

Masarykova univerzita

Přírodovědecká fakulta

Rámcové vzdělávací programy a Školní vzdělávací programy: Co na to učitelé?

Seminární práce

Školní pedagogika, podzimní semestr 2014

Brno

Vedoucí práce:

Mgr. Kateřina Trnková, Ph.D.

Vypracovali:

Petr Vencelides, Tereza Lerchová

V této práci se věnujeme problematice zavádění kurikulární reformy do školní praxe, zvláště pak reakcí učitelů na změny, které tato implementace přináší. Dříve, než se dostaneme k otázkám, jak současnou reformu vidí učitelé a proč se nechtějí měnit, si vysvětleme podstatu reformy a změny, které obnáší.

Kurikulární reforma spočívá v zavádění dvojúrovňového systému kurikulárních dokumentů. Dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň představují *Národní program vzdělávání* (NPV) a *Rámcové vzdělávací programy* (RVP). NPV formuluje požadavky na vzdělávání, které jsou platné v počátečním vzdělávání jako celku. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy (předškolní, základní, střední vzdělávání).

Školní úroveň představují *Školní vzdělávací programy* (ŠVP), podle nichž každá škola samostatně uskutečňuje vzdělávání. ŠVP si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP.

Kurikulární reforma byla schválena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) v roce 2004. RVP je postupně zaváděn na různých typech škol od roku 2007. Pro tvorbu ŠVP připravilo MŠMT dokument nazvaný *Manuál pro tvorbu ŠVP*, který obsahuje kompletní rozbor toho, jak má takový program vypadat, co má obsahovat a jak ho vytvořit.

RVP vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím programem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě. Na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií by si měl žák osvojit:

- Kompetence k učení
- Kompetenci k řešení problémů
- Kompetenci komunikativní
- Kompetenci sociální a personální
- Kompetenci občanskou
- Kompetenci podnikavosti

Proč s sebou reforma přináší nutnost změny chápání učitelské profese?

V našem vzdělávacím systému probíhá transformační proces permanentně od počátku 90.let, ale jeho vrchol lze vidět teprve v současné kurikulární politice. V průběhu uvedeného období byly identifikovány důležité proměny profese učitele vzniklé v důsledku změn společenského a vzdělávacího kontextu. K nim patří například:

- posun v chápání podstaty učitelské profese, a to od poslání k odbornosti (učitelství jako expertní profese)
- zvýšení profesní autonomie a zároveň míry zodpovědnosti jednotlivého učitele za vzdělávací procesy a výsledky učení žáků
- rozrůznění profesních činností a pedagogických rolí učitele jako důsledek nastavení požadavku expertnosti učitelské profese
- stoupající náročnost profesního výkonu a vysoké pracovní nasazení jako důsledek nových pracovních podmínek

Postoj učitelů k novému konceptu výuky

Hlavním cílem kurikulární reformy by měla být reflexe a změna v uvažování učitelů o vlastní profesi. Tyto změny jsou podmíněny přípravným a dalším vzděláváním učitelů a řízením změn na úrovni školy.

Hopkins poukazuje na provázanost reforem s širším sociálním okolím školy a zdůrazňuje fakt, že se reforma příliš často soustřeďuje pouze na jeden aspekt vzdělávání (např. standardizace výstupních testů, profesní rozvoj učitelů, propojení s praxí) a zároveň předpokládá, že navrhované změny budou vhodné pro všechny školy.

Způsob učitelova uvažování o výuce, který se vytváří na základě vysokoškolského studia, praxe a profesního vývoje charakterizujeme jako učitelovo pojetí výuky.

Učitelská veřejnost tedy není homogenní skupina. Konkrétní učitelé konkrétních předmětů v konkrétních školách a jejich pedagogická zkušenost a myšlení jsou faktem, se kterým se musí při interpretaci problému a nesouhlasných reakcí na zavádění ŠVP

počítat, musíme vzít v úvahu obecnější charakteristiky učitelů a jejich individuální zvláštnosti.

