

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**POSTOJE UČITELŮ 1. STUPNĚ ZŠ KE KLÍČOVÝM
KOMPETENCÍM VE VZDĚLÁVÁNÍ**

The Attitudes of Primary School Teachers to Key Competences
in Education



Bakalářská diplomová práce

Autor: Mgr. Bohdana Cudziková

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Olomouc

2017

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma:

„Postoje učitelů 1. stupně ZŠ ke klíčovým kompetencím ve vzdělávání“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

Vedoucí práce, PhDr. Eleonoře Smékalová, Ph.D., tímto za odborné vedení a cenné připomínky děkuji.

V dne Podpis

Obsah

Úvod	5
1 Postoje	6
1.1 Postoje jako součást osobnosti člověka	6
1.2 Vnitřní skladba postojů a jejich vývoj	7
1.3 Funkce postojů	8
1.4 Postoje a chování	9
1.5 Postoje a hodnotový systém	10
2 Klíčové kompetence a jejich role ve vzdělávání	13
2.1 Důvody zavedení pojmu klíčové kompetence do koncepce našeho vzdělávání	13
2.2 Klíčové kompetence v platných školských dokumentech ČR	14
2.3 Klíčové kompetence jako pedagogický a pedagogickopsychologický pojem	16
2.4 Kompetence jako psychologický pojem	17
2.5 Funkce klíčových kompetencí pro společnost a vzdělávání	19
3 Postoje učitelů ke klíčovým kompetencím	22
3.1 Skryté kurikulum	22
3.2 Postoje učitelů k inovacím podle Lazarové	22
3.3 Postoje učitelů k novým hodnotám ve vzdělávání podle Cakirpaloglu	23
3.4 Postoje učitelů ke klíčovým kompetencím - výzkumné studie v ČR	24
3.5 Postoje učitelů ke klíčovým kompetencím – výzkumné studie v zahraničí	25
4 Výzkumné cíle a otázky	27
5 Aplikovaná metodika výzkumu	29
5.1 Metodologický přístup	29
5.2 Typ výzkumu, charakteristika zkoumané populace	29
5.3 Metody výběru výzkumného souboru a získávání kvalitativních dat	30
5.4 Metody zpracování a analýzy získaných kvalitativních dat	32
6 Interpretace výsledků výzkumu	35
6.1 Názory učitelů na školskou reformu	35
6.2 Postoje učitelů ke klíčovým kompetencím žáků	38
6.2.1 Učitelská pojetí klíčových kompetencí	38
6.2.2 Postoje učitelů k obsahu a formě klíčových kompetencí	39

6.2.3	Postoje učitelů ke klíčovým kompetencím jako k hodnotě vnitřní či vnější	40
6.2.4	Profil postojů učitelů ke klíčovým kompetencím	41
6.3	Rozvíjení klíčových kompetencí v praxi	42
6.3.1	Způsoby rozvíjení klíčových kompetencí učitelem	43
6.3.2	Proměnné vstupující do procesu rozvíjení klíčových kompetencí	44
6.3.3	Zodpovědnost učitele za rozvíjení klíčových kompetencí žáků	46
7	Diskuze.....	48
8	Závěry	51
9	Souhrn	53
	Seznam použitých zdrojů a literatury	56

Příloha č. 1 Formulář zadání diplomové práce

Příloha č. 2 Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce

Příloha č. 3 Ukázka přepisu rozhovoru

Příloha č. 4 Ukázka kódování rozhovoru

Úvod

„Je obtížné být někým, kým člověk není, stejně jako nebýt tím, kým člověk je.“ (Bella De Paulová)

Poznání každé lidské osobnosti, jejího jedinečného způsobu prožívání, myšlení a chování obohacuje naše vlastní vidění skutečnosti a zároveň rozšiřuje naše možnosti, jak účinně působit na sebe samé a své okolí. Schopnost orientovat se ve světě, dosahovat svých cílů a nacházet v jejich dosahování smysl do značné míry souvisí s tím, jak rozumíme sami sobě a druhým lidem, nakolik jsme ve vztahu se sebou i s druhými. Objevování alespoň některých z těchto jedinečných projevů člověka, jež v psychologii nazýváme osobností, je také cílem mé práce.

V samém centru mého přemýšlení stojí vždy otázka: Kdo jsem? Kdo jsem jakožto učitel, učitelka? Otázky mé práce směřují k hodnocení profesních cílů, směřují k vědění o smyslu vlastní práce a k jejímu subjektivnímu prožívání.

Na straně druhé mi však jaksi komplementárně vyvstává otázka: V jaké době žijeme? Situace, ve které se v posledním desetiletí nachází naše školství, není pro učitele jednoduchá. Přináší velké množství změn a tyto situace, kterým byli a stále jsou vystaveni, je nutí zaujmout k nim nějaký postoj.

Zkoumat postoje učitelů, objevovat hodnotu jeho práce, považuji za důležité zejména vzhledem k cílům našeho vzdělávání. Pochopení, zda se tyto cíle v nejobecnější rovině, tak jak je stanovuje zákon, shodují se zkušeností toho, jež vede žáky k jejich naplňování, tedy učitele, hraje klíčovou roli v hodnocení úspěšnosti realizovaných změn. Ve své práci o postojích učitelů ke klíčovým kompetencím se proto snažím zachytit a pojmenovat tuto učitelovu individuální lidskou zkušenost a dát ji do vztahu s původním záměrem zákonodárců.

1 Postoje

1.1 Postoje jako součást osobnosti člověka

Pojem osobnost je v psychologii různými způsoby chápán a různými způsoby také definován, podle toho z jakého teoretického rámce, výzkumných poznatků či klinických zkušeností autor vychází. V jednotlivých teoriích je zdůrazňován např. význam osobnostních rysů, temperamentu, schopností, postojů, motivů, hodnot či vnějších sociálních vlivů. Přes nejednotnost definic můžeme říci, že v psychologickém pojetí je osobnost systémem „jedinečných vlastností, obsahů a projevů člověka“ (Cakirpaloglu, 2012, 19) a je utvářena, mimo jiné, jeho jedinečnými postoji a hodnotami.

Z tohoto hlediska můžeme postoje chápat jako jakýsi skladební prvek osobnosti, jako dispozici, která plní pro celkové fungování osobnosti psychologicky významné funkce. Jejich poznání nám umožňuje odhalit to, jak daný člověk svůj život prožívá, jaký je jeho vztah ke skutečnosti.

Postoje, jak uvádí dále Cakirpaloglu (2012), jsou sice plastické a vlivem zrání i sociálního učení se mění, ale zároveň představují poměrně trvalé vlastnosti osobnosti s integrativní funkcí. Postoje nám umožňují být sami sebou, poznávat a především hodnotit sebe i okolní svět. Lidé tak mají postoje hlavně proto, aby svému chování dali smysl. Svými postoji vyjadřují svůj vztah vůči světu, umožňují jim chápat okolní svět a vyjadřovat svá základní přesvědčení. Jedinečnost našich postojů pak poukazuje na jejich subjektivní, pro každého člověka individuální význam.

Pojem postoj bývá v psychologii definován jako hodnotící vztah a jak vysvětluje Nakonečný (2009b), jako takový je výsledkem procesu hodnocení, neboť během tohoto procesu k objektům našich postojů zaujímáme určité stanovisko, přiřazujeme jim určitou hodnotu, např. podle míry důležitosti, žádoucnosti, pravdivosti, užitečnosti apod.

Z historie se dovídáme, že první ucelenou teorii o struktuře a funkcích postojů vytvořil G. W. Allport (1938), který předpokládal, že postoje řídí naše chování a dávají našemu jednání směr. Ještě dříve Thurstone (1931) hovoří o postoji, jako o osobním hodnocení objektu našeho myšlení. R. B. Cattell (1967) ho chápe jako vztah člověka k danému objektu, vyznačující se určitou kvalitou a intenzitou (in Nakonečný, 2009a). Olson a Maio (2003) definují postoje jako tendence hodnotit objekty příznivě či nepříznivě, přičemž těmito objekty mohou být lidé či skupiny, konkrétní objekty nebo i kontroverzní otázky.

1.2 Vnitřní skladba postojů a jejich vývoj

Cakirpaloglu (2012, 222) popisuje postoj jako poměrně trvalou, získanou dispozici „*myšlení, cítění a jednání jedince pro nebo proti určitému objektu*“. V této definici je zahrnuto, že v procesu hodnocení jsou integrovány kognitivní, emotivní a konativní složky psychiky a ty obvykle tvoří vnitřní skladbu jednotlivých postojů.

Každý postoj je tedy charakterizován složkou kognitivní, emocionální (emotivní) a konativní. Kognitivní složka zahrnuje to, co člověk o objektu svého postoje ví. Emotivní složka zahrnuje emoce, které člověk vůči objektu postoje pocítuje. Konativní složka pak vyjadřuje pohotovost, chovat se určitým způsobem, který je adekvátní obsahu tohoto postoje (srov. Olson, Maio, 2003; Výrost, 2008; Nakonečný, 2009a).

Jednotlivé složky postojů mohou být v procesu hodnocení vyrovnané, nebo naopak u nekonzistentních postojů může některá ze složek výrazně dominovat. Podle Nakonečného (2009b) sílu postoje určuje hlavně jeho emocionální složka, neboť skrze ni člověk svým postojům propůjčuje subjektivní význam. Existují i teorie o unidimenzionální či dvoudimenzionální struktuře postojů, které předpokládají pouze emocionální nebo emocionální a kognitivní složku. Psychologický výzkum však ukazuje, jak se dovídáme u Výrosta (2008), že pravděpodobnější je struktura vícesložková.

Jak dále uvádí Výrost (2008), postoje jako takové jsou produktem učení a vyvíjejí se na základě zkušeností člověka. Zajímavé je, jak upozornil A. G. Greenvald (1971, in Výrost, 2008), že na každou z jednotlivých složek postojů má vliv jiný způsob učení. Afektivní složka se utváří především skrze klasické podmiňování, poznávací prostřednictvím kognitivního učení a konativní skrze instrumentální učení.

Učení se postojům je ovlivňováno sociálním prostředím a jako takové je součástí procesu socializace. Socializace vede člověka k přijetí určitých sociálních rolí, tedy k přijetí takových způsobů chování, které jsou např. vzhledem k věku, pohlaví a společenskému postavení, společností očekávány. Z obecného hlediska lze, jak uvádí Nakonečný (2009b), za produkt socializace považovat osobnost člověka, jeho jedinečný obraz světa, jeho postoje a naučené vzorce chování.

Cakirpaloglu (2012) však chápe postoje jako výsledek nejen předchozích sociálních zkušeností, ale i aktuálního hodnocení situace. „*Vývoj osobnosti je komplexní proces, který spočívá ve vzájemném působení vnitřních a vnějších činitelů*“ (Cakirpaloglu, 2012, 59). Tímto aktuálním hodnocením je myšleno aktuální prožívání, hodnoty a cíle člověka a také porozumění vztahům mezi jednotlivci i mezi člověkem a určitou skupinou. Naše postoje

tedy nevznikají pouze vlivem prostředí, ale i aktivním působením člověka a lze je chápat jako složitý systém psychických, kulturních a společenských vlivů.

„Každý člověk je strůjcem svého prostředí, v němž žije a působí“ (Cakirpaloglu, 2012, 152).

1.3 Funkce postojů

Naše postoje úzce souvisí jak s našimi individuálními potřebami, tak s motivy našeho chování. Podílejí se tím na realizaci našich plánů a na dosahování našich cílů. Postoje člověka většinou nebývají izolované, ale vytvářejí jakousi vnitřně organizovanou soustavu či celý systém postojů, jež má pro jedince zcela subjektivní význam a plní v jeho životě různé funkce.

Mezi základní funkce postojů, jak uvádí Výrost (2008), patří funkce poznávací, instrumentální, sebeobránná, funkce výrazu hodnot a sociální adjustace:

- postoje nám umožňují i dílčí informace uspořádat efektivním způsobem a vytvořit si řád v jinak chaotickém světě. Plní tedy poznávací (kognitivní) funkce, jelikož skrze naše postoje organizujeme a strukturujeme naše zkušenosti, hledáme a nalézáme jejich smysl;
- dále je to funkce instrumentální, která souvisí s důsledky našeho vlastního chování, neboť s pozitivními postoji máme asociovány odměny (příjemné důsledky), ale s negativními tresty (nepříjemné důsledky);
- sebe-obránná (ego-defenzivní) funkce spočívá v tom, že skrze naše postoje chráníme integritu naší osobnosti, svůj vlastní sebeobraz, před jeho devalvací (znehodnocením). Lidé potřebují ochránit sami sebe před přijetím pravdy, která je zvláště nežádoucí nebo nebezpečná. K tomu slouží postoje utvořené na základě klasických obranných mechanismů, jako je např. projekce, přeměna v opak, racionalizace apod. (Snyder, DeBono, 2014). Naše postoje nás tedy mají chránit jak před vnitřními konflikty, tak i vnějším nebezpečím;
- funkce hodnotově expresivní nám umožňuje hlásit se k našim postojům a hodnotám a nacházet uspokojení v jejich realizaci. Lidé svými postoji vyjadřují své sebepojetí, svoje základní hodnoty a dispozice. Uspokojují své potřeby a podporují stabilitu osobnosti;
- funkce sociální adjustace znamená, že postoje zprostředkovávají vztahy člověka k jiným lidem a pomáhají jim chovat se způsobem vhodným pro různé referenční

skupiny, které tvoří jejich sociální síť. Lidé se drží svých postojů zejména proto, že jim umožňují přizpůsobit se sociální situaci a plynule komunikovat s jejich vrstevníky (Snyder, DeBono, 2014).

Tytéž postoje však mohou různým lidem plnit různé funkce, neboť základním znakem postojů je jejich subjektivita. Postoje reflektují, jak daná osoba dané objekty vidí, ne jaké ve skutečnosti jsou (Olson, Maio, 2003). Význam postojů je proto vždy subjektivní a porozumění jejich funkcí nám může objasnit, jak daná osobnost prožívá svůj vztah ke světu.

1.4 Postoje a chování

Vztahem mezi postoji a chováním se psychologové zabývají téměř od počátku zájmu o studium postojů. Brzy na podkladě výzkumů došli k poznání, že zdaleka ne vždy je chování člověka zároveň vyjádřením jeho skutečného postoje. Jak uvádí Nakonečný (2009a), chování je často adaptivní, účelné a podmíněné konkrétní situací. Více než na našich postojích může být závislé na očekávaných důsledcích našeho chování.

Přesto lze v psychice vysledovat snahu o zachování souladu mezi postoji a chováním. Pokud jsou naše postoje a chování konsonantní, je zachována naše vnitřní psychická rovnováha (máme ze sebe pozitivní pocit). Pokud ale dojde k jednání, které s našimi postoji není v souladu, dojde k narušení této psychické rovnováhy (máme např. pocit studu ze sebe sama). Zjednodušeně se dá říci, že jednání je v souladu s našimi postoji, pokud to situace dovoluje (Nakonečný, 2009a).

Zájem o pochopení vztahu mezi postoji a chováním sílí od 70. let minulého století. Ajzen a Fishbein (1977, in Olson, Maio, 2003) specifikují chování ve čtyřech různých dimenzích: vlastní jednání, jeho cíl, kontext, ve kterém se odehrává a čas, kdy se odehrává. Uvádějí, že pouze pokud lze postoj sloučit s chováním ve všech těchto uvedených dimenzích, jeví se být korelace mezi postojem a chováním významná.

Nejvýznamnější teorií pokoušející se vysvětlit vztah mezi postoji a chováním je patrně jejich teorie odůvodněného chování (Ajzen, Fishbein 1977, in Olson, Maio, 2003). Tato koncepce vychází z toho, že naše chování často řídí společenský tlak. Zahrnuje tzv. subjektivní normy, jako další determinanty našeho chování, zcela odlišné od postojů. Subjektivní normy odrážejí naše subjektivní vnímání toho, co ostatní lidé, kteří jsou pro nás důležití, chtějí, abychom učinili. Pokud tedy existují silné vnější podněty, pobídky nebo

omezení týkající se našeho chování, nemusejí hrát postoje v determinaci našeho chování velkou roli.

V literatuře (Olson, Maio, 2003) se setkáváme také s pojmem skryté (implicitní, nevědomé) postoje, tedy takové postoje, jichž si daná osoba není vědoma. Přesto ale tyto postoje mohou vstoupit různými způsoby do vědomí, může je např. odhalit terapie, nebo k nim může poskytnout klíč vlastní chování člověka.

Implicitní postoje se mohou mnoha různými způsoby lišit od postojů explicitních, neboť jsou důsledkem, jak uvádí Nakonečný (2009b) nevědomých zkušeností, zatímco explicitní postoje jsou důsledkem zkušeností vědomých. Koukolík (2012) zde poukazuje na to, že explicitní postoje mohou být sociálně žádoucí, ale naopak postoje implicitní, sociálně nežádoucí. Hovoří zde o tzv. disociaci, oddělení duševních procesů, které slouží ego-defenzivní funkci.

Tyto skryté postoje mají tedy také podvědomě vliv na naše chování. Maliszewski (2005, in Nakonečný 2009a) na základě svých výzkumů tvrdí, že skryté postoje silněji ovlivňují naše chování než zjevné a to zejména u chování spontánního, které tolik nepodléhá kontrole.

1.5 Postoje a hodnotový systém

Mnohé z postojů člověka jsou odrazem jeho hodnot. Vystává zde tedy otázka, co to vlastně hodnota či hodnoty jako takové jsou? Psychologická pojetí pojmu hodnoty se různí. Jak uvádí Cakirpaloglu (2004), shodu lze nalézt v tom, že za nejvýznamnější atributy pojmu hodnoty řada psychologů považuje jejich subjektivnost a především jejich žádoucnost. Co je ovšem pro člověka žádoucí?

Existencialisté považují za žádoucí vše, co vysvobozuje člověka ve smyslu jeho volby, aktivity a kreativity (Sartre), podobně také Reich a Fromm k žádoucnosti přidávají vědění, práci a přirozenou lásku. Behaviorismus ztotožňuje žádoucnost s vhodným posilovatelem (Skinner), hormická psychologie s vytouženým cílem a organizmická psychologie s optimální aktivitou. Psychoanalýza vyvozuje žádoucnost ze Superega, z jeho ideálů a zákazů – touha jako konkretizace ideálu je projevem subjektivní žádoucnosti, zákaz je pak vynucená sociální žádoucnost. ... Neopsychoanalýza spojuje žádoucnost s činností vědomého, autonomního já a současně rozlišuje osobní žádoucnost od sociální (Cakirpaloglu, 2004, 305).

Na podstatě žádoucnosti, stejně jako na definování pojmu hodnota se psychologové neshodnou.

