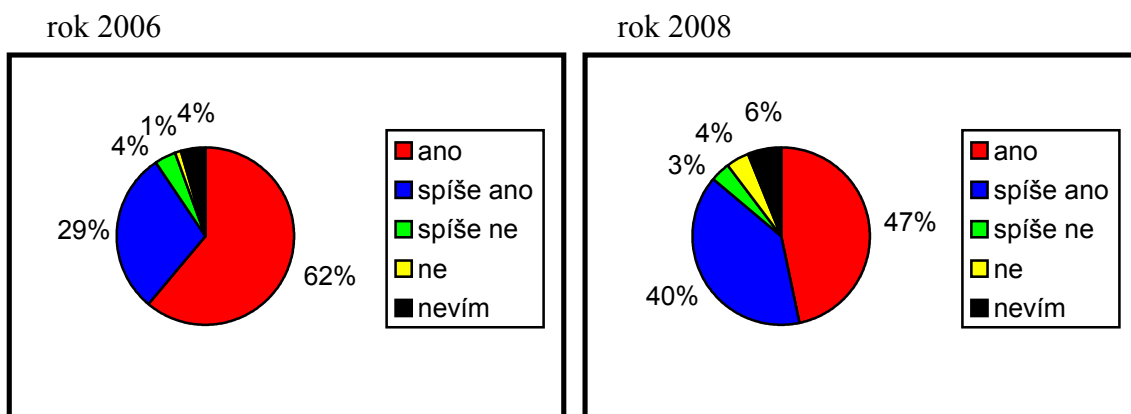
Bylo zjištěno, že dotazovaní rodiče vyjádřili své obavy z úrovně vzdělávání dětí po zavedení současné školské reformy. Kladná odpověď rodičů se v roce 2008 snížila o 10 %. Rodiče se zřejmě obávají toho, že děti ztratí encyklopedické znalosti, což jim znemožní uspět ve výběrovém řízení na střední školy.

## Položka č. 7

7. Považujete hodnocení a klasifikaci Vašeho dítěte za objektivní?

Tabulka č. 13

	2006	2008
ano	62%	47%
spíše ano	29%	40%
spíše ne	4%	3%
ne	1%	4%
nevím	4%	6%



Graf č. 18, 19 Grafické zpracování odpovědí respondentů na otázku: Považujete hodnocení a klasifikaci Vašeho dítěte za objektivní?

Dílčí závěr:

Po zavedení ŠVP se kritéria pro hodnocení a klasifikaci změnila. Učitelé projeví nejistotu ve správném hodnocení výkonů u žáků a v její objektivizaci, neboť podle současné školské reformy dochází k hodnocení vytvářených postojů a dovedností a ne znalostí. Tato nejistota u pedagogů se následně projeví i u žáků a dokonce u jejich rodičů.

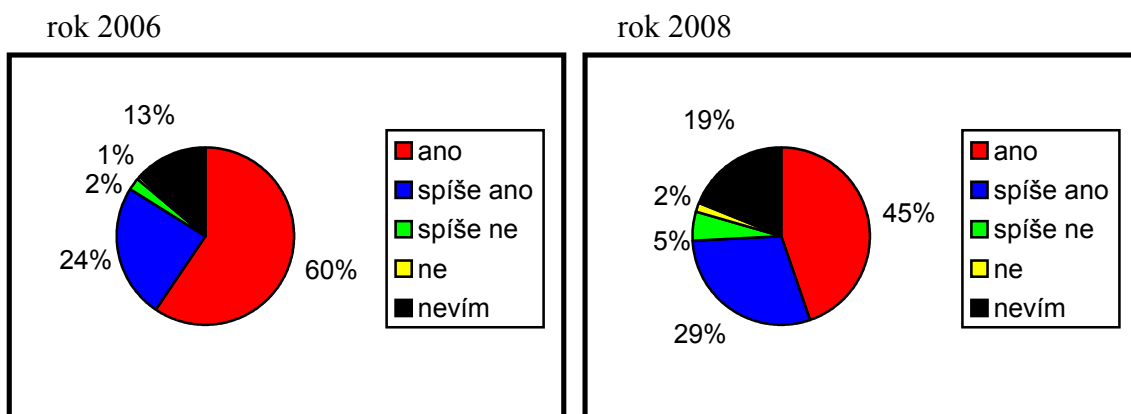
Toto přesvědčení pramení z osobní zkušenosti. Jako koordinátor ŠVP jsem se s těmito názory měla možnost setkat nejen na výše uvedené škole, ale také na seminářích a odborných konzultacích určených pro koordinátory.

## Položka č. 8

8. Jste spokojeni s kvalifikací a odbornými předpoklady učitelů? (Pokud jste o této situaci informováni).

Tabulka č. 15

	2006	2008
ano	60%	45%
spíše ano	24%	29%
spíše ne	2%	5%
ne	1%	2%
nevím	13%	19%



Graf č. 20, 21 Grafické zpracování odpovědí respondentů na otázku: Jste spokojeni s kvalifikací a odbornými předpoklady učitelů?

Dílčí závěr:

Z grafu je zřejmé, že se u dotazovaných respondentů objevily obavy z toho, jak jsou učitelé odborně a kvalifikovaně připraveni pro vzdělávání po zavedení současné školské reformy. Rodiče mají přehled o aprobovanosti učitelů, zvláště pak tehdy, dojde-li k zásadní změně ve výuce předmětu.

