

Empirická studie

ŠEVČÍK, K., PEŠKOVÁ, K., JANKO, T. 2018. Učitelé základních škol a proměna jejich postojů ke kurikulární reformě: tři příběhy. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 8, č. 3, s. 48–75. ISSN 1804-526X.

<https://doi.org/10.11118/life1e2018080348>

Príspevek redakce obdržela: 29. 1. 2018.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 15. 12. 2018.

UČITELÉ ZÁKLADNÍCH ŠKOL A PROMĚNA JEJICH POSTOJŮ KE KURIKULÁRNÍ REFORMĚ: TŘI PŘÍBĚHY

Karel Ševčík, Karolína Pešková, Tomáš Janko

Abstrakt: Cílem studie¹ bylo objasnit, jakým způsobem ovlivnily vlastní prožitky a zkušenosti učitelů spojené s implementací kurikulární reformy jejich postoj k ní. Na základě předcházejícího výzkumu v téže oblasti jsme se rozhodli zaměřit na stav postojů učitelů ve třech stadiích, kdy byla sledována očekávání učitelů před zavedením samotné reformy, silné momenty během implementace kurikulární reformy do praxe a výsledné postoje učitelů vůči reformě dnes. Za tímto účelem byly v rámci kvalitativního šetření realizovány případové studie se třemi učiteli působícími na základních školách, kteří byli vybráni na základě svých odlišných postojových trajektorií. Následná analýza dat pak byla uskutečněna pomocí kvalitativní obsahové analýzy, kdy hlavní metodou sběru dat byly hloubkové rozhovory. Počáteční očekávání všech tří respondentů lze označit za pozitivní, jelikož reformu vnímali jako příležitost k prohloubení výuky, profilaci školy a zvýšení komunikace v kolektivu. Přestože u jednoho z učitelů měly zásadní momenty spojené s implementací reformy kladnou konotaci a vedly k pozitivnímu postoji učitele, u ostatních převažovaly negativní silné momenty. Šlo především o slabou organizační podporu, nenaplnění potenciálu reformy a nedocenení práce učitelů, což následně vyústilo k rezistenci vůči celé reformě a její současné podobě nebo k hledání kompenzačních strategií, které by umožnily učitelům se s reformou vypořádat.

Klíčová slova: postoje ke kurikulární reformě, učitelé základní školy, proměna postojů

¹ Studie vznikla za podpory projektu GA ČR „Mezi akceptací a resistencí: Vnímání kurikulárních změn učitelů v období deseti let od implementace reformy“ (GA15-05122S).

Primary and Lower Secondary School Teachers and the Development of Their Attitudes towards the Curriculum Reform: Three stories

Abstract: The aim of the study was to clarify the impact of teachers' own experience connected to the implementation of the curricular reform on their attitude towards the reform. Based on the previous research in the same field, the authors decided to focus on the state of the teachers' attitudes during the three stages. The analyses dealt with the expectations of teachers before the implementation of the reform, crucial moments during the implementation of the reform into practice, and final teachers' attitudes towards the reform today. For this purpose, three qualitative case studies were conducted focusing on three primary school teachers who were chosen based on their different attitude trajectories. The data which were gathered through the method of in-depth interviews were analysed by the means of qualitative content analysis. Initial expectations of all the three respondents can be characterized as positive because the reform was perceived as an opportunity to deepen teaching, enable specialization of a certain school and improve communication among teachers. Even though crucial moments of one of the teachers had positive connotations and led to her positive attitude, the other two teachers experienced mostly negative moments that included weak organisation support, not fulfilling the potential of the reform and underappreciation of teachers' work. The negative moments led to the resistance towards the whole reform and its current form or to the search for compensation strategies which would allow the teacher to cope with the reform as it is.

Key words: attitudes to the curriculum reform, primary and lower secondary school teachers, change of attitudes

Příspěvek představuje třetí fázi rozsáhlejšího výzkumu, který analyzuje postoje učitelů ke kurikulární reformě a jejich implementaci na základních školách. Konceptně i metodologicky navazuje na předchozí fáze, které zjišťovaly, jaké proměnné ovlivňují postoje učitelů ke kurikulární reformě a jak se očekávání učitelů vůči změnám kurikula vyvíjejí (dynamika postojů). V případových studiích usilujeme o prohloubení těchto poznatků. Cílem je analyzovat postoje učitelů týkající se zavádění kurikulárních změn podrobněji, v přirozeném kontextu výuky a života školy. V souladu s doporučeními Yina (2009, s. 15) nám jde o to, zjistit, jakými vlivy a proč byli učitelé při implementaci kurikulárních změn zasaženi. Konkrétně se zaměřujeme na objasnění okolností a zkušeností, které učitelé v souvislosti s implementací kurikulárních změn prožívali.

1 Dosavadní stav řešení a poznání

Předtím, než budeme hledat odpovědi na naše vlastní výzkumné otázky, se pokusíme shrnout výsledky vybraných dosavadních výzkumů, které se zabývaly problematikou postojů ke kurikulární reformě v rámci případových studií. Například Pišová et al. (2011) zjišťovala, jakým způsobem se učitelé vypořádávají s požadavky vyplývajícími z nové role tvůrců kurikula. Výsledky případových studií naznačují, že učitelé různých vyučovacích předmětů reformu v obecné rovině přijímají spíše s nedůvěrou. Zvládání nové role proto podle autorů souvisí zejména s mírou akceptace reformy a také s úrovní profesních kompetencí. Důležité jsou však i organizační a materiální podmínky, v nichž učitelé pracují. Dvořák, Starý a Urbánek (2015) považují za rozhodující aspekt pro implementaci kurikulární reformy soulad mezi vývojovými procesy na škole a vnějšími vlivy z vyšších úrovní vzdělávacího systému. V případové studii základní školy naznačují, že případné odlišnosti mezi diskurzem kurikulární reformy a etablovanou vzdělávací vizí školy mohou vést až k formální implementaci reformy (odmítání principů reformy, popírání významnějšího vlivu na výuku), a to i v případě, že participující škola disponuje potenciálem ke změně. Neporozumění diskurzu reformy je zásadním faktorem ovlivňujícím implementaci kurikulární reformy i podle Pišové, Kostkové a Vlčka (2011). Může totiž dojít k tomu, že učitelé budou i přes pozitivní hodnocení nového kurikula i nadále ve výuce uplatňovat zaběhnuté výukové postupy a metody (Yan & He, 2012).

Implementace kurikulárních změn však může mít na různých školách odlišný průběh. Vulliamy, Kimonen, Nevalainen et al. (1997) porovnali implementaci nového kurikula s prvky integrované výuky na primárních školách (ISCED 1) v Anglii a ve Finsku. Bylo zjištěno, že klíčovým faktorem ovlivňujícím postoje učitelů ke změnám kurikula je profesní sebepojetí. Zároveň se ukázalo, že na menších školách se v porovnání s většími školami vliv profesního sebepojetí učitelů projevoval významněji. Profesní a osobnostní charakteristiky učitele, například úroveň oborových znalostí, kladný vztah ke školství a inovacím a také chuť k dalšímu sebevzdělávání a profesnímu rozvoji, jsou klíčovým faktorem pro implementaci kurikulárních změn i podle Carlesse (1998).

Naopak nejsou-li hlavní principy reformy učitelům dostatečně komunikovány, může to implementaci kurikulární reformy komplikovat. Rogan (2007) v případové studii 12 sekundárních škol (ISCED 2) v Jihoafrické republice zjistil, že učitelé novému kurikulu s prvky badatelsky orientované výuky neporozuměli. I přes oceňování přínosu kurikulu implementovali odlišně, než bylo zamýšleno. Neporozumění novému kurikulu však dle autora mohly

ovlivnit i další faktory, například realizace reformy *top-down*, neuspokojivé organizační podmínky anebo nízká úroveň metodické podpory.

K podobným závěrům dospěla případová studie Ponteho, Matose, Guimारेse et al. (1994). Rozhovory s učiteli sekundární školy v Portugalsku ukázaly, že se necítí být na reformu profesně připraveni. Učitelé nižších ročníků jako důvody uváděli pracovní vytíženost, nevyhovující metodickou podporu či špatnou organizaci kurikulárních změn. Naproti tomu učitelé vyšších ročníků poukazovali na nízkou úroveň dalšího vzdělávání či nedostatek času pro přípravu na změny. Skutečnost, že ochota učitelů implementovat principy kurikulárních reformy souvisí s úrovní metodické podpory a s kvalitou další přípravy učitelů, zjistila i Kirkgözová (2008). Na základě těchto zjištění autorka následně rozlišuje mezi učiteli: 1. transmisivního typu, kteří reformu implementují formálně, zatímco ve výuce nadále spoléhají na „tradiční“ postupy, 2. interpretujícího typu, kteří principy reformy ve výuce zohledňují a dokážou tak efektivněji vycházet vstříc vzdělávacím potřebám žáků, a 3. eklektického typu, kteří při implementaci vycházejí z tradičního pojetí výuky, ale zároveň výuku podle potřeby obohacují o vybrané principy kurikulární reformy.

2 Teoretická východiska

Teoretická východiska pro zkoumání proměn postojů se v předchozích studiích opírala o klasickou teorii postojů, založenou na trojsložkovém modelu postojů, zahrnujícím kognitivní, afektivní a konativní složku (např. Ajzen, 2001; Ajzen & Fishbein, 2005). Představili jsme je podrobně v předcházejícím textu (Pešková, Janko, Janík et al., 2018). Ve stručnosti lze říci, že v této studii vycházíme z předpokladu, že celkové hodnocení objektu, v našem případě kurikulární reformy, se může proměňovat v závislosti na různém kontextu a může se s odstupem času oslabit nebo zesílit (Fabrigar, MacDonald & Wegener, 2005). Přitom na tvorbu a změnu postojů mají největší vliv osobní zkušenosti (např. Petty & Cacioppo, 1986). Na základě přímé zkušenosti dochází ke kognitivnímu vytváření vztahu k objektu a zexplicitnění postojů.

