

Spurná, Michaela; Knecht, Petr

**Využívání kurikulárních dokumentů učiteli základních škol : aplikace  
Johnsonovy typologie**

*Studia paedagogica*. 2018, vol. 23, iss. 1, pp. [29]-54

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2018-1-3>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/137839>

Access Date: 29. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

# VYUŽÍVÁNÍ KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ UČITELI ZÁKLADNÍCH ŠKOL: APLIKACE JOHNSONOVY TYPOLOGIE

## USE OF CURRICULAR DOCUMENTS BY CZECH LOWER SECONDARY SCHOOL TEACHERS: AN APPLICATION OF JOHNSON'S TYPOLOGY OF UTILIZATION

MICHAELA SPURNÁ, PETR KNECHT

### Abstrakt

*Cílem předkládaného příspěvku je odhalit a popsat jednotlivé typy využívání kurikulárních dokumentů v praxi učitelů základních škol v Česku. Koncept využívání jsme operacionalizovali s využitím Johnsonovy typologie, kterou představujeme v první části textu. Druhá část studie je věnována popisu výsledků kvalitativního empirického šetření, jež spočívalo v aplikaci Johnsonovy typologie na výpovědi 18 učitelů získané prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Ve výrocích zkoumaných respondentů jsme identifikovali tři typy využívání kurikulárních dokumentů: konceptuální, instrumentální a symbolické. Nejvíce respondentů v našem souboru vykazovalo znaky instrumentálního využívání. Pro tento typ využívání je charakteristické, že učitel se stará především o to, aby v reálné praxi bylo z obsahového i formálního hlediska zahrnuto vše, co je v kurikulárních dokumentech uvedeno, bez potřeby jejich inovace. Učitelé, jejichž výroky vykazovaly znaky symbolického využívání, se vyznačovali pochybnostmi o funkčnosti dokumentů a snahou reálně je nevyužívat. Oproti tomu učitelé spadající do oblasti konceptuálního využívání měli potřebu o kurikulárních dokumentech přemýšlet, případně je výrazněji inovovat a měnit a dále s nimi pracovat tak, aby přispívaly ke zvyšování kvality školní výuky.*

### Klíčová slova

*kurikulární reforma, využívání, kurikulární dokument, školní vzdělávací program*

### Abstract

*The aim of the present paper is to reveal and describe the individual ways in which curricular documents are used by Czech lower secondary teachers in their teaching practices. We operationalized the concept of use with Johnson's typology of utilization, which we describe in the first section of the paper. The second part of the paper describes the results of a qualitative study in which we applied Johnson's typology to the statements of*

*18 teachers obtained through semi-structured interviews. We identified three types of use of curricular documents in respondents' statements: conceptual, instrumental, and symbolic. The results indicate that most of the teachers used curricular documents instrumentally. This means that they ensured that their practice included all of the formal and content features listed in curricular documents without feeling the need to innovate them. Teachers who used curricular documents symbolically showed doubt regarding their usefulness and efforts not to use them. In contrast, teachers who used curricular documents conceptually thought about them, felt the need to innovate and change them, and wanted to use them to further increase teaching quality at their schools.*

### Keywords

*curricular reform, utilization, curricular document, school educational program*

Poslední větší systémovou změnu ve vzdělávání v Česku představuje reforma zaváděná v letech 2005–2007, jež byla ideově cílena především na kurikulum. Jejím účelem byla změna cílů a obsahu vzdělávání prostřednictvím zavedení dvouúrovňového kurikula s předpokládanou zvýšenou mírou kurikulární decentralizace a autonomie (Janík, 2013, s. 646). S desetiletým odstupem od spuštění reformy máme k dispozici větší množství odborných textů, které reformu veskrze kriticky bilancují, a to jak na úrovni cílů a obsahu (souhrnně Janík, 2013; Štech, 2013), tak z hlediska celkového zhodnocení její implementace (Straková, 2013). Výzkumy ukazují, že kurikulární reforma byla doprovázena formalismem, potížemi v porozumění a přijetí reformy učiteli a malou podporou ze strany státu. Učitelé měli se zaváděním reformy mnoho práce a smysl této práce řadě z nich unikl, neboť tvorbu ŠVP vnímali jako něco, co je odvádí od samotné výuky, tedy od toho, co je jejich hlavním posláním (např. Janík et al., 2010b; Straková, 2010; Straková, 2013, s. 739). Paralelně s obecnějšími kritickými ohlasy se od počátku reformy setkáváme také s výzkumnými sondami, jež pojednávají o subjektivně vnímaných aspektech reformy učiteli a řediteli škol a zejména o bariérách akceptace reformních myšlenek či užívání kurikulárních dokumentů (Beran, Mareš, & Ježek, 2007; Janík et al., 2010b; Píšová et al., 2011; Walterová, Černý, Greger, & Chvál, 2010 aj.). Lze konstatovat, že reforma proběhla zejména v dokumentační rovině („na papíře“), v mnohem menší míře v rovině kognitivně-emoční („v hlavách učitelů“) a v rovině realizace (ve výuce). Nutno podotknout, že plánovaná očekávání v souvislosti s reformami vzdělávání většinou nebývají naplněna ani v zahraničí (Handal & Herrington, 2003, s. 65; Van Driel, Beijaard, & Verloop, 2001, s. 138). Přitom se předpokládá, že úspěšnost reformy, tj. jejich implementace bezprostředně souvisí s akceptací reformních myšlenek ze strany učitelů jako klíčových aktérů reformy (Janík et al., 2010b, s. 17; McCulloch, 1998, s. 176).