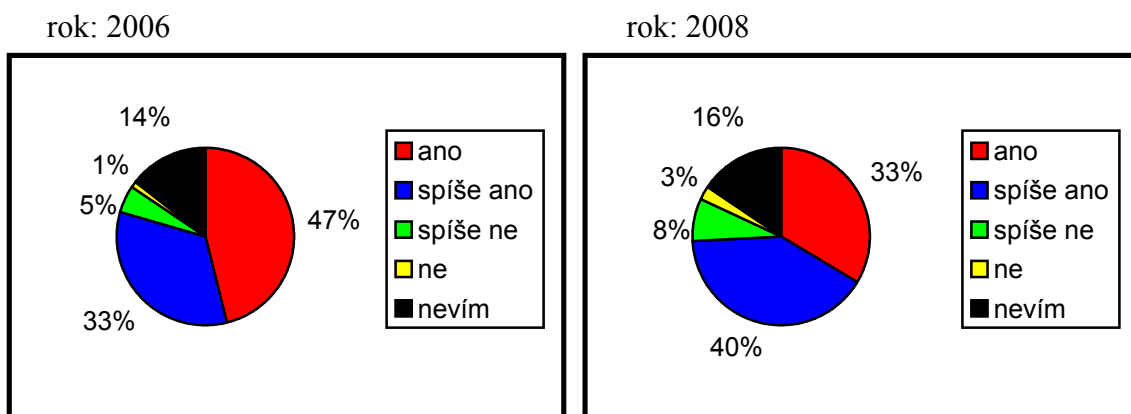


## Položka č. 9

### 9. Jste spokojeni s osobnostními a lidskými vlastnostmi učitelů?

Tabulka č. 16

	2006	2008
ano	47%	33%
spíše ano	33%	40%
spíše ne	5%	8%
ne	1%	3%
nevím	14%	16%



Graf č. 20, 21 Grafické zpracování odpovědí respondentů na otázku: Jste spokojeni s osobnostními a lidskými vlastnostmi učitelů?

#### Dílčí závěr:

Z průzkumu vyplynulo, že rodiče jsou po zavedení ŠVP méně spokojeni s osobnostními a lidskými vlastnostmi učitelů. Je zřejmé, že nedošlo ke změně charakterových vlastností pedagogů, a navíc nejistota a částečné obavy z výsledků, po zavedení ŠVP do procesu vzdělávání se projevila i v chování učitelů.

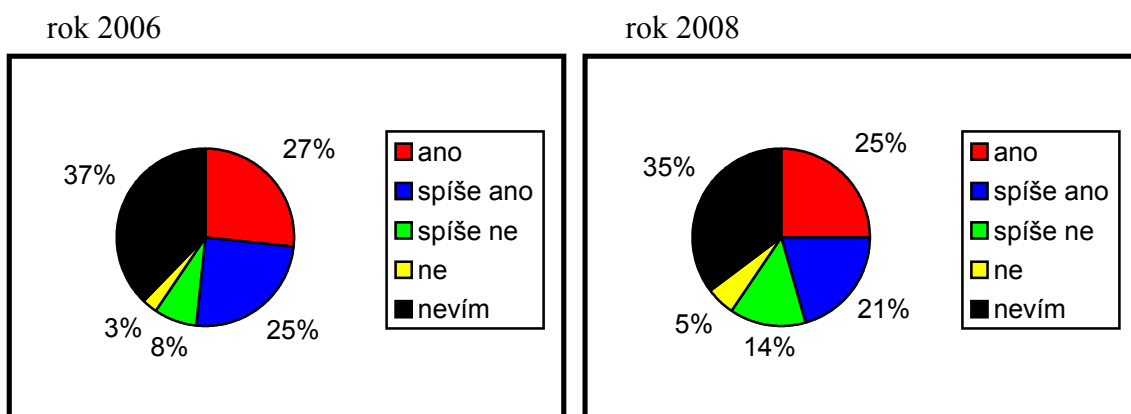
Toto přesvědčení pramení z osobní zkušenosti. Jako koordinátor ŠVP jsem se s těmito názory měla možnost setkat nejen na výše uvedené škole, ale také na seminářích a odborných konzultacích určených pro koordinátory.

## Položka č. 10

10. Jste spokojeni s úrovní vybavení školy výpočetní technikou?

Tabulka č. 17

	2006	2008
ano	27%	25%
spíše ano	25%	21%
spíše ne	8%	14%
ne	3%	5%
nevím	37%	35%



Graf č. 22, 23 Grafické zpracování odpovědí respondentů na otázku: Jste spokojeni s úrovní vybavení školy výpočetní technikou?

Dílčí závěr:

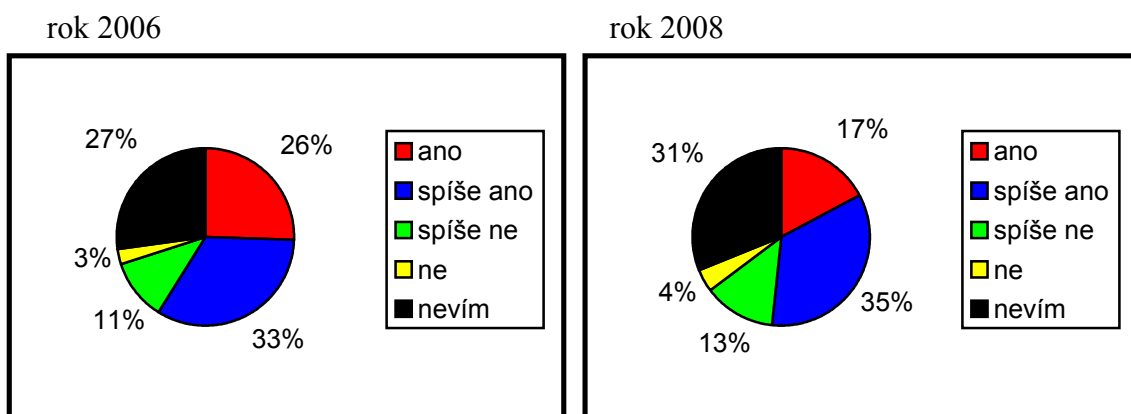
V této položce, která zjišťovala vybavení školy výpočetní technikou, nedošlo k významné změně ani po zavedení ŠVP. Tento program nebyl a není zvláště finančně dotován. Toto tvrzení mohu potvrdit z pozice koordinátora ŠVP, neboť jsem v té době tuto funkci na dané škole zastávala a jako místopředsedkyně školské rady jsem také byla přítomna společně s ředitelkou školy při přerozdělování finančních dotací od zřizovatele i MŠMT ČR.

## Položka č. 11

11. Jste spokojeni s úrovní a vybavením školy ostatními učebními potřebami a pomůckami?

Tabulka č. 18

	2006	2008
ano	26%	17%
spíše ano	33%	35%
spíše ne	11%	13%
ne	3%	4%
nevím	27%	31%



Graf č. 24, 25 Grafické zpracování odpovědí respondentů na otázku: Jste spokojeni s úrovní a vybavením školy ostatními učebními potřebami a pomůckami?

Dílčí závěr:

Z grafů je zřejmé, že po zavedení ŠVP nedošlo k výrazné změně názorů na vybavení školy didaktickými pomůckami a potřebami. Vybavení školy je hrazeno z dotací školy od zřizovatele a nevztahuje se k zavedení nové školské reformy do vzdělávání.

Toto přesvědčení pramení z osobní zkušenosti. Jako koordinátor ŠVP jsem se s těmito názory měla možnost setkat nejen na výše uvedené škole, ale také na seminářích a odborných konzultacích určených pro koordinátory.

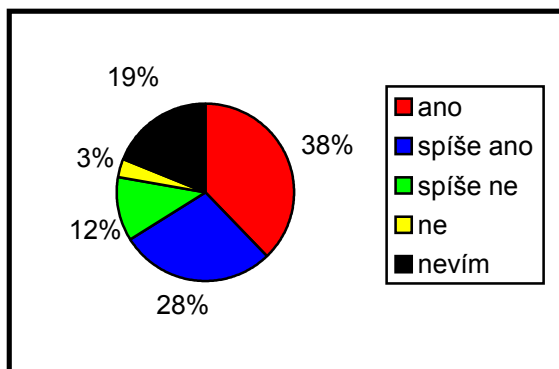
## Položka č. 12

12. Jste spokojeni s nabídkou volitelných předmětů?

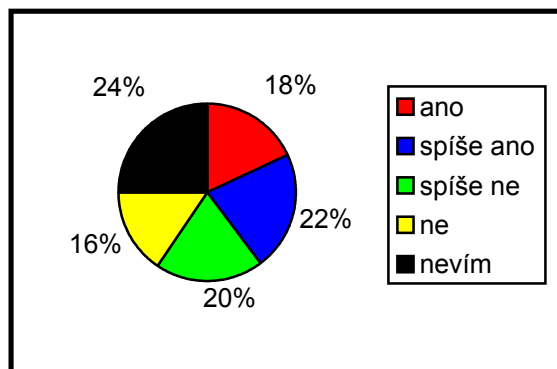
Tabulka č. 19

	2006	2008
ano	38%	18%
spíše ano	28%	22%
spíše ne	12%	20%
ne	3%	16%
nevím	19%	24%

rok 2006



rok 2008



Graf č. 26, 27 Grafické zpracování odpovědí respondentů na otázku: Jste spokojeni s nabídkou volitelných předmětů?

Dílčí závěr:

Z grafů vyplynulo, že rodiče jsou spíše nespokojeni s nabídkou volitelných předmětů, které škola nabízí ve svém Školním vzdělávacím programu s motivačním názvem „Dejme šanci všem“. Z uvedené skutečnosti vyplývá, že do ŠVP navrhli učitelé jednu z možných variant volitelných předmětů, kterou lze aktuálně upravit podle požadavků rodičů a žáků, s ohledem na aprobovanost učitelů. Rodiče o nabídce volitelných předmětů byli informováni prostřednictvím třídních schůzek, avšak situace ve škole nedovolovala jejich požadavkům vyhovět.

