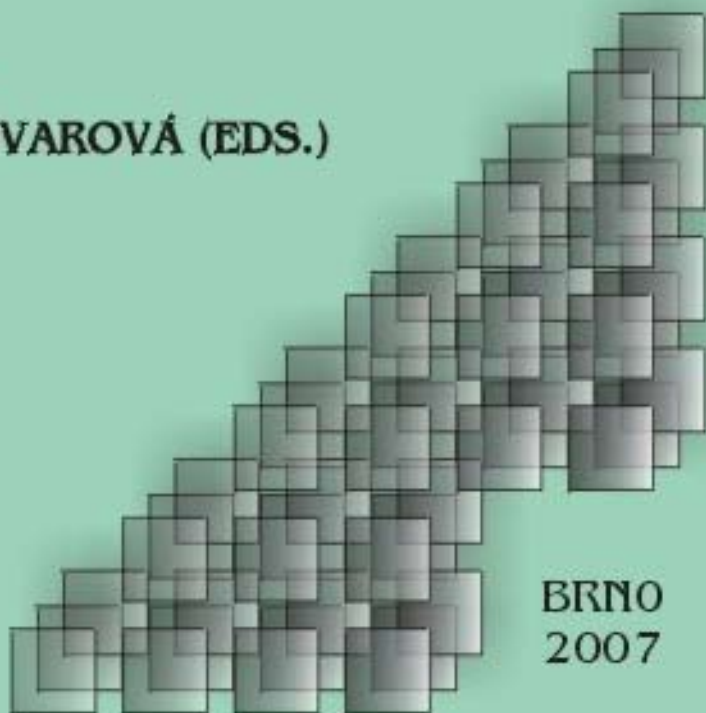


PŘÍSPĚVKY K TVORBĚ A VÝZKUMU KURIKULA

TOMÁŠ JANÍK
PETR KNECHT
VERONIKA NAJVAROVÁ (EDS.)



BRNO
2007

Pedagogický výzkum v teorii a praxi

Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula
Tomáš Janík, Petr Knecht, Veronika Najvarová (eds.)

Paido

263. publikace

PŘÍSPĚVKY K TVORBĚ A VÝZKUMU KURIKULA

*Tomáš Janík, Petr Knecht,
Veronika Najvarová (eds.)*

Edice: Pedagogický výzkum v teorii a praxi

Svazek: 8

Publikace vznikla za podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC06046.

Recenzent: Mgr. Jana Vašátková, Ph.D.

© PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., Mgr. Petr Knecht, Mgr. Veronika Najvarová

© Paido • edice pedagogické literatury, Brno 2007

ISBN 978-80-7315-153-9

OBSAH

Úvodem: <i>Tomáš Janík, Petr Knecht, Veronika Najvarová</i>	7
UČITEL A KURIKULUM	9
Sebereflexe, komunikace a socio-konstrukce reality <i>Jan Slaviš</i>	11
Současný stav školních vzdělávacích programů a výzvy v profesní přípravě učitelů <i>Jana Kratochvílová</i>	21
Budoucí učitel jako tvůrce vzdělávacího programu: vzdělávací program jako tvůrce budoucího učitele <i>Pavel Brebera, Klára Kostková</i>	25
Projektování cizojazyčné výuky v pregraduálním vzdělávání učitelů <i>Světlana Hanušová</i>	35
Úloha učitele chemie při tvorbě nového kurikula <i>Renata Bellová, Dana Blahútová</i>	41
Interpretácia pojmu kurikulum učiteľmi 1. stupňa základnej školy <i>Zuzana Lopušánová</i>	47
Učiteľ v kurikulárnych premenách školy <i>Daniela Valachová</i>	53
Obor Učiteľství pro mateřské školy z pohledu inovativních změn <i>Alena Nelešovská, Eva Šmelová</i>	61
ANALÝZY KURIKULA	75
Model funkční gramotnosti a RVP ZV <i>Veronika Najvarová</i>	77
Školní vzdělávací program základního vzdělávání jako jedna z podmínek rozvoje čtenářské gramotnosti <i>Jana Doležalová</i>	85
Kurikulum etickej výchovy v primárnom vzdelávaní v Slovenskej republike <i>Petra Fridrichová</i>	93

Umenie a kurikulum: Nové paradigmy v umeleckej edukácii <i>Božena Šupšáková</i>	101
Pojmová analýza jedného spoločenskovedného tématu v RVP <i>Dominik Dvořák</i>	111
Proměny školy a kurikula a jejich odraz v učebnicích <i>Věra Martinková</i>	121
Zastoupení a návaznost kurikula zeměpisu cestovního ruchu v aktuálních vzdělávacích dokumentech a v učebnicích pro střední školy <i>Eva Janoušková</i>	127
Vizuální informace ve vybraných učebnicích dějepisu pro 9. ročník základní školy <i>Pavel Novotný</i>	133
Formy a fáze ve výuce zeměpisu: metodologický postup a vybrané výsledky CPV videostudie zeměpisu <i>Dana Hübelová, Tomáš Janík, Petr Najvar</i>	141
Autoři	157

ÚVODEM

Problematika kurikula je v současnosti velmi aktuální a živá. Důvodem je zejména skutečnost, že kurikulum stojí ve středu pozornosti probíhající reformy naší školy. Kurikulum přitom zdaleka není pouze záležitostí expertů, kteří je projektují na úrovni státní vzdělávací politiky, ale týká se také pedagogických sborů, ředitelů, učitelů, žáků i dalších osob angažovaných na školním vzdělávání.

Výše uvedené skutečnosti byly odborně reflektovány na konferenci *Kurikulum v proměnách školy*, která se konala 20.–21. 6. 2007 na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Z této konference jsou k dispozici dva monografické sborníky vybraných studií. Vedle předkládaného sborníku *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula* byl vydán ještě druhý sborník s názvem *Absolvent základní školy* (editoři: J. Maňák, T. Janík, Brno : MU, 2007).

Problematika *výzkumu a tvorby kurikula* je celosvětově velmi významná, také u nás nabývá na závažnosti, a to zejména v souvislosti s probíhající kurikulární reformou. Cílem příspěvků uveřejněných v tomto sborníku je přispět k ujasnění problematiky zkoumání a vytváření kurikula a poukázat na vybrané metodologické přístupy, které se v dané oblasti rozvíjejí.

První část sborníku nese název *Učitel a kurikulum* a je otevřena teoretickou studií J. Slavíka, který poukazuje na důležitou úlohu sebereflexe a komunikace pro sociální a individuální konstrukci reality během školního vzdělávání. Dále navazují příspěvky, které se z různých pohledů vyjadřují k úloze učitele stojícího „uvnitř proměn kurikula“. Příspěvek J. Kratochvílové popisuje výsledky průzkumu o stavu připravenosti škol na realizaci školních vzdělávacích programů. Ukazuje se, že ne všechny školy jsou na start kurikulární reformy připraveny (problémy v oblasti autoevaluace škol, nedostatečná informační báze pro tvorbu školních vzdělávacích programů atp.). Problematikou přípravy budoucích učitelů na roli tvůrců školních vzdělávacích programů se zabývá příspěvek P. Brebery a K. Kostkové a dále příspěvek S. Hanušové. Užitečnost problémového vyučování v novém pojetí kurikula je tématem příspěvku R. Bellové a D. Blahútové. Zajímavé závěry přináší výzkum představený v příspěvku Z. Lopušánové, jehož cílem bylo zmapovat představy učitelů prvního stupně základní školy o pojmu kurikulum. Ukázalo se, že povědomí zkoumaných učitelů o významech pojmu kurikulum je velmi slabé. D. Valachová ve svém příspěvku pojmenovává konkrétní osobnostní předpoklady učitelů, které je u nich třeba rozvíjet v souvislosti s jejich důležitou úlohou při realizaci kurikulární reformy. Příspěvek A. Nelešovské a E. Šmelové seznamuje s dílčími výsledky výzkumu, jenž odhalil problematická místa v profesním vzdělávání budoucích učitelů mateřských škol.

Druhá část sborníku je nazvaná *Analýzy kurikula* a zahrnuje teoretické i empirické studie zaměřené na hodnocení kurikulárních dokumentů, zejména rámcových a školních vzdělávacích programů a učebnic. V. Najvarová představuje model funkční gramotnosti, který následně konfrontuje s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Autorka zjistila, že obsahová náplň jejího modelu koresponduje s obsahovou náplní jednotlivých vzdělávacích oblastí RVP ZV. J. Doležalová

zkoumala reflexi požadavku čtenářské gramotnosti v rámcových i školních vzdělávacích programech. Ve svém příspěvku upozorňuje, že školní vzdělávací programy mohou být využity jako jeden z nástrojů rozvoje čtenářské gramotnosti. Autorka dále představuje postup začlenění požadavku rozvoje čtenářské gramotnosti do školních vzdělávacích programů. Nezbytnost zastoupení etické výchovy v kurikulu ve svém příspěvku odůvodňuje P. Fridrichová. Poukazuje v této souvislosti na nemalé nároky na učitele, jež z důležitosti etické výchovy vyplývají. V následujícím příspěvku B. Šupšáková představuje výsledky výzkumu zaměřeného na zjišťování postojů žáků k výtvarnému umění a výtvarné výchově na slovenských základních školách. Podrobnou analýzu kurikulárních dokumentů realizoval D. Dvořák, který porovnával pojmovou strukturu jednoho společenskovedního tématu (pojetí mezinárodních vztahů) v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a pro gymnaziální vzdělávání. Důležitou oblast výzkumu kurikula představuje výzkum učebnic. V. Martinková popisuje vliv proměn kurikula na učebnice z pozice autorů učebnic a nakladatelů. Zastoupení učiva zeměpisu cestovního ruchu a jeho návaznost v základních kurikulárních dokumentech a učebnicích pro střední školy zkoumala E. Janoušková. P. Novotný zjišťoval početní zastoupení vybraných druhů vizuálních informací ve vybraných učebnicích dějepisu a následně zkoumané učebnice dále porovnával. Sborník uzavírá příspěvek D. Hübelové, T. Janíka a P. Najvara, v němž je představen metodologický postup CPV videostudie zeměpisu a vybrané výsledky vztahující se k organizačním formám a fázím výuky a jejich časovému zastoupení.

Věříme, že předkládaný sborník¹ jako jeden z výstupů projektu *LC 06046 Centrum základního výzkumu školního vzdělávání* přispěje k ujasnění otázek, které se v souvislosti s problematikou kurikula otevírají, a upozorní na problémy, kterým doposud v diskusi o kurikulu nebyla z nejrůznějších důvodů věnována patřičná pozornost.

*Tomáš Janík, Petr Knecht,
Veronika Najvarová*

¹ Součástí sborníku je přiložené CD-ROM, na němž je k dispozici elektronická verze příspěvků. Obsah příspěvků v tištěné i elektronické verzi je identický. Příspěvky v elektronické verzi jsou určeny k distribuci širšímu okruhu uživatelů.

Učitel a kurikulum

SEBEREFLEXE, KOMUNIKACE A SOCIO-KONSTRUKCE REALITY

Jan Slavík

Anotace: Žáci se musí ve škole učit mnoho pojmů a operačních strategií. Jsou-li úspěšní, získávají nástroje pro činnost ve specifickém obsahovém poli – v oboru nebo profesi. Ale přitom se ze zřetele obvykle ztrácí spojení mezi disciplínou a osobním přístupem ke světu, který je disciplínou „vytvářen“. Tím uniká souvztažnost mezi odbornými a humánními (etickými, sociálními) aspekty vzdělávání. V daném kontextu se článek soustřeďuje na úlohu sebereflexe a komunikace pro sociální a individuální konstrukci reality během školního vzdělávání. Autor dokazuje, že žáci jsou schopni porozumět principům a smyslu socio-konstrukce reality, jestliže mohou reflektovat procesy udávání důvodů nebo vysvětlování v komunikačních událostech výuky.

Abstract: Pupils have to learn a lot of concepts and operating strategies in school. If they are successful, they acquire instruments for their activities in a specific content field – in the special discipline or profession. But links between the discipline and a personal approach to the world (which is “created” by the discipline) are usually not considered. Interconnections between specialization and human (ethic, social) aspects of education are then lost. In this context the article is focused on the role of self-reflection and communication for social and personal construction of reality during school instruction. The author argues that pupils are able to understand principles and ideas behind this socio-construction if they have the opportunity to reflect procedures of giving reasons or explanations in communication events of the school instruction.

Úvodem

Pojem „kurikulum“, kterým je podmíněno téma této konference, je v zahraničí jeden z nejpoužívanějších, a také u nás se stává běžným možná i proto, že nemá příliš ostré významové hranice. Panuje nicméně dobrá shoda v tom, že jeho základem jsou obsahy vzdělávání, a to ve vztazích k příslušným vzdělávacím cílům a prostředkům. O takové obsahově-funkční pojetí významu kurikula se opírá i tento příspěvek. Je zaměřený na souvislost mezi odbornými a humánními (etickými, sociálními) aspekty vzdělávání.

Důvodem volby tématu je problém, který je historicky stálou součástí každé vzdělávací snahy, ale stává se u nás nově aktuální právě v souvislosti s probíhající kurikulární reformou. Skalková (1999, s. 61) jej souhrnně vystihuje slovním spojením „humanizace vzdělávacích obsahů“, což by se ve výše uvedeném pojetí dalo vyjádřit i jako „humanizace kurikula“. Souvisí s tématem *individualizace a diferenciací ve škole* (Vališová, Kasíková a kol. 2007, s. 153 n.) a v jeho prodloužení s problematikou *socializace prostřednictvím personalizace*, jak ji rozebírá např. Pupala (2004).

V obecném smyslu jde o hledání vyváženosti mezi *autonomií a heteronomií*, tedy o hledání rovnováhy mezi autonomní osobní volbou a závislostí této volby na heteronomním společenském systému pravidelností, pravidel, norem, závazků, nabídek, možností a omezení. Vzdělávání jako reálný proces se pohybuje na ošidné hranici mezi oběma miskami vah a musí se vyrovnávat s jejich přirozenou tendencí přepadat na jednu nebo druhou stranu. Jedním z nejvýznamnějších činitelů jejich vychylování směrem k relativní ztrátě autonomie jsou specializované obory lidské činnosti, které jsou ve vzdělávacím prostoru zastoupeny svými analogiemi – vyučovacími předměty.

Každý obor, a v souvislosti s ním i vyučovací předmět, utváří svůj „region jsoucná“ – svůj odborný svět, resp. svou „verzi světa“ (Goodman 1996) ve které platí určitá pravidla vnímání nebo jednání a platí v ní určité způsoby komunikace, příznačné pro daný obor. Pravidla a způsoby komunikování se vyvíjejí na základě specifické práce, kterou je obor vytvářen a která posouvá lidské poznání do rovin přesahujících běžnou lidskou zkušenost. Právě proto je obor oborem, právě proto je ve společnosti oceňován. Pro novice, který vstupuje do světa oboru a má se v něm naučit zdárně přebývat, to však na poměrně dlouhou dobu jeho noviciátu přináší omezení svobodné volby, nutnost přizpůsobovat se pravidlům oboru a respektovat jeho vyjadřovací a sdělovací požadavky. Ze zřetele jak žáka, tak učitele se přitom nezdá ztrácet propojení mezi disciplínou a osobním přístupem k té verzi světa, která je disciplínou vytvářena.

Čím větší nárok je v dané historické době kladen na svobodnou volbu, na spontaneitu lidského jednání a na jeho těsnou vazbu k „přirozenému světu“, tím naléhavěji se střetává s nárokem na specifickou ukázněnost a na pohyb ve zvláštní psychické distanci, vyžadovanými příslušným oborem. Na druhé straně, tento problém se týká i prostředí uvnitř oboru, který ke svému rozvoji nezbytně potřebuje *tvůrčost*, a tedy *originalitu a individuaci* svých členů.

Současné „narcistní“ euro-americké pojetí lidské autonomie staví toto střetávání do zvlášť ostrého světla (srov. Pupala 2004). Odborné poznávání v rámci jednotlivých oborů má ohromující rozsah i fascinující dosah na civilizační vývoj, ale zároveň se dostává do stále větší distance vůči běžné osobní zkušenosti, takže jeho zvládnutí vyžaduje stále více kulturního úsilí. Aby se jedinec mohl svobodně rozhodnout, zda vůbec chce toto úsilí vynakládat, musí o daném oboru něco vědět. Ale samotné dosažení alespoň této úrovně poznání je již spojeno s požadavky, které není lehké uspokojit. Probíhá pedagogický zápas o to, aby se jednotlivec „neztratil sám sobě“, a nakonec ani tomu oboru, který právě studuje, právě proto, že odtrženost oborových obsahů od běžné zkušenosti a spontánních motivací žáka by se ukázala nevladatelně velká.

V konečných důsledcích tak snadno dochází k rozporům, které ústí do kritiky vzdělávacího procesu z obou stran. Ze strany zastánců odbornosti se ozývají námitky proti snižování náročnosti, proti mělkosti nebo nepostačujícímu objemu poznatků apod. Ze strany obránců osobní autonomie přicházejí kritiky přílišného zúžení vzdělávacího záběru, odtrženosti od běžného života, nadměrného přinucování a sociálního sjednocování apod. Diskuse, mnohdy ostré, které u nás před nedávnem probíhaly v souvislosti se zaváděním Rámcového vzdělávacího programu

a týkaly se problematiky vymezování nebo propojování jednotlivých vyučovacích předmětů, jsou konkrétním příkladem uvedených rozporů (srov. Beneš 2005). Jestliže v současné době víceméně utichly, neznamená to asi, že zmizel uvedený rozpor, ale spíš jen to, že tlak na reformní změny se doposud neukázal tak působivý a pronikavý, aby nutil zúčastněné strany setrvávat v kritickém dialogu.

Vzpomínané diskuse naznačily i to, že tendence k prohlubování oborových znalostí a k oborové specializaci, typické pro univerzitní úroveň oborové výuky, se mohou dostávat do rozporů s integrativními tendencemi kurikulární reformy, typickými pro rovinu všeobecného vzdělávání. Interdisciplinární přesahy totiž v oborech nezřídka vznikají jinak a z jiných východisek, než jak tomu může být ve vyučovacích předmětech (Slavík a kol. 2005).

V oborech – s nezbytným uvážením rozdílů v jejich specializaci – integrace vychází z logiky vývoje poznání, které zakládá spolupráci a obsahové průniky oborů. Oproti tomu integrace vyučovacích předmětů musí podstatnou měrou přihlížet právě k humanizačnímu imperativu: vztahy mezi předměty mají respektovat žákovu předporozumění a obecný zřetel k lidskému rozměru oborového poznávání. Mním tím jeho etické, sociální a socializační, motivační aj. stránky, které přesahují do filozofické nebo meta-vědecké roviny a obor je zpravidla neklade do centra svého zorného pole (Slavík a kol. 2005).

Skutečností je, že o těchto otázkách se u nás doposud psalo i mluvilo nedostatečně s ohledem na to, jak závažné jsou pro celý smysl kurikulární reformy. Ve svém příspěvku chci nabídnout k úvaze hledisko, které by mohlo pro navozenou problematiku otevírat jeden z možných prostorů pro argumentaci a dialog – hledisko *sociálně konstruktivistické*. Chci se přitom zaměřit na obory, které mohou sloužit jako modelový příklad pro úvahy o napětí mezi humanizací a specializací – *obory umělecké*.

Mým záměrem je tímto prostřednictvím poukázat na obecné principy, které procházejí napříč všemi obory ze zorného úhlu humanizace kurikula. Nabídnuté oborové hledisko má být především nabídkou otázky: do jaké míry se v nároku na humanizaci kurikula obory navzájem liší, resp. podobají?

Epistémická konformita anebo tematizace osobních východisek

Úvodem připomenu, že z pohledu sociálního konstruktivismu je škola institucí pro sociální reprodukci, která kromě jiného zajišťuje *tradování* (*transmisi*) *symbolů a představ* neboli – v pojmenování O. Kaščíka (2002, s. 408) – *epistémickou konformitu*. Kaščák v této souvislosti vyzdvihuje paradoxní pozici učitele (tamtéž, s. 409): „*podle oficiálních pedagogických dokumentů má žákům pomáhat k maximálnímu individuálnímu rozvoji, který však ve jménu uspokojení základních sociokulturních požadavků brzdí vlastním formativním působením v praxi.*“

Zdrojem uvedeného paradoxu a klíčovým problémem školy v její snaze o humanizaci kurikula je nezbytnost *disciplinace* (Kaščák, cit. dílo). Disciplinace je přirozenou funkční vlastností kurikula a vyplývá z jeho účelu a smyslu. Bez ní totiž nelze organizačně zvládnout ani jen samotné uvedení vzdělávacího obsahu k žákům, natož pak práci s ním, má-li tato práce být natolik systematická, aby ústila do učení a poučení.

Otázkou je, jak za podmínky alespoň minimálně nutné disciplinace zabezpečit *tematizování osobních představ, tužeb, přání a prožitků jednotlivými žáky*, pokud bychom chtěli důsledně respektovat jejich autonomii. Školní komunikační prostor není k tomuto účelu ideálně vybaven jak s ohledem na technické, tak na funkční podmínky. Vynikne to například ve srovnání s komunikačním prostorem psychotherapie nebo psychoanalýzy, který se již více než století intenzivně vyvíjí směrem k co možno autentickému znovu-zpřítomňování osobní zkušenosti klientů a k systematické práci s takto otevíranými tématy (viz např. Jedlička 1999 i další texty z téhož čísla Pedagogiky).

V tuto chvíli se jistě nabízí pádná námitka, že úkolem školy není terapie, ale vzdělávání. Jistě, ale nezapomínejme, že tématem naší úvahy je humanizace kurikula a že atributem humanizace ve škole – jak je převážně chápána v současném pedagogickém diskurzu – je péče o potřeby a zájmy dítěte nebo mladého člověka (Pupala 2004, s. 24–25). To logicky vyžaduje tyto potřeby a zájmy nejprve zjistit, přičemž prvním přirozeným informačním pramenem takového zjišťování nesporně je sám jedinec, kterého chceme v jeho potřebách a zájmech respektovat.

Tím se opět vracíme k možnostem školního komunikačního prostoru zabezpečit tematizaci osobních potřeb, zájmů, tužeb atd. Psychoterapeutický, resp. psychoanalytický komunikační prostor zůstává v daném ohledu pro školu vzorem. Podrobněji v tomto směru tuto úvahu nebudeme dále rozvíjet. Zůstaneme však u dříve vyslovené humanizační podmínky: zabezpečit tematizování osobních východisek.

Je zřejmé, že umělecké obory mají v dané souvislosti mimořádné postavení. A to z toho důvodu, že se zabývají *tvůrčí, prožitkovou, emocionální a smyslovou* stránkou lidského výrazu, tedy tou stránkou myšlení, vyjadřování a sdělování, která je obvykle jedincem pocítována jako *autonomní a individualizovaná*. Přestože se v mnoha ohledech jedná o iluzorní dojem, protože míra jedinečnosti je nutně jen relativní, od této polohy se dá vycházet jako od centra osobní intimity či autonomie žáka.

Z druhé strany ovšem nesmíme přehlédnout, že umění – stejně jako jiné domény lidských činností – ve škole vystupuje coby předmět, resp. obor, neboli specializovaná oblast lidských aktivit. To znamená, že vstupuje do školního prostředí jako součást kurikula, a tedy ve *zobecněných, kulturně legitimovaných a racionálních* souvislostech. Tím se i zdánlivě privátní, autonomní umělecké aktivity ve škole dostávají do silového pole heteronomních vlivů a podléhají stejnému pedagogickému paradoxu jako všechny ostatní obory. Přesto však jejich pozice je v něčem odlišná, protože všechny umělecké obory ve škole, bez ohledu na míru jejího skutečného naplnění, disponují možnostmi *expresivní tvorby* (výtvarné, dramatické nebo hudební aktivity, tvůrčí psaní, výrazový tanec atd.).

Jak přesvědčivě vysvětlil N. Goodman (1976, 1996), expresivní (umělecká) tvorba produkuje výrazové a komunikační struktury, které zcela stejně jako u všech jiných oborů lidské činnosti vytvářejí určitá *pojetí světa*. Jinými slovy, tvoří určité verze způsobů, jak člověk může „mít svět“. V tomto smyslu – pouze v tomto smyslu! – není žádný rozdíl mezi matematickou rovnicí, zápisem fyzikálního zákona, hudební skladbou a nakresleným portrétem (Goodman 1976, 1996). Všechny tyto výrazové struktury vypovídají o nějakém způsobu *symbolického konstruování světa* a všechny *závisí na kulturním kontextu*, ze kterého se zrodily.

Přesto však z hlediska, o které se zde zajímáme, má expresivní tvorba zejména u některých uměleckých druhů (výtvarný projev) nebo u některého z jejich pojetí (Orffovo pojetí hudební výchovy) jednu nespornou přednost: v naší historické době připouští mnohem *rozsáhlejší škálu individualizovaných projevů* než všechny ostatní typy světatorby. Poskytuje tedy liberalizační východisko k relativně autonomnímu osobnímu projevu, jen málo svázanému prvotním nárokem oborů na precizní znalost *správného způsobu vyjadřování*. Není proto náhodou, že právě expresivní tvorba je tak často využívána psychoterapií, kterou jsme zde zmínili jako vzor otevřenosti komunikačního prostoru pro humanizační úsilí.

V expresivní tvorbě získáváme relativně ideální nástroj pro svrhu uvedený základní nárok sociálně konstruktivistického, a zároveň i humanizačního přístupu: *zabezpečit tematizaci osobních východisek*. Co to znamená pro pozici uměleckých předmětů ve struktuře kurikula? Jejich klíčová humanizační úloha zřejmě spočívá v reflektování, rozvíjení a kultivování vztahů mezi *veřejným (sociálním) a intimním (individuálním) prostorem*. To se děje na podkladě intelektuální práce na průniku jazyka *porozumění sobě samému* s konvencemi *komunálního diskurzu*.

V tomto výjimečně lidsky důležitém průniku se odehrává „*konstrukce skutečnosti dané society*“ (Kaščák 2002, s. 401). Té můžeme rozumět a vyrovnávat se s ní tehdy, když „*nahlédneme sociální odůvodňování různých přesvědčení, sledujeme-li procedury popisování a zdůvodňování, které příslušná kultura používá, a přitom neztratíme ze zřetele, jak se v tomto poli kultury vynacházejí jednotliví lidé se svými představami, touhami, přáními a prožitky*“ (tamtéž).

Z předchozích úvah vyplývá, že ve školní situaci, jejíž principiální pedagogický paradox nelze překonat, smysl sociálně-konstruktivistických poznatků spočívá především v *reflexi*. Účelem reflexe není vymanění z vlivu sociálních formativních mechanismů, protože to není možné. Ale prostřednictvím detailnějšího poznávání těchto mechanismů je možné citlivěji s nimi zacházet, pohybovat se v silovém poli jejich působení, stát se pružnějším v odezvách na bezprostřední i složitě zprostředkované mocenské vlivy (Kaščák 2002, s. 410).

Tvořivá tematizace zkušenosti a její reflektování

Jak zdůrazňuje filozof a teoretik umění Nicolas Bourriard (2004, s. 39, srov. též Kaščák 2002, s. 401), „*lidská společnost je ... utvářena příběhy, jakýmsi nehmotnými, více či méně uznávanými skripty, a ty se projevují v přístupu k životu, ve vztahu lidí k práci nebo zábavě, ale i v institucích či ideologiích. ... Představitelé politické moci vytvářejí plány, sepisují prognózy. A my žijeme uvnitř těchto příběhů*“. Nikdo z nás nemůže z těchto příběhů – scénářů dané historické doby – úplně vystoupit, všichni jsme jejich zajatci. Patří mezi ně používání mobilních telefonů, způsob odívání, trávení volného času, titulky televizního pořadu, logo určité firmy a s ním spjaté reklamní nebo nákupní aktivity atd. To vše zavádí určité způsoby chování a utváří kolektivní hodnoty, světonázory, způsoby vnímání skutečnosti a způsoby konstruování rozmanitých verzí světa. A to včetně verzí, které jsou prosazovány jednotlivými obory, a zprostředkovaně tedy i příslušnými školními předměty.

Jak k této situaci přistupuje současné umění a co bychom měli očekávat od jeho průniků do školy? Současný umělecký proud, který nás v této souvislosti zajímá, se nazývá *postprodukce* (Bourriard 2004). Jeho re-konstruktivní snaha směřuje k dešifrování kolektivních scénářů, které prostupují naše životy. Umělci postprodukce používají běžných scénářů komunálního diskurzu a zacházejí s nimi tak, že vytvářejí odlišné narativní linie, alternativní fikční příběhy, které jsou jako umně zprohybaná zrcadla: s pomocí právě těch forem, které již kolem sebe a v sobě nevnímáme, protože jsme s nimi srostli, nám nabízejí odlišný úhel pohledu a s ním i šanci na odlišné průhledy nebo i průchody realitou (Bourriard 2004, s. 40).

Ve škole tento umělecký přístup otevírá možnost k *tvořivé tematizaci osobních zkušeností a k následné re-konstrukci jejich zasazení do kulturního kontextu současnosti* (Carey 1998, s. 187). Umělecká tvorba navozená jako učební úloha je ve školním prostředí *kulturním experimentem* svého druhu – je modelem pro nahlížení a kritické zvažování kolektivních scénářů, které prostupují naše životy. Jejím prostřednictvím žáci mohou tematizovat, uvědomovat si a z přiměřeného odstupu posoudit svá osobní východiska a hledat k nim odpovídající kulturní kontexty.

Je zřejmé, že tematizace osobní zkušenosti žáků je plně podmíněna *minulostí* žákova životního pohybu – v ní se zkušenost utvářela a zakládala v paměti. Výsledkem tvořivé expresivní tematizace je *vnější reprezentace žákovy zkušenosti*, která má podobu *symbolizující výrazové struktury*, např. kresby, literárního vyjádření, dramatického nebo muzikálního projevu apod. Taková výrazová struktura má pro školu smysl tehdy, stává-li se součástí vzdělávací snahy – je-li pro žáka *vzdělávacím motivem*, resp. *vzdělávací výzvou*.

Vzdělávací motiv je *pohnutka*, a zároveň i *téma* pro další společnou činnost žáků a učitele, která vede k poznávání a k proměnám v dispozicích žáka. Je to analogie objevená mezi *individuálním výrazem* a širšími *kulturními nebo socio-biologickými souvislostmi*, která slouží jako vzdělávací podnět (výzva) k poznávání a vysvětlování podobností a rozdílů mezi chováním jednotlivce, příp. výchovné skupiny, a obecnými kulturními projevy. Tímto způsobem se vzdělávací motiv rozvíjí do podoby takové učební úlohy, která vychází z žákova vlastního objevu souvislostí mezi osobními zážitky a jejich kulturním zobecněním (Slavík, Wawrosz 2004, s. 175–176).

Domnívám se, že uvedená podoba „krystalizování“ učební úlohy ze životní zkušenosti žáka a z jeho předporozumění světu je pro umělecké obory ve škole – zejména pro výtvarnou a dramatickou výchovu – v současné době příznačná, přinejmenším v jejich kvalitních podobách. Současně se domnívám, že představuje relativně optimalizovaný koncept humanizačních snah v tom smyslu, jak jsme o nich výše uvažovali v souvislostech sociálního konstruktivismu a současné kulturní éry „postprodukce“.

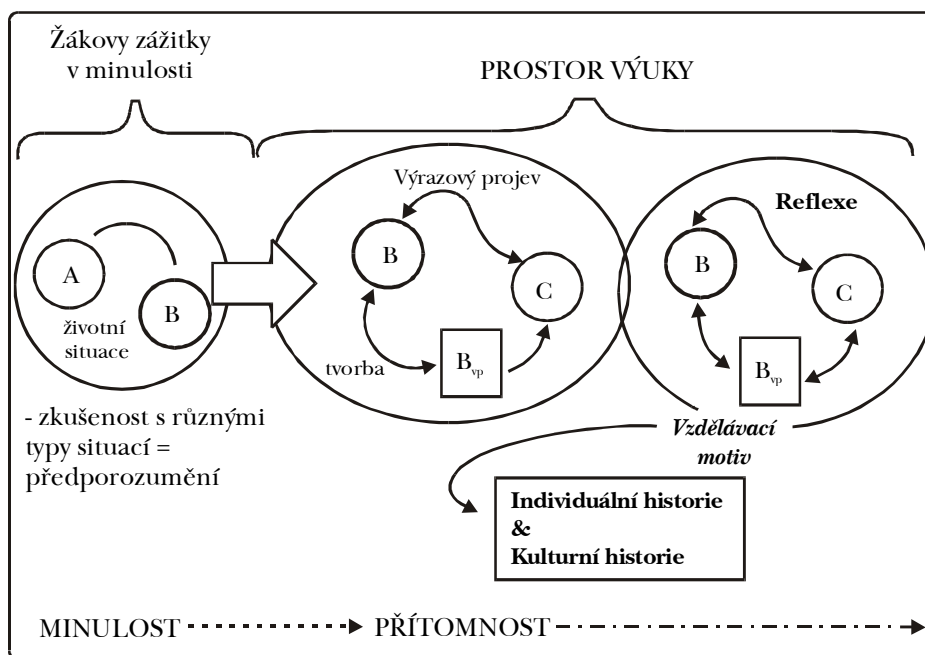
O „relativní optimalizaci“ zde mluvím proto, že při soudném náhledu na možnosti humanizace ve smyslu personalizace nelze pominout nepřekročitelnost pedagogického paradoxu. Proto je nutné počítat s disciplinací žáka přinejmenším do úrovně jeho vstřícnosti k tématu či námětu vyžadujícího řešení s odpovídající úrovní *pracnosti* nebo, chcete-li, *kulturního úsilí* (Slavík, Wawrosz 2004, s. 203). Aby vzdělávání mělo vůbec smysl, musí žáci vynaložit dostatečné a nikoliv malé kulturní úsilí i v těch relativně nejliberálnějších a nejindividualizovanějších vzdělávacích oborech, za jaké jsou v současnosti pokládány kupř. obory umělecké.

Sociálně konstruktivistické schéma personalizovaného učení

V tomto místě výkladu se nabízí návrat k naší úvodní otázce: do jaké míry se v nároku na humanizaci kurikula obory navzájem liší, resp. podobají? Lze nabídnout nějaký zobecňující model, který by popisovanou situaci uměleckých oborů vystihoval natolik obecně, aby se k němu mohly alespoň do určité míry přihlásit i ostatní obory ve všeobecném vzdělávání?

Mám za to, že na uvedené otázky lze nabídnout odpověď, která snad má šanci alespoň pro to být podnětem k mezioborové diskusi. Shrnu ji do jednoduchého „sociálně konstruktivistického“ schématu, které ve skice vystihuje podstatné rysy výše popsaných procesů (obr. 1).

Schéma vychází z axiomatického předpokladu, že reflexe vůči výrazovému projevu, v němž se reprezentují vybrané složky zkušenosti žáka, má *systematický a společensky zdůvodněný* vzdělávací smysl tehdy, směřuje-li k *obsahům kurikula*, tj. v konečném vzdělávacím důsledku k určitým *kompetencím* tak či onak zakotveným v *pojmech*. Tak, jak to demonstruje rámcový vzdělávací program současné reformy. Celková interpretace schématu je pak obsažena v předcházejícím výkladu.



Obr. 1: Schéma funkčních souvislostí vzdělávacího motivu (A, B, C – lidé v sociálních situacích, B_{vp} – výrazový projev ústřední osoby B (žáka), která je schématem sledována v úplné trajektorii od zkušenosti a předporozumění k novému poznání).

Pro ilustraci si na závěr dovolím aspoň náznak možnosti zobecnění zde nabídnutého schématu. Příležitost k exemplifikaci se naskytuje v současné didaktice matematiky, konkrétně v publikaci autorů M. Hejného a F. Kuřiny *Dítě, škola matematika* z roku 2001 (příklad byl uveden i v článku obou autorů v *Pedagogice* 1/2000).

Autoři na s. 81 své knihy uvádějí ukázky dvou kreseb dvou šestiletých dětí na námět *Nakresli hrnek* (obr. 2). Kresby jsou pro ně – spolu se vhodně řízeným dialogem se žáky, který na kresby navazuje – možností, která vede k poznávání žákovy duševního světa, tj. poznávání jeho předporozumění, jeho způsobu konstrukce poznání v daném situačním poli. Protože „činnost při kreslení hrnku je tvůrčí transformací [žákovy] zkušenosti“, je ideálním východiskem k následné pedagogické podpoře konstruování poznatkových struktur – tedy k podpoře *učení v daném oboru*, dokáže-li učitel tuto transformaci vhodně navázat na *pěstování dovedností, které jsou pro daný obor typické* (tamtéž, s. 103).

Obr. 3



Příklad 4: Na obr. 3 jsou reprodukovány kresby dvou šestiletých dětí vytvořené na téma „Nakresli hrnek“.

Iva, žákyně sexty, učení, založené na kombinaci

$$\text{Turnaj } \left(\frac{5}{2} \right) = \frac{5.4}{2}$$

Jan, žák páté třídy zve pět mužstev: Slovan, Inter Trnava. Pak začal pracně, ticky a neúhledně vypisovat Inter, Slovan-Nitra, Slovan na dvojici Inter-Trnava z násobně uvedl dvojici Slovice-Slovan. Měl tedy vy

Obr. 2: Výřez z článku M. Hejného a F. Kuřiny (2001, s. 81) s obrázky šestiletých dětí na téma „Nakresli hrnek“.

Takovému učení bychom snad směli říkat „personalizované“ a v duchu výše uvedených poznámek o relativní optimalizaci bychom je mohli pokládat za úběžník snahy o humanizaci kurikula. Domnívám se, že v daném smyslu a v Goodmanově pojetí oborů jako rozmanitých a rovnocenných „verzí světatvorby“ si mohou být překvapivě blízké problémy i těch zdánlivě nejvzdálenějších oborů kurikula jako v našem příkladu výtvarná výchova a matematika.

Na druhé straně bychom však neměli zapomínat na výjimečné postavení současného euro-amerického umění vzhledem ke škále *individuálních možností*. I námi vzpomínaná kresba hrnku je toho příležitým příkladem. Ona sama může být východiskem pro tematizaci žákovy zkušenosti ve více oborech, samozřejmě včetně samotné výtvarné výchovy, ale obory se budou navzájem lišit ve způsobech dalšího pedagogického zacházení s ní a v cílech, které přitom budou sledovat. Tehdy nezbyvá než ještě jednou podtrhnout výše citovanou větu: *vyučující musí být v rámci své specializace schopen navázat tvořivou transformaci žákovy zkušenosti na pěstování dovedností, které jsou pro daný obor typické*.

Literatura

- BENEŠ, Z. Výzva nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 1, s. 37–47.
- BOURRIAUD, N. *Postprodukce*. Praha : Tranzit, 2004.
- CAREY, R. *Critical Art Pedagogy: Foundations for Postmodern Art Education*. New York and London : Garland Publishers, Inc., 1998.
- GOODMAN, N. *Languages of Art. An Approach to a Theory of Symbols*. Indianapolis, Indiana : Hacket Publishing Company, Inc., 1976.
- GOODMAN, N. *Způsoby světa-tvorby*. Bratislava : Archa, 1996.
- HEJNÝ, M.; KUŘINA, F. *Dítě, škola a matematika*. Praha : Portál, 2001.
- JEDLIČKA, R. Hlubinně psychologické inspirace pro výchovu (na cestě k interdisciplinárnímu přístupu). *Pedagogika*, 1999, roč. 49, č. 4, s. 310–321.
- KASČÁK, O. Je pedagogika připravená na změny perspektiv? Rekontextualizace pohledů na výchovně-vzdělávací proces pod vlivem radikálního individuálního konstruktivismu a postmoderního sociálního konstruktivismu. *Pedagogika*, 2002, roč. 52, č. 4, s. 388–414.
- PUPALA, B. *Narcis vo výchove. Pedagogické súvislosti individualizmu*. Bratislava : Vydavateľstvo Trnavského univerzity, Vydavateľstvo SAV, 2004.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV nakladatelství, 1999.
- SLAVÍK, J. a kol. *Multidisciplinární komunikace – problém a princip všeobecného vzdělávání*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005.
- SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefaktiky)*. II. díl. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004.
- VALISOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada Publishing, 2007.

Příspěvek vznikl s podporou VZ MSM 0021620862 *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*.

SOUČASNÝ STAV ŠKOLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ A VÝZVY V PROFESNÍ PŘÍPRAVĚ UČITELŮ

Jana Kratochvílová

Anotace: Příspěvek popisuje výsledky průzkumu o stavu připravenosti škol na realizaci školního vzdělávacího programu. Upozorňuje na nejnáročnější části pro učitele při tvorbě svého kurikula a popisuje, v čem spatřují učitelé přínos z tvorby a realizace ŠVP pro žáky a jak považují kurikulum za významné a užitečné. V textu jsou nastíněny další úkoly, které čekají pedagogické sbory při realizaci kurikula a výzvy pro vzdělavatele učitelů v souvislosti s profesní přípravou budoucích učitelů.

Abstract: The text summarizes the current situation in designing the school curriculum and some teaching opportunities in connection with the school curriculum.

Oficiální (zákonem definovaná) povinnost škol realizovat výchovně vzdělávací proces dle svého školního kurikula se neúprosně blíží. Většina škol by tedy měla mít své formální kurikulum hotové. Z diskusí s řediteli škol, pracovníky vzdělávacích institucí i z tisku se však často dozvídáme rozporuplné informace o tom, jak jsou na realizaci školního vzdělávacího programu (dále ŠVP) školy připraveny.

Abychom získali částečný vhled do reality, provedli jsme malý průzkum, v němž jsme zjišťovali současný stav v rozpracovanosti ŠVP, ale i očekávání a obavy učitelů při realizaci svého kurikula v praxi. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 13 základních škol, z toho 11 škol úplných a 2 školy málotřídní. Celkem je v těchto školách vzděláváno 4 469 žáků a pracuje v nich 361 učitelů.

Cílem bylo:

- zmapovat připravenost škol na realizaci ŠVP (k datu 31. 5. 2007)
- zjistit, v čem vidí učitelé přínos ŠVP pro sebe a pro žáky
- zjistit, jaké procento učitelů vnímá vytvoření ŠVP za významné a užitečné.

K uvedenému datu 31. 5. 2007 konstatovaly pouze 4 školy, že jejich školní vzdělávací program je hotov a učitelé jsou připraveni na jeho realizaci. V osmi školách chybí zpracovat poslední povinnou součást školního kurikula – kapitolu zaměřenou na hodnocení a evaluaci školy. Jedna škola doposud nezpracovala zásadní úvodní kapitoly ŠVP, v nichž je třeba popsat charakteristiku školy, vizi a směřování školy, strategie pro rozvoj klíčových kompetencí a způsob práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Učební osnovy však zpracovány mají.

Poslední příklad je ukázkou špatného postupu školy při vlastní tvorbě ŠVP, který uplatňovalo v průběhu tvorby mnoho škol. Učitelé byli nejprve pohlaceni myšlenkou tvorby osnov svých učebních předmětů, avšak postrádali definování směřování své školy, základních strategií výuky, které by byly pro školu společné a charakteristické. Úvodní zásadní kapitoly byly často považovány za „zbytečné“ a doplňitelné v poslední etapě tvorby ŠVP (zde autorka vychází z vlastní zkušenosti se školami při tvorbě ŠVP – certifikovaná koordinátorka ŠVP).

V osmi školách ze třinácti chybí zpracovat poslední kapitolu, která nese název Hodnocení a evaluace školy. Důvodů, proč školy nezvládly tuto část školního kurikula rozpracovat, je více. Hlavní roli zde hraje **časový faktor**. Vypracovat formální kurikulum současně s jeho vnitřní evaluací je časově velmi náročné. Jedná se o nastavení systému autoevaluace školy, jímž bude škola ověřovat svoji kvalitu, tedy i kvalitu realizovaného školního kurikula. To vyžaduje čas, zkušenosti i rozvahy a postupné ověřování metod, nástrojů, technik, které škola bude při zjišťování kvality používat.

Druhým důvodem je **obtížnost** dané tematiky a její **neznalost**. To dokládají odpovědi na otázku „Co považujete za nejnáročnější při tvorbě ŠVP?“ (tab. 1). Šest škol umístilo na první místo zpracování hodnocení a evaluace školy. Pojem evaluace vyvolává u pedagogů a vedoucích pracovníků mnoho otázek. Informace, které jsou v RVP ZV, manuálu k RVP ZV, na internetu, jsou nepostačující a příliš obecné. Neznalost problematiky autoevaluace se projevila i při projektu Koordinátor, kdy proškolení lektoři byli s požadavky na evaluaci seznamování velmi stručně a bez hlubšího porozumění. V šestidenním školení koordinátorů ŠVP bylo dané kapitole věnováno nejméně času.

Třetím důvodem může být **nedostatek vzdělávacích příležitostí**, publikací a metodických materiálů k tematice vnitřní evaluace školy a hodnocení.

Posledním důvodem mohou být **postoje učitelů** k požadavku na povinné provádění vnitřní evaluace školy, v níž spatřují ztrátu času, přílišné papírování, nikoliv prostředek zlepšování kvality své i školy.

Kapitola	Počet škol
Hodnocení a evaluace školy	6
Obecné strategie pro rozvoj KK	5
Učební osnovy	3
Průřezová témata	2
Oblast umění a kultura, zejména VV	2
Očekávané výstupy ve vazbě na učivo	1
Charakteristika ŠVP	1
Učební plán	1
Charakteristika předmětů	1

Tab. 1: Co považujete za nejnáročnější při tvorbě ŠVP?

Vzhledem k tomu, že většina školního kurikula je připravena a učitelé mají celkovou představu o jeho struktuře a obsahu, optali jsme se v dotazníku „Co pozitivního může realizace ŠVP přinést žákům?“ Mezi nejčastěji uváděné kategorie patří:

- Zajímavé, aktivizující učení; větší zapojení žáků do výuky (4x).
- Jiný přístup k práci, větší zodpovědnost za své vzdělávání (3x).
- Zlepšení vztahů mezi žáky, rozvoj spolupráce (2x).

Ostatní kategorie se vyskytly jednou: zlepšení výuky cizích jazyků, zlepšení výuky ICT, radost z učení, více samostatnosti, vyhledávání a zpracování informací, větší propojení reálného a školního života, přizpůsobení učiva všem žákům. Jednou se také objevilo „nic nového – učíme tak již devět let“. Na to, zda se daná očekávání naplní, snad učitelům škol odpoví výsledky tolik obávané autoevaluace v nadcházejícím období. Zamýšlené, plánované formální kurikulum mělo být ve školách tvořeno společně, týmově. Šlo o velmi náročnou práci, doprovázenou mnoha emocemi. Z diskusí s učiteli vyplývá, že jsou všichni již velmi unaveni a poslední teze ŠVP a jeho úpravy zpracovávají již spíše koordinátoři a vedoucí pracovníci škol, kteří nechtějí běžné učitele již zatěžovat. Přesto mají z vykonané práce radost – nejvíce z rozvoje kolektivu a spolupráce mezi učiteli (8 škol), ze samotného dokončení kurikula (4 školy), ze zpracování výstupů podle podmínek školy i možností žáků (3 školy), zavedení projektové výuky (2 školy), zpracování kompetencí (1), zamýšlení učitelů nad učivem – jeho posloupností, redukcí, doplněním (1), z mezipředmětové spolupráce (1).

Při tvorbě školního formálního kurikula se zapojovali někteří učitelé do vlastního tvoření více, jiní méně. Jak tedy nahlíží pedagogický sbor na vytvoření školní vzdělávací program? 23 % učitelů považuje jeho vytvoření za velmi významné a užitečné, 52 % za částečně významné a užitečné, 22 % za téměř nevýznamné a neužitečné, necelá 3 % za zcela neužitečné a nevýznamné. Uvedená procenta poukazují na skutečnost, že je tu poměrně velká skupina pedagogů, která je pouze částečně přesvědčena o užitečnosti a významnosti vytvořeného formálního kurikula. V následujícím (zejména dvouletém – tříletém) období bude velmi záležet na úrovni manažerských kompetencí vedoucích pracovníků a na jejich schopnostech a dovednostech, jimiž budou řídit realizaci školního kurikula v praxi a vyhodnocovat jeho podmínky, průběh i výsledky. Oni budou stěžejními osobami, které mohou ovlivnit, zda se z uvedené skupiny 52 % pedagogů postupně učitelé přikloní k výroku, že vytvoření školního kurikula je velmi významné a užitečné či se budou rozmnožovat řady učitelů, kteří vytvoření kurikula považují za téměř nevýznamné a neužitečné.

Před vedením školy leží nelehký úkol:

- Jak dále motivovat učitele pro dílčí úpravy kurikula – ti, kteří se poctivě podíleli na tvorbě ŠVP jsou již unaveni a jsou šťastni, že mají školní kurikulum téměř hotové. V této situaci si příliš neuvědomují, že je čeká dlouhodobý proces úprav, „dolaďování“ kurikula, a to zejména na základě výsledků vnitřní evaluační činnosti.

- Jak postupně získávat učitele, kteří nejsou o užitečnosti ŠVP přesvědčeni? Všichni si uvědomujeme, že reforma může být uskutečněna, pokud kurikulární obsah ožije v činnostech učitele a žáka. To je možné, je-li o nově vytvořeném kurikulu učitel přesvědčen a věří-li v potřebu změny. Jen důsledná práce s pedagogickým sborem pro nastavení a realizování nově žádaných strategií výuky, postupná autoevaluace, výměna zkušeností a vykomunikování otázek, obtíží i pozitiv, které budou při realizaci školního vzdělávacího programu vznikat, mohou měnit poměr učitelů ve prospěch těch, kteří jsou o významu a užitečnosti svého ŠVP přesvědčeni.
- Jak je odměnit za dobrou realizaci a výsledky osvojeného kurikula?

Výzvy také stojí před vzdělavateli učitelů jednotlivých fakult. Ti by měli připravit budoucí učitele na jejich novou roli:

- tvůrce kurikula,
- uživatele, realizátora,
- evaluátora,
- inovátora a spolutvůrce.