Proměnu postojů sledujeme ze tří pozic (jako postojové trajektorie): očekávání od reformy (před jejím zaváděním), silné momenty, které učitelé prožili během zavádění a současné postoje vůči reformě. Očekávání považujeme za výchozí moment pro zachycení proměny postojů, jelikož jsou „spouštěčem“ stavu (ne)spokojenosti s určitou situací nebo určitým objektem (Ajzen, 2001). Silné momenty (reflektované zkušenosti a emocionální reakce spojené s reformou) pak chápeme jako vnější zdroje, jež mohou postoje ovlivnit, respektive mají potenciál postoje změnit (např. Kruglanski & Stroebe, 2005).

Současné postoje pak reprezentují výsledné postoje k reformě s časovým odstupem od jejího zavedení.

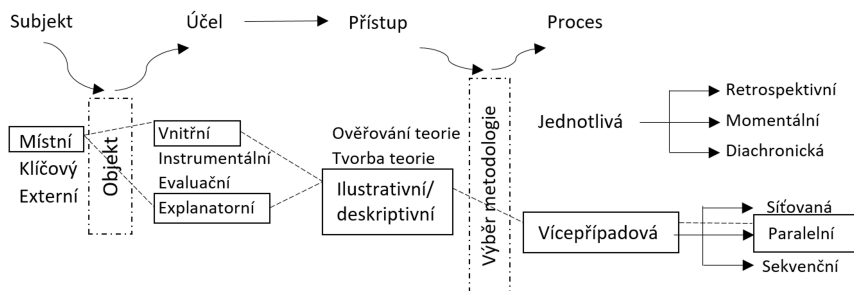
3 Metodologie

3.1 Cíl a výzkumné otázky

Hlavním cílem případových studií prezentovaných v tomto textu bylo objasnit, jakým způsobem se postoje učitelů ke kurikulární reformě a k její implementaci proměňují na základě vlastních prožitků a zkušeností z různých fází reformy.² Zaměřili jsme se přitom na identifikaci silných momentů, jež si učitelé s implementací kurikulární reformy spojují a jež se mohly projevit při formování či proměně postojů. Usilovali jsme o popis trajektorií postojů, tzn. o proměny v postojích učitelů ke kurikulární reformě z časového hlediska. Jako metodu zkoumání daného fenoménu jsme zvolili případovou studii, jejíž typ je zachycen na obrázku 1. Základní kostra vybraného typu případové studie byla založena na typologii představené Thomasem (2011), který se snažil o snazší a jasně vymezené uchopení konceptu případových studií. Subjekt byl v našem případě zvolen jako místní, jelikož se jednalo o kurikulární reformu, jejíž dopad je úzce spojen se samotným zaměřením a s oblastí bádání výzkumníků a je vlastní i osloveným respondentům. Účel lze pak charakterizovat jako vnitřní a explanatorní, kdy jde o vysvětlení proměn postojů učitelů k reformě v závislosti na jejich osobních zkušenostech s jejím zaváděním. Přístup k dané problematice byl zvolen jako ilustrativní/deskriptivní (viz samotný charakter studie) s využitím procesu vícepřípadové paralelní studie, jelikož byli dotazováni tři respondenti, a to ve stejnou dobu a na shodné období v minulosti. Tím zároveň získává parametry i retrospektivní případové studie.

Retrospektivní longitudinální vícepřípadová studie byla zvolena z toho důvodu, že přestože se realizuje v současnosti, sleduje proběhnuvší události zpětně, což bylo záměrem výzkumu. Jak uvádí Mareš (2015, s. 121), výzkumník ví, jak případ dopadl, a snaží se popsat to, co z pohledu aktérů předcházelo. Jedná se tedy o zpětnou rekonstrukci příběhu. Na základě studie Streetové a Wardové (2010) jsme se rozhodli pro pohled z perspektivy rozdílných organizací (tzv. *multiple organizations approach*), kdy se výzkumníci zaměřují především na zachycení reakcí na stejné či podobné stimuly vybraných

² Kurikulární reformu jsme pro účely tohoto šetření vymezili jako systémovou změnu ve školství, spočívající v závazném zavedení nových kurikulárních dokumentů (rámcový vzdělávací plán a školní vzdělávací program) státem a proces jejich aplikace učители v praxi. Z časového hlediska reformu definujeme od roku 2007, tzn. od jejího zavedení na školách (doby finalizace příprav školních vzdělávacích programů) po současnost.



Obrázek 1. Typ realizované případové studie

Zdroj: Vlastní, dle Thomas, G. (2011). A Typology for the Case Study in Social Science Following a Review of Definition, Discourse, and Structure. *Qualitative Inquiry*, 17(6), 511–521

subjektů v rámci zvoleného časového ohraničení. Je možné navázat také srovnáním výstupů vzhledem ke zvoleným stimulům. U přístupu z pohledu organizací se pak doporučuje zahrnout také informace a faktory týkající se podmínek prostředí.

Výhodou dané metody je tedy možnost využití prvků longitudinálního výzkumu bez nutnosti čekat, až uplyne delší časový úsek, aby byly výsledky relevantní. I tato metoda má své limity, které jsou shrnuty v závěru studie.

Na základě výše popsané metodologie lze výzkumné otázky vymezit následovně.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké prožitky a zkušenosti učitelů byly zásadní z hlediska proměny jejich vlastních postojů ke kurikulární reformě?

Vedlejší výzkumná otázka:

Které z identifikovaných silných momentů přispěly k pozitivnímu, respektive negativnímu postoji učitelů vůči kurikulární reformě a její implementaci?

Učitelé případových studií byli vybráni záměrným výběrem z účastníků předcházející fáze výzkumu – z kvalitativních rozhovorů. Hlavním kritériem výběru byly charakteristické trajektorie postojů k reformě a také míra zkušeností s tvorbou školního vzdělávacího programu (ŠVP). Trajektorii postoje pro účely této studie vymezujeme jako vývojovou linii definovanou třemi momenty: 1. očekávání před reformou, 2. silný moment, 3. současný postoj. Konkrétně jsme se zajímali o učitele s následujícími trajektoriemi

postojů: a) pozitivní → pozitivní → pozitivní (Jarmila); b) pozitivní → negativní → pozitivní (Kamil); c) pozitivní → negativní → negativní (Svatopluk). Respondentům tak byla společná pozitivní očekávání od reformy, která se však u každého z respondentů vyvíjela různým způsobem. V případových studiích jsme usilovali mimo jiné také o potvrzení těchto trajektorií, které byly výsledkem předchozí fáze výzkumu (Pešková, Janko, Janík et al., 2018).

Na základě postojových trajektorií byli vybráni dva pedagogové a jedna pedagožka s různými rolami, které v době implementace reformy zastávali. Tím byla zajištěna možná kontextuální variabilita zkoumaných postojů. Učitelé působili na třech různých základních školách „maloměstského typu“ s odlišným počtem žáků (od 240 do 570). **Jarmila** v době šetření zastávala funkci ředitelky základní školy. Před reformou ale působila na jiné základní škole jako učitelka na prvním stupni. Celková délka její pedagogické praxe je 32 let. Implementaci reformy prožila na současné škole v roli koordinátorky. Také druhý učitel **Kamil** v době šetření působil jako ředitel základní školy. Na téže škole zároveň vyučoval český jazyk, dějepis a občanskou výchovu. Celková délka jeho pedagogické praxe je 12 let. Hlavní část reformy ale prožil na předcházející škole, kde působil jako učitel českého jazyka. Spolupodílel se zde na vytváření ŠVP, konkrétně vzdělávací oblasti Český jazyk. Třetí z učitelů **Svatopluk** v době šetření vyučoval na prvním stupni základní školy, kde působí již jedenáctým rokem. Předtím pracoval jako učitel na druhém stupni základní školy. Během 39leté praxe zastával také funkci zástupce ředitele či byl pracovníkem České školní inspekce. Implementace reformy ho zastihla na stávající škole, spolupodílel se zde na tvorbě ŠVP, konkrétně vyučovacího předmětu tělesná výchova.

Hlavní metodou sběru dat byly polostrukturované hloubkové rozhovory. Otázky se týkaly témat, která v předcházejících fázích šetření zdůraznili učitelé, případně byla jako důležitá označena výzkumníky. Konkrétně šlo například o tato témata: vnímaný průběh a celková koncepce reformy, vnímané přínosy/rizika reformy, podmínky při zavádění reformy, zásadní zkušenosti ad. Smyslem bylo sledovat zmíněné tři pozice v trajektorii a konkrétní faktory, jež mohly ovlivnit proměnu postojů učitelů. Doplnujícími metodami sběru dat byla obsahová analýza školní dokumentace (zejména ŠVP) a také analýza artefaktů učitelů (vlastních metodických a jiných materiálů souvisejících s implementací kurikulárních dokumentů). Při vyhodnocování získaných dat jsme přihlíželi i k terénním zápiskům pořízeným během šetření na škole.

V této studii prezentujeme vzhledem k omezenému prostoru převážně data z hloubkových rozhovorů. Ostatní data posloužila ke kontextualizaci

a k další interpretaci dat z rozhovorů a jsou zde prezentována pouze implicitně.