Učitelé konfrontují nové požadavky se svými pocity, úrovní vlastního poznání, vzdělání a konkrétního pedagogického chování, které je ovlivněno jejich vlastní zkušeností. Zkoumání postojů učitelů si zaslouhuje větší pozornost, protože vyvolávají motivaci, která zvyšuje mobilizaci sil a energizaci organismu, ale zároveň jsou velmi rezistentní vůči změně.

Co je to rezistence, proč vzniká a jaké jsou její projevy?

Učitelství je profese, která předpokládá a přímo vyžaduje odhodlání a oddanost k celoživotnímu učení. Výzkumy dokládají, že si učitelé tento základ profese dobře uvědomují, snaží se dále vzdělávat, aplikovat nové poznatky v praxi a inovovat svoji práci.

„Stejně jako u jiných profesí existuje část učitelů, kteří se brání osobnímu a profesnímu rozvoji a změnám ve vykonávání profese. V takovém případě hovoříme o tzv. rezistenci vůči změně. Nemusí jít nutně o špatného učitele. Ne vždy jsou totiž na vině osobnostní charakteristiky trvalejšího rázu (uzavřenost vůči změně, pohodlnost, neochota), ale často i špatná zkušenost učitele, nedostatek stimulace a podpory ze strany pracovního prostředí, podléhání zátěži a frustracím, aktuální osobní problémy, syndrom vyhoření, nedostatky v plánování a realizaci změny atd.“ (Lazarová, str 102).

Ve školské praxi se jistě najdou i ty případy, kdy vedení školy svým jednáním a chováním k rezistenci přímo vybízí. Z výzkumu z roku 2000 (Supovitz a Zief) vyplývá, že věk a délka praxe učitelů nehrají v oblasti jejich ochoty vzdělávat se významnou roli a popsali 4 tzv. *bariéry profesionálního rozvoje*:

- *bariéry strukturální* – organizace akcí dalšího vzdělávání, čas pro práci a rodinu atd. Nejčastější odmítnutí slovy „Není čas...“.
- *bariéry obsahové* – harmonizace potřeb učitelů a školy, osobní zájmy učitelů. Učitelé zpravidla vyžadují respekt k vlastním vzdělávacím potřebám, pravidelná

reflexe vzdělávacích potřeb učitelů a jejich harmonizace s potřebami školy však není běžnou součástí praxe v českých školách.

- *školní bariéry* – týkají se zejména kultury školy
- *rezortní bariéry* – školská politika, změny potřeb školské praxe

Podle Hustlerova výzkumu z roku 2003 je nejčastěji zmiňovanou zábranou profesionálního rozvoje učitelů jejich pracovní zátěž a finanční náročnost vzdělávacích akcí.

Proč se učitelé nechtějí měnit?

Richardson nabízí několik konkrétních vysvětlení, proč učitelé odmítají změny (výzkum z roku 1997). Identifikuje proto *tři úrovně rezistence*:

1. *úroveň* – Jde o odpor ke změně samé nebo nepochopení věci. Nejčastější důvody rezistence jsou:
 - Nerozumějí, čeho chce organizace dosáhnout.
 - Nevědí, proč je změna důležitá.
 - Mají rádi stávající status.
 - Nevědí, jaký dopad na ně změna bude mít.
 - Líbí se jim myšlenka, ale myslí si, že je špatně načasovaná.

Je obvykle explicitně charakterizována slovy „nevím... nemám informace... nedokážu si představit.“ Ke zvládnutí rezistence je pak potřeba vyjasnit okolnosti změny a snažit se o dosažení dohody.

2. *úroveň* – Nejde o odpor ke změně samotné, ale spíš o její dopad na lidi. Ti mají pocit, že se organizace zavázala k něčemu, co by je mohlo ohrozit, a podvědomě se jí brání. Jsou podezřívaví, mění významy slov, nevnímají detaily. Nejčastější důvody:

- Změny narušují jemnou rovnováhu byrokratické kultury
- Lidé se bojí, že ztratí respekt, postavení, moc nebo kontrolu.