Říčan (2010) chápe hodnoty jako nejobecnější, abstraktní formy postoje, které spoluurčují orientaci člověka ve světě. Hodnoty podle něj přesahují konkrétní situace a jsou zdrojem smysluplnosti našeho života. Také Cakirpaloglu (2004) nahlíží na hodnoty jako na významově širší kategorie, které se liší od postojů především větší mírou obecnosti.

Hodnoty lze chápat také jako kritéria, skrze něž lidé posuzují sebe sama i okolní svět, přičemž lidé si v průběhu života vytváří nejen systém hodnot, které představují něco žádoucího, ale i systém antihodnot, tedy toho, čeho si člověk necení. Přičemž hierarchie hodnot se v průběhu života mění (Vágnerová, 2010).

Rokeach (in Cakirpaloglu, 2012) rozlišuje hodnoty terminální, což jsou obecné cíle a ideály, jako např. krása, moudrost, svoboda, štěstí, atd. a hodnoty instrumentální jakožto prostředky či způsoby chování, které slouží k dosažení určitého cíle, jako např. ctizádostivost, nezávislost, sebekontrola, odpovědnost atd. Role hodnot je v řízení postojů významná, neboť relativně malá skupina hodnot je základem pro mnoho našich postojů. Pořadí důležitosti hodnot predikuje širokou škálu postojů a chování.

V zamyšlení nad smysluplností života pak Křivohlavý (2006) prezentuje jeho trojfaktorový model hodnot, ve kterém nacházíme stejné komponenty, jako ve skladbě postojů, a to kognitivní, motivační a afektivní.

Co se týče klasifikace hodnot se Cakirpaloglu (2004) snaží uspořádat množství existujících poznatků o hodnotách v psychologii do obecnějších celků. Jako základní kritéria dělení hodnot uvádí např. tyto kategorie:

- kdo je nositelem hodnot – zda jde o hodnoty individuální, skupinové či univerzální;
- původ hodnoty – zda mají hodnoty povahu individuální nebo institucionální;
- role hodnoty – zda jsou hodnoty spíše prostředkem nebo cílem;
- podstata hodnoty – zda jde o normativní standard chování nebo hodnoty spíše směřují k naplnění existence;
- stupeň vědomosti – zda je hodnota vědomá či nevědomá;
- stupeň zakotvenosti – zda jde o hodnotu povrchovou, deklarovanou či vnitřní, autentickou atd.

Za hlavní dynamický úkol hodnot pak považuje formování cílů člověka. Neboť pouze u konkrétních, zřetelných cílů dochází k uskutečňování hodnot. Nedostatečně

definovaný cíl se nemůže stát hybnou silou chování. Cakirpaloglu (2004) v tomto smyslu hovoří o stupni určenosti cíle jako o další významné charakteristice hodnot.

Hodnoty pak plní funkce jak individuální, tak i společenské. Mezi individuální funkce patří funkce pro individuální adaptaci člověka - jde o konkrétní postoje, které člověk získává v průběhu socializace – a funkce překonávání vlastní existence, které se realizují skrze hodnoty směřující k naplnění vlastního bytí.

Mezi sociální funkce hodnot pak patří zejména funkce integrační, neboť společně sdílené hodnoty integrují, udržují a stabilizují společnost a funkce sociální racionalizace, kdy sdílené hodnoty podporují realizaci společenských zájmů a cílů. Přičemž *„určitá míra společenského napětí a hodnotového nebo ideologického nesouladu je obecně považována za přínosnou a nezbytnou pro vývoj společnosti“* (Cakirpaloglu, 2004, s. 321).

O tom, jak se vyvíjela naše společnost v oblasti vzdělávání na počátku 21. století, pojednává následující kapitola. Pokusím se v ní ozřejmit především to, které „nové hodnoty“ se staly prostředkem realizace společenského zájmu, proč k jejich realizaci ve vzdělávání došlo a jaké problémy to přineslo učitelům.

2 Klíčové kompetence a jejich role ve vzdělávání

2.1 Důvody zavedení pojmu klíčové kompetence do koncepce našeho vzdělávání

Vzdělávací politika v naší zemi na počátku 21. století směřovala k tzv. kurikulární reformě. Šlo v podstatě o plánovanou a řízenou systémovou změnu našeho školství a to jak v oblasti cílů, tak v oblasti obsahu vzdělávání, která významně změnila autonomii škol. Po několikaleté fázi příprav byla kurikulární reforma zahájena přijetím Školského zákona 561/2004 Sb., na jehož základě vzniká dvouúrovňový systém našeho školství.

První úroveň tvoří tzv. Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP), které stanovují zejména cíle a povinný obsah vzdělávání, vydává je Ministerstvo školství. Druhou úroveň pak tzv. Školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), kde jsou požadavky RVP transformovány do idey a charakteristiky konkrétní, jednotlivé školy, jejich učebních plánů atd. ŠVP jsou povinni vydat ředitelé škol.

Před vytvořením Rámcových vzdělávacích programů, jakožto výsledku reformy českého vzdělávacího systému, byl hlavním vedoucím pojmem v pedagogické terminologii pojem cíl. Jak uvádí Skalková (2007) k obecným cílům vzdělávání, stejně jako k cílům jednotlivých stupňů a druhů škol, směřovalo veškeré jejich obsahové zaměření. V nové koncepci vzdělávání se však vedle tradiční kategorie cíl objevuje pojem nový, a to klíčové kompetence.

Důvody zavedení pojmu klíčové kompetence do naší pedagogické a následně pedagogickopsychologické terminologie do značné míry souvisí se snahami o změny ve vzdělávání, které od konce 20. a počátku 21. století probíhají v rámci celé Evropské unie. Jak vysvětluje dokument Klíčové kompetence: Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání (EACEA, 2002), sílí tendence zaměřit se ve vzdělávání na takové vědomosti a dovednosti, které člověku umožňují je znovu a znovu aplikovat a účelně využívat ve stále se měnícím světě. Snaha o konkurenceschopnost a představa rychle se měnícího se světa, v němž jsou poznatky snadno dostupné, ale rychle zastaralé či snad úplně zbytečné, jsou hlavními motivy k přenesení těžiště vzdělávání směrem ke klíčovým kompetencím.

Co tento pojem klíčové kompetence vlastně znamená? Rada Evropy přizvala řadu odborníků z různých oblastí, aby se pokusili o definici tohoto pojmu. Výsledkem byl již výše uvedený dokument Klíčové kompetence Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání (EACEA, 2002), kde např. Perrenoud definuje kompetenci jako „*schopnost*

účinně jednat v určitém typu situaci, schopnost založenou na znalostech, která se však neomezuje jen na ně“ (s. 12-13). Přes rozdílná pojetí došli odborníci ke shodě v tom, že jde o takové znalosti a dovednosti, jejichž společnou vlastností je jejich nezbytnost a prospěšnost pro jedince, ale i celou společnost, směřující k efektivnímu fungování člověka nejen ve známém prostředí, ale i v nových, nepředvídatelných situacích.

Do tohoto mezinárodního usilování se jako členská země Evropské Unie zapojuje také Česká republika. Snaha sladit naši školskou politiku s požadavky EU však není jediným důvodem. Východiskem reformy českého vzdělávacího systému je tzv. Bílá kniha, celým názvem Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2001). Zde si naše společnost kladla za cíl zvýšit kvalitu, ale především funkčnost našeho vzdělávání prostřednictvím nových vzdělávacích programů, které budou lépe odpovídat potřebám moderní společnosti. Tyto již výše zmiňované Rámcové vzdělávací programy se tedy staly platnou součástí našeho školského systému a od 1. 9. 2007 se podle nich začaly vzdělávat první a šesté ročníky základních škol. Jejich cílem je snaha o vyváženost mezi utvářením poznatkového základu, rozvojem kompetencí, osvojováním si postojů a utvářením hodnot, přičemž důraz je kladen na získání klíčových kompetencí.

Pojem klíčové kompetence však nebylo primárně nutné do naší pedagogické terminologie zavést. Některé země, jako např. Švédsko nebo Rakousko to neudělaly a používají nadále synonymicky své vlastní zavedené termíny. V kurikulu pro primární vzdělávání v Anglii jsou klíčové dovednosti (pojem klíčové kompetence se zde nepoužívá) zapracovány do cílů vzdělávání, jež mají různé úrovně a jsou formulovány pro jednotlivé obory (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011).

Důvodem zavedení tohoto pojmu u nás bylo zejména to, že skrze pojem klíčové kompetence se klade větší důraz na formativní význam vzdělávání. Rozvíjení kompetencí se klade proti pamětnímu osvojování velkého množství poznatků. Kompetence totiž nejsou spjaty s jedním předmětem, ale mají nadpředmětový charakter (Skalková, 2007).

2.2 Klíčové kompetence v platných školských dokumentech ČR

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání tedy představuje část nového systému pro vzdělávání žáků. Tento program vychází z nové strategie ve vzdělávání a nově stanovuje smysl a cíl vzdělávání, jímž je dle RVP ZV (Výzkumný ústav pedagogický v

Praze, 2007b) potřeba vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. K úpravám RVP ZV došlo v roce 2016 a týkají se především nového způsobu podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Klíčové kompetence jsou v RVP ZV (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007b, 11) definovány jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“. Jsou něčím, co žák rozvíjí a využívá ve všech vyučovacích předmětech. Na klíčové kompetence je pak nahlíženo jako na jisté univerzální způsobilosti, jako je např. umění učit se, umění dorozumívat se, spolupracovat, jednat demokraticky, řešit problémy či pracovat soustředěně (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007a).

Výběr klíčových kompetencí, vychází ze společných hodnot uznávaných naší společností a obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu jednice i k posilování funkcí občanské společnosti. Za klíčové jsou proto považovány pro základní vzdělávání tyto kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007b).

- **Kompetence k učení** zahrnují především schopnosti žáka plánovat a řídit vlastní učení, vyhledávat a třídit informace, uvádět věci do souvislostí, kriticky posuzovat poznatky a poznávat smysl a cíl svého učení.
- **Kompetence k řešení problémů** zahrnují především schopnosti žáka pochopit problém a naplánovat způsob řešení, nenechat se odradit nezdarem, činit uvážlivá rozhodnutí a být schopen si je obhájit, uvědomovat si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů.
- **Kompetence komunikativní** zahrnují především schopnosti žáka formulovat a vyjadřovat vlastní myšlenky a naslouchat promluvám druhých lidí. Schopnosti umět se zapojit do diskuze, využívat komunikativní dovednosti k vytváření vztahů s druhými, ale také rozumět různým typům textů a využívat informační technologie pro účinnou komunikaci s okolním světem.
- **Kompetence sociální a personální** zahrnují především schopnosti žáka účinně spolupracovat ve skupině, mít úctu při jednání s druhými lidmi, respektovat, co si

druzí myslí, ale zároveň si vytvářet pozitivní představu o sobě samém a podporovat vlastní sebedůvěru a seberozvoj.

- **Kompetence občanské** zahrnují především schopnosti žáka být si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu, odmítat útlak a hrubé zacházení, chovat se zodpovědně v krizových situacích, respektovat naše tradice i kulturní dědictví a rozhodovat se v zájmu ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti.
- **Kompetence pracovní** zahrnují především schopnosti žáka používat bezpečně a účinně různé nástroje a vybavení, ale při tom chránit i své zdraví, chápat podstatu i riziko podnikání a využívat své zkušenosti v zájmu své přípravy na budoucí profesní zaměření.

2.3 Klíčové kompetence jako pedagogický a pedagogickopsychologický pojem

Zavedení pojmu klíčové kompetence jistě nebylo snadné. Již v roce 2007 Skalková hovoří o tom, že není dostatečně zřejmé, jaký je vzájemný vztah cílů a kompetencí, neboť významy obou termínů se blíže neanalyzují. Sama pak kompetence definuje jako „*obecné schopnosti, založené na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, které jedinci umožní jednat, úspěšně se začlenit do společenských vztahů, ale zároveň si uchovat svou nezávislost*“ (Skalková, 2007, s. 101).

Současné didaktické pojetí chápe klíčové kompetence jako obecnou cílovou kategorii. Na základě teoretické diskuze, jak uvádí Píšová, Kostková a Janík (2011), byl mezi základní znaky klíčových kompetencí zařazen kromě znalostí, dovedností, postojů a hodnot také tzv. transfer. Transfer poznatků, zkušeností či dovedností z jednoho kontextu do druhého je chápán jako průvodní jev rozvíjení a uplatňování klíčových kompetencí. Jde především o aplikační či interpretační dovednosti žáků a o schopnost přenést teoretické poznatky do praktického života.

Jako problematický se také jeví vztah mezi klíčovými kompetencemi a faktickými znalostmi. Janík (nedat.) se domnívá, že oborové znalosti a kompetence jsou předpokladem a současně i prostředkem k nabytí kompetencí klíčových a z tohoto důvodu považuje tvrzení, že by škola měla přestat klást důraz na faktické znalosti a zaměřit se na rozvíjení klíčových kompetencí za značně problematické. Za rozhodující považuje otázku vztahu mezi kompetencemi a učivem a z toho plynoucí nutnost operacionalizace tohoto nového pedagogického pojmu.

Pedagogický výzkum záhy upozorňuje na jistý rozpor mezi jazykem teorie a praxe, Pišová, Kostková a Janík (2011) poukazují především na předmětovou zakotvenost chápání pojmu klíčové kompetence u učitelů a zamýšlí se nad tím, do jaké míry je tento pojem vůbec relevantní pro potřeby praxe. Přicházejí s poznatkem, že pojem klíčové kompetence jako takový není v jazyce učitelů příliš používán, ale kategorie nižší úrovně, na nichž je pojem klíčových kompetencí postaven, ano. Z toho dle mého uvážení vyplývá, že je užitečné pohlížet na klíčové kompetence v různé úrovni obecnosti tohoto pojmu.

Na nejvyšší úrovni obecnosti jsou klíčové kompetence definovány v RVP ZV. Jsou formulovány velmi široce, pojem klíčové kompetence tak svým rozsahem překrývá velkou část struktury osobnosti. Děje se to patrně s ohledem na mezinárodní kompatibilitu pojmů. Definice pak pojem vysvětluje spíše z hlediska jeho smyslu či cíle, než z hlediska jeho podstaty.

Ve Školním vzdělávacím programu je úroveň obecnosti klíčových kompetencí nižší. Jednotlivé kompetence jsou v ŠVP rozpracovány a přiřazeny ke konkrétnímu učivu tak, aby s ním významově souvisely a aby všechny kompetence byly rovnoměrně zařazeny do učiva. Toto rozpracování kompetencí, jak se uvádí v dokumentu Klíčové kompetence v ZV (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007b), má učiteli umožnit snadněji plánovat vyučování a systematicky vést vzdělávání v průběhu celé školní docházky.

Na nejnižší úrovni obecnosti představují kompetence pro učitele konkrétní činnosti žáka, konkrétní aktivity ve vyučování, které se k dané schopnosti či dovednosti vztahují. Učiteli v této konkrétní rovině plánování slouží tzv. tematické plány, které rozpracovávají jak učivo, tak k němu se vztahující klíčové kompetence během jednotlivých týdnů a měsíců daného ročníku. Učitel pak vybírá do vyučovací hodiny takové úkoly, aby žáci mohli trénovat činnosti, ze kterých se složitější dovednosti skládají a tím směřovali k rozvoji daných klíčových kompetencí (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007a). Klíčové kompetence se pak, jak uvádí Mareš (2013), stávají výstupem společného snažení učitelova vyučování a žákova učení.

2.4 Kompetence jako psychologický pojem

Každý člověk si během svého života utváří postoj sám k sobě. Vědomí já není člověku dáno jako takové, ale postupně se k němu vyvíjí. Jak uvádí Nakonečný (2009a), vědomí sociálního já se u dítěte začíná projevovat kolem třetího roku života a stává se důležitou základnou duševního života člověka. Vědomí vlastního já je klíčovým prvkem naší

osobnosti. Obraz vlastního já a s ním spojené sebehodnocení tvoří základ naší identity. Tento „*intimní postoj člověka vůči vlastní osobě a existenci*“ (Cakirpaloglu, 2013, 165) se utváří z několika hledisek. Jedním z nich je hodnocení vlastní kompetence.

Podle Eriksona (1963, in Weiner, Freedheim, Lerner, 2003) se toto vědomí vlastní kompetence utváří zejména během období mladšího školního věku. Pro toto období Erikson stanovil jako hlavní vývojový úkol rozvíjení vlastní kompetence oproti pocitům méněcennosti, které se objevují v situacích, kdy v pojetí sebe sama převažuje vědomí vlastní nedostatečnosti. Pokud se v období mladšího školního věku nepodaří tento vývojový úkol přijatelně naplnit, dochází pro další vývojová období, dle tzv. epigenetického principu, k jakémusi deficitu ve struktuře osobnosti.

Pocit vědomí vlastní kompetence či nedostatečnosti vlastní kompetence člověka provází i nadále a stává se součástí jeho sebehodnocení. Kompetentnost člověka či chceme-li schopnost jeho vlastní účinnosti má vždy interakční povahu. Kompetentními pro tu či onu roli ve společnosti se stáváme až vstoupením do konkrétní životní situace, která před nás klade určité nároky a požadavky z této role plynoucí.

Významově je pojmu kompetence nejbližší stěžejní pojmem sociálně-kognitivní teorie Alberta Bandury - pojem Self-efficacy, překládaný jako pocit vlastní zdatnosti, ale též jako kompetence Já. Označuje „*individuální přesvědčení o tom, že člověk je schopen vykonávat určité úkoly a zvládat aktuální nebo budoucí situace*“ (Cakirpaloglu, 2012, 165). Pokud je člověk přesvědčen o tom, že je schopen dosáhnout určitého cíle, je zároveň schopen i vynaložit určitou snahu a vytrvalost k dosažení úspěchu.

Z pohledu humanisticky změřených psychologů, jako je např. C. Rogers, kompetence člověka úzce souvisí s jeho možnostmi seberealizace. Seberealizace předpokládá určitý prostor, ve kterém člověk může nové či tvůrčí aktivity rozvinout a zároveň určitou míru kompetence, která mu umožní naleznout důvěru ve vlastní schopnosti. Proto je, jak uvádí Vágnerová (2010), tendence k seberealizaci silnější u lidí, kteří nějaké kompetence mají. Pokud se dostaví úspěch, je zde daleko větší předpoklad, že se tento naučený vzorec chování bude uplatňovat i nadále.

Ryan a Deci (2000, in Vágnerová, 2010) považují potřebu kompetentnosti, vedle potřeby autonomie a sounáležitosti, za jednu ze tří základních lidských potřeb, které určují jejich chování. Potřeba kompetentnosti podle nich vyjadřuje tendenci potvrzovat si v rámci zvládání různých úkolů kvalitu a účinnost svých schopností a projevuje se větší motivací ke zvládání obtížných úkolů. Potřeba kompetentnosti jako jedna ze základních lidských potřeb se tedy na úrovni osobnosti člověka projevuje motivací k uplatnění jeho dovedností a

schopností, což je patrně jeden z důvodů, proč se pojmem kompetence začali detailně zabývat i politikové.