Rozhovory probíhaly ve dvou fázích – setkání s respondenty bylo rozděleno do dvou dnů. První den nám šlo o doplnění, případně upřesnění výpovědi respondentů z předcházející fáze výzkumu – prvotních kvalitativních rozhovorů (viz Pešková, Janko, Janík et al., 2018). Zaměřili jsme se na oblasti, které se na základě kvalitativních rozhovorů jevíly signifikantní pro formování postojů respondentů ke změnám kurikula. Druhý den jsme se (na základě dalšího dotazování respondentů) věnovali analýze kurikulárních dokumentů školy (ŠVP, artefakty). Zajímalo nás, jakým způsobem jsou zpracovány, jaké organizační podmínky výuky na škole zavádějí a také do jaké míry mohly ovlivnit postoje respondentů ke kurikulární reformě a k její implementaci.³ Data z kurikulárních dokumentů a příslušných artefaktů tak posloužila jako podklad k druhé fázi rozhovorů. Sběr dat byl realizován v závěru školního roku 2016/2017 a probíhal vždy ve skupině dvou až tří výzkumníků.

Získaná data byla transkribována a poté analyzována prostřednictvím otevřeného kódování. Pomocí deskriptivních kódů jsme identifikovali výroky týkající se očekávání učitelů vůči reformě, vlivů formujících postoje učitelů, silné momenty, jež si učitelé v souvislosti s implementací reformy vybavují. Následně jsme pomocí interpretativních kódů zjišťovali důvody, jež vedly k současnému akceptujícímu, respektive rezistentnímu postoji učitelů vůči kurikulární reformě. Analýza byla provedena technikou tužka–papír.

4 Jarmila: „Reforma jako impuls ke změně“

4.1 Popis ŠVP

Školní vzdělávací program základní školy, na níž Jarmila působí, byl zpracován do jednoho komplexního dokumentu společně s programem místního gymnázia. Obě školy totiž sdílejí nejen stejný komplex budov a vedení, ale také vizi o zaměření školy. Díky danému propojení se rozsah dokumentu blíží k hranici 1400 stran. Z toho důvodu je veřejnosti na internetu přístupná pouze zkrácená verze čítající 102 stran, v níž nejsou uvedené obsahy jednotlivých vzdělávacích oblastí. Dokument je logicky a přehledně strukturovaný.

V internetové verzi programu je nejrozsáhlejší úvodní část, kde čtenář může kromě typických informací o vzniku, velikosti a vybavení narazit na samotnou profilaci školy, jež se v následujícím rozhovoru jeví jako

³ V případě Kamila, který působil dříve na jiné škole, byly reflektovány současné kurikulární dokumenty a artefakty, které měl nyní k dispozici – jeho výpovědi se tak v souvislosti s dokumenty týkaly současných postojů ke kurikulárním dokumentům, vize, inovace školy apod.

zásadní. Vizí školy je totiž být takzvanou komunitní školou, která má za cíl podporovat sounáležitost žáků i občanů s místem, ve kterém studují či žijí. K tomu slouží široká paleta zájmových kroužků (a to i pro lidi z okolí), mezipředmětová výuka, realizace projektů a spolupráce s dalšími tamními organizacemi a veřejností. Dané zaměření se projevuje i v charakteristice profilu absolventa základní školy, kde se neklade důraz pouze na osvojení znalostí, ale také na uvědomělost žáka, na rozvoj jeho kritického myšlení a na využívání poznatků ve vztahu k okolí a ke společnosti. S vizí školy koresponduje i posílení výuky v oblasti Člověk a příroda (praktická cvičení z přírodopisu a fyziky, environmentální výchova) a zařazení povinného předmětu etická výchova, obsahujícího výstupy ze vzdělávací oblasti Člověk a zdraví.

4.2 Vývoj postojů u Jarmily

Očekávání od reformy

Před kurikulární reformou působila Jarmila více než dvacet let jako učitelka na prvním stupni, nicméně samotná reforma ji zastihla v roli ředitelky základní školy, kterou vykonává dodnes. Během prvotní implementace však zastávala také pozici koordinátorky, z čehož pramenila určitá nejistota spojená s výkonem této funkce. Jarmila se totiž považuje za „*demokratický typ ředitele, ale zase si myslím, že mám respekt, což mě těší, samozřejmě, ale tady jsem najednou byla někde jinde, měla jsem pocit, že možná v některých momentech budu muset zatlačit*“. Její pochyby se však nenaplnily, jelikož celý učitelský kolektiv pracoval na zdárném vytvoření ŠVP a „*ono to docela šlo hezky, takže to byla úleva*“. Jarmila naopak začala v celé situaci spatřovat příležitost k utužení vztahů na škole, protože „*když máte společného nepřítele, tak se semknete, takže ono nás semklo, že to prostě musíme vyřešit, ať chceme nebo nechceme, ... tak proč si to dělat ošklivé, když si to můžeme udělat příjemně*“.

Podstatné pro tuto případovou studii je zjištění, že přístup Jarmily ke kurikulární reformě lze charakterizovat jako od počátku pozitivní. Její kladný postoj vyplýval, kromě uvedené příležitosti k stmelení kolektivu, především z toho, že reformu vnímala jako možnost pro profilaci a také jako nástroj pro inovaci školy (tedy jako určitý přínos pro školu). Šlo tedy především o šanci, „*jak si udělat tu školu po našem, ... tu školu profilovat, udělat ji jinak, ... udělat ji k obrazu svému, tím se můžeme vyčlenit z šedi ostatních škol, udělat si to jedinečně*“. Zároveň ji vnímala i jako šanci, jak přiblížit samotnou výuku žákům: „*... aby to děti nastartovalo k druhému stupni, aby prostě jen neseděly v lavicích a dělaly praktické věci*“. Reformu tedy brala jako impulz ke změně

k lepšímu: „... aby to nebyla taková ta obyčejná šedá škola. ... a tohle to nás možná trošičku nastartovalo.“

Silné momenty při implementaci reformy

Také u Jarmily lze i přes její pozitivní očekávání a kladný přístup k reformě zaznamenat některé negativní momenty, spojené především se samotným procesem implementace. Nicméně dané momenty nebyly natolik silné, aby do větší míry ovlivnily celkově kladný postoj Jarmily k reformě. Jako negativní byla vnímána především nejistota spojená s vytvářením samotného ŠVP. Během prvního seznámení s dokumenty publikovanými k reformě nevěděla Jarmila, „o co tam jde, co jsou ta průřezová témata, motalo se mi to dohromady, kompetence, průřezová témata. Samozřejmě, člověk tomu trošku rozumí, ale neviděla jsem v tom nějaký rozdíl.“ I z toho důvodu se zúčastnila jednoho z prvních školení, kde sice byly sice zmíněné pojmy vysvětleny, nicméně postrádala bližší informace k samotným povinnostem spojeným s reformou. „Já jsem prodělala školení, ale že by to bylo konkrétní – takhle to udělejte – nějaký návod, tak to teda nebylo. Byl tam spíš jenom takový impulz, abychom přizvali k vytváření školního vzdělávacího programu všechny pracovníky školy.“

Z toho následně pramenila i nejistota Jarmily, zda bude schopna dané informace zprostředkovat svým kolegům a pro reformu je nadchnout. „Jak předám to, co bylo na školení, protože přece jenom to bylo na pár hodin. Poznámky jsem sice měla, ale přesto jsem se necítila úplně kompetentní to předávat dál, tak to byla možná ta nejistota. ... Byla to zátěž, uvědomovala jsem si, že učitelé na mě hodně spoléhali. Ona chodí na to školení, ona nám to předá... To nemyslím nějak pejorativně, spíš si uvědomuju, proč jsem byla v tenzi – protože jsem chtěla obstát, protože jsem jim to nechtěla znechutit na začátek.“

Tento tlak byl mimo jiné spojen s pocitem odpovědnosti Jarmily, která si uvědomovala, že úspěšná implementace reformy záleží do velké míry na jejím podání. „Potřebovala jsem ty lidi přesvědčit, že to není blbost, že to prostě musíme udělat, a když to uděláme blbě, tak to bude blbě pro nás, a když to uděláme dobře, tak to bude dobře pro nás.“

Na výsledný kladný postoj Jarmily tak měly dopad především silné pozitivní momenty spojené s reformou. Mezi ně lze zařadit skutečnost, že se toho během reformy v chodu samotné školy příliš nezměnilo. Škola se totiž již dávno před reformou profilovala jako takzvaná obecná škola, což v mnohém usnadnilo samotný přechod. „Tu plynulost jsem vnímala, myslím v chodu školy, že nikdo to nepocítil nějak významně z těch dětí a z těch rodičů. Ale

samozejmě jsme viděli, že jsme to mu dali nějaké rámce. Pracovali jsme asi stejně nebo stejným způsobem, ale teď jsme tomu dali tu papírovou podobu.“

Zároveň Jarmila oceňovala určitou svobodu, která jim prostřednictvím reformy byla udělena, a to především ve formě disponibilních hodin. *„Musíme si tady na té škole do jisté míry udělat základ, ale díky těm disponibilním hodinám potom samozřejmě můžeme na tom stavět. A hlavně díky průřezovým tématům, obhájíme si třeba nějaké projektové dny a tak dál, to si myslím, že je určitá svoboda.“*

Dalším silným momentem byl pro Jarmilu dopad reformy a její implementace na spolupráci a komunikaci v kolektivu. Zpočátku očekávala při rozdělování disponibilních hodin rozepře, které ale nenastaly. *„Ta diskuse mě tenkrát nesmírně překvapila. Nějak jsme si to měli rozdělit a ono to bylo opravdu příjemné. Třeba pan učitel na fyziku řekl: Hele, když nejsou ty hodiny, tak já se vzdám v šesté třídě jedné hodiny fyziky a přírodopisu v deváté třídě. . . . Říkala jsem si, ti se budou rvát, ti se budou prát, ti se budou hádat, protože každý chce mít co nejvíc hodin na svůj předmět, ale ne, vůbec to tak nebylo.“* Zároveň docházelo i k intenzivnější mezipředmětové komunikaci, kdy *„se třeba dějepisáři a zeměpisáři museli potkat. Prostě bylo to fajn, probíhala tam diskuse. Ale zůstalo tam od té doby něco, protože třeba i přírodovědci z druhého stupně udělají projekt pro menší děti a tak, takže propojení tam asi zůstalo.“*

Současný postoj k reformě

Nejen díky tomu, že se Jarmiliny obavy nepotvrdily, jelikož učitelé reformu přijali a na jejím vedení spolupracovali, ale především díky silným pozitivním momentům byl výsledný postoj Jarmily kladný. To dokazují i následující výroky, v nich Jarmila oceňuje především vyšší svobodu školy a možnost vlastní profilace.