Cílem předkládaného příspěvku je odhalit a popsat typy využívání kurikulárních dokumentů učiteli základních škol. Bohužel není k dispozici mnoho informací o tom, jakým způsobem kurikulární dokumenty čestí uči-

telé využívají (v tomto textu máme na mysli zejména ŠVP a RVP, v ojedinělých případech také tematické plány z nich vycházející). Dosud realizované výzkumy se v deskriptivní rovině zaměřovaly především na to, s jakými kurikulárními dokumenty učitelé pracují, případně jak často (srov. např. Janík et al., 2010a). Tyto výzkumy zpravidla nebývají adekvátním způsobem ukotveny v teoriích zastřešujících a rozkrývajících různé způsoby využívání kurikulárních dokumentů, což znemožňuje zpětnou teoretizaci výzkumných zjištění. Výzkumnou otázku jsme proto formulovali následovně: Jaké typy využívání kurikulárních dokumentů je možné odhalit ve výpovědích učitelů základních škol v Česku?

Prostřednictvím tohoto textu naplňujeme ambici jednak zaplnit bílá místa v literatuře zabývající se bilancí kurikulární reformy a jednak poskytnout empiricky podložené vědění o užívání kurikulárních dokumentů ze strany učitelů s oporou v teorii. Kurikulární reformu chápeme jako proces zavádění inovací, tj. nových poznatků, procesů, idejí, metod aj., týkajících se žádoucích (inovovaných) cílů a obsahu vzdělávání a rámcově definujících prostředky a procesy směřující k jejich dosažení (Altrichter & Wiesinger, 2005). Současně vycházíme z předpokladu, že deset let po spuštění reformy většina učitelů s reformními kurikulárními dokumenty pracuje, a to v různé intenzitě, objemu a zainteresovanosti.

V této studii jsme aplikovali Johnsonovu typologii využívání (angl. *types of utilization*) (Johnson, 1998), kterou představujeme v první části textu. Druhá část studie je věnována popisu kvalitativního empirického šetření, jež spočívalo v aplikaci Johnsonovy typologie využívání na analýzu výpovědí 18 učitelů získaných prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů.

### Typologie využívání jako teoretický rámec pro zkoumání kurikulární reformy

Koncept využívání se v odborné literatuře nejčastěji spojuje s užíváním výzkumných poznatků či inovací v praxi (Hoben, Estabrooks, Squires, & Behrens, 2016; Rich, 1991, s. 320; Squires, Estabrooks, Newburn-Cook, & Gierl, 2011; Stetler, 2001).<sup>1</sup> V etapě konstituování se výzkum využívání členil na dva

---

<sup>1</sup> Využívání poznatků jako výzkumné téma vzniklo v průběhu zemědělské inovativní vlny v USA kolem roku 1900. V tomto období se pojem využívání ještě neužíval, ale jeho klíčové myšlenky zde již byly obsaženy – více o rozvoji myšlenky Rogers (1988). Vedle toho se pozvolna začaly rozvíjet výzkumné aktivity zastřešené konceptem využívání v jiných oborech (Rogers, 2003). Během 80. let 20. stol. se objevily také odborné časopisy zaměřené na technologický transfer – např. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization* (zal. 1989).

proudy. První proud etabloval koncept využívání jako studijní obor o procesu transferu poznatků<sup>2</sup> na různých modelových situacích. Koncept využívání v kontextu vzdělávání byl zaveden v Havelockově klasické práci o šíření poznatků (1971) pod zkratkou D&U (*dissemination and utilization*). Huberman (1994, s. 27) později zasadil koncept využívání do širšího rámce sociálního konstruktivismu, což umožnilo vnímat nově vygenerované poznatky a jejich využívání uživateli ve vzájemně recipročním vztahu. V pozdějších pracích byl koncept využívání aplikován pro vysvětlování školní úspěšnosti a vzdělávacích výsledků žáků na pozadí rozvoje školy (Louis, 1998). Následně byly vytvořeny nástroje, které měřily (ne)využívání poznatků (srov. např. Landry, Amara, & Lamari, 2001), jejichž smyslem bylo hodnotit efektivitu investic do informačních zdrojů (Rich, 1997, s. 12). Později bylo využívání inovací zkoumáno i kvalitativně (např. Estabrooks, 2001).

Druhý směr, který byl později propojen s myšlenkami procesu transferu a teorií D&U, je zastřešen konceptem využívání hodnocení (*evaluation utilization*). Představitelé tohoto proudu pracují s operacionalizovanou definicí termínu využívání a jeho rozdělením do několika typů nahlížených z různých perspektiv. Ustálená typologie využívání se jako teoretická kategorie nejčastěji uplatňuje v následující skladbě: (a) instrumentální, (b) konceptuální a (c) symbolické (též persvazivní, politické či strategické) využívání. Takto agregovanou strukturu konceptu využívání poprvé prezentovali Leviton a Hughes (1981), jejichž snahou bylo rozvíjet koncept využívání při zkoumání efektivitu evaluací – cílem bylo zjistit, zda a jakým způsobem příslušní aktéři užívají výsledky evaluačních procedur. Johnson (1998, s. 93–94) uvedenou typologii rozšířil o procesuální typ využívání. Přestože lze typologii využívání považovat za nadoborovou, aktuálně nachází uplatnění zejména ve zdravotnictví (Estabrooks, 1999; Hoben et al., 2016; Stetler, 2001) a veřejné správě (Rissi & Sager, 2013). Dohledali jsme nicméně výzkumy, které koncept využívání rozpracovávají také pro oblast vzdělávání (Cain, 2015; Cain & Allan, 2017; Landry, Amara, & Lamari, 2001; Squires et al., 2011). Jednotlivým typům využívání se dále věnujeme podrobněji.