V humanisticko-psychologickém přístupu existuje tzv. teorie plně fungující osoby C. R. Rogerse (1959, in Nakonečný, 2009a). Podle Rogerse je důležité, aby očekávání člověka, tedy to jak podle svého mínění v nějaké situaci obstojím či jakých cílů dosáhnu, byla shodná s realitou, tedy s tím, zda se mi cíl skutečně podařilo naplnit. Důležitým korektivem je mínění mého sociálního okolí, které člověku poskytuje zpětnou vazbu. Pokud k této shodě mezi očekáváním a realitou v prostoru a čase postupně stále dochází, hovoří Rogers o plně fungující osobě. Rogersův pojem plně fungující osoby tak můžeme chápat jako významově blízký pojmu kompetence, neboť člověku umožňuje úspěšné zapojení do společnosti.

V sociální psychologii se používá pojem sociální kompetence pro „*schopnost jedince k nacházení vzájemných souvislostí mezi myšlením, cítěním a chováním, které vedou k dosažení sociálních úloh a očekávaných výsledků*“ (Výrost, 2008, 206). Mezi sociální kompetence jako konstrukt sociálních způsobilostí patří např. schopnost komunikace, kooperace, asertivita, zodpovědnost, sebekontrola a zvládání konfliktních situací. Propojením kognitivních procesů, emocí a motivů si člověk utváří svůj jedinečný obraz světa i své postoje ke světu a k sobě samému.

Z jiného úhlu pohledu jsou sociální kompetence jakýmsi souborem způsobilostí, např. způsobilost pro život ve školní třídě, způsobilost pro přátelské vztahy, způsobilost neagresivního chování, způsobilost pro zvládání stresu apod. Jako takové jsou v podstatě produktem sociálního učení, tedy socializace.

2.5 Funkce klíčových kompetencí pro společnost a vzdělávání

Funkce klíčových kompetencí jsou popisovány na jedné straně jako funkce společenské, na straně druhé jako funkce individuální. Jednou z hlavních funkcí klíčových kompetencí pro společnost a vzdělávání je to, že se kompetence jeví být východiskem procesu celoživotního učení.

Jak uvádí Siegrist (2001), učení je celoživotní proces a bez celoživotního učení se dnes obejde jen málokterá kvalifikovaná profese. Při rychlých změnách v profesním světě musí být člověk schopen pružného zvládání situací v zaměstnání. Schopnosti, jež mu to umožňují, nazývá Siegrist klíčové kompetence. Podle něj je dnes od jednotlivců vyžadována daleko větší samostatnost než dříve, jelikož pracovní procesy jsou mnohdy řízeny jen na základě rámcových zadání, na druhou stranu jsou vyžadovány mnohé týmové kompetence,

jako je např. schopnost kompromisu, ochota vést, ale i naslouchat, uznání platnosti lepšího argumentu apod. V neposlední řadě se očekává schopnost zaměstnance orientovat se v mnoha systémech, zejména právních, administrativních a ekonomických, jejich cílech a způsobech komunikace.

Z hlediska celoživotního učení je proto podstatné, aby počáteční vzdělávání vytvořilo základy k dalšímu vzdělávání, tedy aby žáky vybavilo především funkční gramotností a klíčovými kompetencemi (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2006a). Ty se jeví jako nezbytné pro uplatnění v pracovním i osobním životě. Klíčové kompetence představují z tohoto hlediska novou kvalitu, jejichž hlavní charakteristikou je jejich přenositelnost, tedy jejich možné využití v nových situacích. Z hlediska individuálního pak plní v této rovině funkci adaptační.

Další z funkcí klíčových kompetencí pro společnost a vzdělávání je to, že se kompetence jeví být prostředkem k dosažení větší rovnosti ve vzdělávání. Rozvíjení kompetencí má podporovat rovný přístup ke vzdělávání, jelikož způsob výuky zaměřený především na předávání poznatků klade velké nároky na domácí přípravu dětí a upřednostňuje tím děti ze vzdělanějších rodin. Kategorie klíčové kompetence má přinést vyvážený poměr mezi množstvím nabytých znalostí, zvládáním dovedností i utvářením žákových postojů (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007a). Vzdělávání zaměřené na rozvoj kompetencí má u dětí tyto nerovnosti vycházející z různě kulturně vzdělaného prostředí spíše vyrovnávat a i v budoucnu zvyšovat jejich motivaci dále se vzdělávat.

Pojem kompetence je dále ve společnosti hojně využíván jako kritérium efektivnosti (účinnosti) jednání. Kompetence definují, jak je daný jedinec efektivní jako žák, spolužák, student, zaměstnanec, spolupracovník, občan, spoluobčan atd. Hlediskem pro srovnávání jsou různé kompetenční modely, což jsou množiny kompetencí, které umožňují strukturovaně popsat soubor požadovaných znalostí a dovedností. Existuje například tzv. Národní soustava povolání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2007), v rámci které existuje databáze kompetencí. Skrze pojem kompetence jsou zde popisovány požadavky na vykonavatele práce a to jak na odborné, tak na obecné i na odbornosti nezávislé úrovni.

Pojem kompetence je dále užíván v Národní soustavě kvalifikací (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2006b), kde jsou definovány požadavky na odborné způsobilosti jednotlivých kvalifikací. Pojem kompetence je zde využíván jako kritérium způsobilosti člověka pro výkon nějakého povolání. Oba uvedené registry slouží především jako zdroj informací o požadavcích a potřebách společnosti, ale i pro organizaci vzdělávání,

plánování, odměňování atd. Na této úrovni se spolu tedy setkávají funkce společenské a individuální, neboť se zde současně realizují zájmy a cíle společnosti i jednotlivce.

Funkce klíčových kompetencí v rovině individuální pak nejsou zdaleka tak propracované, jako v rovině společenské a týkají se především rozvíjení osobnosti žáka. Pro žáka je nabytí klíčových kompetencí především krokem k rozvíjení vlastní osobnosti. Schopnost řešit problémy, myslet, učit se, kooperovat, komunikovat atd. nestojí vedle sebe izolovaně, ale různým způsobem se prolínají a musejí být chápány vždy jen jako součást celého procesu vzdělávání (Siegrist, 2001).

Osobně jsem se pokusila promyslet tuto individuální rovinu funkcí klíčových kompetencí s ohledem na školní praxi a popsala jsem jako dvě základní funkce funkci socializační a autoregulační (Cudziková, 2013). Jejich socializační funkce spočívá dle mého mínění v tom, že klíčové kompetence mají lépe připravit žáka na život ve společnosti a vytvářet potřebné předpoklady pro jeho úspěšné začlenění do společnosti. Autoregulační pak souvisí s jejich sepnutím s činnostmi žáka, neboť kompetence chápu především jako spojení vnitřních dispozic dítěte a s nimi souvisejícího jednání, které vede k dosažení konkrétního cíle. A jen skrze nabyté autoregulační dovednosti je žák opravdu schopen účinně jednat.

3 Postoje učitelů ke klíčovým kompetencím

3.1 Skryté kurikulum

Jednou z oblastí, ve které neustále dochází k aktualizaci toho, které hodnoty představují prioritní zájem společnosti, je oblast vzdělávání. Lze s jistou určitostí říci, že celé první desetiletí 21. století je v podstatě zasvěceno tzv. kurikulární reformě. Z ní plynoucími prioritami a cíli v oblasti vzdělávání mají být především tzv. „klíčové kompetence“.

Avšak mezi tím, co je předpokládáno, že se udělá a tím co se skutečně odehraje, potažmo tím, co v žácích zůstane jako funkční dovednost, mohou existovat zcela zásadní rozdíly. Mareš (2013) v tomto smyslu používá pojem skryté kurikulum. Jde o jakési implicitní, nepřiznávané kurikulum. Jde o subjektivní pohled aktérů na průběh, okolnosti a důsledky realizování formálního kurikula a zahrnuje dovednost, jak ve škole „přežít“.

Přestože Mareš (2013) vymezuje prvky skrytého kurikula zejména vzhledem k žákům, týká se i učitelů. Jde o schopnost ovlivňovat pravidla a postupy práce, o dovednost „obstát“ v příslušné škole, o postoje vůči autoritě atd. Formální kurikulum bývá předmětem diskuzí, o skrytém se sice ví, ale nezkoumá se.

Jelikož realizátory většiny změn plynoucích z kurikulární reformy byli hlavně učitelé, již záhy po jejím zahájení se objevují zjištění, že důležitým prvkem, jakýmsi klíčem k úspěšnosti reformy, jsou právě oni. V této souvislosti ale odborníci hovoří např. o nepřipravenosti učitelů na realizaci změn, o učitelství v krizi, o neschopnosti učitelů vyrovnat se s novými nároky, jsou prezentovány konkrétní nedostatky učitelů týkající se kvality výuky, učitel je chápán jako hlavní rizikový faktor kurikulární reformy apod. (Helus, 2007, 2008; Vašutová 2011; Spilková 2012: in Veselý 2013).

Měly tedy a mají veškeré inovace, jejichž jsou učitelé nositeli, také jejich podporu? V následujících částech textu se pokusím zodpovědět tuto otázku.

3.2 Postoje učitelů k inovacím podle Lazarové

Tradičně se pro analyzování postojů učitele k inovacím v praxi používá klasifikace Lazarové. Lazarová (2005) se snaží uchopit rezistenci (odpor) učitelů vůči změnám z hlediska psychologického, a to zejména z hlediska motivace a schopností osobnosti učitele. Nachází tři základní přístupy učitelů k inovacím:

- inovování jako nutnost – kdy inovace a profesionální rozvoj pro učitele znamená především formální povinnost, kterou činí z existenčních důvodů;
- inovování jako přání, svobodná vůle – kdy učitel změny dělat chce, projevuje zájem a ochotu;
- inovování jako uznávaná hodnota – kdy učitel vnímá inovování výuky a profesionální rozvoj jako všeobecně uznávanou hodnotu, ale jeho postoj k takové hodnotě může být různý.

I motivovaný učitel je však, jak dále uvádí Lazarová (2005), limitován svými schopnostmi a tak ve výsledku ochota/neochota a schopnost/neschopnost učitele tvoří dva základní faktory, které kategorizují učitele vzhledem k inovacím v praxi.

3.3 Postoje učitelů k novým hodnotám ve vzdělávání podle Cakirpaloglu

Přestože Lazarová (2005) sama uznává, že její přehled nedostatečně vystihuje návaznosti a prolínání jednotlivých oblastí, osobně bych pro větší pochopení postojů učitelů upřednostnila klasifikaci hodnotových funkcí tak, jak ji uvádí Cakirpaloglu (2004). A to zejména proto, že dle mého názoru lépe psychologicky vystihuje společenskou situaci, ve které se učitelé, chtě nechtě, během kurikulární reformy nacházejí. V návaznosti na to, jak na hodnoty a jejich funkce nahlíží, bych interpretovala jeho dělení hodnot ve spojení s postoji učitelů k implantaci reformy následovně:

Rozvíjení klíčových kompetencí bylo zákonem jednoznačně prohlášeno za obecně prospěšné – stalo se tedy pro naši společnost hodnotou. Tím je jaksi morálně ospravedlněn zájem společnosti na dosahování nových vzdělávacích cílů a zároveň i veškeré obtíže s reformou spojené. Učitelé jsou tak dle mého názoru vystaveni:

- individuální adaptaci – jsou postaveni do situace, které jsou nuceni se přizpůsobit;
- překonávání vlastní existence – jsou postaveni do situace, kdy jsou konfrontováni jejich osobní přesvědčení a způsoby seberealizace v rámci profese;
- sociální racionalizaci – jsou postaveni do situace, kdy musí transformovat obecný společenský zájem do konkrétních obsahů (tvoří ŠVP, tvoří nově tematické plány a propojují je s klíčovými kompetencemi);
- sociální integraci – jsou postaveni do situace, kdy mají zaměřit svou energii do realizace nových hodnot reformy, které mají zvýšit efektivitu a stabilitu naší společnosti (mají nově přistupovat k výuce, rozvíjet klíčové kompetence žáků).

Společnost zde tedy požaduje na učitelích jejich cílevědomé působení na utváření nových hodnot ve vzdělávání. Prohlášení reformy za obecně prospěšné, a z toho vyplývající povinnosti, však u nich mohly vyvolávat napětí. Jaký k tomu učitelé zaujmuli postoj? Nakolik je celá reforma pro učitele přijatelná?

3.4 Postoje učitelů ke klíčovým kompetencím - výzkumné studie v ČR

Když v období před implementací kurikulární reformy Šimíčková (2003) zkoumala postoje učitelů k transformaci české školy, zjistila, že většině učitelů tehdejší osnovy vyhovovaly. Další výzkumy zkoumající již probíhající reformu, např. Janík a Knecht (2007), ukazují nedostatečné pochopení smyslu i hlavních cílů reformy a s tím související kritické postoje učitelů. Na rezervované postoje učitelů k tvorbě Školních vzdělávacích programů poukazují také Beran, Mareš a Ježek (2007). Jejich výsledky výzkumu ukazují obavy učitelů a jejich subjektivní vnímání reformy jako problému. Na úrovni individuální adaptace učitelů se tedy reforma jeví jako náročná.

Straková, Spilková a kol. (2014) zkoumali postoje učitelů k novým aspektům kurikulární reformy z hlediska jejich profesních přesvědčení. Jejich výzkum si kladl za cíl zjistit, co si učitelé myslí, jak vnímají či zda upřednostňují např. konstruktivistické učení, pedocentrický přístup, potřebu autonomie, inkluzivní vzdělávání atd. Pohybujeme se tady v oblasti „zvnitřněných“ profesních znalostí, postojů a zkušeností, které přímo ovlivňují činnosti učitele. Výzkum ukázal především značnou nejednotnost, až protichůdnost či rozporuplnost postojů učitelů. Autoři výzkumu z toho učinili závěr, že postoje učitelů nejsou pevně usazené.

Oblast přesvědčení učitelů je však oblast velmi komplikovaná a existenciálně zaměřená. Podle Andermana (2009, in Tůmová 2011) jsou přesvědčení součástí identity učitele, a jako taková jsou většinou implicitní, tvoří součást subjektivní reality učitele. Přesvědčení, jsou tedy tím, čemu učitel věří, že je pravdivé a má tímto vliv na jeho plánování a rozhodování ve výuce.

Přesvědčení učitelů, jak naplnit své povolání učitele a překonávat vlastní profesní možnosti, je ovlivněno daleko více vlastními životními zkušenostmi a také formálním vzděláním, než „společenskou zakázkou“, což výzkumně dokládá Richardson (1996). Z těchto důvodů se jeví jako obtížné přesvědčení učitelů měnit.

Nejvíce negativní postoje učitelů nacházíme v oblasti sociální racionalizace. Co se týče tvorby školních vzdělávacích programů, je důležité poznamenat, že jej byli učitelé nuceni tvořit jaksi nad rámec své práce a to bez finančního ohodnocení. Vašutová (2006) proto upozorňuje na to, že někteří učitelé i ředitelé vnímají tvorbu ŠVP jako zbytečnou práci navíc, která nemá žádný smysl. Cílem se pak stává pouze formální vytvoření dokumentu. K podobným závěrům dospěly také Kosíková a Holečková (2007) s tím rozdílem, že kromě negativního postoje učitelů k tvorbě ŠVP a vůbec jejich nedůvěře v tento způsob transformace našeho školství, jejich výzkum ukazuje také to, že si učitelé uvědomují potřebnost některých kurikulárních změn. S rolí toho, kdo transformuje a vytváří nové vzdělávací obsahy, se však učitelé asi nejméně ztotožňují.

Více přijatelná se snad jeví být pro učitele role integrujícího prvku společnosti. Straková, Spilková, Simonová (2013) dokládají, že si učitelé uvědomují změny, ke kterým dochází ve společnosti a cítí potřebu je ve své práci zohledňovat. „*Tři čtvrtiny z nich uvádějí, že příčinou změn v jejich názorech a přístupech byly změny ve společnosti a v životě dětí*“ (s. 94). Ale názory na to, jak by měla škola na společenské změny reagovat, se mezi učiteli značně liší.

Také Tůmová (2011) zkoumá ve své práci postoje učitelů ke kurikulární reformě ve dvou různých dimenzích. V první dimenzi zkoumá míru ztotožnění učitelů s reformou, tedy jejich postoj k nově definovaným cílům vzdělávání a způsobům výuky. Ve druhé dimenzi zkoumá samotnou ochotu učitelů reformu implementovat do praxe, tedy míru ztotožnění se s rolí učitele jakožto spolutvůrce kurikula. Dochází k závěru, že přestože řada učitelů především nesouhlasí se svou nově definovanou rolí tvůrce kurikula, s cíli reformy se ztotožňovat může.

3.5 Postoje učitelů ke klíčovým kompetencím – výzkumné studie v zahraničí

Reformy kurikula a školských systémů se dějí samozřejmě i v jiných částech Evropy. Míra autonomie, ale zároveň i odpovědnosti učitelů je však v naší republice poměrně velmi vysoká. V porovnání s ostatními státy Evropy přibližně jen v jedné třetině z nich, včetně ČR, jsou učitelé zapojeni do zpracovávání obsahu povinného vzdělávacího programu na úrovni jednotlivých škol. Téměř ve všech zemích Evropy pak převažuje vysoká míra autonomie v oblasti volby vyučovacích metod (EACEA, 2009).

Pravidelné šetření postojů učitelů se provádí také v USA. Srovnávací studie Evropské unie a USA (Emerging Skills and Competences, 2011) zaměřující se na klíčové kompetence a „dovednosti pro 21. století“ nalézají velkou podobnost v obou pojetích. V Evropské unii mají klíčové kompetence dvojí zaměření, přispívají k zaměstnanosti a poskytují základ pro aktivní občanství. Jsou definovány velmi komplexně a překlenují období od raného věku až po odchod do důchodu. V USA zahrnují dovednosti pro 21. století především tzv. občanskou gramotnost, důležitý je také jejich vliv na zaměstnanost, ale jsou patrné velké rozdíly mezi jednotlivými státy.

Jaké přináší studie poznatky v oblasti postojů? Zástupci firem a institucí vidí v klíčových kompetencích především jejich rostoucí význam pro zaměstnanost, jen málo z nich zmiňuje jejich význam pro občanskou angažovanost a osobní růst. Co se týče učitelů, tak někteří učitelé jak v EU, tak i v USA jsou přesvědčeni, že klíčové kompetence nemohou být získány skrze instituce (jakou je i škola). Jiní se domnívají, že stále větší důraz na klíčové kompetence bude vyžadovat zejména změny vyučovacího procesu a rozvíjení učitelovy kvalifikace (Emerging Skills and Competences, 2011).