Jarmila považuje v současnosti ŠVP za pevně danou normu, s jejíž pomocí se škola může odlišit. Tím, že *„se tomu dala papírová, fyzická podoba, si myslím, že by si školy měly uvědomit, že to je ten zákon, že to je to jejich, na čem škola stojí a je jiná než ostatní“*. Jarmila je v současnosti pro zachování reformy a v určitém smyslu i pro její posílení ve smyslu pravidelných úprav a aktualizací dokumentu. *„Já bych v tom pokračovala, ale opravdu bych doporučila . . . jakési pravidlo, po nějaké době, pět let si myslím, že je optimálních, udělat revizi, ať to není papír pro papír, ale ať to je živý dokument.“* Na druhou stranu by uvítala zjednodušení některých *„osnov a výstupů, protože třeba informatika jde tak strašně rychle dopředu, že to kdyby se tam napsalo a pět let to fungovalo, tak to už za tři roky nemusí být pravda“*. Jarmila má strach zvláště z případného znovuzavedení jednotných osnov. *„Čeho bych se bála,*

aby někdo nebouchl do stolu a neřekl: Jednotné osnovy. Zpátky bych se vracet nechtěla, v žádném případě. My jsme to nějak uchopili, pochopili, jedeme v tom systému a myslím si, že jsou s tím lidé svolní, že k tomu přistupují nesmírně poctivě.“ Jarmile tak plně vyhovuje systém disponibilních hodin, jejichž zavedení bylo pro ni jedním ze silných pozitivních momentů, a určitá svoboda ve způsobu předávání znalostí žákům a v jejich hodnocení. *„Já bych se nerada vracela, když nám nechají disponibilní hodiny; my si tam ty metody práce můžeme cpát, když splníme základy... víme, co by se do dětí mělo dostat, a stejně si hodnocení dělá každá škola po svém.“* Disponibilní hodiny také znamenaly pro školu možnost přizpůsobovat část výuky podle své profílce, což v minulosti nebylo možné. Třeba prostor pro rozvoj žáků v oblasti etiky za předchozích podmínek nemohl být tak široký. Jako další příklady uvádí Jarmila *„cvičení z přírodopisu, která by se možná mohla v rámci nebo nad rámec udělat, ale stejně si myslím, že by to nešlo úplně dobře. Výchova k volbě povolání nebo environmentální výchova, to by se muselo někam vsunout, do nějaké výuky, a to by učitelé na úkor výuky asi neudělali.“* Na závěr pak reflektuje přínosy reformy, které si spojuje s novými kurikulárními obsahy: *„Bez reformy bychom asi pokračovali, v čem jsme byli nastartovaní, takže to by tady asi bylo, ale nebyly by tam odbornosti, nebylo by tam možná tolik toho sociálna.“*

Postoj Jarmily k reformě lze charakterizovat jako převážně stabilně pozitivní (její postojovou trajektorii jsme charakterizovali jako pozitivní očekávání – pozitivní silné momenty – pozitivní současný postoj). Před samotným jejím zaváděním spatřovala Jarmila v reformě nejen příležitost k posílení vztahů mezi kolegy a semknutí kolektivu, ale také doufala v možnost lepší profílce školy. Přestože měla pochybnosti o tom, zda dokáže své kolegy pro reformu nadchnout a vhodně jim předat informace prezentované na školeních, jichž se účastnila, převažovaly u ní silné pozitivní momenty spojené s reformou. Nejen že se Jarmile potvrdila její kladná očekávání, ale škola získala větší svobodu a častěji docházelo ke komunikaci mezi samotnými učiteli. I z toho důvodu Jarmila vnímá reformu celkově pozitivně a pokračovala by v jejích pravidelných revizích. Naopak se obává zpětného zavedení jednotných osnov, které by dle ní měly negativní dopad na výuku.

5 Kamil: „Naučili jsme se reformu akceptovat“

5.1 Popis ŠVP

Školní vzdělávací program základní školy, kde Kamil v současnosti zastává funkci ředitele, je ve své online verzi, a to i přes svůj rozsah blížící se k 550 stranám, poměrně přehledným dokumentem. Tento fakt je způsoben přede-

vším jeho rozdělením do několika dílčích celků. Daný dokument se nám ve své online verzi jevil jako nejpracovanější, zvláště co se týče podrobnosti zpracování obsahů vzdělávacích oborů. Ke každému oboru byly uvedeny nejen očekávané výstupy, učivo a průřezová témata, ale také přesahy do/z ostatních učebních bloků a kritéria hodnocení. Školní vzdělávací program nese své vlastní motto, které je zacíleno na přípravu žáků pro život. To má vystihovat snahu školy nedeterminovat proces vzdělávání pouze kvantitou výsledků, ale komplexně rozvíjet osobnost dítěte. Škola by tak měla být místem vedoucím k žakovu aktivnímu učení, jež posiluje nezbytně nutné kompetence pro jeho život, jak též vyplynulo z rozhovoru s Kamilem. Toto heslo úzce souvisí i s koncepcí rozvoje školy, jež byla vytvořena pro období 2012–2016. Škola nejen zajišťuje výuku povinných předmětů, ale využívá disponibilní hodiny ve shodě se svým zaměřením. Například důraz, který klade na cizí jazyky, je uplatňován prostřednictvím výuky anglického jazyka již od první třídy, zatímco výuka druhého cizího jazyka (v daném případě němčiny) je povinná již od šestého ročníku; rozvoj zdravého životního stylu je uskutečňován prostřednictvím posílení tělesné výchovy ve 3.–5. ročníku a podpora talentovaných žáků je zajištěna širokou nabídkou volitelných předmětů. V závěru ŠVP jsou představeny školou realizované projekty, jejichž cílem je prohloubit propojení pravidelné výuky a zájmového vzdělávání žáků. Smyslem projektů, které svým obsahem odpovídají zaměření školy, je navodit motivující prostředí, umožňující žákům vlastní realizaci při upevňování znalostí a dovedností, ale zároveň posilující spolupráci a vazby v kolektivu.

5.2 Vývoj postojů u Kamila

Očekávání od reformy

Kamil si s reformou spojoval zpočátku pozitivní očekávání. V době iniciace reformy působil na jiné škole v roli učitele, který se podílel na tvorbě ŠVP. Vnímá reformu jako nástroj pro rozvoj výukových obsahů napříč předměty na škole: „Viděl jsem potenciál v mezipředmětových vztazích. Já jsem věděl, že se výuka může posunout.“ Pozitivně vnímal i změnu ze svazujících osnov k možnosti propojení učiva: „...já jsem ji vnímal tak, že to bude prostor, kde můžu pracovat na mezipředmětových vztazích. ... osnovy... mi úplně nevyhovovaly, ... tlačily mě do toho, že nebudu stíhat...“ Jak uvádíme dále, viděl v reformě spoustu akčního prostoru pro školu, který však nebyl z jeho pohledu využit.

Silné momenty při implementaci reformy

V průběhu implementace reformy (tvorby ŠVP a jeho implementace) Kamil prožil řadu momentů, které jeho počáteční pozitivní postoj k reformě negativně ovlivnily. Tyto momenty reflektuje jak ze své současné pozice ředitele, tak i učitele, který se na tvorbě kurikula podílel. Jedním z negativních silných momentů, které si Kamil spojuje s implementací reformy, je vnímaná nepřipravenost učitelů na kurikulární změny (neobeznámenost s těmito změnami) a chybějící podpora učitelů v tomto směru: „*Ale oni říkali: V čem je to jiný to ŠVP? To znamená – dneska můžu říct – že to nebylo vykomunikovaný. A když tam budu chtít nějaké změny, . . . tak se to musí těm učitelům vysvětlit, proč ta změna, v čem jim můžeme pomoci.*“

Podobně zpětně kritizuje i neustále vydávané revize kurikulárních dokumentů v průběhu dalších let a uvažuje nad jejich smyslem: „*Já neříkám, že to bylo špatně, do dneška úplně nerozumím spíš těm ostatním revizím. Já moc nerozumím těm, . . . ty kritický životní situace . . . , obrana státu, nebo něco takovýho . . . Proč to tam je? To nikdy nikdo nevysvětlil.*“ Kamil tak svým výrokem naráží na nedostatek vysvětlujících informací (argumentů pro tyto změny), které by měly revize doprovázet. Nové revize podle něho narušily již zavedené učební plány: „*Nastavili jsme nějaký vzdělávací program . . . blížili jsme se nějaké koncepci, například s volitelnými předměty. Věděli jsme, co a jak. A najednou jsme měli povinně zavést druhý cizí jazyk. A tu koncepci nám to zase zbouralo.*“