- Lidé se bojí, že se s nimi nepočítá, obávají se, že zůstanou vně změn.
- Lidé jsou uštváni rychlým tempem změn.

Tato úroveň je hlubší a připomíná spíše problémy na sociální a psychologické úrovni (vnitřní konflikty lidí a zapojování vlastního ega). Typicky je charakterizována slovy „obava...strach...nejistota“. Zvládání takových rezistencí vyžaduje zejména empatii, práci s emocemi, delší diskuze a podporu při vyjadřování emocí

3. *Úroveň* – Jde o rezistenci, která je nejhlubší a může se zdát být nepřekonatelnou. Důvody:

- Nedůvěra je hluboko zakopána a může procházet mnohými generacemi v organizaci.
- Existuje konflikt mezi hodnotami, vizemi a potřebami (měl bych-chci-musím).
- Existuje rozdíl mezi tím, co chce/potřebuje management a co lidé, kteří mají ve změněné situaci žít.

Rezistence na této úrovni je jen obtížně odhalitelná a předpokládá dlouhodobou práci s lidmi a práci na změně organizační kultury. Je charakterizována slovy „hodnota...smysl...potřeba...bytí“. Řízení rezistence pak vyžaduje práci s celým systémem, individuálních potřeb i potřeb vedení.

Jak vidí současnou reformu učitelé?

Pedagogická fakulta Masarykovi univerzity ve spolupráci se střediskem služeb školám a Zařízením pro další vzdělání pedagogicko-psychologických pracovníků Brno na podzim roku 2006 provedla průzkumné šetření zaměřené na realizaci a tvorbu ŠVP, v rámci kterého bylo osloveno 441 škol.

Přes poměrně nízkou návratnost dotazníků z oslovených škol (11,3%) lze považovat výsledky za využitelné. Celkově v našem průzkumu odpovídalo 731 respondentů. Průměrná délka praxe učitelů v našem vzorku je 15,3 let.

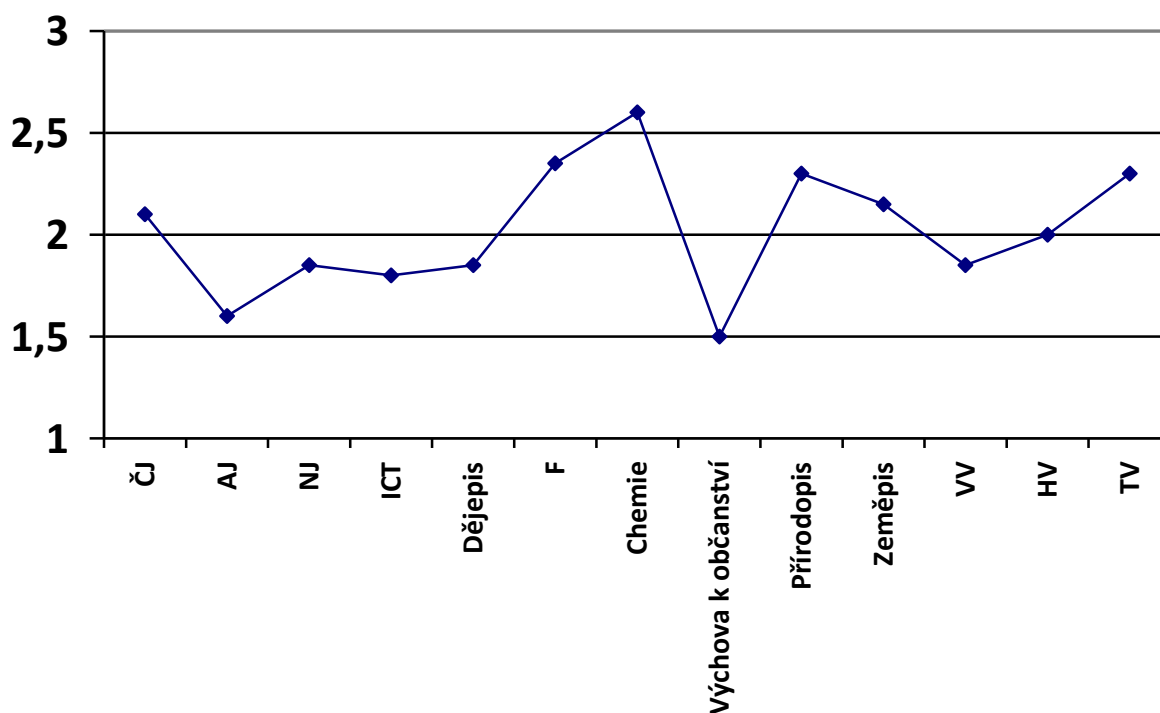
Výsledky poukazují na velké obavy učitelů v souvislosti se ŠVP.