Jako velmi inspirující se mi jeví být vzdělávací reforma realizovaná v kanadské provincii Ontario (Levin, 2008 in Veselý, 2013). Ta, na rozdíl od té naší, nebyla vůbec postavena na radikální změně legislativy, systémových změnách a přerozdělení odpovědnosti, ale na promyšlené implementaci drobných dílčích opatření směřujících ke zkvalitnění výuky a zlepšení každodenní výukové praxe. A to zejména z toho důvodu, že iniciátoři této reformy byli přesvědčeni, že zásadní změny v systému řízení nevedou k zlepšení výuky, ale pouze odvádějí pozornost a energii učitelů od toho co je podstatné, od zlepšení výuky ve třídách.

I tato reforma intenzivně pracuje s pojmem kompetence, avšak ne s kompetencemi žáka, ale učitele. Orientace na skutečné potřeby učitelů a ředitelů, orientace na to, co jim skutečně může pomoci dělat dobře jejich práci a odmítání toho, aby učitelé trávili mnoho času činnostmi, které se zlepšováním výuky přímo nesouvisí, vedlo prokazatelně ke zlepšení výuky ve školách i ke zlepšení výsledků žáků.

Přestože celková situace a kontext, ve kterém se naše vzdělávání odehrává, jsou zcela jiné, vnímání toho, co je ve vzdělávání podstatné a u nás spíše opomíjené, tedy postoje a potřeby učitelů, jsou dále předmětem výzkumu této práce.

4 Výzkumné cíle a otázky

Cílem mého výzkumu je získat hlubší vhled do postojů učitelů 1. stupně ZŠ týkajících se na straně jedné klíčových kompetencí jejich žáků, na straně druhé klíčových kompetencí jakožto nového prvku ve vzdělávání. Mou snahou je postihnout tyto postoje jednotlivých učitelů jak v rovině kognitivní, tak i v rovině konativní a emocionální. Cílem je především zjistit, jak učitelé chápou, prožívají a pracují s klíčovými kompetencemi v praxi, jak hodnotí jejich smysluplnost vzhledem k žákům a jaký mají pocit zodpovědnosti za jejich rozvíjení.

Těmto cílům pak odpovídá hlavní výzkumná otázka mé práce. Následující podotázky se vztahují k jednotlivým složkám postojů a upřesňují další směřování mého výzkumu.

Hlavní výzkumná otázka: Jak učitelé chápou, prožívají a reagují na současnou situaci klíčových kompetencí na 1. stupni ZŠ?

1) Výzkumné otázky týkající se převážně kognitivní složky postojů:

- Jak dnes učitelé reflektují změny související s již proběhlou kurikulární reformou?
- Jak učitelé chápou pojem klíčové kompetence žáka?
- Jakým způsobem by se klíčové kompetence měly rozvíjet?

2) Výzkumné otázky týkající se převážně konativní složky postojů:

- Pracují učitelé s pojmem klíčové kompetence při přípravě na vyučování?
- Jakým způsobem rozvíjejí klíčové kompetence žáků?
- Odpovídá propojení kompetencí a učiva potřebám jejich praxe?

3) Výzkumné otázka týkající se převážně emocionální složky postojů:

- Vnímají učitelé rozvíjení klíčových kompetencí jako potřebné a smysluplné pro žáka?
- Jaký mají učitelé pocit zodpovědnosti za rozvíjení klíčových kompetencí žáků?
- Ztotožňují se učitelé osobně s tím, že mají rozvíjet klíčové kompetence žáků?

Můj výzkumný záměr tedy směřuje k porozumění postojům učitelů 1. stupně ZŠ ke klíčovým kompetencím v celkovém kontextu jejich práce, přičemž podstatné pro mne

bude zkoumání způsobu, jak tito učitelé jedinečným způsobem nazírají a interpretují své myšlení, cítění a svoje zkušenosti.

5 Aplikovaná metodika výzkumu

5.1 Metodologický přístup

K zodpovězení svých výzkumných otázek jsem použila kvalitativní přístup, a to z několika důvodů. Především je mou snahou zachytit co nejvíce autentické výpovědi, vyplývající z reality školní praxe. Jedinečnost a svým způsobem i neopakovatelnost setkání s člověkem v rámci kvalitativního přístupu mi umožňuje poznání a snad i hlubší pochopení předmětu mého zkoumání.

V oblastech jako je motivace, prožívání a hodnocení, jak uvádí Miovský (2006), existuje jen málo zákonitostí, které by měly obecnou platnost. Postoje učitelů považuji za obzvláště důležité chápat v celkovém kontextu podmínek kurikulární reformy a kontextuálnost je další významnou charakteristikou kvalitativního přístupu. Zkoumané postoje v určitém čase vznikly, mají i svou dynamiku, jež se může v průběhu času měnit a stále se rozvíjí. Všechny tyto podmínky považuji za důležité respektovat.

Celková situace, ve které se nachází české školství, se jeví být velmi komplikovaná a z pohledu z vnějšku patrně i málo přehledná. Janík (2010) ve své analýze stavu českého pedagogického výzkumu konstatuje, že náš pedagogický výzkum nepodává příliš ucelený obraz o stavu našeho školního vzdělávání, je stále záležitostí spíše jednotlivců, a že problematika vzdělávání je zkoumána téměř výhradně z pozic pedagogických/didaktických, než např. psychologických či sociologických. V publikovaných pracích na dané téma existuje poměrně vysoká míra jen obtížně vysvětlitelné rozporuplnosti. Osobně se také domnívám, že pro hodnocení dopadu kurikulární reformy chybí jednotná, pedagogickou veřejností sdílená kritéria.

V neposlední řadě i samotná reflexivita, to že sama jsem učitelkou 1. stupně ZŠ, že mohu být de facto sama sobě objektem zkoumání a podílet se tak na procesech, které zkoumám, jsou důvodem volby kvalitativního přístupu. Způsob kvalitativního uvažování, kdy realita je vnímána jako mnohotvárná a poznávající i objekt jeho poznávání jsou vzájemně spjatý, je mi blízký.

5.2 Typ výzkumu, charakteristika zkoumané populace

Zvoleným typem výzkumu je výzkum terénní, neboť, jak uvádí Miovský (2006), umožňuje odkrývat různé roviny významů, které lidé sobě i prostředí dávají a popsat či interpretovat způsob jejich uvažování o daném problému. V rámci terénního výzkumu pak

půjde o výzkum orientovaný pedagogickopsychologicky, neboť mé téma se úzce vztahuje k pedagogické praxi učitele.

Přestože je pro terénní výzkum charakteristická spíše nižší úroveň strukturovanosti a spíše obecně znějící výzkumné otázky, v mém případě tomu tak není. A to z toho důvodu, že terén, tedy prostředí školy, je mi velmi dobře známo a určitá míra vhledu je dána mými profesními zkušenostmi.

Cílovou populací mého výzkumu jsou učitelé působící na 1. stupni Základní školy. Statistická ročenka školství (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2016) za rok 2015/16 udává celkem 36 337 učitelů působících na 1. stupni ZŠ, přičemž z toho 33 528 je žen. V Moravskoslezském kraji je to pak 4 320 učitelů na 1. stupni ZŠ, z toho 3 971 žen. Výzkumný vzorek tvoří deset učitelů Moravskoslezského kraje, přičemž důležitou charakteristikou terénního výzkumu je pro mne to, že jeho účastníci, tedy v mém případě konkrétní učitelé, jsou chápáni jako jeho rovnoprávní partneři.

Téma mého výzkumu pak vychází z existujícího společenského problému, čímž je, dle mého názoru, velké množství změn, jímž jsou učitelé v posledním desetiletí vystavováni. V této souvislosti bych chtěla podotknout, že můj záměr, jakožto záměr výzkumníka, se děje zcela ve prospěch zkoumaných osob.

5.3 Metody výběru výzkumného souboru a získávání kvalitativních dat

Výzkumný soubor tedy tvoří 10 učitelů Moravskoslezského kraje. Rozsah výzkumného souboru byl stanoven postupně a to vzhledem k saturaci dat. Devět učitelů prošlo během své praxe celou kurikulární reformou našeho školství. To považuji za nezbytný předpoklad vzhledem k cílům mé práce, jednak pro možnou reflexi tehdejších událostí, ale i jako společné východisko jejich současných postojů. Jeden z účastníků reformou aktivně neprošel a vstoupil do praxe až v jejím průběhu. Byl takto vybrán záměrně, aby byla možná alespoň částečná konfrontace zkoumaných jevů.

Jako metodu výběru výzkumného souboru jsem v rámci nepravděpodobnostních metod zvolila metodu stratifikovaného záměrného výběru a to z důvodu dosažení větší konzistence získaných výsledků a také z důvodu mé snahy o co nejvyšší teoretickou saturaci. Hlavním kritériem pro dělení do skupin a zároveň hlavním rozdílem mezi zástupci byla délka jejich praxe. Podle délky praxe byli účastníci výzkumu vybíráni vždy po dvou v rozmezí 10-15 let, 16-20 let, 21-25 let, 26-30 let. Jeden účastník měl méně než 10 let délky praxe a jeden více než 30 let délky praxe. Účastníci pracovali na školách o různé velikosti.

Zdrojem dat jsou data získaná během rozhovorů s učiteli, z nichž byl pořízen audiozáznam. Interview bylo připraveno na základě cílů a výzkumných otázek, přičemž jeho skladba, srozumitelnost i „výtěžnost“ otázek byla nejprve pilotně ověřena. Toto pilotní ověření přineslo především nutnost zjednodušení původního rozvržení interview na verzi současnou. Zároveň ukázalo poměrně dobrou srozumitelnost otázek a nutnost přizpůsobovat jeho skladbu potřebám tazatele.

V první fázi výzkumu jsem se snažila zajistit si vstup do terénu uskutečněním přípravných kontaktů s řediteli vybraných škol. Pět setkání bylo zprostředkováno skrze ředitele těchto škol, pět setkání bylo realizováno s využitím osobních vazeb a kontaktů.

Pak následovala fáze získávání dat. Interview bylo prováděno vždy s jednou osobou. V přípravné fázi byl účastník seznámen s účelem interview a s cíli mé práce. Po získání informovaného souhlasu, jak s provedením interview, tak s jeho audiozáznamem, byly na připravený záznamový arch zaznamenány základní osobní údaje účastníka (věk, místo, kde účastník aktuálně pracuje, vzdělání a délka praxe) a následně rozhovor pozvolna pokračoval k daným tematickým okruhům.

Poslední fází výzkumu bylo uzavření započatých témat s dostatkem prostoru pro potřebu dalších vyjádření účastníka a ukončení kontaktu. V této poslední fázi jsem považovala za důležité ponechat účastníkovi dostatek času pro vlastní uzavření tématu. Délka následné reflexe byla většinou stejně dlouhá jako rozhovor samotný. Reflexe proběhlého rozhovoru mnohdy přinesla další zajímavé skutečnosti. Jelikož byly již jen obtížně zaznamenatelné, staly se pro mne jedním z klíčů pro interpretaci získaných dat.

Co se týče míry strukturace interview, šlo o polostrukturované rozhovory, přičemž důraz byl kladen na přirozenost konverzace. Připravené schéma otázek bylo složeno ze tří okruhů, které se týkají kognitivní, konativní a emocionální složky postojů. Vytvořené schéma předpokládá, že budou otázky kladeny od zkoumání, jak učitelé o předmětu mého výzkumu přemýšlejí, přes zkoumání, jak učitelé s předmětem mého výzkumu pracují až k emocionálnímu jádru problému.

V rámci jednotlivých okruhů však bylo mnohdy pořadí otázek zaměňováno, doplňováno a rozpracováváno do hloubky, podle charakteru jednotlivých interview. Délka interview (bez závěrečné fáze) se proto u jednotlivých účastníků pohybovala v rozmezí mezi 10 až 20 minutami. Součástí rozhovoru bylo ověřování správného pochopení odpovědi účastníka, přičemž jádro interview tvoří níže uvedené schéma. Připravené otázky víceméně rovnoměrně pokrývají stanovené výzkumné otázky a směřují k naplnění cílů mé práce.

1) Otázky týkající se kognitivní složky postojů:

- Když se řekne školská reforma nebo kurikulární reforma, co to ve Vás dneska vzbuzuje za myšlenky, pocity?
- Bylo podle Vás správné, že ŠVP tvořili sami učitelé v rámci své školy? Jak na to dnes zpětně nahlížíte?
- A co klíčové kompetence? Jak na ně nahlížíte?
- Co to vlastně je ta kompetence? Jak chápete tento pojem?
- Tíhnete k některým z klíčových kompetencí více?

2) Otázky týkající se konativní složky postojů:

- Když plánujete vyučovací hodinu, čeho se zejména týkají její cíle?
- A když plánujete vyučovací hodinu, myslíte i na to, že budete rozvíjet klíčové kompetence?
- Dochází podle Vás ve vyučování k rozvíjení klíčových kompetencí častěji plánovaně nebo k rozvíjení kompetencí dochází častěji nepřímo, neplánovaně?
- A myslíte, že k tomu dochází, že se rozvíjejí?
- Jak Vám ŠVP a tematické plány pomáhají v rozvíjení klíčových kompetencí?
- Jak to podle Vás udělat, aby se klíčové kompetence skutečně rozvíjely?

3) Otázky týkající se emocionální složky postojů:

- Je to podle Vás smysluplné v těch dětech rozvíjet, aby se uměly učit, řešit problémy aby uměly komunikovat atd.?
- Jak to podle Vás udělat, aby se kompetence rozvíjely? V čem je to obtížné?
- Jaký z toho máte pocit, že to společnost po učitelích chce, aby je i toto naučili?
- Jaká je ta zodpovědnost?
- Ztotožňujete se osobně s tím, že máte u žáků rozvíjet klíčové kompetence nebo je chápete spíše jako společenskou hodnotu, která byla učitelům zadána z vnějšku.

5.4 Metody zpracování a analýzy získaných kvalitativních dat

Jako metodu zpracování získaných dat jsem použila tzv. transkripci, kdy jsem jednotlivé audiozáznamy interview přepsala do textové podoby (ukázka rozhovoru viz Příloha č. 3) a provedla následnou kontrolu opakovaným poslechem. Ve druhé fázi jsem se zaměřila na tzv. redukci prvního řádu. S cílem učinit přepis plynulejším, jsem se snažila text

očistit od nadbytečných výrazů a upravit rozdíl mezi mluveným a psaným jazykem tak, aby vše podstatné zůstalo zachováno.

Při opakovaném promýšlení zkoumaného problému a pročítání získaných dat, jsem začala tvořit prvotní schéma pro jejich zpracovávání. Toto prvotní schéma vycházelo zejména z hlavní výzkumné otázky, jak učitelé chápou, prožívají a reagují na současnou situaci klíčových kompetencí na 1. stupni ZŠ.

Způsob kódování pak spočíval v analyzování a přiřazování zjištěných údajů do tohoto připraveného schématu, přičemž některé kategorie se v průběhu analýzy měnily v závislosti na zjištěných skutečnostech. Zpracování probíhalo v několika fázích, výsledné schéma obsahuje tyto kategorie:

- 1) Názor na školskou reformu
- 2) Pojetí klíčových kompetencí
- 3) Způsob rozvíjení klíčových kompetencí
- 4) Činnosti učitele směřující k rozvíjení klíčových kompetencí
- 5) Klíčové kompetence a jejich propojení s učivem
- 6) Pocit zodpovědnosti učitele za rozvíjení klíčových kompetencí
- 7) Profesní přesvědčení učitele
- 8) Cesty rozvoje klíčových kompetencí
- 9) Bariéry rozvoje klíčových kompetencí

Každý rozhovor pak byl zakódován (ukázka viz Příloha č. 4). Jeho jednotlivé významové jednotky a sekvence jsem vždy zařadila do některé z devíti kategorií. Během kódování jsem se snažila neustále průběžně reflektovat, zda panuje dostatečná shoda mezi informacemi, jež byly získány v rozhovoru a kategorií, do které byly na základě kódování vřazeny. Největší obtíží pro mne v této fázi bylo překrývání významu, kdy některé zjištěné skutečnosti nebylo možné zcela jednoznačně zařadit pouze do jedné kategorie. S přibývajícimi informacemi se však obsah kategorií ustálil.

Zvolenou metodou analýzy je metoda zakotvené teorie. Tuto metodu jsem zvolila pro její velkou plastičnost a přizpůsobivost (Miovský, 2006). Zejména však proto, že umožňuje skrze shromážděné údaje objevovat a usuzovat na vzájemné vztahy mezi podmínkami, v nichž lidé žijí, smyslem, jež skutečnosti přisuzují a jejich jednáním.

Již během kódování jsem se snažila v rámci jednotlivých kategorií pojmenovávat adekvátními názvy významové jednotky do nich zařazené. Tím začaly vznikat nejen další subkategorie, ale také se začaly objevovat jejich jednotlivé znaky a dimenze. Nejobtížnější

částí pak bylo nalezení vazeb mezi jednotlivými kategoriemi a subkategoriemi a výklad jejich vzájemných vztahů. Svá zjištění jsem se pokusila formulovat a znázornit a jsou obsahem následující kapitoly.

6 Interpretace výsledků výzkumu

Jak jsem již zmínila výše, pozice ze které jsem do kvalitativního zkoumání postojů učitelů 1. stupně ke klíčovým kompetencím vstoupila, v sobě zahrnuje obdobné zkušenosti, jako jsou zkušenosti zkoumaných osob. Přestože jsem se sama tvorby ŠVP neúčastnila, věnovala jsem poměrně mnoho úsilí snaze porozumět smyslu celé reformy, zejména klíčovým kompetencím a sama jsem s jejich přítomností ve vzdělávání musela vyrovnávat ve své učitelské praxi. Do kvalitativního zkoumání jsem tedy vstupovala s vlastními názory a postoji, které se mnou zvolené oblasti výzkumu úzce dotýkají. Přesto se domnívám, že se mi podařilo výzkum zrealizovat bez velké předpojatosti a především během analýzy výsledků svého výzkumu, které zde budou prezentovány, reflektovaně odlišit zkušenosti a postoje zkoumaných učitelů od postojů vlastních.

Cílem mé práce je popsat postoje učitelů ke klíčovým kompetencím žáků. Přestože hlavním smyslem kvalitativního přístupu není zobecňování zjištěných skutečností, určitý stupeň obecnosti mít výsledky mohou (Miovský, 2006). Závěry, které zde budou prezentovány, vznikly na základě induktivního posuzování jednotlivých případů a výroky jednotlivých učitelů mohou být také doloženy. V následujícím textu jsou tyto výroky nebo jejich části označeny kurzivou.

6.1 Názory učitelů na školskou reformu

Postoje učitelů ke klíčovým kompetencím vznikaly v určitém časovém rámci, který začíná zahájením kurikulární reformy a pokračuje v běžných podmínkách školní praxe. Výchozí podmínkou těchto postojů se mi, nejen na základě výzkumu, jeví být názor učitele na školskou reformu. Obě oblasti jsou spolu úzce propojeny a obě s sebou nesou jistou ambivalenci. Postoje respondentů k reformě jakožto celku tvoří důležité východisko, jehož zmapování bych věnovala první část prezentace výsledků výzkumu.