Silným momentem pro Kamila bylo i uvědomění si chybějící návaznosti kurikula mezi základní a střední školou. V tom vidí rozpor mezi slibovanou autonomií pro učitele v tvorbě kurikula a zároveň omezeními, která vyplývají z přípravy žáků na přijímací zkoušky na střední školy. Následující výrok z pozice iniciátorů kurikulární reformy demonstruje tento rozpor: „*My se tady snažíme teda nějakým způsobem rozvolnit, ehm, dát školním vzdělávacím programem tu svobodu, těm školám. Hele, zvolte si svůj program, pracujte tak, jak vy uznáte za vhodný, jaký mají ten potenciál vaši lidi, vyprofilujte se právě svým školním vzdělávacím programem . . . a na druhou stranu uděláme jednotný přijímačky.*“ Kamil také zpětně reflektuje chybějící spolupráci mezi různými stupni škol při zavádění a kritizuje průběh reformy z hlediska jejího vedení: „*Možná kdyby celé zavádění ŠVP, aspoň já jsem to tak cítil na sobě, bylo daleko lépe vykomunikováno, . . . sešla se metodická sdružení na úrovni jednotlivých stupňů a řekla: Hele, chystáme to a to. Možná kdyby se to zavádělo zároveň na základkách, na středních školách, a ne v nějakých etapách, to by možná hrálo roli. . . . Na vstupu aby to mělo nějakou logiku. To by se ale musely*

ty rámcové vzdělávací plány a školní vzdělávací programy vlastně zavádět shora.“

Jeho jisté zklamání z reformy je možné také vnímat v souvislosti s pasivitou učitelského sboru v době jejího zavádění, přetrvávající dodnes. Dle Kamila učitelství už se ŠVP aktivně téměř nepracuje, Kamil se zamýšlí nad možnými příčinami: „... Sem [na ŠVP] člověk, rodič sáhne v momentu, kdy začne mít pochybnosti o kvalitě, o způsobech, o formách výuky – učitel na popud ředitele nebo předmětové komise. Jinak si myslím, že lidi s tím dokumentem vůbec nepracují.“ „Zakonzervovalo se to do... těch šanonů. Máme povinnost to mít vytištěný. Tak už jenom ta tloušťka vás odrazuje od toho, se v tom vrtat.“ „Třeba není už žádný cíl. Třeba jsme už jako zjistili, že to prostě nemůže fungovat. Já nevím, co si teď myslet.“ Sám tak uvažuje nad přístupem učitelů k dokumentům s přesahem do současnosti.

Současný postoj k reformě

Současný Kamilův postoj je možné charakterizovat jako neutrální, jelikož vidí na reformě řadu negativ, ale z pozice učitelského sboru hovoří o přijetí reformy jako o skutečnosti, ke které se svými kolegy s odstupem času dospěl: „*Ta reforma tady je, my jsme se ji naučili akceptovat.*“ Oproti počáteční klasifikaci Kamilovy trajektorie z předchozí fáze výzkumu (pozitivní → negativní → pozitivní) se nyní přikláníme k výsledné neutrální pozici, jelikož po hlubší analýze nelze s jistotou určit, která miska vah (pozitiva či negativa reformy) u Kamila převažuje.

Ačkoli má Kamil k reformě a její implementaci ze současného pohledu řadu výhrad, lze říci, že si na ní „hledá to dobré“ a snaží se v realizační formě kurikulum vykompenzovat. Následující výrok například ilustruje jeho negativní vnímání nadměrnosti učiva, které zahlučuje žáky. Kamil však naproti tomu zdůrazňuje podporu aktivního učení žáků nad rámec kurikula: „*Nezatěžovat ho [žáka] něčím, co není možná potřeba. Tím neříkám, vynechejme ty věci... Pojdme to dělat. A tvořme víc, protože děti jsou stále více pasivními příjemci nějakých hotových produktů.*“

V současnosti je Kamil zklamán formalismem spojeným s vytvořeným ŠVP. V jeho výroku se tak ukrývá zklamání z neporozumění dokumentu učiteli a nevyužitého potenciálu dokumentu, který od reformy v jejich počátcích očekával: „*Ta reforma tady je, udělali jsme ŠVP, ale moc se k němu nevracíme... Možná právě proto k němu někdy přistupujeme jako k formálním dokumentům. Je stejně jedno, co se tam napíše, jen ať to vypadá dobře. Celá řada učitelů tomu mottu vlastně nerozumí, takže nerozumí filozofii ani vizi školy...*“

Kamil viděl v kurikulární reformě příležitost ke změně, v této souvislosti měl pozitivní očekávání spojená s autonomií učitele při tvorbě kurikula a s možností uzpůsobení učiva. Avšak bez ohledu na reformu vidí tyto příležitosti pro svou práci (výuku) i dnes. Nezávislost na kurikulárním dokumentu tak pro něj představuje do jisté míry určitou formu kompenzace za nesplněná očekávání, „protože jsem do toho teď vstoupil jako ředitel a pozici mám zcela jinou. Dokud jsem byl učitel, mohl jsem si to víceméně... nějak poskládat... Cítil jsem tam nějaký potenciál, ale teď to dělám bez ohledu na to, jestli to máme napsané v ŠVP, nebo ne.“

Jak dále Kamil uvádí, kurikulum dle svých představ realizuje bez ohledu na projektované kurikulum. Jinými slovy, přes zklamání z nenaplněných očekávání od kurikulárních dokumentů ve vlastním ŠVP vidí smysl – vnímá jej jako prostředek pro diskusi mezi učiteli: „... jako já jsem si to tam mohl nějak poskládat. A mně to vyhovovalo. Protože jsem prostě usoudil, že si myslím, že například takovýhle, takovýhle písemnictví, takovýhle a takovýhle literatura je důležitá pro ty děti, protože mi nabízí tolik textů, který ty děti mohou oslovit, mohou je výchovně vzdělat a podobně. To je ten potenciál... Já se samozřejmě snažím, aby to tam bylo, aby tohle to byla ta platforma, nad kterou se učitelé sejdou a budou o tom diskutovat.“

S odstupem času tedy není kurikulární dokument pro jeho výuku omezující. Realizuje výuku v souladu se svým učitelským pojetím, učivo vnímá jako prostředek k realizaci svých výukových cílů: „Mně osobně ve výuce nnesvazuje nic... protože já vím, že rozvíjím kompetence, který tady mám napsaný. Já na to ale nepotřebuju více méně dokument. Protože jsem učitelství vystudoval, vím, jak chci učit, proč chci učit, co je podstatný... Tohle mně přece bohatě stačí. A jestli to rozvíjím na francouzský revoluci nebo na národním obrození, je jedno. Dneska žijeme v tak bohatě informačním servisu, že bychom možná, de facto to učivo vlastně nemuseli ani sem dávat.“

Kamilovu postojovou trajektorii můžeme charakterizovat jako pozitivní očekávání → negativní silné momenty → neutrální současný postoj. Zprvu měl pozitivní očekávání vůči novým příležitostem pro školu, ale v průběhu implementace prožil několik silných momentů, které změnily jeho počáteční nadšení v převážně negativní postoj. Nyní s odstupem času však přes přetrvávající kritiku reformy a jejího průběhu bilancuje i její kladné stránky a snaží se ji na škole, ať už přímo či nepřímo, podporovat.

6 Svatopluk: „Od nadšení k apatii“

6.1 Popis ŠVP

Školní vzdělávací program základní školy, na které Svatopluk vyučuje, je uceleným dokumentem, volně dostupným na internetových stránkách školy. Jeho aktuální verze, publikovaná pro školní rok 2017/2018, čítá 464 stran. Po charakteristice školy a samotného ŠVP jsou představeny učební plány a osnovy dané školy, které detailně popisují jednotlivé vzdělávací obsahy. Závěrečná kapitola je pak věnována hodnocení výsledků vzdělávání žáků a autoevaluaci školy. Standardy pro základní vzdělávání předmětů (Český jazyk, Cizí jazyk, Matematika) jsou zpracovány jako příloha.

Škola především usiluje o výchovu a vzdělávání žáka zvědavého, tvořivého, komunikativního, mravně odpovědného, svobodně a rozumně reagujícího v konkrétních životních situacích, s citem pro kulturu a s touhou se dále vzdělávat. Vedle poznávacích cílů by měly být naplňovány i cíle hodnotové, orientované k formování osobnostních rysů a mravních vlastností žáků. V duchu prezentovaných cílů byly využity disponibilní hodiny k posílení jazykového vzdělávání a matematiky na obou stupních základní školy, dále oblasti Člověk a zdraví na prvním stupni a přírodovědných předmětů a informatiky na druhém stupni. Dlouholetá tradice rozšířené výuky hudební, výtvarné a tělesné výchovy pak zůstává zachována především díky možnosti výběru ze široké nabídky nepovinných předmětů a kroužků.