### *Konceptuální využívání*

Konceptuální využívání nastává v situacích, kdy nová inovace (chápaná také jako poznatek či související dokument) je nástrojem osvěty nebo poučení (Johnson, 1998, s. 94). Dominantní je především kognitivní zpracování informace z pohledu aktérů, u nichž dochází ke změně vnímání, názoru,

<sup>2</sup> Využívání poznatků zde představuje určitou finální fázi nebo fázi komplexního procesu vzdělávací transformace (Becheikh, Ziam, Idrissi, Castonguay, & Landry, 2010, s. 7).

(způsobu) myšlení (Hoben et al., 2016, s. 4). Často dochází k bilancování předchozího stavu a zaváděné inovace (Owen, 1992). Tento typ využívání je nesnadné pozorovat přímo v praxi (Knorr, 1977; Weiss, 1978; Caplan, 1979; Rich, 1991), jelikož se dotýká individuální roviny – zejména vnitřní struktury charakteru a postojů jedince (Johnson, 1998, s. 93–94; Squires et al., 2011, s. 2). Konceptuální využívání zahrnuje schopnost jedince vybírat to, co je pro něj relevantní a užitečné, případně doprovázené snahou interpretovat nové poznatky ve světle dosavadní poznatkové báze (Hammersley, 2002a, s. 51). Kurikulární dokumenty u tohoto typu využívání slouží spíše k přemýšlení o vlastní zkušenosti a praxi než k vysvětlování a odůvodňování vlastního jednání (Cain, 2015, s. 484). Nisbet a Broadfoot (1980, s. 22) hovoří o změně na úrovni redefinování otázek a v podpoře vizí pro úspěšné jednání, což lze chápat jako umírněné osvětlení (*moderate enlightenment*) (srov. Hammersley, 2002a, s. 42). Konceptuální užívání může postupně vést k instrumentálnímu užívání (Leviton & Hughes, 1981).

#### *Instrumentální využívání*

K instrumentálnímu využívání nejčastěji dochází, když jsou inovace využívány jako podklad pro akci nebo jednání vedoucí ke změně. Oproti konceptuálnímu využívání je tento druh využívání přímo pozorovatelný (Rich, 1991) a může se zpětně promítnout jako změna v původním dokumentu, jehož užívání se předpokládá (Dunlop, Maggetti, Radaelli, & Russel, 2012, s. 27). Inovace zde mají zprostředkující funkci. Jsou nástrojem ovlivňujícím konkrétní jednání a rozhodování jedinců (Johnson, 1998, s. 93–94). Uživatelé příslušné dokumenty citují, případně je možné jiným způsobem dokumentovat jejich praktické využívání (Cain, 2015, s. 479) či související tvorbu (Estabrooks, 2001, s. 283). Hammersley (2002b, s. 85) instrumentální využívání srovnává s inženýrským přístupem a Cain (2015, s. 483) vyzdvihuje jeho lineární povahu ve vztahu k inovaci.

#### *Symbolické využívání*

Symbolické (persvazivní, strategické, politické) využívání nastává v situacích, kdy jednotlivci či skupiny užívají inovaci k vlastnímu či politickému zájmu (prospěchu), případně k jiným účelům, než ke kterým byly vytvořeny (Johnson, 1998, s. 94). Hovoří se např. o legitimizaci vlastních kroků, rozhodnutí či pozic souvisejících se zaváděnou inovací (Estabrooks, 1999; Squires et al., 2011; Rissi & Sager, 2013), příp. o přesvědčování jiných aktérů k požadovanému jednání (Weiss, Murphy-Graham, & Birkeland, 2005, s. 13; Hoben et al., 2016, s. 4). Jiní autoři hovoří o využívání inovací v negativním i pozitivním smyslu: užitím dokumentů různým způsobem může být podpořeno prostředí či lidé a naopak (Patton, 2008, s. 105–106). Příkladem negativních konotací spojených se symbolickým využíváním může být formální užití zavádě-

ných inovací (či jejich částí) k tomu, aby jen splnily svůj účel při různých kontrolách či pro jejich existenci per se, bez hlubšího smyslu. Huberman (1987, s. 588) v této souvislosti např. hovoří o konspiračním využití, jež má za cíl utajovat aspekty, které nemají být zjevné. Oproti výše uvedeným dvěma způsobům užívání je zde navíc obsažena komunikační rovina – většinou je nutná komunikace mezi dvěma a více aktéry (Leviton & Hughes, 1981).