Z hlediska názorů na školskou reformu se respondenti v podstatě rozdělili na dvě skupiny. Respondenti s negativními názory se orientovali spíše na formu reformy, respondenti s pozitivními názory preferovali obsah reformy.

Prvotní asociací, kterou měli respondenti s negativními názory spojenou s reformou, bylo často slovo chaos. Z výpovědí lze usuzovat na tato východiska jejich postojů:

- nepřipravenost reformy ze strany státu, kdy respondenti upozorňují zejména na zmatek a nejednotnost během školení učitelů;

- nesystematičnost reformy, kdy se respondenti domnívají, že reforma měla začít od vysokých škol, kde „*měli začít studenty učit v různých inovativních metodách*“;
- nedostatečné vysvětlení jejího smyslu učitelům, kdy se respondenti domnívají, že si cíle reformy mohl vyložit každý po svém, jelikož „*nikdo v podstatě nevěděl, co má vlastně dělat*“;
- nedostatek financí, který se týkal nejen nedostatečného ohodnocení aktivit učitelů s reformou spojených, ale i dalšího vzdělávání učitelů;
- časovou náročnost, kdy zejména tvorba školních vzdělávacích programů představovala pro učitele velké množství práce navíc;
- a přílišná nejednotnost nově zavedeného systému, jejímž praktickým důsledkem jsou problémy při přestupu dětí ze školy na školu, přičemž odpovědnost vyrovnat se s mnohdy velkými rozdíly ve způsobu vzdělávání dětí byla přesunuta na školu. Forma Rámcových vzdělávacích programů se proto jeví být mnohým respondentům jako příliš uvolňující.

Respondenti s negativními názory tedy chápou reformu spíše jako formální záležitost, přičemž tato formálnost reformy, dle jejich názoru, negativně ovlivňuje kreativnost učitelů.

Respondenti s pozitivními názory byli zaměřeni především na obsah reformy. Oceňovali především toto:

- těm učitelům, kteří změnu vítají, otevírá reforma nové možnosti a to zejména skrze tvorbu vlastních Školních vzdělávacích programů;
- rodičům tím také nabízí větší možnost svobodné volby;
- a umožňuje větší flexibilitu vzdělávání, kdy právě skrze Školní vzdělávací programy umožňuje učitelům „*reagovat na společenskou a sociální situaci, na to, kde zrovna žijí*“.

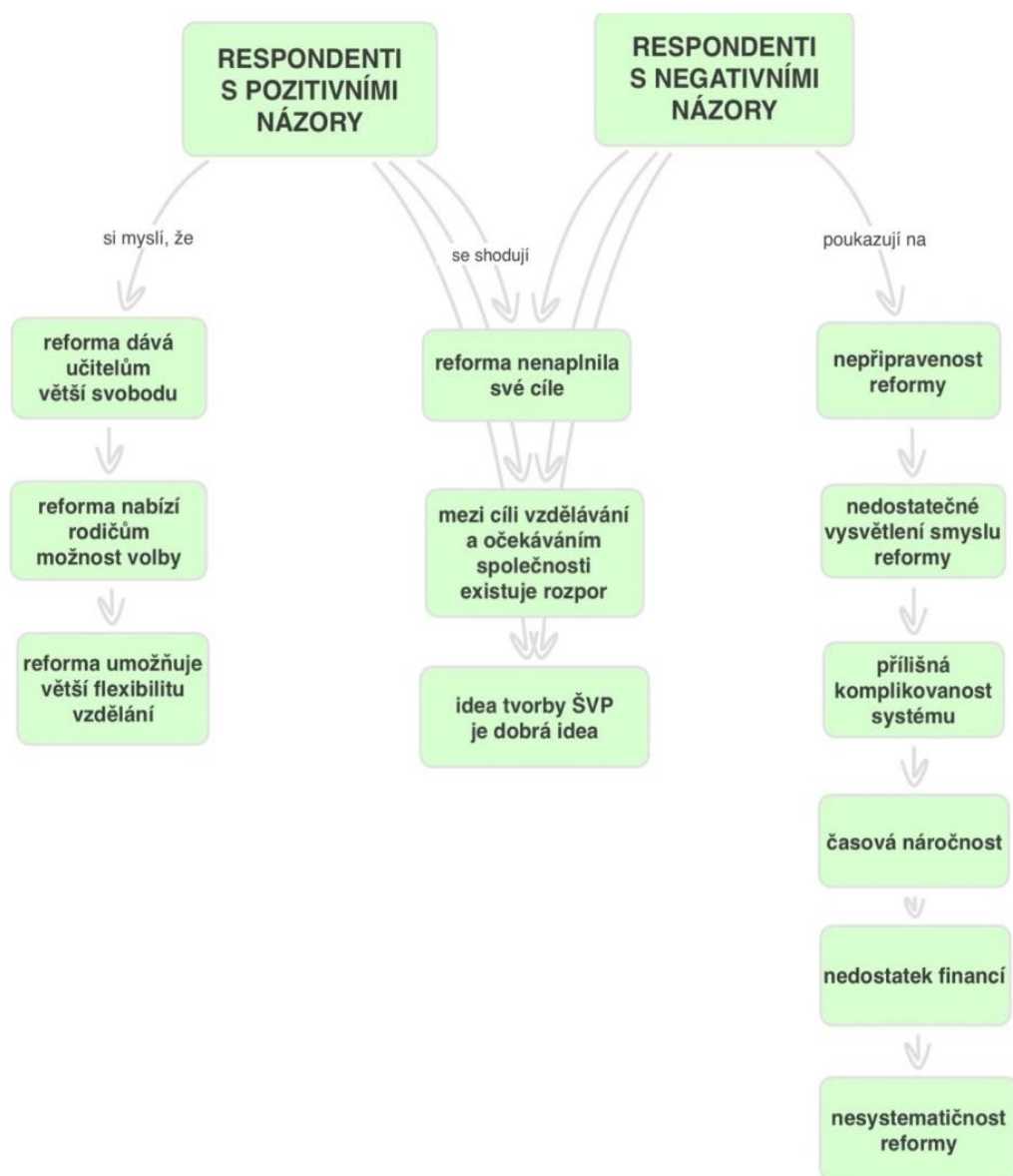
Mezi respondenty s pozitivními názory a respondenty s negativními názory však panuje jistá shoda. Tvorbu školních vzdělávacích programů, nebo alespoň jejich myšlenku, většina zkoumaných učitelů vítá. A to zejména jako možnost větší svobody rozhodování pro školu a učitele, ale i pro rodiče. Ojediněle se objevuje i názor, že ŠVP by měli tvořit odborníci.

Obě skupiny respondentů se však bohužel shodují také v tom, že reforma nenaplnila své cíle. Jak odpůrci, tak i její příznivci se domnívají, že reforma nepřinesla žádnou anebo naopak jen jakousi „paradoxní“ změnu, ke zkvalitnění vzdělání dle jejich názoru nedošlo.

Jejich názory však mají odlišná východiska. Ptáme-li se na důvody, objevuje se ze strany těch negativně laděných opakovaná výtka na formálnost celé reformy, kdy vše je pouze „na papíře“ a ve skutečnosti se mnoho nezměnilo. Ze strany pozitivně laděných se jako zásadní jeví jakási polovičatost celé změny, kdy ani těm učitelům, kteří reformu vítají, neusnadňuje ve výsledku jejich cestu.

Objevují se oprávněně výtky na celkovou rozporuplnost mezi proklamovanými cíli vzdělávání a skutečnou životní realitou. Podle respondentů vzniká totiž paradox, kdy vzdělávání dětí má být sice zaměřeno především na rozvoj všech klíčových kompetencí žáků, ale *„zkoušky na střední školy jsou zaměřeny na složku jedinou a tou je zvládnuté učivo“*. Prereformní učitelé tak prožívají velký nesoulad mezi cíli reformy a tlakem rodičů, který ovšem v kontextu doby chápou jako přirozený.

Souhrnné zmapování těchto výzkumných zjištění je znázorněno na obrázku č. 1.



Obrázek č. 1 - Názory respondentů na školskou reformu

6.2 Postoje učitelů ke klíčovým kompetencím žáků

6.2.1 Učitelská pojetí klíčových kompetencí

Již prvním problémem souvisejícím s klíčovými kompetencemi je obtížná uchopitelnost tohoto pojmu. Co to vlastně klíčové kompetence podle učitelů jsou?

Získané odpovědi učitelů se vztahují především k osobnosti dítěte či osobnosti člověka. Klíčové kompetence učitelé chápou např. jako „*osobnostní výbavu člověka*“, jako „*naši představu, jak by měli lidé vypadat*“ či „*ideální cíl, ke kterému bychom měli směřovat*“.

Rozvíjení klíčových kompetencí se netýká pouze školní docházky a netýká se pouze jen dětí, neboť k jejich rozvoji mají směřovat „*nejen děti, ale i my všichni lidé*“ a „*mají se naplňovat celý život*“. Časté je uvědomění si propojení kompetencí a praktického života, kdy kompetence jsou pojímány jako „*něco, co souvisí s praxí*“, jako prostředek pro lepší orientaci v životě, jako to „*co děti v dnešní době budou potřebovat do života, do budoucnosti*“.

Jiná pojetí se omezují na některou z oblastí osobnosti člověka, učitelé klíčové kompetence ztotožňují především s oblastí schopností nebo potřeb, např. „*schopnost řešit problémy*“, „*schopnost aplikovat naučené věci*“, „*potřeba komunikace*“, „*potřeba práce*“. Nalezneme však i mylně utvořená učitelská pojetí, kdy klíčové kompetence jsou ztotožňovány např. s výstupy učiva anebo učitel vlastní pojetí klíčových kompetencí vůbec utvořeno nemá.

6.2.2 Postoje učitelů k obsahu a formě klíčových kompetencí

Zkoumané postoje učitelů ke klíčovým kompetencím v sobě skrývají mnohdy až nápadně vysokou ambivalenci. Z rozhovorů vyplývá, že jde o velký rozpor mezi postojem k formě, kterou byli učitelé zákonem donuceni realizovat klíčové kompetence ve školách a postojem k obsahu, který s sebou klíčové kompetence nesou.

Jako příklad uvádím dvě tvrzení téže osoby. Na otázku, jak paní učitelka nahlíží na klíčové kompetence, odpovídá: „*Tyhle ty klíčové kompetence, to je zbytečná teorie, zbytečné slovíčkaření, nemám k tomu dobrý postoj*“, ale na otázku, zda se osobně ztotožňuje s rozvíjením klíčových kompetencí žáků, říká: „*Já to mám asi v sobě, já to tak mám odjakživa, možná jsou lidé, kteří s tím mohou mít problém a mají to jako zakázku, ale já to vnímám, že je to takhle nutné a jinak to ani nejde. Jinak by to ani nemělo být. Ztotožňuju se s tím plně.*“

Z hlediska formy totiž klíčové kompetence pro učitele představují často přehnanou vázanost na formální záležitosti školy dané zákonem. Jejich rozpracování ve formě Školního vzdělávacího programu a tematických plánů jednotlivých vyučovacích předmětů se jeví být jako komplikované, časově náročné a při tom velmi málo přínosné pro praxi. Přítomnost klíčových kompetencí v tematických plánech jednotlivých vyučovacích předmětů vnímá většina zkoumaných učitelů jako čistě formální záležitost, pro plánování výuky se zmiňované propojení učiva a kompetencí jeví být málo přínosné. Opakovaně je pak učiteli zdůrazňována nadbytečnost tohoto pojmu, kdy klíčové kompetence vnímají jako to, co

„učitelé dříve brali jako samozřejmost“, „akorát to tak nebylo nazýváno“. Učitelé proto hovoří v souvislosti s klíčovými kompetencemi o tzv. „slovičkaření“.

Pro některé učitele tak školská reforma patrně znamenala především nutnost individuální adaptace, vyrovnání se s touto skutečností, což ještě maximalizuje formálnost reformy. Jak se uvádí v rozhovoru „*v podstatě ať byla reforma nebo nebyla, u nás se toho moc nezměnilo, náš ŠVP vychází hodně z toho programu Základní školy, co byl a nemyslím si, že by to bylo něco špatného*“.

Z hlediska obsahu je však postoj učitelů ke klíčovým kompetencím zcela jiný. Na otázku, čím by škola měla žáky skutečně vybavit do života, se učitelé shodují v tom, že jde právě o oblasti, které v sobě zahrnují klíčové kompetence. Učitelé si velmi dobře uvědomují, že pro jejich žáky není důležitá pouhá znalost učiva, ale chtějí, aby uměli komunikovat, spolupracovat, uměli se prosadit, řešit problémy, uměli se učit, uměli nalézat a pracovat s různými zdroji informací, měli pozitivní vztah k učení, ke škole i ke světu, uměli se podílet na zodpovědnosti za rozhodování ve své škole apod. Většina zkoumaných učitelů proto vidí rozvíjení klíčových kompetencí žáků jako smysluplné, žádoucí a osobně se s tímto závazkem ztotožňuje.

Postoje učitelů ke klíčovým kompetencím v sobě tedy zahrnují postoj k formě, jakou byly zavedeny do vzdělávání a postoj k obsahu, který s sebou nesou. Negativní postoje učitelů ke klíčovým kompetencím se týkají především jejich formy, pozitivní postoje se týkají jejich obsahu.

Skrze analýzu rozhovorů se objevuje zajímavá pravidelnost, kdy postoje učitelů ke klíčovým kompetencím, které vykazují skrytou či zjevnou ambivalenci mezi jejich obsahem a formou, vykazují tutéž ambivalenci také v prožívání klíčových kompetencí jako zároveň hodnoty vnitřní i vnější.

6.2.3 Postoje učitelů ke klíčovým kompetencím jako k hodnotě vnitřní či vnější

Jednou z dílčích otázek mého výzkumu byla otázka směřující k původu hodnoty klíčové kompetence. Zjišťoval jsem, zda se učitelé osobně ztotožňují s tím, že mají rozvíjet klíčové kompetence dětí nebo je vnímají spíše jako společenskou hodnotu, která jim byla dána z vnějšku.

Z rozhovorů vyplývá, že učitelé mohou klíčové kompetence prožívat buď jako hodnotu vnitřní nebo jako hodnotu vnější, ale také mohou prožívat obě skutečnosti zároveň.

Mezi postojem učitele ke klíčovým kompetencím a prožitkem této hodnoty se objevují následující vztahy:

Učitelé, kteří se prezentují negativním postojem ke klíčovým kompetencím, zároveň chápou a prožívají klíčové kompetence jako hodnotu vnější, která jim byla dána společností z vnějšku. Míra ztotožnění s takovou hodnotou je diskutabilní.

Učitelé, kteří se prezentují pozitivním postojem ke klíčovým kompetencím, je naopak chápou a prožívají jako svou hodnotu vnitřní, se kterou se ztotožňují plně.

Učitelé, kteří vykazují ambivalentní postoj ke klíčovým kompetencím, je často chápou a prožívají zároveň jako individuální i společensky danou hodnotu.

6.2.4 Profil postojů učitelů ke klíčovým kompetencím

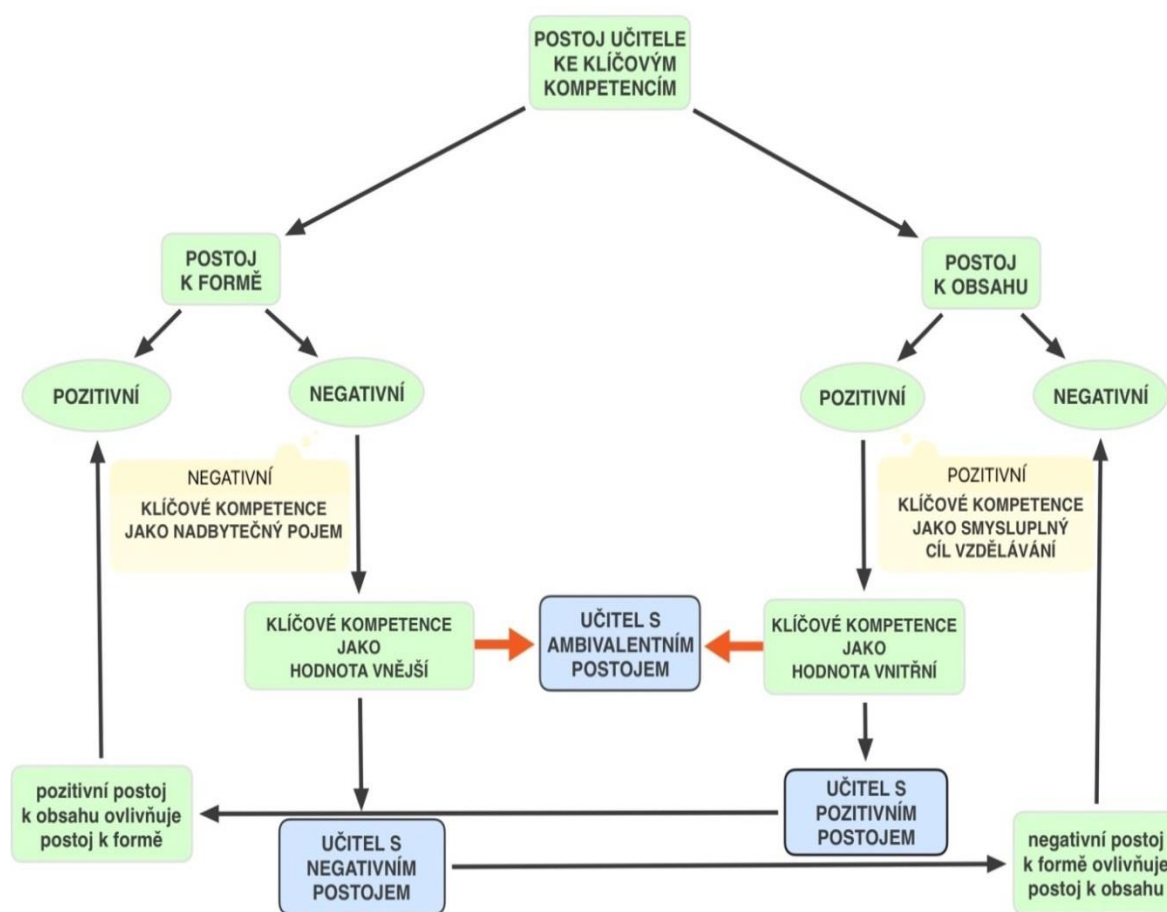
Postoje učitelů ke klíčovým kompetencím byly zkoumány ve výše uvedených dimenzích. První z nich je postoj ke klíčovým kompetencím jako výsledku učitelova postoje k jejich obsahu a formě. Druhou dimenzí je postoj ke klíčovým kompetencím jako k hodnotě vnitřní a vnější. Z tohoto hlediska můžeme respondenty rozdělit na 3 skupiny:

- 1) respondenti s pozitivním postojem ke klíčovým kompetencím
- 2) respondenti s negativním postojem ke klíčovým kompetencím
- 3) respondenti s ambivalentním postojem ke klíčovým kompetencím

Ad. 1) Pro respondenty s pozitivním postojem ke klíčovým kompetencím je charakteristické to, že v jejich postoji **zcela dominuje pozitivní postoj k obsahu** klíčových kompetencí. Pro tyto učitele je primární obsah a na základě toho pak kladně hodnotí i formu. Klíčové kompetence **jsou pro tyto učitele skutečnou vnitřní hodnotou a celoživotním cílem**, „*tím k čemu bychom měli směřovat, tím, co se má naplňovat celý život*“.