6.2 Vývoj postojů u Svatopluka

Očekávání od reformy

Svatopluk je učitelem s dlouholetou pedagogickou praxí a také se zkušenostmi z různých úrovní vzdělávacího systému (inspekce atd.). Počáteční postoj Svatopluka ke kurikulární reformě lze vnímat jako kladný, jelikož si s ní spojoval pozitivní, spíše obecná očekávání jejích přínosů: „*Já jsem k tomu přistupoval, ... že to něco přinese. Jenomže já jsem člověk, který se dá, jak se říká, ... nalákat.*“ Podstatné podle něj bylo, že šlo o příležitost. Reforma podle něj zpočátku měla potenciál něco změnit: „*Mně to nevdá, já v tom vidím posun. Chce se něco.*“ Do implementace reformy se proto, jak uvádíme dále, pustil „*s chutí*“. V konkrétní rovině se jeho očekávání od reformy týkala hlavně poskytnutí adekvátních podmínek pro implementaci: „*... čekal jsem [to materiální, organizační zajištění]. Já vždycky čekám.*“

Zpočátku pozitivní očekávání Svatopluka vůči reformě byla umocněna i tím, že kurikulární reformu a její implementaci na škole vnímal jako výsledek kolektivní práce, ke kterému má respekt: „*Je to kolektivní rozhod-*

nutí, ... musím to respektovat. Já to nemůžu shazovat, já to přijmu, protože je to dané. Je to schválené, je to naše. A nemůžu podryvat autoritu školy, abych říkal, že to stojí za houby.“

V případě Svatopluka se tak v souvislosti s implementací kurikulární reformy projevil i svébytný pocit povinnosti, zakořeněný v jeho dlouholeté pedagogické praxi: *„Zodpovědnost. Já jsem zvyklý poslouchat. Školství nás k tomu ne že nutí... My se, neříkám, hlídáme, ale je to určitá zodpovědnost, že to musím dodržet, a my jsme dost vycepaní. Zvláště my, stará generace.“*

Konkrétní Svatoplukova očekávání od tvorby školního vzdělávacího programu pak byla spojena s možností adaptace kurikulárních obsahů ve vazbě na region. Základní učivo mělo být vymezeno „shora“ patřičnými institucemi: *„Já jsem měl představu, že budeme zpracovávat náš region. Jste z... [z daného regionu], tak si to zpracujte, přírodovědu na vaše podmínky... Ten centrální at dělají výzkumné ústavy, pedagogové, psychologové – ví, co je v normě.“*

Silné momenty při implementaci reformy

Postoj Svatopluka ke kurikulární reformě byl zpočátku umocněn pozitivními momenty, které se týkaly zvládnutého managementu (ze strany ředitele) a také bezproblémové spolupráce s kolegy během tvorby ŠVP: *„Rozdělil to [ředitel], jak měl. Po určitých rezortech. ... My jsme si [s kolegy] nelezli na nervy, to ne, to v žádném případě. ... My jsme se dokázali vždycky domluvit. V závěru.“*

Při formování Svatoplukova postoje však postupně převládly negativní silné momenty a z nich pramenící zklamání. Podobně jako u jiných příslibů zásadních změn ve školství, které zažil, nedošlo i v případě kurikulární reformy k jejich realizaci. Očekávání, která si s reformou spojoval, tedy nebyla naplněna: *„... Slibovalo se, že člověk do toho šel téměř s chutí, ale pak to začalo uvadat.“*

Spíše negativně Svatopluk vnímal také to, že změny kurikula měly jen formální dopad, reálné podmínky výuky ve školách se ovlivnit nepodařilo: *„Byla to obrovská energie do toho vložena a nevím, jestli to mělo efekt.“*

Svatopluk se při tvorbě ŠVP podílel na zpracování kurikula tělesné výchovy. Z jeho výroků můžeme vidět, že sice přistoupil k plnění závazků daných reformou a vedením zodpovědně (v konativní rovině), ale již během implementace reformu nepřijal v afektivní/kognitivní rovině: *„Už tehdy jsem to, bojkotoval' vnitřně. Jinak jsem to splnil. Poslušně... když mám zadání, tak splním.“* Tento postoj vnímal i od svých kolegů, kteří plnili zadané pokyny od vedení, ale bez další iniciativy k změnám v kurikulu, aby se vyhnuli případným komplikacím a kritice „shora“ (ze strany inspekce apod.): *„Ale*

stejně jsme pak cítili, nebo když bylo školení nebo porada, tak proč bychom si dělali problémy. Uděláme práci, snažíme se dostat do relací, co je stanoveno v té struktuře, a nevymýšleme nic nového. . . . Ale kompetence, to by nám napadli. Jako mezipředmětové vztahy, . . . průřezová témata. To už jsme byli opatrní. U konkrétních věcí svobodní, ale tyto záležitosti už jsme . . . nebo já jsem cítil, že proč bych dělal problém.“ Svatopluk se tak nemohl při zpracování ŠVP plně angažovat z důvodu obav ze zbytečné práce (restrikce ze strany kontrolních institucí): „Proč bych si dělal těžkosti, přiděluval bych si práci, která by nebyla k ničemu. Nic by mně to nepřineslo, jenom jako nějakým způsobem bych se rozčílil, že bych se snažil si obhájit své, ale kontrolní orgán by řekl ne.“

Zásadním momentem byla i dle Svatopluka nedostatečná úroveň organizační podpory a příliš velká míra autonomie při tvorbě kurikula: „Problém byl v tom, prostě udělejte si to všechno sami . . . Cítil jsem i od ostatních, že z toho měli moc [velkou] hlavu, že si s tím nedokázali poradit, a mně vadila ta bezbřehost, že mantinel nám dali moc široký, že nás měl omezit, a ne nás vrtat do věcí, které měly dělat pedagogické ústavy.“ Rozpor mezi pocíťovanou a deklarovanou autonomií při tvorbě kurikula pak reprezentuje tento výrok: „Ano a školení, která následovala, která říkala, nesmíte uhnout, musíte to zpracovat takhle, tam jsem cítil, že ta svoboda tam šla do háje.“

Vnímaná chybějící podpora se projevila i na materiální úrovni. Stále více bylo u Svatopluka patrné přesvědčení, že úsilí učitelů související s implementací kurikulární reformy nebylo dostatečně oceněno: „Bylo toho moc a nebylo to doceněné, když se do toho pustili.“ Obecně vzato, Svatopluk pocíťoval chybějící prostředky k naplnění příslibů reformy: „ . . . [reforma] nedala podmínky. . . . Ano, nechali nás v tom se plácát. Abychom to zalepili, zakryli papírově. Úplně takto to cítím. . . . Tímto efektem to nevylepšíme, neposuneme. Zas se to odvíjí od těch dvou, od materiálních a kvalitních podmínek. . . . Třeba by mě podpořilo, kdybych měl takové podmínky, které to slibovalo.“

Zmíněné negativní silné momenty spojené s velkými emocemi tak patrně přispěly k tomu, že původně pozitivní postoj (a jeho angažovanost) Svatopluka ke kurikulární reformě se začala obracet k negativnímu pólu: „Prostě se ta invence přerodila . . . v apatii.“

Současný postoj ke kurikulární reformě

Výše zmiňované silné momenty přispěly k tomu, že současný Svatoplukův postoj ke kurikulární reformě a její implementaci je spíše negativní. Dokládají to níže uvedené výroky vztahující se k oblastem, které Svatopluk nyní s odstupem času vnímá jako problematické.

Jedním z hlavních znaků, které přispívají k Svatoplukově negativnímu postoji, je vnímaná administrativní zátěž spojená s implementací kurikulární reformy. Svatoplukovi vadí především obsáhlost kurikulárních dokumentů, která podle něho přispívá ke stále větší zahlcenosti učitelů: *„Je to přemíra, totální přemíra množství, pojmů, obsahu učiva, i na prvním stupni... To se potom ztrácí základní kostra, struktura učiva. Jak se některé celky rozepisují úplně do detailů, se mi nelíbí. Je toho moc.“*

Pocit administrativní zátěže je u Svatopluka umocněn i absencí doporučení (resp. pokynů) ze strany autorů reformy, které by bylo možné využít jako oporu při zvládnání úkolů souvisejících se zaváděním reformy na škole: *„... není odvrchu daná nějaká linka, která by nás v tomto omezila a řekla, tamto nesmíte takhle.“* S tím souvisí i Svatoplukovo vnímání nadměrných nároků spojených na realizaci nových vzdělávacích cílů – rozvíjení klíčových kompetencí: *„Když to bylo postaru, tak tam byl výchovný cíl, ... a kantor věděl v hodině, že se toho musí držet. Ale dneska se po něm chce, aby si připravoval tři čtyři kompetence na každou hodinu, máte pět hodin, osm hodin někdy, tak si vynásobte ty kompetence a teď v každé hodině uvažovat, jestli tu kompetenci беру, uvažuju nad ní. To nejde.“*

Další problematickou oblastí, kterou Svatopluk zdůrazňuje i ze současného pohledu a která se jevila jako problematická při implementaci, je nadměrná autonomie školy při tvorbě a realizaci kurikula. Postrádá přitom vedení „shora“ (ze strany tvůrců reformy): *„Zásadní věc, znovu opakuju, že měla být daná striktně. A ten kousek, povinně, ... [nechat] na nás. My jsme vlastně vrtali do celého – a zbytečně – do věcí, dalo by se říct, které už nejsou pro nás.“* Konkrétněji pak Svatopluk hovoří například v následujícím výroku o vymezení základního učiva: *„Já ve škole nebudu rozhodovat, jaké mám základní učivo. To musí někdo rozhodnout centrálně. Škola ať si určuje odpoledne, to, co by měla k dispozici podle velikosti školy.“*

Obecně vzato však Svatopluk mluví z pozice učitelského sboru o nepotřebnosti reformy, která šla proti zvyklostem učitelů z hlediska dříve používaných kurikulárních dokumentů: *„Měníme něco, co nám vyhovuje. Školám to vyhovovalo, necitily potřebu změny, měly rády svoje tématáky, svoje osnovy, že jo, tehdy, protože to bylo čitelný.“*

Současný postoj vůči reformě na škole s odstupem času pak charakterizuje tím, že vyprchalo nadšení ze změn kvůli jejich chybějícímu dopadu: *„Nezapomeňte, že to už je taky určitý čas, deset let nebo kolik. Teďka už, když se mají dělat dodatky, je to takové neslané, nemastné. Už to nadšení není, už se cítí, že to nepřineslo, co mělo.“* Svůj výsledný postoj pak charakterizuje jako „negativní“, který do jisté míry souvisí s jeho předchozími negativními zkušenostmi z nenaplněných slibů: *„Já jsem dost ovlivněný kariérou, tím*

delším časovým obdobím, kdy jsem se setkával s tím, že to vždycky nějak spadlo ze stolu, od množin a jiných slibů, nikdy se to nedotáhlo do zdárného konce a ty sliby se nesplnily.“