Doposud se jednotliví vzdělavatelé učitelů či skupiny vzdělavatelů pokoušeli obohatit své studijní programy o cílenou přípravu studentů spjatou s tvorbou školních vzdělávacích programů. O tom svědčí články z mnoha konferencí i odborného tisku. Od letošního září však budou naši absolventi nastupovat do škol, kde je již ŠVP vytvořen. Čeká je tedy ŠVP již v hotové podobě. Jak budou schopni předložené kurikulum realizovat? Jak porozumí vizi školy, obecným strategiím, charakteristice předmětů, způsobu hodnocení a evaluace, když u zrodu dokumentu nebyli? Kdo je uvede do filozofie tak základního dokumentu? Budou ho poslušně přijímat nebo se ptát a navrhopvat změny a tím kurikulum inovovat? Budou mít dostatek argumentů, aby přesvědčili své zkušenější kolegy, kteří program tak dlouho tvořili? To jsou otázky, které by pro nás, vzdělavatele učitelů měly být profesní výzvou.

Literatura

- Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání.* Praha : Tauris, 2005. Dostupné na < <http://www.vuppraha.cz>>, <<http://www.rvp.cz>>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (se změnami provedenými k 1. 9. 2005).* Praha : Tauris, 2005.

BUDOUCÍ UČITEL JAKO TVŮRCE VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU: VZDĚLÁVACÍ PROGRAM JAKO TVŮRCE BUDOUCÍHO UČITELE

Pavel Brebera, Klára Kostková

Anotace: V příspěvku je představen specifický způsob přípravy studentů učitelství anglického jazyka na tvorbu vzdělávacích programů. Projektování kurikula zde bude primárně pojímáno jako nástroj profesního rozvoje v přípravném vzdělávání učitelů, jádrem příspěvku je prezentace autentické zkušenosti tvorby vzdělávacího programu, získané v průběhu roční pedagogické praxe.

Abstract: The paper presents a specific way of preparing future English language teachers in the area of curriculum design. The task to design the curriculum will be presented primarily as an instrument of the professional development in pre-service teacher education. Therefore, the presentation will be based on an authentic experience in the area of curriculum design during one-year teaching practice.

1. Úvod

Na činnost institucí přípravného vzdělávání lze v kontextu aktuální fáze probíhající kurikulární reformy v České republice uplatnit celou řadu úhlů pohledu. Východiskem naší argumentace budíž uplatnění perspektiv reprezentujících hlas praxe, neboť ve vymezení klíčových rolí přípravného vzdělávání učitelů sledujeme paralely s výchozími premisami Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále jen Manuál) jako empiricky podloženého podpůrného prostředku kurikulární reformy. Manuál totiž tvorbu vzdělávacího programu představuje ve dvou kvalitativně odlišných rovinách: úkol a příležitost (Manuál 2005, s. 1).

Domníváme se, že z hlediska přípravného vzdělávání učitelů je třeba možné způsoby reflexe kurikulární reformy v učitelských programech vnímat analogicky právě s tímto základním vymezením. Není pochyb o tom, že nové kurikulární akcenty znamenají pro tyto instituce úkol připravit budoucí učitele na to, aby se prostřednictvím tvorby vzdělávacích programů aktivně podíleli na naplňování obecných cílů vzdělávání formulovaných klíčovými kurikulárními dokumenty ve směru žádoucích proměn školy a společnosti. Realizace tohoto úkolu však v sobě implicitně nese rovněž příležitost nabídnout budoucím učitelům formou projektování kurikula – ideálně prostřednictvím zkušenostního učení v reálném prostředí cvičných/fakultních/klinických škol – mocný nástroj, jímž může budoucí učitel rozvíjet sebe sama v procesu reflexe vlastního pojetí vyučování v celé jeho komplexnosti, tj. ve volbě dílčích cílů, obsahu a didaktických prostředků, to vše v rámci konkrétního oboru a při zvážení jedinečných kontextuálních faktorů vy-

mezených specifiky dané školy. V této souvislosti je pak třeba konstatovat, že zejména na základě vyjadřovaných potřeb školského terénu dominuje současnému domácímu pedagogickému diskurzu zejména téma reprezentující ve výše nastíněné klasifikaci koncept úkolu, tj. jak mají pedagogické fakulty připravit budoucí učitele na to, aby po nástupu na školy byli schopni participovat na tvorbě vzdělávacích programů (viz závěry z odborných akcí např. v Brně v únoru 2006, v Hradci Králové v dubnu 2006 a 2007, pravidelně pořádaných kulatých stolů SKAV apod.). Naše další argumentace však bude v souladu se sice méně početnými – avšak neméně důležitými – odbornými debatami spadajícími zejména do oblasti pedeutologie a iniciovanými v českém vzdělávacím kontextu zejména T. Janíkem (Janík 2005; Janík a kol. 2007) pojímat zkušenost tvorby vzdělávacího programu rovněž i jako příležitost pro rozvoj profesní kompetence budoucího učitele již ve fázi přípravného vzdělávání.

2. Budoucí učitel jako tvůrce vzdělávacího programu

Dříve než přistoupíme k demonstrování potenciálu zkušenosti tvorby školního vzdělávacího programu jako prostředku profesního rozvoje učitele ve fázi pregraduální přípravy, považujeme za vhodné stručně odkázat na teoretickou základnu, z níž lze při mapování této nadmíru komplexní problematiky čerpat. Nejprve je třeba upřesnit, že předmětem našeho zájmu je *projektování kurikula*, a to jako termín střední úrovně obecnosti přijímaný současnou pedagogickou komunitou jako „proces konstruování projektů, cílů, obsahu, prostředků, způsobů organizace a hodnocení institucionálního vzdělávání“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s.184), tj. ve smyslu anglického *curriculum design* či španělského *diseño/planificación curricular* – viz např. Medina Rivilla et al. (2003), čili rovina, kterou lze v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) považovat za operační prostor právě učitelů (srov. s obecněji pojatým konceptem *tvorba kurikula* in Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 253), a to ve smyslu anglického *curriculum development* či španělského *desarrollo del currículum*).

Při pohledu na pedagogické jednání učitele (podrobnější rozpracování této kategorie nabízí Janík 2005, s. 27–31 a 47–48) projektujícího kurikulum považujeme v souladu se současným stavem poznání v oblasti pedeutologie za nutné uplatnit perspektivu tzv. reflektivního eklekticismu, kterou z kurikulárních teoretiků uplatňuje např. Posner ve smyslu „porozumění nesčetnému množství kurikulárních alternativ“ (Posner 1992, s. 3), rovněž pak „pochopení dilemat, na kterých stojí každé kurikulární rozhodnutí, a schopnost verbalizovat skryté (tacit) předpoklady každého z těchto rozhodnutí“ (ibid). Podobnou pozici zaujímá v obecnější rovině de la Torre (1993, s. 179), a to již v samotné definici konceptu kurikula, který pojímá jako „soubor reflektovaných znalostí aplikačního charakteru, které umožňují pochopit, řídit a zlepšovat výchovně-vzdělávací činnost; jedná se o korpus znalostí o tom, co a jak, kde a kdy vyučovat, co, jak a kdy hodnotit, především se však jedná o otevřený proces, a to na jakékoli úrovni rozhodování, aby vždy existovala možnost jeho modifikace a inovace“. Výše uvedené po-

jetí kurikula dle de la Torreho lze pak v kontextu aktuální fáze kurikulární reformy v České republice považovat za vysoce inspirativní, a to zejména proto, že je vydefinováno primárně z pozice vzdělavatele (srov. s dalšími definicemi kurikula např. v přehledové studii dle Walterová 2004, s. 224–241), a to jako konstrukt dynamického charakteru, jemuž je inherentní myšlenka vzdělávací změny.

V souvislosti s postupným přecházením na dvojstupňový systém kurikula je v českém vzdělávacím kontextu třeba příznivě komentovat průvodní jev tohoto procesu ve formě tendencí hledat či vytvářet příslušné zdroje pro potřeby facilitace projektování kurikula jako vysoce komplexní činnosti, kterou na základě požadavků nové legislativy mají učitelé reálně vykonávat. Jedná se zejména o texty otevřeně deklarující svou povahu metodického charakteru (Prášilová 2006, s. 9; Manuál 2005, s. 2; řada prezentací zkušeností pilotních škol jejich řediteli a učiteli), jejichž nesporný přínos je možno spatřovat především v oblasti podpory rozhodovacích procesů učitelů projektujících kurikulum, a to zejména prostřednictvím poskytnutí potřebného pevného bodu jako „odrazového můstku“ pro žádoucí uplatnění divergentního myšlení učitele navrhujícího specifické kurikulární alternativy při realizaci konkrétních kroků doporučeného postupu (analogicky dle Pišová 2005, s. 18 v analýze rutin jako charakteristického rysu zkušeného učitele). Tento způsob metodické podpory v čisté podobě však logicky vykazuje jisté limity, jejichž pregnantní shrnutí poskytují např. Vašutová s Marinkovou (2005, s. 46), které poukazují právě u prezentační činnosti škol na to, že sdělované vlastní dojmy, problémy, zážitky, způsoby provádění „*mohou být sdílené, avšak nepřenositelné*“, a zároveň si všímají v rámci kurikulárních debat právě dominance zaměření na „*organizačně-metodickou stránku ověřování tvorby ŠVP na základě rámcových modelů*“ (ibid, s. 44).

V této souvislosti se pak lze tázat, zda tyto aktuálně dominující – metodicky orientované – způsoby podpory, spadající svým charakterem převážně do kategorie systémového/inženýrského přístupu ke kurikulu či částečně rovněž do kategorie pojetí manažerského (dle rysů uvedených Walterovou 2004, s. 230–231) poněkud neupozadují původní kurikulární akcenty, tj. dle výstižného pojmenování Rýdla obecnou příčinu pro kurikulární reformu, jíž je proměna hodnotového systému v kurikulu (Rýdl in Doležalová, Vrabcová 2006, s. 8), a s ní spojenou nutnost „změny myšlení učitele“, na kterou ve svém vstupu na pracovním semináři věnovaném přípravě budoucích učitelů na tvorbu ŠVP (8. 2. 2006) výrazně poukázal J. Maňák (viz rovněž výstupy tohoto semináře – in Janda, Pospíšil 2006). Při uplatnění optiky sociokognitivních teorií vzdělání (dle Bertrand 1998) lze však v oblasti přípravy učitelů na realizaci kurikulární reformy spatřovat právě v metodické podpoře tohoto typu s pozadím v obecnějších debatách na téma smyslu kurikulární reformy značný potenciál, neboť při získávání reálných či simulovaných zkušeností s projektováním kurikula z různých typů zdrojů dochází k „*interiorizaci postupů řešení pedagogických situací, které jsou při řešení podobných situací exteriérizovány, tj. rozvinuty opět do vnější podoby*“ (Švec 1999, s. 49, podobně Pišová 2005 s odkazy na Hegartyho 2000).

Výše uvedené typy reálně existujících i vnímané žádoucí podpory kurikulární reformy v České republice jsou reflektovány i v aktuálních návrzích na proměnu přípravného vzdělávání učitelů. Každý z těchto návrhů má své opodstatnění, ať již se jedná o různé kategorie inovací (adaptováno dle Rýdla 2003, s. 13–14):

- úrovni změn struktury – zde např. požadavek víceoborovosti učitelů (čtyřoborovost – dle Holubová in Janda, Pospíšil 2006);
- na úrovni různých možností uchopení klíčových témat – zde např. důraz na výběr kvalitních fakultních škol pro realizaci praxí, zařadit do učitelského studia předmět projektování kurikula (dle Tomášek in Janda, Pospíšil 2006)
- na úrovni aktivit konkrétních činitelů – zde např. spolupráce a koordinovaný postup vyučujících studijních předmětů profesní přípravy za účelem poskytnutí budoucímu učiteli potřebnou výbavu pro spolupodílení se na tvorbě školního vzdělávacího programu (Kratochvílová in Doležalová, Vrabcová 2006), proměna forem práce v předmětech profesní přípravy na fakultách (Čapek in Janda, Pospíšil 2006) atd.

Zároveň pak není možné opomenout některé důležité vstupní proměnné těchto inovací, tj. zde zejména charakteristiku studenta učitelského oboru (viz výstupy různě tematicky zaměřených empirických šetření studentů učitelství, tj. v případě hlavních oblastí našeho zájmu např. Janík 2005, Vašutová 2004 atd.; specificky oborově ukotvený náhled je možné sledovat např. v publikacích Píšová, Černá 2001; Píšová, Brebera 2007 atd.), naopak je třeba tuto problematiku vnímat v celé její komplexnosti a na základě toho, jak výstižně formuluje Vašutová (2007) v analýze kvalifikace učitelů pro permanentní změnu, „*minimalizovat existující osobnostní a profesní limity a bariéry vytvořením dobrých podmínek a vhodných stimulů podporujících aktéry změny ve škole*“.

Domníváme se, že konkrétní způsob přípravy budoucích učitelů na tvorbu vzdělávacích programů prostřednictvím roční souvislé klinické praxe realizované v rámci oboru učitelství anglického jazyka na Univerzitě Pardubice (více Brebera in Janda, Pospíšil 2006), jenž je prezentován níže – a to optikou osoby, která touto formou přípravy sama prošla – lze považovat za jeden z možných příspěvků k vytváření žádoucích podmínek ve smyslu výše uvedené teze J. Vašutové, neboť sleduje cíl „*optimalizovat objektivní determinanty profesního rozvoje studentů učitelství, tj. především poskytnout čas, klinickou zkušenost a vícezdrojovou podporu*“ (Píšová 2005, s. 108).

Prostřednictvím této optimalizace se záměrně pokoušíme v našem typu přípravy budoucích učitelů na tvorbu vzdělávacích programů přesáhnout rovinu technologie tvorby vzdělávacího programu a středem našeho zájmu se stávají procesy profesního rozvoje u studentů projektujících kurikulum, tj. rozvoj jejich profesního myšlení. Protože tedy při přípravě budoucích učitelů na tvorbu vzdělávacích programů akcentujeme v souladu s celkovou koncepcí našeho studijního programu rozvoj reflektivního potenciálu studentů učitelství (podrobně Píšová 2005), hovoříme v tomto případě o reflektivním pojetí projektování kurikula.

Následující narativní reflexi zkušenosti projektování kurikula, provedenou s časovým odstupem dvou let, lze pak nahlížet jak z pohledu míry splnění úkolu připravit budoucího učitele na tvorbu školních vzdělávacích programů, tak i z hlediska příležitosti pro profesní rozvoj studentů učitelství. Reflexi předkládáme v té podobě, jak ji spoluautorka tohoto textu sama – a bez předem stanovené struktury – zformulovala, a zároveň zdůrazňujeme, že naší ambicí v tomto případě není vyvozování závěrů výzkumného charakteru, neboť jsme si vědomi nedostatečné nasycenosti takového empirického šetření, které by bylo založeno na „pouhé“ jedné reflexi. Na druhou stranu bychom se však (s pomocí aparátu poznámek pod čarou) rádi pokusili v případě tohoto empirického materiálu realizovat alespoň první stupeň kvalitativní interpretace, a to prostřednictvím identifikace některých stěžejních konceptů, které jsou v reflexi obsaženy.

3. Vzdělávací program jako tvůrce budoucího učitele: reflexe zkušenosti projektování kurikula v rámci učitelského studia

*Vybavím-li si svou první reakci na setkání se s informací, že se budu podílet na tvorbě školního vzdělávacího programu, pamatuji si zděšení a pocit, že to přeci já – studentka čtvrtého ročníku učitelství anglického jazyka – nemohu zvládnout, ale především, že to po nás přeci nemohou chtít! Asi prvně jsem tenkrát začala vnímat **nástup kurikulárních změn**, které v době mé pedagogické praxe (školní rok 2004/2005) na základních školách teprve začínaly.*

*V instrukcích na dlouhodobý projekt (PRO 6) v průběhu mé roční klinické praxe zaměřený na účast studentů na tvorbě školních vzdělávacích programů škol, kde jsme působili, jsem se upřímně ztrácela. Ne pro jejich nedostatek či nepřehlednost, ale z důvodu nevědomosti.³ Do té doby jsem veškeré informace o rámcovém vzdělávacím programu (RVP ZV) měla z povinné volitelného předmětu Novice Teacher na Univerzitě Pardubice (2003/2004, doc. PhDr. Michaela Píšová, M.A., Ph.D.), kdy mi celý tento představený koncept a jeho cíle připadaly jako opravdu velmi vzdálená změna – meta. Tato se do roka přiblížila až nebezpečně blízko mé osobě a v druhé polovině školního roku začal proces mého **zkušenostního učení** tvorby konkrétního školního vzdělávacího programu na „mé“ škole. Záměrně užívám termínu zkušenostní učení, jelikož tím tento proces opravdu byl.*

Vezmu-li v potaz zdroje podpory a zavzpomínám na vstupní fázi – na ten opravdový rozjezd tvorby – byla jsem opět (stejně jako při instrukcích na PRO 6) ztracena. Na základní škole jsem představila ostatním kolegům cíle svého projektu a čekala jsem reakci. Čekala jsem, že mi RVP ZV půjčí k nastudování, že se plynule zapojím do týmu, který již diskutuje či na nějakých konceptech dokonce pracuje, že se něco nového naučím, okoukám a také, že snad přispěji svou troškou do mlýna.⁴ Opak byl pravdou, vždyť „čas je/bylo dost“!

² rezistence vůči zapojení se do vzdělávací změny

³ stupeň povědomí o vzdělávací změně

⁴ očekávání realizace vzdělávací změny v praxi

Do té doby jsem znala pouze zkušenosti ze škol některých svých kolegů – studentů, kteří působili na pilotních školách, kde pracovali s tvorbou ŠVP jistým „manažerským způsobem“, měli naplánovány schematické postupy tvorby, určeny koordinátory i různě orientované týmy, popřípadě již celý pedagogický sbor prošel školením či dokonce „team buildingem“. Má škola byla tvorbou ŠVP nepoznamenána a já pomalu zjišťovala, že jsem pravděpodobně jediný „řadový učitel“, který RVP ZV a posléze Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání alespoň čtl.⁵ Pocit ztracenosti narostl do podoby: „Sahá-li voda nad hlavu, je jedno o kolik,“ a tak nezbyvalo než se do tvorby ŠVP prostě pustit.⁶ Nezabývala jsem se koordinátory ani týmem; nezabývala jsem se ani hodinovou dotací, autoevaluací školy. K tvorbě ŠVP jsem přistupovala primárně jako „angličtinář“ – navrhované organizační formy vyučování mi proto připadaly tak nějak samozřejmé, protože frontálně se jazyková výuka prostě dělat nedá; především jsem se však pokoušela odhalit, jak mohu naložit s obsahem...⁷

Zpětně hodnotím tuto zkušenost velmi pozitivně, jako moment, kdy jsem se snad prvně zamyslela nad mnoha teoretickými koncepty (didaktickými i čistě lingvistickými) probranými v průběhu dosavadního studia na vysoké škole a ztroskotala jsem na jejich transformaci do praxe: na distribuci vzdělávacího obsahu do jednotlivých ročníků, na praktickém propojení vzdělávacího obsahu s klíčovými kompetencemi⁸. Nenapadlo mě ani, že bude tak těžké přetransformovat očekávané výstupy a učivo vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace za první a druhé období do konkrétnější podoby! Ale bylo! Například: „pochozí obsah a smysl jednoduché, pomalé a pečlivě vyslovované konverzace dvou osob s dostatkem času pro porozumění“ (RVP ZV, s. 18). Neuměla jsem si představit, jak jednoduché, jak pomalé a jak pečlivě vyslovované konverzace, ani co je dostatek času na porozumění.⁹ Upřímně to byl šok.

Zvážím-li opět zdroje podpory, k jistému pokroku během mého boje se ŠVP došlo. ‘Náš’ pedagogický sbor prošel odpoledním šestihodinovým školením Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání a školní vzdělávací program – Jak na to: od RVP ke ŠVP. První polovina odpoledne byla zaměřena na učivo, které je ve vzdělávacím obsahu RVP ZV „chápano jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí“ (RVP ZV, s. 6). Ve skupinách jsme tedy pracovali na teoretických konceptech i praktických aplikacích klíčových kompetencí (kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní) a já zjistila, že tady nemám problém jen já, ale i řada zkušených učitelů; dá se říci, že téměř všichni. Tato bezmoc v boji s klíčovými kompetencemi, formulováním cílů, specifikací obsahů či didaktických prostředků vedla k jisté opozici ze strany mých kolegů, a tak druhá polovina školení, která měla probíhat jako hromadná diskuse a zpětná vazba, vypadala spíše již jako přímý útok na naše školitele, kterým bylo zevrubně vysvětlováno co a proč nelze, že ŠVP je prostě špatné! Výsledkem školení byl tedy absolutní bojkot – namísto čistého začátku.¹⁰ Pozitivní pro mě ale bylo to, že proces na škole tímto „fiaskem“ alespoň začal a já už jsem nebyla ztraceným

⁵ stupeň povědomí o vzdělávací změně

⁶ způsob realizace vzdělávací změny v praxi

⁷ aktivace didaktických znalostí obsahu

⁸ rozvoj didaktických znalostí obsahu

⁹ rozvoj didaktických znalostí obsahu

¹⁰ vnímání podpory realizace vzdělávací změny v praxi

osamělým jezdce, ale jezdce ve stádu splašených koní, kterému pouze chyběl krotitel. Všichni jsme získali osvědčení, že víme, jak na to. A tak jsem se s touto otázkou opět vydala za svými kolegy. Výsledek byl opět šokující. „Vem si ty zelené osnovy, tam je učivo krásně strukturované a jsou tam i ty výstupy, co chtějí.“ K tomu jsem „nafasovala“ tematické plány, „štos“ učebnic od třetí do deváté třídy a přání úspěšné práce. A tak jsem se do toho pustila. Musím říci, že srovnat si distribuci učiva do různých ročníků bylo velmi zajímavé. Teprve po pečlivém rozstrukturování učiva jsem měla odvalu přidat něco extra.¹¹ Začala jsem se tedy zabývat didaktickými prostředky a mezipředmětovými vztahy a opět se vydala s dotazem ke svým kolegům – získala jsem tip na neoriginálnější mezipředmětový vztah: VŘSR, a tak jsem se do toho opět pustila raději sama.¹² Proces tvorby mé části ŠVP se chýlil ke konci a přestože nebyl nijak kvalitní, jeho doladování mi dělalo radost!¹³

Když jsem v červnu výstup svého projektu odevzdávala na univerzitu, zadávalo vedení „mé“ základní školy pedagogickému sboru jen velmi opatrně domácí úkol na léto, a to RVP ZV přečíst.

Má práce na univerzitním projektu byla u konce. Myslím, že jsem se naučila dost; například o fungování pedagogického sboru na straně jedné a o koordinaci didaktiky s lingvistikou na straně druhé.

Velmi jsem oceňovala i to, co nám bylo opakovaně prezentováno jako **vícezdrojová podpora** – jednoduše řečeno – podpora všemi aktéry klinického roku, tj. mentorem, tutori i ostatními asistenty. Před začátkem tvorby, v jejím průběhu i během závěrečné evaluace mých výstupů vidím ale zřejmě značnou diversifikaci v typech intervencí i v jejich časovém rozložení.

Ze strany mého mentora i ostatních kolegů učitelů šlo o průběžnou psychickou podporu, především tedy suportivní. Ze strany ostatních asistentů, studentů pracujících na stejném projektu, šlo také o průběžnou podporu psychickou, ale především o podporu odbornou, tedy informativní, a to díky on-line konferenci probíhající pro tyto účely na MAT Fóru, které slouží jako on-line podpora studentů během celého klinického roku. V neposlední řadě zde byla následná kombinovaná podpora ze strany univerzitních tutorů ve formě celkové zpětné vazby a hodnocení naší práce na konkrétních školních vzdělávacích programech. Za zmínku zde stojí absence autoritativní intervence preskriptivní, která obvykle přímo řídí chování klienta. Domnívám se, že právě absence těchto intervencí mi umožnila přistoupit k svému návrhu ŠVP svým způsobem¹⁴ (o zdrojích podpory více v Pišová 2005, s. 79–85).

Má první zkušenost s tvorbou ŠVP však u konce nebyla. **Konec Projektu 6 znamenal začátek opravdové práce na ŠVP na „mé“ základní škole v roce následujícím;** tentokrát již v týmu, s koordinátory a náskokem z roku předcházejícího¹⁵. Až sem ještě dopadal efekt jednotlivých stylů podpory a typů intervencí do procesů mého profesního rozvoje, a to nejvíce podpora univerzitními tutori a poskytnuté zpětné vazby v závěru mého projektu 6 v podobě intervence dopředu působící (Fialová in Pišová 2005, s. 80).

Stále jsem sice přistupovala ke školnímu vzdělávacímu programu jako „specialista“ angličtinář, ale stejně tak jsem již získala širší celkové povědomí o tomto dokumentu, který

¹¹ rozvoj didaktických znalostí obsahu

¹² vnímání podpory realizace vzdělávací změny v praxi

¹³ ztotožnění se s realizací vzdělávací změny v praxi

¹⁴ formulace principů vlastního pojetí realizace vzdělávací změny v praxi

¹⁵ uplatnění principů vlastního pojetí realizace vzdělávací změny v praxi

se pomalu začínal skládat v celek a navrhla například motto školy od Ellen Key: „Doba volá po osobnostech, ale bude volat marně až do doby, než necháme děti jako osobnosti žít a učit se.“¹⁶ Po zkušenosti s tvorbou ŠVP vím, že je to proces zodpovědný, dlouhodobý a složitý, aby opravdu vedl k výchově osobností. Stejně tak i „osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý. [...] Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu“ (RVP ZV, s. 6). Ani proces tvorby školních vzdělávacích programů nelze považovat za ukončený, ale spíše jako neopomenutelný základ škol pro jejich další rozvoj.

4. Závěry

Jednotícím momentem diskusí na téma přípravy budoucích učitelů na tvorbu školních vzdělávacích programů zpravidla bývá koncept profesní kompetence. Koho však lze označit ve věci projektování kurikula za kompetentního učitele? Lze ve výše uvedené reflexi shledat projevy rozvoje patřičných kompetencí?

Při hledání odpovědí na podobné otázky je třeba se nejprve obrátit na možná pojetí konceptu kompetence. V této oblasti lze však shledat značnou diversifikaci, jejíž zmapování vysoce přesahuje záběr této stati, proto následující návrh možných uchopení konceptu kompetence ve vztahu k oblasti projektování kurikula budiž chápán jako značné zjednodušení. Nabízí se totiž primárně dvě možnosti: Buď můžeme v případě učitele projektujícího kurikulum smýšlet v kategoriích jednotlivých položek seznamu žádoucích kompetencí, kterými je třeba studenta učitelství vybavit a u kterých můžeme na konci přípravného vzdělávání vysledovat, zda jimi učitel disponuje či nikoli (v plurálu, tak jak je velmi inspirujícím způsobem navrhuje Kratochvílová in Doležalová, Vrabcová 2006), nebo o holisticky pojatou jedinou profesní kompetenci jako mnohorozměrný rozvojeschopný konstrukt charakteru horizontu, ke kterému se učitel v různých fázích své profesní dráhy v jednotlivých dimenzích postupně přibližuje (volně dle Wallace 1991, s. 58), přičemž potřebný základ pro něj získává právě ve fázi studia učitelského oboru.

Jestliže bylo za rámec naší argumentace zvoleno nahlížení problematiky přípravy budoucích učitelů v kategoriích *úkolu* a *příležitosti*, upřednostňujeme v důsledku našeho zájmu o projektování kurikula jako prostředku profesního rozvoje budoucího učitele náhled holistický. Indikátory tohoto rozvoje pak navrhujeme sledovat na základě teze, že učitel je vždy učitelem konkrétního předmětu (Píšová in Prokop, Rybičková 2005; srov. Holubová in Janda, Pospíšil 2006), jednak v dimenzi rozvoje didaktických znalostí obsahu, a na základě teze o učiteli jako nositeli změn (viz již Bílá kniha 2001), rovněž v dimenzi přijímání a realizace vzdělávací změny.

Výše uvedenou narativní reflexi je tedy třeba chápat jako konkrétní příklad toho, jak se pedagogické myšlení učitele-angličtináře spojené s utvářením postojů ke vzdělávací změně má možnost projevit v tvorbě vzdělávacího programu,

¹⁶ uplatnění principů vlastního pojetí realizace vzdělávací změny v praxi

tj. v konkrétním pedagogickém jednání učitele, které navíc přesahuje hranice studia učitelského oboru směrem k participaci na projektování kurikula přímo ve školní praxi. Domníváme se, že právě zde nalézáme styčný bod obou stěžejních konceptů naší argumentace, tj. že *úkol* fakulty připravovat budoucího učitele na tvorbu vzdělávacích programů lze považovat za úspěšně realizovaný právě ve chvíli, kdy učitel nastupující do praxe pojímá projektování kurikula jako *příležitost* pro vlastní profesní uplatnění, zároveň pak i za východisko pro svůj další profesní rozvoj.

Literatura

- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělání*. Praha : Portál, 1998.
Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001.
- DOLEŽALOVÁ, J.; VRABCOVÁ, D. (eds.). *Kompetence učitele na pozadí současné kurikulární reformy. Sborník ze 4. konference k otázkám didaktiky*. Hradec Králové : Pedagogická fakulta, 2006.
- JANDA, M.; POSPÍŠIL, R. (eds.). *Jak koncipovat profesní přípravu studentů v souladu s požadavky nového kurikulárního dokumentu RVP ZV a s požadavky na tvorbu ŠVP? Sborník příspěvků z pracovního semináře ze dne 8. února 2006 [CD-ROM]*. Brno : Katedra pedagogiky PdF MU, 2006.
- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno : Paido, 2005.
- JANÍK, T. a kol. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno : Paido, 2007.
- Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. [online] VÚP, 2005. [cit. 7. 6. 2007]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/soubor/manual.pdf>>.
- MEDINA RIVILLA, A.; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.; SEVILLANO GARCÍA, M. L. (eds.). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum en las Instituciones Educativas. Tomo II*. Madrid : Editorial Universitas, S. A., 2003.
- PÍŠOVÁ, M. *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice : Univerzita Pardubice, Fakulta humanitních studií, 2005.
- PÍŠOVÁ, M. Vztah teorie a praxe v profesní přípravě učitele. In PROKOP, J.; RYBIČKOVÁ, M. (eds.). *Proměny pedagogiky*. Brno : Konvoj, 2005, s. 300–307.
- PÍŠOVÁ, M.; BREBERA, P. K procesům utváření didaktických znalostí obsahu v raných fázích učitelské dráhy. In JANÍK, T. a kol. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno : Paido, 2007, s. 75–90.
- PÍŠOVÁ, M.; ČERNÁ, M. *Learning to Teach: Investigating Trainees' Preconceptions*. Scientific Papers of the University of Pardubice. Series C. Pardubice : Fakulta humanitních studií, 2001.
- POSNER, G. *Analyzing the Curriculum*. New York : McGraw Hill, 1992.
- PRÁŠILOVÁ, M. *Tvorba vzdělávacího programu*. Praha : TRITON, 2006.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník – 4., aktualizované vydání*. Praha : Portál, 2003.

- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. VÚP, 2004 [cit. 7.6.2007]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/soubor/rvpzv.pdf>>.
- RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. Praha : ISV, 2003.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno : Paido, 1999.
- TORRE, de la, T. *Didáctica y currículo. Base y componentes del proceso formativo*, Madrid : Dykinson, 1993.
- VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu. *Učitelské listy*, 23. 1. 2007. [cit. 7. 6. 2007]. Dostupné na WWW: <<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102946&CAI=2155>>.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004.
- VAŠUTOVÁ, J.; MARINKOVÁ, H. Rámcové a školní vzdělávací programy: teoretická reflexe. In PAVLOV, I. (ed.). *Škola očami dnešného sveta. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie [CD-ROM]*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2005, s. 41–52.
- WALLACE, M. *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991.
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdelanosti*. Brno : Paido, 2004.

PROJEKTOVÁNÍ CIZOJAZYČNÉ VÝUKY V PREGRADUÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Světлана Hanušová

Anotace: Příspěvek se zabývá projektováním výuky, které je hlavním tématem kurzu didaktiky angličtiny v posledním semestru studijního programu Učitelství anglického jazyka na PdF MU v Brně. Studenti v rámci tohoto předmětu projektují výuku angličtiny na druhém stupni základní školy na dobu jednoho roku. Cílem kurzu je připravit studenty na jejich budoucí roli tvůrců kurikula, kterou zdůrazňuje současná kurikulární reforma. Projektování výuky jakožto syntetické téma odráží komplexní charakter vyučovacího procesu. Projekty se zaměřují na přesvědčení a názory budoucích učitelů, cíle vyučování, jak je stanovují současné vzdělávací dokumenty, analýzu potřeb, specifikaci obsahu a učebních materiálů, metody výuky, řízení třídy, plán hodnocení, zohlednění žáků se specifickými potřebami a hodnocení kurzu.

Abstract: The contribution deals with course design as the main subject matter of the final semester ELT methodology course in English language teacher education study programmes at the Faculty of Education. During the course trainees work on the design a one-year course of English for upper-primary learners at state schools. The course is aimed at preparing the trainees for their role of curriculum designers, which has been emphasized within the current curricular reform. As a synthetic topic, the course design reflects the complexity of the teaching and learning process. The projects address the following issues: teacher beliefs, aims and objectives as set by current educational documents, needs analysis, content specification, materials specification, modes of delivery, class management, assessment plan, dealing with learners with special needs, course evaluation.

Úvod

Probíhající kurikulární reforma v České republice zdůrazňuje roli učitele jako tvůrce kurikula. Na tuto zcela novou roli nejsou učitelé u nás připraveni, o čemž svědčí mimo jiné jejich častá nelibost a vnímání reformy jako další zátěže, o jejíž nezbytnosti či přínosu nejsou vůbec přesvědčeni. Učitelé i vedení škol často očekávají, že se do přípravy školních vzdělávacích programů aktivně zapojí čerství absolventi fakult připravujících učitele. Projektování kurikula je však pro začínajícího učitele nesmírně obtížný úkol, který vyžaduje mimo jiné určitou pedagogickou zkušenost, obeznamenost s fungováním školy a zkušenost s týmovou prací. Nezbytným předpokladem je samozřejmě průprava v oblasti projektování kurikula, která by se měla stát standardní součástí studijních programů na fakultách připravujících učitele.

Ve studijním programu Učitelství anglického jazyka pro základní školy jsme proto přistoupili k inovaci sylabu didaktiky angličtiny v posledním semestru studia. Hlavním tématem tohoto semestru se stalo právě projektování cizojazyčné výuky. Vycházeli jsme z předpokladu, že vytváření podrobného dlouhodobého projektu cizojazyčné výuky je tématem syntetickým, které odráží komplexní charakter procesu učení a vyučování a které do značné míry integruje dosavadní lingvodidaktické znalosti budoucích učitelů angličtiny, propojuje jednotlivé prvky a nabízí možnosti rozvoje široké škály didaktických kompetencí učitele anglického jazyka. Není tajemstvím, že studenti učitelství často hodnotí teoretické poznatky jako nadbytečné a oceňují hlavně to, co považují za „praktické“. Projektování vzdělávacích programů umožňuje kombinaci teoretických východisek s praktickými výstupy způsobem, který ozřejmí přínos teoretických poznatků pro praxi.

V koncipování sylabu kurzu jsme vycházeli z Gravesové (2000), která pojímá projektování výuky jako multidimenzionální a dynamický proces, který nelze snadno kvantifikovat, kodifikovat a replikovat. Jde o proces přímo propojený s pedagogickou praxí, na jejímž základě musí být neustále vyhodnocován a modifikován.

Kurz projektování kurikula

Na začátku posledního semestru studia, v kurzu Didaktiky angličtiny, byli studenti seznámeni se zadáním seminární práce. Jejich úkolem bylo vypracování projektu výuky anglického jazyka pro určitý ročník na 2. stupni základní školy (dle vlastního zvážení). Jednotlivými komponenty projektu se stala přesvědčení učitele týkající se jazyka, učení se jazyku a vyučování jazyku, dále popis kontextu projektu (popis školy a třídy, pro kterou byl projekt vytvářen¹⁷, zpracování základních charakteristik relevantních vzdělávacích dokumentů, analýza potřeb a preferencí žáků, cíle vyplývající ze závazných kurikulárních dokumentů, specifikace obsahu výuky a využitých učebních materiálů, specifikace metod a forem vyučování, způsoby řízení třídy, poměr mezi prací v hodině a doma, zohlednění žáků se specifickými poruchami učení, hodnocení a klasifikace žáků a hodnocení studijního programu. Gravesová (2000) ve své koncepci počítá s cyklickým postupem při projektování kurikula, přičemž nestanovuje, který bod se má stát východiskem celého procesu. Projektování funguje jako systém, v němž je každý komponent provázán s ostatními, ovlivňuje je a je jimi ovlivňován. Východiskem tak, dle zvážení studentů, mohly být např. vzdělávací cíle nebo analýza žákovských potřeb.

Od začátku bylo jasné, že půjde o úkol nesmírně časově i obsahově náročný. V seminářích jsme postupovali společně po jednotlivých krocích. Kontaktní semináře byly doplněny e-learningovou podporou ve VLE Moodle (<http://moodlinka.ped.muni.cz/course/view.php?id=1037>). Kurz nabízel zdroje informací, odkazy na důležité webové stránky a interaktivní moduly, jako např. modul

¹⁷ V ideálním případě se jednalo o skutečnou třídu, kterou studenti znali z pedagogické praxe, i když řada studentů pracovala se třídou fiktivní.

kniha, v němž studenti zveřejňovali jednotlivé části svých projektů. Studenti byli ochotni spolupracovat na e-learningovém kurzu bohužel jen v případě, že bylo dílčí zadání stanoveno jako povinné.

Pro analýzu složitých konceptů jsme využívali techniku pojmových map, kterou někteří studenti použili i ve svých projektech. Prvním krokem v procesu projektování byla formulace implicitních přesvědčení budoucích učitelů týkajících se jazyka, učení se jazyku a vyučování jazyku. Tato implicitní přesvědčení vždy ovlivňují činnost učitele, i když velmi často podvědomě. Artikulací vlastních implicitních teorií prohlubuje učitel reflexi, což mu umožňuje efektivnější rozhodování a projektování práce. Uvědomění implicitních přesvědčení také umožní jejich sdílení a diskusi, která vede k optimalizaci kolaborativních postupů v procesu projektování, ke vzájemnému obohacování a inspiraci jednotlivých participantů. Studenti byli instruováni, aby využili techniku tzv. procesního psaní (*process writing*), které se skládá z pěti stadií – brainstorming, formulace první verze, úpravy, editace a finální verze. Finální verze byly vkládány do modulu kniha v e-learningovém kurzu, aby se studenti mohli inspirovat prací svých kolegů. Lze konstatovat, že nebyla patrná snaha kopírovat práci kolegů, studenti většinou zveřejňovali poměrně dobře promyšlená a originální přesvědčení. Pokud jde o přesvědčení vztahující se k jazyku, většina studentů se omezovala na popis jazyka jako prostředku komunikace, což místy působilo dojmem klišé. Některá přesvědčení však byla výjimečně zdařilá, např. metaforické vyjádření o cizím jazyce jako o skrytém pokladu, který je možno objevit s pomocí mapy, jež dostane žák od svého učitele (V. R.). O učení se jazyku tatáž studentka uvádí, že „*language learning is a way leading to hidden treasure, and learners, being treasure hunters, must overcome a lot of obstacles, experience a huge amount of tough moments and fight in the most difficult, long-running battle with themselves against laziness, unwillingness to study regularly, insufficiently strong will, and a time-stealing pirate, which is for example television! On the other hand, it is also a world tour full of exciting experiences, fun, remarkable discoveries, and knottedge.*“ Jiná studentka se vyjádřila o jazyce jako o mocném nástroji, který může náš život a vztahy vybudovat nebo zcela zničit: „*It is a means of expressing uplifting, encouragement, praise, appreciation, love, motivation, acceptance, welcome, truth etc. but also a means of expressing lies, discouragement, hatred, contempt, scorn etc. The teacher should help the learners to become aware of the power of language.*“ (J. Z.)

Při práci s relevantními vzdělávacími dokumenty (českým *Rámcovým vzdělávacím programem*, i *Společným evropským referenčním rámcem*) byl patrný odstup studentů, který lze patrně vysvětlit dvěma faktory: oba dokumenty jsou psány odborným jazykem, který je poněkud obtížně dešifrovatelný a navíc studenti bývají ovlivněni postojem učitelů, kteří nejsou nadšeni kurikulární reformou (viz též vyhodnocení dotazníku níže).

Analýza potřeb a preferencí žáků byla patrně nejslabším článkem celého procesu, protože většina studentů pracovala v podmínkách fiktivní školní třídy. Analýza se proto stala spíše plánem analýzy a jejích součástí jako je identifikace stylů učení a učebních strategií.

V části projektu specifikující obsah měli studenti za úkol specifikovat jednotlivé obsahové prvky a zdůvodnit jejich zařazení. Kurzy byly většinou založené na určité konkrétní učebnici, ale studenti využívali i další materiály a prvky, včetně extrakurikulárních aktivit (např. zájezdy do Velké Británie, návštěvy divadelních představení, setkání s rodilými mluvčími, soutěže apod.). Podmínkou bylo zakomponování nejméně jednoho průřezového tématu (viz *Rámcový vzdělávací program*).

Také specifikace učebních materiálů byla detailně zpracována, přičemž využití jednotlivých materiálů museli studenti zdůvodnit. V semináři jsme se věnovali rámci pro hodnocení učebnic podle Cunningswortha (1995). Další učební materiály zahrnovaly učebnice, cvičebnice a doplňkové materiály, internetové zdroje pro učitele i žáka, slovníky, časopisy, čítanky a literární díla (případně jejich zjednodušené verze), videonahrávky, DVD a další. Stejně jako u ostatních částí projektu byli studenti vyzváni, aby své návrhy zveřejnili v e-learningovém kurzu pro inspiraci svých kolegů. Studenti se v této části zapojili velmi aktivně, vystavovali však téměř výlučně odkazy na webové stránky.

Reflexivní složka byla posílena vzájemnou evaluací projektů (*peer evaluation*), jejíž první fáze byla realizována po dokončení specifikace obsahu a učebních materiálů. Studenti vytvořili postery se svými specifikacemi, navzájem je prezentovali, komentovali a nacházeli inspiraci v práci svých kolegů.

Posledním krokem společně realizovaným v rámci kontaktní výuky bylo vytvoření plánu hodnocení žáků a hodnocení výukového programu.

Studentské hodnocení semináře

Na konci semestru studenti hodnotili průběh kurzu prostřednictvím dotazníku. Dotazník vyplnilo celkem 37 studentů (z 64 zapsaných do kurzu, tj. 57 %). Všichni hodnotili seminář pozitivně. 6 studentů hodnotilo kurz jako vynikající. Jako užitečný pro praxi ho hodnotilo 18 studentů. 6 studentů uvedlo, že podobný seminář měl být zařazen do studijního programu dříve než v posledním semestru. 3 studenti považovali projekt za zajímavý, ale příliš detailní. Jeden student by raději vytvářel projekt pro své kurzy v jazykové škole. Podobný názor vyjádřilo v průběhu semestru více studentů, kteří jej zdůvodňovali svým rozhodnutím nenastoupit dráhu pedagoga na základní, příp. střední škole. Projektování kurzu pro jazykové školy, příp. firemní a jiné kurzy by sice studentům umožnilo vyjít z potřeb konkrétních studentů, přesto však nepovažujeme tento postup za vhodný, s ohledem na zaměření studia na 2. stupeň základní školy. Dovednosti získané v průběhu práce je samozřejmě možno uplatnit i v jazykových školách. Jeden student hodnotil kurz jako užitečný, ale pro něj osobně nezajímavý. 2 studenti uvedli, že kurz byl zajímavý, ale plánovat tak detailně podle jejich názoru není třeba. Vzhledem k náročnosti projektu a k jeho zařazení do posledního semestru studia, kdy studenti intenzivně pracují na diplomové práci, bylo možno očekávat kritičtější vyjádření studentů. Pozitivní zpětná vazba potvrdila, že si studenti uvědomují význam projektové kompetence. Jeden student přímo uvedl, že byl zpočátku zděšen rozsahem a obtížností projektu, ale potom byl velmi rád, že prošel celým procesem

společně s ostatními a že kurz byl založen na spolupráci celé skupiny. Z průběhu semestru i písemných odpovědí studentů lze usuzovat, že tento názor zřejmě sdílela řada dalších studentů.

Na otázku, která část projektování byla nejméně důležitá, odpovědělo 18 studentů, že všechny součásti byly důležité. 2 studenti považovali sylabus za příliš detailní, další považovali za nejméně důležité stanovení cíle (2 studenti, sic!), stanovení diagnózy žákovských potřeb a preferencí (4 studenti), artikulaci přesvědčení učitele (4 studenti), vzdělávací dokumenty (4 studenti) a 1 student negativně vnímal skutečnost, že kurz byl připravován pro fiktivní žáky.

Značně odlišné byly odpovědi studentů na otázku týkající se jejich postoje k probíhající kurikulární reformě. Názory studentů byly spíše negativní. Pouze 3 studenti se vyjádřili v tom smyslu, že se jim reforma „docela líbí“. Další byli toho názoru, že reforma může být užitečná, bude-li ŠVP dobře připraven (3 studenti), případně že reforma je užitečná pouze pro nadšené učitele (3 studenti). Negativní názory byly zjevně silně ovlivněny postoji učitelů z praxe. Studenti si stěžovali na pracovní zatížení (7 studentů), příliš abstraktní koncepci (1 student), jen zatížení navíc (1 student), byrokracii (1 student), riskantní podnik, na kterém mohou nezodpovědní učitelé hodně pokazit (2 studenti). 3 studenti označili reformu za „možná dobrý nápad, ale učitelé nevědí, co s ním“. 4 studenti uvedli, že se jim reforma nelíbí a 2 studenti uvedli, že nevědí, ale učitelům se reforma nelíbí. Studentské odpovědi v tomto bodě považuji za varující. Projektování kurikula v semináři se velmi blížilo projektování ŠVP, přičemž studenti se k těmto dvěma variantám projektování stavěli velmi odlišně.

Závěry

Pokud jde o kvalitu studentských projektů, lze říci, že většina vytvořených projektů splňovala stanovená kritéria, asi 15 % projektů bylo mimořádně kvalitních. Pouze několik projektů (8) bylo vráceno k dopracování či doplnění chybějících součástí. Rozsah projektů se většinou pohyboval kolem 12 stran textu, některé projekty byly výrazně delší. Projekty svědčily o pečlivé reflexi všech faktorů a promyšleném postupu dlouhodobého plánování výuky. Nelze samozřejmě hodnotit pouze výsledný produkt, důležitý byl také rozvoj projektovací kompetence studentů během procesu tvorby projektů. Několik studentů mi sdělilo, že z důvodu časové tísně v posledním semestru studia nemohli vypracovat tak kvalitní projekt, jak by si přáli, ale díky semináři vědí, jak budou v praxi postupovat.

Zpětná vazba získaná od studentů jak formálně (prostřednictvím dotazníkového šetření), tak i neformálně, byla převážně pozitivní. Studenti vnímali projekt jako smysluplný a přínosný pro praxi.

Do budoucna plánujeme několik změn, z nichž nejvýznamnější bude napojení projektu na pedagogickou praxi studentů v 9. semestru. Jedním z požadavků k pedagogické praxi bude vypracování analýzy potřeb žáků konkrétní třídy, pro kterou bude výuka projektována. Postup projektu bude naplánován do dvou semestrů a současně bude posílena složka vzájemného hodnocení a sebehodnocení studentů.

Absolventi pilotního kurzu byli osloveni s žádostí o spolupráci na vyhodnocení celého projektu ještě jednou, s časovým odstupem a na základě zkušenosti z prvního roku pedagogické praxe na základní, příp. střední škole, včetně zkušenosti s vytvářením školního vzdělávacího programu. Cílem této fáze je zjištění, které součásti projektu budou absolventi zpětně hodnotit jako více nebo méně důležité a zda a jak se změní jejich přístup ke kurikulární reformě. Očekávám také impulzy, které by vedly k modifikaci postupu projektování cizojazyčné výuky v prvním, pilotním kurzu, zejména pokud jde o využitelnost původního projektu z hlediska RVP i z hlediska vlastní pedagogické činnosti.

Literatura

- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Dostupné na WWW: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp>, [cit. 24. 4. 2007].
- CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your coursebook*. Oxford : Macmillan Heinemann English language teaching, 1995.
- GRAVES, K. *Designing Language Courses*. Boston : Heinle&Heinle, 2000.
- OXFORD, R. L. *Language learning strategies : what every teacher should know*. Boston : Heinle & Heinle, 1990.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné na WWW: <<http://www.vuppraha.cz/clanek/110>>, [cit. 24. 4. 2007].

ÚLOHA UČITEĽA CHÉMIE PRI TVORBE NOVÉHO KURIKULA

Renata Bellová, Dana Blahútová

Anotácia: *Vyučovanie chémie kladie na učiteľov vysoké požiadavky na prípravu a realizáciu vyučovacieho procesu, ale zároveň im vytvára veľké možnosti na aplikovanie a realizáciu problémového vyučovania. Príspevok prináša pohľad autorky na zvyšovanie záujmu žiakov (študentov) o štúdium chémie tzv. „činnostným prístupom“.*

Abstract: *From the perspective of preparation and execution of a teaching process, teaching chemistry poses high claims on teachers, but at the same time it also creates opportunities to apply and implement problem-based teaching. The contribution presents the authors' views to increase a students' interest in the study of chemistry by means of a so-called "active approach".*

Moderná škola 21. storočia ustupuje od požiadavky memorovania encyklopedických vedomostí a orientuje sa na osvojovanie takých vedomostí, zručností a postojov, ktoré vedú k riešeniu konkrétnych problémov v rôznych oblastiach ľudskej činnosti. Úlohou školy je naučiť novú generáciu používať nové informačné a komunikačné technológie tak, aby slúžili pre skvalitnenie a zmysluplné prežitie jednotlivca, prosperitu celej spoločnosti, ochranu a rozvoj života na Zemi.