Ad. 2) Pro respondenty s negativním postojem ke klíčovým kompetencím je charakteristické to, že v jejich postoji **zcela dominuje negativní postoj k formě**, jakou byly klíčové kompetence do vzdělávání implementovány. Přičemž jejich negativní postoj k formě negativně ovlivňuje i jejich postoj k obsahu: „*Všechno se to už kdysi dělalo, akorát teď se to jinak pojmenovává, a když přijde inspekce, člověk si musí dávat pozor, aby pojmenoval kompetence, pojmenoval výstupy, aby pojmenoval úplně všechno, prostě úplně se ztrácí smysl toho učení*“. Klíčové kompetence jakožto konečný výsledek různých společenských vlivů **nejdou pro tyto učitele vnitřní hodnotou, ale pouze jakousi vnější, deklarovanou hodnotou**, se kterou se vnitřně neztotožňují.

Ad. 3) Pro respondenty s ambivalentním postojem ke klíčovým kompetencím je charakteristické to, že prožívají **zároveň negativní postoj k formě i pozitivní postoj k obsahu**. Tito učitelé se také prezentují postojem, kdy chápou klíčové kompetence **jako společenskou hodnotu, která jim byla dána z vnějšku, ale zároveň i jako svou vnitřní, individuální hodnotu, se kterou se ztotožňují**. Jak se s touto situací učitelé vyrovnávají, zůstává otázkou do diskuze. V rozhovorech s učiteli lze vystopovat prvky individuální adaptace či sociální racionalizace, přičemž v prožívání některých ze zkoumaných učitelů se objevuje, že „*pociťují tlak*“. Zjištěné skutečnosti schematicky popisuje obrázek č. 2.



Obrázek č. 2 – Postoje učitelů ke klíčovým kompetencím

6.3 Rozvíjení klíčových kompetencí v praxi

Výchozí otázkou při hledání způsobů rozvíjení klíčových kompetencí v učitelově praxi je otázka, zda se klíčové kompetence u žáků skutečně rozvíjejí. Odpověď je povzbudivá. Všichni účastníci výzkumu byli přesvědčeni, že se tak skutečně děje. Otázkou zůstává, jak se to děje. Odpovědět alespoň částečně na tuto otázku se pokusím v následující části textu.

6.3.1 Způsoby rozvíjení klíčových kompetencí učitelem

Popsat způsob rozvíjení klíčových kompetencí ve vyučování není snadné. Na počátku je potřeba si uvědomit, že ze strany odborníků, co do způsobu práce s klíčovými kompetencemi, je na učitele kladen vysoký nárok, ve smyslu neustálého analyzování jednotlivých úrovní kompetencí, následného zařazování do výuky a jejich zpětného hodnocení. Způsob rozvíjení klíčových kompetencí je zde prezentován čistě na vědomé úrovni, jakožto složitá myšlenková činnost učitele.

Učitelé se však v rozhovorech proti tomuto způsobu práce s klíčovými kompetencemi často vymezovali: *„určitě si neřeknu, jsou to ty a ty klíčové kompetence a proto to budu dělat“*, *„rozhodně si to nerozkličuji a rozhodně si nedělám nějaké pavoučky a značky“*. Způsob jakéhosi systematického zaznamenávání, které kompetence byly ve vyučování splněny *„podle mne nemá žádnou vypovídající hodnotu“*. Také na otázku, zda učitelé pracují s pojmem klíčové kompetence při přípravě na vyučování, byly všechny odpovědi převážně negativní. Z toho však nelze usuzovat na to, že učitelé o rozvíjení klíčových kompetencí svých žáků neusilují.

Za důležité výzkumné zjištění považuji to, že způsob rozvíjení klíčových kompetencí, tak jak je prezentován odborníky, je v rozporu s tím, jak s klíčovými kompetencemi pracují zkoumaní učitelé: *„Učitel není žádný stroj, aby si prostě uvědomoval, že v té hodině plní zrovna tuhle kompetenci a za chvíli tuhle kompetenci.“*

Na základě rozhovorů jsme zjistila, že učitelé svůj způsob práce s klíčovými kompetencemi ve vyučování chápou jako:

- intuitivní – *„každý ten kantor s tím pracuje, aniž by si to pojmenovával a pak třeba zpětně zhodnotí, že ty kompetence byly naplněny“*;
- částečně nevědomý – *„podvědomě vnímám, že se to musí týkat snad všech oblastí života, které děti mohou potkat“*;
- nesystematický – *„že bych si vyloženě psala každou hodinu, jaké ty kompetence tam mají být, tak to teda ne“*;
- spíše neplánovitý – *„nedělám to, že si to přečtu a teď to musíme jít řešit“*;
- celostně zaměřený – *„spíš si tak vždycky přečtu, co by tam všechno mělo být zahrnuto“*;
- reflexivní – *„někdy ani nevím, které ty kompetence tam s nimi chci řešit a pak zjistím, když si to zpětně přečtu, že jsme se tím celý týden zabývali“*;

- závislý na zkušenosti a tvořivosti učitele – „*my, kteří to plánujeme nebo učíme, to nepotřebujeme mít rozepsáno, máme svoji nápaditost, svoji tvořivost*“.

Z uvedených skutečností vyplývá, že učitelé nejsou ochotni dělat dopředu rozbor své práce, ale jsou spíše přesvědčeni o tom, že klíčové kompetence svých žáků rozvíjejí na základě svých zkušeností, vnímavosti či intuice. Pozitivním zjištěním je to, že učitelé chtějí zpětnou vazbu své práce, věnují se reflexi rozvíjení kompetencí u jednotlivých žáků, ale až po realizaci výuky.

6.3.2 Proměnné vstupující do procesu rozvíjení klíčových kompetencí

Jedním z důvodů, proč zkoumaní učitelé odmítají oficiální formu rozvíjení klíčových kompetencí, je patrně to, že si uvědomují množství proměnných, které na jejich rozvíjení mají vliv. Tyto proměnné vytváří několik odlišných kategorií, které bych zde postupně specifikovala:

- 1) Vyučovací strategie a formy – k rozvíjení klíčových kompetencí dochází skrze zvolené vyučovací strategie. Ty jsou nastaveny v ŠVP a jsou chápány jako „*možnost toho, co žák může dělat*“, např. žák má možnost kontrolovat si svůj plán učiva, žák má možnost se učit i v jiném prostředí, než je škola apod. Z jejich nastavení a zvolených forem vyučování rozvíjení klíčových kompetencí přirozeně vyplývá. Zajímavé je v tomto smyslu tvrzení paní učitelky, která na otázku, zda při plánování vyučovací hodiny myslí i na klíčové kompetence odpovídá takto: „*Myslím si, že ani ne, protože tím jak jsme si prošli ŠVP a máme to tam všechno vypsáno, tak to z toho vyplývá, vyplývá to i z těch forem. Ono tím, že se to dobře naplánovalo, tak teď k tomu dochází jakoby spíše nevědomě a neplánovaně*“.
- 2) Vyučovací metody – k rozvíjení klíčových kompetencí dochází skrze zvolené vyučovací metody. Ty jsou chápány jako učitelova dovednost využívat pestré spektrum inovativních metod. Např. paní učitelka, která prošla rozsáhlým školením v metodách rozvoje kritického myšlení žáků k rozvoji klíčových kompetencí, říká: „*Jenom skrze ty metody RWCT se dají krásně rozvíjet tyto kompetence. Tím, že už jsem prošla tím školením, možná ani nepřemýšlím, jestli je rozvíjím, nerozvíjím, mě to přijde jako to, co ty děti budou potřebovat do života*“.
- 3) Učivo – rozvíjení klíčových kompetencí závisí na tématu hodiny a obsahu učiva, respondentka uvádí: „*Pro mě je důležitý ten obsah učiva, podle toho si řeknu, které ty kompetence upřednostním, které víc využiju*“. Předpokladem rozvoje kompetencí

je nalezení vazby na různé oblasti života dítěte, přičemž učitel se zaměřuje především na to, „*jak mu učivo jde do života, jak ho uplatní*“.

- 4) Konkrétní situace – k rozvíjení klíčových kompetencí dochází vnímavostí učitele k aktuální situaci ve třídě. Vyučování se většinou neodvíjí přesně tak, jak si učitel naplánuje, neboť „*děti jsou vnímavé a reagují*“. Pokud učitel dokáže reagovat na tyto konkrétní situace, i za cenu, že např. „*zastaví učivo, když to děti potřebují*“, řeší problémy, hledá vyváženost práce a relaxace, rozvíjí také účinně klíčové kompetence žáků.
- 5) Osobnost a zkušenosti učitele – rozvíjení klíčových kompetencí závisí na osobnosti učitele. „*Učitel vkládá hodně ze sebe*“ a k rozvíjení klíčových kompetencí žáků ho nelze přinutit, pokud „*to nemá nějak v sobě, nemá tu potřebu, nemá to cítění pro některé věci*“. Důležité jsou jeho profesní zkušenosti, neboť konkrétní dovednosti musí učitel „*zažít*“. Jak uvádí respondentka, to co podle ní brání rozvoji klíčových kompetencí je to, že se tyto dovednosti učitelé neměli kde naučit.
- 6) Osobnost a zkušenosti žáka – rozvíjení klíčových kompetencí závisí na osobnosti žáka. Učitel sleduje „*jednotlivý pokrok jednotlivého dítěte*“ a zaměřuje se na to, jak „*dítě vidí svůj osobní pokrok*“. Důraz je kladen na vnitřní motivaci dítěte a generalizaci získaných dovedností. Respondentka uvádí: „*Já ty děti už učím od mala, jak se mají učit, že ne každá metoda, ne každý systém jim bude vyhovovat*“. Jiná respondentka považuje za důležité naučit děti využívat dovednosti získané ve škole k relaxaci, „*k takovému radostnému a pozitivnímu postoji k životu*“.

Jak uvedené proměnné vstupují do procesu rozvíjení klíčových kompetencí, je znázorněno níže na obrázku č. 3. Z výpovědí respondentů lze usuzovat na to, že k rozvíjení klíčových kompetencí skrze zvolené strategie, formy a vyučovací metody docházet především na základě učitelovy zkušenosti a to i na nevědomé úrovni. Co se týče vztahu mezi učivem, konkrétní situací a rozvíjením klíčových kompetencí, zde respondenti uplatňují především své zkušenosti a intuici. A v oblasti osobnosti učitele i žáka pak respondenti uplatňují zejména celostní přístup a reflexi vlastní práce.

Z rozhovorů také vyplývá, že jednotliví respondenti preferují některou z uvedených kategorií jako dominantní či klíčovou pro rozvíjení klíčových kompetencí jejich žáků.



Obrázek č. 3 – Proměnné vstupující do procesu rozvíjení klíčových kompetencí

6.3.3 Zodpovědnost učitele za rozvíjení klíčových kompetencí žáků

Zaměříme-li se v závěru na pocity, které učitelé v současnosti prožívají, dojdeme k poznání, že především narůstá jejich pocit zodpovědnosti. A to nejen za rozvíjení klíčových kompetencí žáků a osobnostní rozvoj dítěte, narůstá i v souvislosti s reformou, kdy učitelé se cítí být zodpovědní za procesy související s tvorbou ŠVP.

Intenzita prožitku zodpovědnosti je u učitelů asi velmi individuální, ale ukazuje se, že v souvislosti s klíčovými kompetencemi může být ještě více maximalizovaná, např. jedna respondentka uvádí: „Cítím nesmírný tlak konkrétně na sebe jako na učitele, že musím naplňovat ty klíčové kompetence, bez ohledu na to, jestli mám nějaké zázemí u rodičů, u veřejnosti. Konkrétně já se cítím být teď ještě více zodpovědná za to, jestli to dítě bude úspěšné v životě nebo ne.“

Učitelé se však také snaží tyto prožitky aktivně zpracovávat, např.: *Snažím se, abych měla čisté svědomí v tom, že dítěti poskytnu ty podmínky, aby mu to šlo, ale už se snažím netrápit tím, když mu to nejde. Ale snažím, ne vždy to jde.*“

Pocit zodpovědnosti podle učitelů narůstá také s dobou, kdy rodiče mají na děti stále méně času a tak „*mnohé věci škola nebo pedagog suplují za rodinu*“. Učitelé se mnohdy shodují v tom, že narůstá zodpovědnost učitele a školy za výchovu dětí, zdůrazňována je nutnost vzájemné spolupráce s rodiči. Přesto ale převažuje pocit, že společnost přelévá, možná i skrze klíčové kompetence, více zodpovědnosti na školu, „*protože rodiče nemají čas, děti jsou více roztěkané, potřebují jakoby ukázat víc tu cestu, jak řešit problémy a ta škola je někdy možná už jediná instituce, kde je jim to ukázáno*“. Učitelé tak prožívají zodpovědnost nejen za postoj dětí ke škole a k učení, ale i za jejich psychickou pohodu. Někteří proto vnímají nároky na práci učitele jako nadměrné, jiní tuto skutečnost berou jako součást profese.

7 Diskuze

Jelikož byl pojem klíčové kompetence zařazen do naší pedagogicko-psychologické terminologie poměrně nedávno, nevztahuje se přímo k němu ještě mnoho výzkumných zjištění. Většina domácích výzkumů, prezentovaných v kapitole 3.4, je zaměřena na postoje učitelů k reformě jakožto celku. S těmito výzkumy názory mnou zkoumaných respondentů korespondují. Závěry, které poukazují na nepřipravenost reformy, její nedostatečné vysvětlení učitelům, časovou náročnost či nedostatek financí již byly u učitelů výzkumně prokázány.

Změn, které se ve školství u nás v posledních desetiletí dějí, je však velmi mnoho. Problémem je dle mého mínění to, že systematické reflexi těchto změn není věnována dostatečná pozornost. Klíčové kompetence v pojetí učitelů, jejich postoje a způsoby práce u nás detailně nejsou zkoumány. Zahraniční výzkumy, prezentované v kapitole 3.5, jsou pojaty ze širšího, spíše celospolečenského hlediska, nejsou tak úzce zaměřeny na učitele a odehrávají se celkově v jiném kontextu.

Jako hlavní přínos svého výzkumu tak vidím především to, že jsem se pokusila, alespoň dle svých možností, ozřejmit, z čeho pramení protichůdnost postojů učitelů vzhledem ke klíčovým kompetencím. Na formálnost reformy bylo již poukazováno dříve, jakou roli má však tato formálnost v konkrétních postojích učitelů a jak vstupuje do jejich hodnotového systému, jsem se pokusila popsat ve své práci.

Ukazuje se především, že klíčové kompetence mnozí respondenti chápou jako nadbytečný pojem a forma, jakou byly do vzdělávání implementovány, v nich vzbuzuje negativní pocity a postoje. Nároky, které byly v souvislosti s implementací reformy na učitele kladeny, nebyly zrovna malé. Po nositelích reformy, tedy učitelích, bylo požadováno, aby investovali poměrně mnoho času a energie do tvorby školních vzdělávacích programů a tematických plánů jednotlivých vyučovacích předmětů tak, aby se v nich odráželo nové pojetí vzdělávání zaměřené na rozvoj klíčových kompetencí. Zapomněla však učitelům smysl celé reformy vysvětlit, čímž došlo, dle mého mínění k zásadnímu rozporu s jejich profesními přesvědčeními. Reforma také zapomněla na aktuální stav učitelů, jejich existenční podmínky či konkrétní podmínky dané školy. I to může být jeden z důvodů, proč učitelé formu, jakou byly klíčové kompetence do vzdělávání zavedeny, nepřijali.

Zároveň si však učitelé velmi dobře uvědomují potřebnost klíčových kompetencí pro osobnostní rozvoj svých žáků. Tato protichůdnosti postojů učitelů ke klíčovým

kompetencím může v jejich psychice způsobovat konfliktní prožívání, přičemž se neřeší, jak se s tímto konfliktem učitelé vyrovnávají. Stejně tak jsou dle mého mínění málo reflektovány vzrůstající nároky společnosti na výchovu dětí ve škole a pocity zodpovědnosti učitelů s tímto spojené.

Dalším existujícím problémem, se kterým se potýká naše školství, je rozporuplnost mezi jazykem teorie a praxe. Jedním z důvodů, který se za tímto problémem skrývá, je dle mého mínění to, že většina výzkumů týkající se školy se děje více z pozice pedagogické než psychologické. Přestože pojem klíčové kompetence svým rozsahem pokrývá velkou část psychologie osobnosti, s pojmy jako je nevědomí, intuice nebo celostní přístup k člověku se ve spojení s klíčovými kompetencemi nesetkáme. Popsat z pozice psychologické existující rozporuplnost mezi způsoby práce s klíčovými kompetencemi, tak jak jsou prezentovány odborníky a jak jsou realizovány učiteli, považuji za další přínos mého výzkumu.

Zamyslíme-li se nad tím, proč k uvedenému rozporu mezi teorií a realitou dochází, musíme se vrátit k podstatě pojmu klíčové kompetence. Chápeme-li klíčové kompetence spíše jako něco dynamického, jako určitý proces, jehož cílem je právě zmiňovaný osobnostní rozvoj dítěte, jako jednotu vnitřních dispozic dítěte a jeho jednání, která se rozvíjí učením, je pochopitelné, že s nimi nelze nakládat podobně systematickým způsobem jako s učivem. Domnívám se, že kdyby byl brán při implementaci klíčových kompetencí větší ohled na výše uvedené psychologické aspekty, nemuselo by k tak velkému rozporu docházet.

Otázkou však zůstává, zda je možné si nárokovat, že zjištěná tvrzení zcela odpovídají realitě. Uvedená zjištění vztahující se k postojům učitelů mají jednoznačně personální, časová, prostorová a patrně i další kontextuální omezení. Týkají se pouze učitelů 1. stupně ZŠ, kteří mají profesní zkušenosti již z doby před reformou, celou kurikulární reformou pak také prošli, aktivně se podíleli na jejích procesech týkajících se školy, především tvorbě ŠVP a tematických plánů a ve školství nadále působí. U učitelů mladších, s kratší dobou praxe, kteří se na aktivitách spojených s reformou přímo nepodíleli, se popsané skutečnosti nemusí vyskytovat vůbec anebo spíše v jiné formě.