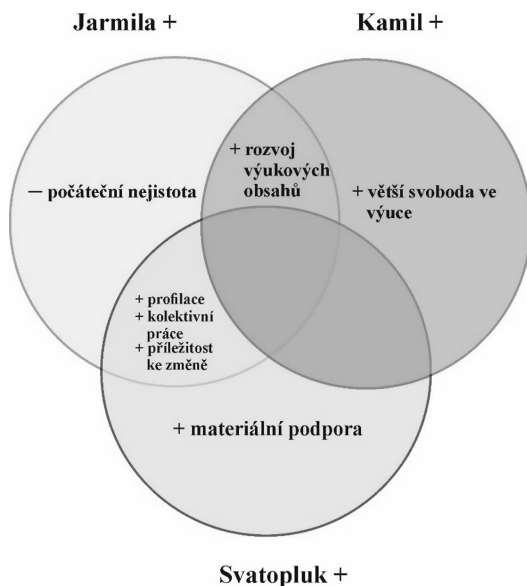
Shrneme-li charakteristiku Svatoplukovy trajektorie, vidíme, že její ústřední zlom je v silných momentech, které Svatopluk prožil během implementace reformy. Počáteční nadšení z příslibů spojených s pozitivními očekáváními se vlivem jejich vnímaného nenaplnění změnilo v pocity zklamání, které vedlo k výsledné rezistenci vůči reformě a změnám, které přinesla. Negativní vnímání nenaplněných příslibů ze současné pozice bylo umocněno i dalšími předchozími negativními zkušenostmi se změnami ve školství, které měly za důsledek Svatoplukovu současnou rezistenci vůči dalším změnám.

7 Shrnutí

V předchozím textu jsme představili vývojové trajektorie tří vybraných respondentů na základě jejich výpovědí. Tento přístup nám sice napomohl detailně zmapovat fenomén kurikulární reformy z různých úhlů pohledu, nicméně z něj není patrné, zda se některé jevy opakují, prolínají či se postoje ve všech bodech liší. Z toho důvodu jsme přistoupili k následující analýze, kdy byly jednotlivé kódy v rámci tří zvolených oblastí srovnány. Výstupem jsou tři diagramy, které graficky znázorňují vazby mezi postoji respondentů.

V rámci prvního seskupení by se nabízel předpoklad, že se budou všechna očekávání nacházet ve společných průnicích, jelikož respondenti vnímali reformu před jejím zavedením pozitivně. Z diagramu je patrné, že tomu skutečně tak je, jelikož více než polovina výroků je umístěna ve společných částech diagramu. Zvláště Jarmila a Svatopluk měli téměř shodná očekávání od reformy, a tedy i společný výchozí bod. Oba považovali reformu za příležitost ke změně, k lepší profilaci školy, a především k posílení vazeb v kolektivu. Kamil a Svatopluk neměli žádná společná očekávání, jelikož Kamil spatřoval příležitost reformy především ve vztahu k učebním obsahům a jejich případné změně, zatímco Svatopluk spatřoval příležitost v rozvoji širšího kontextu školy (její profilace, kolektivní práce aj.). Z toho také plyne skutečnost, že chybí očekávání, na kterém by se shodli všichni.

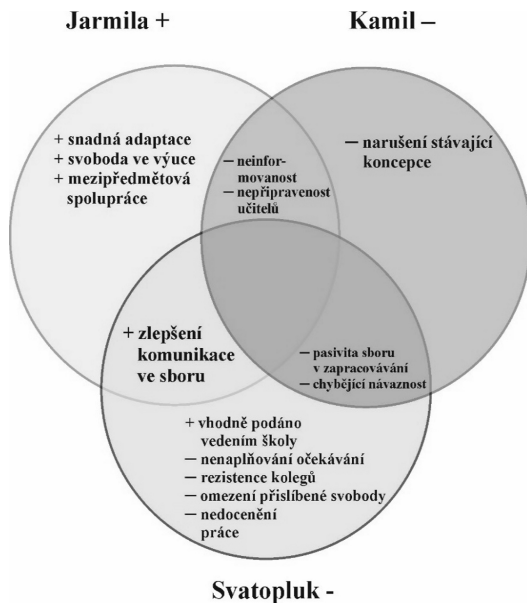
Druhá část diagramu nám nabízí pohled na fázi silných momentů. Zde by se dle znázorněných postojů dalo očekávat, že Jarmila nebude mít s ostatními respondenty žádný společný průnik, zatímco Kamil i Svatopluk, oba ovlivněni zápornými silnými momenty, budou sdílet větší množství postojů. Nicméně realita je jiná. Jarmila totiž na počátku své výpovědi uváděla i negativní silné momenty, spojené především se zaváděním samotné reformy, které se pak shodovaly se špatnou zkušeností Kamila, jak je možné vidět v jejich prů-



Obrázek 2. Srovnání postojů respondentů v oblasti očekávání od reformy

niku. Šlo především o počáteční neinformovanost a nepřipravenost učitelů na reformu. U Jarmily nakonec převážily pozitivní momenty a příležitosti, které podle ní reforma přinesla (např. svoboda ve výuce, mezipředmětová spolupráce), a tak je její výsledný postoj kladný. Kamilův postoj však zůstal záporný, jelikož reforma navíc podle něj narušila stávající koncepci, která fungovala. Další negativní postoje, mezi něž patřila chybějící návaznost na další kurikula či určitá pasivita a odmítavost ostatních při zpracovávání kurikula, sdílel se Svatoplukem. I přesto, že Svatopluk na rozdíl od Kamila viděl v reformě alespoň dílčí pozitiva (zlepšení komunikace v kolektivu a kvalitní práci vedení), i u něj převládly záporné momenty jako omezení svobody, nedocení práce či nenaplnění potenciálu reformy.

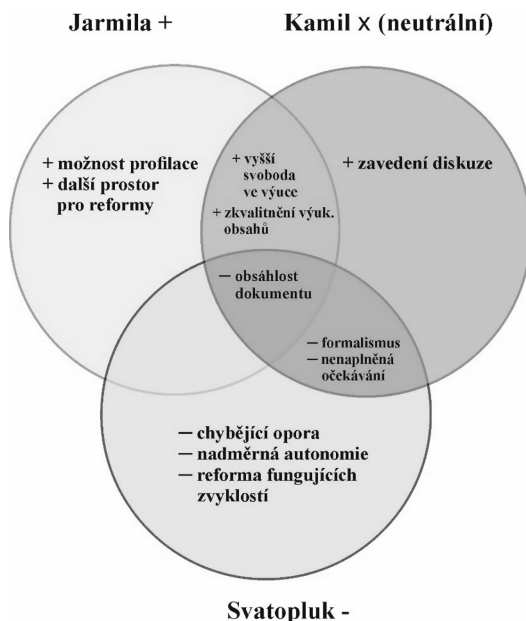
Třetí fáze vyznačená v diagramu je zajímavá tím, že každý respondent v ní zastává jiný postoj. Kamil prezentoval neutrální naladění vůči reformě, což odpovídá i grafickému zobrazení, jelikož se shoduje jak na pozitivních přínosech reformy s Jarmilou (zlepšení výukových obsahů a vyšší svoboda ve výuce), tak na jejich negativěch se Svatoplukem (formalismus reformy). Naopak Jarmila a Svatopluk nemají dle předpokladů téměř žádný společný průnik, jelikož stojí na opačném konci spektra. Jediný bod, na kterém se všichni tři shodují, je přílišná obsáhlost dokumentu jako celku. Z dané



Obrázek 3. Srovnání postojů respondentů v oblasti silných momentů

části diagramu nám pak vyvstala naprostá protipólčnost názorů Jarmily a Svatopluka, kdy jeden vítá možnost profilace a určité svobody a druhý zase kritizuje nadměrnou autonomii, či jeden je proreformní a druhý odmítá reformu zaběhlých či fungujících věcí.

Za zajímavý jev můžeme považovat skutečnost, že i když Jarmila a Svatopluk měli takřka shodné počáteční očekávání od reformy, a tím i výchozí postoj, jejich další trajektorie se výrazně liší, jelikož Jarmila zůstává pozitivní ve vztahu k reformě, zatímco Svatopluk přejímá negativní postoj a zklamání. Zatímco ve fázi silných momentů nacházejí oba ještě pozitiva i negativa, ve finální fázi již Svatopluk přejímá čistě odmítavý postoj k reformě a Jarmila ji vnímá kladně. Tento diametrálně odlišný názor je ve finální fázi reprezentován jednotlivými postoji, které si navzájem protiřečí. U Kamila pak stojí za zmínku skutečnost, že se většina jeho výroků shoduje s výroky kolegů, a jsou tak vždy ve společném průniku. V každé fázi má ve své části pouze jedno téma, které nebylo u jiných respondentů zmíněno. Tyto skutečnosti autory vedly k úvaze, že různé postavení jednotlivých respondentů během reformy mohlo být jednou z příčin daných rozdílů. Zatímco Jarmila jako ředitelka kvitovala zapracování reformy svým učitelským sborem a měla



Obrázek 4. Srovnání postojů respondentů v oblasti silných momentů

pocit splněného zadání, Svatoopluk z pozice učitele vnímal celou reformu jako nezdařenou a nabourávající již fungující koncept. Kamil, který zastával obě pozice, byl nejdříve řadovým učitelem a v současnosti pracuje s kurikulem jako ředitel, sdílel postoje s oběma respondenty. Nicméně důkladnější analýza dané problematiky vlivu těchto faktorů by vyžadovala samostatný výzkum.