### *Procesuální využívání*

Nastává v situacích, kdy změny v jednání jsou důsledkem aktivního zapojení různých (úrovní, skupin) aktérů do práce s inovací. Zahrnuje participativní pohled evaluátora, eventuálně tvůrce programu a je opřeno o komplexní profesní myšlení jedince (Patton, 2008, s. 112). Jedná se o budování (spolu) vlastnictví (*ownership*) inovace prostřednictvím zacíleného a vědomého zlepšování dovedností souvisejících s inovací (například komunikačních), přírodně rozvíjení dalších dovedností (např. tvorba a hodnocení). Procesuální využívání může mít jak pozitivní, tak negativní dopady na dokument či inovaci. Lze dojít k (ne)ztotožnění se s programem a postupem času také k zapojení do revizí původního dokumentu. Částečně se může překrývat s instrumentálním a konceptuálním užíváním z důvodu možné (ale nikoli nutné) linearitě mezi nimi (Johnson, 1998, s. 93–94).

## **Metoda**

Cílem předkládaného příspěvku je odhalit a popsat jednotlivé typy využívání kurikulárních dokumentů v praxi učitelů základních škol v Česku s využitím Johnsonovy typologie využívání (Johnson, 1998). Výzkumnou otázku jsme formulovali následovně: Jaké typy využívání kurikulárních dokumentů je možné odhalit v praxi učitelů základních škol v Česku? Výzkumnou otázku doplňovaly další otázky: Jak jsou jednotlivé typy využívání ve výročních respondentů množstevně zastoupeny a jak se projevují? Ačkoli má náš výzkum spíše popisnou povahu, originalnost/novost tématu i nedostatek dostupných poznatků deskriptivní přístup opravňují (srov. Prenzel, 2012).

### *Kontext výzkumu, výzkumný soubor a sběr dat*

Prezentovaný výzkum je součástí rozsáhlejšího výzkumného projektu, jenž si klade za cíl zachytit postoje českých učitelů ke kurikulární reformě s desetiletým odstupem od startu reformy. V rámci projektu se realizovaly tři fáze sběru dat a pro každou z nich byl výzkumný soubor vybírán odlišně. V první fázi probíhal sběr dat pomocí dotazníku na randomizovaném souboru 701 učitelů (viz Pešková, Spurná & Knecht, 2017). Druhá fáze spočívala v realizaci polostrukturovaných rozhovorů s 18 záměrně vybranými

respondenty účastnicími se první fáze. Třetí fáze se opírala o data sesbíraná v rámci případové studie uskutečněné ve třech školách (záměrný výběr z respondentů účastnicích se druhé fáze).

Sběr dat byl realizován na přelomu let 2016 a 2017. Datový materiál pro výzkum prezentovaný v tomto textu pocházel z druhé fáze výzkumného šetření, tj. výzkumný soubor tvořilo 18 učitelů ZŠ (13 žen, 5 mužů; 5 učitelů působilo současně na pozici ředitele). Výběr byl uskutečněn prostřednictvím tzv. koordinátorů dotazníkového šetření, kteří v předchozí fázi distribuovali dotazník na své vlastní škole a poté oslovili znovu učitele s nabídkou realizace rozhovoru. Snahou záměrného výběru bylo pokrýt všechny skupiny učitelů – akceptující, ambivalentní i rezistentní vůči reformě – a tím zachytit co největší variabilitu jejich postojů a možných způsobů využívání. Tři učitelé nezažili kurikulární reformu v období jejího spuštění, délka jejich praxe činila asi 5 let, tj. setkali se s reformou v její realizační fázi.

Ke sběru dat jsme použili tazatelské schéma, které zahrnovalo otázky vztahující se jednak k postojům učitelů vůči kurikulární reformě a jednak k jejich způsobu využívání kurikulárních dokumentů. V tomto textu se zaměříme především na výpovědi, jež se tematicky vztahovaly zejména k využívání ŠVP a RVP, které chápeme jako klíčový artefakt a současně produkt reformy. S přihlédnutím k tomu, že sběr dat pro náš výzkum probíhal 10 let po startu kurikulární reformy, implicitně jsme předpokládali, že učitelé budou obeznámeni se ŠVP a současně s ním budou pracovat (případně s jejich podrobnějším rozpracováním ve formě tematických plánů).<sup>3</sup> ŠVP představuje živý dokument, podle něhož by mělo vzdělávání na jednotlivých školách probíhat a současně by učitelé měli průběžně a rekurzivně pracovat na jeho inovacích.

Rozhovorů jsme se buď účastnili osobně (15), nebo probíhaly telefonicky s využitím programu Skype (3 respondenti). V obou případech se pořídily audiozáznamy rozhovorů. Průměrná délka rozhovoru činila 90 minut. V rámci každé nahrávky byli respondenti ujistěni o anonymitě jejich výpovědí. V zájmu zachování rodové rovnosti jsme respondentům přiřadili mužská a ženská jména ve stejném poměru. Rozhovory byly transkribovány a následně kódovány do kategorií s pomocí programu MAX QDA (verze 11).

---

<sup>3</sup> Jeden z anonymních recenzentů upozornil, že ŠVP deset let po startu reformy patrně nejsou primárním převodním mechanismem reformy do praxe, neboť je možné předpokládat, že reformní myšlenky do praxe přinášejí zejména učebnice. Přípustíme, že učebnice mohou být zdrojovým dokumentem pro přípravu učitelů na výuku a současně mohou být využity jako inspirace při tvorbě ŠVP. Skutečnost, že učebnice v případě kurikulární reformy v Česku slouží jako převodník reformních myšlenek do praxe, již byla dříve zpochybněna v jiných textech (Knecht & Lokajíčková, 2013; Stará & Krémářová, 2014). Ukazuje se, že vazba učebnic na reformu může být formální a současně učitelé mohou mít tendenci reformní prvky obsažené v učebnicích upravovat či vynechávat.