Vyučovanie v tradičnej škole sa zameriava na výkon žiakov, učiteľ sa sústreďuje na úlohy, osnovy, časovo-tematické plány a ich plnenie. Výchova tradičného charakteru sa zameriava na plnenie úloh plánu, na akcie, činnosti, výkony. Nespokojnosť s tradičným vyučovaním veľakrát prejavili aj žiaci a ich rodičia, čo tiež prispieva k širšiemu uplatneniu humanizácie vyučovacieho procesu na našich školách. K cieľom humanistickej školy určite patrí, aby prírodné vedy a v tom i chémia nebola prezentovaná ako postrach pre žiakov, ale aby v nej mohli objavovať zákonitosti prírody a vedeli si sami zdôvodniť jednoduché každodenné skúsenosti.

Efektívne vyučovanie a výchova je afektívna výchova. Akceptuje žiakové pocity, city, skúsenosti, zážitky, aspirácie, hodnotenia, postoje, sebauplatnenie. To všetko sa uplatňuje aj pri vyučovaní chémie. Humanisticky orientovaný učiteľ chémie ustupuje od memorovania jednotlivých poznatkov a nahrádza ho za tvorivé a divergentné myslenie s následným sebahodnotením. V úlohách na premýšľanie, komplementáciu, úvahy, následnú analýzu je potrebný širší časový priestor. Ten poskytujú skupinové formy práce, kde skupina samostatne diskutuje a premýšľa nad riešením problému. Z pedagogických a psychologických výskumov posledného desaťročia vieme, že ak majú žiaci získať viac ako len povrchné vedomosti, potrebujú byť aktívne zapojení do vzdelávania, mnohonásobne si objasňovať dôležité myšlienky, byť v kontakte s ostatnými spolužiakmi a vytvárať si vlastné závery na základe vlastných skúseností. Teda nemajú zostať len pasívnymi prijímateľmi nových informácií z kníh alebo od učiteľa.

V oblasti prírodných vied denne pribúda veľké množstvo nových poznatkov, ktoré sú výsledkom spolupráce mnohých vedcov. Aj žiaci musia pri osvojovaní si nových poznatkov využívať v najširšej možnej miere medzipredmetové vzťahy. Komplexný pohľad na konkrétne učivo vedie k uľahčeniu učenia sa. Ukazuje sa, že prírodovedné vyučovanie vychádzajúce z overených vedeckých poznatkov a používajúce aspoň základné vedecké metódy je zároveň vzorom pre žiakov, ako sa majú učiť.

Prírodovedné učivo ZŠ a gymnázií je štruktúrované špirálovite, s väčšinou pojmov sa žiak stretáva opakovane, každý rok, pričom o ňom postupne získava podrobnejšie a presnejšie informácie. Využívanie medzipredmetových vzťahov je doslovne „vynútené“ v samotnej nadväznosti učiva chémie na poznatky z iných predmetov, ale ich zmysluplné uplatňovanie závisí od spolupráce všetkých vyučujúcich. Musia nabádať žiakov k tomu, aby si vlastnou experimentálnou činnosťou overovali a upevňovali poznatky z prírodných vied a nachádzali medzi nimi súvislosti. Výskumy, v ktorých bola sledovaná otázka medzipredmetových vzťahov, kde sa zisťovalo využívanie vedomostí rôznych predmetov na chémiu zistili, že najviac sa využívajú vedomosti z prírodopisu, biológie, fyziky, matematiky, zemepisu. Využívanie a aplikácia už osvojených poznatkov o chemických zákonitostiach zvýši obľúbenosť chémie medzi predmetmi.

Do obsahu učiva chémie bolo v minulosti zaradené veľké množstvo teoretických poznatkov týkajúcich sa štruktúry látok, všeobecných poznatkov o chemických reakciách, ako i veľké množstvo faktov z anorganickej, organickej chémie a biochémie. To viedlo k tomu, že učiteľ chémie sa celý čas ponáhlal pri realizácii časovo-tematických plánov a vôbec nemal čas sa venovať otázkam spojených s okolitým svetom napriek tomu, že problémy spojené s prírodou a každodenným životom sú najviac zaujímavé. Určitá zmena obsahu učiva chémie nastala v školskom roku 1995/96, kedy sa zredukovalo učivo zo všeobecnej chémie a vytvoril sa priestor na zaradenie učiva z chémie bežného života. Aj tieto zmeny sledovali zvýšenie záujmu žiakov o štúdium chémie.

V návrhu modelu stredoškolského vzdelávania, ktorý vznikol ako výsledok projektu ŠPÚ v Bratislave Kurikulárna transformácia vyučovania všeobecnovzdelávacej zložky stredoškolského vzdelávania v procese prípravy mládeže pre požiadavky trhu práce, by malo vyučovanie prejsť zásadnými zmenami. Obsah vzdelávania, ktorý prináša dnešné kurikulum, nezodpovedá dostatočne potrebám súčasného človeka. V tabuľke je uvedený prehľad najdôležitejších zmien, ktoré by sa mali kurikulárnou transformáciou dosiahnuť:

Nízka efektívnosť podmienená odrútnosťou od života	Odkiaľ (súčasný stav)	Kam (náš cieľ)
	od poznania k rozvoju zručností a schopností	rozvoj poznania najmä prostredníctvom zručností a schopností
	encyklopedické vzdelávanie je prioritou posilňuje sa memorovanie (dôraz na reprodukciu informácií) rozvoj nižších kognitívnych funkcií východisko – štruktúra vedných disciplín uzavretie v predmete a vo vednej disciplíne	výchova a vzdelávanie pre život je prioritou rozvoj tvorivosti, schopnosti riešiť problémy (dôraz na pochopenie)
Nízka vnútorná motivácia	minimálna možnosť výberu	rozvoj vyšších kognitívnych funkcií
	výchovný cieľ je prioritou disciplína navonok je prioritou orientácia na žiadaný výkon	východisko – zručnosti a schopnosti potrebné pre riešenie životných situácií reálne prepájanie predmetov cez problémy sveta okolo nás a života žiakov
	orientácia na vyžadovanú zodpovednosť	podstatné posilnenie výberovosti
Nízky dôraz na interakciu	orientácia na vonkajšie hodnotenie a akceptovanie	seba výchovný cieľ je prioritou proporcia medzi disciplínou dovnútra a navonok
	len deklarovaná samostatnosť	proporcia medzi orientáciou na žiadaný a vytýčený výkon
	živelná, náhodná, formálna, krátkodobá spolupráca	proporcia medzi vyžadovanou a vnútorne prijatou zodpovednosťou
Nízky dôraz na interakciu	dôraz na vzdelávanie (učenie vedomostí)	proporcia medzi vonkajším hodnotením a sebahodnotením
	nízky dôraz na rozširovanie identity	skutočne preukázaná samostatnosť
		konceptná, cielená, dlhodobá, mnohostranná tímová práca
		proporcia medzi vzdelávaním a výchovou (učenie správania sa k vonkajšiemu svetu)
		vyšší dôraz na rozširovanie identity (spoločnosť a životné prostredie)

Nové kurikulum vychádza zo štyroch základných princípov:

1. Žiak ako vzdelávajúci sa subjekt.
2. Vzdelávanie spojené s reálnym životom.
3. Neučiť každého všetko.
4. Dať školám, rodičom a žiakom väčšiu voľnosť.

Prvé dva princípy sa dotýkajú predovšetkým iného chápania vzťahov medzi žiakom, učiteľom a učivom. Cieľom vzdelávania nemá byť „učivo odučené podľa tematického plánu“, ale **vzdelaný, osobnostne rozvinutý človek**. Ďalšie dva princípy vychádzajú z poznania, že objem informácií, ktoré by mal žiak zvládnuť podľa súčasného kurikula, je neprimeraný. Zásadná redukcia faktografického obsahu v chémii je preto nevyhnutná. Kým k tomuto dôjde, je len na samotnom učiteľovi, ako bude aplikovať zmeny do vyučovania chémie, ktoré by sa mali dosiahnuť kurikulumnou transformáciou.

Vyučovanie chémie kladie na učiteľov vysoké požiadavky na prípravu a realizáciu vyučovacieho procesu, ale zároveň im vytvára veľké možnosti na aplikovanie problémového vyučovania. Je dôležité, aby učiteľ chémie vedel zaujať správny postoj k novým, moderným kognitívnym procesom, ale i k netradičným modernitovaným metódam vo vyučovaní chémie a zároveň prostredníctvom dobre zvolených metód, foriem, princípov i didaktických prostriedkov sprostredkoval žiakom (študentom) dostatok informácií. Pre podobné prístupy v edukácii existuje pomenovanie „činné učenie“, resp. „činnostný prístup“. Niektoré sú časovo náročné a realizujú sa počas celého vyučovania (vyučovacej hodiny), ale často stačí do vyučovania zaradiť 1 prípadne viac metodických obrátov a tak žiaka motivovať k myšlienkovej činnosti, aktivizovať ho. Je len na samotnom učiteľovi, či tradičné vyučovanie oživí nejakým metodickým obrátom, alebo ho úplne nahradí problémovým vyučovaním. Je to náročné najmä z hľadiska času, i z hľadiska prípravy, stihnúť sledovať učebné osnovy a realizovať problémové vyučovanie a v nich sa venovať nielen dobrým, ale i prospechovo slabším žiakom.

Jenou z možností, ako realizovať „činnostný prístup“ je projektové vyučovanie, v ktorom sa využívajú i medzipredmetové väzby. Realizácia projektového vyučovania nie je pre učiteľa chémie jednoduchá, pretože vyžaduje:

- časovo náročnú prípravu,
- pohotovú reakciu na nepredvídané otázky a nápady žiakov,
- schopnosť vecne oponovať a argumentmi vysvetľovať nesprávne poznatky a postupy,
- taktné vystupovanie vo vzájomných „partnerských“ diskusiách so žiakmi,
- veku primerané usmernenie pri verifikácii nastolených hypotéz.

Snahou učiteľa chémie by malo byť vybudovať u žiakov kladný vzťah k chémii ako predmetu, prostredníctvom ktorého sa môže rozvíjať ich cítenie, myslenie, tvorivosť a následná sebarealizácia v rôznych oblastiach života, ktoré s chémiou budú súvisieť.

Úloha učiteľa pri projektovom vyučovaní je nasledovná:

- oboznámi žiakov so špecifickými (konkrétnymi) cieľmi – ak žiaci vedia, čo je cieľom a obsahom vyučovania, zvyšuje to ich motiváciu k osvojovaniu si nových poznatkov,
- zostaví problémové čiastkové úlohy, prostredníctvom ktorých žiaci tvorivo aplikujú základné pojmy podľa platných princípov, zákonov, teórií,
- navrhne používanie všeobecne uznávaných metód práce, ktoré vychádzajú z tvorivých schopností práce,
- poskytne základný prehľad literatúry potrebnej na zvládnutie úloh,
- sleduje priebeh práce študentov, usmerňuje ich v prípade potreby,
- preveruje výsledky práce a hodnotí ich v závislosti od úrovne triedy, jednotlivých žiakov, t.j. diferencovane,
- podporuje sebahodnotenie žiakov,
- vypracuje záverečné hodnotenie projektov – upozorní na nedostatky, zdôrazní klady,
- pomáha pri príprave obhajoby projektu – pokúsi sa priblížiť ju úrovni obhajoby vedeckej práce,
- snaží sa zapojiť kolektív triedy do života miestnej komunity s poukazom na globálne riešenie problémov.

Pozitíva projektového vyučovania v predmete chémia je v nasledovnom:

- Vlastná motivácia žiaka – učiteľ využíva prirodzenú zvedavosť žiaka a jeho snahu prezentovať vlastné názory, poznatky či osobné skúsenosti pred rovesníkmi, radosť z objavovania, skúmania, experimentovania.
- Predchádzanie preťažovaniu pamäte – dôraz sa kladie na riešenie úloh a otázok zameraných na tvorivé, divergentné myslenie, pričom žiak môže používať odbornú literatúru s podporou informačných a multimediálnych technológií.
- Odstránenie stresu z vyučovacích hodín – odstránenie časového stresu, ďalej stresu zo skúšania (pamäťové úlohy, osobné zlyhanie v danom čase), stresu z klasifikácie známku.
- Zrušenie suverénneho postavenia školského učebného textu – podporuje sa práca s informačnými fondami – žiak sa učí pracovať so slovníkmi, encyklopédiami, učí sa spracovávať poznámky, využíva knižničné a počítačové služby.
- Učenie sa kooperácii v atmosfére rovnoprávnosti a vzájomnej pomoci – žiak sa v činnosti učí, čo znamená zodpovednosť, povinnosť, koordinácia postupov, podriaďovanie, spolupráca, pomoc, tolerancia, riešenie konfliktov apod.
- Posilnenie zážitkovej sféry žiaka na úkor samotného výkonu – nie je dôležité množstvo informácií, ale zaujímavé informácie, aplikované na svoje najbližšie okolie, na svoje osobné zážitky a skúsenosti, prežívanie spoluzodpovednosti za vlastné riešenia.

- Rozvoj kreativity – oceňuje sa originalita riešení, vlastné postupy a námety na zlepšenie stavu, riešenie tvorivých a hodnotiacich úloh, uplatnenie brainstormingu pri hľadaní východísk apod.
- Iný prístup učiteľa – zmena jeho postavenia v procese interakcie so žiakom, ustupuje autoritatívne pôsobenie učiteľa a mení sa na partnerský vzťah, zameraný na riešenie spoločného problému, prejavuje sa humanistické správanie k žiakom so slabším prospechom, pretože učiteľ nesleduje samotný výkon, ale najmä osobnostný prístup k riešeniu problémových úloh.

Projektové vyučovanie zdôrazňuje vzťahy medzi jednotlivými disciplínami prírodných vied, pričom poukazuje na spojenosť vedy a spoločnosti s dôrazom na humanistické prvky vo výchove. Žiaci teda nezískavajú iba nové poznatky z oblasti prírodných vied, nerozširujú si iba svoj pojmový aparát, ale projektové vyučovanie vplýva aj na rozvoj osobnostných vlastností žiakov. Projektové úlohy slúžia žiakom počas celej školskej dochádzky, čiastkové úlohy môžu ďalej rozpracovať a využívať k vypracovaniu rôznych referátov, prezentácií, v súťažiach, olympiádach, apod.

Záver

Úlohou učiteľa je predovšetkým uľahčovať žiakom – študentom proces učenia sa. Je známe, že učenie nie je jednoduchá práca a k jej zvládnutiu nestačí len dostatočný prísun informácií. I keď v súčasnosti nastupujú do vyučovacieho procesu stále nové informačné technológie, učiteľ chémie zostane i naďalej nezapustiteľným činiteľom, ktorý uľahčuje žiakom (študentom) poznávať prírodné zákonitosti, usmerňuje vyučovanie k participatívnemu, interaktívnemu, zážitkovému učeniu, ktoré je založené nielen nadobúdanie nových vedomostí, ale i na skúsenostiach a je prepojené so životom.

INTERPRETÁCIA POJMU KURIKULUM UČITEĽMI

1. STUPŇA ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Zuzana Lopuszanová

Anotácia: *Príspevok informuje a prezentuje údaje získané výskumom, ktorý sa uskutočnil v mesiacoch október – november 2006. Cieľom výskumu bolo zmapovať predstavy učiteľov I. stupňa ZŠ o pojme kurikulum. Z výsledkov výskumu vyplýva, že vedomostná úroveň je veľmi slabá, a preto autorka navrhuje vytvoriť program, ktorého obsahom by bol pojem kurikulum, a ktorý by bol následne prezentovaný jednotlivým školám.*

Abstract: *The author presents the results of her diploma work in this paper. Teachers' opinions on possible changes in curriculum and their images about ideological, contentual and organizational framework are included in this paper.*

Teoretické východiská

Chápanie a interpretovanie termínu kurikulum je veľmi rozmanité. Z histórie tohto pojmu, odborných a pedagogických prameňov sa dozvedáme, že existujú rôzne pohľady na tento termín. P. Gavora a J. Mareš (1996, s. 51) vymedzujú kurikulum v širšom význame ako vzdelávací program, tzn. koho, čo, kedy, ako, za akých podmienok a s akými očakávanými efektmi vzdelávať. V užšom význame ako učebný plán, učebné osnovy a reálny priebeh vyučovania. Európsky pedagogický tezaurus ho prekladá ako: „*zoznam vyučovacích predmetov a ich časovú dotáciu pre pravidelné vyučovanie na danom type vzdelávacej inštitúcie*“ (Průcha 2002). V spojení s inými výrazmi predstavuje napr. aktivity žiakov v mimovyučovacom procese, ktoré organizuje škola (exkurzie) – *neformálne kurikulum*; ale i skúsenosti žiaka, ktoré získal v škole, ale nie sú explicitne vyjadrené ani vo formálnom ani v neformálnom kurikule (atmosféra školy) – *skryté kurikulum* (Šimčáková 2000) a mnohé ďalšie.

V 90. rokoch 20. storočia začal termín kurikulum prenikať i do slovenského školstva. Jeho vstup bol podmienený na jednej strane potrebou reformovať slovenské školstvo po roku 1989 a na druhej strane tým, že sa vytvoril priestor na prenikanie zahraničných prúdov, ktoré priniesli alternatívny pohľad na výchovu a vzdelanie. V súvislosti s tým sa objavili preklady zahraničných pedagogických prác a začala sa preberať prevažne anglická a americká pedagogická teória a terminológia.

Hoci od roku 1990 uplynulo 17 rokov, uplatňovanie pojmu kurikulum v slovenskej pedagogickej terminológii je stále problematické. Príčinou pomalého etablovania však nemusí byť len jeho široký termínový rozptyl, ale aj fakt, že sa používa v súvislosti s reformou školstva – kurikulumárna reforma, čo môže spôsobovať isté napätie medzi pedagógmi a pracovníkmi podieľajúcimi sa na tejto reforme. Vzhľadom na uvedenú problematiku sme sa rozhodli pre náš výskum.

Cieľ a predpoklady výskumu

Cieľ výskumu: Zmapovať predstavy učiteľov 1. stupňa ZŠ o pojme kurikulum.

Predpoklady výskumu:

- Učitelia 1. stupňa budú poznať pojem kurikulum. Nedokážu však určiť jeho termínový rozptyl.
- Učitelia 1. stupňa budú spájať termín kurikulum predovšetkým s obsahom vzdelávania.

Metodický postup

1. charakteristika výskumnej vzorky

Výskumná vzorka pozostávala z 30 učiteliek pôsobiach na 1. stupni ZŠ. Vzhľadom na prax sa výskumná vzorka delí na:

- Učiteľky s praxou 0 rokov (2x) – cca 2–3 mesiace pôsobili ako učiteľky na ZŠ, sa určite na vysokoškolskom štúdiu učili o pojme kurikulum.
- Učiteľky s praxou do 16 rokov (7x) – sa pravdepodobne učili o pojme kurikulum na vysokoškolskom štúdiu.
- Učiteľky s praxou nad 16 rokov (21x) – sa o pojme kurikulum mohli dozvedieť len z odborných a pedagogických publikácií.

2. výskumné metódy

- Pološtruktúrované interview, v ktorom sme postupovali podľa schematicky zostavených otázok, pričom sme v niektorých prípadoch použili alternatívnu otázku. Získané údaje boli po transkripte a analýze zaradené do obsahových kategórií.
- Asociačnú techniku pojmového mapovania (Janík 2005). V rámci tejto techniky sme sa rozhodli pre štruktúrované pojmové mapy a pri ich vyhodnocovaní sme vychádzali zo základnej mapy, ktorú sme si vytvorili.

3. príprava a realizácia výskumu

Výskum prebiehal na ZŠ v Dúbravke, Petržalke, Ružinove a v centre mesta Bratislavy. Uskutočnil sa v mesiacoch október – november 2006. Pred začiatkom výskumu bol vykonaný raport, v ktorom boli respondenti stručne informovaní i o priebehu interview. Po vykonaní interview im bolo vysvetlené zadanie druhej úlohy – tvorba pojmovej mapy, pričom boli oboznámení o jej tvorbe. Dĺžka stretnutia s každým respondentom bola cca 20–40 minút.

Analýza zistených údajov

Z materiálu získaného prostredníctvom pološtruktúrovaného rozhovoru sa dozvedáme, že pre 8 respondentov **kurikulárna reforma** predstavuje zmenu v obsahu vzdelávania, zmenu v dokumentoch 7x, zmenu koncepcie školy 6x, zmenu v metódach a postupoch 4x, reformu života 6x a nezaradená odpoveď 10x.

Školská reforma predstavuje zmenu v metódach a postupoch vzdelávania 18x, v obsahu a cieľu vzdelávania 9x, dokumentoch 6x, koncepcii školy 4x, dotýka sa subjektu – žiaka 2x, učiteľa 2x, zmenu v materiálnom vybavení 3x; nezaradená odpoveď 6x.

Respondenti pojem **kurikulum** interpretujú ako dokument 4x, proces výučby 4x, schopnosť 4x, reformu 2x, obsah vzdelávania 2x, životopis 5x; nezaradená odpoveď 13x.

Pojem **program** chápu ako dokument 6x, obsah vzdelávania 2x, obnovu a proces výučby 5x, a činnosť uskutočňovanú v škole 2x.

Kurikulárna, resp. školská reforma podľa respondentov prinesie zmenu v metódach a postupoch vzdelávania 16x, obsahu vzdelávania 10x, v materiálnom vybavení 5x, bude sa dotýkať žiaka 4x, učiteľa 5x, prinesie zmenu v postojoch 1x a v dokumentoch 1x; nezaradená odpoveď 18x.

Respondenti by prostredníctvom **kurikulárnej reformy** urobili zmenu v metódach a postupoch vzdelávania 16x, atmosfére práce a vzťahoch 13x, dokumentoch 11x, koncepcii školy 10x, obsahu vzdelávania 9x, materiálnom vybavení 9x, zmena by mala pomôcť žiakovi 5x a učiteľovi 5x.

S pojmom **kurikulum** sa podľa respondentov na Slovensku narába, ale veľmi slabo 5x; nenarába 13x a 10 respondentov sa nevedeli vyjadriť.

Poznámka: údaje sa nezhodujú s počtom respondentov, pretože výpovede väčšinou obsahovali viacero čiastkových výpovedí.

Závery výskumu

Pohľad na termín kurikulum v jeho širokospektrálnej rovine nám ukázal, že respondenti chápu kurikulum predovšetkým ako obsah, ktorý predstavuje „balík“ vedomostí, schopností a zručností, ako aj „balík“ toho, čo je základom a predmetom vzdelávania. Druhú kategóriu tvorí organizácia, ktorá jednak vymedzuje legislatívny rámec prostredníctvom vydávania záväzných dokumentov a zároveň vytvára materiály, ktoré sa využívajú vo výučbe. Poslednou kategóriou je kategória metódy a postupy. Tá zabezpečuje ako bude vyučovací proces prebiehať a aké stratégie sa budú pri učení využívať. Na základe toho vidíme, že respondenti ponímajú kurikulum v užšom význame – výučba, obsah vzdelávania, pričom sa zamerali len na tri prvky: obsah, organizáciu a metódy. Ak pripúšťajú interpretáciu kurikula ako schopnosť či zručnosť, tak iba v prípade, keď to získali v škole, resp. pôsobením školy. Z týchto údajov môžeme usudzovať, že hoci res-

pondenti poňali kurikulum i z relatívne širšieho významu, nedokázali ho uchopiť v celej komplexnosti. Keď k týmto údajom pripočítame to, že osemnásť respondentov nedokázalo poňať termín kurikulum ani z užšieho ani z širšieho významu, zistíme, že prvý predpoklad sa nám nepotvrdil.

V druhom prípade, v ktorom sme sledovali ako respondenti chápu a interpretujú kurikulum v súvislosti s reformou, sme dostali takéto možnosti. Kurikulum interpretujú ako metódy a postupy zabezpečujúce prenos a sprostredkovanie poznatkov. Druhú možnosť tvorí obsah vzdelávania ako „balík“ poznatkov a vedomostí, ktoré žiaci získavajú v škole. Najčastejšie však respondenti kurikulum vnímajú prostredníctvom organizácie, teda to, za akých podmienok je vzdelávanie vykonávané. V tejto časti vidíme, že pojem kurikulum je chápaný a interpretovaný v užšom význame predovšetkým ako obsah vzdelávania ale i v širšom význame ako klíma školy. Vzhľadom na druhý stanovený predpoklad by sme teda mohli usudzovať, že sa nám predpoklad nesplnil. I tu však treba dodať, že šesťnásť až osemnásť respondentov nedokázalo uchopiť pojem ani z jedného významu, širšieho či užšieho. Ak vezmeme do úvahy i vyhodnotenie pojmových máp, ktoré nám dávajú najlepší obraz o tejto problematike, zistíme, že druhý stanovený predpoklad sa nám splnil. Toto tvrdenie odôvodňujeme jednak na základe toho, že len dvaja respondenti chápu kurikulum v jeho najširšom význame, ale i na základe toho, že respondenti v pojmových mapách stotožňovali kurikulum s reformou, čo je v našom prípade nesprávne.

Z výsledkov výskumu teda vyplýva, že učitelia 1. stupňa ZŠ nepoznajú pojem kurikulum, keďže viac ako polovica nedokázala termín vôbec uchopiť. Približne tretina respondentov chápe a interpretuje pojem kurikulum v užšom význame – obsah vzdelávania. Menej ako tretina respondentov ho dokáže vnímať a uchopiť i z širšieho významu – ako súbor komponentov vzťahujúcich sa k riešeniu otázok prečo, koho, čo, ako a za akých podmienok vzdelávať. A len dvaja respondenti sa na termín dokážu pozrieť v kontexte reformy. Na základe týchto údajov jasne vidíme, že učitelia 1. stupňa ZŠ majú značné medzery v poznaní a chápaní termínu kurikulum. V súvislosti s tým sa nám vynárajú nasledovné otázky:

- Prijal učiteľ 1. stupňa ZŠ zodpovedne rolu realizátora a sprostredkovateľa?
- Zaujíma sa a dopĺňa svoje vedomosti o nové poznatky vo svojej profesii?
- Ako môžeme my ovplyvniť poznatkovú bázu učiteľov vzhľadom na termín kurikulum?

Na základe uvedených informácií navrhujeme vytvoriť program, ktorého obsahom by bol pojem kurikulum, v celom svojom širokospektrálnom ponímaní, a ktorý by bol následne prezentovaný jednotlivým školám. Predpokladáme, že by sa tým vyriešila nielen vedomostná úroveň o tomto pojme, ale tiež napätie medzi tvorcami a realizátormi kurikulumárnej reformy, ktoré by mohlo byť spôsobené i terminologickou nejasnosťou.

Literatúra

- GAVORA, P.; MAREŠ, J. *Anglicko-slovenský pedagogický slovník*. Bratislava : Iris, 1996.
- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno : Paido, 2005.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002.
- ŠIMČÁKOVÁ, L. Poznámky k termínu „kurikulum“. In ŠVEC, Š. *Jazyk vied o výchove*. Bratislava : Gerlach Print a FF UK, 2000, s. 55–63.

UČITEĽ V KURIKULÁRNYCH PREMENÁCH ŠKOLY

Daniela Valachová

Anotácia: Príspevok sa zaoberá problematikou prípravy učiteľa a výstavby jeho osobnostnej prípravy, tak aby bol schopný kvalitne uplatniť národné kurikulum a najmä školské kurikulum v prostredí novej, modernej školy. Učiteľ je nositeľom a sprostredkovateľom školského kurikula žiakom a zároveň je dôležitým činiteľom pri výstavbe a tvorbe školského kurikula.

Abstract: The paper deals with the topic of teacher training: future teachers are to learn to use the national curriculum and especially the school curriculum in the new, modern school. Teachers bring the school curriculum to the pupils and play an important role in the creation of the new school curriculum.

Úvod

Problematika kurikula patrí v súčasnosti k jednej z najzávažnejších a taktiež najkomplikovanejších tém. Keďže na Slovensku práve vstupujeme do fázy kurikulárnej reformy školstva, je pre nás táto téma obzvlášť aktuálna. Učiteľ v tomto poňímaní je nielen prenášaťelom informácií, ale je vlastne prenášaťelom určitej kultúry a ľudských hodnôt. V konkrétnej praxi to znamená, že učiteľ by mal podávať deťom nielen konkrétnu informáciu, ale aj kontexty danej informácie. Teda aby dieťa bolo motivované, aby malo rado určitú pravdu, aby sa rozvíjala emocionálnosť dieťaťa, jeho tvorivosť. Takéto chápanie postavenia učiteľa ďaleko presahuje jednoducho vymedziteľný pojem profesionality a taktiež jeho postavenie v premenách školy a kurikulárnej transformácie.

Učiteľské povolanie nemá presne a jednoznačne predpísané profesionálne kompetencie. Skôr sa približujú jeho spôsobilosti k univerzálnosti. Jeho odbornosť je viac univerzálna ako akákoľvek iná odbornosť iného povolania. Možno konštatovať, že práve v tomto je špecifikum, zvláštnosť učiteľskej profesie a profesionality. Toto špecifikum predpokladá, že učiteľská profesia nie je presne limitovaná odbornosťou, ale mala by rozvíjať celú osobnosť dieťaťa, a teda ide o kompetencie nielen učenia, vzdelávania, ale o ľudskú blízkosť, partnerstvo, pomocou ktorých tvorí učiteľ symbiotický vzťah so žiakom s cieľom maximálneho rozvoja jeho schopností, nadania a zručností.

Kurikulum

Zatiaľ čo u nás je pojem a význam slova „kurikulum“ pomerne nový, vo svete je tento pojem pomerne dlho a často používaný. V zahraničí sa stal tento pojem bežným už v 60. rokoch 20. storočia. Je považovaný za komplexný a rámcový a ako taký pomerne ťažko definovateľný.

Ak by sme si teda chceli v krátkosti objasniť, čo to kurikulum je, použijeme ako orientačnú a všeobecnú charakteristiku nasledujúce vymedzenie: kurikulum zahŕňa komplex problémov, ktoré sa vzťahujú k riešeniu otázok: prečo, koho, v čom a ako, kedy, za akých podmienok a s akými očakávanými efektmi vzdelávať? Z tohto pohľadu by sme mohli prijať definíciu kurikula ako: všetka skúsenosť, ktorú žiak získava v priebehu školskej dochádzky, t.j. ciele a obsah, činnosti a vzťahy v škole, ich plánovanie, realizácia a hodnotenie. Anglicko – slovenský slovník uvádza tri významy slova kurikulum: 1. (širší význam) – vzdelávací program – koho, čo, kedy, za akých podmienok, s akými očakávaniami efektu vzdelávať; 2. (užší pojem) učebný plán, osnovy; 3. reálny priebeh vyučovania. Vzdelávací program je spoločný názov pre výchovu aj vzdelávanie (edukácia). V kurikulárnej reforme školstva na Slovensku sa prijíma užšie vymedzenie kurikula v tom zmysle, že ide o osnovy, učebné plány a sekundárne o súvislosti koho vzdelávame, za akých podmienok a kto vzdeláva žiakov a pomocou akých metód a prostriedkov. Zákony o učiteľovi, zákon o výchove a vzdelávaní a zákon o kariérovom raste učiteľa dopĺňajú problematiku o systémový prístup.

V súčasnosti možno považovať za podstatné tri významy kurikula:

- vzdelávací program (plánované kurikulum),
- obsah vzdelávania a jeho organizácia (realizované kurikulum),
- skúsenosť získaná v škole (osvojené kurikulum) (Walterová 1994).

Vo význame kurikula prevládajú dva významy pojmu:

- Vzdelávací program, projekt, plán vzdelávania (vyučovania) – vzťahuje sa predovšetkým na pedagogické dokumenty zamerané na plánovanie, projektovanie vzdelávania. Ďalej by mali obsahovať ciele, metódy, organizačné formy a materiálne prostriedky a minimálne akceptovateľné požiadavky na výsledky procesu, teda štandardy.
- Vlastný vyučovací proces, jeho obsah a priebeh – v uvedenom ponímaní sa rozlišuje formálne, neformálne a skryté kurikulum:
 - Formálne kurikulum predstavuje komplexný projekt cieľov, obsahu učiva, prostriedkov a organizácie vyučovacieho procesu, jeho realizácia a spôsoby kontroly a hodnotenia.
 - Neformálne kurikulum predstavuje aktivity a skúsenosti školovaných v mimotriednych a mimoškolských aktivitách ako exkurzie, športové činnosti a súťaže.

- Skryté kurikulum predstavuje rôzne skúsenosti, ktoré nie sú obsiahnuté vo formálnom a v neformálnom kurikule, či informálnom kurikule, ale vznikajú skôr náhodile, predovšetkým v sociálnej interakcii školovaných, predstavuje hlavne klímu školy, vyjadruje vzťah školy a jej sociálnych partnerov.

Pracuje sa na návrhoch, ako dostať neformálne a informálne vzdelávanie do štruktúry uznávania vzdelávacích ciest, tak, ako to napokon vyžaduje Ústav SR, ale aj medzinárodné odporúčania EÚ. V odbornej literatúre by sme mohli nájsť aj ďalšie formy kurikula, avšak nie je našim cieľom ich analyzovať.

V pripravovanej reforme, ktorá akceptuje a vychádza z Projektu Milénium sa predpokladá v súlade s trendmi v štátoch EÚ s vytvorením dvoj úrovňového participatívneho modelu kurikula.

- Štátne (národné) kurikulum – bude obsahovať všeobecné ciele vzdelávania, kmeňové učivo, záväzné požiadavky na výkon školovaného, štandardy a spôsoby overovania dosiahnutých štandardov. Kmeňové učivo bude obsahovať 60 % časovej dotácie z povinného vzdelávania. Využitie ostatnej časovej dotácie bude v právomoci škôl, ktoré si ho budú naplňovať podľa vlastných podmienok.
- Školské kurikulum – bude naplňované zvyšnou časovou dotáciou a tým bude možné využívať špecifiká a možnosti jednotlivých škôl. Vytváraním školského kurikula sa zvýši profesionalita škôl, ale zároveň aj zodpovednosť a konkurencie schopnosť škôl, čo bude dôležitým konkurenčným modelom. Pri tvorbe školského kurikula by škola mala vychádzať zo svojich vlastných podmienok, zo záujmov žiakov, z očakávaní rodičov a odberateľov absolventov školy, z miestnej komunity. Školy rovnakého typu budú mať možnosť rozvíjať sa v rôznych zameraniach.

Počas kurikulárnej transformácie príde k niektorým zásadným zmenám. Uvedieme len niekoľko z nich:

- Dôjde k zmene hierarchie jednotlivých zložiek učiva, hodnoty – postoje – schopnosti – intelektuálne a praktické zručnosti – vedomosti.
- Budú zdôraznené kľúčové kompetencie:
 - osobnostné, personálne kompetencie – schopnosti vedieť ako sa učiť, iniciatíva, motivácia, schopnosti organizácie času, kompetencie seba-kontroly, sebariadenia a zodpovednosti, učiť sa s inými a od iných, schopnosť samostatne navrhovať vlastné celoživotné vzdelávacie stratégie, náročnosť k sebe a iným, kompetencie zdravo žiť, pracovať v záťaži,
 - poznávacie kompetencie – schopnosti tvorivo a kriticky myslieť, gramotnosť riešiť problémy,
 - vzdelanostné kompetencie – veda, technika, matematické, intelektové kompetencie, metodologické, funkčné kompetencie, kompetencie zručností,

- sociálne kompetencie – kompetencia tvoriť občiansku spoločnosť, medziludské produktívne vzťahy, multikultúrne, vlastenecké, občianske kompetencie, kultúrna vnímavosť, podnikateľské schopnosti, práca v tíme, kompetencie produktívne riešiť konflikty.
- subsystémové kompetencie:
 - práca s modernými informačnými technológiami – digitálne zručnosti,
 - komunikačné schopnosti a spôsobilosti – komunikácia v mateřinskom jazyku a cudzích jazykoch.

Dôraz sa bude klásť na:

- európsku dimenziu vzdelávania a výučbu cudzích jazykov,
- rovnocennou obsahovou stránku s procesuálnou stránkou,
- posilenie integrovaného prístupu a medzipredmetových vzťahov,
- prípravu učiteľa.

V pripravovanej transformácii slovenského školstva, aj v celkovej výstavbe kurikula má veľmi dôležité miesto učiteľ a jeho príprava a postavenie v novej, modernej škole.

Učiteľ

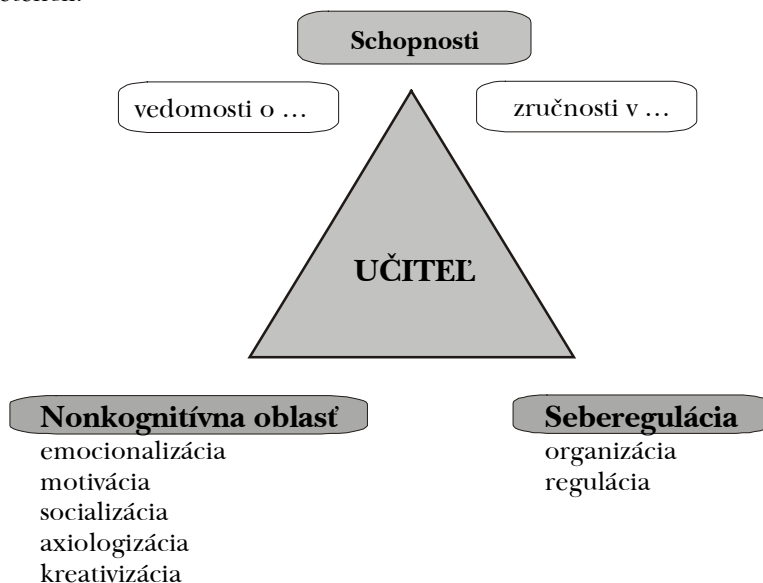
Zdá sa, že by bolo veľmi jednoduché vymedziť pojem učiteľ. Vzhľadom na diverzifikáciu názorov o tom, čo je učiteľ, aké sú jeho funkcie, možnosti, spôsobilosti a ciele, to jednoduché nie je.

Slovo pedagóg je v odbornej literatúre (Ivanová-Šalingová 1988) definované ako „*vychovávateľ, obyčajne z povolania, učiteľ, profesor*“. Nie náhodne sa zdôrazňuje výchova a kompetencia učiteľa pre výchovu. Úloha učiteľa sa v tomto poňatí mení s prenášateľa informácií na človeka, ktorý bude viac formovať osobnosť, všímať si mentálny svet žiaka, jeho postoje, hodnoty, prežívanie sveta okolo seba. Pokiaľ by sme vychádzali z najvšeobecnejšej definície pedagogiky ako vedy o výchove, tak pedagóg je človek, profesionál, odborník, ktorý realizuje výchovu z povolania, je to jeho profesia.

V Charte učiteľov nachádzame takéto vymedzenie učiteľa: „*Slovo učiteľ označuje každú osobu, ktorá je v škole poverená výchovou a vzdelávaním žiakov*“ (Charta učiteľov, I. definície). Ďalej sú v Článku 1 vymedzené základné povinnosti učiteľa ako: „*rešpektovať ľudskú bytosť dieťaťa, vyhľadávať a rozvíjať jeho schopnosti, vychovávať ho pri vyučovaní, stále sa snažiť vytvárať morálku budúceho človeka a občana a vychovávať dieťa v duchu demokracie, mieru a priateľstva medzi národmi*“.

Prístupy k analýze profesionálnych kompetencií učiteľa

Vo vzťahu k učiteľskej profesii sa používajú rôzne prístupy, modely ako analyzovať spôsobilosti a schopnosti pre prácu učiteľa. Keďže ich existuje veľa, nebudeme ich analyzovať a bližšie uvádzať. Na základe najnovších prístupov a výskumov sme zostavili náš model výstavby prípravy učiteľa, teda jeho profesionálnych kompetencií.



V našom modeli v strede je učiteľ, ako jeden z dôležitých činiteľov ovplyvňujúci edukáciu a majúci dôležitú úlohu pri výstavbe kurikula. Jeho príprava na efektívnu edukačnú prax a zároveň aj na tvorbu a realizáciu kurikula je zložitá a náročná. V predstavovanom modeli sú tri rovnocenné súčasti prípravy učiteľa v nových kurikulárnych premenách školy.

Schopnosti

Prvou zložkou je tzv. kognitivizácia učiteľa alebo schopnosti, predpoklady, kompetencie kognitívneho spracovania situácií, udalostí, problémov. V tejto oblasti prípravy máme na mysli vedomosti o... jednotlivých oblastiach, problémoch. Predstavujú vedomosti kognitívneho charakteru, napr. vedomosti z oblasti jednotlivých vyučovacích predmetov, oblastí vzdelávania. V kognitivizácii máme aj zručnosti v..., teda zručnosť vedieť využiť získané poznatky v rôznych oblastiach, v rôznych situáciách. Ide vlastne o praktické využitie vedomostí, schopnosť aplikácie poznatkov a vedomostí. Možno konštatovať, že kognitivizácia predstavuje celoživotnú prácu učiteľa na sebe samom.

Nonkognitívna oblasť

1. Základnou osobnostnou zložkou, ktorá je všeobecne ľudská a na učiteľa sa dá zvlášť aplikovať, sú citové charakteristiky osobnosti, teda emocionalizácia človeka. Rozlišujeme dve dimenzie: a) učiteľ, ktorý je emocionálne labilný, je neurotický, trpí poruchami emotionality, nemá dosť dobré predpoklady robiť efektívneho učiteľa; b) zrelá emocionalita, o ktorej hovorí aj D. Goleman (1999), zrelá emocionálna vyváženosť znamená ovládať svoje emócie, city. Možno konštatovať, že druhou charakteristikou učiteľa všeobecne ako osobnosti je dobrá citová zrelosť, citové sebaovládanie. Tu môžeme konštatovať, že je to jedna z najdôležitejších zložiek.
2. Dalším osobnostným faktorom pre prácu učiteľa, pre jeho profesionálnu kompetenciu je jeho motivačný systém. Motivácia sa ukazuje ako jeden z najdôležitejších faktorov profesionálnej práce učiteľa. Motivačný systém učiteľa musíme skúmať od uspokojovania základných potrieb, podľa teórie A. H. Maslowa (1970), až do najvyšších úrovní motivácie, jeho sebarealizácie, čím sa profesia učiteľa dostáva na úroveň saturácie najvyšších potrieb učiteľa a v prenose na žiakov. Do motivačného systému, okrem pudov, inštinktov, potrieb, záujmov, patrí aj hodnotový systém. Vhodným hodnotovým zámerom učiteľa by malo byť, že za najvyššiu hodnotu svojho povolania považuje rozvoj osobnosti dieťaťa a seba. Pokiaľ táto kompetencia chýba, stráca sa u učiteľa kompetencia najvrchnejších motivačných mét, hodnotový systém. Aj preto je v základoch školskej reformy na Slovensku Tvorivo – humanistická výchova, teda dôraz na vzťahy, hodnoty, sebariadenie, motiváciu a tvorivosť. Učiteľ bez týchto vlastností len ťažko môže vychovať človeka motivovaného, hodnotovo pozitívneho, tvorivého.
3. Dalším základným osobnostným predpokladom je socializácia, sociálna kompetencia učiteľa. Do tohto systému osobnostných zložiek zahrnieme najmä to, aby učiteľ vedel komunikovať, aby vedel vychádzať s ľuďmi, aby vytváral dobré medziľudské vzťahy, aby rozumel deťom, aby deti rozumeli jemu. Možno konštatovať, že ide o širšie sociálne kompetencie. Sociálne kompetencie sú podmienené aj postojmi učiteľa k deťom, ku kolegom, rodičom. Akonáhle sú postoje nejakým spôsobom deformované, tak trpí celá socializácia. Učiteľ prístupuje k deťom s predsudkami, ktoré sa ťažko prekonávajú a sú brzdou v tom, aby kompetencie boli optimálne a maximálne.
4. Štvrtou základnou charakteristikou osobnosti učiteľa je autoregulácia. Autoregulácia je charakteristikou sebaovládania, sebareflexie, sebavnímania, seba-kontroly, disciplíny. Je to jedna z dôležitých osobnostných kompetencií učiteľa, zahŕňa organizáciu dňa, týždňa, života. Do autoregulácie patria dve významné zložky kompetencií učiteľa: a) aby zvládol, ovládal, kontroloval svoje inštinkty a pudy; b) aby zvládol tlaky, ktoré sú prezentované smerom k nemu zo sociálnych situácií.

5. Piatou charakteristikou kompetencie učiteľa je jeho kreativita. Dávame ju na vrchol spôsobilostí, alebo schopností učiteľskej profesie. Ak učiteľ nie je kreatívny, nevie si poradiť v rôznych situáciách, ktoré vznikajú počas práce s deťmi. Kreativita, tvořivosť, sa stáva vrcholnou kompetenciou učiteľa v osobnostných charakteristikách profesionálnych kompetencií. Snahou teórie, ale aj praxe prípravy učiteľov by malo byť, aby každý učiteľ bol schopný pracovať na úrovni kreatívneho sebavyjadrenia vo výchove a vo svojej práci.

Sebaregulácia

Prvou zložkou je tzv. kognitivizácia učiteľa alebo schopnosti, predpoklady, kompetencie kognitívneho spracovania situácií, udalostí, problémov. Do kognitivizácie učiteľa ako jeho predpokladu pre kompetencie by mali patriť tzv. meta-kognitívne zručnosti. Metakognitívne zručnosti sú tie, pomocou ktorých sa učiteľ dokáže učiť z vlastného poznávania, z vlastného učenia, z vlastných chýb. To znamená, mal by mať kompetenciu:

- Sledovať sám seba, čo robí na vyučovacej hodine, ako sa správa – sebamonitoring, seba pozorovanie, zároveň sám sebe poskytuje väzbu o tom, čo vlastne na hodine robí.
- Pýtať sa, prečo práve to robí, napr. ako formuluje otázky, ako nonverbálne komunikuje. Túto druhú časť metakognitívnych zručností nazývame sebavyšetrenie, seba preskúmanie („selfexploring“).
- Tretou zručnosťou z hľadiska metakognitívnych zručností nazývame autoregulácia. To znamená, že na základe seba poznania a na základe sebavyšetrenia dokáže regulovať, upraviť a tvoriť nové správanie.

Záver

V reforme školstva sa na učiteľa kladú nároky, aby nebol len profesionálom v didaktike, v prenose informácií z učebníc a osnov do poznatkového systému žiakov, ale aby zároveň si všímal osobnosť žiaka. Tradičná škola pracuje s modelom „výkonového“ žiaka a tak boli nastavené aj kritériá hodnotenia učiteľa aj žiaka. V novom poňatí sa od učiteľa vyžadujú nielen teoretické znalosti a praktické zručnosti rozvíjania všetkých poznávacích funkcií, ale vyžaduje sa, aby bol partnerom, poradcom, facilitátorom žiakových schopností a jeho sebarealizácie. Najmä tvorba školského kurikula je priestorom, aby učiteľ uplatnil svoj individuálny prístup k žiakom, aby sa pokúsil naprojektovať taký obsah, ktorý by žiakov motivoval k učniu, poznávaniu, taký obsah, ktorý by umožnil učiteľovi nadviazať osobné vzťahy k žiakom. Len takto prenikne do ich mentálneho sveta, ktorý potom môže ovplyvňovať. Osobitne je to dôležité pri žiakoch zo znevýhodneného prostredia. O to sa snaží reforma školstva a bude veľmi záležať na podstatnom činiteľovi výchovy a vzdelávania – na učiteľovi, aby pochopil a realizoval svoje takpovediac nové poslanie.

Literatúra

- GAVORA, P.; MAREŠ, J. *Anglicko-slovenský slovník*. Bratislava : IRIS, 1996.
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha : Columbus, 1997.
- IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, I. *Slovník cudzích slov pre školu a prax*. Bratislava : SPN 1988.
- MASLOW, A. *Motivation and Personality*. New York : Harper, 1970.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno : MU, 1994.

OBOR UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY Z POHLEDU INOVATIVNÍCH ZMĚN

Alena Nelešovská, Eva Šmelová

Anotace: Příspěvek seznamuje s dílčími výsledky výzkumu realizovaného v rámci projektu ESF *Evaluace a inovativní aplikace bakalářského studijního programu oboru Učitelství pro mateřské školy realizovaného na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.*

Abstract: *The contribution introduces partial results of a research realized within ESF focusing on innovation of the Teaching Profession for Kindergartens study field on the Faculty of Education at Palacky University Olomouc.*

Úvod

K záměrům Bílé knihy (2001) v oblasti terciárního sektoru patří zajistit prostupnost a modulární stavbu studijních a vzdělávacích programů. Takto koncipované studijní programy s využívajícím kreditovým systémem by měly umožnit pokračovat ve studiu podle potřeby v rámci celoživotního vzdělávání. Prostupnost terciárního sektoru je naplňována v souladu s Boloňskou deklarací. Jedním z prostředků naplňování tohoto principu je modulová stavba studia.

Na uvedenou skutečnost reagoval řešitelský tým pod vedením prof. PhDr. Aleny Nelešovské, CSc. v projektu nazvaném *Evaluace a inovativní aplikace bakalářského studijního programu oboru Učitelství pro mateřské školy*. Projekt je řešený za podpory ESF v rámci dvouletého období (2005–2007) na Pedagogické fakultě UP v Olomouci na Katedře primární pedagogiky. Předmětem projektu je na základě evaluačních přístupů inovovat stávající bakalářský studijní program u oboru Učitelství pro mateřské školy do podoby modulového uspořádání (včetně kreditového systému).

1 Modularizace studijního programu oboru Učitelství pro MŠ

Modularizací stávajícího studijního programu reflektuje řešitelský tým potřebu inovativních změn v profesní přípravě učitelů mateřských škol. Stávající studijní program byl přestrukturován do modulové podoby. Jedná se o:

- modul všeobecně vzdělávací,
- modul pedagogicko-psychologický,
- modul odborně předmětový,
- modul předmětových didaktik,
- modul pedagogických praxí.

Při inovaci studijního programu byl sledován nejenom princip modularizace, ale i princip gradace, prostupnosti a volitelnosti. Přínos inovace nově konstruovaného kurikula byl ověřován v rámci výzkumu, který tvořil nedílnou součást projektu. Řešitelský kolektiv uskutečnil v průběhu realizace projektu řadu výzkumných aktivit, jejichž prostřednictvím mapoval správnost nastavení inovovaného studijního programu (schéma 1).

2 Realizace výzkumu

Následující schéma specifikuje hlavní fáze realizovaného projektu a realizované výzkumné aktivity.