Závěry a diskuse

Prezentované případy poukázaly na rozdílné trajektorie postojů ke kurikulární reformě v průběhu deseti let od jejího zavedení. Naším cílem bylo objasnit, jakým způsobem jsou postoje učitelů ke kurikulární reformě a k její implementaci ovlivněny vlastními prožitky a zkušenostmi z různých fází reformy. Popsali jsme retrospektivně tři různé trajektorie, jejichž ústředním zlomem byly takzvané silné momenty, které učitelé v průběhu zavádění reformy prožili a které přispěly k tvorbě či proměně jejich postojů. Naším záměrem tak oproti předcházející studii (Pešková, Janko, Janík et al., 2018) bylo zachytit více kontextuální dimenzi postojů a sledovat vybrané případy prostřednictvím jednotlivých pozic postojových trajektorií detailněji.

Uvědomujeme si však jistý limit studie, který je s použitou retrospektivní longitudinální studií spojený. Jedná se především o dva problémy, které jsou u daného typu výzkumu popisovány (Street & Ward, 2010). Prvním z nich je takzvaný efekt vybavování si, který je způsoben nedokonalým popisem a reprodukcí zkoumaných událostí. Jeho dopad narůstá s rostoucím časovým odstupem a může se projevovat mezerami v paměti, a tím vynecháním některých z aspektů události či určitým zkreslením výpovědi na základě emočních prožitků spojených s danou dobou. Není tedy možné ověřit, jak věrně učitelé s desetiletým odstupem rekonstruují své tehdejší postoje v počátečních fázích reformy. Druhým z limitů je pak efekt prozrazení, kdy už výzkumníci i účastníci vědí, jaký je výsledek daných událostí či opatření. Mohou se tak snažit formovat svoje jednotlivé výpovědi tak, aby odpovídaly současnému vnímání fenoménu, a nereflektují jejich skutečné postoje v dané době. Nicméně na základě dostupných dat se lze domnívat, že se druhý efekt v našem výzkumu nerealizoval, a to z toho důvodu, že se postoje učitelů ať už v počáteční, či ve finální fázi lišily. Učitelé nevolili libivé odpovědi, ale sdělovali skutečný vývoj svých postojů.

U všech sledovaných učitelů jsme identifikovali počáteční pozitivní očekávání od reformy. Učitelé věřili, že reforma může přispět k prohloubení a přiblížení výuky žákům, například díky posíleným mezipředmětovým vztahům a lepšímu propojení jednotlivých částí učiva. Reforma byla také příležitostí k profilaci školy a ke zlepšení komunikace mezi učiteli na škole. Svatopluk očekával i lepší materiální zajištění, kterého se však školy nedočkaly, a to nás přivádí k rozhodujícímu vlivu silných momentů na finální postoje učitelů.

Jak naznačily i jiné studie, různí učitelé reagují na stejnou reformu odlišně (např. van Veen & Slegers, 2006), což se potvrdilo i v našem výzkumu. Jarmilin pozitivní postoj k reformě se díky pozitivním silným momentům, mezi něž patřilo především navýšení svobody ve výuce a lepší spolupráce mezi učiteli, dále prohloubil. Přesto se s ostatními učiteli shodla na tom, že školy ani učitelé nebyli na reformu dostatečně připraveni a reforma jim nebyla vhodně zprostředkována, což se ukázalo jako rezonující téma i ve výzkumu Ponteho, Matose, Guimarese et al. (1994). Jarmila také zmiňuje, že situaci příliš neusnadnil ani jazyk reformy, který neodpovídal slovníku učitelů, na což poukazuje rovněž výzkum Dvořáka, Starého a Urbánka (2015). Kamil vnímá jako zásadní nedostatek fakt, že reforma neměla za cíl zlepšit návaznost mezi kurikuly základních a středních škol. Se Svatoplukem se shodují na tom, že i kvůli zmíněným nedostatkům měla reforma pouze formální dopad a samotnou výuku příliš neovlivnila.

Jarmilin současný pozitivní postoj vychází především z toho, že Jarmila je zastávkyní pravidelných změn, jelikož je vnímá jako nový impulz k zlepšení

nejen pro školy, ale i ostatní instituce. Kromě toho jí plně vyhovuje svoboda, která byla škole udělena prostřednictvím disponibilních hodin. Kamil přes nenaplněná očekávání a negativní přesvědčení a zkušenosti spojené s reformou dnes nahlíží na reformu s odstupem a nadhledem a je s ní do velké míry ztotožněn. Při výuce však vychází především ze svého učitelského pojetí, jelikož si je jistý svou odborností, kterou staví nad daný dokument. Svatopluk vnímá reformu jako přílišnou administrativní zátěž pro učitele, která není dostatečně materiálně ohodnocena, což je argument zmiňovaný i ve studii Dvořáka, Starého a Urbánka (2015). Vlivem svých opakovaných negativních zkušeností a nenaplněných očekávání, která za svou dlouholetou učitelskou kariéru zažil, tak dospěl k prohloubení negativního postoje vůči reformě.

Přestože všichni tři zkoumaní učitelé přistupovali k reformě na počátku pozitivně, jejich výsledné postoje se do značné míry liší. Mohou za to především rozdílné silné momenty, které více či méně ovlivnily samotné přijetí reformy. Uvažovat lze i v rozdílném kontextovém rámci zvolených případů v době zavádění reformy. Jarmila zažila implementaci reformy jako ředitelka a koordinátorka tvorby ŠVP, Kamil byl zpočátku učitelem a později se stal ředitelem, čímž získal nový vhled do procesů implementace, a Svatopluk zastával roli učitele podílejícího se na tvorbě ŠVP. Nabízí se tak otázka pro další zkoumání, do jaké míry tyto rozdílné role ovlivnily postoje respondentů v daných obdobích.

Naše studie nabízí vhled do celého procesu implementace reformy (od jejího zavádění až po současnost) z pohledu učitelů, a může tak sloužit především tvůrcům kurikula jako doporučení, na které oblasti se v případě budoucích kurikulárních změn zaměřit, aby se reforma setkala s větším pochopením učitelů.

Literatura

- AJZEN, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 27–58.
- AJZEN, I., & FISHBEIN, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In ALBARRACÍN, D., JOHNSON, B. T., & ZANNA, M. P. (Eds.), *The handbook of attitudes* (s. 173–222). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- CARLESS, D. R. (1998). A case study of curriculum implementation in Hong Kong. *System*, 26(3), 353–368.
- DVOŘÁK, D., STARÝ, K., & URBÁNEK, P. (2015). Malá škola po pěti letech: proměny školy v době reformy. *Pedagogická orientace*, 25(1), 9–31.
- FABRIGAR, L. R., MACDONALD, T. K., & WEGENER, D. T. (2005). The structure of attitudes. In ALBARRACÍN, D., JOHNSON, B. T., & ZANNA, M. P. (Eds.), *The handbook of attitudes* (s. 79–124). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- KIRKGÖZ, Y. (2008). A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1859–1875.
- KRUGLANSKI, A. W., & STROEBE, W. (2005). The influence of beliefs and goals on attitude: issues of structure, function, and dynamics. In ALBARRACÍN, D., JOHNSON, B. T., & ZANNA, M. P. (Eds.), *The handbook of attitudes* (s. 323–368). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- MAREŠ, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné učely. *Pedagogika*, 65(2), 113–142.
- PEŠKOVÁ, K., JANKO, T., JANÍK, T., SPURNÁ, M. (2018). Proměny postojů učitelů ke kurikulární reformě a jejímu zavádění. *Orbis scholae* (v tisku).
- PÍŠOVÁ, M., KOSTKOVÁ, K., JANÍK, T., & VLČEK, P. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP.
- PÍŠOVÁ, M., KOSTKOVÁ, K., & VLČEK, P. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie. In JANÍK, T., KNECHT, P., & ŠEBESTOVÁ, S. (Eds.), *Smišený design v pedagogickém výzkumu: sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 24–30). Brno: Masarykova univerzita.
- PETTY, R. E., & CACIOPPO, J. T. (1986). *Attitudes and persuasion: classic and contemporary approaches*. Dubuque: Brown.
- PONTE, J. P., MATOS, J. F., GUIMARES, H. M., LEAL, L. C., & CANAVARRO, A. P. (1994). Teachers' and students' views and attitudes towards a new mathematics curriculum: a case study. *Educational Studies in Mathematics*, 26(4), 347–365.
- ROGAN, J. M. (2007). An uncertain harvest: a case study of implementation of innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 39(1), 97–121.
- STREET, CH., & WARD, K. (2010). Retrospective case study. In Mills, A., Durepos, G., Wiebe, E., & Pagano, M. P. *Encyclopedia of Case Study Research* (s. 824–827). Communication Faculty Book Gallery.
- THOMAS, G. (2011). A Typology for the Case Study in Social Science Following a Review of Definition, Discourse, and Structure. *Qualitative Inquiry*, 17(6), 511–521.
- VEEN, K. VAN, & SLEEGERS, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85–111.
- VULLIAMY, G., KIMONEN, E., NEVALAINEN, R., & WEBB, R. (1997). Teacher identity and curriculum change: a comparative case-study analysis of small school in England and Finland. *Comparative Education*, 33(1), 97–115.
- YAN, C., & HE, C. (2012). Bridging the implementation gap: an ethnographic study of English teachers' (implementation of the curriculum reform in China). *Ethnography and Education*, 7(1), 1–19.
- YIN, K. R. (2009). *Case study research*. Thousand Oaks: Sage.

Autoři

Mgr. Karel Ševčík, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut
výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 31a, 603 00 Brno,
e-mail: 327241@mail.muni.cz

Mgr. Karolína Pešková, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Institut výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 31a, 603 00 Brno,
e-mail: peskova@ped.muni.cz

Mgr. Tomáš Janko, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Institut výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 31a, 603 00 Brno