Další omezení představuje to, že zkoumaní učitelé byli pouze z Moravskoslezského kraje a částečně i z blízkých lokalit. Z hlediska pohlaví, šlo o samé ženy, jelikož procentuální výskyt mužů na 1. stupni ZŠ je velmi malý. Otázkou tak zůstává, zda by přítomnost mužů výsledky výzkumu posunula jiným směrem. Také za odlišných např. personálních či finančních podmínek kurikulární reformy by patrně dnešní postoje učitelů byly zcela jiné. Možným zdrojem zkreslení může být i použití pouze jedné metody získávání dat a pouze jedné osoby data získávající a interpretující.

Co se týče dalšího vývoje zkoumání postojů učitelů ke klíčovým kompetencím, domnívám se, že by bylo možné kvantitativně ověřit především předpoklad, že v postojích učitelů ke klíčovým kompetencím existuje rozdíl mezi postojem učitelů k jejich formě a postojem učitelů k jejich obsahu. V celkovém kontextu práce se dále ještě ukazuje také potencionálně možná souvislost mezi postojem učitele ke klíčovým kompetencím a pocitem zodpovědnosti za osobnostní rozvoj žáka.

Co se týče způsobů rozvíjení klíčových kompetencí, tyto způsoby i přes svou snahu, považuji stále za velmi málo objasněné a měly by být dle mého mínění daleko lépe psychologicky popsány, vysvětleny a uvedeny do vztahu s pedagogickou prací učitele. Domnívám se, že by se proto také měly stát spolu s dalším zkoumáním učitelských pojetí klíčových kompetencí opětovným cílem nejen kvalitativního zkoumání.

8 Závěry

Hlavním cílem mého výzkumu bylo zodpovědět otázku, jak učitelé chápou, prožívají a reagují na současnou situaci klíčových kompetencí na 1. stupni ZŠ. Tato otázka i všechny dílčí podotázky byly v rámci interpretace výsledků výzkumu zodpovězeny a dovedeny až do výsledné podoby grafických výstupů.

Výsledky výzkumu ukazují, že jedna skupina respondentů se primárně zaměřuje především na formu, jakou byly klíčové kompetence do vzdělávání implementovány. Druhá skupina se primárně zaměřuje především na obsah, který klíčové kompetence do vzdělávání vnášejí. Učitelé zaměření na formu mají ke klíčovým kompetencím negativní postoje a prožívají je jako hodnotu vnější, danou společností. Učitelé zaměření na obsah, mají ke klíčovým kompetencím pozitivní postoje a prožívají je jako svou hodnotu vnitřní.

Z výzkumu se dále ukazuje, že primární postoj k jedné oblasti významně ovlivňuje i oblast druhou. Tedy respondenti, kteří mají silně negativní postoj k formě klíčových kompetencí, mají zároveň tendenci vnímat negativně i jejich obsah. A naopak respondenti, kteří mají velmi pozitivní vztah k obsahu klíčových kompetencí, vnímají stejně pozitivně i formu jejich zavedení do vzdělávání. Výzkum tedy především ukazuje, že primární zhodnocení ovlivňuje hodnocení sekundární.

Výsledky dále ukazují, že významnou skupinou jsou respondenti s ambivalentním postojem ke klíčovým kompetencím. Tito učitelé prožívají negativní postoj k formě i pozitivní postoj k obsahu klíčových kompetencí zároveň. Respondenti s ambivalentním postojem ke klíčovým kompetencím mají zároveň ambivalentní vztah k původu této hodnoty. Prožívají ji jako svou hodnotu vnitřní a zároveň jako hodnotu vnější, která jim byla dána společností.

Co se týče reakcí učitelů na současnou situaci klíčových kompetencí, z výzkumu se ukazuje, že učitelé především nechtějí dopředu analyzovat způsoby své práce, jelikož to považují za zbytečné. Jsou naopak přesvědčeni o tom, že to pozitivní, co konají ve prospěch svých žáků a rozvoje jejich kompetencí, se děje intuitivně, na základě jejich zkušeností, tvořivosti a zpětné reflexe jejich práce.

Závěrem bych tedy na základě výzkumu chtěla konstatovat, že způsob implementace klíčových kompetencí do vzdělávání negativně ovlivnil postoje učitelů k nim. Důležité je především si uvědomit, že učitelé nejsou „stroje“, ale myslící lidé, kteří neustále reflektují jak způsoby své práce, tak aktuální dění ve třídě, ve prospěch svých žáků a tedy i rozvoje jejich kompetencí.

9 Souhrn

Bakalářská práce se věnuje tématu klíčových kompetencí, jakožto nového prvku ve vzdělávání od 1. 9. 2007. Cílem práce je zjistit, jaké k nim v současnosti zaujímají postoje učitelé na 1. stupni Základní školy. Porozumění postojům učitelů považuji za nezbytné pro úspěšnou implementaci klíčových kompetencí do škol.

Práce je postavena na teoretickém základě integrace kognitivní, emotivní a konativní složky postojů a znalosti jejich funkcí. Hlavním teoretickým východiskem je pochopení podstaty postojů, jakožto poměrně trvalých vlastností osobnosti, které nám umožňují hodnotit sebe i okolní svět (Cakirpaloglu, 2012). Lidé mají postoje hlavně proto, aby svému chování dali smysl. Svými postoji vyjadřují svůj vztah vůči světu, postoje jim umožňují chápat okolní svět a vyjadřovat svá základní přesvědčení. Jedinečnost našich postojů pak poukazuje na jejich subjektivní, pro každého člověka individuální význam.

Mnohé z postojů člověka jsou odrazem jeho hodnot. Hodnoty plní funkce jak individuální, tak i společenské. Mezi individuální funkce patří funkce pro individuální adaptaci člověka - jde o konkrétní postoje, které člověk získává v průběhu socializace – a funkce překonávání vlastní existence, které se realizují skrze hodnoty směřující k naplnění vlastního bytí. Mezi sociální funkce hodnot pak patří zejména funkce integrační, neboť společně sdílené hodnoty integrují, udržují a stabilizují společnost a funkce sociální racionalizace, kdy sdílené hodnoty podporují realizaci společenských zájmů a cílů (Cakirpaloglu, 2004).

Důležitým kritériem pro výzkumnou část práce je klasifikace hodnot podle Cakirpaloglu (2004). Zaměřuji se na jejím základě zejména na zkoumání původu a zakotvenosti klíčových kompetencí jakožto hodnoty učitele. Původem hodnoty je myšleno to, zda učitelé chápou klíčové kompetence spíše jako hodnotu individuální nebo institucionální. Stupeň zakotvenosti hodnoty pak vyjadřuje to, zda jde o hodnotu povrchovou, deklarovanou či vnitřní, autentickou.

Důvody zavedení klíčových kompetencí do našeho vzdělávání souvisí s tzv. kurikulární reformou, která představuje pro naše školství významnou změnu. Cílem reformy bylo zejména změnit obsah a zacílení vzdělávání a zvýšit autonomii škol. Postoje učitelů k reformě byly předmětem zkoumání různých spíše pedagogických výzkumů. Výsledky poukazují zejména na rezervované postoje učitelů k tvorbě školních vzdělávacích programů. Ukazuje se však také značná nejednotnost, protichůdnost až rozporuplnost v postojích učitelů. V návaznosti na tuto rozporuplnost je stanovena hlavní výzkumná otázka mé práce:

Jak učitelé chápou, prožívají a reagují na současnou situaci klíčových kompetencí na 1. stupni Základní školy?

Metodologie bakalářské práce je postavena na analýze kvalitativních dat, zvoleným typem výzkumu je výzkum terénní. Výzkumný soubor tvoří 10 učitelů Moravskoslezského kraje a byl vybrán metodou stratifikovaného záměrného výběru. Hlavním rozdílem mezi účastníky byla délka jejich praxe.

Zdrojem dat jsou data získaná během rozhovorů s učiteli, přičemž šlo o rozhovory polostrukturované. Jednotlivé audiozáznamy byly zpracovány metodou transkripce a zakódovány do devíti kategorií. Následně byla data analyzována metodou zakotvené teorie.

Východiskem interpretace výsledků výzkumu je zkoumání postojů učitelů k reformě jakožto celku. Na základě těchto názorů se respondenti rozdělili na dvě skupiny. Respondenti s negativními názory se orientují spíše na formu reformy, respondenti s pozitivními názory preferují obsah reformy.

Samotné postoje učitelů ke klíčovým kompetencím jsou popsány ve dvou dimenzích. První z nich je postoj učitele k obsahu a formě klíčových kompetencí. Druhou je postoj učitele ke klíčovým kompetencím jako ke své hodnotě vnitřní či vnější.

Výsledky výzkumu ukazují, že učitelé zaměřeni na obsah mají ke klíčovým kompetencím pozitivní postoje a prožívají je jako svou hodnotu vnitřní. Učitelé zaměřeni na formu mají ke klíčovým kompetencím negativní postoje a prožívají je jako hodnotu vnější. Další skupinou jsou respondenti s ambivalentním postojem ke klíčovým kompetencím. Tito učitelé prožívají negativní postoj k formě i pozitivní postoj k obsahu klíčových kompetencí zároveň. Zároveň prožívají klíčové kompetence jako svou hodnotu vnitřní i vnější.

Proměnné, které se podle respondentů ukázaly jako významně vstupující do procesu rozvíjení klíčových kompetencí žáků, jsou tyto: zvolené vyučovací strategie, vyučovací metody, konkrétní učivo, konkrétní situace, osobnost učitele a osobnost žáka. Z výzkumu se ukazuje, že tyto proměnné jsou jedním z důvodů, proč zkoumaní učitelé odmítají oficiální formu rozvíjení klíčových kompetencí. Učitelé jsou spíše přesvědčeni o tom, že klíčové kompetence svých žáků rozvíjejí na základě svých zkušeností, intuice a reflexe své práce.

Závěrem jsem konstatovala, že forma implementace klíčových kompetencí negativně ovlivnila postoje učitelů k nim. Tento závěr má však svá personální a časová omezení. Týká se pouze těch učitelů 1. stupně ZŠ, kteří mají profesní zkušenosti již z doby před reformou, celou kurikulární reformou pak také prošli, aktivně se podíleli na jejích procesech týkajících se školy, především tvorbě ŠVP a tematických plánů a ve školství nadále působí.

Seznam použitých zdrojů a literatury

- Belz, H., & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- Beran, J., Mareš, J., & Ježek, S. (2007). Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. *Orbis scholae*, 1(1), 111-131. Získáno 12. 9. 2016 z http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007/2007_1_09.pdf
- Cakirpaloglu, P. (2004). *Psychologie hodnot*. Olomouc: Votobia.
- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing.
- Cakirpaloglu, P. (2013). *Vybrané kapitoly psychologie osobnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého. Získáno 20. 4. 2016 z www.ff.upol.cz
- Cudziková, B. (2013). Pojetí klíčových kompetencí z hlediska jejich charakteru a funkcí ve vzdělávání. *Orbis scholae*, 7(1), 145-148.
- EACEA. (2002). *Klíčové kompetence: Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*. Získáno 20. 3. 2016 z <http://bookshop.europa.eu>
- EACEA. (2009). *Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě*. Získáno 20. 3. 2016 z http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094CS.pdf
- Janík, T., & Knecht, P. (2007). *Pedagogický výzkum a kurikulární reforma české školy*. Získáno 23. 9. 2016 z <http://www.ped.muni.cz>
- Janík, T. (2010). Stav a výhledy českého pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 20(2), 5-22.
- Janík, T. (Nedat.). *Vědní obory ve škole: několik poznámek na okraj probíhající kurikulární reformy*. Získáno 15. 9. 2016 z www.msmt.cz/file/9683_1_1/
- Kosíková, V., Holečková, M. (2007). Role učitele v souvislosti s tvorbou a realizací školních vzdělávacích programů. *Sborník příspěvků 15. Konference ČAPV*. České Budějovice: PedF JČU.
- Koukolík, F. (2012). *Nejspanilejší ze všech bohů*. Praha: Karolinum Press.
- Křivohlavý, J. (2006). *Psychologie smysluplnosti existence*. Praha: Grada.
- Lazarová, B. (2005). Osobnost učitele a rezistence vůči změně. In *Sborník prací Filosofické fakulty Brněnské univerzity*, (109–122). Získáno 15. 9. 2016 z

https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104571/U_Paedagogica_10-2005-1_11.pdf?sequence=1

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. (2007). *Národní soustava povolání*. Získáno 16. 4. 2016 z <http://www.nsp.cz/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bilá kniha*. Praha: Ústav pro informace a vzdělávání, Tauris. Získáno 12. 4. 2016 z http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategicke/Bila_kniha_2001.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2006a). *Strategie celoživotního učení*. Získáno 16. 4. 2016 z

http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategicke/Strategie_2007_CZ_web.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2006b). *Národní soustava kvalifikací*. Získáno 16. 4. 2016 z <http://www.narodnikvalifikace.cz/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2016). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele*. Získáno 30. 9. 2016 z <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.

Nakonečný, M. (2009a). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.

Nakonečný, M. (2009b). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.

Olson, J. M., & Maio, G. R. (2003). Attitudes in Social Behavior. In Millon, T., Lerner, M. J., & Weiner, I. B. (Eds.). *Handbook of Psychology, Personality and Social Psychology- Svazek 5*. John Wiley & Sons. Získáno 15. 8. 2016 z PsycBOOKS database

Píšová, M., Kostková, K., Janík, T. (Eds.). (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích, případové studie tvorby kurikula*. Výzkumný ústav pedagogický: Praha. Získáno 15. 3. 2016 z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/pripadovestudie_pdf.pdf

Průcha, J., Walterá, E., & Mareš, J. (1998). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teacher. In Sikula(Ed.), *The handbool of research in teacher education*. Získáno 15. 3. 2016 z PsycBOOKS database.

- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing.
- Shapiro, H., Lauritzen, J. R. K., & Irving, P. (2011). *Emerging Skills and Competences - A transatlantic study, EU-US Study for European Commission*. Získáno 14. 9. 2016 z http://www.eduser.eu/emma-archive/uploads/Documents/documents/13%20Emerging_Skills_Competences_Transatlantic.pdf
- Skalková, J. (2007). Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti. *Orbis scholae*, 1(1), 7-20. Získáno 12. 9. 2016 z http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007/2007_1_09.pdf
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika* 2. vyd. Praha: Grada.
- Snyder, M., & DeBono, K. G. (2014). Understanding the Functions of Attitudes: Lessons from Personality and Social Behavior. In Pratkanis, A. R., Breckler, S. J., & Greenwald, A. G. (Eds.). *Attitude Structure and Function*. Psychology Press. Získáno 15. 8. 2016 z PsycBOOKS database.
- Straková, J., Spilková V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T., & Simonová, J. (2013). Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. *Orbis scholae*, 7(1), 79-100.
- Straková, J., Spilková V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T., & Simonová, J. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, 64 (1), 34-36.
- Šimíčková, H. (2003). *Postoje učitelů k transformaci české školy*. Získáno 12. 9. 2016 z http://www.ped.muni.cz/capv11/2sekce/2_capv_simickova.pdf
- Tůmová, A. (2011). *Postoje učitelů ke kurikulární reformě* (Diplomová práce). Získáno 14. 9. 2016 z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/101820/>
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Veselý, A. (2013). Vzdělávací reforma v Ontariu: kritické shrnutí a inspirace pro vzdělávací politiku v ČR. *Orbis scholae*, 7(1), 11-28.
- Výrost, J. (2008). Postoje, jejich utváření a změna. In J. Výrost, & I. Slaměník (Eds.), *Sociální psychologie* (2. vyd.) (127-146). Praha: Grada.

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. (2007a). *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Získáno 13. 3. 2016 z

http://www.msmt.cz/uploads/Vzdelavani/Skolska_reforma/SP_kkzv.pdf.

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. (2007b). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)*. Získáno 13. 3. 2016 z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. (2011). *Pojetí klíčových kompetencí v kurikulech vybraných zemí*. Získáno 13. 3. 2016 z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Pojeti_klicovych_kompetenci_v_kurikulech_vybranych_zemi__web.pdf

Weiner, I. B., Freedheim, D. K., & Lerner, R. M. (2003). *Handbook of Psychology, Developmental Psychology*. Získáno 15. 7. z

https://books.google.cz/books?id=odIVt4_OGqC&pg=PA467&dq=erikson+1963&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwiM3K6tpZfQAhVFVRoKHSMVC_QQ6AEINDAD#v=onepage&q=erikson%201963&f=false

Zákon ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Získáno 15. 8. 2016 z

http://aplikace.msmt.cz/HTM/Skolskyzakon_561_2004Sb.htm.

Příloha č. 1: Formulář zadání diplomové práce

Školní rok: 2013/2014

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Magisterské

Bakalářské ✓

Diplomant: Mgr. Bohdana Cudziková

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Název tématu (česky): Postoje učitelů 1. stupně ZŠ ke klíčovým kompetencím ve vzdělávání

Název tématu (anglicky): The Attitudes of Primary School Teachers to Key Competences in Education

Anotace (česky, 600-1000 zn.):

Cílem diplomové práce je zkoumat postoje učitelů 1. stupně ZŠ ke klíčovým kompetencím po jejich zavedení do vzdělávání. Problematika klíčových kompetencí nemá ucelený a všeobecně přijímaný teoretický rámec. Teoretická část práce je zaměřena na porovnání pedagogického a psychologického pojetí a shrnuje výzkumy týkající se názorů učitelů na změny související s kurikulární reformou v ČR a jiných zemí EU. Výzkumná část zkoumá, na základě jednotlivých složek postojů, jak učitelé chápou, prožívají a reagují na současnou situaci klíčových kompetencí na 1. stupni ZŠ. V rámci kvalitativního přístupu jde o terénní výzkum, předpokládaný vzorek je vybrán metodou stratifikovaného záměrného výzkumu. Pro získání dat je použita metoda polostrukturovaného rozhovoru, data jsou analyzována metodou zakotvené teorie. Interpretace výsledků obsahuje vypracované odpovědi na stanovené výzkumné otázky týkající se postojů učitelů 1. stupně ke klíčovým kompetencím.

Teoretická práce ✓

Výzkumná práce ✓

Zásady pro vypracování:

1. Studium literatury k dané problematice z oblasti školní a pedagogické psychologie, psychologie osobnosti, sociální psychologie a dokumentů školské politiky (se zaměřením na téma klíčové kompetence ve vzdělávání), vypracování teoretické části práce.
2. Upřesnění výzkumného problému, formulace předmětu a hlavního cíle výzkumu, stanovení výzkumných otázek (doporučen je kvalitativní rámec výzkumu).
3. Průběžné zpracování teoretické části práce, zahrnutí dosavadních tuzemských i zahraničních studií s podobným tématem.
4. Příprava výzkumného záměru - získání výzkumného vzorku ve školách, zvolení výzkumných metod (doporučen je polostrukturovaný rozhovor) – vypracování okruhů otázek pro polostrukturovaný rozhovor.
5. Realizace výzkumu - průběžné vedení záznamů o průběhu a organizaci výzkumu, vyhodnocování a analýza získaných dat, zpracování a interpretace výsledků, vypracování odpovědí na výzkumné otázky.
6. Zpracování diskuze (vyjádření k naplnění stanovených cílů, přínosy práce), závěry a souhrn.
7. Seznam odborné literatury:

Belz, H., & Siegrist, M. (2001). Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál.