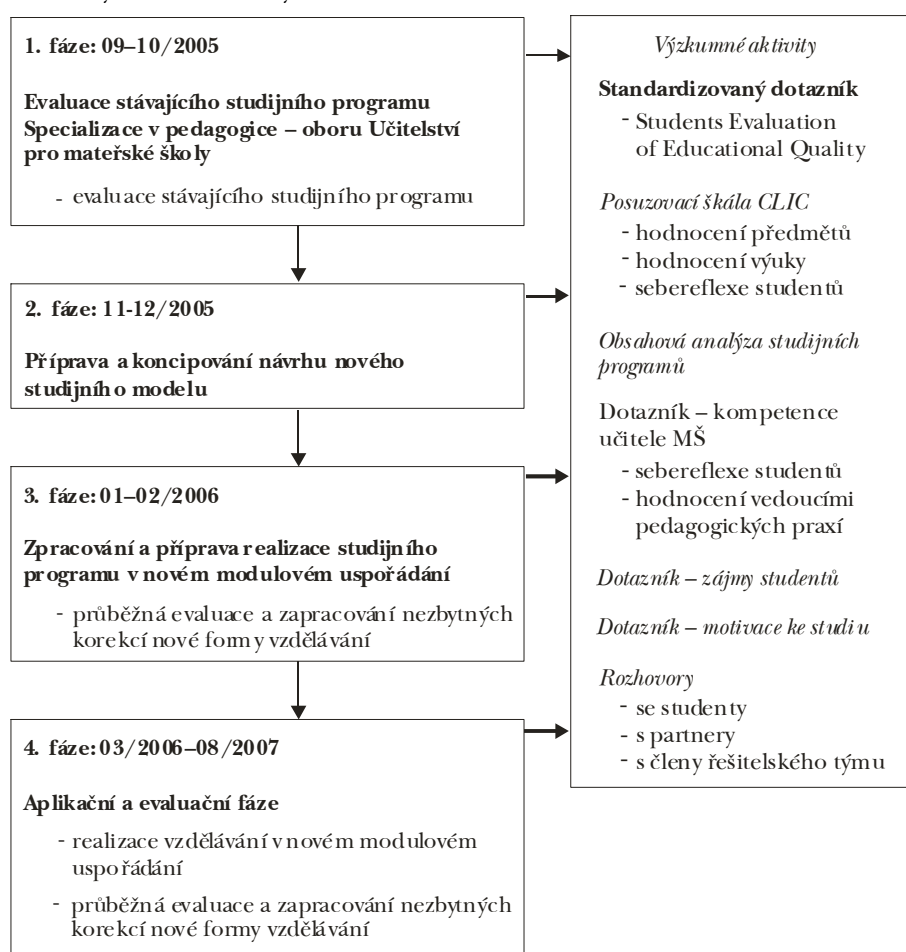


Schéma 1: Fáze projektu

3 Dílčí výsledky výzkumu

K důležitým ukazatelům efektivnosti inovovaného studijního programu řadíme úroveň rozvoje profesních kompetencí.

Respondenti výzkumu – studenti oboru Učitelství pro mateřské školy na PdF UP v Olomouci:

- kontrolní skupina A: studenti 1. ročníku studující v tradičním studijním programu,
- kontrolní skupina B: studenti 3. ročníku studující v tradičním studijním programu,
- experimentální skupina C: studenti 2. ročníku studující v inovovaném studijním programu v podobě modulového uspořádání.

Výzkumný nástroj – zvolily jsme dotazník zaměřený na sebehodnocení studentů oboru Učitelství pro MŠ na oblast profesních kompetencí. Dotazník byl zpracován (Šmelová 2005) na základě návrhu profesního standardu vytvořeného v rámci projektu resortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů (2001). Dotazník obsahuje sedm částí, které jsou zaměřeny na profesní kompetence učitele MŠ. Každá oblast kompetencí je tvořena souborem vědomostí a dovedností nezbytných pro výkon profese učitele mateřské školy (příloha 1).

Cíl výzkumu – za cíl výzkumu jsme si stanovily zmapovat prostřednictvím dotazníkového šetření, jak studenti hodnotí úroveň vlastních profesních kompetencí.

Výzkumné předpoklady a výsledky – při provádění inovace studijního programu do modulového uspořádání jsme považovaly za nezbytné, zjistit oblasti, které studenti vnímají pro zvládnutí profesních dovedností jako problematické. Zjištěné skutečnosti jsme braly jako východisko pro realizované inovace studijního programu.

Doba realizace sběru dat – studenti prováděli sebehodnocení na konci jednotlivých ročníků.

3.1 Sebehodnocení studentů 1. ročníku

Úroveň profesních kompetencí 1. ročník		1	2	3	4
K1	Kompetence předmětová	12	36,1	50	1,9
K2	Kompetence didaktická a psychodidaktická	0	37,25	52,25	10,5
K3	Kompetence pedagogická	17,9	37	40,2	4,9
K4	Kompetence diagnostická a intervenční	1,1	25,3	45,8	27,8
K5	Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	11,1	36,9	46,6	5,4
K6	Kompetence manažerská a normativní	9,4	14,4	42,5	33,7
K7	Kompetence profesně kultivující	20,2	49	27,7	3,1

Tab. 1: Sebehodnocení úrovně profesních kompetencí studentů 1. ročníku

Stupnice hodnocení – zvládám:

1 výborně

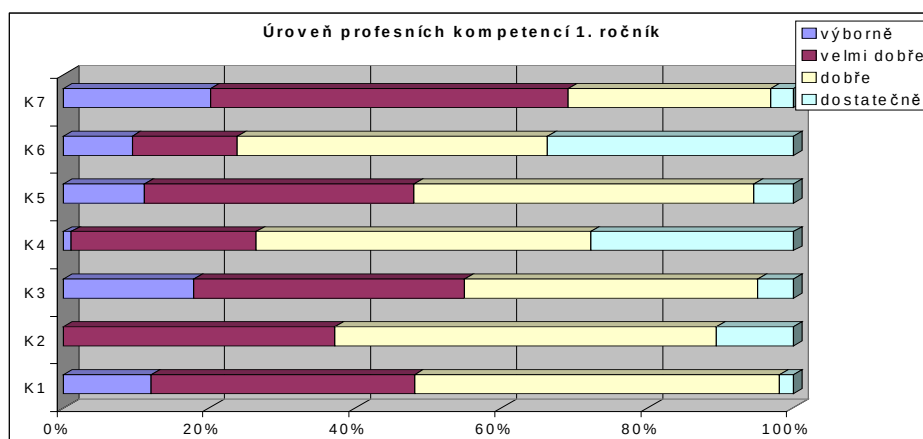
2 velmi dobře

3 dobře

4 dostatečně

5 nezvládám (není v tabulce ani v grafu uváděna, neboť ji studenti v žádném případě neuváděli).

Hodnocení je uváděno v %



Graf 1: Sebehodnocení úrovně profesních kompetencí studentů 1. ročníku

Komentář:

Kompetence předmětová – studenti hodnotí kompetenci předmětovou zejména na úrovni *velmi dobře* (36,1 %) a *dobře* (50 %). Nižší úroveň dovedností vnímají studenti zejména v disponování uživatelskými informačními a komunikačními technologiemi a multidisciplinární jazykové a matematicko-přírodovědné naukové znalosti. Naopak v této oblasti studenti pozitivně hodnotí již od 1. ročníku vlastní talentové předpoklady, což koresponduje se zaměřením a požadovanými předpoklady studia.

Kompetence didaktická a psychodidaktická – kompetence didaktická a psychodidaktická je studenty vnímána jako jedna z nejnáročnějších a nejproblematictějších. Studenti hodnotí úroveň této kompetence jako *velmi dobře* (37,25 %), *dobře* (52,25 %) a *dostatečně* (10,5 %).

Kompetence pedagogická – dovednosti v oblasti kompetence pedagogické hodnotí studenti na úrovni *výborně* (17,9 %), *velmi dobře* (37 %), *dobře* (40,2 %) a *zvládám dostatečně* (4,9 %). Pokud vezmeme v úvahu, že se tato kompetence vztahuje k dovednostem: uspokojovat individuální potřeby dětí, ovládat procesy předškolního vzdělávání, podporovat individuální kvality dětí apod., vidíme jednoznačně u studentů tendenci nadhodnocení vlastních profesních znalostí a dovedností.

Kompetence diagnostická a intervenční – kompetence diagnostická a intervenční vyžaduje zvládnout dovednosti pedagogické diagnostiky, osvojit si vědomosti z patopsychologie, biologie dítěte, psychologie osobnosti apod. Tuto oblast vnímají studenti také jako náročnou. Na úrovni *výborně* se hodnotí studenti pouze v 1,1 %, na úrovni *velmi dobře* v 25,3 %, *dobře* v 45,8 % a *dostatečně* v 27,8 %.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikační – tato oblast patří k dalším, v nichž studenti vnímají řadu vlastních nedostatků a absenci potřebných vědomostí. Kompetenci hodnotí na úrovni *výborně* (11,1 %), *velmi dobře* (36,9 %), *dobře* (46,6 %) a *dostatečně* (5,4 %). Uvedené potíže se odvíjí od skutečnosti, že studenti neabsolvovali většinu předmětů vztahujících se k rozvoji této kompetence.

Kompetence manažerská a normativní – studenti s touto oblastí mají velmi malé zkušenosti, což se opět odráží v jejich sebehodnocení. Na úrovni *výborně* se hodnotí pouze 9,4 %, *velmi dobře* 14,4 %, *dobře* 42,5 % a *dostatečně* 33,7 %.

Kompetence profesně kultivující – ani v této oblasti si studenti nejsou dostatečně jistí. Kompetenci hodnotí na úrovni *výborně* (20,2 %), *velmi dobře* (49 %), *dobře* 27,7 % a *dostatečně* (3,1 %).

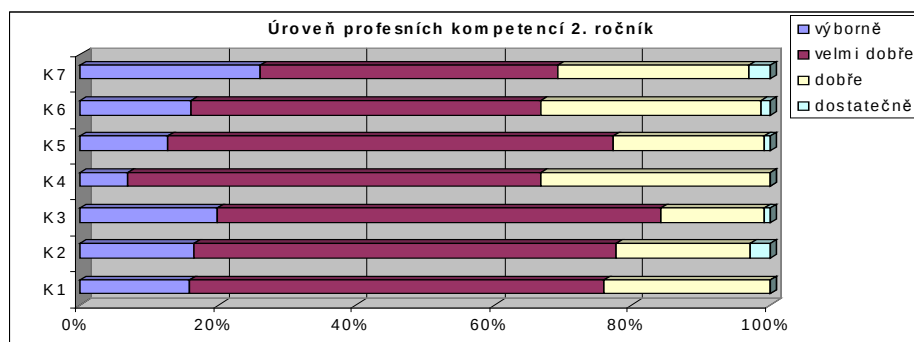
Dílčí závěry

Ve všech sledovaných oblastech je zřejmá tendence k nadhodnocování vlastních profesních kompetencí nezbytných pro profesi učitele mateřské školy. Problematické kompetence didaktické a psychodidaktické, taktéž diagnostické a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerské a normativní vyplývají ze skutečnosti, že v 1. ročníku se s touto problematikou studenti ještě nesetkali. Ve studijním programu 1. ročníku jsou zařazeny zejména předměty modulu všeobecně vzdělávacího a pouze v malé míře předměty modulu pedagogicko-psychologického.

3.2 Sebehodnocení studentů 2. ročníku

Kompetence 2. ročník		1	2	3	4
K1	Kompetence předmětová	15,8	60	24,2	0
K2	Kompetence didaktická a psychodidaktická	16,6	61,15	19,45	2,8
K3	Kompetence pedagogická	19,9	64,2	15	0,9
K4	Kompetence diagnostická a intervenční	6,8	60	33,2	0
K5	Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	12,65	64,5	21,9	0,9
K6	Kompetence manažerská a normativní	16	50,7	32	1,3
K7	Kompetence profesně kultivující	26,2	43,1	27,7	3

Tab. 2: Sebehodnocení úrovně profesních kompetencí studentů 2. ročníku



Graf 2: Sebehodnocení úrovně profesních kompetencí studentů 2. ročníku

Komentář:

Kompetence předmětová – studenti hodnotí kompetenci předmětovou na úrovni *výborně* (15,8 %), *velmi dobře* (60 %) a *dobře* (24,2 %). Lze konstatovat, že studenti po dvou letech studia nabývají v této oblasti větší jistotu, neboť již mají absolvovaný studijní předmět počítač pro učitele, grafické programy a multimédia, prohlubují si své dovednosti v oblasti výchov. Jsou vedeni k aplikaci a propojování získaných vědomostí a dovedností ve smysluplných souvislostech.

Kompetence didaktická a psychodidaktická – kompetence didaktická a psychodidaktická, která patřila u studentů 1. ročníku k jednomu z neproblematictějších, zaznamenala již ve 2. ročníku z pohledu respondentů kvalitativně vyšší úroveň. Studenti hodnotí úroveň této kompetence *výborně* (16,6 %), *velmi dobře* (61,15 %), *dobře* (19,45 %) a *dostatečně* (pouze 10,5 %). Ve 2. ročníku vstupují již v širší míře studenti do výuky předmětů, v nichž jsou seznamováni s danou problematikou. Na předměty 1. ročníku např. základy filozofie a pedagogika, předškolní pedagogika, pedagogická diagnostika apod. navazují předměty speciálních pedagogicko-psychologických disciplín a základy speciální pedagogiky (např. pedagogická psychologie, sociologie rodiny a výchovy, sociální psychologie). Uvedená skutečnost se tak odráží pozitivně i v sebehodnocení studentů.

Kompetence pedagogická – dovednosti v oblasti kompetence pedagogické hodnotí studenti na úrovni *výborně* (19,9 %), *velmi dobře* (64,2 %), *dobře* (15 %) a *zvládám dostatečně* (již pouze 0,9 %). Tento posun opět souvisí s přibývajícím předměty, které souvisí již se specifickou přípravou pro výkon profese učitele mateřské školy.

Kompetence diagnostická a intervenční – v rámci kompetence diagnostické a intervenční opět vidíme z pohledu studentů jejich kvalitativní posun v oblasti hodnocené kompetence. I když tuto kompetenci hodnotili studenti od 1. ročníku jako náročnou, v níž pocítovali řadu potíží, již ve 2. ročníku ji hodnotí výrokem *výborně* (6,8 %), *velmi dobře* (60 %), *dobře* (33,2 %), položka *dostatečně* se v hodnocení neobjevuje.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní – tato oblast patří k dalším, v nichž studenti vnímali řadu vlastních nedostatků. Ve 2. ročníku již zaznamenáváme opět výrazný kvalitativní posun. Kompetenci hodnotí na úrovni *výborně* (12,65 %), *velmi dobře* (64,5 %), *dobře* (21,9 %) a *dostatečně* (pouze 0,9 %). Lze se domnívat, že tento posun je spojený zejména s nárůstem odborných předmětů.

Kompetence manažerská a normativní – studenti se již v rámci pedagogické praxe, výuky předmětu Předškolní pedagogika, Pedagogický a školský management apod. seznamují s podmínkami fungování mateřské školy, s legislativou a dokumenty vztahujícími se k výkonu profese učitele mateřské školy. Studenti se hodnotí na úrovni *výborně* (16 %), *velmi dobře* (50,7 %), *dobře* (32 %) a *dostatečně* (1,3 %).

Kompetence profesně kultivující – u studentů nadále přetrvává v této oblasti značná nejistota, což se odráží v hodnocení, které se minimálně odlišuje od hodnocení studentů 1. ročníku. Kompetenci hodnotí na úrovni *výborně* (26,2 %), *velmi dobře* (43,1 %), *dobře* (27,7 %) a *dostatečně* (3 %).

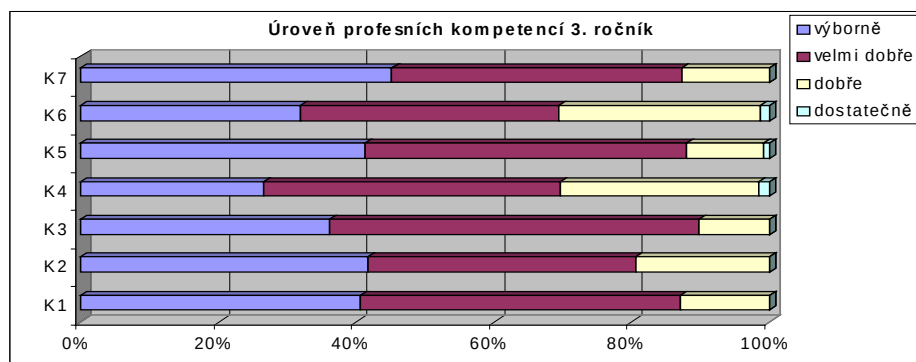
Dílčí závěry

Můžeme konstatovat, že ve většině sledovaných kompetencí došlo v sebehodnocení studentů ke kvalitativnímu posunu. Nadále zůstává z pohledu studentů 2. ročníku jako problematická zejména kompetence didaktická a psychodidaktická, kompetence sociální, psychosociální a komunikativní, kompetence manažerská a normativní a kompetence profesně kultivující. Jedná se o většinu sledovaných kompetencí, na což bude třeba opět v rámci inovací reagovat a provést nezbytné korekce.

3.3 Sebehodnocení studentů 3. ročníku

Kompetence 3. ročník		1	2	3	4
K1	Kompetence předmětová	40,7	46,3	13	0
K2	Kompetence didaktická a psychodidaktická	41,7	38,85	19,45	0
K3	Kompetence pedagogická	36,1	53,7	10,2	0
K4	Kompetence diagnostická a intervenční	26,5	43,2	28,7	1,6
K5	Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	41,2	46,7	11,2	0,9
K6	Kompetence manažerská a normativní	32	37,5	29,1	1,4
K7	Kompetence profesně kultivující	45,2	42	12,8	0

Tab. 3: Sebehodnocení úrovně profesních kompetencí studentů 3. ročníku



Graf 3: Sebehodnocení úrovně profesních kompetencí studentů 3. ročníku

Komentář:

Kompetence předmětová – u studentů 3. ročníku zde vidíme již značný kvalitativní posun. Za slabší článek této kompetence považují studenti zejména zvládnutí multidisciplinárních naukových znalostí v oblasti jazykové, matematicko-přírodovědné a vlastivědné. Studenti hodnotí kompetenci předmětovou na úrovni *výborně* (40,7 %), *velmi dobře* (36,3 %) a *dobře* (pouze 13 %).

Kompetence didaktická a psychodidaktická – patří po celé období studia z pohledu studentů k nejnáročnějším. Přesto vidíme, že ve 3. ročníku studenti hodnotí danou kompetenci již výrokem *výborně* (41,7 %), *velmi dobře* (38,85 %), *dobře* (19,45 %).

Kompetence pedagogická – dovednosti vztahující se ke kompetenci pedagogické hodnotí studenti na úrovni *výborně* (36,1 %), *velmi dobře* (53,7 %), *dobře* (10,2 %). Tuto kompetenci hodnotí studenti jako nejlépe zvládnutou. Rozvoj pedagogické kompetence se vztahuje zejména k předmětům speciální pedagogika, patopsychologie, předškolní pedagogika, vývojová psychologie, pedagogická praxe.

Kompetence diagnostická a intervenční – kompetenci diagnostickou a intervenční řadíme ke kompetencím, které studenti považují za velmi náročné a její zvládnutí hodnotí i přes určitý kvalitativní posun nadále v rozmezí *výborně až dostatečně*. Je zajímavé, že ve 2. ročníku se hodnocení na úrovni dostatečně neobjevuje a ve 3. ročníku opět ano (1,6 %). Jedná se sice o menší procento, přesto tato skutečnost vyžaduje naši pozornost. Lze uvést, že na základě zpětné vazby získané od vysokoškolských učitelů, učitelů pedagogických praxí došlo u studentů k větší kritičnosti pohledu na sledované kompetence. Uvedená skutečnost ukazuje, že studenti na konci bakalářského studia si již dalece více uvědomují složitost problematiky předškolního vzdělávání.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní – tato oblast vykazuje také přetrvávající hodnocení na úrovni *výborně až dostatečně*. Studenti hodnotí kompetenci *výborně* (41,2 %), *velmi dobře* (46,7 %), *dobře* (11,2 %) a *dostatečně* (0,9 %). Hodnocení dostatečně zůstává od 2. ročníku nezměněno.

Kompetence manažerská a normativní – po absolvování souvislé pedagogické praxe můžeme zaznamenat rozvoj manažerské a normativní kompetence, neboť tato problematika tvoří její nedílnou součást. Hodnocení této kompetence je u studentů 3. ročníku na úrovni *výborně* (32 %), *velmi dobře* (37,5 %), *dobře* (29,1 %) a *dostatečně* (1,4 %).

Kompetence profesně kultivující – u studentů nadále přetrvává u této kompetence značná nejistota, přesto můžeme zaznamenat vyšší procentuální sebehodnocení zejména na úrovni *výborně* (45,2 %). Hodnocení na úrovni *velmi dobře* je (42 %), *dobře* (12,8 %). Kompetence profesně kultivující má přímý vztah zejména k předmětům všeobecně vzdělávacím a výchovným, souvisí i s reflektivní zkušeností studentů z pedagogické praxe.

Dílčí závěry

Z výsledků sebehodnocení studentů 3. ročníku je zřejmé, že větší pozornost bude vyžadovat rozvoj kompetence didaktické a psychodidaktické, kompetence diagnostické a intervenční, kompetence sociální, psychosociální a komunikativní. Uvedené kompetence hrají velmi důležitou roli při zvládnání práce s předškolním kurikulem. Za nezbytné lze považovat posílení problematiky profesní etiky učitele MŠ.

Shrnutí

Získané dílčí výsledky výzkumu jsou přínosné v mnoha ohledech. Byla identifikována problematická místa v profesním vzdělávání budoucích učitelů mateřských škol, které bude třeba při realizované inovaci studijního programu reflektovat a zohlednit. I když podstatou našeho projektu byla modularizace studijního programu, zabýval se řešitelský tým i rozvojem profesních kompetencí, a to jak z pohledu sebehodnocení studentů, tak i z pohledu učitelů pedagogických praxí. Výzkum potvrdil přímou a zásadní vazbu na modularizaci studia.

Za důležité ale považujeme naše šetření opakovat a zjistit, zda současná situace koresponduje s daty již realizovaného výzkumu.

Příloha 1: Dotazník zaměřený na sebehodnocení profesních kompetencí studentů oboru učitelství pro MŠ

- 1 výborně (zvládám bez potíží)
 2 velmi dobře (zvládám s menší dopomocí)
 3 dobře (potřebuji soustavnou dopomoc, radu)
 4 dostatečně
 5 nezvládám

Kompetence předmětová	1	2	3	4	5
uplatňuji multidisciplinární naukové znalosti					
mám talentové předpoklady a ovládám praktické činnosti v oblasti výchov					
disponuji uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie					

Kompetence didaktická a psychodidaktická	1	2	3	4	5
ovládám základní alternativní didaktické postupy					
dovedu pracovat se vzdělávacím programem předškolního stupně					

Kompetence pedagogická	1	2	3	4	5
dovedu uspokojovat potřeby dítěte					
ovládám procesy a podmínky předškolní výchovy, a to jak v rovině teoretické tak praktické					
užívám prostředky výchovy založené na aktivitě dětí, jejich prožitku a emocionálním rozvoji, především explorační činnosti a hru					
rozbořem dokážu zhodnotit úroveň rozvoje dítěte vzhledem k úrovni prováděné činnosti					
mám znalosti o právech dítěte a respektuji je ve své pedagogické práci					
orientuji se v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a jejich trendů					

Kompetence diagnostická a intervenční	1	2	3	4	5
dovedu použít prostředky pedagogické diagnostiky					
dovedu posoudit zdravotní stav a zajistit potřebná opatření					
jsem schopen fundovaně stanovit prognózu školní úspěšnosti					
zaujímám odborné stanovisko při vyjádření se					

k události integrace handicapovaného dítěte					
dovedu diagnostikovat sociální vztahy ve skupině					
jsem schopen identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování a uzpůsobit výběr prostředků výchovy jejich možnostem					
jsem schopný rozpoznat sociálně patologické projevy, šikanu a týrání jak u dětí tak u dospělých a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkují					
ovládám nedirektivní prostředky zajištění kázně ve třídě a umím řešit školní výchovné situace a výchovné problémy					
ovládám škálu hodnotících prostředků pro předškolní věk					
umím poskytnout radu pro rodiče a navrhnout preventivní opatření					

Kompetence sociální, psychosociální a komunikační	1	2	3	4	5
ovládám prostředky utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě/škole, zajišťuji bezpečí dětí					
ovládám prostředky předškolní socializace dětí, dovedu působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi					
orientuji se v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a jsem schopen zprostředkovat jejich řešení					
znám možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a starších sourozenců, i médií na děti,					
ovládám prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole					
uplatňuji efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči					

Kompetence manažerská a normativní	1	2	3	4	5
mám základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese					
mám znalosti o podmínkách a procesech fungování školy					
ovládám základní administrativní úkony spojené					

s výkonem profese, ovládám vedení záznamů a výkaznictví					
dovedu organizovat školní i mimoškolní aktivity dětí					

Kompetence profesně kultivující	1	2	3	4	5
mám znalosti všeobecného základu					
umím vystupovat jako reprezentant profese					
mám předpoklady pro kooperaci					
jsem schopen sebereflexe					
orientuji se v oblasti kultury a tvorby pro děti					
mám potřebu vlastního rozvoje v zájmové oblasti					
jsem schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy dětí					

Analýzy kurikula

MODEL FUNKČNÍ GRAMOTNOSTI A RVP ZV

Veronika Najvarová

Anotace: V příspěvku navrhujeme model funkční gramotnosti, který by vhodně znázornil systém vztahů mezi jednotlivými oblastmi funkční gramotnosti. Následně jsme analyzovali jednotlivé komponenty Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, abychom zjistili, zda reflektuje všechny oblasti funkční gramotnosti, které vedou k rozvoji funkčně gramotného člověka.

Abstract: A model of functional literacy is proposed in the paper that visualises the system of relationships between individual areas of functional literacy. We analysed individual components of the Framework Educational Programme in order to examine whether all areas of the functional literacy that enable the development of a functionally literate individual are reflected.

Úvod

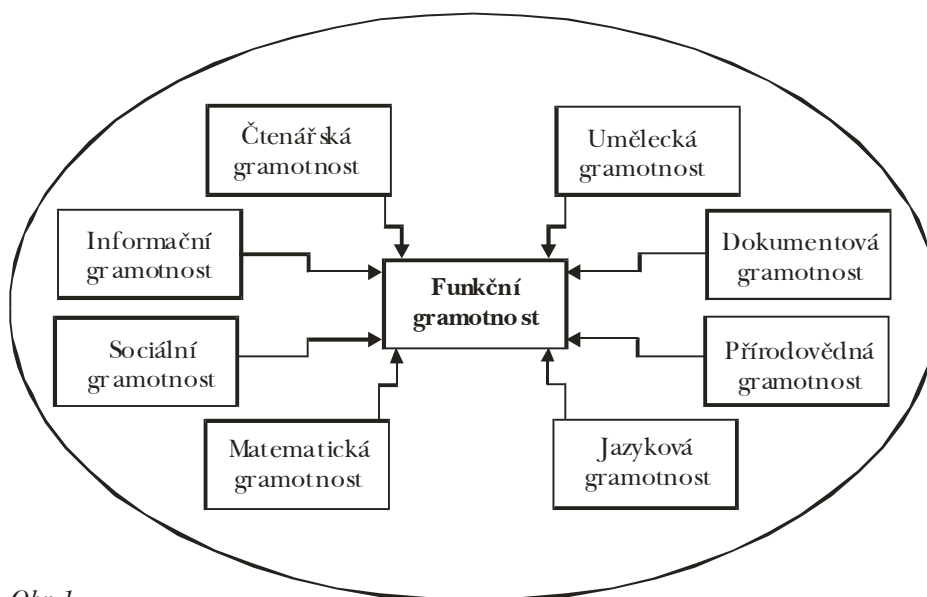
Prudký rozvoj vědy a techniky přináší řadu nových poznatků, které si člověk (pokud chce ve společnosti nalézt uplatnění a uspět v ní) musí osvojit relativně rychle a v dostatečném rozsahu a kvalitě. Cílem příspěvku je pokusit se o vytvoření modelu funkční gramotnosti a pomocí tohoto modelu znázornit souvislosti mezi přístupy k jednotlivým oblastem funkční gramotnosti a obsahem výchovy a vzdělávání, tak jak jej představuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2004). Při snaze znázornit funkční gramotnost a provázanost vztahů jejích oblastí jsme využili metodu pedagogického modelování (podrobně viz Maňák 2007). Využitím této metody jsme dosáhli zredukování množství intervenujících jevů a faktorů a tím značného zjednodušení představovaného jevu.

Chápání gramotnosti jako ovládnutí dovedností čtení a psaní (a později počítání) již není dostačující, protože oblastí znalostí a dovedností nezbytných k úspěšnému začlenění do společnosti stále přibývá. V moderním pojetí je funkční gramotnost charakterizována jako „postačující úroveň kvality znalostí, schopností, hodnotových postojů a dalších osobnostních charakteristik, která se požaduje na plné zapojení se dospělého do hospodářského sociálního a kulturního života dané společnosti, na plnění pracovních funkcí i funkcí mimopracovních sociálních rolí a životních aktivit“ (Švec, 2002, s. 212). Koncept funkční gramotnosti se rozvíjí od 50. let 20. století a ovlivnil pojetí výchovy a vzdělávání zejména v Americe, Evropě a Austrálii. Proměny koncepcí národních kurikul jednotlivých zemí a změny v jejich vyučovacích systémech vyústily v několik mezinárodních srovnávacích výzkumů funkční gramotnosti u různých skupin obyvatelstva (např. IALS, SIALS, RLS, PISA, PIRLS), které zkoumali textovou, dokumentovou a numerickou složku gramotnosti.

Model funkční gramotnosti

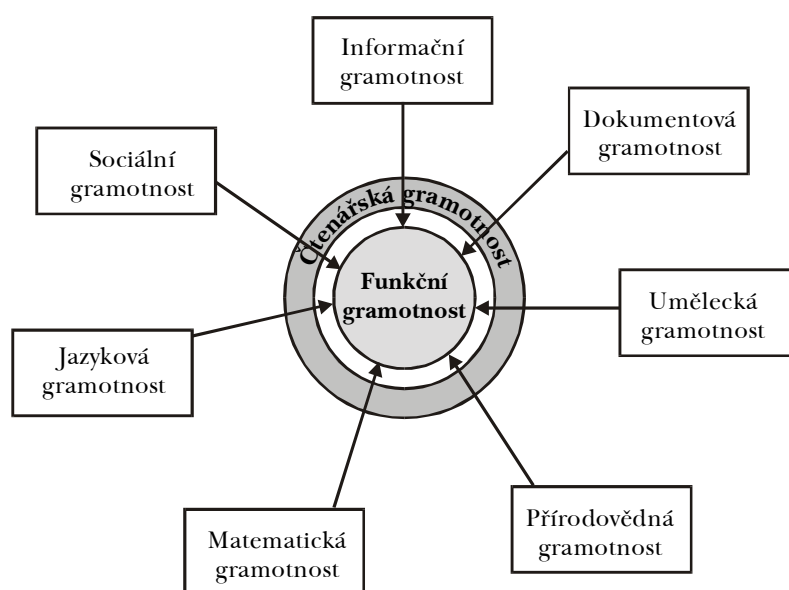
Výše uvedené složky gramotnosti (textová, dokumentová a numerická) odpovídají historickému vývoji konceptu gramotnosti, protože textové a numerické dovednosti byly požadovány historicky nejdříve. Pro zřetelnější znázornění vztahů mezi jednotlivými oblastmi funkční gramotnosti uvedeme rozdělení oblastí funkční gramotnosti dle oborů (obr. 1). Toto znázornění podle našeho názoru lépe odpovídá současnému pojetí funkční gramotnosti jako celku dovedností a znalostí, které usnadňují/umožňují jedinci začlenění do společnosti a tím dosahování svých osobních a společenských cílů (např. Doležalová 2005; Gavora 2003; Průcha 1992; Rabušicová 2002; Straková 2002; Zápotočná 2004). Jednotlivé oblasti nejsou izolované, naopak se prolínají a podporují navzájem.

Navrhované znázornění **modelu funkční gramotnosti** lépe odpovídá požadavkům oborů, jejichž prudký rozvoj klade na jedince stále nové požadavky. Výhodou tohoto modelu je také paralelnost gramotnostních oblastí s oblastmi školního vzdělávání, tak jak jsou definovány v RVP ZV. Tato paralelnost konkretizuje obsahovou náplň jednotlivých oblastí, přibližuje požadavky školního vzdělávání reálnému životu a ilustruje podstatu funkční gramotnosti. Budeme charakterizovat jednotlivé oblasti gramotnosti a poukážeme na souvislosti se vzdělávacími oblastmi RVP ZV.



Obr. 1

1. **Čtenářská gramotnost** (reading literacy) je podle našeho názoru nejdůležitější oblastí gramotnosti vůbec, proto začneme právě její charakteristikou. V mezinárodních výzkumech (PISA 2000, PISA 2003, PIRLS, RLS) je čtenářská gramotnost charakterizována jako „*schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*“ (Straková 2002, s. 10). Čtení tedy již není chápáno jen v tradičním smyslu technické správnosti a rychlosti, ale je vyzdvihován jeho funkční charakter – čtení za účelem rychlého a pružného získávání a efektivního zpracovávání informací. V tomto smyslu prolíná čtenářská gramotnost všemi ostatními oblastmi, z čehož plyne i její důležitost. Získávání znalostí z ostatních oblastí by bez čtení (v tomto smyslu) bylo velmi obtížné a mnohdy i nemyslitelné. Názorně bychom mohli popisovanou situaci vyjádřit prostřednictvím následujícího schématu (obr. 2). Pro svou významnost byla úroveň čtenářské gramotnosti samostatně testována v řadě uznávaných mezinárodních výzkumů (např. SIALS, RLS, PISA, PIRLS). V RVP ZV prolíná čtenářská gramotnost všemi vzdělávacími oblastmi; prostřednictvím jednotlivých čtenářských dovedností jsou charakterizována cílová zaměření oblastí a některé kompetence (kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní). S konceptem čtenářské gramotnosti však RVP ZV nepracuje. V textu RVP ZV je explicitně zmíněna gramotnost matematická (1x), informační (1x), občanská (1x) a mediální (1x).



Obr. 2: Postavení ČG vzhledem k dalším oblastem FG

2. **Umělecká gramotnost** (cultural/artistic literacy) je charakterizována všeobecným základním přehledem z oblasti kulturní tvorby, tj. hudební, výtvarné, literární a dramatické. Umění zde chápeme jako kulturní bohatství dané společnosti, jíž je jedinec členem. Jedinec má vědomosti o nejvýznamnějších osobnostech z oblasti umění a jejich dílech. Hudbu a výtvarné prostředky užívá k uvolnění a vlastnímu prospěchu (např. k relaxaci), učí se orientovat v jednotlivých druzích literatury, literaturu využívá jako plnohodnotný prostředek odpočinku. Tato oblast nachází své zohlednění především v socio-kognitivních teoriích, které zdůrazňují význam kulturních a sociálních faktorů v procesu vzdělávání. V RVP ZV by této oblasti gramotnosti odpovídala vzdělávací oblast *Umění a kultura*.
3. **Dokumentová gramotnost** (document literacy) velmi úzce souvisí s gramotností čtenářskou, nicméně vyžaduje natolik specifické dovednosti a strategie, že považujeme za důležité uvést ji jako samostatnou oblast. Vzhledem k tomu, že schopnost orientace v dokumentech (tak, jak byly definovány výše) je v současném světě nezbytná, byla tato oblast funkční gramotnosti zkoumána ve většině mezinárodních výzkumů (IALS, SIALS, RLS, PISA, PIRLS). Zahrnuje znalosti a dovednosti, které jedinci umožňují orientovat se v textech nesouvislého charakteru (nebo bohatě strukturovaných), jako jsou např. dotazníky, formuláře, objednávky, složenky, grafy, oznámení, vývěsky, záruční listy apod. V RVP ZV prolíná všemi vzdělávacími oblastmi.
4. Koncept **přírodovědné gramotnosti** (scientific literacy) podrobně rozpracoval např. Bybee (1997). Jeho pojetí přírodovědné gramotnosti bylo využito pro potřeby mezinárodního výzkumu PISA (Straková a kol. 2002; Palečková, Tomášek 2005), který ji definuje jako „*schopnost využívat přírodovědné vědomosti, klást otázky a z daných skutečností vyvozovat závěry, které vedou k porozumění světu přírody a pomáhají v rozhodování o něm a o změnách působených lidskou činností*“ (Palečková, Tomášek 2005, s. 45). Není posláním školy poznatky z oblasti přírodních věd žákům transmisivně předávat, ale aktivně s nimi pracovat, učit žáky porozumět metodám získávání vědeckých důkazů, porozumět významu vědy a jejím hranicím. V RVP ZV je oblast přírodovědné gramotnosti pokrývána vzdělávací oblastí *Člověk a jeho svět* pro první stupeň ZŠ (v jejímž rámci jsou žáci připravováni na specializovanější přístup v navazujících vzdělávacích oblastech) a především vzdělávací oblastí *Člověk a příroda* pro druhý stupeň, částečně však i vzdělávacími oblastmi *Člověk a zdraví* a *Člověk a svět práce*. Ve smyslu přírodovědné gramotnosti jsou budovány postoje a návyky i v rámci průřezového tématu *Environmentální výchova*.
5. O **jazykové gramotnosti** (language literacy) uvažujeme především ve smyslu, jak navrhuje Hautecoeur (1993, s. 29), tj. mluvené komunikaci za účelem zjišťování informací. V rámci tohoto vymezení můžeme v oblasti jazykové gramotnosti rozlišit dvě skupiny znalostí, dovedností a schopností – jazykovou gramotnost v mateřském jazyce a jazykovou gramotnost v cizím jazyce.

- Jazyková gramotnost v mateřském jazyce umožňuje jedinci vyjadřovat své myšlenky, pochopit sdělení ostatních, kriticky posuzovat jejich věrohodnost a správnost. Dovednosti získané v této podoblasti jsou zásadní pro získávání znalostí a dovedností ve všech ostatních oblastech. Chápání struktury jazyka a významů řeči je nezbytné pro rozvoj osobnosti v její komplexnosti. Přístupy k osvojování mateřského jazyka a rozvoji jazyka popsali např. L. S. Vygotskij (2004) a J. Piaget (Piaget 1999, Piaget, Inhelderová 2000).
 - V průběhu rozvoje společnosti byl na rozvoj jazykových dovedností v cizím jazyce kladen různý důraz a sledoval různé cíle¹⁸. Nejnovější cíle a přístupy k jazykovému vzdělávání v ČR jsou vymezeny v dokumentech *Národní plán výuky cizích jazyků* (MŠMT 2006) a v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*. RVP ZV požaduje rozvoj jazykových dovedností právě ve smyslu jazykové gramotnosti, tj. rozvoj především komunikativní funkce jazyka, která pomáhá odstraňovat jazykové bariéry, přispívá k mobilitě jednotlivců v osobním životě i v rámci studia (RVP ZV 2004, s. 12).
6. Při definování **matematické gramotnosti** (numeracy/quantitative literacy) opět vycházíme z podkladů pro mezinárodní výzkum PISA. Matematickou gramotností rozumíme „schopnost jedince poznat a pochopit roli, kterou hraje matematika ve světě, dělat dobře podložené úsudky a proniknout do matematiky tak, aby splňovala jeho (jedincovy) životní potřeby jako tvořivého, zainteresovaného a přemýšlivého člověka“ (Palečková, Tomášek 2005, s. 13). Zkoumání matematické gramotnosti je operacionalizováno prostřednictvím oblastí nazvaných *matematické obsahy* (kvantita, prostor a tvar, změna a vztahy, neurčitost). RVP ZV požaduje, aby vzdělávací oblast *Matematika a její aplikace* byla založena na aktivní práci žáků s matematickými objekty, a aby byla využívána v reálných situacích.
 7. Nejmladší a nejrychleji se rozvíjející oblastí funkční gramotnosti je **informační gramotnost** (new/third/computer literacy). V některých zdrojích bývá označována jako počítačová, gramotnost třetí nebo e-gramotnost¹⁹. Váže se na využívání elektronických médií (např. počítač, mobilní telefon) a jejich programového vybavení. Zahrnuje v sobě dva okruhy znalostí a dovedností:
 1. základní znalosti o výpočetní technice, základní dovednosti při jejich **ovládání a využívání** (znalost jejich základních funkcí, ovládání programů na alespoň uživatelské úrovni),
 2. využívání informačních technologií (zejména internetu a digitálních médií) při **vyhledávání informací**, jejich ověřování a porovnávání, tvořivá práce s vyhledanými informacemi, jejich využívání při dalším vzdělávání a v praktickém životě (zde se projevuje úzká provázanost s gramotností čtenářskou a dokumentovou). Počítač na rozdíl od knihy umožňuje práci nejen s texty, ale i hypertexty, obrázky, zvuky a animacemi.

¹⁸ Byly uplatňovány různé metody – gramaticko-překládová, přímá, komunikativní, a jejich kombinace. Více o rozvoji cizojazyčné gramotnosti viz např. Hanušová (2005).

¹⁹ Tato označení uvádějí např. Rabušicová (2002, s. 23), Gavora (2003, s. 21).

RVP ZV zpracovává oblast informační gramotnosti v obsahu vzdělávací oblasti *Informační a komunikační technologie* a v průřezovém tématu *Mediální výchova*. Požaduje, aby se žáci naučili vyhledávat informace ve více zdrojích a následně je kriticky hodnotili. Např. na internetu je velké množství informací, z nichž ale jen některé jsou věrohodné a správné. Mnohé z nich jsou zavádějící, nesprávné, nezajímavé nebo plagiované.

8. Podstatnou oblastí funkční gramotnosti je **gramotnost sociální** (social literacy). Tato souvisí s orientací jedinců v sociální realitě a s jejich začleňováním do různých společenských vztahů a vazeb. Sociální gramotnost bychom mohli definovat pomocí tří charakteristik:
- **Schopnost komunikovat** s ostatními lidmi podle potřeb situace. Reaguje adekvátně situaci, neprosazuje sebe a své názory na úkor ostatních členů skupiny.
 - **Chápání odlišností** jednotlivých lidí, národů a ras. Tyto odlišnosti jedinec chápe jako obohacení lidské civilizace a kultury.
 - **Vědomí rozmanitosti** kultur, jejich tradic, zvyků a uznávaných hodnot. Oceňování výtvarů materiální i duchovní povahy.

Toto téma se objevuje také v RVP ZV. Je zde zpracováno v průřezových tématech *Multikulturní výchova* a *Osobnostní a sociální výchova*. Formuluje například tyto požadavky:

- Žáci se seznamují s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svou vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty.
- Učitel rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci.

Průřezové téma *Multikulturní výchova* prolíná všemi vzdělávacími oblastmi (zejména oblastmi *Jazyk a komunikace*, *Člověk a společnost*, *Umění a kultura*, *Člověk a zdraví*, *Člověk a příroda*).

V odborné literatuře se setkáváme i s dalšími označeními gramotnosti ve formě zpřesňujících přívlastků. Např. M. Kožuřková (2006) hovoří o tzv. vědeckotechnické gramotnosti, Velký sociologický slovník uvádí termíny jako medicínsko-hygienická, právní, ekonomická nebo ekologická gramotnost (Maříková, Petrusek, Vodáková 1996, s. 53). Tato označení však chápeme jako podkategorie námi vymezených oblastí. Znalosti a dovednosti, jimiž jsou definovány, jsou totiž již přimárně obsaženy v nadřazených oblastech, a proto můžeme říci, že uvedené pojmy v sobě zahrnuje.

Navrhovaný model funkční gramotnosti nám naznačuje relativnost pojmu gramotnost. Je nepravděpodobné, že by jedinec dosahoval stejné úrovně funkční gramotnosti ve všech oblastech. Může se tedy stát, že v některých oblastech je úroveň jeho gramotnosti dostatečná (pro uplatnění ve společnosti), zatímco v jiných může být až funkčně negramotný. Tento paradox do značné míry souvisí s úzkou profesionalizací jednotlivce v pozdějším věku. Je proto posláním školy vybudovat základ všech oblastí funkční gramotnosti.

Závěr

V příspěvku jsme se pokusili navrhnout model funkční gramotnosti, který by reflektoval aktuální požadavky na výchovu a vzdělávání formulované v RVP ZV. Navrhovaný model se opírá o výzkumy, které jsou prováděny v jednotlivých oblastech funkční gramotnosti. Je možné, že bude rozšířen o další oblasti, tak jak bude probíhat rozvoj společnosti v čase. Jsme si vědomi, že model není konečný. Navrhujeme však jeho přijetí z několika důvodů. Model vychází z obecně přijímaných kognitivně-psychologických a socio-kognitivních teorií vzdělávání (viz Bertrand 1998), zejména pak sociálního a kognitivního konstruktivismu (srov. Zápotočná, 2004). Jeho význam nacházíme v možném praktickém využití učiteli při orientaci v RVP ZV a tvorbě ŠVP, protože obsahová náplň jednotlivých oblastí je v přímém vztahu se vzdělávacími oblastmi a průřezovými tématy RVP ZV. Současně je v souladu s cíli celoživotního vzdělávání a má oporu v dokumentech vzdělávací politiky na národní úrovni. Vychází z výzkumů provedených v ČR i mezinárodně, čímž je indikována jeho aktuálnost a platnost.

Literatura

- BYBEE, R. W. *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Portsmouth : Heinemann Publishing, 1997.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teórie vzdelávania*. Praha : Portál, 1998.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005.
- GAVORA, P. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava : UK, 2003.
- HANUŠOVÁ, S. *Pregraduální vzdělávání učitelů anglického jazyka*. Brno : MSD, 2005.
- HAUTECOEUR, J. P. Rurálna gramotnosť – podmienka prosperity komunity. *Národná osveta*, roč. 21, 1993, s. 29–31.
- JANÍK, T.; MIKOVÁ, M. *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno : Paido, 2006.
- KOŽUCHOVÁ, M. Vedecko-technická gramotnosť ako kurikulárny problém. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno : MU, 2006.
- MAŇÁK, J. Modelování kurikula. *Orbis scholae*, 2007, roč. 2, č. 1, s. 40–53.
- MAŘÍKOVÁ, H.; PETRUSEK, M.; VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník*. 1. díl. Praha : Karolinum, 1996.
- Národní plán výuky cizích jazyků*. Praha : MŠMT, 2006. [cit. 15. 5. 2007]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/narodni-plan-vyuky-cizich-jazyku>>
- PALEČKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V. *Posun ve znalostech čtrnáctiletých žáků v matematice a přírodních vědách. Zpráva o výsledcích mezinárodního výzkumu TIMSS*. Praha : ÚIV, 2001.

- PALEČKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V. *Učení pro zítřek: výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha : ÚIV, 2005.
- PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha : Portál, 1999.
- PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 2000.
- PRŮCHA, J. Paradox rozvinuté civilizace: funkční negramotnost. In *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha : PF UK, 1992, s. 88–89.
- RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: Staré téma v novém pohledu*. Brno : George Town MU, 2002.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004. [cit. 15. 5. 2007]. Dostupné na WWW: <<http://www.vuppraha.cz/clanek/110>>
- STRAKOVÁ, J. a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha : ÚIV, 2002.
- ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : IRIS, 2002.
- VYGOTSKÝ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha : Portál, 2004.
- ZÁPOTOČNÁ, O. *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava : Album, 2004.

Tato studie vznikla za podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC06046.

ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ JAKO JEDNA Z PODMÍNEK ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Jana Doležalová

Anotace: Příspěvek přináší výsledky analýzy rámcových a školních vzdělávacích programů základního vzdělávání za účelem zjištění možností pro rozvíjení čtenářské gramotnosti.

Abstract: The article discusses the possibilities of incorporating reading literacy into school curriculum.

Čtenářská gramotnost jako jedna z podmínek růstu vzdělanosti, vědy a kultury, ekonomického a sociálního rozvoje společnosti a zároveň jako prostředek kultivace člověka si zaslouží mimořádnou pozornost. Je nepostradatelnou ve všech důležitých sférách lidského života (podrobněji Doležalová 2003), je nezbytným základem pro celoživotní učení. Vzhledem k proměnám sociálních a ekonomických podmínek se změnily i požadavky na ni. Obsahovým základem se stal komplex dovedností pro práci s textovými informacemi, jejich využívání a přemýšlení o nich (volně podle Straková 2002). Stává se tedy mnohem náročnějším učivem, které si žáci osvojí až v průběhu mnohem delšího období a v jiných didaktických kontextech než tomu bylo dříve.

Kvalitu čtenářské gramotnosti ovlivňuje celý komplex faktorů. Jedná se o úroveň sociálních a ekonomických podmínek celé společnosti, rodiny (ta je velmi významně determinující) a školy. Souvisí s podnětností prostředí, její hodnotovou orientací, komunikačními kódy, ve škole se způsoby i prostředky výuky. Jestliže tedy chceme dosáhnout zkvalitnění stavu čtenářské gramotnosti, měli bychom projektovat a realizovat komplexní opatření za tímto účelem.

V souvislosti s tím vyvstává řada otázek. Jedna z prvních zní: **Je u nás čtenářské gramotnosti věnováno dostatek pozornosti?** Z následujících údajů se může jevit, že nikoliv:

- proměny obsahu čtenářské gramotnosti nejsou dostatečně popularizovány (neexistuje literatura, časopisecké tituly o této problematice ani televizní pořady atp.)
- učitelé různých aprobací nejsou na rozvoj nově pojaté čtenářské gramotnosti žáků adekvátně připravováni (ani v pregraduální přípravě, ani v dalším vzdělávání učitelů)
- na nepříznivé výsledky mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti žáků nebylo masivně reagováno.

Utváření čtenářské gramotnosti na základní škole si zaslouží pozornost nejen učitelů (všech oborů) na školách, ale i rodiny, neboť ve školním věku se tvoří nejsnáze a nejefektivněji její základy na celý život.