*Analytický postup*

Nejprve jsme s pomocí induktivního kódování tvořili kódy, z nichž vznikla sada různých tematických kategorií. Použili jsme Johnsonovu (1998) typologii využívání (instrumentální, konceptuální, symbolické a procesuální), přičemž jsme s pomocí významové analýzy výpovědí hledali společné/ideálně-typické<sup>4</sup> znaky jednotlivých typů využívání. Vybrané exemplární výroky učitelů podrobněji prezentujeme ve výsledkové části příspěvku. Odpovědi respondentů jsme dále jinak netřídili, např. dle variability jejich demografických charakteristik.

Považujeme za užitečné upozornit, že Johnsonovu typologii užívání není možné chápat jako kontinuum. Jedná se o typologii, která odhaluje způsoby, jakými je možné užívat kurikulární dokumenty. Jednotlivé typy využívání bývají u různých aktérů často různě rozvinuté ve vztahu k zamýšlené inovaci. Při budování našeho před-porozumění (v hermeneutickém chápání) jsme zpětně v diskusích mezi výzkumníky – autory tohoto textu – ověřovali správnost přiřazení jednotlivých analytických kategorií s oporou o teoretické vymezení, operacionalizaci ve výzkumech (viz výše) a dostupný datový materiál. Znaky výroků učitelů přiřazované k jednotlivým typům využívání uvádíme v tabulce 1.

Tabulka 1

*Znaky výroků přiřazované k jednotlivým typům využívání*

Typ využívání	Znaky výroků
Konceptuální (změna v rovině myšlení)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– bilancování mezi starým a novým (dokumentem, myšlenkou, praxí), vedoucí ke změně</li> <li>– zodpovědnost, reflexe – reflektivní přístup, zaujetí</li> <li>– kritické uvažování o dokumentu, o praxi, změna v pohledu na věc, v postojích aj.</li> <li>– ochota experimentovat v praxi</li> <li>– hlubší porozumění, nalezení smyslu kurikulárních dokumentů</li> </ul>
Instrumentální (změna v rovině jednání)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– dokumenty jako podklad pro akci, praktické užití</li> <li>– dokumenty jako nástroj pro ovlivnění, rozhodování při změně</li> <li>– citování, odkazování na dokument</li> <li>– modifikování, zefektivňování dokumentů</li> </ul>
Symbolický (legitimizace stávajícího způsobu myšlení a jednání)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– dokumenty jsou užívány pro jiné účely, než bylo stanoveno</li> <li>– legitimizace vlastních dosavadních kroků a pozic, hájení vlastních zájmů</li> <li>– přesvědčování jiných s pomocí dokumentů (manipulace, persvaze, motivace)</li> </ul>

<sup>4</sup> Jedná se o ideálně-typické konstrukce jevu dle Webera (2009, s. 139).

S využitím společných znaků a nalezené věcné podstaty jednotlivých typů jsme definovali tři základní skupiny kódů (Realita = ŠVP; Realita < ŠVP; ŠVP < Realita), s jejichž pomocí jsme výpovědi respondentů dále analyzovali a interpretovali. Procesuální využívání z hlediska vztahu jedince k inovaci se nám nepodařilo v datech identifikovat. Podobně jako Cain (2015) a Estabrooks (1999) jsme tento typ využívání nezahrnuli do následné kódovací struktury a interpretací.

Povaha výzkumných dat umožnila jednoduchou kvantifikaci výzkumných zjištění jednak dle zastoupení výroků přiřazených k jednotlivým typům využívání a jednak dle počtu respondentů dominantně vykazujících znaky určitého typu využívání v jejich výrocích. Abychom interpretovali výzkumná zjištění korektně, je třeba vnímat jednotlivé učitele jako primárně orientované na daný typ využívání, resp. sledovat převažující typ využívání z hlediska zastoupení v jejich výpovědích. Zde je možné spatřovat určitou analogii s klastrovým pojetím pojmů (Gaut, 2000), resp. fuzzy pojetím konceptualizace (Slavík et al., 2013, s. 66), které je typické zejména pro operační uchopování pojmů nezbytných pro analýzu složitějších sociálních jevů a systémů. Ve vybraných případech uvádíme při prezentaci výsledků výzkumu absolutní čísla. Přestože nám kvantifikace výzkumných zjištění pomohla odhalit disproporce v zastoupení jednotlivých typů užívání ve výrocích respondentů, prosíme čtenáře, aby námi prezentovaná čísla vnímal pouze jako nástroj pro dokreslení prezentovaného a v mnoha ohledech limitovaného datového materiálu.

Považujeme za důležité poukázat na další úskalí výzkumu, spočívající zejména ve způsobu výběru zkoumaného souboru a použité metodiky sběru dat, která znemožňuje činit jakákoli zobecnění. Současně je třeba rozlišovat mezi konstruktem využívání samotným a možnostmi jeho empirického uchopení. Například instrumentální využívání jako teoretický konstrukt je vymezeno jako aplikace inovace (kurikulárního dokumentu) v průběhu rozhodování nebo řešení problémů. V tomto ohledu mohou být kurikulární dokumenty užívány přirozeně – respondent si to nemusí uvědomovat nebo se k jejich využívání nemusí přiznat, čímž se může snížit obsahová i ekologická validita výzkumu. Deset let po startu reformy se domníváme, že kurikulární dokumenty již mohou být užívány přeneseně v podobě tematických plánů, případně také mohou být přítomny jako zautomatizované schéma v hlavách učitelů.