Postoj k ŠVP jako problému nesouvisí s délkou praxe učitelů ani s délkou praxe na konkrétní škole.

Členové předmětových komisí vidí míru problému o něco vyšší ve srovnání s předsedy předmětových komisí. Jako nejméně problematické se v odpovědích respondentů ukázaly otázky týkající se vzájemné komunikace, komunikace s rodiči žáků i se žáky samotnými.

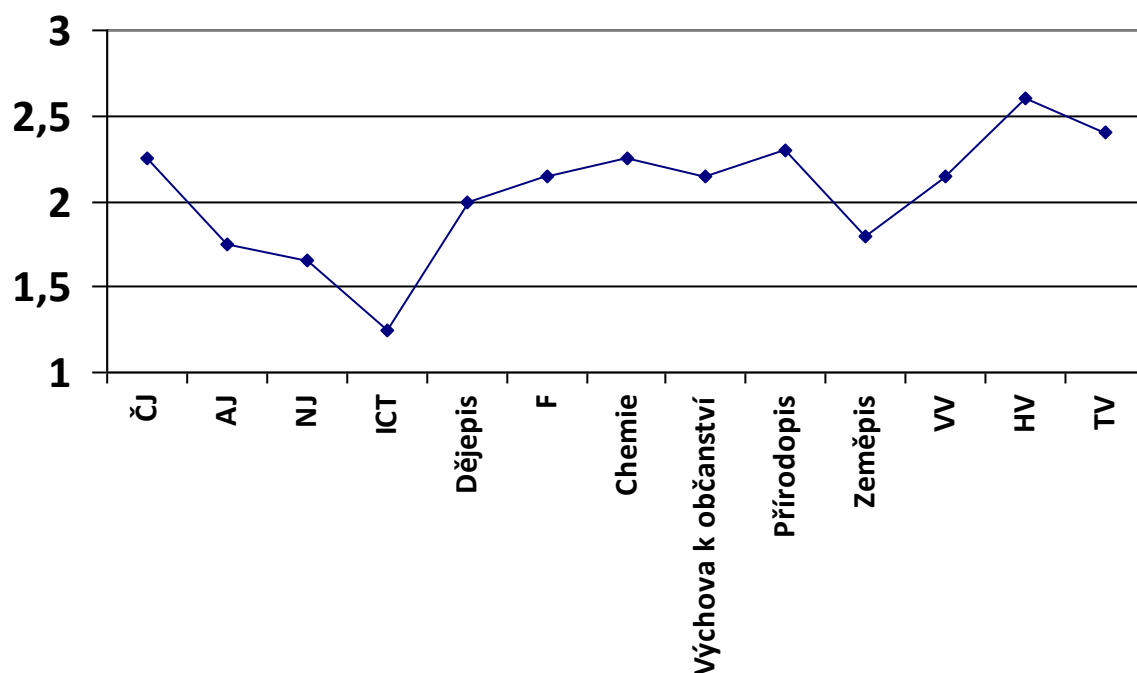
Rozdíly mezi učiteli jednotlivých předmětů se týkaly začlenění projektového vyučování do vlastního předmětu – největší obavy projeví učitelé chemie a fyziky.