Cakirpaloglu, P. (2012). Úvod do psychologie osobnosti. Praha: Grada Publishing.

EACEA. (2002). Klíčové kompetence: Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání. Získáno 20. 3. 2016 z <http://bookshop.europa.eu>

Mareš, J. (2013). Pedagogická psychologie. Praha: Portál.

Termín finalizace zadání diplomové práce ve STAGu: 25. 4. 2014

Příloha č. 2: Český a cizojazyčný abstrakt diplomové práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Postoje učitelů 1. stupně ZŠ ke klíčovým kompetencím ve vzdělávání

Autor práce: Mgr. Bohdana Cudziková

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 59 stran, 108 299 znaků

Počet příloh: 4

Počet titulů použité literatury: 45

Abstrakt (800-1200 zn.): Diplomová práce se věnuje tématu klíčových kompetencí, jakožto nového prvku ve vzdělávání. Cílem diplomové práce je zkoumat postoje učitelů 1. stupně ZŠ ke klíčovým kompetencím po jejich zavedení do vzdělávání. Práce je postavena na teoretickém základě integrace kognitivní, emotivní a konativní složky postojů a znalosti jejich funkcí. Hlavní výzkumnou otázkou je to, jak učitelé chápou, prožívají a reagují na současnou situaci klíčových kompetencí na 1. stupni Základní školy. Metodologie bakalářské práce je postavena na analýze kvalitativních dat, zvoleným typem výzkumu je výzkum terénní. Výzkumný soubor tvoří 10 učitelů Moravskoslezského kraje, zdrojem dat jsou data získaná během polostrukturovaných rozhovorů s učiteli a byla analyzována metodou zakotvené teorie. Výsledky výzkumu ukazují, že respondenti s negativními názory kritizují formu reformy, respondenti s pozitivními názory preferují obsah reformy. Respondenti s ambivalentním postojem prožívají negativní postoj k formě i pozitivní postoj k obsahu klíčových kompetencí zároveň. Ukazuje se, že zvolená forma implementace klíčových kompetencí negativně ovlivnila postoje učitelů k nim.

Klíčová slova: učitel, klíčové kompetence, postoje, hodnoty, kurikulární reforma

ABSTRACT OF THESIS

Title: The Attitudes of Primary School Teachers to Key Competences in Education

Author: Mgr. Bohdana Cudziková

Supervisor: PhDr. Eleonora Smékalová, PhD.

Number of pages and characters: 59 pages, 108 299 characters

Number of appendices: 4

Number of references: 45

Abstract (800–1200 characters): The diploma thesis is based on the topic of key competences, as a new feature of education. The aim of the diploma thesis is to investigate the attitudes of primary school teachers to key competences after these have been included in educational system. The work focuses on the theoretical grounds of the integration of the cognitive, emotive and conative components of attitudes and the knowledge of their functions. The main research question is how primary school teachers understand, experience and react to the contemporary situation of key competences. The methodology of the work comes out of the analysis of qualitative data, the terrain form of research has been chosen. The research file is created by ten teachers from Moravian-Silesian district, the data have been gained from half-structured interviews and they have been analyzed by the Grounded Theory method. The research results illustrate that respondents with negative opinions criticize the form of the reform, on the other hand respondents with positive opinions prefer the contents of the reform. The respondents with ambivalent attitudes have both a negative look at the form and a positive one to the contents of key competences. Finally, it is obvious that the selected form of implementation of key competences has negatively influenced the teachers' attitudes towards them.

Key words: teacher, key competences, attitudes, values, curricular reform

Příloha č. 3: Ukázka přepisu rozhovoru

Rozhovor 6

(V: výzkumník; U: účastník)

V: Když se řekne školská reforma, co to ve Vás vzbuzuje za myšlenky, pocity?

U: Tak po tom, co jsem zažila, tak chaos, spoustu teoretizování, spousta hodin odsezených ve sborovně, nikdo nevěděl, co má vlastně dělat, strach, co bude.

V: Máte tedy převážně negativní dojem?

U: Negativní.

V: Jak nahlížíte na to, že každá škola měla tvořit své vlastní ŠVP?

U: Na jednu stranu to bylo dobré, že každá škola si udělala ŠVP na svoje podmínky. Na druhou stranu, příliš bych řekla volné pojetí. Opravdu se to mohlo velmi lišit, to co ŠVP obsahuje, škola od školy. Myslím si, že když dítě potom přechází ze školy na školu, tak mohlo mít velký problém.

V: Vidíte tedy i pozitiva, ale ta reforma byla podle Vás moc uvolňující.

U: Ano.

V: Co klíčové kompetence jako nový pojem, který ta reforma přinesla, jak na ně nahlížíte?

U: Mně se k tomu vybaví zbytečné teoretizování. My jsme to dělali kdysi opravdu jednodušším způsobem, nemuseli jsme všechno takhle rozpitvát a nazývat a všem bylo všechno jasné. Tyhle ty klíčové kompetence, to je zbytečná teorie, zbytečné slovíčkaření, nemám k tomu dobrý postoj.

V: Když jste řekla, že všem bylo všechno jasné, v čem je teď ta nejasnost?

U: Více slovíčkaření, více papírování, více jenom teorie. Ale ke zkvalitnění práce, si myslím, že to nepřispělo.

V: Takže nemáte dojem, že ta reforma naplnila své cíle?

U: V žádném případě.

V: Když plánujete vyučovací hodinu, myslíte i na klíčové kompetence?

U: Vzhledem k tomu, že už jsem v praxi dlouho, tak podvědomě vnímám, že se to musí týkat snad všeho, takže výuku směřuju k tomu, že se musí týkat pokud možno všech oblastí života, které děti mohou potkat. Takže myslím na kompetence, ale rozhodně si to nerozklíčuji a rozhodně si nedělám nějaké pavoučky a značky.

V: Takže jestli to dobře chápu, vy jste řekla, že je vnímáte jakoby podvědomě.

U: Ano, že se to musí týkat znalostí žáků, jejich zkušeností, musí to navazovat, ale rozhodně že bych si zvlášť to vypisovala, aby se mi ty kompetence všechny plnily, no tak to ne.

V: A myslíte, že se klíčové kompetence ve vyučování rozvíjejí?

U: Tak samozřejmě. Ale to už je otázka i praxe, že už tak dlouho jsem v praxi, že už vnímám, že takhle to dělám.

V: A tíhnete k některým z těch kompetencí více?

U: Všechno závisí na tématu hodiny, na tom, co učím. I slovní úloha může způsobit to, že se dostaneme najednou do jiné oblasti. Nejde říct, která kompetence je důležitější. Já musím děti naučit všechno, prakticky pochopit různé věci a ta sociální vnímavost, ta se musím pěstovat ve všech hodinách a všude. Ty děti jsou vnímavé a reagují, já také reaguji, takže i když tu hodinu naplánuji, tak něco může způsobit, že se všechno rozvine úplně jinak. A tak to má být.

V: A je to smysluplné to v těch dětech rozvíjet, aby se uměly učit, aby uměly řešit problémy, aby uměly komunikovat?

U: Samozřejmě, děti musí mít pozitivní vztah k učení, ke světu, ke škole a ke všemu, to znamená, že není důležité jenom učení, ale to všechno kolem.

V: Takže pokud tomu dobře rozumím, tak obsahově s rozvíjením klíčových kompetencí souhlasíte, s tím se ztotožňujete i osobně?

U: Ano, jistě.

V: Co to podle Vás jsou ty kompetence? Co vás k tomu napadá?

U: (Ticho.) Je to vlastně schopnost. Schopnost něco řešit v dané oblasti.

V: A domníváte se, že ŠVP a tematické plány přispívají k rozvíjení klíčových kompetencí? To propojení, které tam je, pomáhá to vašemu plánování?

U: Já myslím, po pravdě řečeno, že to tam je, protože to tam musí být. Když to plánujeme, tak na to myslíme, ale abych se koukala, že zrovna tyhle kompetence mám v tu chvíli plnit, to ne. Řídím se spíš vlastní zkušeností.

V: A jaký z toho máte pocit, že to společnost nebo zákon po učitelích chce, aby rozvíjeli klíčové kompetence?

U: Asi aby to bylo napsáno, nějak rozepsáno, kdyby to ŠVP vzal někdo cizí, někdo úplně nový, tak aby to bylo takhle pochopitelně sepsáno, ale my kteří to plánujeme nebo učíme, to nepotřebujeme. Máme témata, máme svoji nápaditost, svoji tvořivost.

V: A dokázala byste poradit, jak na to, aby se kompetence rozvíjely? Co pomáhá?

U: Vnímavost. A najít si čas na ty děti. Vnímavost a řešit problémy včas, když ty děti to potřebují i za cenu, že zastavím to učivo a vyřeším ten problém, který bublá, který ty děti

vnímají jako těžký, protože je to blokuje. Děti mají jinou psychiku než dospělí a když je něco trápí, nebo si s něčím neví rady, tak je to totálně zablokuje a nejsou schopny se stejně věnovat učivu. Takže řešit všechny problémy včas, najít si na to čas, i kdyby to mělo zbrzdit tu hodinu, potom se lépe pokračuje i ty děti jsou vděčnější za všechno. Ty děti jinak nebudou mít pozitivní vztah ke škole.

V: A ztotožňujete se s tím osobně, že máte rozvíjet klíčové kompetence dětí, nebo to více vnímáte jako společenskou hodnotu, která nám učitelům byla dána z vnějšku?

U: Já to mám asi v sobě, já to tak mám odjakživa, možná jsou lidé, kteří s tím mohou mít problém a mají to jako zakázku, ale já to vnímám, že je to takhle nutné a jinak to ani nejde. Jinak by to ani nemělo být. Ztotožňuju se plně s tím.

V: A změnila se podle Vás nějak zodpovědnost učitelů s reformou?

U: Ta zodpovědnost teď, je ještě bych řekla větší, než byla kdysi, protože rodiče nemají čas, děti jsou více roztěkané, potřebují jakoby ukázat víc tu cestu, jak řešit problémy, jakoby na ně bylo méně času a ta škola je někdy možná už jediná instituce, kde je jim to ukázáno.

V: Takže máte pocit, že narůstá?

U: Narůstá zodpovědnost učitele, nejenom z různé výkazy a to všechno, za různé teoretizování, ale i za tu psychickou pohodu těch dětí, aby všechno bylo v pořádku. Společnost přelévá hodně zodpovědnosti na školu, řekla bych a ti rodiče často také spoléhají na školu.

V: Jak se s tím vyrovnáváte?

U: Já jsem si zvykla, že už to tak je. Já to asi cítím přirozeně, já o tom ani nepřemýšlím, že by to mělo být jinak.

V: Co by podle Vás škola měla dát těm dětem do života?

U: Kromě vědomostí i postoj k tomu učivu, aby se učily rády, aby dokázaly využít i spoustu těch vědomostí, ale i dovedností, protože ve škole se naučí i spoustu dovedností ve výchovách, tak aby to dokázaly využít k relaxaci, k takovému radostnému a pozitivnímu postoji k životu. Protože ten život jim přinese všelicos, tak aby jim to pomohlo překonávat všechno. To je takový základ, co získají v dětství, od toho se můžou pak odrazit, najít to někdy ve své krizi. Takže takový pozitivní přístup k životu, aby jim to dalo. Kamarádství, zdravé sociální vztahy, aby dokázaly řešit problémy smířčí cestou. Takže aby se naučily i tyhle ty věci. A radost do života, aby ta škola byla, ne strašákem, ale místem radostného setkávání. Nejenom žáků s žáky, ale i žáků s učiteli.

V: A daří se to?

U: U těch malých se to myslím daří. U těch větších nevím. Já učím ty malé. Já jím říkám, že učení je práce a práce je někdy náročná, takže tu práci nějak zvládneme, když si vzájemně pomůžeme. Potom si uděláme radost, zazpíváme si, nakreslíme si, ztančíme si, ale ta práce se zvládnout musí. Takhle jim to říkám. A oni to chápou, protože to jsou ty mantinely. Zvládneme práci – uděláme si radost.

V: Tak já Vám velice děkuji za rozhovor.

Příloha č. 4: Ukázka kódování rozhovoru

Účastník 6	
K1: Názor na školskou reformu	primárně negativní, z rozhovoru plyne ambivalence
<i>Tak po tom, co jsem zažila, tak chaos, spoustu teoretizování,</i>	nepřipravenost, formálnost reformy
<i>nikdo nevěděl, co má vlastně dělat,</i>	nepochopení smyslu reformy
<i>spousta hodin odsezených ve sborovně,</i>	časově náročné
<i>strach, co bude.</i>	reforma vzbuzuje obavy
<i>Více slovíčkaření, více papírování, více jenom teorie.</i>	formálnost reformy
<i>Ale ke zkvalitnění práce, si myslím, že to nepřispělo.</i>	nenaplnění cílů reformy
<i>Na jednu stranu to bylo dobré, že každá škola si udělala ŠVP na svoje podmínky.</i>	možnost svobodné volby pro učitele
<i>Na druhou stranu, příliš bych řekla volné pojetí. Opravdu se to mohlo velmi lišit, to co ŠVP obsahuje, škola od školy.</i>	nejednotnost
<i>Myslím si, že když dítě potom přechází ze školy na školu, tak mohlo mít velký problém.</i>	potíže plynoucí z nejednotnosti
K2: Pojetí klíčových kompetencí	utvořené
<i>Je to vlastně schopnost. Schopnost něco řešit v dané oblasti.</i>	
K3: Způsob rozvíjení klíčových kompetencí	
<i>Takže myslím na kompetence, ale rozhodně si to nerozkličuji a rozhodně si nedělám nějaké pavoučky a značky.</i>	nesystematický
<i>Musí se týkat znalostí žáků, jejich zkušeností, musí to navazovat, (pozn. klíčové kompetence)</i>	závislý na zkušenosti žáků
<i>ale rozhodně že bych si zvlášť to vypisovala, aby se mi ty kompetence všechny plnily, no tak to ne.</i>	nesystematický
<i>podvědomě vnímám, že se to musí týkat snad všeho, takže výuku směřuju k tomu,</i>	intuitivní
<i>že se musí týkat pokud možno všech oblastí života, které děti mohou potkat.</i>	celostní
<i>Vnímám, že takhle to dělám (pozn. rozvíjím KK),</i>	intuitivní

<i>ale abych se koukala, že zrovna tyhle kompetence mám v tu chvíli plnit, to ne. Řídím se spíš vlastní zkušeností.</i>	závislý na zkušenosti učitele
<i>My, kteří to plánujeme nebo učíme, to nepotřebujeme (pozn. mít rozepsáno).</i>	
<i>Máme témata, máme svoji nápaditost, svoji tvořivost.</i>	závislý na tvořivosti učitele
<i>Samozřejmě.</i>	KK se ve vyučování rozvíjejí
K4: Činnosti učitele směřující k rozvíjení klíčových kompetencí	
<i>výuku směřuju k tomu, že se musí týkat pokud možno všech oblastí života, které děti mohou potkat</i>	propojování učiva se životem dětí
<i>Všechno závisí na tématu hodiny, na tom, co učím.</i>	závisí na tématu vyučovací hodiny
<i>Ty děti jsou vnímavé a reagují, já také reaguji, takže i když tu hodinu naplánuji,</i>	závisí na vnímavosti učitele
<i>tak něco může způsobit, že se všechno rozvine úplně jinak. A tak to má být.</i>	
K5: Klíčové kompetence a jejich propojení s učivem	formalizace KK, pro praxi nadbytečné
<i>Já myslím, po pravdě řečeno, že to tam je, protože to tam musí být (pozn. KK v ŠVP a tematických plánech.)</i>	
<i>My, kteří to plánujeme nebo učíme, to nepotřebujeme (pozn. mít rozepsáno).</i>	
K6: Pocit zodpovědnosti učitele za rozvíjení klíčových kompetencí	vzrůstající s reformou i s potřebami doby
<i>Ta zodpovědnost teď, je ještě bych řekla větší, než byla kdysi,</i>	
<i>děti potřebují jakoby ukázat víc tu cestu, jak řešit problémy, škola je někdy možná už jediná instituce, kde je jim to ukázáno.</i>	
<i>Narůstá zodpovědnost učitele, nejenom z různé výkazy a to všechno, za různé teoretizování,</i>	
<i>ale i za tu psychickou pohodu těch dětí.</i>	
<i>Společnost přelévá hodně zodpovědnosti na školu, řekla bych a ti rodiče často také spoléhají na školu.</i>	

K7: Profesní přesvědčení učitele	ambivalentní postoj ke KK
<i>Takhle ty klíčové kompetence, to je zbytečná teorie, zbytečné slovíčkaření, nemám k tomu dobrý postoj.</i>	formalizmus
<i>My jsme kdysi to dělali opravdu jednodušším způsobem, nemuseli jsme všechno takhle rozpitvávat a nazývat.</i>	nutnost individuální adaptace
<i>Samozřejmě, děti musí mít pozitivní vztah k učení, ke světu, ke škole a ke všemu, to znamená, že není důležité jenom učení.</i>	pozitivní postoj ke KK
<i>A ta sociální vnímavost, ta se musím pěstovat ve všech hodinách a všude.</i>	
<i>Já to mám asi v sobě, já to tak mám odjakživa, já to vnímám, že je to takhle nutné a jinak to ani nejde.</i>	KK jako individuální, zvnitřněná hodnota
<i>Jinak by to ani nemělo být. Ztotožňuju se plně s tím. (Pozn. S potřebou rozvíjet KK u dětí.)</i>	
K8: Cesty rozvoje klíčových kompetencí	
<i>Vnímavost a řešit problémy včas, když ty děti to potřebují i za cenu, že zastavím to učivo</i>	vnímavost k problémům dětí
<i>Já jim říkám, že učení je práce a práce je někdy náročná, takže tu práci nějak zvládneme, když si vzájemně pomůžeme.</i>	vyváženost práce a relaxace
<i>Potom si uděláme radost, zazpíváme si, nakreslíme si, ztančíme si. Zvládneme práci – uděláme si radost.</i>	utvářet pozitivní přístup k životu
<i>Naučit děti využít dovednosti získané ve škole k relaxaci, k takovému radostnému a pozitivnímu postoji k životu,</i>	
<i>aby ta škola byla, ne strašákem, ale místem radostného setkávání</i>	utvářet pozitivní postoj ke škole
K9: Bariéry rozvoje klíčových kompetencí	nelze v rozhovoru nalézt