## Výsledky: projevy různých typů využívání

Jak jsme již naznačili výše, většina výroků respondentů se týkala především využívání ŠVP. To je pochopitelné, neboť s desetiletým odstupem od spuštění reformy ŠVP reprezentují jeden ze základních pilířů reformy a současně syntetizují veškeré další kurikulární dokumenty i související ideje stojící v pozadí.

### *Instrumentální využívání: smíření a formální akceptace dokumentu*

Instrumentální typ využívání je kategorií, jež v zastoupení výroků dominovala (u 11 zkoumaných respondentů převažoval tento typ využívání). Výroky spadající do této kategorie indikují, že kurikulární dokument (zejména ŠVP) má pro respondenty větší váhu než praxe samotná, což je možné charakterizovat jednoduchým vzorcem: ŠVP > Realita. Vzorec vykresluje respondenty, již považují za klíčové mít kurikulární dokumenty naprosto v pořádku a v souladu s explicitně či implicitně formulovanými doporučeními. Typickým znakem bylo určité **smíření** či **vyrovnání se** s existencí a přítomností kurikulárních dokumentů: „*Utvořili jsme ty [tematické] plány. Pak se člověk zklidnil a mám to po ruce a jedu.*“ (Denisa), přičemž při užívání kurikulárních dokumentů učitelé vykazovali nadhled a oceňovali i určitou míru volnosti: „*Samozřejmě nějakého toho pravidla se držet musíme, ale můžeme si víc s tím [ŠVP] svobodněji jakoby zacházet.*“ (Alena). Do jisté míry je možné hovořit o rutíně v zacházení s kurikulárními dokumenty: „*Už jsem zvyklý s tím [ŠVP] pracovat, už prostě to neřeším, vyložene už to neřeším.*“ (Filip).

### **Podklad pro akci**

Učitelka Milena svůj způsob užívání ŠVP dokumentuje následujícím výrokem: „*ŠVP je základní učební dokument. Podle něho pracuji.*“ Jedná se o typický výrok dokumentující skutečnost, že ŠVP může učitelům sloužit jako **podklad pro akci**. Akci je možné chápat jednak jako tvorbu tematických plánů, jednak jako tvorbu příprav na výuku. Někteří učitelé se v tvorbě školních kurikulárních dokumentů angažují i deset let po zavedení ŠVP. Respondentka Karla k tomu uvedla: „*Každý rok si přes prázdniny nějak chystám ten tematický plán a do toho tematického plánu se snažím zapracovávat ta průřezová témata.*“

Znak podklad pro akci se projevil jako **funkční nahlédnutí do dokumentů** (ŠVP): „*ŠVP nemusíte umět nazpaměť, ale vědět, kam se vrátit, podívat.*“ (Milena). Podporuje to i výrok Denisy: „*Tady vidíte [tematické] plány. A ke každému tomu plánu tam mám ještě ty výukové cíle, očekávané výstupy, očekávané učivo a to máme rozpracované do těch měsíců, a když si nejsem něčím jista, tak to mám po ruce. No, říkám, já ho mám ve třídě takhle v deskách.*“ Respondenti přistupují ke kurikulárním dokumentům jako k instrumentu, který vnímají jako vodítko, jehož je třeba se držet. Tím je doložena věcná podstata instrumentálního

využívání. Zásadním ukazatelem ve využívání dokumentů jako podkladů pro akci je vztah **založený na fyzické blízkosti učitele s dokumentem a možnosti okamžitého nahlédnutí**. Tento způsob nahlížení může ukazovat, že učitel poctivě plní očekávané požadavky na práci s kurikulárními dokumenty. Současně je ale také možné domnívat se, že učitelé pracují s komplikovaným dokumentem – proto mají potřebu do něj nahlížet. Bez ohledu na zmíněnou dvojí interpretaci je možné usuzovat na soulad obsahu kurikulárních dokumentů s reálnou praxí učitelů ve školních třídách (minimálně na úrovni kongruence tematických plánů a reálně probíraného učiva). Jedná se o učitele, u nichž se projevuje procedurální znalost/vědění.<sup>5</sup>

Kurikulární dokumenty chápáné jako podklad pro akci nemusejí vždy souviset jen s tvorbou a přímým užíváním, ale mohou také sloužit jako poklad pro **sdílení**. Respondent a další spříznění učitelé vytvářejí skupinu MY tím, že společně nahlízejí do kurikula: „*U nás se to [sdílení] děje, my jsme prostě pětice takových poctivců na patře. Neříkám, že denně, ale tak jednou za tři týdny se díváme do našeho vzdělávacího programu. Ukazujeme si prstem v textu našeho ŠVP, jestli jdeme správnou cestou.*“ (Milena). Tuto rovinu znaku podklad pro akci lze chápat jednak z pohledu zainteresovanosti členů skupiny (více Petrussek, 2009, s. 89–99) a jednak z pohledu symbolů, jež skupinu tvoří (srov. Blumer, 1969, s. 2).