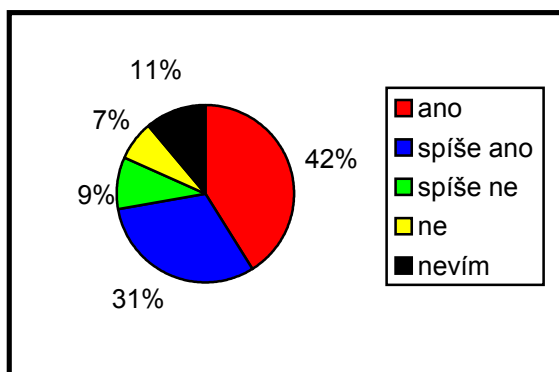
### Položka č. 13

13. Jste spokojeni s nabídkou mimoškolních činností, kurzů, exkurzí, zájezdů atd.?

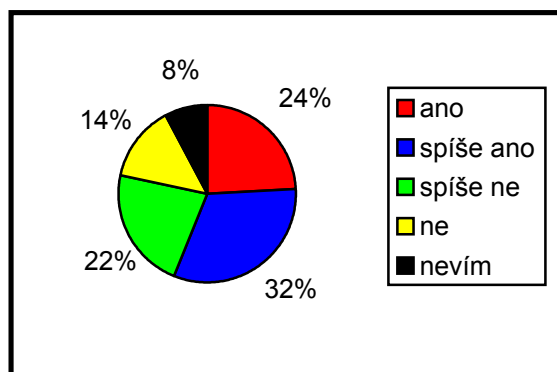
Tabulka č. 20

	2006	2008
ano	42%	24%
spíše ano	31%	32%
spíše ne	9%	22%
ne	7%	14%
nevím	11%	8%

rok 2006



rok 2008



Graf č. 28, 29 Grafické zpracování odpovědí respondentů na otázku: Jste spokojeni s nabídkou mimoškolních činností, kurzů, exkurzí, zájezdů atd.?

Dílčí závěr:

Po zavedení ŠVP do olomoucké základní školy, se snížila nabídka mimoškolních činností pro děti. Nevzrostla ani nabídka kurzů a exkurzí. Přestože RVP ZV nabízí velké množství variability v této oblasti a spíše podporuje nabídku exkurzí a mimoškolní činnosti, učitelé teprve zapracovávají možné varianty této činnosti a proto zřejmě dochází k přechodnému období, které se projevuje stagnací v této oblasti.

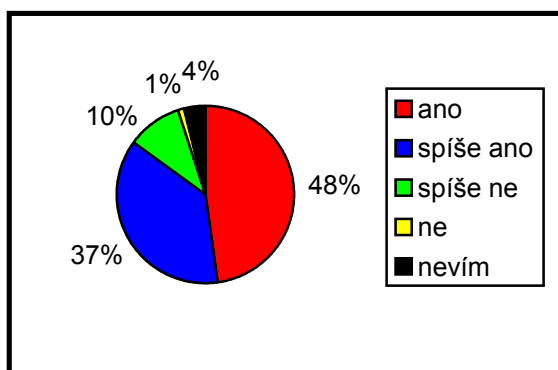
## Položka č. 14

14. Jste spokojeni s prostředím a vzhledem učeben a ostatních prostor ZŠ?

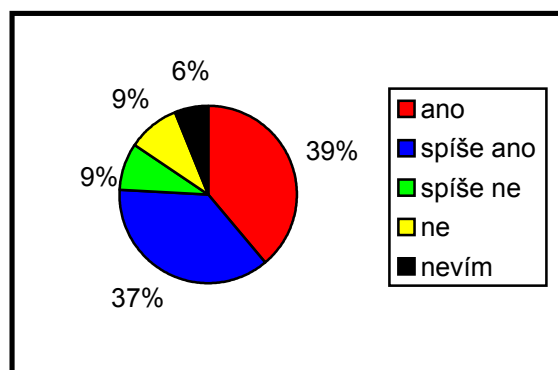
Tabulka č. 21

	2006	2008
ano	48%	39%
spíše ano	37%	37%
spíše ne	10%	9%
ne	1%	9%
nevím	4%	6%

rok 2006



rok 2008



Graf č. 28, 29 Grafické zpracování odpovědí respondentů na otázku: Jste spokojeni s prostředím a vzhledem učeben a ostatních prostor ZŠ.

Dílčí závěr:

U dotazovaných klesla spokojenost se vzhledem učeben a ostatních prostor školy. Finanční prostředky školy byly ve velké míře poskytovány na proškolení a další vzdělávání učitelů v souvislosti se zaváděním současné školské reformy, a proto se tyto prostředky zřejmě nevyužily pro zkvalitnění prostředí ve škole.

Toto přesvědčení pramení z osobní zkušenosti. Jako koordinátor ŠVP jsem se s těmito názory měla možnost setkat nejen na výše uvedené škole, ale také na seminářích a odborných konzultacích určených pro koordinátory.

## 8 Náměty k diskusi

Snaha o co nejlepší připravenost žáků pro život a následné jejich plnohodnotné uplatnění ve společnosti, se ve větší či menší míře objevuje v celé historii českého školství. Mění se pouze pohled na vzdělávání v souvislosti s měnícími se požadavky té které doby. Pohledem do historie reformních snah českého školství a v souvislosti s postavením Českých zemí v centru Evropy je zřejmé, že východiska a souvislosti s dnešní dobou vzájemně korespondují ze stejného důvodu. Jedná se o plnohodnotné uplatnění ve společnosti v rámci Evropské unie především na trhu práce.

Předkládaná rigorózní práce měla za cíl uceleně pojednat o problematice v současné vzdělávací soustavě v návaznosti na klima školy v kontextu velmi aktuální školské reformy. Zmíněná problematika klimatu školy je řešena z pohledu koordinátora ŠVP, ale zvláště pak z pohledu rodičů na jedné olomoucké základní škole.