Vyvstává další otázka: **Najde učitel při koncipování výuky ve prospěch čtenářské gramotnosti oporu v novém kurikulárním dokumentu tzv. Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání (RVP ZV)?**

Lze totiž předpokládat, že dokumenty tohoto typu výrazně ovlivňují pojetí výuky. Formulují současné požadavky společnosti na vzdělávání, vyjadřují se ke všem prvkům výchovně vzdělávacího procesu (podstatným kategoriím a faktorům). Touto svou komplexností mohou tvořit i vhodná východiska pro ucelená a systematická řešení efektivního rozvoje čtenářské gramotnosti žáků.

Současné školy si na základě RVP utvářejí své **školní vzdělávací programy (ŠVP)**. Při té příležitosti mají týmy učitelů možnost diskutovat a promýšlet nové uspořádání podmínek pro výuku a strategií výchovně vzdělávacího působení ve prospěch čtenářské gramotnosti.

Zajímají mě odpovědi na následující **otázky**:

1. Reflektuje RVP ZV čtenářskou gramotnost? Ve kterých částech a jak?
2. Ve kterých částech ŠVP a jak by bylo možné zpracovat problematiku rozvoje čtenářské gramotnosti?
3. Bude v dostupných ŠVP vybraných základních škol zakomponována problematika čtenářské gramotnosti? Je reálné „vyčíst“ ze ŠVP zaměření na čtenářskou gramotnost?

Stanovuji si následující úkoly:

Nejprve budu hledat výskyt sledované problematiky v RVP ZV a její vztahy k jednotlivým prvkům RVP ZV (v tomto případě v obecné rovině). Následně budu přemýšlet o tom, do kterých částí ŠVP by bylo možné čtenářskou gramotnost zakomponovat a jakými podmínkami, aktivitami či jinými opatřeními by to bylo při tvorbě ŠVP možné. Konkrétní opatření, jasně, cíleně a uvědoměle pojmenovaná, na všech rozmanitých úrovních a v rozmanitých situacích dostupnými prostředky, mohou výrazně zvyšovat šance na dobrou úroveň čtenářské gramotnosti. Nakonec se pokusím analyzovat ve ŠVP vybraných základních škol, zda jsou reálné výše uvedené záměry týkající se čtenářské gramotnosti v ŠVP, tedy zda může být čtenářská gramotnost v ŠVP „čitelná“, což by přispívalo našemu záměru týkající se předpokladů pro její zkvalitňování.

Výsledky analýzy

V RVP ZV jsou charakterizovány všechny důležité prvky a podmínky výchovně vzdělávacího procesu (kromě strategií), ke kterým se budou vztahovat i jednotlivé části ŠVP. Budu je studovat ve vztahu ke čtenářské gramotnosti a hledat zmínku o ní. Dále budu promýšlet, jak by mohla být čtenářská gramotnost prezentována v jednotlivých částech ŠVP (viz schéma 1) za účelem jejího co nejúčinnějšího utváření.

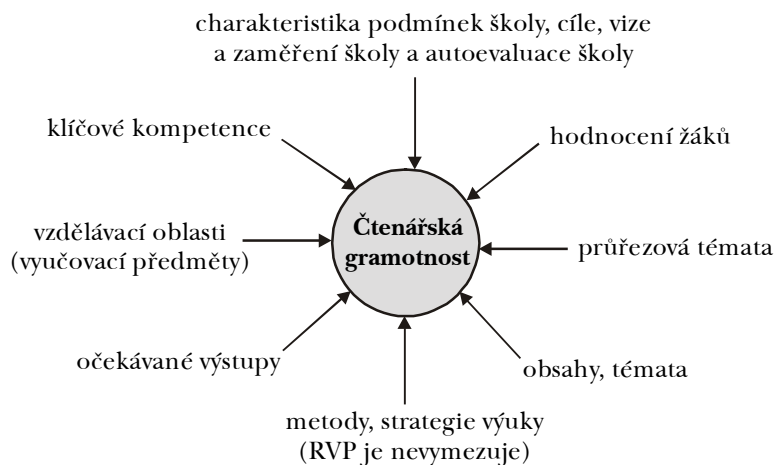


Schéma 1: Přehled komponent RVP ZV a ŠVP

Analýza jednotlivých prvků vzdělávacích programů ve vztahu ke čtenářské gramotnosti **aneb Kde všude hledat zdroje k zefektivnění kvality čtenářské gramotnosti.**

1. Cíle školy, její zaměření a charakteristika podmínek školy

RVP – cíle, vize a zaměření školy záleží na jejích podmínkách. RVP ZV tyto podmínky vymezuje do šesti oblastí a upozorňuje, že podmiňují efektivitu výchovně vzdělávací práce školy.

ŠVP – pro utváření čtenářské gramotnosti jsou všechny uvedené podmínky důležité, např. existence školní knihovny, aprobovanost (ale i příslušné kompetence) učitelů a jejich další vzdělávání, akce školy, partnerství, projekty a spolupráce s jinými školami, zaměření školy, psychosociální klima, zájmové kroužky a jejich činnost (např. literární, dramatický, ale také ekologický aj.), činnost školní družiny, asistenti pedagoga, speciální pedagogové, spolupráce s rodiči (společné literární akce a akce související s gramotností – např. tvorba knih, asistentská pomoc atp., popularizace otázek čtenářské gramotnosti mezi rodičovskou veřejností, sponzorství nákupu knih, darování knih, atp.), spolupráce s dalšími institucemi i s osobnostmi určitých profesí atp. Rovněž charakteristika sociální a ekonomické struktury rodin a demografických podmínek školy přispěje k poznání situace. Popis stavu jednotlivých oblastí odhalí, zda je prostředí příznivé a dostatečně podnětné. To se stane východiskem pro tvorbu speciálních projektů na rozvoj čtenářské gramotnosti a pro další práci školy, např. při volbě způsobů, prostředků a úprav podmínek uspokojivé gramotnosti.

2. Klíčové kompetence

RVP – analyzujeme-li klíčové kompetence popsané v RVP ZV, zjistíme, že se v jejich charakteristice pojem čtenářská gramotnost nevyskytuje. To může mít za následek, že by jí nemusela být na škole věnována taková pozornost, jakou by zasloužila. Při podrobnějším rozboru však zjistíme, že se v jednotlivých klíčových kompetencích objevují jednotlivé dílčí dovednosti čtenářské gramotnosti. Celkově lze říci, že čtenářská gramotnost je obsažena ve všech klíčových kompetencích.

ŠVP – v části, týkající se charakteristiky školy, mají učitelé popsat v obecné rovině, jakými strategiemi budou dosahovat klíčových kompetencí. V osnovách ŠVP při charakterizování vyučovacích předmětů je potom mají uvést konkrétně. Kromě učitelů 1. stupně ZŠ a učitelů českého jazyka (částečně i učitelé cizích jazyků) nejsou učitelé připravováni na rozvoj čtenářské gramotnosti. Neexistuje ani mnoho literatury o čtenářské gramotnosti. Učitelé mohou mít proto problémy s formulací, ale i s vlastní realizací obsahů i strategií rozvoje čtenářské gramotnosti. Vzhledem k tomu, že by se měli všichni učitelé všech aprobací věnovat ve všech vyučovacích předmětech rozvoji klíčových kompetencí a tudíž i čtenářské gramotnosti, bylo by třeba na tuto skutečnost reagovat dalším vzděláváním.

3. Vzdělávací oblasti, očekávané výstupy a obsahy výuky

RVP – vzdělávací oblasti mají širší obsahovou základnu než jednotlivé vyučovací předměty. Umožňují obsahovou integraci za účelem uvědomování si souvislostí a vztahů mezi jednotlivými oblastmi poznání. Vzhledem k tomu, že je velmi dobře možné dosahovat cílů těchto širších tematických celků prostřednictvím projektů, můžeme předpokládat, že bude příležitost rozvíjet čtenářskou gramotnost v závislosti na charakteru zadaných úkolů v rámci projektů, které se velmi často týkají práce s textovými informacemi.

Tradičně se otázkám výuky čtení věnuje český jazyk a literatura, zde je možné hovořit o rozvoji čtenářské gramotnosti jako základní složce učiva. Ale i v očekávaných výstupech a tématech (učivu) dalších vyučovacích předmětů najdeme k těmto dovednostem řadu odkazů, např. při výuce cizích jazyků, informačních technologií atp.

Vzhledem k činnostnímu pojetí výuky a jejích cílů (očekávaným výstupům) všech dalších vyučovacích předmětů (i díky tomu, že mají směřovat ke klíčovým kompetencím), lze čtenářskou gramotnost vysledovat i v očekávaných výstupech. V nich není práce s textovými informacemi cílem, ale prostředkem. Je tedy příležitost (dokonce povinnost), aby se čtenářské gramotnosti věnovala pozornost s větším důrazem a efektivitou i v jiných vyučovacích předmětech. To je šance pro zlepšení situace. Záleží však na tom, aby bylo vyučování realizováno činnostně, metodami účinnými a zároveň zajímavými. Důležité je, aby byli žáci vedeni k osvojování čtenářských strategií, jak se učit z textu, jak pracovat s textovými informacemi, protože ne každý žák k těmto dovednostem dospěje na základě vlastní zkušenosti.

ŠVP – v ŠVP se mají v charakteristice vyučovacího předmětu popsat strategie a metody, které směřují ke klíčovým kompetencím. V nich spočívá potenciál pro rozvoj a uplatnění čtenářské gramotnosti.

Také ve formulaci očekávaných výstupů rozpracovaných do jednotlivých ročníků (tzv. ročníkové či rozpracované výstupy) můžeme shledat, zda směřují ke čtenářské gramotnosti jako ke svému cíli či zda pro jejich dosažení bude čtenářská gramotnost prostředkem.

4. Průřezová témata

RVP – cíle a obsahy průřezových témat RVP ZV naznačují, že také zde bude příležitost pro uplatnění čtenářských dovedností. Nejvíce bezprostředních příležitostí a potenciálu pro čtenářskou gramotnost poskytuje mediální výchova. Pro čtenářskou gramotnost vhodně zvolené metody prohloubí práci s textovými informacemi a navodí další motivující aktivity jako jsou diskuse, řešení problémů, vyvozování, argumentace atp. i v jiných průřezových tématech.

ŠVP – podobně jako u vyučovacího předmětu (pokud tak bude průřezové téma vyučováno) lze v charakteristice předmětu, ve strategiích a v očekávaných výstupech zdůraznit a vysledovat rozvoj čtenářské gramotnosti, případně jejích dílčích dovedností.

5. Hodnocení žáků a autoevaluace školy

Autoevaluace školy (jejích podmínek a výsledků) již byla naznačena. Poznáme z ní, jaké jsou podmínky na škole, ale také jaké jsou výsledky čtenářské gramotnosti žáků. Budou-li na ně učitelé reagovat i v oblasti čtenářské gramotnosti a uvedou-li do plánu práce školy kdy a jakým způsobem ji budou rozvíjet a následně hodnotit, budou-li se zamýšlet, jak reagovat na zjištěné údaje, potom tato činnost splní svůj účel i ve prospěch čtenářské gramotnosti.

U hodnocení by měla být v ŠVP nastavena pravidla pro hodnocení, forma a kritéria hodnocení. Toto lze formulovat speciálně i pro čtenářskou gramotnost, i když je to velmi náročný úkol.

Celkově lze říci, že tendence ve výuce, které navozuje RVP ZV (např. obsahová integrace, činnostní pojetí cílů výuky a individuální přístup k žákům), jsou příznivé pro rozvoj kvalitní čtenářské gramotnosti žáků.

Pro přehlednost bude v tabulce 1 uvedeno shrnutí možností začlenění čtenářské gramotnosti do ŠVP. Může být využita při zpracovávání ŠVP v případě, že chceme cíleně posilovat tuto kulturní dovednost a nebo v případě autoevaluace školy ve vztahu k úrovni rozvoje a podmínek čtenářské gramotnosti na škole.

Prvky ŠVP	Ukazatelé pozitivního rozvoje ČG	ano	ne	Příklady
Cíle školy, vize, zaměření, charakteristika podmínek školy	• jednoznačně pojmenováno, že se snaží o rozvoj ČG, o zlepšení její úrovně • spolupráce s jinými institucemi ve prospěch ČG • spolupráce s rodiči ve prospěch ČG (informace o ČG, akce pro rodiče a děti) • existence školní knihovny a její využívání při vyučování i mimo výuku • literární aktivity žáků (školní časopisy, školní noviny) • akce školy s tematikou čtení a čtenářství, projekty rozvíjející ČG, soutěže s touto tematikou • dyslektická poradna, dyslektické třídy, speciální programy • zájmové kroužky (např. literární, dramatický) • gramotnostní aktivity v činnosti školní družiny • mimovyučovací literární (slovesné) aktivity žáků (nástěnky s výtvary, webovské stránky s tvorbou žáků,) • akce školy s tematikou čtení a čtenářství přímo: projekty rozvíjející ČG, soutěže s touto tematikou • nepřímo: projekty, jejichž činnostmi je rozvíjena ČG • jiné			
Klíčové kompetence (KK)	• strategie k plnění obecných cílů školy • strategie k plnění KK ve vzdělávacích oblastech, vedou k práci s textovými informacemi • jiné			
Vzdělávací oblasti, vyučovací	• zmínka o práci s textovými informacemi:			

předměty	a) v cílech vzdělávací oblasti (vyučovacího předmětu, a to přímo nebo nepřímo) b) ve strategiích vedoucích ke klíčovým kompetencím (k práci s textovými informacemi) • jiné			
Očekávané výstupy (OV)	• vztahují se k ČG (přímo i nepřímo) (ČG je cílem)			
Obsahy, témata	• vztahují se k ČG (přímo i nepřímo) (ČG je učivem, prostředkem k dosažení OV)			
Průřezová témata (PT)	• cíle a obsahy PT se vztahují k ČG • metody vedou k práci s textovými informacemi			
Hodnocení	• viz autoevaluace podmínek školy • je zjišťován stav ČG u žáků pracovníky školy, prostřednictvím společnosti KALIBRO, Scio atp. • jsou plánována následná opatření • formy a kritéria hodnocení žáků se týkají čtenářské gramotnosti			

+ Některé konkrétní metody a formy práce nemusí být v obecné úrovni ŠVP formulovány.

Tab. 1: Čtenářská gramotnost (ČG) v ŠVP

Výsledky analýzy ŠVP konkrétních škol

Jsem si vědoma toho, že pro formu ŠVP (jako např. rozsah, konkrétnost vyjádření atp.) nejsou stanovena pravidla, proto se analýza konkrétních ŠVP může provádět obtížněji. Mým záměrem bylo analyzovat ŠVP pilotních základních škol, bohužel jejich dokument nebyl přístupný v plném rozsahu kromě ZŠ Londýnská v Praze. Ale i v této situaci se potvrdilo, že:

- ŠVP lze využít jako jednu z podmínek rozvoje čtenářské gramotnosti žáků na základní škole;
- ve všech částech ŠVP bylo možné zjistit, zda budou na škole rozvíjeny a využívány dovednosti čtenářské gramotnosti;
- ŠVP tamní školy byl dokonce inspirativní v námětech na aktivity žáků ve smyslu rozvoje čtenářské gramotnosti i vybaveností školy.

Shrnutí

Na závěr můžeme provést shrnutí dosažených poznatků o ŠVP ve vztahu ke čtenářské gramotnosti:

- ŠVP je komplexní dokument z hlediska systému prvků vzdělávacího procesu, může tudíž tvořit základ pro ucelené a systémové opatření pro rozvoj čtenářské gramotnosti;
- na tvorbě i realizaci ŠVP se podílejí všichni členové pedagogického sboru, týmová spolupráce umocňuje výsledky;
- ŠVP je závazný dokument, tzn. je předpoklad, že budou všichni učitelé rozvíjet čtenářskou gramotnost prostřednictvím plnění klíčových kompetencí a očekávaných výstupů (pokud k tomu budou motivováni a vybaveni prostředky);
- ŠVP je otevřeným dokumentem ve smyslu jeho neustálého upravování, ale i ve smyslu otevřenosti k dalším činitelům a faktorům, které mohou čtenářskou gramotnost zkvalitňovat.

Úkolem nejbližšího období je pomáhat školám zvládnout tvorbu (dotváření – přetváření) ŠVP tak, aby v něm byl cíleněji zohledňován rozvoj čtenářské gramotnosti.

Literatura

- DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost. (Funkční gramotnost se zaměřením na čtenářskou gramotnost.)* Doktorská práce. Praha : PedF UK, 2003.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech.* Hradec Králové : Gaudeamus, 2005.
- STRAKOVÁ J. a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život.* Praha : ÚIV, 2002.

KURIKULUM ETICKEJ VÝCHOVY V PRIMÁRNM VZDELÁVANÍ V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

Petra Fridrichová

Anotáci: *Príspevok sa zaoberá etickou výchovou ako vyučovacím predmetom v primárnom vzdelávaní. Analyzuje problematiku cieľov a obsahu i vhodné metódy práce etickej výchovy. V závere autorka poukazuje na možnosti inovácie kurikula etickej výchovy.*

Abstract: *The paper deals with Ethics as a subject in primary curriculum. It analyse goals and content, and teaching methods of Ethics. The author discusses possible ways to innovate Ethics instruction.*

Etická výchova v primárnom vzdelávaní je vyučovací predmet s formatívnym charakterom. Aktivity na vyučovacích hodinách by mali mať vplyv na dieťa, jeho osobnosť tak, aby postupne bolo schopné tvorivo, humánne a mravne riešiť rôzne životné a pracovné problémy. V učebných osnovách etickej výchovy pre 1. stupeň ZŠ je predmet charakterizovaný ako povinne voliteľný predmet na prvom a druhom stupni základných a špeciálnych škôl (s výnimkou špeciálnych základných škôl pre žiakov s mentálnym postihnutím a základných škôl pri zdravotníckych zariadeniach) v alternácii s náboženskou výchovou. Etická výchova sa má zameriavať na výchovu k prosociálnosti, ktorá sa odráža v morálnych postojoch a v regulácii správania žiakov. (Učebné osnovy etickej výchovy pre 1. stupeň ZŠ. Schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 13. 4. 2004 pod číslom CD-2004-5691/11376-1:096 s platnosťou od 1. 9. 2004 začínajúc prvým ročníkom.)

V súvislosti s charakterom vyučovacieho predmetu je vymedzený aj všeobecný cieľ etickej výchovy – *vychovať osobnosť s vlastnou identitou, s pozitívnym vzťahom k životu a ľuďom, so správaním určeným osobným presvedčením, so zrelým morálnym úsudkom, a ktorá je, na základe vyššie uvedeného, charakterizovaná spojením správneho myslenia a správneho konania* – súlad medzi emóciami a chcením (Učebné osnovy etickej výchovy pre 1. stupeň ZŠ, 2004, s. 2). Primárnym východiskom etickej výchovy je rozvoj etických postojov a prosociálneho správania sa. Na základe toho autori učebných osnov a metodických príručiek pre vyučovanie etickej výchovy v primárnom vzdelávaní rozlišujú dve základné oblasti rozvoja osobnosti dieťaťa:

- rozvoj sociálnych zručností – otvorená komunikácia, pozitívne hodnotenie druhých, empatia;
- podpora mentálnej hygieny ako primárnej prevencie porúch správania sa a učenia (Učebné osnovy etickej výchovy pre 1. stupeň ZŠ, 2004, s. 2).

V zhode s autormi metodických príručiek pre vyučovanie etickej výchovy na 1. stupni ZŠ konštatujeme, že etická výchova sa realizuje cez štyri základné zložky (cieľ, obsah, výchovný štýl, metódy), ktoré dopĺňame o socioštruktúru (organizačná forma), didaktické pomôcky a psychoštruktúru (edukanti) (podľa Doušková 2006, s. 22).

Etická výchova v primárnom vzdelávaní je vyučovacím predmetom, ktorého témy by mohli byť integrálnou súčasťou vyučovania viacerých predmetov v elementárnej edukácii (najmä v prvouke, vlastivede, slovenskom jazyku a literatúre, ale aj v prírodovede a v pracovnom vyučovaní). Jeho opodstatnenosť ako samostatného vyučovacieho predmetu podporujú viaceré faktory, ktoré ovplyvňujú súčasnú školu (napr. zvyšujúca sa agresivita detí, šikanovanie, rasizmus a netolerancia, apod.).

Cieľ etickej výchovy v primárnom vzdelávaní

Učebné osnovy etickej výchovy pre 1. stupeň ZŠ vymedzujú sedem všeobecných cieľov:

- viesť dieťa k sebaúcte, k autonómnemu cíteniu a mysleniu,
- naučiť hodnotiť, zaujímať stanoviská, rozlišovať dobro od zla,
- naučiť prvky efektívnej komunikácie, dôvody a prvky prosociálneho správania primerané veku,
- spoznať zásady dobrých medziľudských vzťahov,
- zvnútorňovať prosociálne hodnoty, postoje a sociálne normy,
- podporovať rozvoj sociálnych zručností,
- formovať spoločenstvo detí.

Ciele EV sú bližšie vymedzené v jednotlivých ročníkoch spolu s tematickými celkami a obsahom učiva. Učebné osnovy EV vyčleňujú edukačné ciele, ktoré svojim obsahom nadväzujú na všeobecné ciele primárnej edukácie, ciele Milénia (Národného programu výchovy a vzdelávania) a najmä sú v súlade s programom výchovy k prosociálnosti od R. R. Olivara. Práve výchovu k prosociálnosti vnímajú autori učebných osnov a metodických príručiek EV pre 1. stupeň ako systém výchovných metodických postupov a krokov usporiadaných do programu, ktorý „rozvíja morálne postoje a praktické morálne činy a správanie“, a ďalej pokračujú, že *„podstatnou časťou programu je rozvoj sociálnych zručností“* (Ivanová, Kopinová, 2005, s. 4). Dosahovanie týchto cieľov by mal prestupovať KEMSAK ako aktivizačný systém nonkognitívnych funkcií.

V logickej hierarchii cieľov, ktoré sú v súčasnom poňatí etickej výchovy pre 1. stupeň základnej školy definované ako ročníkové výchovné ciele, je veľkým problémom ich nedokonalá formulácia. Z tohto dôvodu sa domnievame, že pre úpravu kurikula etickej výchovy v primárnom vzdelávaní je potrebné upraviť a redefinovať nielen výchovné ročníkové ciele, ale aj ciele vyučovacieho predmetu ako takého. Ciele by pri tom mali spĺňať základnú požiadavku kladenú na funkciu cieľov – aktivizáciu žiaka. Zároveň sa domnievame, že ciele etickej výchovy je potrebné formulovať tak, aby smerovali k celostnému rozvoju osobnosti, tzn. je nevyhnutné akceptovať požiadavku na komplexný kognitívny a nonkognitívny rozvoj psychiky každého žiaka s rešpektovaním prekonceptov, a individuálnych osobitostí.

Kým Kosová (1996) a Doušková (2006) hovoria o nepremietnutí cieľov Konceptie rozvoja výchovy a vzdelávania do učebných osnov z roku 1995 (1998), my dodávame, že ani učebné osnovy etickej výchovy pre 1. stupeň základnej školy nerešpektujú viaceré z vymedzených požiadaviek, a to najmä zameranie sa na celostný rozvoj osobnosti. Pri úprave kurikula etickej výchovy je preto potrebné uvažovať aj o akceptovaní a následnej implementácii všeobecných cieľov do učebných osnov a zároveň o vymedzení preferencií, na ktoré by sa mal učiteľ zameriavať pri formulovaní učiva, či témy konkrétnej vyučovacej hodiny – vymedzenie poznávacích a činnostných kompetencií, ktoré by mali žiaci v priebehu edukácie získať.

Z hľadiska formulácie cieľov ide pri tom o zmenu, ktorú dokumentujeme v príklade 1.

Súčasný cieľ:	<i>Vytvárať prosociálne spoločenstvo detí.</i> (Učebné osnovy etickej výchovy pre 1. stupeň ZŠ, 2004, s. 5)
	↓
Zmena cieľa:	Žiak by sa mal vhodne správať k spolužiakom a učiteľovi, vedieť požiadať učiteľa alebo spolužiakov o pomoc a radu, zveriť sa s problémom. Žiak by mal vedieť dramatickou scénkou znázorniť radosť zo spoločnej vydarenej aktivity v triede, mal by vedieť rozprávať o nej.

Príklad 1: Odporúčaná zmena cieľov etickém výchovy

Pre ciele je nevyhnutná podmienka ich primeranosti žiakom. Veľmi všeobecné, nesplniteľné, či ľahko dosiahnuteľné ciele sú demotivujúce. Vzhľadom na to, že ciele vymedzené učebnými osnovami sú často pre učiteľa hlavným zdrojom motivácie pri projektovaní výučby (čo je primárnou úlohou učebných osnov), bolo by vhodné upraviť formuláciu cieľov tak, aby viac akceptovala požiadavku operacionalizácie, vyjadrenia v pojmoch žiackych výkonov a využívanie aktívnych slovíec podľa taxonómií cieľov výučby tak, aby sa ciele prezentované v učebných osnovách stali „nástrojom riadenia výučby“ a stali sa východiskom pri tvorbe „operacionalizovaných učebných požiadaviek“ (Doušková, Porubský 2004).

Obsah predmetu etická výchova v primárnom vzdelávaní

Obsah etickej výchovy je orientovaný na atribúty, ktoré treba v dieťati rozvíjať, aby sme dosiahli výchovné ciele. Tieto atribúty sa premietajú v tematických celkoch učebných osnov. Ide o tzv. desať základných tém a šesť aplikačných tém:

1) otvorená komunikácia, 2) sebaúcta, pozitívne hodnotenie seba, 3) pozitívne hodnotenie iných, 4) tvorivosť a iniciatíva, 5) vyjadrovanie citov, 6) empatia, 7) asertivita, 8) reálne a zobrazené vzory, 9) prosociálne správanie – pomoc, darovanie, delenie sa, spolupráca, priateľstvo, 10) komplexná prosociálnosť, 11) etika – hľa-

danie koreňov prosociálneho správania, 12) etika a ekonomické hodnoty, 13) etika a náboženstvá – tolerancia a úcta, 14) rodina v ktorej žijem, 15) výchova k manželstvu a rodičovstvu, 16) ochrana prírody a životného prostredia (Učebné osnovy EV pre 1. stupeň ZŠ, 2004, s. 3).

Uvádzané témy sú prevzatým systémom Výchovy k prosociálnosti podľa R. R. Olivara. Samotné učebné osnovy túto príslušnosť potvrdzujú tvrdením, že „*obsahovo je etická výchova pre 1. stupeň koncipovaná ako program výchovy k prosociálnosti zostavený podľa modelu R. R. Olivara a rozšírený o témy korešpondujúce s vývinovými osobitosťami žiakov, ktoré priniesla skúsenosť EV ako nepovinného predmetu na 1. stupni ZŠ*“ (Učebné osnovy EV pre 1. stupeň ZŠ, 2004, s. 4). Konkrétnymi rámcovými témami etickej výchovy v primárnom vzdelávaní sú:

1. ročník ZŠ: Prvky prosociálneho správania v detskom kolektíve, Postoje a zručnosti medziľudských vzťahov, Ľudská dôstojnosť a sebaúcta, Pozitívne hodnotenie druhých, Naša rodina,
2. ročník ZŠ: Postoje a zručnosti medziľudských vzťahov, Tvorivosť, Iniciatíva, Vyjadrovanie citov, Naša trieda – spoločenstvo detí,
3. ročník ZŠ: Postoje a zručnosti medziľudských vzťahov, Vcítanie sa do prežívania iných, Riešenie konfliktov, výchova k zmierlivosti, Pomoc, darovanie, delenie sa, Naša škola
4. ročník ZŠ: Sociálne postoje a zručnosti medziľudských vzťahov, Reálne a zobrazované vzory, Rozvoj tvorivosti a iniciatívy, Napĺňanie Dohovoru o právach dieťaťa, Naš región – vlast'.

V každom ročníku je vymedzených 5 základných tematických celkov, ktoré sú rozpracované do tém, resp. námetov na vyučovanie. Pri analýze učebných osnov a metodických príručiek sme si uvedomili, že aj pre veľmi tvorivého učiteľa je problémom vytvoriť základnú líniu personálneho a sociálneho rozvoja osobnosti žiaka. Témy sú široko koncipované, všeobecné a nie sú kontextuálne prepojené. 1. stupeň ZŠ pripravuje žiaka na ďalšie vzdelávanie a má vytvoriť základy samostatného učenia sa. Autori koncepcie etickej výchovy síce deklamujú, že takto postavený program etickej výchovy je propedeutikou etickej výchovy na 2. stupni škôl, ale spoločný základ v jednej filozofii nemusí zákonite zabezpečiť kontinuálnosť vyučovacieho programu.

Stratégie výučby etickej výchovy v primárnom vzdelávaní

Ciele a obsah predmetu etická výchova sa realizujú cez isté stratégie výučby. Autori koncepcie etickej výchovy pre 1. stupeň základnej školy vymedzujú *štyri výchovné metódy* vhodné na dosahovanie stanovených cieľov etickej výchovy: dialóg a diskusia, zážitkové metódy, učenie posilňovaním žiaduceho správania, učenie disciplinovaním (podľa Ivanová, Kopinová 2004, s. 31). Domnievame sa, vychádzajúc z cieľov 1. stupňa ZŠ, ako aj z cieľov Milénia (Národného programu výchovy a vzdelávania), že je potrebné venovať zvýšenú pozornosť rozširovaniu personál-

nej kompetencie dieťaťa. Edukant by si mal osvojovať cesty k sebarozvíjaniu, učiť sa uplatňovať a používať sebaregulačné vlastnosti ako sú sebauvedomenie, sebaopoznanie, sebaopätanie, sebahodnotenie, sebareflexia, sebadôvera, sebaúcta, seba výchova. Pri poznaní a uvedomení si seba ako samostatnej osobnosti s konkrétnymi potrebami, hodnotami a citmi je možné plnohodnotne a významne (z hľadiska žiaka) napredovať v socializácii, teda v začleňovaní jedinca do spoločnosti. K rozširovaniu personálnych a sociálnych kompetencií komplexne považujeme za vhodné nasledovné konkrétne učebné činnosti: rozhovor, riadená diskusia, autentické učenie, hra, prvky tvorivej dramatiky, bádateľské aktivity, riešenie bežných životných situácií priamo v prirodzených podmienkach, metódy a techniky dramatickej výchovy.

Elementárna edukácia má svoje špecifiká, ktoré vyplývajú z osobitostí detí mladšieho školského veku. Výber učebných činností je potrebné pred každou vyučovacou jednotkou dôkladne zvážiť. Dieťa by nemalo počas ani po vyučovacej hodine ostať samo s vlastnými pocitmi, malo by sa učiť hovoriť o nich a chápať ich. Hodiny etickej výchovy by nemali byť v žiadnom prípade monotematické, čo sa týka organizačnej formy či využívanej učebnej činnosti. Dieťa potrebuje zmenu, aktivitu a neustálu motiváciu. To je možné len vtedy, ak učiteľ pozná a využíva pri plánovaní vyučovacej jednotky niekoľko rozličných zdrojov a prístupov.

Návrhy na úpravy v kurikule etickej výchovy v primárnom vzdelávaní v Slovenskej republike

Etická výchova v primárnom vzdelávaní je povinne voliteľným predmetom. Vyučuje sa raz týždenne. Učitelia, ktorí ho vyučujú, absolvovali inovačné špecializačné školenia alebo dopĺňajúce kurzy etickej výchovy pre 1. stupeň ZŠ, ktoré zabezpečovali metodicko-pedagogické centrá. V súčasnosti realizujeme výskum, ktorým sa pokúšame zmapovať trendy vo vyučovaní etickej výchovy na Slovensku a vo vybraných európskych krajinách. Tento výskum by sa mal stať (na základe komparácie získaných výsledkov) východiskom pre návrhy na úpravu súčasného kurikula etickej výchovy v primárnom vzdelávaní. Domnievame sa, že úprava kurikula nielen etickej výchovy (ale aj) by mali byť sprevádzané širokou diskusiou odborníkov z oblasti pedagogiky, psychológie, ale aj učiteľov z praxe, aby sa kurikulárna transformácia naplnila vo svojej podstate, keďže transformácia je vlastne systémová a koncepcná zmena.

Po súčasnej teoretickej analýze kurikula etickej výchovy sa domnievame, že najväčšie nedostatky (ako sme už spomínali) sú v oblasti formulácie a primeranosti ročníkových cieľov, v nevymedzení štandardov a kľúčových kompetencií, ktoré má žiak nadobudnúť, v náročnosti a neprimeranosti obsahu, a v metódach, ktoré sú pre žiakov na 1. stupni škôl monotematické a nedostatočne aktivizujúce. Problémom pre nás je tiež pripravenosť učiteľov na vyučovanie etickej výchovy v primárnom vzdelávaní. Doškolovalie kurzy neposkytujú také teoretické východiská, ktoré by učiteľom umožnili pochopenie a dokonalé zvládnutie problematiky etickej výchovy (pozn.: pre porovnanie, učitelia, ktorí vyučujú etickú výchovu na 2. a 3. stupni škôl študujú tento predmet na vysokej škole 5 rokov. Postupne si

osvojujú filozofické východiská predmetu, absolvujú základy výchovy k občianstvu, religionistiku, základy výchovy k manželstvu a rodičovstvu a pod. a komplexnú didaktickú prípravu).

Obsah etickej výchovy by bolo vhodné doplniť o témy korešpondujúce s výchovou k občianstvu a výchovou k ľudským právam. Vo viacerých európskych krajinách (napr.: Veľká Británia, Fínsko, Francúzsko, a pod.) sa v národnom kurikule ako povinný predmet od ôsmich rokov (Veľká Británia) vyučuje predmet výchova k občianstvu (Citizenship Education), resp. sú témy občianstva a práv občana a dieťaťa súčasťou spoločenskovedných predmetov na 1. stupni ZŠ, ku ktorým sa ráta aj etická výchova. Dôraz na výchovu k občianstvu ako samostatného predmetu alebo integrálnej súčasti iných predmetov kladie aj Európska únia, ktorá zverejnila dokument „Project on Education for Democratic Citizenship“ (Štrasburg, 2000). V súčasných učebných osnovách etickej výchovy pre primárne vzdelávanie sa síce nachádza samostatná téma Napĺňanie dohovoru o právach dieťaťa, ale komplexne sa v nich *nenachádza dostatok tém*, ktoré by prioritne upozorňovali na práva dieťaťa, resp. vytvorili dostatočný priestor na riešenie tejto problematiky. Deti sa síce učia o prejavovaní vzájomnej úcty, prosociálnom správaní či vyjadrovaní citov, chýba im však uvedomenie si jedinečnosti vlastnej osobnosti, ktorej elementárne potreby musia byť rešpektované a dodržiavané.

Etická výchova má jasne formulované všeobecné ciele. Ak je našim zámerom v edukácii akceptovať a komplexne rozvíjať dieťa s jeho mnohostrannými inteligenciami (vrátane inter- a intrapersonálnej), potom jedným zo základných poslání etickej výchovy by mal byť *rozvoj emocionálnej inteligencie*. Vychádzame pri tom z tvrdenia H. Gardnera (podľa Gajdošová, Herényiová 2006, s. 243), že „...jadrom interpersonálnej inteligencie (...) sú schopnosti rozpoznávať náladu, temperament, motiváciu a potreby iných ľudí a vhodným spôsobom na ne reagovať. K intrapersonálnej inteligencii (...) patrí predovšetkým prístup k vlastným pocitom a schopnosť rozlišovať ich a používať pri komunikácii a rozhodovaní“. Zároveň sa domnievame, že pre rozvoj emocionálnej inteligencie detí v širšom kontexte, je dôležité, aby sa systematicky oboznamovali s možnosťami ponúkanými nielen vlastnými biologickými dispozíciami, ale aj inštitucionálne zakotvenými právami. Z tohto hľadiska sme si stanovili všeobecné témy, ktoré by zabezpečovali, v rámci kurikula etickej výchovy, napĺňanie požiadaviek na rozvoj emocionálnej inteligencie:

- personálny rozvoj,
- rozvoj sociálnych zručností, prosociálneho správania,
- rozvoj morálnych kvalít,
- výchova k občianstvu,
- práva dieťaťa.

Komplexnou analýzou učebných osnov etickej výchovy pre 1. stupeň ZŠ sme zistili, že nami vymedzené problematiky sa v jednotlivých témach prelínajú a vzájomne dopĺňajú. Zaujímavosťou je precízne prepracovanie témy Rodové rozdiely. V kontexte našej klasifikácie by sme ju zaradili do výchovy k občianstvu, príp. vychádzajúc z novších dokumentov dopĺňajúcich Deklaráciu práv dieťaťa, do celku Práva dieťaťa.

Z pohľadu metód, ktoré autori koncepcie odporúčajú, sú preferované predovšetkým metódy diskusné a *hra*. Súhlasíme s využitím hry ako aktivizačného prostriedku. Vychádzame pri tom z presvedčenia, že hra – ako metóda zážitkového učenia (Cejpeková 1999) má vždy výrazný formujúci charakter, preto je považovaná za významnú súčasť vyučovania etickej výchovy. *Hra v etickej výchove podporuje* uvedenie si vlastných citov a potrieb, rozvoj empatie a prosociálneho správania, formovanie reči ako prostriedku komunikácie, schopnosť kooperácie a začlenenia sa do skupiny, schopnosť tvoriť, prijímať, reagovať a akceptovať pravidlá spolupráce, sebarealizáciu, sebauvedomenie, sebaopoznanie, sebaopoznanie, sebahodnotenie, sebakontrolu, sebareflexiu, sebadôveru, sebaúctu a seba výchovu.

Ďalšou nami odporúčanou vyučovacou metódou je *dramatická výchova*. Jej jednotlivé metódy a stratégie umožňujú žiakom zážitok a prežitie emócií (pozitívnych aj negatívnych) v bezpečnom prostredí. Žiak hrá rolu niekoho a pri tom má možnosť pochopiť problém z viacerých zorných uhlov. Pre porovnanie uvádzame komparáciu diskusných metód a štruktúrovanej drámy ako metód dramatickej výchovy (tab. 1).

Výhody štruktúrovanej drámy	Výhody diskusie
vnútorné prežívanie	časová a priestorová nenáročnosť
rozvoj citlivosti voči konaniu druhých	rešpektovanie introvertných žiakov
rozvoj reaktivity na konanie druhých	rešpektovanie možnosti nevyjadriť sa k problému
pohľad na stanovený problém z rôznych uhlov pohľadu	rozvoj komunikačných zručností
aplikácia rozličných techník v priebehu jednej vyučovacej hodiny – variabilita a zmena pre aktivizovanie a zapojenie všetkých žiakov	rozvoj schopnosti argumentovať
možnosť diskusie v rámci štruktúrovanej drámy	
možnosť vystúpiť z drámy v bode, kedy je účastníkovi nepríjemná téma	
zapojenie všetkých členov skupiny	
Nevýhody štruktúrovanej drámy	Nevýhody diskusie
časová a organizačná náročnosť	možná pasivita žiakov, ktorých téma nezaujala
vysoké nároky na osobnosť učiteľa – autorita, udržanie napätia, organizačné schopnosti, apod.	monotematickosť techniky
	nie je pohľad z viacerých strán

Tab. 1: Porovnanie štruktúrovanej drámy a diskusie

Veľmi podstatnou súčasťou edukačného procesu je učiteľ a jeho žiaci – deti, osobnosti s vlastnými zážitkami, skúsenosťami, názormi. Učiteľ etickej výchovy (tak ako každý učiteľ) musí byť predovšetkým profesionál a expert – na seba, na pedagogické vzťahy, na uľahčovanie učenia sa a na reflexiu i sebareflexiu (Kosová 2007). Učiteľ etickej výchovy musí byť aj expertom na deti a ich prežívanie. Ciele etickej výchovy sú náročným súborom schopností, zručností a poznatkov a ich dosahovanie je predmetom celoživotného rozvoja. Učiteľ etickej výchovy nemôže dať žiakom viac ako schopnosť pozerieť na svoje konanie a na situácie, v ktorých sa ocitnú, komplexne a hľadať cestu na vyriešenie problémov.

Na základe nami spomínaných nedostatkov, ktoré vyplynuli z teoretickej analýzy, sa domnievame, že je *potrebná* úprava kurikula etickej výchovy v primárnej edukácii. Naznačili sme oblasti, v ktorých vidíme nedostatky a stručne sme navrhli možnosti úpravy kurikula. Myslíme si, že ďalšie námety na transformáciu prinesie práve realizovaný výskum vyučovania etickej výchovy, ktorý realizujeme v spolupráci s Katedrou etickej a občianskej výchovy na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Komparáciou viacerých koncepcií predmetu etická výchova, názorov odborníkov či učiteľov z praxe, ako aj vlastných názorov, chceme navrhnúť Koncepciu vyučovania etickej výchovy v primárnom vzdelávaní v Slovenskej republike.

Literatúra

- CEJPEKOVÁ, J. *Základy všeobecnej didaktiky pre študentov učiteľstva 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 1999.
- DOUŠKOVÁ, A. *Učebné ciele a projektovanie výučby*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2006.
- DOUŠKOVÁ, A.; PORUBSKÝ, Š. (eds.) *Vedenie študentov na odbornej učiteľskej praxi*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2004.
- GAJDOŠOVÁ, E.; HERÉNYIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha : Portál, 2006.
- IVANOVÁ, E.; KOPINOVÁ, L. *Metodická príručka v 1. ročníku ZŠ*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2004.
- KOSOVÁ, B. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 1996.
- KOSOVÁ, B. Koncepcné východiská pre inovačné trendy v edukačnej teórii a praxi. In LUBYOVÁ, J. (ed.) *Inovačné trendy v edukačnej teórii a praxi. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie doktorandov*. Banská Bystrica : Centrum vzdelávania doktorandov, 2007 (v tlači).
- Projekt on Education for Democratic Citizenship*. Štrasburg : Council of Europe, 2000. Dostupné na WWW: <www.okm.gov.hu/letolt/nemzet/eu/Education%20for%20Democratic%20Citizenship.pdf>
- Učebné osnovy etickej výchovy pre 1. stupeň ZŠ*. Bratislava : MŠ SR, 2004.

UMENIE A KURIKULUM: NOVÉ PARADIGMY V UMELECKEJ EDUKÁCII

Božena Šupšáková

Anotácia: Autorka interpretuje výsledky výskumu postojov žiakov k výtvarnému umeniu a výtvarnej výchove na slovenských základných školách. Získané poznatky zasadzujú do širšieho rámca učebných osnov. V ďalšej časti príspevku naznačuje moderné smerovanie umeleckej edukácie. Dnes je moderným trendom integrácia poznatkovej bázy a synergické výchovné pôsobenie na jedinca, kolektív či komunitu. Umelecká edukácia už na základnej škole je formálne, obsahovo i významovo oveľa širší pojem ako je naša výtvarná výchova (samotný pojem výtvarná výchova v našich učebných osnovách iba zúžene a čiastkovo odráža ciele, obsah, stratégie umeleckej a kultúrnej edukácie), prípadne hudobná či dramatická. Umelecká edukácia v súčasnom ponímaní zahŕňa také disciplíny, ako je vizuálne umenie (kresba, maľba, priestorová tvorba, dizajn), prezentačné umenia (tanec, hudba, divadlo), kreatívne písanie, nové médiá (v dôsledku informatizácie, internetizácie a multimédií objavuje sa digitálne umenie, počítačové umenie, virtuálne umenie, video umenie), história, kritika (avšak vo význame analýza, interpretácia, pozorovanie, hodnotový úsudok), estetika. Príspevok naznačuje jednu z možných ciest, ako pomôcť učiteľovi vytvoriť zmysluplný a obsahovo bohatý kontext na pozadí výtvarného umenia a tém, ktoré sú obsiahnuté v kurikule, a v neposlednom rade „silou“ výtvarného umenia podnecovať deti k mysleniu, uvažovaniu. Autorka kladie dôraz na invenčné myslenie a rozvíjanie osobnostných dispozícií žiaka aj učiteľa. Na modelovom príklade naznačuje možnosti rozvoja mysle novými formami.

Abstract: In her paper, the author interprets the results of a survey of pupils' attitudes towards art education at Slovak elementary schools. She also discusses international results, compares different approaches and discusses modern movements in art and culture education. There is a modern tendency to integrate the knowledge base and provide synergic education. Today, art and culture education include various disciplines, such as visual art (drawing, painting, sculpture, design), performing arts (dance, music, theatre), creative writing, new media (internet, multimedia, digital art, computer art, virtual art, video art), history, aesthetics.

Umenie podáva obraz o skutočnosti nenásilne a emocionálne. Samotnú realitu transformuje cez zmyslové vnímanie, zážitky i osobnú skúsenosť. Žiaden obraz nie je vopred hotový, vymyslený a definitívne premyslený. Postupne, v tvorivom procese sa mení ako myšlienka. A aj keď je hotový, mení sa ďalej, v zhode s myšlienkovým rozpoložením toho, kto ho práve pozoruje. Vyjadrené slovami Pabla Picassa: „Obraz žije svoj vlastný život ako živá bytosť a podlieha rovnakým zmenám, ktorým podliehame vo svojom živote aj my.“ To je napokon prirodzené, lebo obraz oživa len v človeku, ktorý ho pozoruje.

Človek tvorí preto, aby lepšie poznal svoje miesto vo svete a aby ho mohol prispôbiť svojim predstavám. Svet poznáva preto, aby poznal sám seba a svoju existenciu, svet okolo seba a svet svojich túžob. Poznáva tak svoju vlastnú existenciu

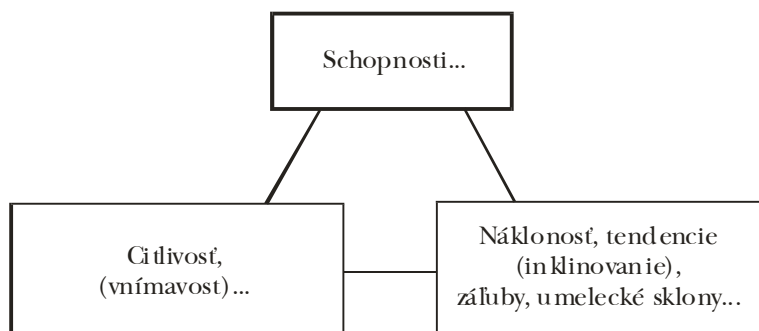
vo svete. Súčasne potrebuje vidieť a tiež poznať skúsenosti ľudských životov, múdrosť svojich predkov a súčasníkov, ale i bohatstvo ich vnútorného života. Umelecké dielo, umelecká tvorba je reflexiou životných skúseností a životných príbehov aj predchádzajúcich generácií a dáva skutočne veľa dôvodov na to, aby sme o nich premýšľali.

Príspevok prináša poznatky z výskumu, ktorý bol zameraný na vnímanie a interpretáciu výtvarného umenia v školskej edukácii. Naším prvoradým cieľom bolo pomôcť učiteľovi vytvoriť zmysluplný a obsahovo bohatý kontext na pozadí výtvarného umenia a tém, ktoré sú obsiahnuté v kurikule, a v neposlednom rade „silou“ výtvarného umenia podnecovať detí k mysleniu, uvažovaniu.

Významnú úlohu v procese učenia zohrali tieto faktory:

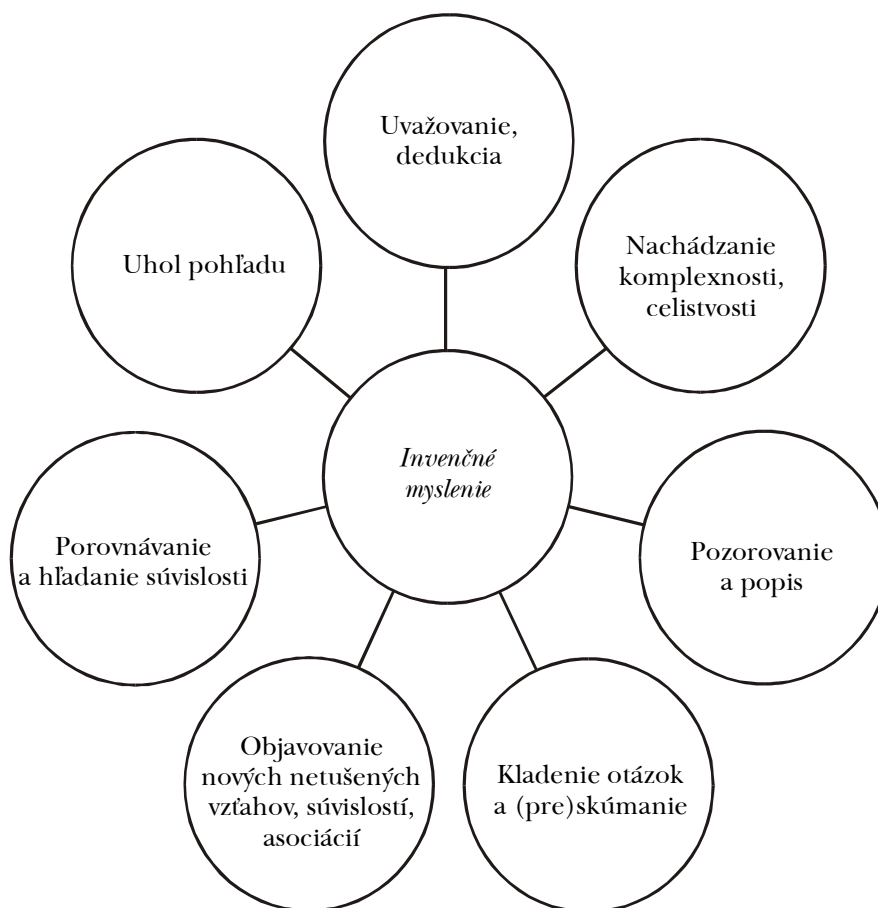
- schopnosť myslieť, uvažovať, posudzovať, vyjadrovať názor...
- bežná prax, zaužívaný, resp. obvyklý spôsob myslenia, tradičné postupy...
- umenie a kurikulárny kontext.

Teoretický základ tvorili tri významné súčasti: schopnosti – vnímavosť – náklonnosť.