### Modifikace dokumentu a nástroj pro rozhodování

Ve znaku **zefektivňování a modifikování** se výroky učitelů týkaly **rozsahu změny** a obsahu vzdělávání. Z hlediska rozsahu např. učitelka Hana pojednávala o **drobnostech a maličkostech** při úpravách v ŠVP: „*[...] občas [do ŠVP] přidáme nějakou tu větičku. V tuble tu chvíli děláme opravdu jen ty kosmetické, formální úpravy.*“ Vedle těchto drobných úprav, které se týkaly především **formální stránky ŠVP**, se učitelé zabývali i většími změnami, čímž se dokument stával vlivným nástrojem při jejich rozhodování: „*[...] příklad gravitační síly v sedmičce. Jak to, že ne tíhová síla, jo? Tíhová síla je gravitační síla v gravitačním poli Země a tíhová síla vlastně není pojem, který je zaváděný v našem ŠVP, takže my dětem nepleteme hlavu. Dříve se to dělalo. A zůstáváme u toho obecnějšího – gravitační síla. A právě tím, že v ŠVP máme tady toto, tak tím jsme si to vyřešili, dá se říct, a víme.*“ (Luboš). Na tomto příkladu lze také jasně vymezit instrumentální využívání od využívání konceptuálního. ŠVP učitelé pomohlo rozhodnout se o (ne)zařazení určitého obsahu do výuky, čímž se vykreslil zmíněný vzorec ŠVP > Realita.

<sup>5</sup> Vědění „jak“ je to poznání realizované „in rebus“. Spočívá v konání samém, jeho efekt, tedy „vyplácí se“ nebo „by se mělo vyplácet“, je hmatatelný, bezprostřední a zároveň toto poznání nespočívá v nějakých abstraktních popisech světa. Je totiž bezprostředně zřejmé, zda jste ho dosáhli, či nikoli, zda např. mladá opice učící se rozbít kokosový ořech dosáhla kýženého efektu, nebo ne (Cvek, 2015, s. 122).

Učitelé pojmají ŠVP jako jasně danou normu, kterou je nutné dodržet. Tento akt přizpůsobení současně nevyžaduje žádné vyšší úsilí, které by učitele nutilo „jít za dokument“ a vystoupit tak z instrumentálního využívání. Jak např. popisuje Cain (2015, s. 488), v případě, že by učitel prokázal odvodněný kritický pohled na kurikulární dokument, bylo by nutné jej přiřadit ke konceptuálnímu typu využívání. Výše uvedené dokumentují učitelé vyjadřující se k potřebě (ne)inovovat ŠVP: „*Já mám takový pocit, že všdycky se spíš celkově splní to, co se má. Ale aby tam byla ještě kapacita na další nějaké strategické plánování, to ne.*“ (Milena). A podobně i Alena: „*Ne, [ŠVP] neinovuju, pracuju s tím, co jsme si tady zpracovali, co tady máme. Neinovuju. Podle toho já se řídím. Nevzpomínám si, že bych něco inovovala.*“ Jinými slovy jde o to, nějak se naučit v tom chodit, naučit se odlehčovat situaci a vyhnout se jinak konfliktním situacím vzniklým v důsledku chybějící kongruence mezi ŠVP a výukou. Tento stav je typický pro učitele, již využívají kurikulární dokumenty jako podklad pro akci s potřebou jejich respektování, realizování drobných změn, nicméně však bez učitelova smýšlení o praxi, které by mělo být typické pro konceptuální typ využívání. Lze si všimnout jisté nekonfliktnosti a setrvačnosti v instrumentálním využívání, což lze nazvat jako **inercie (setrvačnost) v instrumentalismu**. Učitelé však tuto nekonfliktnost a setrvačnost předpokládají i u využívání dokumentu jinými, novými učiteli. Využívají dokumentu jako nástroje s předpokladem, že jako nástroj bude opět využit: „*Kdo přijde nový, tak vlastně má uvádějícího učitele, má tady zpracované [tematické] plány, takže ty plány si předáváme a není to už problém.*“ (Denisa).

### **Kurikulární dokument jako nástroj (sebe)kontroly**

U tohoto typu využívání jsme ve výrocích učitelů zachytili kontrolní funkci dokumentu, kterou bylo možné rozlišit dvojím způsobem. První způsob kontroly se objevil jako určitá míra **sebereflexe učitele opřená o dokument**. Nehledají se chyby a odchylky v dokumentu, ale s pomocí kurikulárního dokumentu (ŠVP) se odhalují a odstraňují vlastní subjektivně pocíťované odchylky a chyby. „*Tak pořád mám vedle sebe ten papír [rozpracovaný tematický plán], podle kterého se kontroluju. Jestli jsem někde něco nezapomněla nebo bych ještě mohla tady něco vložit, tady by se mohlo hodit něco do těchto hodin, do toho předmětu. Takže svým způsobem pořád vlastně pracuju i s tím papírem, když to tak nazvu. [...]* A v dalším týdnu si zase připravím další papír. Já si prostě přes víkend chystám ten nový týden a všdycky se snažím to do toho trošku zpracovat. Neříkám, že se mi to podaří všdycky nebo každý den, to zas nechci tady ze sebe dělat nějakého svatého učitele.“ (Karla). Uvedený způsob kontroly má pozitivní dopad na zacházení učitele s dokumentem a jeho jednání v praxi. Pro instrumentální typ využívání je charakteristické smíření se s existencí kurikulárního dokumentu a současně je možné také usuzovat na akceptaci jeho obsahu.