Z výzkumného šetření, které sledovalo, zda a jak se po zavedení školního vzdělávacího programu změnilo klima školy z pohledu rodičů je zřejmé, že ke změnám v klimatu školy došlo. Při komparaci výsledků z roku 2006 a následně z roku 2008 můžeme konstatovat, že v roce 2006 odpovídali rodiče jednoznačně, že klima ve škole, když ji navštíví, je pozitivní, kdežto v roce 2008 se rodiče vyjádřili, že pociťují při návštěvě školy klima spíše pozitivní. I když by se zdálo, že nedošlo k velkým změnám, přesto jsme zaznamenali obavy rodičů ze zavedení ŠVP a jakousi nejistotu z ověřování nových požadavků na jejich dětech, neboť i učitelé byli na počátku reformy a také tápali v tom, zda úspěšně nastaví ŠVP tak, aby cíle vzdělávání, které si stanovili, odpovídaly jak požadavkům rodičů, tak novému kurikulu. Určitá nejistota u pedagogů se okamžitě přenesla na celkové klima školy, které velmi citlivě zaznamenali i rodiče.

Obdobným způsobem zareagovali rodiče také na otázku, zda se změnila, z jejich pohledu, po zavedení ŠVP důvěra žáků k učitelům. Z výzkumného šetření lze opět konstatovat, že v roce 2008 se posunula důvěra k učitelům z jednoznačného ano na spíše ano. Opět se domníváme, že mírná změna v jistotě odpovědí rodičů vedla k nejistotě, která se projevila v chování učitelů. Toto tvrzení můžeme podpořit stálou diskusí s rodiči na třídních schůzkách i jiných příležitostech (akce pořádané školou), kde se mnoho diskutovalo o požadavcích ze strany rodičů na výchovu a vzdělávání, které škola měla naplnit ve školním vzdělávacím programu. Z výzkumného šetření bylo zjištěno, že objektivita hodnocení

a klasifikace z pohledu rodičů žáků byla jednoznačně hodnocena jako stabilnější v roce 2006, tedy před zavedením a klasifikováním žáků podle kritérií, které si učitelé nastavili v ŠVP, než v roce 2008, kdy se rodiče přiklonili ve větší míře k odpovědím spíše ano. I tuto změnu zaznamenáváme jako zkušenost, kterou je třeba ověřit delším časovým obdobím. Vzhledem k tomu, že ŠVP "Dejme šanci všem" bylo projektováno i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a od těchto cílů bylo odvozeno i hodnocení a klasifikace žáků, je zřejmé, že objektivizace hodnocení bude ze strany učitelů zpočátku intuitivní a toho se také obávali rodiče žáků.

Přestože se učitelé školy snažili ve velké míře spolupracovat při vlastní tvorbě na školním vzdělávacím programu s rodiči, (toto tvrzení mohu konstatovat z pohledu koordinátora ŠVP, ale také z pohledu místopředsedkyně Rady školy), nepodařilo se zajistit některé nároky například na zabezpečení mimoškolní činnosti pro žáky v podobě kurzů, zájezdů a exkurzí. Ve výzkumném šetření jsme také zaznamenali mírný pokles se spokojeností rodičů v souvislosti s touto problematikou. Učitelé, kromě jiného, musí vycházet z podmínek školy, které se týkají i personálního zabezpečení školy. Vytíženost učitelů při tvorbě ŠVP a přípravě výuky podle nového a stávajícího kurikula byla natolik náročná, že projektová činnost, prostřednictvím které se tyto akce daly realizovat byla připravena na další školní rok 2008/2009. ŠVP je otevřený dokument, ve kterém dochází ke změnám, které požadují jak učitelé, tak i žáci a potažmo jejich rodiče.

Je zřejmé, že výsledky nové školské reformy budou pozorovány a zaznamenávány ještě velmi dlouhou dobu. K takovýmto velkým změnám, jaké si autoři reformy představují, nelze dojít po roce reformních snah. Někteří učitelé ji vnímají jako užitečnou a přínosnou, někteří však o pozitivěch této reformy přesvědčení nejsou a zadané úkoly plnili pouze z pozice nutnosti, bez osobního zaujetí. Nemalou skupinu také tvoří učitelé, kteří reformu jednoznačně odmítají. Tento postoj se pochopitelně objevuje i ve vztazích, které se odrážejí v celkovém klimatu školy. Zvláště pak danou situaci velmi citlivě vnímají rodiče dětí, které školu navštěvují.

Hlavní přínos současné školské reformy tak spatřujeme v aktivizaci učitelů při společné práci nad tvorbou ŠVP. Došlo ke stmelení pedagogického sboru, zvláště při propojování učiva z jednotlivých předmětů a připravování strategií pro získání vědomostí žáků pro život a praxi. V této fázi tvorby ŠVP se projevovala aktivita a kreativita pedagogů a učitelé do tvorby ŠVP vytvořené pro potřeby školy zainteresovali i rodičovskou veřejnost.

V empirické části byla dotazníkovým šetřením zmapována situace na jedné olomoucké základní škole, a to z pozice rodičů před zahájením tvorby ŠVP v roce 2006 a po ročním



vzdělávání podle nového ŠVP, to znamená v roce 2008. Výzkumu se účastnilo 246 rodičů dané školy. Bylo zjišťováno klima, které ve škole panovalo před a po zavedení ŠVP s motivačním názvem „Dejme šanci všem“. Z šetření vyplynulo, že se rodiče současné školské reformy obávají, stejně jako někteří učitelé, neboť zřejmě nejsou dostatečně informováni o změnách, které do škol přišly.

Je nutné se touto problematikou nadále zabývat. Zatím si málo rodičů i pedagogů uvědomuje, že se jim otevírá možnost projevit kreativitu a osobnost ve vzdělávání budoucích generací. Největší podíl na skutečné změně v českých školách závisí především na osobnosti učitele, jeho nadšení pro novou a daleko zajímavější práci, která spočívá ve vyučování novým, zajímavým a přitažlivým způsobem, používání jiných metod a forem práce, využívání své kreativity a nasazení rozvíjet myšlení nejen svých žáků, ale také sebe sama. Záleží na každém jednotlivci, jak využije široké nabídky vzdělávání pro svůj profesní růst. Ve školství je otevřená mysl základním projevem profesionality.