Vynalievavé (dômyselné), invenčné myslenie predpokladá rozvíjať dispozície, teda schopnosti tak, že bežne zaužívané, tradičné činnosti (*obr. 1, obvykle zaužívaný „prvoplánový“ spôsob myslenia – vidím, vnímam iba to, čo je zobrazené*) postupne premietneme a pretransformujeme do špecifických obrazov (*obr. 2, príklad kurikulárnych kontextov*), vzorov (postupov), modelov, schém (opakované vyučovacie metódy) správania, konania, návykov. V praxi za invenčný spôsob myslenia môžeme považovať aj krátke a ľahko sa učiace postupy, ktoré podporia myslenie detí a mládeže v 7 oblastiach, ktoré vyžadujú:

- uvažovanie, dedukciu,
- kladenie otázok a (pre)skúmanie,
- uhol pohľadu,
- pozorovanie a zaznamenávanie (pozoruj, používaj slová a popíš),
- nachádzanie komplexnosti, celistvosti,
- porovnávanie a hľadanie súvislostí,
- objavovanie nových netušených vzťahov, súvislostí a asociácií.



Ako podnecovať rozvoj mysle?

Uvádžam modelový príklad akým smerom sa môže uberať **uvažovanie, dedukcia a kladenie otázok**. Kladenie otázok nás prinúti: (1) Uvažovať nad (o) výtvarným obrazom (výtvarnou tvorbou) alebo témou. (2) Identifikovať podnety, stimuly, ktoré podporujú uvažovanie a tvrdenia. (3) To nás zároveň núti k tomu, aby sme kládli otázky vzťahujúce sa k tvrdeniam a výpovediam. Ďalší príklad v oblasti **kladenie otázok a hľadanie odpovedí – pozorovanie a popis** nám pomáha odpovedať na otázky: Čo vidíš? Čo si o tom myslíš? Čo ťa udivuje?... Premýšľaj o niečom podobnom, porovnávaj niečo s niečím, premýšľaj o tom aj na základe doterajších skúseností. Zjednodušene povedané: Pozeraj – myšli – buď zvedavý.



Obr. 1: Obvykle zaužívaný spôsob myslenia

Obr. P. Picasso. Nádražie d'Orsay. Príchod P. Picassa do Paríža (1900). Nádražie d'Orsay silno zapôsobilo svojou futuristickou kovovou konštrukciou a dopravníkovým pásom na batožiny ako najosľňujúcejšími modernými vecami, ktoré kedy videl. V okamžiku, keď opustil vagón, si uvedomil, že je vo veľkomeste a že veľkomesto sa spája s pokrokom, ktorý má aj svoju historickú genézu.

Otázku môžeme položiť aj širšie: Čo všetko sa dá vyčítať z napohľad typického dobového obrazu? Aké skryté (historické) súvislosti vývoja v sebe obraz skrýva? Ako sa vyvíjala doprava od prvopočiatkov ľudstva, keď Homo sapiens sa vzpriamril a začal chodiť po vlastných? Vedel by si nájsť dobové umelecké obrazy, ktoré v príbehoch zobrazujú spôsob dopravy – od prvopočiatkov po dnes...?

V kontexte vyššie uvedeného dovoľím si predostrieť **koncept kurikulárnych súvislostí, kontextov:**

- jedinec – spoločnosť – civilizačný pohyb,
- životný štýl – voľný čas – cestovanie,
- doprava – spôsob dopravy a prepravy,
- príroda – životné prostredie – ekológia,
- história a súčasnosť,
- komunikácia a výtvarný jazyk,
- údiv vyjadrený výtvarným jazykom.

Náš výskum upozorňuje na dve dôležité **konceptuálne zmeny**, ktoré sa dotýkajú:

- výtvarného umenia v kontexte kurikula, a to z pohľadu žiakov i učiteľov,
- detských konceptov myslenia.



Bežacké preteky, 530BC



Jazda na slonovi, 17. St., India



Výletná plavba, v máji, 1540, s. Benminck



A. Barn, Prechádzka cis. Rudolfa II. Zlatou uličkou, 1996



Na rybačke, 1843, Utagawa Kuniyoshi



Cesta na festival do islam. kostola, 20. St. Etiópia



Otorná kára, 1908, H. Rousseau



Boston Express, po 1919, America



Pod a bicyklu, 1948-49, F. Léger



Diplomati, 1938, P. P. Smith (Cesta lietadlom)



A. Larm, Ulica s automobilmi, 1978 (Auto ve veľkomeste)



C. Fontana, Akcia s hadicami v uliciach Basileje, 1971 (Aj autá majú červú)



D. Eddy, Volkswagen, 1971 (Do pravný chaos)

Obr. 2: Príklad kurikulárnych kontextov

V rámci *konceptov na výtvarné umenie v kontexte kurikula* uvádzame výpovede žiakov, ktoré môžeme zhrnúť nasledovne: *Doteraz boli deti presvedčené, že výtvarné umenie nie je pre človeka príťažlivé, nie je zaujímavé, teda nie je dôležité a ani potrebné. Keď sa pozerali na maľbu, grafiku alebo sochu, mysleli si, že to, čo vidia, je iba obraz a nič viac, čo by malo byť v centre záujmu človeka, prípadne by malo podnecovať diváka k mysleniu, uvažovaniu. Nedokázali vypozerovať details, nepoznali princípy umeleckej (výtvarnej) tvorby obrazu. Na umenie sa pozerali povrchno, venovali pozornosť iba tomu, čo bolo momentálne pred nimi v triede, prípadne v galérii. Zvyčajne ich upútala farba. Nikdy nešli hlbšie, na podstatu veci. Nezamýšľali sa, čo autor chcel povedať, vyjadriť svojim obrazom, aké poslanstvo vyslal. V našom projekte, predovšetkým popisom, analýzou, odkrývaním významov, argumentovaním, formulovaním záverov, hodnotením umeleckého diela, deti postupne získali kompetenciu, teda poznatky i schopnosti porozumieť umelecko-estetickým fenoménom a použiť ich v rozličných životných situáciách, zaujímať názory k obrazom a individuálne a primerane situácii konať. Deti pochopili, že umenie núti klásť otázky, byť zvedavý, pýtať sa... Umenie môže dávať mnohé odpovede, umenie vzdeláva. „Teraz vidím, že každý obraz má v sebe zakódované poslanstvo, skryté významy, informácie, ktoré existujú v obraze. Akurát musíme mať čas, záujem a vôľu, aby sme ich našli, pretože pred nami nie je iba obraz, je to symbol čohosi viac“ (Milan, 11 rokov, ZŠ Lučenec).*

Názory učiteľov výtvarnej výchovy sa zhodovali v tom, že umenie nie je centrálné previazané s kurikulom. Umenie je iba pre školy a triedy s umeleckým zameraním, pre deti talentované a nadané. Vychádzali z praxe, že umenie môže poslúžiť len ako motivácia, stimul... *„Teraz, po stretnutiach s mojimi žiakmi si myslím, že získanie obrazovej kompetencie, teda schopností, ktoré zodpovedajú požiadavkám spoločnosti a sú tiež predpokladom ďalšieho vzdelávania, predpokladá aktivitu detí i mládeže. Je preto nevyhnutné postarať sa o to, aby sa umenie významným spôsobom spájalo s kurikulom, pretože prinajmenšom pomáha deťom rozvíjať ich schopnosti a zručnosti, učiť a vzdeláva.“*

Z nášho prieskumu ďalej vyplynulo, že učiteľ výtvarnej výchovy bol doposiaľ viac-menej zodpovedný len za odhaľovanie, odkrývanie tajomstiev umenia a kultúry. Teraz sa ukazuje, že rozhovory, širšie diskurzy, ktoré sa zameriavajú viac na podstatu umenia, jeho details, v každom prípade vedú k reprezentatívnym výsledkom. Z viacerých podobných odpovedí vyberáme: *„Doposiaľ som si myslela, že na výtvarnej výchove stačí zdôrazňovať len krásu, techniku, materiál. Po našom projekte, ktorý bol zameraný na rozvíjanie schopností, a teda i kompetenciu obraz tvoril, vnímať, porozumieť mu, analyzovať ho, hovoriť o ňom primerane vedomostiam a skúsenostiam, myslím si, že je dôležitejšie naučiť detí i mládež myslieť „viac do hĺbky“, klásť viac otázky, učiť ich poznávať a chápať súvislosti.“* Umenie je o komplexnosti, multidimenzionalite, má viaceré významy a kontexty, rovnako kognitívny, osobnostný, integrovaný rozmer.

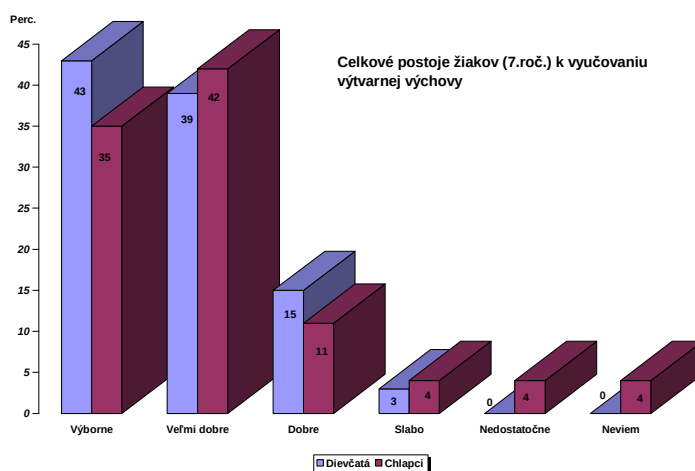
Komunikácia s obrazom, organizovanie myšlienok (na papier), „vedecké“ premýšľanie, čítanie (pokynov) a usmerňovanie, rozprávanie a formulovanie názorov v dialógu s ostatnými zúčastnenými pomáha rozvíjať schopnosti, ktoré súvisia s osobnostným rozvojom detí a mládeže. Výtvarné vnímanie predstavuje pre detí ďalší komunikačný jazyk, pretože pomocou umenia si pripomínajú obrazy a vytvárajú obrazy z vlastných skúseností, a tak prehlbujú svoje subjektívne prežívanie

esteticko-umeleckých procesov. Cvičia schopnosť koncentrovať sa, ale tiež individuálnu a sociálnu senzibilitu, inspirujú sa umením a obohacujú tým vlastné prežívanie. Učia sa rozpoznávať stereotypy, hľadajú vlastné obrazové vyjadrenie, rozoznávajú svoje osobné hranice vnímania a hodnotenia. Snažia sa byť sebakritickí, využívajú vlastné nadanie a záujmy pre tvorbu, rozvíjajú svoju výdrž a trpezlivosť, individuálnu kvalitu zážitkov. Učia sa konfrontovať vlastnú tvorbu s realitou, prežívať prostredníctvom umenia. „*Teraz, keď sa pozerám na obraz, myslím viac špecificky a naozaj objavujem to, čo nám umenie (umelecká tvorba) predostiel: byť citlivejší, múdrejší a vzdelanejší*“ (Peter, 13. rokov, ZŠ Lučenec).

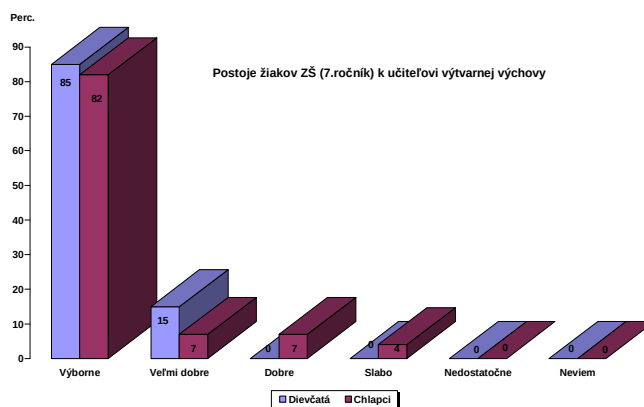
Program „výtvarného myslenia“ (*Podnecovanie a rozvoj imaginácie týmito formami: Kladenie otázok a hľadanie odpovedí. Porovnávanie a hľadanie podobností a odlišností. Nachádzanie komplexnosti. Odkrývanie hlavnej myšlienky, posolstva a následné uvažovanie*) v naznačených 7 oblastiach dáva dosť argumentov na to, aby nás presvedčil, že výtvarné umenie patrí do kurikula. Tento program rozvoja obrazotvornosti mal by mať významné a nezastupiteľné miesto v kurikule aj preto, že vytvára učiteľovi časovú dotáciu a tvorivý priestor na to, aby nachádzal spojitost medzi umením (výtvarnou tvorbou) a hlavnými témami kurikula. Toto je zároveň aj schodná cesta, ako v školskej edukácii prekonávať zaužívané schémy, keď sa za jedinú správnu metodiku, a teda i prístup považuje taký, ktorý podporuje rozvíjanie myslenia, a zároveň vedie mladých ľudí k nachádzaniu korektných odpovedí. Zdôrazňujeme, že za rovnako významný a potrebný treba považovať koncept, ktorý akcentuje kladenie otázok, premýšľanie, chápanie a riešenie problémov z viacerých uhlov pohľadu. O to viac, že v rámci kurikula do dialógu dnes vstupujú aj také témy, ako je ekológia, rasizmus, tolerancia, multikultúra..., ktoré zároveň vytvárajú priestor na vyslovenie názoru na svet, na premýšľanie, uvažovanie, s čím úzko súvisí konfrontácia postojov, provokovanie otázok, či podnecovanie myšlienok. Diskurzívny priestor, ktorý v sebe zahŕňa dialektiku jednak lingvistickej formy, ale i sociálno-komunikačné schopnosti v rámci kurikula zároveň vedie k tomu, aby sme viac stáli na svojich skúsenostiach a rozvíjali svoje komunikačné schopnosti. To je nakoniec veľké pozitívum, pretože v takto modelovanom priestore sa zamedzuje uniformite názorov a vytvára sa priestor na vlastné uvažovanie, poznávanie, toleranciu k rôznorodosti a schopnosti poznávať a učiť sa chápať myšlienky a názory iných. V diskurzívnom priestore tak získavame novšie a novšie informácie, poznatky, formujeme svoju mienku, a v konečnom dôsledku skôr, viac a hlbšie porozumieme špecifickým problémom v tej-ktorej oblasti. To všetko nás zároveň podnecuje k zodpovednosti za vlastné poznávanie, ale tiež k učeniu.

Kvalitná výtvarná edukácia má pozitívny vplyv na kognitívny vývoj, formovanie životných postojov a hodnotovú orientáciu mladých ľudí a ich sociálno-kultúrny rozvoj. Z toho zároveň vyplýva, že ak si mladí ľudia už v mladšom veku osvoja jazyk umenia, porozumejú mu, potom dokážu plnohodnotnejšie formulovať a vyjadrovať svoje názory, postoje, pocity. „*Umenie je krásne, veď iba ono dokáže zachytiť krásne okamihy života. Rozpráva o krásnych krajinách, jedinečných ľuďoch, o svete. Iba ono dokáže vyrozprávať myšlienky, ľudia si ho vytvorili, aby bol ich život krajší*“ (Martina, 11 rokov). *Umenie nemá hranice, je nekonečné tak, ako ľudská fantázia a tvorivosť a preto je, bolo a bude*“ (Katarína, 12 rokov). „*Umenie je prejav citov: zla, smútku, lásky, krásy,*

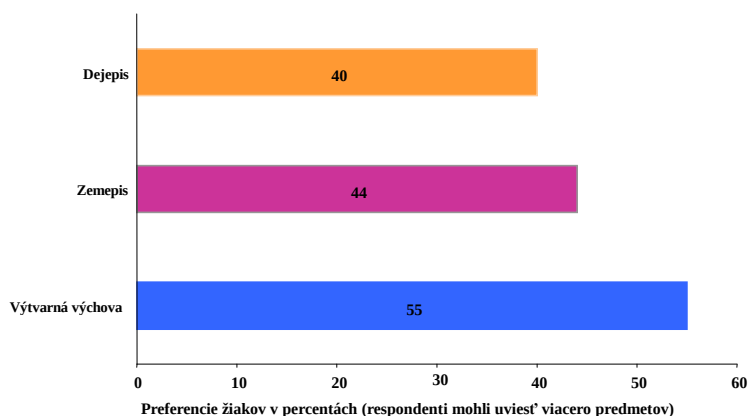
radosti. Umenie je niečo neznáme, tajomné, čo musíme odhaľovať“ (Denisa, 12 rokov). „Výtvarné umenie je ako poézia v literatúre. Vždy sa mi vybaví obraz *Mony Lis* od Leonarda da Vinciho. Každý umelec doň vkladá seba“, takto odpovedali deti a mladí ľudia na otázku: Čo je umenie? Prečo ľudia potrebujú zaoberať sa umením? Aký má význam pre človeka? Akú má pre nich hodnotu? Mení sa názor detí na umenie, ktoré je skutočne významnou a nezastupiteľnou formou komunikácie. Mení sa ich názor na predmet výtvarná výchova a jeho miesto v kurikule (graf 1, 2, 3). To zároveň naznačuje, že zahrnutím umenia do kurikula posilňuje sa integrita poznatkovej bázy, posilňuje sa synergické pôsobenie na mladého tvorca, kolektív, komunitu.



Graf 1: Celkové postoje žiakov (7. roč.) k vyučovaniu výtvarnej výchovy



Graf 2: Postoje žiakov ZŠ (7. ročník) k učiteľovi výtvarnej výchovy



Graf 3: Najobľúbenejšie predmety žiakov ZŠ (7. ročník)

Usudzujeme, že umenie má svoje nezastupiteľné miesto v škole, v kurikule, pretože:

- **Umenie reflektuje skutočnosť**, fakty, ktoré môžeme vyjadriť slovami v literárnej forme, alebo znakmi či symbolmi. Hranice výtvarného jazyka nie sú definitívne, ako trebás limity nášho poznávania.
- **Umenie zobrazuje** takpovediac viacdimenzionálnosť sveta: existujú mnoho spôsobov ako nazerať na svet a ako ho interpretovať.
- **Umenie pomáha naučiť sa vyjadriť** (sa) to, čo nemôžeme povedať slovami. Ak deti prostredníctvom umenia vyjadrujú svoje pocity, zároveň sa musia naučiť aj poeticky(slovom) vyjadriť svoje myšlienky.
- **Umenie pomáha nadobudnúť skúsenosti**, ktoré by sme nezískali v iných oblastiach činností, z iných zdrojov.
- **Umenie učí** robiť dobrý úsudok o kvalite vzťahov, o súvislostiach, na rozdiel od ďalších predmetov v kurikule, kde sa požaduje správna odpoveď a pravidlá. Pre umenie úsudok znamená viac než pravidlá.
- **Umenie učí**, že malé odlišnosti môžu mať tiež veľké významy, vplyvy. Umenie komunikovať vyžaduje citlivosť.
- **Umenie učí** riešiť problémy, ale tiež pochopiť, že problémy sa dajú riešiť: na jeden problém môžeme mať viac než jedno riešenie a na jednu otázku môže existovať viac, než len jedna odpoveď.
- **Umenie učí** ako riešiť problémy v zložitých situáciách. Naše úmysly, plány sú zriedka kedy trvalé, konečné, mnohokrát sa menia od okolností a príležitostí. Učenie prostredníctvom umenia vyžaduje schopnosť a ochotu pripustiť aj nepredvídané, nezvyčajné možnosti riešenia, teda alternatívy.

- **Umenie učí** myslieť prostredníctvom a v rámci materiálov, vďaka ktorých sa obrazy stávajú reálnymi.
- **Pozícia umenia** v školskom kurikule naznačuje mladým, čomu dospelí veria, a čo je pre život z hľadiska ich poznania dôležité.

Základom umenia je videná skutočnosť. Hodnota umeleckého diela je výsledkom skutočnosti, ono je prejavom hĺbok ľudského bytia, odovzdáva skúsenosť človeka človeku, rozširuje obzor každého jedinca. Vďaka umeniu človek chápe ľudskú existenciu. Bez neho je ľudská existencia prázdna, lebo človeku unikajú všet ľudské významy a obsahy ľudskej existencie.

POJMOVÁ ANALÝZA JEDNOHO SPOLEČENSKOVĚDNÍHO TÉMATU V RVP

Dominik Dvořák

Anotace: Někteří čeští autoři vyslovují v poslední době obavy o obsahovou kvalitu kurikula. Analyzovali jsme proto pojmovou strukturu jednoho společenskovědního tématu (konkrétně pojetí mezinárodních vztahů v občanské výchově) v rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání a pro gymnázia. I když malý rozsah zkoumaných dat neumožňujedalekosáhlé závěry, ukazuje se, že obsah skutečně může být slabinou některých částí kurikula.

Abstract: The new national curriculum for Czech primary and lower secondary education is being introduced to schools in 2007. This study evaluates conception of subject matter in the domain of social studies in the new curriculum. Some problems are discussed on the example of the topic "international relations". There are signs of poor coverage of important concepts and of possible biases.

V době kurikulární reformy české školy konstatují didaktici potenciální závažné problémy v obsahu kurikula i jeho reflexi. S. Štech (2005, s. 9) formuluje „hypotézu o všeobecné degradaci prestiže precizního a systematického pojmového zpracování obsahu“, resp. o celkovém snižování kvality výuky. Má jít o deficit v pojmovém porozumění podstatě oboru, „paradigmatickým pojmem“, a to jak na straně učitelů, tak žáků. Podobně T. Janík (2005, s. 226), mluví, pokud jde o **školu** (školní vzdělávání), o jejím „obsahovém vyprazdňování“, a pokud jde o výzkum školy (vzdělávání), o „obsahu jako chybějícím paradigmatu“.

Přínejmenším ve druhém bodu nejde jenom o český problém. Posner (1992, s. 87 an.) říká: „Ačkoli se to může zdát divné, skoro veškeré dosavadní úvahy psychologů o cílech učení se soustřeďovaly na typ cílů a jen malá část pozornosti byla zaměřena na obsah cílů, na látku, kterou učitelé vyučují.“ Zdá se, že pozornost věnovaná v posledních desetiletích skrytým či implicitním formám kurikula či působení školy vedla k tomu, že manifestní či explicitní obsahy školního vzdělávání se jeví méně významné či méně badatelsky atraktivní. Rovněž nenaplnění velkých očekávání, jež byla v šedesátých letech 20. století vkládána do reformy kurikula, možná vedlo k tomu, že poklesl zájem nejen o změny plánovaného kurikula, ale rovněž i o jeho výzkum. Zajímavý je i názor Slavíka a Janíka (2005, s. 324), že zatímco ohled na žáka se stal samozřejmostí, do určité míry ochabl důraz na odbornou správnost obsahu. Nakolik těmito problémy trpí i RVP ZV, resp. RVP G?

Tato studie představuje část výsledků výzkumné sondy zkoumající plánované kurikulum z hlediska akcentovaného Štechem, totiž nakolik má „dostatečnou hloubku vzhledem k oboru“, nakolik podporuje „systematické pojmové zpracování obsahu“. Jsme si vědomi, že kurikulární reforma klade důraz jinam, na nadoborové kompetence. Domníváme se však, že klíčovým kompetencím věnují dostatečnou

pozornost mnozí jiní autoři, a proto se zaměřujeme „jen“ na očekávané výstupy jednoho vzdělávacího oboru, resp. jen jednoho jeho tématu. Nezkoumáme v tuto chvíli také otázku, jak jsou z hlediska didaktiky operacionalizovány jednotlivé obsahy (neptáme se až na výjimky, na jaké úrovni Bloomovy taxonomie jsou cíle či výstupy spojené v kurikulu s příslušnými pojmy). Půjde nám jen o to, zda jsou v kurikulu zastoupeny relevantní pojmy.

Posner (1992) tematickou dimenzi analýzy kurikula dělí do dvou kroků:

1. **Tematické pojetí oboru pro sebe.** Protože se zabýváme převážně sociálními vědami, kde nacházíme obvykle uvnitř každé disciplíny mnohost paradigmát a soupeřících teorií, budeme se snažit především odpovědět na otázku, v jakém paradigmatu/teorii je učivo zakotveno.
2. **Pojetí oboru pro vyučování.** Zde se Posner opírá o dobře známé pojetí Shulmana, které se nám v různých souvislostech osvědčuje jako velmi užitečné a nosné, tedy po formách reprezentace myšlenek v učivu – po analogiích, ilustracích, příkladech, vysvětleních a ukázkách.

Rozsah článku nás nutí omezit se na první krok. Správný výběr ústředních pojmů může být považován za podmínku nutnou, nikoli však postačující pro didaktickou transformaci, o níž jde ve druhém kroku.

Příklad analýzy tematického celku „mezinárodní vztahy“

Pro pilotáž zamýšleného způsobu analýzy kurikula jsme si zvolili jediné téma – prezentaci aspektů mezinárodního řádu (mezinárodních vztahů). Toto téma má pro nás nejméně dvě výhody: 1. Z hlediska kurikula je poměrně úzké a okrajové. Lze tedy vedle sebe položit různá jeho pojetí (viz dále) a různá hlediska komparace, aniž by se materiál stal nepřehledně rozsáhlým. Abychom tuto výhodu uchovali, není sledována problematika interkulturních vztahů; mezinárodní právo, otázky postavení ČR ve světovém hospodářském systému apod. 2. Na rozdíl od jiných témat společenskovedního učiva nevzniká problém rozdílnosti národní reality. To usnadňuje komparovat různá národní kurikula. Zatímco např. vnitrostátní uspořádání různých zemí se liší a to nutně specificky zabarvuje politologická nebo právní témata, všichni žijeme v jednom světovém řádu.

Mezinárodní vztahy v RVP – popis

Problematika mezinárodních vztahů je zastoupena ve všech kurikulech základního vzdělání zpracovaných u nás po roce 1989. Jako samostatné téma se objevuje v nižší sekundární škole a pokračuje dále ve vyšší sekundární škole. Pokud jde o nové rámcové vzdělávací programy, ty předpokládají, že se na úrovni ISCED 3 v občanském a společenskovedním základu probírají stejná témata jako v ISCED

2 (přibývá pouze tematika *institucí, které občanovi mohou pomoci v zahraničí*), jak ukazuje srovnání jak očekávaných výstupů, tak vlastního učiva (tab. 1 a 2). Na gymnáziu přibývá na úrovni očekávaných výstupů jen zmíněná problematika konzulárních služeb (v učivu jí však nic neodpovídá). V tomto případě se nejedná o teoretické téma, které by prohlubovalo konceptuální porozumění mezinárodním vztahům, ale o otázku praktickou, která se – podle našeho soudu – týká běžného života občana a mohla by být součástí kurikula základní školy.

Ani v úrovni cílů nejsou kvalitativní rozdíly – např. „porovná klady a zápory některých projevů globalizace“ (RVP ZV – ISCED 2) a „posoudí projevy globalizace“ (RVP G – ISCED 3) jsou vlastně totožné cíle (tab. 1). Také cíle vztahující se k pojmu „globální problémy současnosti“ jsou stejné na obou úrovních. U mezinárodních organizací sice na gymnáziu přibývá cíl uvést „účel a náplň činnosti“; předpokládáme však, že se ani na základní škole nemají žáci učit příslušné organizace vyjmenovat bez znalosti účelu a náplně činnosti.

Mezinárodní vztahy v RVP – zvolené paradigma

Na základě zmapování partií RVP relevantních pro téma mezinárodních vztahů můžeme charakterizovat pojetí tohoto tématu v občanské výchově. Posnerovo „pojetí pro sebe“ odpovídá Štechově otázce, zda a jaké paradigmatické pojmy kurikulum obsahuje. Pro zodpovězení této otázky jsme zpracovali přehled témat oboru mezinárodní vztahy ve třech učebnicových publikacích: tematické encyklopedii Larousse (podobné encyklopedie obvykle představují pomyslný standard středoškolského učiva); české vysokoškolské učebnici P. Druláka (2003) a americké vysokoškolské učebnici J. T. Rourke a M. A. Boyera (1998). Výsledek naší komparace uvádí tab. 3.

Na základě této analýzy vyslovujeme hypotézu, že z hlediska vědního oboru mezinárodní vztahy je popis mezinárodního řádu v RVP (ZV i G, v oblasti Člověk a společnost) podán v *liberálně-idealistickém paradigmatu* kladoucím důraz na roli mezinárodních organizací jako garantů řádu. Pominuto je druhé (možná spíš první) velké paradigma – realistická tradice (reálpolitika), řešící zejména problémy síly jako faktoru mezinárodních vztahů, otázku rovnováhy mezi státy nebo hegemonie některého aktéra. Tabulka 3 ukazuje, že přinejmenším projektované kurikulum (jak pro úroveň ISCED 2, tak ISCED 3) neobsahuje řadu skutečně fundamentálních pojmů potřebných pro porozumění mezinárodním vztahům, jako jsou *svrchovanost* nebo *diplomacie*. Mohli bychom dále sledovat, zda chybějící témata nebudou vnesena při některé z didaktických transformací učiva (např. autory učebnic), rozsah tohoto článku to však neumožňuje. (Zajímavé je, že v osnovách předmětu Základy společenských věd pro gymnázia z roku 1999 nacházíme pojetí výrazně ucelenější a vyváženější.) Štechovo tvrzení o absenci proniknutí k podstatě věci, deficitu základních pojmů nutných pro komunikaci o tématu se v rámci našeho velmi omezeného výzkumného pole potvrzuje.

Lze spekulovat, že výběr pojmů byl proveden z hlediska lineární interpolace nedávného vývoje – předpokládá se trvání evropské integrace a mírová koexistence států spolupracujících v mezinárodních organizacích (narušovaná pouze lokálními

konflikty etnického původu). Volba jednoho paradigmatu může být v rovině RVP ZV přijatelná. Osnování učiva je vždy procesem výběru, redukce. Je však otázkou, zda je tato zužující volba záměrná a reflektovaná, nebo náhodná, a zda by alespoň na úrovni gymnázia neměla být překonána směrem k vyšší míře abstrakce či větší vyváženosti.

Mezipředmětové vazby

Problematika mezinárodních vztahů ovšem v RVP není pokryta jen stejnojmenným celkem, ale vyskytuje se i v dalších vyučovacích předmětech a v průřezových tématech. Jedná se především o geografické a historické učivo, jež pracuje s některými pojmy, které nám v „občanské výchově“ chybějí. Zeměpisné učivo obsahuje pojem *geopolitika*. (Jde o koncepci vztahů mezi státy opírající se o podobu mapy regionu nebo světa. Ve své podstatě pracuje s možnostmi „projekce síly“ v závislosti na dostupnosti prostoru. Jako taková je zakotvena v paradigmatu reálpolitiky.) Historici zase při koncipování učiva pracují s pojmem *velmoc*, jež implikuje, že v mezinárodních vztazích si nejsou všechny subjekty tak úplně rovny. Vhodným místem pro výklad realistického paradigmatu by bylo např. uspořádání Evropy po některém z velkých kongresů, zejména po vestfálském míru, kdy vlastně vzniká novodobá koncepce mezinárodních vztahů. Výkladová linie dějepisu by mohla pomoci např. vysvětlit místo Rady bezpečnosti OSN jako dědice tradice velmocenských konferencí. Po třicetileté válce však RVP ZV explicitně jako učivo vestfálský systém neuvádí.

Pojetí tématu tedy v jednotlivých oborových disciplínách nevychází ze stejného paradigmatu. To může poskytovat plastičtější obraz, na druhou stranu společenskovední reflexe by měla shrnout a navázat na zkušenosti o vývoji a současné podobě mezinárodních vztahů, jak ji žáci poznávají v dějepisu a zeměpisu. Stručně řečeno, dějiny mezinárodních vztahů jsou plné válek, ale válka jako problém mezinárodního řádu ve společenskovedním učivu RVP ZV není tematizována (na rozdíl např. od slovenských osnov).

Další směry výzkumu

Zatím jsme pozornost věnovali popisu učiva a jeho pojetí především v nových rámcových vzdělávacích programech. Lze však sledovat i historický vývoj daného tématu ve starších osnovách. Obecně platí, že zatímco Vzdělávací program Obecná škola ještě vymezoval jen **učivo** (za to dvakrát – z hlediska vědních oborů a podle ročníků), tak ve vzdělávacím programu Základní škola se pozornost začíná přesouvat k **výstupům** (budoucím oborovým kompetencím) a v RVP ZV jsou jako nejdůležitější vytčeny nadoborové klíčové **kompetence**. V souvislosti s tím se snižuje míra podrobnosti vymezení učiva. Závažnou otázkou pro náš další výzkum, skoro nejdůležitější, je, zda toto zestručňování učiva není provázeno oním obsahovým vyprazdňováním, jak o něm mluví Janík (2005).

Za zásadní považujeme zkoumat, co se s tématem dále děje při tvorbě jednotlivých školních vzdělávacích programů, tedy sledovat implementaci RVP. Jak je z dílce *Manuálu pro tvorbu RVP* zřejmé, autoři předpokládali, že školy budou ve svých vzdělávacích programech rozpracovávat oborové výstupy do dílčích (ročníkových) výstupů a budou konkretizovat učivo, jež pomáhá těchto výstupů dosahovat. Naše sonda na zatím velmi malém vzorku čtyř školních vzdělávacích programů naznačuje, že sledované školy jen rozvrhly doslovně převzaté výstupy do ročníků a učivo naopak dále zredukovaly.

Poměrně snadno lze sledovat, jak s požadavky RVP nakládají autoři učebnic. Analýza jednoho souboru učebnic občanské výchovy pro ISCED 2, který již reflektuje přinejmenším pracovní verze RVP, předběžně naznačuje následující obraz mezinárodních vztahů: Problémy napětí mezi velmocemi, zbrojení, zbraně hromadného ničení, které dominovaly ještě před 20 lety, nevystupují. Problémy současného globálního světa jsou převážně problémy environmentální. Konflikty jsou prezentovány hlavně jako konflikty etnické, které lze řešit výchovou zaměřenou proti předsudkům a xenofobii. Války jsou lokální jev.

Za nosnou považujeme konečně i srovnávací analýzu národních kurikul různých zemí. Vede k odhalení dalších možností pojetí učiva, resp. činí nás citlivými k „nulovému“ kurikulu české školy. Oproti našemu RVP ZV například Národní kurikulum pro Anglii a Wales (NC) ve společenskovedním učivu klade důraz i na nevládní organizace. Mohli bychom zde vyslovit hypotézu o tom, že volba příkladů mezinárodních organizací v RVP ZV vede k implicitnímu pojetí, v němž je občan v globálním světě reprezentován svou vládou zastoupenou v OSN či svým poslancem v EU. V pojetí anglického NC má občan možnost sám ovlivňovat globální problémy nejen na lokální úrovni, ale také prostřednictvím aktivní osobní angažovanosti v nevládních organizacích – významných hráčích na poli mezinárodních vztahů. Skutečně, v RVP jsou ve vzdělávací oblasti „Člověk a společnost“ jako příklady významných organizací uvedeny vždy jen organizace vládní (OSN, EU). Chybějí – přinejmenším v kontextu mezinárodního řádu – nevládní organizace jako Mezinárodní červený kříž, Greenpeace, Amnesty International, Lékaři bez hranic a řada dalších. V obecné rovině jsou sice v našem kurikulu zmíněny neziskové organizace v průřezových tématech (v globální/evropské a environmentální výchově), ale ukazuje se, že tato roztržitost témat je pro uživatele kurikula nepřehledná a tyto vazby nejsou při implementaci učiva respektovány.

Závěr

V úvodu jsme citovali některé hypotézy o trendech v kurikulární oblasti, potenciálně ohrožujících kvalitu výuky. Pro potřeby dalšího výzkumu bude ještě třeba upřesnit pojetí pojmů, s nimiž tyto hypotézy pracují, i metody, jimiž mohou být ověřovány. Přesto se nám zdá, že zde vzniká určitý konsenzus o potřebě empirického výzkumu kurikula jak v jeho zjevné formě před implementací, tak v jeho dalších formách. Prezentovaný pokus o výzkum kurikula je zatím založen na velice omezeném datovém souboru jak pokud jde o rozsah zkoumaných pasáží národ-

ních dokumentů, tak z hlediska počtu zahrnutých školních vzdělávacích programů. Předběžné výsledky se však zdají potvrzovat riziko pojmové chudoby, nesystematičnosti nebo jednostrannosti českého kurikula, pokud jde o zkoumanou doménu učiva.

Literatura

- DRULÁK, P. *Teorie mezinárodních vztahů*. Praha : Portál, 2003.
- JANÍK, T. Zamyšlení nad obsahem školního vzdělávání. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.). *Orientace české základní školy*. Brno : MU, 2005, s. 218–233.
- POSNER, G. J. *Analyzing the Curriculum*. New York : McGraw-Hill, 1992.
- ROURKE, J. T.; BOYER, M. A. *World Politics. International Politics on the World Stage*. Dushkin/McGraw-Hill, 1998.
- SLAVÍK, J.; JANÍK, T. Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 4, s. 336–353.
- ŠTECH, S. Úvodem k vývoji oborových didaktik. In SLAVÍK, J. (ed.). *Obory ve škole. Metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik*. Praha : PedF UK, 2005, s. 4–10.
- Tematická encyklopedie Larousse*. Svazek 6. Lidská společnost. Praha : Albatros, 2001.

Tato práce vznikla za podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC06046.

Přílohy

RVP ZV	RVP Gymnázium
EVROPSKÁ INTEGRACE	
	objasní důvody evropské integrace, posoudí její význam pro vývoj Evropy
	rozlišuje funkce orgánů EU a uvede příklady jejich činnosti
popíše vliv začlenění ČR do EU na každodenní život občanů	posoudí vliv začlenění státu do Evropské unie na každodenní život občanů,
uvede příklady práv občanů ČR v rámci EU i možných způsobů jejich uplatňování	uvede příklady, jak mohou fyzické a právnické osoby v rámci EU uplatňovat svá práva
MEZINÁRODNÍ ORGANIZACE	
uvede některé významné mezinárodní organizace a společenství, k nimž má vztah ČR, posoudí jejich význam ve světovém dění a popíše výhody spolupráce mezi státy	uvede příklady činnosti některých významných mezinárodních organizací a vysvětlí, jaký vliv má jejich činnost na chod světového společenství, zhodnotí význam zapojení ČR
KONZULÁRNÍ PROBLEMATIKA	
	uvede příklady institucí, na něž se může obrátit v případě problémů při pobytu v zahraničí
GLOBALIZACE	
uvede příklady některých projevů globalizace, porovná jejich klady a zápory	posoudí projevy globalizace
uvede některé globální problémy současnosti, vyjádří na ně svůj osobní názor a popíše jejich hlavní příčiny i možné důsledky pro život lidstva	uvede příklady globálních problémů současnosti, analyzuje jejich příčiny a domýšlí jejich možné důsledky
objasní souvislosti globálních a lokálních problémů, uvede příklady možných projevů a způsobů řešení globálních problémů na lokální úrovni – v obci, regionu	
uvede příklady mezinárodního terorismu a zaujme vlastní postoj ke způsobům jeho potírání	(v průřezovém tématu)

Tab. 1: Očekávané výstupy oblasti Člověk a společnost k tématu mezinárodní vztahy

RVP ZV – druhý stupeň	RVP G (2006)
evropská integrace – podstata, význam, výhody; Evropská unie a ČR	evropská integrace – podstata a význam; Evropská unie – význam; proces integrace; orgány EU; jednotná evropská měna
mezinárodní spolupráce – ekonomická, politická a bezpečnostní spolupráce mezi státy, její výhody; významné mezinárodní organizace (RE, NATO, OSN aj.)	mezinárodní spolupráce – důvody, význam a výhody; významné mezinárodní organizace a společenství – RE, NATO, OSN, jejich účel a náplň činnosti
globalizace – projevy, klady a zápory; významné globální problémy, způsoby jejich řešení	proces globalizace – příčiny, projevy, důsledky; globální problémy

Tab. 2: Učivo oblasti Člověk a společnost k tématu mezinárodní vztahy

Larousse	Drulák	Rourke a Boyer	RVP ZV + G
	Vývoj systému MV a jeho reflexe Změny mezinárodního řádu	Vývoj systému MV v minulosti a budoucnosti.	(implicitně v historickém učivu)
	Hlavní teorie reálpolitika (bezpečnost, mocenská politika); liberálně-idealistický směr (věčný mír a spravedlivá spolupráce); další směry	Dva hlavní modely – reálpolitika a idealismus Úrovně analýzy	

Suverenita států a nezávislost jednání v MV, konkurence, konflikty Zahraniční politika států: a) vnitřní vlivy b) zahraniční vlivy Vojenská a hospodářská moc	Povaha mezinárodního řádu (případová studie – studená válka)	Nacionalismus a národní stát. Státy jako nejdůležitější aktéři MV. Moc státu jako základna diplomacie	(implicitně v historickém učivu)
Faktory mezinárodního řádu: 1. diplomacie; 2. mezinárodní právo; 3. vzájemnost a snaha o koexistenci		Diplomacie Mezinárodní právo a morálka – alternativa mocenské politiky Bezpečnost národní a mezinárodní	(RVP G – jen konzulární problematika)
		Nadnárodní síly (kulturní, náboženské, komunikace). Udržitelný rozvoj.	Globalizace Globální problémy.
Mezinárodní organizace OSN Mírové operace	Evropská integrace	Mezinárodní organizace regionální: EU globální: OSN	Mezinárodní organizace. Evropská integrace.

Tab. 3: Srovnání struktury učiva v RVP ZV se strukturou vědního oboru

PROMĚNY ŠKOLY A KURIKULA A JEJICH ODRAZ V UČEBNÍCÍCH

Věra Martinková

Anotace: Příspěvek se zabývá především vlivem proměn současného kurikula na české učebnice – zejména na jejich obsah a didaktickou složku – na jejich kvalitu, proměny a vývoj. Dnešními aktuálními oblastmi, kterým je třeba věnovat pozornost, jsou zejména Rámcové vzdělávací programy a též příprava státních maturit (a k tomu směřující materiály CERMATu a SCIO). Autorka pojmenovává problematická místa, která zakládají důvody, proč učebnice někdy nemohou naplno rozvinout všechny své stránky v maximální kvalitě – ať již tyto problémy vyvstávají na úrovni škol, odpovědných ústavů nebo MŠMT ČR. Autorka příspěvku se k problematice staví z pozice autorů učebnic a nakladatelů, mezi něž sama patří. Využívá i zkušeností ze své praktické a výzkumné pedagogické činnosti (zejména na středních školách) a ze svých grantových výzkumů a prací pro MŠMT ČR.

Abstract: This paper deals with the impact of contemporary Czech curriculum on textbooks – especially on their didactic part and their contents as well as on their quality, changes and development. At the moment the attention is being mainly focused on Framework Educational Programms and on preparation of the state leaving exams (and the materials of CERMAT and SCIO related to this area). The author defines the problematic subject areas which may be the reason why textbooks cannot be worked out in the best quality – whether these problems occur in schools, responsible institutions or the Ministry of Education. The author of this paper gives her opinion from the position of authors and publishers as she is one of them. She makes use of her experience in practical activities (especially in secondary schools) and from her research funded by the Ministry of Education.

Současné školství prochází obdobím intenzivních změn, které ovlivňují praktickou výuku na školách i tvorbu učebnic a dalších didaktických materiálů. Nejdiskutovanějšími novými dokumenty a programy MŠMT ČR a institucí, které se podílejí na tvorbě nového českého kurikula, jsou Rámcové vzdělávací programy (pro základní i střední vzdělávání) a dále též příprava státních maturit (pro střední školy s maturitou). Na přípravě těchto zásadních programů pracují především Výzkumný ústav pedagogický v Praze (dále VÚP), Výzkumný ústav odborného školství v Praze (dále NÚOV), CERMAT, SCIO a další.

Jistě mají své progresivní rysy, obzvláště RVP, avšak důležitější je vždy poukázat na nedostatky, což může iniciovat další zkvalitnění projektů. Chtěla bych proto v tomto svém příspěvku analyzovat sporná a problematická místa těchto nových materiálů a programů z hlediska autorů a nakladatelů učebnic. Sama patřím, jako šéfredaktorka nakladatelství učebnic TRIPOLIA, s. r. o., a autorka téměř čtyřiceti učebnic českého jazyka a literatury, k oběma jmenovaným skupinám. Zároveň bych zde chtěla využít i zkušeností ze své praktické pedagogické činnosti

středoškolského profesora a vysokoškolského učitele, ze své výzkumné činnosti v Ústavu pedagogických a psychologických výzkumů při PedF UK v Praze, grantových výzkumů a prací pro MŠMT ČR i pro CERMAT a školskou parlamentní komisi.

V současné době se při tvorbě a vydávání učebnic vtrhají některé neodbytné otázky, které byly vyvolány především nedomyšlením nebo nedořešením celé koncepce. Formulujme si je z pohledu autora a nakladatele:

- Nakolik jsou plánované programy důvěryhodné? Nakolik se lze spolehnout na to, že v případě schválení jednotlivých programů a jejich uvedení do praxe tyto programy fungují a budou fungovat? Vždyť autor a nakladatel musí učebnici připravit nejméně pro horizont deseti let.
- Jak přistoupit k poměrně volně pojatým Rámcovým vzdělávacím programům?
- Jak řešit konflikt mezi Rámcovými vzdělávacími programy pro gymnázia a střední odborné školy a mezi plánovanými státními maturitami, když jedna strana nabízí volnost až přehnanou a druhá její pravý opak – sjednocení požadavků českých středních škol s maturitou všech typů? Co z tohoto dilematu vyvodit pro tvorbu a realizaci učebnic?
- Jak řešit hrozící konflikt mezi profesionálními autory učebnic a jejich nakladateli na jedné straně a učiteli píšícími dle nové koncepce školství „svoje“ učební materiály pro svou třídu či školu na straně druhé, vycházíme-li z posledních veřejně vyjádřených názorů MŠMT, které preferují tvorbu učitelskou? Co z toho plyne pro zavedená nakladatelství učebnic a pro kvalitní specializované autory učebnic a autorské týmy?
- Jakou kvalitu a jaký význam má současné schvalovací řízení učebnic MŠMT ČR pro udělování doložek učebnicím v řádných nakladatelstvích? A jakou bude mít hodnotu v případě, že zároveň bude na učebnicový trh nekontrolovaně a nehodnoceně vstupovat záplava učebnic a učebních textů přímo ze škol?
- Jak vyřešit dilema, že učebnice vydané v oficiálních nakladatelstvích podléhají přísným kritériím a přísnému hodnocení, kdy minimálně každých 6 let musejí procházet náročným schvalovacím řízením MŠMT ČR a jsou posuzovány množstvím specializovaných lektorů, institucí a organizací, ale naproti tomu učebnice, které vyrobí sami učitelé, nemají procházet žádnou kontrolou?
- Jak vyřešit nedodržování autorského zákona při tvorbě učebních materiálů přímo ve školách? Jak se mají nakladatelé a jejich autoři bránit tomu, aby učitelé, kteří sice oprávněně užívají texty jiných autorů zavedených učebnic ve výuce, nepřebírali stejné texty „do svých učebnic“?
- Co si myslet o programu státních maturit a jak k němu v nakladatelstvích a učebnicích přistupovat? Budou? Nebudou? V jaké podobě? V jakém časovém horizontu? Dokáže vůbec někdo solidně vyřešit otázku bezchybných zadání a řešení? (Prozatím nebylo vyřešeno.) Dokáže stát najít nezaujaté pracovníky nebo sestavit počítačové programy se schopností rychlého a bezchybného vyhodnocování státních maturit? (Prozatím nebylo vyřešeno.) Co si pomyslet o stávajících zadáních a vyhodnocování, kdy v období testování a ověřování programu státních maturit se najednou stát opět zříká své role posuzovatele a výsledky mají opět hodnotit vlastní učitelé? Co dodat k nepříliš vysoké kvalitě „státních maturit nanečisto“?

Otázek a problémů, jak sami vidíte, se rýsuje velké množství – a další se objevují, místo aby ubývaly. A někdy se nám – autorům a nakladatelům – zdá, že nejenže nejsou kompetentně řešeny a zodpovídaný, ale ani zde není vůle k jejich řešení. Rychlé střídání vlád a ministrů k odpovědnému řešení rozhodně nepřispívá – a místo solidní školské politiky, která by se – byť zvolna – vyvíjela stále k lepšímu, odpovědné orgány a instituce zabředají, bohužel, do stále větších problémů, protimluvů a unáhlených řešení, do stále většího chaosu.

Vraťme se nyní k jednotlivým otázkám. Pokusím se přiblížit, jak je řeší autoři učebnic a nakladatelé. A nechci zapomenout ani na komplikace, které tato řešení často provázejí. Vyjděme znovu z aktuálních materiálů, které mění tvář současného českého školství. Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání byly uvedeny do praxe v září 2007. Ostatní (RVP G, RVP GSP, RVP SOV) jsou prozatím rozpracované a počítá se s jejich oficiálním uvedením do praxe od září 2008. A co to znamená pro autory učebnic a nakladatele?

MŠMT ČR, VÚP i NÚOV se již od poloviny 90. let tváří, jako by Rámcové vzdělávací programy skutečně existovaly. A tak od 90. let procházíme virtuální realitou, kdy nám MŠMT v prvním kole schvalovacího řízení učebnic společně s lektory zmíněných ústavů vracelo zpravidla naše učebnice jako neschválené a své rozhodnutí odůvodňovalo tím, že nebyly zohledněny RVP – přestože se jednalo o období, kdy se o RVP pouze začínalo jednat a jejich oficiální uvedení jako závazného kurikulárního materiálu bylo v nedohlednu. V letošním roce jsme již RVP pro všechny stupně škol byli nuceni zohlednit, přestože i v současné době platí pouze RVP ZV. Vedlo nás to však zároveň k důkladnému studiu všech přístupných materiálů a návrhů. A tak jsme např. zjistili, že VÚP a NÚOV celá léta se svým nezanedbatelným počtem zaměstnanců pracovaly – každý zvlášť – na úplně stejných programech, jejichž výstupy jsou snad vyjádřeny trochu jinými slovy, ale v podstatě jsou též více méně shodné. Na druhou stranu je však toto shodné pojetí pro autory a nakladatele v jistém ohledu plus, i když se tu zbytečně plýtvalo státními financemi, neboť do hry vstupuje ještě třetí aktér – státní maturity. Na nich – opět na stejném tématu jako v RVP – pracovali pro změnu pracovníci CERMATu, SCIO ad. A ti naopak tam, kde se RVP pro různé typy středních škol liší, hledali sjednocující řešení, které umožní právě ty kýžené **jednotné** státní maturity.