Obavy učitelů ohledně začlenění projektového vyučování do vlastního předmětu



Statisticky významné rozdíly mezi učiteli jednotlivých předmětů se ukázaly i v názorech na využití počítače ve vlastním předmětu.

Obavy učitelů z využití počítače ve výuce podle předmětů



Na základě prezentovaných výsledků můžeme konstatovat, že učitelé mají s přijetím kurikulární reformy potíže.

- Učitelé nejsou na kurikulární reformu s předstihem připraveni
- Reforma vyžadují změnu myšlení učitelů, což není krátkodobý proces
- Myšlení učitelů je limitováno jejich zkušeností
- Učitelé neprovádějí reflexi svého pojetí výuky
- Ukazuje se, že učitelé ani rodiče po žádné zásadní změně nevolají
- Nebyla provedena kritická analýza vzdělávání, která by vyústila do veřejné diskuse a která by iniciovala proces změny v myšlení konservativně smýšlejících pedagogů

Problematika dalšího vzdělávání učitelů

Nejpreferovanější forma vzdělávání učitelů je internetový informační portál následovaný seminářem a poradenstvím. Učitelé, kteří by uvítali spíše vzdělávací cyklus, vidí problémy s tvorbou ŠVP jako větší, přičemž se jedná spíše o méně zkušené učitele (kratší praxe), zatímco učitelé preferující spíše poradenství jsou zároveň učitelé s delší praxí.

Z tříletého výzkumu B.Lazarové a A.Prokopové vyplývá zajímavý závěr. Více jak polovina dotazovaných vyjadřuje nespokojenost se systémem dalšího vzdělávání učitelů. Učitelé potvrzují, že si uvědomují nutnost dalšího vzdělávání, avšak téměř 40% učitelů by zcela nebo spíše souhlasilo s tím, že je další vzdělávání zátěží, která zvyšuje únavu. Postřehy učitelů k tématu: „Další vzdělávání nesmí být povinné.“ „Kdo ve škole chybí, je kritizován ostatními učiteli.“ „Vzdělání je bráno jako soukromá záležitost.“ „Ceny jsou vysoké.“ „Jsme časově omezeni.“ „Stálé přesvědčování nás stresuje.“

Závěr

Překonávání rezistencí je důležitá, komplexní práce a velká výzva pro učitele. Janas (1998) navrhuje tři základní kroky pro řízení rezistencí:

- 1, uvědomit si rezistenci
- 2, identifikovat zdroje a typy rezistence
- 3, rozvíjet a využívat proaktivní strategie pro řízení rezistence

Rezistenci přirovnává ke dřímajícímu drakovi. Tato metafora má ilustrovat dualitu a komplexitu zvládnání rezistence. Mnozí často chodí po špičkách kolem ní, jako kolem spícího draka, a doufají, že ji neprobudí. Protože když ji probudí, může vše zpusťit. Uvědomit si rezistence učitelů, pojmenovat je a pustit se do jejich řízení vyžaduje od vedení školy odvalu. Rozkrytí podstaty rezistence totiž může přinést mnoho nových a často nepříjemných poznání lidem odpovědným za rozvoj. Jejich odvážný a aktivní přístup však může pomoci probuzeného draka zkrotit. Je užitečné vnímat a využívat rezistenci jako pozitivní sílu, která ovlivňuje snahu o rozvoj a pomáhá zúžit propast mezi reformními snahami a pedagogickou praxí. (Lazarová, str.117)

Seznam použitých zdrojů:

BERAN, J., MAREŠ, J., JEŽEK, S. (2007). *Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy*. Orbis scholae, 2007.

JANÍK, T. aj. *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: VÚP, 2010. (on-line)

LAZAROVÁ, B. *Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: Rezistence vůči změně*. Pedagogika, 2005.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Cíle kurikulární reformy a podmínky jejich dosažení*. Studijní materiály k projektu Podíl učitele matematiky ZŠ na tvorbě ŠVP. JČMF, 2006.

Autorský kolektiv. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.