## Závěr

Jak bylo konstatováno již v úvodu, problematika současné školské reformy, v souvislosti se školním klimatem, je dnes velmi aktuální. Základní školy vzdělávaly své žáky v 1. a 2. a v 6. a 7. třídách ve školním roce 2008 / 2009 již podle svých, nově vytvořených Školních vzdělávacích programů. V současné době ve školním roce 2009/2010 probíhá reforma v 1. - 3. třídě na 1. stupni základní školy a v 6. - 8. třídě na 2. stupni základní školy. Zbývající ročníky se vyučují podle dobíhajících programů základní, obecné a národní školy, jak jsme popsali v teoretické části předkládané rigorózní práce. Tato problematika je v úplném počátku, proto nebyla zatím zpracována ani pro stránce teoretické, ani empirické. Přestože školy, při tvorbě ŠVP, vycházely z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, dostaly při jejich zpracování velkou volnost a kritéria pro jeho tvorbu byla dána pouze rámcově.

Rigorózní práce sleduje proměny v klimatu školy v souvislosti se současnou školskou reformou a zároveň se pokouší o zpracování relevantních témat, jež se k problematice vztahují. V teoretické části jsou charakterizovány změny v českém školství, kurikulární dokumenty na státní úrovni a jejich implementace do školní úrovně. Vznik nového kurikula, jako součást zavádějící školské reformy vychází z nutnosti přizpůsobit výchovu a vzdělávání v našich školách požadavkům celosvětovým a celospolečenským. Vzdělávání v základním školství se stává záležitostí veřejnou. Rodičovská veřejnost stále více prosazuje vlastní představu o ideální škole pro své děti. Má možnost volby a výběru školy podle vlastních požadavků a potřeb. Vztahy mezi pedagogy a rodiči by měly být partnerské. Na tomto základě bylo postaveno dotazníkové šetření rigorózní práce.

V oblasti empirické je přínos spatřován v provedeném dotazníkovém šetření, z něhož vyplynulo, že problematice vztahů pedagogů a rodičů v souvislosti s tvorbou školního vzdělávacího programu není věnována taková pozornost, kterou by si tato problematika zasloužila. Přitom tato oblast tvoří jeden ze základních pilířů výchovy a vzdělávání při tvorbě nového strategického rozvoje vzdělávání rozvoje v České republice. Je potřeba stále častěji kontaktovat rodičovskou veřejnost a komunikovat o potřebách a možnostech kvalitního a stále se rozvíjejícího vzdělávání jejich dětí.

Rigorózní práce monitoruje situaci na jedné základní škole a sleduje změny v klimatu školy, které nastaly právě při práci a při tvorbě ŠVP, a to z pozice rodičů a jejich potřeb.

Hledá základní odpovědi na otázky, které s sebou přináší implementace nového kurikula do školního vzdělávacího programu a zároveň potřebu vyhovět představám rodičů o ideální škole pro jejich děti.

## Seznam použité literatury a pramenů

BLECHA, I. *Filosofie*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2004. ISBN 80-7182-147-0.

CALDWELL, B. Y., SPINKS, Y. M. *The Self – Managing School*. East Sussex: The Falmer Press, 1991. ISBN 1 – 85 000 – 331 – 9.

ČERYCH, L. *České vzdělávání a Evropa*. Praha: Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999. ISBN 80-211-0312-4.

DALIN, P. *Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert*. Neuwied: Luchterhand, 1997.

DELORS, J. Vzdělávání – potřebná utopie. Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997, (ISBN neuvedeno).

EDER, F. *Schul -und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des klimas an höheren Schulen*. Innsbruck: Studien verlag. 1996 (ISBN neuvedeno)

EGER, L., JAKUBÍKOVÁ, D. *Kultura školy*. Liberec: TU, 2001. ISBN 80-7083-441-2.

GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 1999. ISBN 80-85783-20-7.

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E., BŮŽEK, A. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 1998. ISBN 80-85783-24-X.

GRECMANOVÁ, M., *Vliv prostředí školy na její klima*. [on-line]. 2004 [cit. 12-12-2008]. Dostupné na www: <<http://www.rvp.cz/clanek/124>>.

GRECMANOVÁ, H. Typy školskej klímy a jej vplyvy. *Pedagogická revue*, 1997, roč. XLIX, č. 5-6, s. 258-266. ISSN 1335-1982.

GRECMANOVÁ, H. *Klíma školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.

HANZAL, J. *Ferdinand Kindermann von Schulstein*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1988. (ISBN neuvedeno).

HAVLÍNOVÁ, M., SCHNEIDROVÁ, D., TOMÁŠEK, L. Školy s různou kvalitou sociálních podmínek ke školní práci a psychologické indikátory rizika stresu u žáků. *Pedagogika*, 1998, roč. XLVIII, č.4, s. 396-407. ISSN 3330-3815.

HELUS, Z. K psychologické interpretaci edukačního prostředí. In HADJ-MOUSSOVÁ, Z. *Dítě – škola – učitel*. Praha: UK, 2001. s. 56- 59. ISBN 80-7290-057-9.