A opět je tu otázka: Co z těchto závěrů plyne pro autory a nakladatele? Jejich úkolem je totiž na jedné straně realizovat rozvolnění učiva, variantnost (viz RVP) – ale na té druhé i jednotnost pro všechny typy škol (viz státní maturity). Nejlepším vzorem autorům i nakladatelům by tady bezesporu byla oblečená-neoblečená, obutá-neobutá Chytrá horákyň.

A to jsme se ještě nezmínili o dalším problému, který byl nastolen s nastartováním RVP v českém školství – o trochu nucené volnosti praktických učitelů a škol, zejména při tvorbě vlastních učebních programů v jednotlivých předmětech a s tím související tvorbě učebnic a učebních materiálů. Není nám zcela jasné, co tím iniciátoři z výzkumných školských úřadů a MŠMT vlastně míní. Že by se nyní mělo – v protikladu ke vžitým a prověřeným pedagogickým zásadám – např. postupovat od složitějšího k jednoduššímu? Od neznámého ke známému? Že by se historie, i ta literární, měla probírat na přeskáčku? Nebo od konce zpátky k začátku?

Vhodných didaktických postupů pro každý předmět a jeho učebnice – jak odborníci vědí – není zas až tolik, abychom si skutečně mohli bez omezení vybírat. Učební látku většinou skutečně nelze jen tak bez rozmyslu přesouvat z ročníku do ročníku, nebo z měsíce do měsíce. A to se ani neodvoláváme na „prostupnost“ jednotlivých tříd a škol. A přesto směrnice MŠMT pro získání a obnovení schvalovacích doložek učebnic např. stanovuje, že doložku nesmějí dostat nebo obnovit beze změn a nové obhajoby ty učebnice, které byly vytvořeny před oficiálním uvedením RVP, a to i přes to, že velká část prozíravých autorů a nakladatelů již léta ve svých učebnicích předjímá progresivní trendy připravovaných kurikulárních materiálů i osvědčených zahraničních postupů.

Jako jeden z velkých současných problémů a negativních trendů pociťují autoři a nakladatelé učebnic oficiální podporování tvorby učebnic učiteli přímo na školách. Tento trend nedávno nastartovalo samotné MŠMT. Odpovědní pracovníci zřejmě nedomysleli důsledky – nebo o nich ani nepřemýšleli. Tímto rozhodnutím, finančním zvýhodněním této tvorby a uvedením do praxe by bylo nastoleno několik skutečně velkých problémů, které by mohly negativně poznamenat kvalitu výuky na celou řadu let. I kdybychom pominuli fakt, že tato absurdní tendence reálně ohrožuje stávající nakladatelství učebnic a vytváří v podstatě nekalou konkurenci autorům platných a „prověřovaných“ učebnic, nemůžeme pominout hrozbu razantního a téměř okamžitého poklesu kvality učebnic a učebních materiálů. Rozhodně nechceme s despektem pohlížet na učitele a tvrdit, že nejsou schopni učebnice vytvořit – naopak – vždyť celá řada autorů a spoluautorů stávajících učebnic jsou právě učitelé – ale rozhodně nelze pominout skutečnost, že i bez vytváření vlastních učebnic jsou tito učitelé během školního roku plně vytíženi, obzvláště když do praxe právě vstupuje nová školská reforma. Stávající autoři z řad učitelské veřejnosti vám jistě potvrdí, že na učebnicích pracují převážně o prázdninách a ve svém osobním volnu.

Proti tomuto „zlaicizování“ tvorby učebnic svědčí i další závažné argumenty. Např. to, že stávající učebnice oficiálních nakladatelství absolvují nejméně jednou za šest let (pokud chtějí získat doložku MŠMT, která je pro kmenové učebnice ZŠ dokonce povinná) složitá schvalovací řízení MŠMT s celou plejádou lektorů, a to jak odborných, didaktických, jazykových (Jazykovědné sdružení, ÚJČ AV ČR), nebo zástupců institucí a organizací doporučených MŠMT (jako je Biskupská konference, Ekumenická rada církví, Židovská obec, Muzeum romské kultury apod.). Pro některé učebnice našeho nakladatelství si MŠMT prostřednictvím své úřednice vyžádalo až neskutečných 108 posudků. Od roku 2005 se schvalovací řízení MŠMT ještě více zkomplikovalo, zpřísnilo a prodloužilo zavedením jiné metodiky a též zavedením nových podrobných formulářů pro lektory. A naproti tomu stojí učebnice a didaktické materiály připravené školami a jejich jednotlivými učiteli – bez jakékoliv kontroly, lektorů, bez jakéhokoliv posuzování a hodnocení – a dokonce štědře sponzorované rozličnými granty, které by – podle našeho názoru – mohly být jinde využity užitečněji a efektivněji. Tato situace je stejně absurdní, jako by ministr průmyslu přesvědčoval řidiče, že optimální bude, když si každý z nich vyrobí doma svoje auto sám.

Dalším problémem se stává i dodržování autorských práv. Již z některých veřejnosti zpřístupněných didaktických materiálů, které byly vytvořeny na školách, je patrné, že se nejedná o nové kvalitní učebnice v pravém slova smyslu, ale pouze z velké části o kompiláty z jiných – již dříve vydaných – učebnic, a to jak myšlenkové, tak i faktické. Autoři těchto školních didaktických materiálů berou za samozřejmé, že jako zdroje využívají všech dostupných materiálů a že řada výkladů, cvičení atd. je pouze přejata ze zavedených učebnic. Některé ani nenapadne, že dělají něco protizákonného, neboť v pozici učitelů je toto samozřejmě povoleno. Autorský zákon však i v ČR začíná fungovat, a tak by v těchto jasných a prokazatelných případech na sebe jistě nenechala čekat celá řada soudních sporů.

Ještě v polovině 90. let MŠMT jednalo vůči nakladatelům a autorům učebnic celkem vstřícně, dokonce bylo realizováno několik společných setkání, jejichž cílem bylo zvyšování kvality českých učebnic a prohlubování spolupráce mezi MŠMT a nakladateli či autory učebnic. Dnes však jako by oběma nešlo o stejnou věc. Komunikace byla z rozhodnutí MŠMT přerušena a v současnosti nefunguje. I proto v současné době vzniká z iniciativy pedagogického nakladatelství FRAUS sdružení nakladatelů, které pod záštitou Svazu českých knihkupců a nakladatelů bude usilovat o obnovení pracovních kontaktů s MŠMT ČR – na bázi vzájemného respektování.

Při výčtu bolestivých míst, která trápí autory a nakladatele, nesmíme zapomenout ani na tzv. státní maturity, které byly oficiálně avizovány k uvedení již v 90. letech, ale které se stát stále ještě obává oficiálně spustit. A domnívám se, že je to docela rozumné, neboť jejich připravenost rozhodně není natolik seriózní, aby uvedení do škol mohlo být úspěšné. Jejich zahájení je přesouváno z roku na rok – a dokonce bych si osobně dovolila zapochybovat o vhodnosti tohoto projektu, a to hned z několika důvodů. Připomeňme si, že po roce 1989 byla státní část maturitních zkoušek spočívající v maturitní slohové práci s nesmírným jásotem zrušena. Dnes se okruh uzavírá a decizní sféra se snaží téměř o totéž, avšak v nižší kvalitě. Již několik let probíhají „státní maturity nanečisto“. Nedá mi to a se zájmem ráda nahlédnu do zadaných testů. Předně: Není žádným objevem, že testové otázky se čtyřmi odpověďmi k výběru je to nejjednodušší a zároveň nejméně průkazné, co může učitel žákovi nabídnout. Obzvlášť když je zde zároveň nabízena tak snadná možnost opisování. Letošní podoba sice byla jiná, úvahová, ale nikoli méně kontroverzní. Ve všech ročnících zkušebních maturit, včetně letošního, byly chyby v zadání i v řešení, někdy skutečně hrubé. A jaké překvapení – státní maturitu měli letos vyhodnotit opět vlastní učitelé! Nikoliv tedy státní komise, kvůli čemuž se celá akce vlastně začala připravovat. A tak se domnívám – nikoli bez příčiny, že státní maturity takto připravené by jen poškodily maturující studenty – a paradoxně nejvíce ty nejlepší (kteří by samozřejmě nevyhověli vyhodnocení, které by bylo stanoveno chybně, – a také by nebylo možné je seriózně odlišit od těch, kteří svou práci pouze opsali).

Většinou své přednášky a příspěvky končívám odbornými přáními či perspektivou optimálního vývoje. Dnes se však musím spokojit s daleko menším přáním: Kéž se odpovědná místa v decizní sféře při dalším střídání židlí obsadí kompetentními osobnostmi, které si problémy a kvalitu českého školství vezmou za své

a skutečně již pro jejich řešení něco konkrétního udělají. Kéž jim záleží na vzdělání české mládeže alespoň tolik jako na jejich vlastní rodině, vzdělání vlastních dětí či na té jejich židli.

Literatura

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VÚP, 2006.

Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání. Praha : VÚP, 2006.

Rámcové vzdělávací programy pro obory vzdělání středního odborného vzdělávání. Praha : NÚOV, 2007.

Sdělení MŠMT k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic (č. j. 18519/2005-20 z 12. 10. 2005); též www.msmt.cz. Praha : MŠMT ČR, 2005.

MARTINKOVÁ, V.; VÁŇOVÁ, M. *Tvorba učebnic. Výzkumná zpráva grantového úkolu I, II.* Praha : MŠMT ČR, 1993.

Poznámka: Při přípravě této práce bylo užito též dalších platných a rozpracovaných kurikulárních materiálů pro základní a střední školství v ČR, připravených zejména MŠMT ČR, CERMATem, SCIO, VÚP v Praze a NÚOV v Praze, dále materiálů z jednání nakladatelství učebnic iniciovaného nakladatelstvím FRAUS dne 18. 4. 2007, dalších odborných prací a učebnic autorky i jiných učebnic českého učebnicového trhu.

ZASTOUPENÍ A NÁVAZNOST KURIKULA ZEMĚPISU CESTOVNÍHO RUCHU V AKTUÁLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH DOKUMENTECH A V UČEBNICÍCH PRO STŘEDNÍ ŠKOLY

Eva Janoušková

Anotace: Příspěvek se zabývá zastoupením učiva zeměpisu cestovního ruchu v základních dokumentech pro středoškolské vzdělávání a prezentací této problematiky ve středoškolských učebnicích zeměpisu. Cílem příspěvku je zhodnotit potenciální rozsah znalostí a schopností maturantů, na které lze navazovat při výuce geografie cestovního ruchu v bakalářském studiu.

Abstract: The paper deals with geography of tourism subject matter representation in basic documents of secondary school education. It also looks at ways of presenting this topic in secondary school geography textbooks. The aim of the article is to review a range of knowledge and abilities of students before their school-leaving exam. It is important to know on what knowledge lecturers can build in geography of tourism bachelor courses.

1. Úvod

S poznatky geografie cestovního ruchu se setkávají žáci v hodinách zeměpisu na základní škole, ať už v rámci obecného hospodářského zeměpisu nebo učiva o jednotlivých regionech. Pro středoškoláky je uvedená problematika podrobněji zpracována i v učebnicích zeměpisu. Autorka se v tomto příspěvku pokusila upozornit na zastoupení učiva geografie cestovního ruchu ve vybraných učebnicích zeměpisu pro střední školy v návaznosti na platné (respektive plánované) kurikulární dokumenty pro středoškolské vzdělávání. Zde je totiž základ znalostí a schopností studentů, na které by mělo být možné navazovat při vysokoškolské výuce nejen geografie cestovního ruchu.

2. Vzdělávací programy

Nejdříve se budeme zabývat základními vzdělávacími dokumenty pro střední školy. Naše školství prochází nyní dramatickým obdobím tvorby nových vzdělávacích programů. Tyto dokumenty jsou v současné době v různých fázích zpracování. V dalších odstavcích tohoto příspěvku se pokusíme o stručné zhodnocení současných vzdělávacích programů z hlediska kurikula zeměpisu cestovního ruchu.

Gymnaziální vzdělávání (vyšší ročníky gymnázia)

Rámcový vzdělávací program (RVP) pro gymnaziální vzdělávání byl ve stadiu pracovní verze postoupen k připomínkovému řízení závěrem roku 2006. Připomínky byly vyhodnoceny v lednu 2007 a upravená verze byla koncem dubna 2007 předložena na MŠMT. V současné době je ukončeno jak vnitřní a veřejné, tak podle školského zákona i vnější připomínkové řízení (8. června 2007). Nyní probíhá vyhodnocení připomínek.

Geografie je v rámci RVP pro gymnaziální vzdělávání začleněna ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda. Očekávaný výstup, který se týká cestovního ruchu, nalezneme v bloku Sociální prostředí: „Žák vyhledá na mapách hlavní světové oblasti cestovního ruchu a porovná jejich lokalizační faktory a potenciál.“ Je to jeden z celkem 27(!) očekávaných výstupů ve všech blocích kapitoly Geografie (Přírodní prostředí, Sociální prostředí, Životní prostředí, Regiony, Geografické informace a terénní vyučování).

Středoškolské odborné vzdělávání

Rámcové vzdělávací programy teprve zpracovává Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV). Proto zde nejprve uvedme zastoupení učiva geografie cestovního ruchu ve stávajících Standardech středoškolského odborného vzdělávání MŠMT, platných od roku 1997. Ve složce všeobecného vzdělávání se geografie jako taková ve společenskovědním vzdělávání vůbec neobjevuje. V přírodovědném je pouze nepatrná zmínka v rámci okruhu Člověk a životní prostředí. Ve složce odborného vzdělávání – směr gastronomie, hotelnictví a turismus je jedním ze vzdělávacích cílů obeznámení žáka s problematikou cestovního ruchu, schopnost aplikace poznatků v kontaktu s klientem. V šestém obsahovém okruhu Služby cestovního ruchu se předpokládá, že „učivo seznamuje žáky s organizací, rozmístěním, trendy, společenskými rysy a specifiky cestovního ruchu ČR a zahraničí“.

Pokud porovnáme zastoupení zeměpisného učiva v uvedených zdrojích s rozsahem některých jiných všeobecně vzdělávacích předmětů (např. fyzika, chemie), neubráníme se pocitu, že autoři oficiálních vzdělávacích dokumentů si se zeměpisnou tematikou zase tolik hlavu nelámou. Přitom je to právě geografie, která učí žáky a studenty chápat souvislosti, rozumět jevům, se kterými jsou v dnešním světě denně konfrontováni.

Je ovšem možné, že se alespoň v rámci odborného vzdělávání přece jenom blýská na lepší časy. NÚOV právě v této době zpracovává návrh nové soustavy oborů vzdělávání. Podle jeho koncepce by s každým oborem měl souviset jeden RVP jako celostátní rámec pro tvorbu vzdělávacích programů, v nichž absolventi získají vzdělání a kvalifikaci, jejíž jádro RVP vymezuje. Hotovo je několik pracovních verzí RVP, mezi nimi verze pro obor vzdělávání 65-42-M/02 Cestovní ruch. Obecné zeměpisné učivo je zařazeno v bloku Společenskovědní vzdělávání v celku Soudobý svět a v malé míře v Přírodovědném vzdělávání v celku Člověk a životní prostředí. Zde je rovněž malý rozsah naprosto nesrovnatelný s bohatým zastoupením dalších přírodovědných předmětů. Pozitivně je však třeba hodnotit zařazení

samostatného bloku Geografie a kulturně-historické vzdělávání. Zeměpis je zde zaměřen na práci s mapou a hlavně na vliv konkrétního geografického prostředí na realizaci cestovního ruchu. Pro zajímavost uvedený RVP počítá pro Geografii a kulturně-historické vzdělávání s minimálně sedmi týdenními vyučovacími hodinami za čtyřleté studium, což je určitě příznivá zpráva.

3. Učebnice

Na našem trhu je pestrý výběr učebnic zeměpisu pro střední školy. Patří mezi ně učebnice všeobecného a regionálního zeměpisu, učebnice zaměřené na užší téma (hospodářský zeměpis, životní prostředí, zeměpis cestovního ruchu), souhrny učiva pro maturanty, soubory zeměpisných otázek a úkolů a také atlasy. Pro potřeby tohoto příspěvku bylo vybráno deset učebnic zeměpisu pro střední školy tří nakladatelství, ve kterých autorka hodnotí zastoupení tematiky cestovního ruchu.

Nakladatelství	Učebnice
Nakladatelství České geografické společnosti	Zeměpis cestovního ruchu
	Zeměpis pro střední odborné školy a učiliště
	Příroda a lidé Země
	Zeměpis České republiky
	Regionální zeměpis světadílů
	Hospodářský zeměpis – Globální geogr. aspekty světového hospodářství
	Hospodářský zeměpis – Regionální aspekty světového hospodářství
SPN – pedagogické nakladatelství	Geografie 2 Socioekonomická část
Nakladatelství Fortuna	Hospodářský zeměpis 1
	Hospodářský zeměpis 2

Tab. 1: Vybrané učebnice zeměpisu pro střední školy

Nakladatelství České geografické společnosti (ČGS) přichází na trh se širokou nabídkou zeměpisných učebnic, z nichž jedna je přímo obsahově zaměřena na cestovní ruch. **Zeměpis cestovního ruchu** je určen pro výuku v hotelových a jiných středních školách. Učebnici lze použít i jako příručku pro průvodce cestovního ruchu. Podle osobní zkušenosti autorky s využitím učebnice ve výuce jde o text velmi zdařile zpracovaný jak po obsahové, tak i po didaktické stránce.

Problematicke cestovního ruchu věnuje dostatek prostoru novinka Nakladatelství ČGS: **Zeměpis pro střední odborné školy a učiliště**. Zeměpis cestovního ruchu tvoří samostatný oddíl z celkových sedmi. Učebnice má podobné přehledné grafické zpracování jako předchozí uvedená. Nechybí zde podněty k samostatné

práci studentů (příprava itineráře školního výletu) i inspirace k časově náročnějším projektům (sledování politické a bezpečnostní situace za tři měsíce ve vybraných turisticky atraktivních zemích).

Učebnice **Příroda a lidé Země** je doslova nahuštěna poznatky fyzické a socioekonomické geografie. Přesto i zde se našel nevelký prostor pro tematiku cestovního ruchu. Rekreačním aktivitám je věnován odstavec na s. 100 v rámci kapitoly Obslužná sféra. V tématu Projektové vyučování v zeměpise jsou studenti vybízeni mimo jiné k přípravě a realizaci výletních tras.

Další dvojice učebnic Nakladatelství ČGS se věnuje regionální geografii. V **Zeměpise České republiky** je cestovnímu ruchu a rekreaci věnována zvláštní kapitola v oddílu Hospodářství. Obsahuje zhodnocení předpokladů, významu cestovního ruchu a jeho vztahu k ekonomice naší země. U většiny regionů se objevují zmínky o turistice. **Regionální zeměpis světadílů**, jak napovídá název, prezentuje žákům poznatky o zemích nebo skupinách zemí jednotlivých kontinentů. Pokud jde o region s významnými předpoklady rozvoje a rozmístění cestovního ruchu, je to v učebnici v dostačujícím rozsahu uvedeno. Problematika se vyskytuje také v úkolech. Například: „Kudy vedou hlavní turistické trasy směřující na jih Evropy?“ (Kapitola Itálie a Řecko – kolébka evropské civilizace.)

Poslední zkoumaná dvojice učebnic tohoto nakladatelství má společný hlavní název **Hospodářský zeměpis**. Podtitul první z nich zní **Regionální aspekty světového hospodářství**. Cestovnímu ruchu se věnuje pouze okrajově formou kratších zmínek u turisticky nejatraktivnějších regionů a také formou úkolů typu: „Navrhněte trasu pro poznávací desetidenní zájezd do Španělska a Portugalska“ (s. 27). V druhé učebnici **Globální geografické aspekty světového hospodářství** je cestovní ruch zmiňován v části Světová ekonomika jako součást terciárního sektoru. Na dvou stranách textu jsou všeobecné informace o cestovním ruchu a přehledy hlavních zdrojových a příjezdových zemí. Obsahově kvalitní text bude zřejmě studentům činit potíže díky složitě strukturovaným větám. Na jiném místě tohoto příspěvku je uvedena malá sonda mezi vysokoškolskými studenty, kteří se vyjadřovali k vzorku textu právě této učebnice.

SPN – pedagogické nakladatelství nabízí středním školám čtyřdílnou sadu učebnic zeměpisu. Pro potřeby tohoto příspěvku byl zkoumán druhý díl **Geografie – socioekonomická část**, kde je téma cestovní ruch obsahem dvou kapitol: Předpoklady cestovního ruchu a Rozmístění cestovního ruchu ve světě. Studentům je přehlednou formou nabídnuto přiměřené množství informací. Kromě výukového textu je využito schémat, tabulek a grafů, k nimž se vztahují úkoly ve cvičení. Škoda, že autoři vůbec nezmiňují tzv. selektivní předpoklady cestovního ruchu. Výběr účastníků cestovního ruchu a také destinací podle různých hledisek a ukazatelů by studenty mohl zajímat a do zeměpisu cestovního ruchu určitě patří. První díl Geografie nakladatelství SPN je věnován čistě fyzické geografii. Zbývající dva díly se věnují regionální geografii světa a ČR. Zmínky o cestovním ruchu jsou opět u atraktivních regionů a v úkolech pro studenty.

Nakladatelství **Fortuna** nabízí především obchodním akademiím a školám podobného zaměření **dva díly učebnic hospodářského zeměpisu**. Obsahují regionálně zpracovanou problematiku ekonomické geografie. Pouze několik úvod-

ních pasáží prvního dílu se zabývá obecnou charakteristikou hospodářského zeměpisu. Cestovní ruch zde však zmiňován není. Dále kniha obsahuje socioekonomické charakteristiky mimoevropských zemí. U regionů atraktivních pro cestovní ruch jsou pouze stručné zmínky nebo je tato skutečnost naprosto ignorována (jihovýchodní Asie – Thajsko, Malajsie). Ve druhém dílu věnovaném Evropě se informace z oblasti cestovního ruchu objevují v dostatečné míře opět u atraktivních států (Itálie, Francie, Španělsko...). Česká republika je zpracována podrobněji, učivo obsahuje samostatný celek s názvem Služby a cestovní ruch. Studenti jsou v závěrečném cvičení vyzváni k charakteristice oblastí cestovního ruchu v ČR a atraktivit v nejbližším okolí.

4. Průzkum a jeho výsledky

V souvislosti s výše uvedeným přehledem učebnic si nyní dovolueme malou odbočku. Autorka příspěvku se již několik let zabývá rozsáhlejším výzkumem míry obtížnosti didaktického textu středoškolských učebnic zeměpisu. Při měření bylo zjištěno, že nejobtížnější text z celého zkoumaného vzorku učebnic má **Hospodářský zeměpis – Globální geografické aspekty světového hospodářství Nakladatelství ČGS**. Míra obtížnosti textu se skládá ze dvou složek – syntaktické a sémantické obtížnosti. Právě koeficient syntaktické obtížnosti (složitosti větných struktur) má tato učebnice neúměrně vysoký. Sémantická obtížnost je naopak naprosto přiměřená. Text, pro středoškoláka složitě strukturovaný, by měl vyšší koeficientu obtížnosti odpovídat vysokoškolákům. Proto byl z učebnice vybrán vzorek textu a předložen k prostudování studentům třetího semestru bakalářského studia oboru Cestovní ruch VŠP Jihlava: „...*Organizací a strukturou poskytovaných služeb ovlivňuje cestovní ruch jak zdrojové oblasti (mění se vkus klientely), tak i cílové oblasti (ztráta původních kulturních tradic, staveb, způsobu života a jejich náhrada zařízeními turistického „průmyslu“). Cestování, které bylo dříve omezeno na úzký okruh lidí, se na konci 20. století stalo běžnou součástí životního stylu velkého počtu lidí, zvláště ve vyspělých zemích. Je významným faktorem šíření globalizace. Pro mnohá sídla znamenal rozvoj cestovního ruchu výrazný velikostní růst a naprostou přeměnu funkcí, urbanistického a architektonického charakteru*“ (s. 57).

Studenti byli vyzváni k hodnocení 1) syntaktické obtížnosti vzorku, 2) sémantické obtížnosti, 3) přiměřenosti textu sedmnáctiletým studentům. U každého bodu přisuzovali na základě instrukcí hodnocení ze škály –5 až +5. Dále mohli napsat vlastní postřehy k této problematice, čehož ve velké míře využili. Své hodnocení odevzdalo 102 studentů.

Je třeba podotknout, že zde nejde o vědecký výzkum, ale pouze o zjednodušenou sondu. Přesto jsou výsledky šetření zajímavé. U žádného z úkolů nebylo dosaženo záporného bodového ohodnocení. Nejlépe studenti hodnotili srozumitelnost textu (217 bodů z maximálních 510). Vcelku dobře dopadlo hodnocení syntaktické obtížnosti (195 bodů). Přiměřenosti textu středoškolákům přisoudili studenti 151 bodů s častými poznámkami, že oni sami textu rozumí, ale v sedmnácti letech by jim určitě připadal složitý. Potvrdili tak částečně výsledky měření obtížnosti textu této učebnice, aniž by je předem znali.

5. Závěr

Hlavním cílem úvah tohoto příspěvku bylo zmapování oficiální základny učiva zeměpisu cestovního ruchu na středních školách, na které by vysokoškolský učitel při výuce geografie cestovního ruchu mohl stavět. Realita je však často jiná. Zeměpis bývá ve většině našich středních škol (především ve středních odborných školách) okrajovým předmětem s nízkou hodinovou dotací. Problematikou cestovního ruchu často není ani možné se z časových důvodů hlouběji zabývat. Je to velká škoda, protože geografie cestovního ruchu vede mladou generaci k poznání a cestování, předává jí teoretické vybavení a naznačuje způsob, jak je využít.

Další problém, kterým by se měli více zabývat učitelé všech typů i stupňů škol, je návaznost na poznatky, se kterými žáci nebo studenti přicházejí. Je v zájmu každého vyučujícího znát kurikulum svého předmětu v nižších stupních škol.

Literatura

- BIČÍK, I.; JANSKÝ, B. a kol. *Příroda a lidé Země*. Praha : Nakladatelství České geografické společnosti, 2003.
- BIČÍK, I. a kol. *Regionální zeměpis světadílů*. Praha : Nakladatelství České geografické společnosti, 2003.
- HOLEČEK, M. a kol. *Zeměpis České republiky*. Praha : Nakladatelství České geografické společnosti, 2003.
- HOLEČEK, M. a kol. *Zeměpis pro střední odborné školy a učiliště*. Praha : Nakladatelství České geografické společnosti, 2004.
- HOLEČEK, M.; MARIOT, P.; STRÍDA, M. *Zeměpis cestovního ruchu*. Praha : Nakladatelství České geografické společnosti, 1999.
- BIČÍK, I. a kol. *Hospodářský zeměpis. Globální geografické aspekty světového hospodářství*. Praha : Nakladatelství České geografické společnosti, 2003.
- BAAR, V. a kol. *Hospodářský zeměpis. Regionální aspekty světového hospodářství*. Praha : Nakladatelství České geografické společnosti, 2002.
- MIRVALD, S. a kol. *Geografie 2. Socioekonomická část*. Praha : SPN, 1998.
- SKOKAN, L. a kol. *Hospodářský zeměpis 1*. Praha : Fortuna, 2003.
- SKOKAN, L. a kol. *Hospodářský zeměpis 2*. Praha : Fortuna, 1998.
- JEŘÁBEK, J. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006.
- Standard středoškolského odborného vzdělávání*. Praha : Nakladatelství Fortuna, 1999.
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 65-42-M/02 Cestovní ruch*. Praha : NÚOV, 2006.

VIZUÁLNÍ INFORMACE VE VYBRANÝCH UČEBNICÍCH DĚJEPISU PRO 9. ROČNÍK ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Pavel Novotný

Anotace: Příspěvek je zaměřen na problematiku vizuální (neverbální) informace v učebnicích dějepisu pro 9. ročník ZŠ. Ve vybraných učebnicích bylo cílem zjistit početní zastoupení vybraných druhů vizuální informace a jejich porovnání. A zároveň nastínit, jaký prostor dávají autoři těchto učebnic vizuálním informacím vzhledem k textové složce učebnice.

Abstract: The article is aimed at problems of visual (nonverbal) information in textbooks of history for class 9. The aim was to find a number of chosen kinds of visual information and to compare them. The aim was also to show how much space authors of these textbooks allow to visual information as compared to texts in textbooks.

1. Úvodem

„Názornost“ je jedním z nejdůležitějších didaktických principů, který by měl být v reálné výuce uplatňován. Termín názornost vyjadřuje to, že některé informace s didaktickou funkcí jsou prezentovány vzdělávajícím se subjektům nikoliv verbálně, nýbrž neverbálními prostředky.

Didaktický princip názornosti by tak měl být respektován při každém výchovně vzdělávacím působení. Jeho uplatňování v dějepisné výuce, vzhledem ke specifice jejího didaktického obsahu, je zákonitou nutností. Učitel dějepisu totiž postrádá potřebné výchozí možnosti (např. absence vlastní zkušenosti žáka s obsahem probírané látky, zejména však nemožnost uplatnění principu živého nazírání), jež nabízí výuka jiným předmětů. Tento objektivně daný nedostatek musí dějepisná výuka kompenzovat vhodně volenými cestami zprostředkovaného poznání. Cílevědomé uplatňování názorného vyučování, které napomáhá eliminovat nežádoucí důsledky uvedených potíží, je proto neodmyslitelnou součástí a praxí ověřenou zárukou úspěšného výchovně vzdělávacího působení v dějepise (Julínek a kol. 2004). K uplatňování didaktického principu názornosti také slouží jedna ze základních pomůcek učitele dějepisu, a to učebnice, obsahující vedle textové části i část obrazovou. V případě učebnic a jiných didaktických textů je tak názornost realizována řadou prostředků, které se souhrnně označují jako *vizuální prostředky* (Průcha 1998, s. 102).

Tuto problematiku již nastínil ve svém spise Velká didaktika J. A. Komenský a od té doby jsou vizuální prostředky nedílnou součástí každé učebnice. Bylo tedy na místě, aby se i v této oblasti rozvinulo teoretické bádání. U nás se jím zabýval Z. Macek (1984), který operoval s pojmem didaktický obraz, což jsou vizuální dvoj-

rozměrná a audiovizuální média vytvořená nebo upravená podle didaktických a estetických kritérií pro výchovně vzdělávací proces. Dále J. Mareš (1995), který ve své studii nastínil problémy vizuální informace v didaktických textech. Na Slovensku pak psychologové Pavlovkin a Macková (1989) teoreticky popsali, jaké funkce má vizuální informace a jakým způsobem dochází ke vnímání a chápání obrázků u dětí. Co se týče empirických výzkumů, není tato problematika dostatečně objasněna. Některé výzkumy proběhly v zahraničí v rámci kognitivní psychologie učení (Průcha 1998, s. 103–104). Nejnovější zahraniční výzkumy se pak orientují na používání vizuálních učebních pomůcek nebo rozpracovávají problematiku vytváření obrazových materiálů v počítačových programech.

Jak však uvádí Průcha (1998), důležitou otázkou je: Jak lze v konkrétních učebnicích identifikovat a měřit útvary vizuální informace? Autor poukazuje na to, že pokud chceme posuzovat učebnice podle toho, jak využívají vizuální informaci a jaké prostředky k tomu používají, musíme pracovat s nějakou taxonomií těchto prostředků. V českém výzkumu je k dispozici taxonomie A. Wahly (1983) a M. Pluskala (1996). Obě jsou zaměřeny na učebnice zeměpisu a autoři operují s pojmem neverbální geografická informace (NGI).

M. Pluskal pak podle této klasifikace prováděl detailní analýzu 5 nových učebnic zeměpisu pro 7. ročník základních škol, vydaných různými nakladateli z let 1992–1995. Na závěr svého výzkumu Pluskal (1996) uvádí: „*Neverbální informace mají v učebnicích významné početní zastoupení a plní při výuce i učení žáků řadu konkrétních funkcí. Je proto nezbytné, aby tvůrci a vydavatelé učebnic respektovali základní požadavky, jak při jejich výběru, tak při odborném a technickém zpracování.*“

2. Vlastní šetření – cíle a metodický postup

Cílem výzkumné sondy bylo zjistit, jaké početní zastoupení mají vizuální informace a jaké druhy vizuálních informací jsou využívány v nejnovějších učebnicích dějepisu pro devátý ročník základní školy. Jedná se o tyto učebnice pěti různých nakladatelství vydané od roku 1999 do roku 2005:

1. AUGUSTA, P. a kol. *Dějiny moderní doby. I., II. díl.* Praha : SPL-Práce, Albra 1999 a 2000.
2. BUREŠOVÁ, J. *Dějepis 9 (moderní dějiny).* Olomouc : Prodos, 2000.
3. ČAPEK, F. *Dějepis 9 (od roku 1918 do současnosti).* Praha : Scientia, 2004.
4. MANDELOVÁ, H. a kol. *Dějiny 20. století.* Liberec : Dialog, 2005.
5. KUKLÍK, J.; KOCIAN, J. *Dějepis pro 9. r. ZŠ a 4. r. osmiletého gym.* Praha : SPN, 1999.

Vybrané učebnice jsou určeny pro devátý ročník ZŠ, avšak všechny neobsahují celé dějiny 20. století, které jsou v osnovách pro ZŠ a v RVP ZV (oblast Lidé a společnost) určeny pro deváté třídy, kromě učebnice z nakladatelství Prodos (2), jejíž obsah začíná poslední třetinou 19. století. Zbylé učebnice začínají tématem 1. světová válka (1) nebo uspořádáním světa po 1. sv. válce (3, 4, 5). Z tohoto důvodu jsem období, které jsem zkoumal, ohraničil tématy vysvětlujícími uspořádání světa po 1. světové válce a vznik Československa až do konce 20. století.

Jak bylo uvedeno výše, abychom mohli posuzovat učebnice podle toho, jak využívají vizuální informace, potřebujeme mít k dispozici taxonomii prostředků, které jsou k tomu využívány. Při svém šetření operuji s pojmem neverbální historická informace (dále jen NHI). Při tvorbě klasifikace NHI jsem vycházel z klasifikace neverbálních geografických informací (NGI) vytvořených A. Wahlou (1983) a její modifikace M. Pluskalem (1996) tak, aby ji bylo možno využít pro výzkum učebnic dějepisu.

1. obrazové:	1.1 fotografie 1.2 obrázek
2. kartografické:	2.1 mapa 2.2 plán
3. tabulky	
4. schematické:	4.1 schéma 4.2 časová přímka
5. schematicko-statistické	5.1 graf 5.2 diagram
6. kartograficko-statistické	6.1 kartogram 6.2 kartodiagram

Schéma 1: Klasifikace neverbálních historických informací

3. Výsledky šetření²⁰

Druh NHI	Učebnice 1 (SPL-Práce)	Učebnice 2 (Prodos)	Učebnice 3 (Scientia)	Učebnice 4 (Dialog)	Učebnice 5 (SPN)
1	369	157	263	1060	197
1.1	71	123	185	635	154
1.2	298	34	78	425	43
2	27	20	24	31	6
2.1	24	20	24	31	6
2.2	2	-	-	-	-
3	1	-	10	19	1
4	2	-	31	90	-
4.1	2	-	-	49	-
4.2	-	-	31	41	-
5	9	-	4	5	2
5.1	2	-	4	1	1
5.2	7	-	-	4	1

²⁰ Pro lepší přehlednost byly v tabulce 1 a 2 odsazeny podkategorie NHI směrem doleva.

6	-	-	1	1	-
6.1	-	-	-	1	-
6.2	-	-	1	-	-
Celkem	408	177	333	1206	209

Tab. 1: Počet zdrojů NHI ve vybraných učebnicích

Druh NHI	Učebnice 1 (SPL-Práce)	Učebnice 2 (Prodos)	Učebnice 3 (Scientia)	Učebnice 4 (Dialog)	Učebnice 5 (SPN)
1	90,44	88,70	78,98	87,89	94,26
1.1	17,40	69,49	55,56	52,65	73,68
1.2	73,04	19,21	23,42	35,24	20,57
2	6,62	11,30	7,21	2,57	2,87
2.1	5,88	11,30	7,21	2,57	2,87
2.2	0,49	-	-	-	-
3	0,25	-	3,00	1,58	0,48
4	0,49	-	9,31	7,46	-
4.1	0,49	-	-	4,06	-
4.2	-	-	9,31	3,40	-
5	2,21	-	1,20	0,41	0,96
5.1	0,49	-	1,20	0,08	0,48
5.2	1,72	-	-	0,33	0,48
6	-	-	0,30	0,08	-
6.1	-	-	-	0,08	-
6.2	-	-	0,30	-	-
Celkem	100	100	100	100	100

Tab. 2: Podíl zdrojů NHI ve vybraných učebnicích v %

Učebnice	Celkem NHI	Počet stran	Průměrný počet NHI na stránku
<i>SPL-Práce</i>	407	205	1,98
<i>Prodos</i>	177	94	1,88
<i>Scientia</i>	333	157	2,12
<i>Dialog</i>	1206	172	7,01
<i>SPN</i>	209	139	1,50

Tab. 3: Poměr celkového počtu NHI k počtu stran ve vybraných učebnicích

Druh NHI	celkem
<i>Fotografie</i>	1168
<i>Obrázek</i>	878
<i>Mapa</i>	105
<i>Plán</i>	2
<i>Tabulky</i>	31
<i>Schéma</i>	51
<i>Časová přímka</i>	72
<i>Graf</i>	8
<i>Diagram</i>	12
<i>Kartogram</i>	1
<i>Kartodiagram</i>	1

Tab. 4: Celkový počet druhů NHI ve sledovaných učebnicích

Hodnocení učebnice č. 1

Z obrazových zdrojů, které obsahuje učebnice z nakladatelství SPL-Práce, se jedná především o obrázky kreslené zařazené do každé kapitoly. I přes velmi dobrou estetickou stránku těchto obrázků, je nepovažuji za dobré řešení, neboť ukazují sice skutečné události, ale v podobě dané autorem těchto kreseb. A můžeme se jen domnívat, jaké podklady k těmto ilustracím autor použil. Mnoho z nich nevystihuje úplně přesně danou událost, kterou popisují a může tak dojít k vytvoření mylných představ u žáků, které pak musí učitel korigovat. Jako příklad může posloužit obrázek na straně 65, který ukazuje příjezd německých vojsk do Československa na podzim roku 1939. Je na něm vyobrazeno auto se dvěma vojáky (řidič a spolujezdec) a v pravém horním rohu zástup lidí, jejichž nespokojenost lze poznat jen díky zvednutým rukám. Z auta ani uniform vojáků nevyplývá, že to jsou Němci, neboť nikde není znázorněn německý znak.

Ani barevnost několika obrázků neodpovídá realitě (např. obr. s. 46 – Praha všedního dne). Cílem bylo pravděpodobně spojit estetickou, případně emocionální, stránku kreslených obrázků s informační, přičemž informační stránka bývá nesprávně prezentována. V mnoha případech by se místo těchto obrázků hodily fotografie zobrazující danou situaci ve skutečné podobě. Je potřeba se ptát, jestli jsou kreslené obrázky vhodné a v jakém počtu je zařazovat do učebnic dějepisu. Dále některé mapy by mohly být větší, přičemž ale jejich znázornění je na druhé straně jednoduché a přehledné. Vysvětlivky k NHI jsou také dostatečné a ještě navíc obsahují doplňující informace. Je to také jediná učebnice, kde se objevují plány a nejvíce používá schematicko-statistické zdroje NHI. Na druhé straně se v obou dílech objevuje pouze jedna tabulka.

Hodnocení učebnice č. 2

Tato učebnice využívá NHI ze všech sledovaných učebnic nejméně. Je to dáno rozměry učebnice (formát B4) a také rozsahem, který zahrnuje období od roku 1871 až do konce 20. století. To znamená, že počet stran, které zahrnují zkoumané období, je pouze 100. Přesto průměr jedné NHI na stranu je 1,88, což v porovnání s ostatními učebnicemi je průměrná hodnota. Dalším rozdílem od ostatních učebnic je, že dále využívá pouze obrazové a kartografické zdroje NHI. Další zdroje NHI se v učebnici nevyskytují, čímž se liší od ostatních učebnic. V některých kapitolách by se uplatnily tabulky (viz např. výsledky voleb za první republiky) nebo časové přímky. Ty obzvláště, neboť učebnice je v každé kapitole plná dat a letopočtů, především v období druhé světové války, jejichž zapamatování by znázorněné časové přímky bezpochyby usnadnily. Za klad můžeme považovat velmi podrobný a přesný popis většiny zdrojů NHI, což usnadní žákům pochopit obsah ilustrací a map a i učitelé ušetří čas vysvětlováním jejich obsahu.

Hodnocení učebnice č. 3

Hodnocená učebnice z nakladatelství Scientia má společně s učebnicí z nakladatelství Dialog největší zastoupení fotografií, tabulek a především za každou kapitolou následuje časová přímka. Ze všech sledovaných učebnic používá tato nejvíce graf. Všechny zdroje NHI mají přímou vazbu na text a jejich didaktická vhodnost je zachována. U některých obrázků, znázorňujících více osobností, chybí přesnější určení osobnosti, na kterou je v titulku odkazováno. I když převažují černobílé fotografie a obrázky, tak např. z období druhé světové války můžeme najít i barevné fotografie, což daleko lépe dokresluje atmosféru doby. Prvky v mapách jsou dostatečně barevně rozlišeny a rozměry některých map zabírají i dvě třetiny stránky.

Hodnocení učebnice č. 4

Z tab. 3 jasně vyplývá, že nejvíce jsou vizuální informace využívány v učebnici nakladatelství Dialog, kde celkové číslo zahrnující všechny druhy vizuální informace přesahuje číslo 1200! Při počtu 170 stran, to pak dává průměrně 7 druhů vizuální informace na jednu stránku, přičemž maximální počet na jednu stránku přesahuje v rámci oddílu učebnice, které shrnuje dané období (např. Meziválečné), na několika stranách číslo 45. To je možné, při formátu stránky A4, pouze tím, že dojde ke zmenšení rozměrů vizuální informace. Je to i typickou vlastností této učebnice, že většina vizuálních informací, především fotografií a obrázků, je malých rozměrů. Je tedy třeba si položit otázku, jaký vliv má taková velikost vizuální informace, plus jejich počet na stránce, na práci a učení žáka, popřípadě zda některé fotografie neztrácejí svou výpovědní hodnotu tím, že se zmenší jejich rozměry a potlačí se její charakteristické znaky. Ty pak zanikají a tím fotografie

ztrácí úlohu nositele názornosti a představy skutečnosti a může dojít ke zkresleným představám žáků o dané době. Tato učebnice pak nejvíce používá i další druhy vizuálních informací, jako jsou schémata, tabulky nebo časová přímka. Celkový dojem z této učebnice může vyvolat pocit, že to není učebnice, ale spíše encyklopedie. Důležité je ale to, jak se s ní pracuje učitelům a žákům. Posouzení této učebnice z hlediska využívání vizuálních informací by vydalo na samostatnou studii.

Hodnocení učebnice č. 5

Počet NHI zařazuje tuto učebnici těsně před učebnici z nakladatelství Prodos. Čeho se však v učebnici vyskytuje nejméně, jsou mapy. Šest map na celou učebnici je opravdu málo, na to jak se měnila především mapa Evropy během 1. pol. 20. století. Například z období zahrnující druhou světovou válku není v učebnici k dispozici žádná mapa (kromě mapy znázorňující rozložení německých koncentračních táborů v Evropě), přičemž se žáci z textu dozvídají o přesunech vojsk jednotlivých států účastnících se války. Samozřejmě ve škole jsou k dispozici nástěnné mapy či dějepisné atlasy, avšak k domácí přípravě určitě k dispozici nejsou. Specifikem této učebnice je, že všechny zdroje NHI jsou umístěny v pravých a levých rozích na každé straně v přesně vymezených rámečcích. Z tohoto pohledu je tak použití zdrojů NHI plošně a rozměrově omezeno, což může být jedna z příčin nezařazení více kartografických zdrojů NHI. Také se zde nenachází, podobně jako u učebnice č. 2, časové přímky, i přes vysoký počet časových údajů v textu.

4. Shrnutí

Při celkovém shrnutí můžeme konstatovat, že zkoumané učebnice dějepisu využívají při předávání vizuálních informací žákovi na prvním místě obrazový materiál, což správně respektuje didaktický princip názornosti, který se v předmětu dějepis uplatňuje ve zvýšené míře.

Kartografických zdrojů nejvíce obsahuje učebnice z nakladatelství Dialog, ale při hodnocení všech učebnic nejlépe zpracované mapy (velikost, barevnost, výstižnost) má dle mého názoru učebnice nakladatelství Scientia. Jinak, kromě učebnice z nakladatelství SPN, jsou mapy zařazovány, tak, aby v případě, že učitelé nevyužívají při svém výkladu ani nástěnnou mapu či dějepisné atlasy, si žáci mohli udělat v souvislosti s textovou částí názornou představu o změnách hranic jednotlivých států.

Ostatní druhy vizuálních informací jsou již ve zkoumaných učebnicích využívány velmi sporadicky, tedy kromě učebnice z nakladatelství Dialog. Tabulky a časové přímky jsou využívány jen ve dvou případech (Dialog, Scientia), schémata (Dialog). Kategorie schematicko-statistické a kartograficko-statistické nejsou využity v podstatě vůbec. Můžeme říci, že je to spíše záležitost geografická, ale je otázka zda i tyto informace by nepřinesly něco nového do učebnic dějepisu.

Tato analýza si nekladla za cíl zjistit podstatu využívání vizuální informace v učebnicích dějepisu, ale popsat aktuální stav a nabídnout možnosti dalšího zkoumání v této oblasti.

Na závěr je tedy třeba říci, že tyto analýzy jsou důležité a potřebné k tomu, aby bylo možno odpovědět na praktické otázky typu: V jakém počtu a jakého druhu mají být prostředky vizuální informace začleněny do učebnic – pro jednotlivé vyučovací předměty a pro specifické věkové kategorie? Český pedagogický výzkum by měl k tomu přinášet podrobná zjištění o českých učebnicích (Průcha 1998, s. 107).

Literatura

- ČAPEK, V. a kol. *Didaktika dějepisu II*. Praha : SPN, 1988.
- JULÍNEK, S. a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno : PdF MU, 2004.
- MACEK, Z. Obraz jako didaktický prostředek. *Pedagogika*, 1984, roč. 34, č. 4, s. 453–469.
- MAREŠ, J. Učení z obrazového materiálu. *Pedagogika*, 1995, roč. 45, č. 4, s. 318–327.
- PAVLOVKIN, M.; MACKOVÁ, Z. *Žiak a učebnica*. Bratislava : SPN, 1989.
- PLUSKAL, M. *Teorie tvorby učebnic a metody jejího zhodnocení. Habilitační práce*. Olomouc : UP, 1996.
- PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno : Paido, 1998.
- PRŮCHA, J. Zlepšují se učebnice dějepisu? Analýza tří učebnic dějepisu pro 5. ročník základní školy. *Společenské vědy ve škole*, 1989, roč. 46, č. 3, s. 75–77.
- PRŮCHA, J. *Výzkum a teorie školní učebnice*. Praha : Academia, 1987.
- WAHLA, A. *Strukturní složky učebnic geografie*. Praha : SPN, 1983.

FORMY A FÁZE VE VÝUCE ZEMĚPISU: METODOLOGICKÝ POSTUP A VYBRANÉ VÝSLEDKY CPV VIDEOSTUDIE ZEMĚPISU

Dana Hübelová, Tomáš Janík, Petr Najvar

Anotace: V příspěvku představujeme metodologický postup a vybrané výsledky CPV videostudie zeměpisu. Předmětem analýz byly videozáznamy 50 vyučovacích hodin zeměpisu k tématu „přírodní podmínky České republiky“. Prezентujeme výsledky vztahující se k organizačním formám a fázím výuky a jejich časovému zastoupení. V návaznosti na to seznamujeme s výsledky vztahové analýzy, jež ukázala, které organizační formy se uplatňují v jednotlivých fázích výuky.

Abstract: The paper introduces the methodology and selected results of the CPV Video Study of Geography. Video recordings of 50 Geography lessons were analysed, the topic of which was „the natural environment in the Czech Republic“. The presented results concentrate on modes of classroom management and phases of the lesson, and their duration. Relationships between these modes and phases were also analysed, the results show which modes of classroom management are used in respective lesson phases.

1. Videostudie a zkoumání vyučování a učení

Výzkum založený na analýze videozáznamu (videostudie) je v současné době jednou z intenzívně se rozvíjejících oblastí pedagogického výzkumu (srov. Janík, Miková 2006). Formou videostudií lze zkoumat procesy vyučování a učení stejně jako podmínky, za nichž se tyto procesy odehrávají.

Výzkumný projekt *CPV videostudie* se vedle metodologických cílů zaměřuje také na mapování výuky v různých vyučovacích předmětech v oblasti základního vzdělávání. Od roku 2004 je realizována *CPV videostudie fyziky* (Janík, Miková 2006), od roku 2005 je ve spolupráci s Katedrou geografie PdF MU realizována *CPV videostudie zeměpisu* (Hübelová, Janík 2007). V roce 2007 byla zahájena *CPV videostudie anglického jazyka* a *CPV videostudie tělesné výchovy*.

2. Teoretická východiska: vyučování jako vytváření příležitostí k učení

V *CPV videostudiích* se pokoušíme zkoumat kategorie *vyučování*, *učení* a *učivo* v jejich dynamice, komplexnosti, vzájemné provázanosti a podmíněnosti. S ohledem na to se nám jako vhodné teoretické východisko jeví pojetí *vyučování jako vytváření příležitostí k učení*. *Příležitosti k učení* mají povahu určité výzvy podněcující žáky k tomu, aby se zabývali učivem. *Příležitosti k učení* se navenek projevují v aktivitách učitele a žáků a lze je ve výuce pozorovat (srov. Seidel, Rimmele, Prenzel 2003).

Ke zkoumání *příležitostí k učení* jsme přistupovali tak, že prostřednictvím analýz vyučovacích hodin jsme se zaměřovali na různé aspekty výuky zeměpisu, zejména pak na výukové fáze a formy, které se v hodinách uplatňují. Následně bylo možné přistoupit ke vztahové analýze, v níž jsme se pokusili postihnout, v *jakých fázích* se odehrávají *jaké výukové formy*.