HERFORT, K. Dr. Karel Amerling. *Soubor prací univ. Prof. MUDr. Karla Herforta*. Praha: 1932. (ISBN neuvedeno)

HLAVÁČEK, L. Otakar Kádner. In PODLAHOVÁ, L. a kol. *1+100 osobností pedagogiky a školství v českých zemích*. Olomouc: UP, 2001. s. 93 – 95. ISBN 80-244-0313-7.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

CHLUP, O., PATOČKA, J., ČAPKOVÁ, D. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Praha: SPN, 1958. (ISBN neuvedeno).

JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-819-0.

JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-02-1.

JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: NIDV, 2006. ISBN 80-86956-01-6.

JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-43-5.

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KAŠPÁRKOVÁ, J. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. Olomouc: PdF UP, 2007. ISBN 978-80-244-1852-0.

KINDERMANN, F. *O vlivu nižších škol na obecný život na střední a vysoké školy*. Praha: 1775. (ISBN neuvedeno).

*Koordinátor školních vzdělávacích programů*. Praha: VÚP, 2006. ISBN 80-86956-01-6.

KOMENSKÝ, J. A. *Škola na jevišti*. Brno: Komenium, 1947. (ISBN neuvedeno)

KOŠTÁLOVÁ, H. Kroky tvorby ŠVP. In *Školní vzdělávací program krok za krokem*. Praha: Dashöfer, 2006. ISBN 80-86897-00-1.

KOTÁSEK, J. *Učení je skryté bohatství: Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha: UIV, 1997. (ISBN neuvedeno)

KOTÁSEK, J. Et al. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: ÚIV, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Tvorba školního vzdělávacího programu krok ta krokem – s pedagogickým sborem*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-4063-7.

KRAUS, J. *Slovník cizích slov*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1415-3.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-0222-7.

LAŠEK, J., MAREŠ, J. Jak změřit sociální klima třídy? *Pedagogická revue*, 1991, roč. XLIII, č. 6, s. 401-410. ISSN 1335-1982.

LINDNER, G. A. *Didaktický materialismus a koncentrace vyučování*. Praha: 1880. (ISBN neuvedeno).

MATEJ, J. a kol. *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*, Bratislava: SPN, 1976. (ISBN neuvedeno).

*Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-03-X.

MORKES, F. Kořeny moderní pedagogiky. *Učitel'ské noviny*. 2006, roč. 109, č. 6, s.17. ISSN 0139-5718.

NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. Olomouc: UP, 2005. ISBN 80-244-1236-5.

NEUMEISTER, P. Otokar Chlup. In PODLAHOVÁ, L. a kol. *1+100 osobností pedagogiky a školství v českých zemích*. Olomouc: UP, 2001. s. 80 – 82. ISBN 80-244-0313-7.

NEZVALOVÁ, D. *Úspěšná škola a kultura školy*. Olomouc: PdF UP, 1997. (ISBN neuvedeno).

NEZVALOVÁ, D. *Kurikulum, řízení změn a tvorba vize školy*: (studijní text k modulu: Řízení pedagogického procesu). Plzeň: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 80-7043-324-8.

NOVOTNÝ, P. Václav Příhoda. In PODLAHOVÁ, L. a kol. *1+100 osobností pedagogiky a školství v českých zemích*. Olomouc: UP, 2001. s. 167 – 169. ISBN 80-244-0313-7.

PECHÁNEK, V. Nová kurikulární politika a kurikulum školy. In *Školní vzdělávací program krok za krokem*. Praha, Dashöfer, 2006. ISBN 80-86897-00-1.

PECHÁNEK, V. Výchozí dokumenty. In *Školní vzdělávací program krok za krokem*. Praha: Dashöfer, 2006. ISBN 80-86897-00-1.

PECHÁNEK, V. Zjištění „výchozího“ stavu školy. In *Školní vzdělávací program krok za krokem*. Praha: Dashöfer, 2006. ISBN 80-86897-00-1.

PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů*. Praha: SPN, 1956. (ISBN neuvedeno).

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

POL, M. Kultura české školy a strategie jejího rozvoje – k předvýzkumné fázi projektu. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. Ostrava: PedF OU, 2001 s. 244- 247. ISBN 80-7042-181-9.

PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Olomouc: PdF UP, 2003. ISBN 80-244-0676-4.

ROSENSTIEL, L. Organisationsklima. In Frese, E (ed.), *Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre* (3. völlig neu gestaltete Aufl.). Stuttgart: Poeschel, 1992.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno: MU, 1996. ISBN 80-210-1333-8.

*Průručka zákonů, nařízení a předpisů o národním školství v republice československé*. Jan Křivánek (ed.) Brno: Ústřední spolek učitelů na Moravě s podporou ministerstva školství a národní osvěty, 1924. (ISBN neuvedeno).

PŘÍHODA, V. *Reformní praxe školská*, Praha: SPN, 1936. (ISBN neuvedeno).

ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování*. Olomouc: R. Promberger, 1926. (ISBN neuvedeno).



RÝDL, K. České školství – tradice a současnost. In *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV, 1994. ISBN 80-85866-05-6.

RÝDL, K. *Sebehodnocení školy*, Praha: Strom, 1998. ISBN 80-86106-04-7.

SMOLÍKOVÁ, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2006. ISBN 80-87000-00-5.

SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

*Standard základního vzdělávání*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-603-4.

STANĚK, A. *Výchova k občanství a evropanství*, Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007. ISBN 80-7182-224-8.

SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-8531-19-2.

Svoboda ve vzdělávání a česká škola. Praha: NEMES, 1991. (ISBN nevedeno).

SVĚTLÍK, J. *Marketing školy*. Zlín: Ekka, 1996. ISBN 80-902200-8-8.

ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN, 1988. (ISBN nevedeno).

VEBER, J. a kol. *Management – základy, prosperita, globalizace*. Praha: Management Press, 2005. ISBN 80-7261-029-5.

VESELÁ, Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. Brno: MU, 1992. ISBN 80-210-0458-4.

*Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích*. 8. díl T-Ž. Praha: Diderot, 1995. ISBN 80-902723-0-4.

Vyhláška č. 15/2005 Sb. §8 odst. 2 písm. a)-f) Rámcová struktura vlastního hodnocení školy a kritéria vlastního hodnocení školy [online]. Praha Ministerstvo vnitra ČR, 2005 . Dostupný z: <http://www.mvcr.cz/sbirka/2004/sb190-04.pdf>. Sbírka zákonů. Ročník 2005.

*Vzdělávací program Národní škola*. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-04-26683-5.

*Vzdělávací program Obecná škola*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-106-1.

*Vzdělávací program Základní škola*. Praha: Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-337-X.

WALTEROVÁ, E. *Problémy vnitřní konzistence případové studie školy*. In Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník příspěvků IX. Celostátní konference ČAPV. Ostrava: PedF UO, 2001, s. 88-91.

Zákon z 13. července 1922, č. 226 Sb. z. a n., jímž se mění doplňující zákony o školách obecných a občanských. (In KŘIVÁNEK, J. *Příručka zákonů, nařízení a předpisů o národním školství v Republice československé*. 1924.)

*Zákon č. 95/1948 Sb. ze dne 21. dubna 1948 o základní úpravě jednotného školství (školský zákon)* [online]. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 2005 [citováno 29. ledna 2006]. Dostupný z: <<http://www.mvcr.cz/sbirka/1948/sb38-48.pdf>>. Sbírka zákonů a nařízení republiky Československé. Ročník 1948, Částka 38, ze dne 10. května 1948.

*Zákon č. 31/1953 Sb. ze dne 24. dubna 1953 o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon)* [online]. Praha : Ministerstvo vnitra ČR, 2005 2005 [citováno 29. ledna 2006]. Dostupný z: <<http://www.mvcr.cz/sbirka/1953/sb18-53.pdf>>. Sbírka zákonů a nařízení republiky Československé. Ročník 1953, Částka 18, ze dne 7. května 1953.

*Zákon č. 561/2004 Sb. Ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. Praha Ministerstvo vnitra ČR, 2005 . Dostupný z: <http://www.mvcr.cz/sbirka/2004/sb190-04.pdf>. Sbírka zákonů. Ročník 2004.

*Zákon č. 563/2004 Sb. Ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Praha Ministerstvo vnitra ČR, 2005 . Dostupný z: <http://www.mvcr.cz/sbirka/2004/sb190-04.pdf>. Sbírka zákonů. Ročník 2004.*

*Zákon č. 109/2002 Sb. Ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Praha Ministerstvo vnitra ČR, 2005 . Dostupný z: <http://www.mvcr.cz/sbirka/2002/sb190-04.pdf>. Sbírka zákonů. Ročník 2002.*

## Seznam příloh

- Příloha č. 1: Dotazník pro rodiče  
(převzato ze ZŠ Olomouc)
- Příloha č. 2: Identifikační údaje ŠVP  
(převzato ze ZŠ Olomouc)
- Příloha č. 3: Charakteristika školy a ŠVP  
(převzato ze ZŠ Olomouc)
- Příloha č. 4: Učební plán  
(převzato ze ZŠ Olomouc)
- Příloha č. 5: Klíčové kompetence  
(převzato ze ZŠ Olomouc)
- Příloha č. 6: Zabezpečení žáků se specifickými poruchami učení  
(převzato ze ZŠ Olomouc)
- Příloha č. 7: Fotodokumentace z tvorby ŠVP  
(převzato ze školení Koordinátor)

## **Anotace**

The target of the rigorous work is to describe the contemporary school in connexion with the curricular reform which is in progress. There are described many changes at theoretical level - changes within the framework of schools during the contemporary reform and changes concerning topics which are relevant to the given problems.

The contemporary reform at schools promises revolutionary changes – in content and in teaching strategies of the Czech educational system and it tries to reform its imperfections. These changes prove necessary in comparison with the international level of education of pupils.

The Research Institute of Education in Prag has worked at reconstructions of our school system for many years. National plans for the educational progress in Czech Republic have stayed alive - at state level in the system of curricular papers. General educational plans have been formed again. The national plans have continued to qualify the initial education as a whole and the general plans have qualified the new binding frameworks of education for its individual stages - preschool, primary and secondary education. The school level is represented by school educational plans - they help to educate pupils at individual schools. Teachers have had many opportunities to express their comment to these plans for a number of years. Since 2005 teachers have been working up school educational plans for their schools.

Schools should launch their educative objects (aims) which they have to reach (according to school educational plans) as best as possible. Nowadays teachers teach in terms of school educational plans in primary first, second and six, seven.

There have been found out changes in a school climate and how parents perceive the contemporary school in connexion with this school climate – the research was done at empirical level by means of questionnaires. There was done a comparison with parents views of schools. It was the comparison of research works in 2006 and 2008. The established results were selected to find out if parents can see schools in a different way nowadays and before the change of curriculum.

**Key words:** general educational plans for primary education, key qualifications, the curricular reform, educative aims, teaching strategie, school climates