3. Cíle a výzkumné otázky CPV videostudie zeměpisu

Cílem *CPV videostudie zeměpisu* je proniknout k didaktickým a metodickým aspektům výuky zeměpisu na 2. stupni základní školy, a přispět tím k hledání odpovědí na otázky, jakým způsobem a za jakých podmínek je ztvárňován obsah vzdělávání ve výuce tohoto předmětu. *CPV videostudie zeměpisu* je konkretizována pomocí dílčích cílů:

- Zjistit časové proporce výuky zeměpisu z hlediska organizačních forem výuky.
- Zjistit časové proporce výuky zeměpisu z hlediska fází výuky.
- Zjistit, v jakém vztahu vůči sobě stojí fáze a formy výuky.

Vzhledem k tomu, že se *CPV videostudie zeměpisu* zaměřila na analýzu reálně probíhajících procesů vyučování a učení, položili jsme si následující výzkumné otázky:

- V jakých formách se odehrává výuka zeměpisu a jaké je jejich časové zastoupení?
- V jakých fázích se odehrává výuka zeměpisu a jaké je jejich časové zastoupení?
- Jaké je zastoupení organizačních forem v jednotlivých fázích výuky?

4. Metodologie výzkumu

V rámci *CPV videostudie zeměpisu* byla uplatněna celá řada výzkumných postupů, metod a technik jak kvantitativní, tak kvalitativní povahy. Níže je ve stručnosti přiblížíme.

4.1. Popis zkoumaného souboru

Vzhledem k povaze výzkumného šetření, kdy byli učitelé nahráváni na video, jsme se rozhodli realizovat dostupný výběr. Kontaktováni dopisem byli ředitelé 45 brněnských základních škol, nižších ročníků gymnázií a škol v blízkém okolí Brna s otázkou, zda by byl některý z učitelů ochoten zúčastnit se výzkumu. Zájem spolupracovat na projektu *CPV videostudie zeměpisu* projevilo pouze 11 učitelů²¹, z nichž tři ve školním roce 2005/06, kdy probíhala fáze sběru dat, nevyučovali sledované téma.

²¹ Nejčastější důvody odmítnutí, které učitelé uváděli, bylo značné pracovní vytížení související s tvorbou školního vzdělávacího programu a obava z přítomnosti kamer ve výuce.

V konečné fázi bylo možné realizovat natáčení výuky s šesti učiteli, od nichž byly v průběhu měsíců srpna a září 2005 získány první informace – kontextuální data (aprobace, délka pedagogické praxe, počet vyučovacích hodin, téma vyučovacích hodin, počet žáků ve třídě). Jak ukazuje tab. 1, zkoumaný soubor obsahuje celkem 5 škol, 6 tříd, 6 učitelů (z toho 5 žen a 1 muže) a 131 žáků. Všichni učitelé byli kvalifikovaní pro výuku zeměpisu na 2. stupni ZŠ nebo nižším ročníku gymnázia, přičemž převažovala kombinace zeměpisu s tělesnou výchovou. Délka jejich praxe se pohybovala v rozmezí od 2 do 17 let. Ve výzkumném souboru bylo zastoupeno široké spektrum škol – fakultní škola PdF MU, škola zaměřená na přírodovědné předměty, škola s rozšířenou výukou cizích jazyků; soubor obsahoval jak školy městské, tak venkovské. Odlišnosti v počtech škol, tříd a učitelů jsou způsobeny tím, že v jedné ze škol byli nahráváni dva učitelé.

V průběhu školního roku 2005/06 bylo na druhém stupni základních škol a nižších ročníků gymnázií v Brně a blízkém okolí standardizovaným postupem (viz Janík, Miková 2006) pořízeno 50 vyučovacích hodin zeměpisu k tématu „přírodní podmínky ČR“. Skutečnost, že se téma probírá v rozdílných ročnících, je způsobena možností volby rozložení učiva. Stejně tak je rozdílná časová dotace v jednotlivých ročnících. Co se vybavenosti škol pro výuku týče, škola od školy se značně liší. Výuka probíhala ve specializovaných učebnách nebo v běžných (kmenových) třídách.

Učitel			Žáci		Učivo		
Kód učitele	Aprobace	Délka praxe	Ročník	Počet žáků hoši/ dívky	Téma	Počet hodin	Kódy hodin
A	ZE - TV	14	8.	20 9 / 11	Povrch Podnebí Vodstvo Půdy Biota	11	ZE_A1, ZE_A2, ZE_A3, ZE_A4, ZE_A5, ZE_A6, ZE_A7, ZE_A8, ZE_A9, ZE_A10, ZE_A11
B	ZE - TV	8	8.	29 16 / 13	Povrch Podnebí Vodstvo	8	ZE_B1, ZE_B2, ZE_B3, ZE_B4, ZE_B5, ZE_B6, ZE_B7, ZE_B8
C	ZE - DĚ	4	8.	22 13 / 9	Povrch Podnebí Vodstvo Půdy Biota	7	ZE_C1, ZE_C2, ZE_C3, ZE_C4, ZE_C5, ZE_C6, ZE_C7

D	ZE - MA	10	9.	12 8 / 4	Povrch Podnebí Vodstvo Půdy Biota	6	ZE_D1, ZE_D2, ZE_D3, ZE_D4, ZE_D5, ZE_D6
E	ZE - TV	17	8.	31 16 / 15	Povrch Podnebí Vodstvo Půdy Biota	9	ZE_E1, ZE_E2, ZE_E3, ZE_E4, ZE_E5, ZE_E6, ZE_E7, ZE_E8, ZE_E9
F	ZE - TV	2	8.	17 8 / 9	Povrch Podnebí Vodstvo Půdy Biota	9	ZE_F1, ZE_F2, ZE_F3, ZE_F4, ZE_F5, ZE_F6, ZE_F7, ZE_F8, ZE_F9

Tab. 1: Popis zkoumaného souboru

Získaný soubor dat má svá omezení, na něž je zapotřebí upozornit:

- Nahrávky výuky učitele D byly pořízeny místo v osmém ročníku v ročníku devátém. Vyplývalo to z časově jinak rozvrženého tematického plánu školy.
- Často diskutovaným problémem videostudií je otázka typičnosti a autenticity nahrávaných videozáznamů. Do jaké míry byli učitelé a žáci ovlivněni přítomností videokamery a kameramana, to jsme se pokusili podchytit a monitorovat pomocí dotazníků typičnosti, které učitelé vyplňovali po každé videohodině (viz kap. 5.1).

4.2. Fáze sběru dat

Po navázání kontaktu se školami a učiteli, kteří měli zájem podílet se na výzkumu, byly stanoveny termíny natáčení jednotlivých hodin. Výuku zeměpisu jsme nahrávali standardizovaným postupem (Jacobs et al. 2003, Seidel et al. 2003, Janík, Miková 2006). Zaškolení kameramani natáčeli výuku podle předem stanovených pravidel, aby se získaná data mohla zpracovat, vyhodnotit, interpretovat a systematicky porovnávat. K natáčení se využívalo dvou videokamer. První kamera (žakovská) byla umístěna na stativu vedle tabule tak, aby zabírala celkové dění ve třídě. Druhá kamera (učitelská) byla v rukou zaškoleného kameramana a zabírala učitele a zónu jeho bezprostřední interakce se žáky.

Souběžně s pořizováním videozáznamu byla formou dotazníku získávána další data potřebná pro popisnou statistiku vztahující se k jednotlivým vyučovacím hodinám: téma vyučovací hodiny, aktuální počet žáků (z toho chlapců a dívek), používané mapy, učební pomůcky, domácí úkoly apod. Vedle toho byly distribuovány dotazníky typičnosti pro jednotlivé učitele (Hübelová, Janík 2007).

4.3. Zpracování videozáznamu výuky

Prvním krokem po natočení hodiny je její převedení do počítače. Digitalizace je předpokladem pro počítačem podporovanou analýzu výzkumných dat.

Následujícím krokem bylo transkribování videozáznamů hodin. Transkripce se v kontextu této práce rozumí přepisování zvukové části videozáznamu do psané podoby pomocí transkripčního systému a podle standardizovaného postupu (Seidel 2003, Janík, Miková 2006), aby všechny vyučovací hodiny byly jednotné a vzájemně srovnatelné. V *CPV videostudii zeměpisu* probíhala transkripce videozáznamu v programu pro zpracování videozáznamu Videograph (Rimmele 2002) v desetisekundových intervalech.

Třetím krokem zpracování videozáznamu hodin bylo jejich kódování. Kódování je chápáno jako registrace jevů pozorovaných na videozáznamu do zadaného systému kategorií (srov. Gavora 1998). Kategoriální systém, který byl vytvořený pro kódování videostudie fyziky na Institutu pro didaktiku přírodních věd v Kielu (Seidel et al. 2003), byl přeložen a adaptován pro účely *CPV videostudie fyziky* (srov. Janík, Miková 2006) a po drobných úpravách využit²² také pro *CPV videostudii zeměpisu* (Hübelová, Janík 2007). Kategoriální systém postihuje tři hlavní oblasti analýzy videozáznamů vyučovacích hodin: trvání výuky, fáze výuky, organizační formy výuky. Kódovatele bylo třeba dostatečně zaškolit, aby pozorované jevy kódovali shodně, respektive dostatečně podobně. V rámci kódování je třeba dosáhnout přijatelné míry inter-rater-reliability, tj. shody mezi jednotlivými kódovateli (Cohens Kappa > 0,70; přímá shoda > 85 %). Tento požadavek byl v *CPV videostudii zeměpisu* splněn.

5. Vybrané výsledky CPV videostudie zeměpisu

V této části příspěvku prezentujeme výsledky dílčích analýz. Předkládáme vyhodnocení dotazníku typičnosti videohodin, seznamujeme s výsledky výzkumu k časové dimenzi výuky: trvání výuky, formy výuky a fáze výuky a vztah fází a forem výuky.

5.1. Do jaké míry jsou zaznamenané hodiny typické?

Často řešenou otázkou je nedostatečná míra autenticity vyučovacích hodin zaznamenaných na video. Uvádí se, že jsou zkresleny směrem k sociální žádoucnosti (učitel předvádí „ukázkovou hodinu“), nebo naopak je výuka „nepovedená“ z důvodu nervozity učitele a žáků, která je způsobena přítomností kamery. Problém autenticity zaznamenaných hodin jsme se pokusili monitorovat pomocí dotazníků, které učitelé vyplňovali po skončení každé videohodiny (Janík, Miková 2006). V dotaznících se učitelé na školách vyjadřovali k níže uvedeným otázkám:

²² Nabízí se tak možnost určitého porovnání výsledků, které umožní hledat vzájemné podobnosti a odlišnosti napříč jednotlivými předměty základního vzdělávání.

- První otázkou byli učitelé vyzváni k odpovědi, do jaké míry byla nahrávaná hodina typická (ve srovnání s běžnými hodinami). Z celkového souboru 50 videohodin bylo 18 hodin (36 %) hodnoceno učiteli jako naprosto typické a dalších 29 hodin (58 %) bylo považováno z větší části za typické. Pouze 2 hodiny byly z hlediska učitelů netypickými a 1 hodina (2 %) byla hodnocena jako naprosto netypická. Důvody těchto hodnocení se odrážely v zásazích do výuky z hlediska celkové organizace školy (např. značná část žáků třídy byla v době výuky na mimoškolních aktivitách).
- V druhé otázce učitelé posuzovali, zda se chování žáků v době nahrávání na video nelišilo od standardního chování v ostatních hodinách. Za velmi podobné jako v běžných hodinách označilo chování žáků 60 % učitelů, za podobné dalších 34 % učitelů. Jen ve třech hodinách (6 %) posoudili učitelé chování žáků na trochu odlišné, položka velmi odlišné chování se nevyskytla v žádném případě.
- V odpovědi na třetí otázku měli učitelé vyjádřit míru své nervozity v průběhu nahrávané hodiny. 28 % učitelů uvedlo, že nebyli vůbec nervózní, 12 % zvolilo z možností položku, kdy nebyli téměř vůbec nervózní. 38 % učitelů uvedlo, že byli trochu nervózní a 8 % se vyjádřilo, že byli velmi nervózní.
- Ve čtvrté otázce dotazníku vyjadřovali učitelé svůj celkový dojem z hodiny.

Z výsledků je patrné, že učitelé své videohodiny hodnotili převážně pozitivně. Přesto, že výsledky dotazníku typičnosti slouží především k orientačním účelům, je možné se na jejich základě domnívat, že přítomnost kamer nepředstavovala pro učitele ani pro žáky žádný výraznější problém. Vzhledem k tomu, že v *CPV videostudii zeměpisu* se natáčel obsáhlejší tematický celek (6–11 hodin u jednotlivých učitelů), lze předpokládat, že díky delší době přítomnosti kamer ve výuce měli učitelé i žáci možnost si alespoň částečně na kamery „zvyknout“.

5.2. Jaká je skutečná délka zaznamenaných hodin?

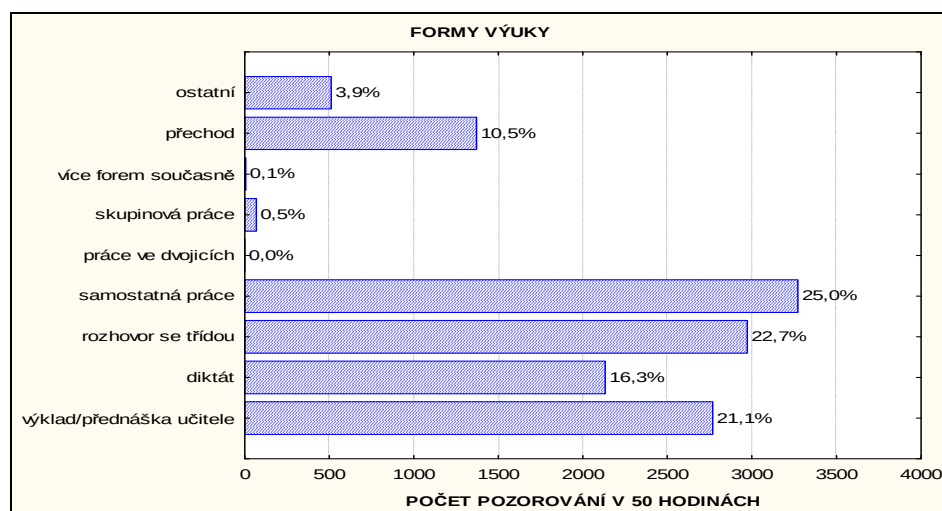
Čas představuje významný faktor, jímž je každá výuka limitována. Běžná délka vyučovací hodiny je 45 minut. Průměrná délka vyučovací hodiny v *CPV videostudii zeměpisu* byla 43:50 minut, což téměř odpovídá běžně stanovené délce výuky. Nejdelší hodina trvala 46:30 minut. Nejkratší hodina trvala 38:00 minut. Rozdíl v trvání nejkratší a nejdelší vyučovací hodiny byl 8:30 minut.

Ze zkoumaného souboru 50 videohodin byla výuka přerušena celkem 14krát. V případě výsledků skutečné délky zaznamenaných hodin *CPV videostudie zeměpisu* bylo možné vysledovat jednotlivá přerušení a určité konkrétní vlivy, jež se odrazily také v rozdílné délce natočených videohodin (např. přecházení žáků po zvonění v doprovodu učitele z kmenové třídy do specializované učebny, hlášení školního rozhlasu, pozdní příchod učitele, který měl naléhavé jednání s rodiči, přerušování výuky příchodem rodičů v rámci dne otevřených dveří). Výše uvedené údaje je třeba chápat jen jako orientační, mohou být samozřejmě ovlivněny celou řadou vnějších činitelů (např. přítomnost kameramana ve výuce a jiné).

5.3. V jakých organizačních formách se výuka odehrává?

Organizační formy výuky jsou klíčovým prvkem ve struktuře vyučovací hodiny. Organizační formy výuky se vztahují k tomu, jak jsou ve výuce uspořádány podmínky pro realizaci vzdělávacího obsahu (srov. Maňák 2003).

V jakých organizačních formách a v jakých časových proporcích se odehrávala sledovaná výuka je možné vyčíst z grafu 1.



Graf 1: Časové rozložení organizačních forem (v souboru 50 hodin)

Analýzy ukázaly, že dominantní organizační formou výuky zeměpisu byla *samostatná práce* žáků, které bylo věnováno průměrně 10:54 minut. Jedná se o formu výuky, kdy vstupuje do popředí aktivita žáků, což je důležitý faktor pro další rozvoj znalostí a dovedností žáků. Rozložení časového zastoupení v rámci jednotlivých hodin je však velmi nerovnoměrné. V hodinách, kdy žáci využívali výukový počítačový program, řešily otázky v pracovních listech nebo probíhalo jejich zkoušení formou didaktického testu, bylo zastoupení *samostatné práce* žáků výrazné. V hodinách, kde se učitel věnoval především zpracování nového učiva se naopak *samostatná práce* žáků téměř neobjevila.

V celkovém hodnocení 50 vyučovacích hodin připadalo průměrně 9:55 minut výukového času *rozhovoru se třídou*. Ve výzkumném souboru je i několik hodin, v nichž otázky učitelů nenacházely u žáků žádnou odezvu, takže učitelův pokus vést *rozhovor se třídou* postupně přecházel do formy *výkladu/přednášky/instrukce*. Pozastavíme-li se nad povahou otázek, které učitel žákům kladl, shledáme mezi jednotlivými učiteli značné rozdíly. Přestože např. učitel C věnoval v průměru 44,9 % výukového času rozhovoru, kladl uzavřené a reproduktivní otázky, u kterých bylo předem dáno, jakou odpověď chtěl učitel slyšet. Žáci pouze reprodukovali naučené a jejich komunikační aktivita byla malá. Naopak učitel A, který vedl rozhovor se třídou jen v 15,1 % výukového času, přesto nabízel žákům příležitosti

pro bohatší odpovědi a poskytoval jim zpětnou vazbu, což můžeme z velké části považovat za rozhovor intencionální (srov. Šedlová 2005). Přestože ne všechny odpovědi žáků zcela souvisely s učivem, dokázal učitel zpravidla udržet vazbu s probíraným tématem.

Dále byla ve výuce zeměpisu výrazně zastoupena forma *výklad/přednáška/instrukce*, které učitelé věnovali průměrně 9:14 minut. Činnost učitele, která se orientovala na metodu vysvětlování (*výklad/přednáška/instrukce*), byla často vázána na frontální výuku, a to především v souvislosti se zpracováním nového učiva. Vzhledem k obsahové náročnosti učiva zeměpisu byla tato kategorie zastoupena rovnoměrně prakticky ve všech zkoumaných hodinách. *Výklad* umožňoval také učivo shrnout a uspořádat. *Přednášku* mohl představovat také žákovský referát, tuto organizační formu výuky (referát) volil jako jediný učitel F.

Organizační forma *diktát* byla zastoupena 7:07 minutami. Jednalo se především o diktování či opisování zápisu žáky do sešitu a tato aktivita byla situována zpravidla v druhé části vyučovací hodiny. *Diktát* nepředstavuje aktivní zapojení (ve smyslu kognitivní angažovanosti) žáků ve výuce. Projevila se patrná rozdílnost v časovém zastoupení této formy u učitelů, kteří diktovali žákům zápis a u učitelů, kteří měli zápis připravený na fólii (zpětný projektor) nebo v digitální podobě (dataprojektor), přestože množství takto zapsaného učiva do sešitů je srovnatelné. Výsledky ukázaly, že učitelé, kteří žákům zápis diktovali, strávili touto formou více času výuky, souhrnně přes pětinu doby vyučovací hodiny.

Skupinová práce se v celkových časových proporcích vyskytovala jen 0:14 minut. Ve zkoumané výuce se souhrnně projevuje velmi malé zastoupení kategorií podporujících aktivitu a kooperaci žáků – *práce ve dvojicích* (0:00 minut) a *práce ve skupinách* (0:14 minut). Minimální časové zastoupení kategorie *více forem současně* (0:01 minut) ukazuje, že učitelé volili jednodušší formy výuky.

Na organizační záležitosti, které jsou představovány např. zápisem do třídní knihy, přípravou atlasů nebo nástěnných map a spadají do kategorie *přechod*, připadalo 4:34 minut. Kategorie *ostatní* zahrnovala takové situace ve výuce, které nebylo možno přiřadit do žádné z výše uvedených organizačních forem a byla časově zastoupena 1:42 minut. Do fáze *ostatní* spadaly především situace, kdy byl učitel nucen řešit kázeňské přestupky a problémy, jako bylo vyrušování ve výuce. V časovém zastoupení kategorie *ostatní* u jednotlivých učitelů lze vyzorovat značnou rozdílnost podle jejich schopností zvládat kázeňské problémy a udržet si pozornost žáků.

5.3.1. Je výuka zeměpisu více orientovaná na učitele nebo na žáky?

V souvislosti s analýzou organizačních forem nás zajímalo, zda je sledovaná výuka orientovaná spíše na učitele nebo na žáky. Kritéria pro určení typologie vyučovacích hodin, která byla vytvořena v *CPV videostudii fyziky* (Janík, Miková 2006, s. 91), jsme převzali v rámci srovnatelnosti také pro *CPV videostudii zeměpisu*. Pro možnost představy o rozložení forem práce orientované na učitele a forem práce orientované na žáky představujeme typologii vyučovacích hodin, ve které figurují dva typy:

- Hodina orientovaná na učitele, v níž převládá podíl forem, ve kterých vystupuje do popředí učitel (*výklad/přednáška/instrukce, diktát, rozhovor se třídou*) a je vyšší než ½ času věnovaného práci s učivem. *Rozhovor* sice probíhá jako vzájemná interakce učitele a žáka/žáků, ale nelze ho zcela řadit k formám orientovaným na žáky. Důvodem je fakt, že třídní rozhovor a jeho řízení je v drtivé většině v rukou učitele.
- Hodina orientovaná na žáky, v níž převládá podíl forem, ve kterých vystupují do popředí žáci (*samostatná práce, práce ve dvojicích, práce ve skupinách a více forem současně*) a je vyšší než ½ času věnovaného práci s učivem.

	Průměr	SD
Formy orientované na učitele	26:15	10:52
Formy orientované na žáky	11:09	10:14

Tab. 2: Orientace forem výuky (průměrný čas v minutách za vyučovací hodinu)

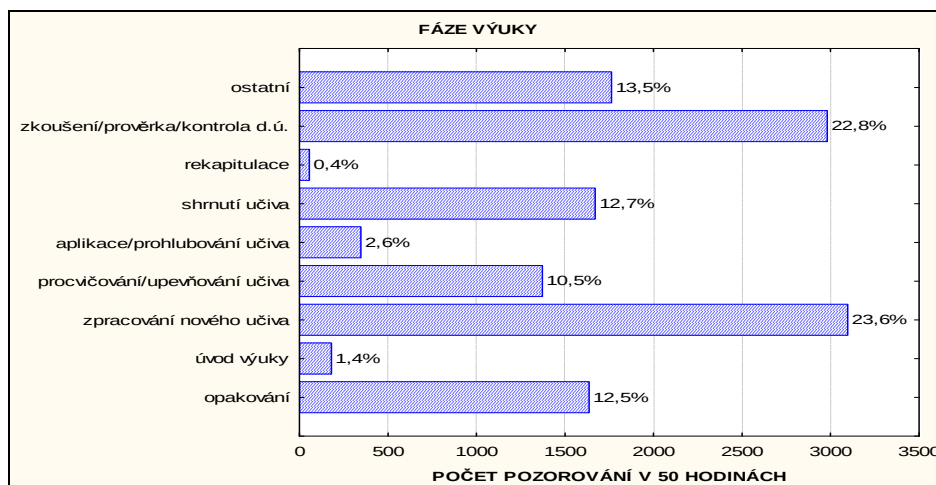
Jak je patrné z tab. 2, zastoupení forem orientovaných na žáky není ve výuce příliš vysoké. Výukové formy orientované na učitele zahrnují v průměru 26:15 minut, zatímco formy orientované na žáky v průměru jen 11:09 minut. V souboru 50 hodin výuky zeměpisu převažovaly na základě typologie vyučovacích hodin a zvoleného kritéria v 41 hodině formy orientované na učitele a v 9 hodinách formy orientované na žáky.

Rozvrstvení hodin výuky zeměpisu podle zmíněné typologie je orientační, neboť má svá omezení. V hodinách, kde bylo prezentováno nové učivo učitelem, byly zastoupeny formy orientované na učitele. Naopak v hodinách, ve kterých převládala *samostatná práce*, byly zastoupeny formy spíše orientované na žáky. Typologie nemohla postihnout např. kvalitu dialogů či v případě samostatné práce, zda skutečně všichni žáci aktivně řeší zadané úkoly.

5.4. V jakých organizačních fázích se výuka odehrává?

Didaktická kategorie „fáze výuky“ se vztahuje k procesům probíhajícím ve výuce. Fáze výuky dělí proces výuky na části, které nemohou existovat jako izolované a uzavřené časové úseky, ale jako momenty výuky, které každá výuka i každý typ výuky v sobě obsahuje (srov. Maňák 2003).

Z grafu 2 je možné vyčíst, v jakých fázích a v jakých časových proporcích se odehrávala sledovaná výuka 50 hodin *CPV videostudie zeměpisu*.



Graf 2: Časové rozložení fází výuky (v souboru 50 hodin)

Mezi zkoumanými hodinami jsou patrné odlišnosti v časovém zastoupením jednotlivých fází výuky (graf 2). Průměrně však učitelé věnovali nejvíce času fázi *zpracování nového učiva* (10:20 minut), ať se odehrávala formou výkladu nebo rozhovoru se žáky. Kategorie *zpracování nového učiva* převládala ve většině zkoumaných hodin²³.

Následuje fáze *zkoušení/prověrka/kontrola domácího úkolu*, která zabírala jako druhá největší prostor výukového času (9:56 minut). Těžiště této kategorie spočívalo ve zkoušení žáka/žáků před tabulí. Zkoušení ve většině případů probíhalo ústní formou. Písemné zkoušení, kterému byl věnovaný významnější časový úsek výuky, se uskutečnilo ve sledovaných třídách až na závěr tematického celku. Zadané domácí úkoly byly kontrolovány na začátku hodiny, byla ověřována správnost řešení, a to vždy formou rozhovoru se třídou.

Třetí časově nejvíce zastoupenou fází bylo *shrnutí učiva*, k němuž se řadí především pořízení zápisu žáky o právě probíraném učivu do sešitů. Vzhledem k tomu, že prakticky v každé sledované hodině si žáci zapisovali shrnutí učiva ve formě i poměrně obsáhlých zápisů do sešitů, bylo časové zastoupení shrnutí učiva 5:34 minut. Shrnutí učiva má za cíl připomenout a utřídit učivo, žáci využívali dobu zápisu do sešitů k případným dotazům k právě probíranému učivu.

Organizační fázi *opakování* bylo ve výuce zeměpisu věnováno 5:27 minut, jejím cílem bylo připomenout a aktualizovat již získané znalosti. Vzhledem k výrazné obsahové propojenosti učiva zeměpisu od roviny obecné po konkrétní a naopak, je průměrné časové zastoupení fáze *opakování* legitimní. Výrazné jsou časové rozdíly věnované fázi *opakování* mezi jednotlivými učiteli (7,1 % výukového času u učitele A – 21,4 % výukového času u učitele D).

²³ Výjimku představovaly ty hodiny, kterými byl ukončen tematický celek o přírodních podmínkách České republiky formou didaktického testu. Učitel A, pokud měli žáci možnost výuky v počítačové učebně, věnoval tuto výuku procvičování učiva.

Dále následuje fáze *procvičování/upevňování učiva*, která byla realizována v 4:34 minutách. Úkoly pro procvičování byly často zadávány formou domácí přípravy žáků, tudíž se v následující vyučovací hodině vyskytovaly ve fázi *zkoušení/prověra/kontrola domácího úkolu* právě jako kontrola domácího úkolu. Čas věnovaný *procvičování/upevňování učiva* se opět značně lišil ve srovnání jednotlivých učitelů a to v rozpětí od 19,7 % (učitel A) po 3,7 % (učitel E) výukového času.

Časové zastoupení fáze *aplikace/prohlubování* bylo nízké – v délce 1:09 minut. Také fáze *úvod výuky* (0:34 minut) a fáze *rekapitulace* učiva (0:11 minut) byly zastoupeny relativně krátkým časovým úsekem. Do kategorie *úvod výuky* byla zařazována také motivační část výuky. Pro výuku zeměpisu by do jisté míry mohl být výhodou fakt, že sám obsah předmětu je motivující vzhledem ke vztahu k běžnému životu. Ve fázi *rekapitulace* učiva by měla být věnována pozornost tomu, „jak se učilo“. Rekapitulace je chápána jako opakování, které se nezaměřuje na obsah, nýbrž reflektuje proběhnuvší pracovní či učební proces (Aebli 2003, s. 368).

Kategorie *ostatní* zahrnovala situace, které nebylo možno řadit do žádné z uvedených kategorií a byla zastoupena v 5:53 minutách. Do této fáze byly zařazeny části výuky, které nesouvisely s učivem. Jednalo se především o řešení organizačních záležitostí a situací, kdy byl učitel nucen výuku přerušit při řešení kázeňských a jiných problémů. Opět bylo možné vysledovat značné rozdíly mezi jednotlivými učiteli, které odrážely schopnost udržet ve výuce kázeň, a to v rozpětí od 8,4 % (učitel F) až po 22,8 % (učitel B).

5.5. Jak spolu souvisejí výukové fáze a organizační formy?

Zkoumání a určení vztahů mezi organizačními formami a fázemi výuky umožnilo detailní rozbor výuky a upřesnilo strukturu vyučovacích hodin zeměpisu. Tato vztahová analýza představuje možnost „*postihnout souhrn působení jednotlivých faktorů ve výuce*“ (Janík, Miková 2006, s. 99). Smyslem analýzy bylo odpovědět na otázku – jaké organizační formy se uplatňují v jednotlivých fázích?

ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY										
FÁZE VÝUKY	výklad/přednáška/instrukce učitele	diktát	rozhovor se třídou	samostatná práce	práce ve dvojicích	práce ve skupinách	více forem současně	přechod	ostatní	
	opakování	30,68 %	5,50 %	58,86 %	4,95 %	-	-	-	-	
	úvod výuky	96,67 %	1,11 %	2,22 %	-	-	-	-	-	
	zprostředkování nového učiva	51,94 %	16,11 %	22,11 %	7,65 %	-	-	-	-	
	procvičování/upevňování učiva	5,54 %	1,68 %	31,20 %	61,59 %	-	-	-	-	
	aplikace/prohlubování učiva	56,77 %	0,58 %	32,28 %	8,36 %	-	2,02 %	-	-	
	shrnutí učiva	7,84 %	81,56 %	1,08 %	9,40 %	-	-	-	0,12 %	
	rekapitulace	100 %	-	-	-	-	-	-	-	
	zkoušení/prověрка/kontrola d. ú.	0,77 %	5,10 %	24,71 %	64,45 %	-	-	0,03 %	4,93 %	
	ostatní	0,06 %	0,17 %	1,47 %	0,06 %	-	-	77,71 %	20,53 %	

Tab. 3: Vztahy mezi fázemi a organizačními formami výuky

Fáze *opakování* se rutinně objevovala ve sledované výuce obvykle na začátku vyučovací hodiny. *Opakování* se téměř vždy odehrávalo formou *rozhovoru se třídou* (59 %), který byl iniciován učitelem a měl za cíl aktualizovat učivo, které už žáci probírali. V druhém případě se fáze *opakování* prolínala s formou *výklad/přednáška/instrukce učitele* (31 %), kdy se učitel odvolával na již probrané učivo, které souviselo s novou látkou. Shodně se na fázi *opakování* podílely také formy *diktát* a *samostatná práce*, v obou případech po 5 %.

Ve fázi *úvod výuky* sehrával hlavní roli učitel, který žákům obvykle oznámil téma hodiny a eventuálně velmi stručně popsal, jaké učivo se bude probírat a co bude náplní hodiny z hlediska metodického. *Úvod výuky* měl v drtivé většině případů podobu *výkladu/přednášky/instrukce učitele* (97 %). Jen ve 2 % se odehrával formou *rozhovoru se třídou* a pouze v 1 % jako *diktát*. Analýza transkriptů ukázala, že až na několik málo výjimek neobsahovala fáze *úvod výuky* motivaci žáků k učení.

Ve fázi *zprostředkování nového učiva* přebíral ve většině případů zodpovědnost učitel. Ten podával *výklad/přednášku/instrukci* k učivu (v 52 %), aniž by mu do něj žáci mohli vstupovat. Druhou nejvíce zastoupenou formou byl *rozhovor se třídou* (v 22 %), který řídil učitel a v němž bylo vyvozováno učivo. Žáci se dostali ke slovu zpravidla jen v rámci uzavřených otázek, které jim učitel kladl nebo žáci doplňovali učitelovy nedokončené věty. Výjimečně se objevily i situace, kdy žáci při formě *rozhovoru se třídou* vznesli otázky, se kterými se dále pracovalo – zpravidla pouze pokud byly „k věci“. V 16 % bylo nové učivo zprostředkováváno formou *diktátu*. V případě 8 % museli žáci vyvozovat nové učivo formou *samostatné práce* a formou *práce ve skupinách* ve 2 %.

Ve sledované výuce se fáze *procvičování/upevňování učiva* zpravidla odehrávala prostřednictvím řešení úloh v lavicích formou *samostatné práce* žáků (v 61 %). Učivo bylo také *procvičováno* formou *rozhovoru se třídou* (v 31 %), v menší míře pak formou *výkladu/přednášky* (v 6 %) nebo *diktátu* (ve 2 %). V žádné z hodin nebyla fáze *procvičování/upevňování* organizována formou *práce ve dvojicích* nebo *práce ve skupinách*.

Ve fázi *aplikace/prohlubování učiva* převažovala forma *rozhovoru se třídou* (v 57 %) a *výkladu/přednášky/instrukce učitele* (ve 32 %). Obvykle měla podobu aplikování teoretické obsahové stránky učiva do reálného života a prostředí. Dále se tato fáze odehrávala ve formě *samostatné práce* (v 8 %) a také ve formě *více forem současně* (2 %). V malé míře se uplatnila ve formě *diktát* (1 %). Fáze *aplikace/prohlubování učiva* se od fáze *procvičování/upevňování učiva* odlišovala v tom, že žáci uplatňovali učivo při řešení praktických úloh a v problémových kontextech.

Fáze *shrnutí učiva* byla realizována nejčastěji formou *diktátu* (v 82 %). V ostatních formách byla rovnoměrně rozložena mezi *samostatnou práci* (9 %) a *výklad učitele* (8 %) a jen v 1 % se objevila jako *rozhovor se třídou*. Hlavní náplní této fáze bylo především žákovské opisování zápisu (z tabule, zpětného projektoru, data-projektoru) nebo diktování zápisu učitelem v průběhu prezentace nového učiva.

Fáze *rekapitulace* ve většině zkoumaných hodin chyběla. Pokud se objevila, byla realizována učitelem, a to vždy formou *výkladu/přednášky/instrukce* (ve 100 %).

Fáze *zkoušení/prověřka/kontrola domácího úkolu* nabízí učiteli možnost diagnostikovat a hodnotit výkony svých žáků, ústní nebo písemné zkoušení skýtá prostor pro projevy žáků. Tato fáze se zpravidla odehrávala formou *samostatné práce*

(v 64 %). Většina učitelů totiž využívala čas ústního zkoušení jednoho žáka u tabule k zadání úloh pro ostatní žáky. Většinová aktivita žáků ve třídě pak probíhala formou *samostatné práce*. Ve fázi *zkoušení/prověрка/kontrola domácího úkolu* se dále uplatňovala forma *rozhovoru se třídou* (v 25 %), kdy se do zkoušení jednoho žáka snažil učitel zapojit širší okruh žáků, což se mu v některých případech příliš nedařilo a zkoušení bylo do značné míry narušováno nekázní třídou. Také z tohoto důvodu se fáze *zkoušení/prověрка/kontrola domácího úkolu* realizuje v 5 % ve formě *ostatní*. V malé míře byla zastoupena forma *diktátu* (5 %) a *výkladu/přednášky/instrukce učitele* (1 %) a to zejména v rámci kontroly domácích úkolů.

Fáze *ostatní* se týkala převážně organizačních záležitostí, které přímo nesouvisely s učivem. Tato fáze byla spojována v převaze všech případů s formou *přechod* (78 %), *ostatní* (20 %) a v malé míře jako *rozhovor se třídou* (2 %).

6. Shrnutí výsledků

Dominantní organizační formou výuky zeměpisu je *samostatná práce* žáků (10:54 min.), která patří mezi kategorie podporující aktivitu žáků a tudíž mezi formy orientované na žáky. Organizační forma *rozhovor se třídou* (9:55 min.) je sice druhou nejvíce zastoupenou kategorií, ale ve shodě se zjištěním K. Šedové můžeme konstatovat, že ve výuce zeměpisu převládal rozhovor mající často povahu „iluzivního dialogu“ a v některých případech byl „obsahově vyprázdněný“ (Šedová 2005). Třetí organizační formou zastoupenou ve větší míře byla forma *výkladu/přednášky/instrukce* (9:14 min.), která se výrazně uplatňovala ve frontální výuce. Ostatní formy byly zastoupeny v menší míře. V případě organizační formy *diktát* (7:07 min.) se jednalo především o diktování nebo pasivní opisování zápisu žáky do sešitu. Minimální časové zastoupení bylo pro *práci ve skupinách* (0:14 min.) a *více forem současně* (0:01 min.). *Práce ve dvojicích* se ve sledované výuce nevyskytovala.

Ve zkoumaných hodinách převládaly *formy orientované na učitele* (26:15 min.) nad *formami orientovanými na žáky* (11:09 min.). Mezi jednotlivými hodinami se však projeví výrazné odlišnosti v rozložení forem orientovaných na učitele a orientovaných na žáky.

Z analýzy 50 vyučovacích hodin zeměpisu je patrné, že důraz byl kladen především na expozici učiva, která byla představována fází *zprostředkování nového učiva* (10:20 min). Jako dominantní se ukázala také fáze diagnostická – *zkoušení/prověрка/kontrola domácího úkolu* (9:56 min). Toto zjištění se stalo překvapivým v případě mezinárodních srovnávacích studií jako byl TIMSS 1999, ale veřejné zkoušení není z domácího pohledu zvláštností. Relativně velké časové zastoupení bylo také ve fázi *opakování* (5:27 min). Méně výukového času věnovali učitelé zeměpisu fázi *procvičování/upevňování učiva* (4:34 min). Vysvětlením může být skutečnost, že úkoly pro procvičování byly často zadávány formou domácí úlohy. Ukázalo se, že některé z fází se vyskytovaly ve výuce jen zřídka nebo byly zcela vynechány. Fáze *aplikace/prohlubování učiva* se objevila jen v relativně malé míře (1:09 min). Nízké bylo časové zastoupení fáze *úvod do výuky* (0:36 min). Krátký výukový čas je věnovaný také *rekapitulaci* učiva (0:11 min), v níž se od učitelů očekává, že budou schopni fundovaně podporovat učební proces žáků.

Jednotlivé fáze výuky byly obvykle realizovány v určitých dominantních organizačních formách. Ve fázi *úvod výuky, rekapitulace, aplikace/prohlubování učiva a zprostředkování nového učiva* se ve značné míře uplatňovala forma *výkladu/přednášky/instrukce učitele*. Ve fázi *shrnutí* se jako dominantní forma ukázala forma *diktátu*. Fáze *opakování* byla realizována ve většině případů formou *rozhovoru se třídou*. Ve fázi *zkoušení/prověрка/kontrola domácího úkolu a procvičování/upevňování učiva* převažovala forma *samostatné práce*.

7. Závěr a diskuse výsledků

Prezentované dílčí výsledky *CPV videostudie zeměpisu* naznačují, že z hlediska časového zastoupení organizačních forem a fází ve výuce byly patrné značné odlišnosti. Ukazuje se, že ve zkoumaných hodinách byly jednotlivé fáze výuky realizovány obvykle v určitých dominantních organizačních formách. Souhrnně převažovaly takové formy a fáze práce, v nichž byl učitel aktivnější než žáci.

Pro práci s již probraným učivem se nabízí mimo *samostatné práce* řada příležitostí k uplatnění kooperativních forem práce orientovaných na žáky, které však sledovaní učitelé zeměpisu nedokázali v dostatečné míře využít. Jak ukázaly analýzy hodin *CPV videostudie zeměpisu*, velmi malé bylo zastoupení činností podporujících kooperaci žáků – *práce ve dvojicích* a *práce ve skupinách*, což můžeme považovat za jeden z nedostatků zkoumané výuky. Důvodů absence kooperativních forem může být celá řada. Za klíčové považujeme značný časový tlak na obsahové množství učiva zeměpisu, jehož reálné probrání mnohdy zabraňuje učitelům zařazovat *práci ve skupinách*, neboť je časově náročná. Důvodem mohou být věková omezení žáků, kteří do určitého věku nemají dostatečně rozvinuty dovednosti kooperace na požadované úrovni. V případě zkoumaných hodin zeměpisu, které probíhaly v 8. a 9. ročníku základní školy nebo v nižším ročníku gymnázia (tercie), by byl rozvoj kooperativních forem výuky již žádoucí.

Překvapivé bylo relativně malé časové zastoupení fáze *aplikace/prohlubování učiva*. Zeměpis jako vyučovací předmět poskytuje velké množství možností příkladů aplikace učiva a obsah učiva k aplikování vybízí, ne-li doslova „podbízí“. Stejně tak byla ve výuce v malé míře realizována *rekapitulace učiva*, což může způsobovat skutečnost, že samotný proces rekapitulace je obtížný a pro učitele není snadno definovatelný. Avšak bez toho, že by si žák uvědomil, co musel udělat, aby správně vyřešil daný problém, bude obtížně přenášet uplatněné postupy na nové situace.

Literatura

- AEBLI, H. *Zwölf grundformen des Lehrens*. Stuttgart : Klett-Cotta, 2003.
- GAVORA, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava : SAV, 1988.
- HÜBELOVÁ, D.; JANÍK, T. Metodologický postup CPV videostudie zeměpisu. In *Sborník z mezinárodní geografické konference Geografické aspekty stredoeurópskeho priestoru*. Nitra, 2007 (v tisku).
- JACOBS, J.; GARNIER, H.; GALLIMORE, R.; HOLLINGSWORTH, H.; BOGARD GIVVION, K.; RUST, K.; KAWANKA, T.; SMITH, M.; WEARNE, D.; MANASTER, A.; ETTERBEEK, W.; HIEBERT, J.; STIGLER, J.; GONZALES, P. *Third International Mathematics and Science Study 1999 Video Study Technical Report. Volume 1: Mathematics*. Washington, DC : National Center for Education Statistics. Institute of Education Statistics, U. S. Department of Education, 2003.
- JANÍK, T.; MIKOVÁ, M. *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno : Paido, 2006.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno : PdF MU, 2003.
- RIMMELE, R. *Videograph. Multimedia-Player zur Kodierung von Videos*. Kiel : IPN, 2002.
- SEIDEL, T.; PRENZEL, M.; DUIT, R.; LEHRKE, M. (Hrsg.). *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“*. Kiel : IPN, 2003.
- SEIDEL, T.; RIMMELE, R.; PRENZEL, M. Gelegenheitsstrukturen beim Klassengespräch und ihre Bedeutung für die Lernmotivation. Videoanalysen in Kombination mit Schülerselbsteinschätzungen. *Unterrichtswissenschaft*, 2003, roč. 31, č. 2, s. 142–165.
- SEIDEL, T. *Lehr-Lernskripts im Unterricht*. Münster, New York, München, Berlin : Waxmann, 2003.
- ŠEĎOVÁ, K. Podoby pedagogické komunikace v české škole. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 4, s. 368–381.

Tato studie vznikla za podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC06046.

AUTOŘI

Ing. Renata Bellová, Ph.D., Katedra chémie PF KU v Ružomberku,
Nám. A. Hlinku 56/1, Ružomberok 034 01, Slovensko,
e-mail: Renata.Bellova@fedu.ku.sk

Ing. Dana Blahútová, Katedra biológie PF KU v Ružomberku, Nám. A. Hlinku
56/1, Ružomberok 034 01, Slovensko, e-mail: Dana.Blahutova@fedu.ku.sk

Mgr. Pavel Brebera, Katedra anglistiky a amerikanistiky, Fakulta filozofická,
Univerzita Pardubice, Studentská 84, 532 10 Pardubice,
e-mail: pavel.brebera@upce.cz

PhDr. Jana Doležalová, Ph.D., Katedra pedagogiky a psychologie PdF UHK,
Hradec Králové, e-mail: jana.dolezalova@uhk.cz

RNDr. Dominik Dvořák, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, PedF UK, M. D.
Rettigové 4, 119 39 Praha 1, e-mail: dvorakd@uvrs.pedf.cuni.cz

Mgr. Petra Fridrichová, Katedra etickej a občianskej výchovy, Pedagogická
fakulta UMB, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovensko,
e-mail: pfridrichova@pdf.umb.sk

Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D., Katedra anglického jazyka a literatury PdF MU,
Poříčí 9, 603 00 Brno, e-mail: hanusova@ped.muni.cz

PhDr. Dana Hübelová, Katedra geografie PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno,
e-mail: hubelova@ped.muni.cz

PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed., Centrum pedagogického výzkumu PdF MU,
Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: tjanik@ped.muni.cz

RNDr. Eva Janoušková, Vysoká škola polytechnická Jihlava, Tolstého 16, 586 01
Jihlava, e-mail: eva.2@tiscali.cz

Mgr. Petr Knecht, Centrum pedagogického výzkumu a Katedra geografie PdF
MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: knecht@ped.muni.cz

Mgr. Klára Kostková, Katedra anglistiky a amerikanistiky, Fakulta filozofická,
Univerzita Pardubice, Studentská 84, 532 10 Pardubice,
e-mail: klara.kostkova@upce.cz

Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D., Katedra pedagogiky PdF MU, Poříčí 31, 603 00
Brno, e-mail: kratochvilova@ped.muni.cz

Mgr. Zuzana Lopušánová, Topoľčianska 10, 851 05 Bratislava

PhDr. Věra Martinková, CSc., Nakladatelství Tripolia, Horní 203, 251 70
Dobřejovice, e-mail: alfa-omega@volny.cz

Mgr. Petr Najvar, Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, Poříčí 31, 603 00
Brno, e-mail: najvar@ped.muni.cz

Mgr. Veronika Najvarová, Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, Poříčí 31,
603 00 Brno, e-mail: najvarova@gmail.com

prof. PhDr. Alena Nelešovská, CSc., Katedra primární pedagogiky PdF UP
Olomouc, Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc, e-mail: alena.nelesovska@upol.cz

Mgr. Pavel Novotný, Katedra historie PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno,
e-mail: novotny@ped.muni.cz

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., Katedra výtvarné kultury PdF ZČU, Plzeň,
Brodská 99 – Zaboř, PB VIII, 261 01 Příbram, e-mail: ars.gratia@tiscali.cz

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D., Katedra primární pedagogiky PdF UP Olomouc,
Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc, e-mail: smelovaeva@seznam.cz

prof. PaedDr. Božena Šupšáková, Ph.D., Pedagogická fakulta, Univerzita
Komenského, Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovensko,
e-mail: supsakova@fedu.uniba.sk www.arteducation.sk

doc. PaedDr. Daniela Valachová, Ph.D., Pedagogická fakulta, Univerzita
Komenského, Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovensko,
e-mail: daniela.valachova@fedu.uniba.sk

PŘÍSPĚVKY K TVORBĚ A VÝZKUMU KURIKULA

Tomáš Janík, Petr Knecht, Veronika Najvarová (eds.)

Vydalo: Paido • edice pedagogické literatury, Brno, 2007
Vladimír Jůva, Srbská 35, 612 00 Brno
tel. 541 216 375 paido@volny.cz www.paido.cz

PC sazba a grafická úprava: Mgr. Lucie Sadílková, DiS.
Návrh obálky: Mgr. Veronika Dvořáčková, DiS.

Tisk: Paido • edice pedagogické literatury

Tisk obálky: MIKADAPRESS, spol. s r. o. • ofsetová tiskárna Adamov

ISBN 978-80-7315-153-9

Monotematický sborník obsahuje osmnáct statí českých i slovenských autorů a dává možnost nahlédnout na problematiku kurikula z analyticko-aplikačního hlediska. Rozmanitost pojetí i zpracování jednotlivých příspěvků umožňuje získat cenné poznatky a inspirativní zdroje k zamyslení i k výzkumným aktivitám širokého spektra čtenářů. Některé prezentované výzkumy dokonce kvalitou svého metodologického i obsahového fundamentu přesahují obvyklý standard. Sborník je členěn do dvou částí. V první, nazvané Učitel a kurikulum, se po úvodním zamyslení nad úlohou sebereflexe a komunikace pro sociální a individuální konstrukci reality v průběhu školního vzdělávání autoři věnují především problematice profesní přípravy budoucích učitelů ve vztahu ke kurikulu v dimenzích: učitel jakožto tvůrce a realizátor nového kurikula, vztah a vzájemný vliv učitele a kurikula. Druhá část sborníku obsahuje příspěvky tematicky se vztahující k analýze kurikula, a to jak v jeho užším chápání (jako obsah vybraných vzdělávacích oblastí či psaný dokument), tak i v jeho širších dimenzích a souvislostech týkajících se především jeho realizace u nás i na Slovensku. Je třeba vyzdvihnout myšlenku vydat sborník monotematicky zaměřený právě na kurikulum, které sice je v současném českém školském prostředí tématem vysoce aktuálním, po stránce vědecko-výzkumné mu dosud byla věnována pozornost spíše jen okrajová.

Z recenzního posudku Mgr. Jany Vašátkové, Ph.D.

PŘÍSPĚVKY K TVORBĚ A VÝZKUMU KURIKULA

TOMÁŠ JANÍK, PETR KNECHT, VERONIKA NAJVAROVÁ (EDS.)

PEDAGOGICKÝ VÝZKUM V TEORII A PRAXI

Paido • edice pedagogické literatury

Srbská 35, 612 00 Brno

Tel. + fax: 541 216 375

paido@volny.cz

www.paido.cz

Paido

ISBN 978-80-7315-153-9



9 788073 151539