Druhý způsob kontroly jsme zachytili na silné negativní úrovni, jež se projevila ve výrocích učitele jako **nechuť**. Vnímaný **silný tlak** byl pocíťován především **ze strany vedení**: „*My to [změny ŠVP] musíme prostě udělat, protože jsme to dostali nařízený.*“ (Bivoj) Nejedná se tedy již o dobrovolnou možnost vlastní sebereflexe, nýbrž o shora řízenou kontrolu učitele, který si nemůže dovolit pracovat jinak (Bivoj pokračuje): „*No tak vlastně to použiju v každém předmětu, který vlastně mám, protože si ten cíl nebo vlastně i to, co máme my daný, musíme vytyčit a učíme podle toho [ŠVP] a nemůžeme vlastně si dovolit nějakou odchylku, no odchylku, to říkám asi špatně, ale nemůžeme si prostě dovolit učit něco jiného...*“

#### *Symbolické využívání: nejasnosti a boj*

Výroky orientované na symbolický typ využívání převládaly u tří respondentů. Vyzdvihovaly především školní praxi nad kurikulární dokumenty, což je kontrastem k využívání instrumentálnímu. Tyto poznatky nás vedly k zaznamenání symbolického využívání pomocí vzorce *Realita > ŠVP*. Zde jsme ve výpovědích identifikovali vztah učitele ke kurikulárnímu dokumentu, který lze charakterizovat jako **neporozumění/nepřijetí** kurikulárních dokumentů.

Symbolickému typu využívání kurikulárních dokumentů často předcházelo využívání instrumentální. V počáteční fázi reformy museli učitelé tvořit ŠVP, jež mělo být v souladu se státními kurikulárními dokumenty. Práce na tvorbě ŠVP však s postupem času opadla a současný způsob využívání u symbolicky orientovaných učitelů je takový, že **o dokumentu vědí, ale intenzivně s ním nepracují**: „*Nedochází tam teď k nějakým výraznějším změnám, takže jsme se ani nedostali nějak k tomu, že bychom to [ŠVP] nějak teď studovali nebo s tím nějak více pracovali, to ne. Jako udělali jsme to, co bylo potřeba, to, co po nás chtěli. Ale není to tak, že bychom s tím pracovali nějak jako víc.*“ (Gustav). Interakce učitelů s kurikulárním dokumentem je utlumená, zejména pokud ji srovnáme s učiteli, pro něž je charakteristické instrumentální využívání. Lze např. hovořit až o zdrženlivém užívání, které může být zapříčiněno tím, co zmiňuje Cecil: „*No, tomu nikdo nerozumí, tomu školnímu. ŠVP s holkama bereme do ruky, protože neustále právě narážíme na nejasnosti. Takže je tady skupinka takových těch, co se chceme vykecat, a kecáme na chodbách o tom našem ŠVP, se kterým prostě bojujeme, a je to boj, ne spolupráce. Snažíme se dostat těm jednotlivým [školním] výstupům, a přitom tak, aby nás ta výuka fakt bavila, a přitom jsme mohli používat třeba i ty učebnice, prostě se to tam nespojuje, tam se to třídí, takže je to neustálý boj.*“ **Komunikované nejasnosti, neporozumění a boj** Cecil dále charakterizuje jako řetězený problém: „*Začneme od knížek, které používáme v každé hodině, od metod, které využíváme, a teď už je první problém, co napsat do třídnice, máme tady ročníkové plány, které vás a inspekci nezajímají, ale to už je první bariéra, potom máme ŠVP, to je bordel neskutečnej a teďka to všechno má zapadnout do toho RVP.*“ V popisu situace si můžeme všimnout, že učitel v symbolickém typu využí-

vání vychází z vlastní zkušenosti a přesvědčení a podle nich hodnotí **kurikulární dokument**. Jak lze identifikovat z výpovědí, vazba mezi realitou a dokumentem je narušena. V takovém případě **kurikulární dokument reprezentuje systém kódů**, které nabývají symbolického, formálního charakteru: „*Takeže my tam [v ŠVP] máme nějaký formulky, pod kterými se dá představit všechno a nic, a někdy je to velmi konkrétní, takže striktní, direktivní. A my si klademe otázku: Můžu učit i tohle, když to tam není striktně uvedené a je tam obecná poučka? No nevím.*“ (Cecil). Podobné **neporozumění**, prohloubené dopadem na vlastní práci s ŠVP, projevil i učitel Gustav: „*Tam když ses ptala na to, že si s tím [ŠVP] můžu vlastně pobrát, tak to s tím vlastně souvisí. Protože já teď ani moc nevím, jak si s tím můžu jako pobrát, protože to nemám odzkoušené. Asi to bude potřebovat ještě čas na to, abych si řekl jo, tak toto bylo dobrý a tady s tím bych nějak jako pracoval a nějak si s tím potom třeba pobráł.*“ Zde můžeme vidět, že důsledkem neporozumění je subjektivně pocíťované **omezení i pro experimentování, inovace a úpravy** toho, co je uvedeno v ŠVP. Ve výpovědích učitelů náležících k symbolickému typu využívání jsme v této souvislosti identifikovali především snahy o formální úpravy: „*Netvořit s tím [ŠVP], nemít to jako materiál, se kterým spolupracuju, materiál, se kterým tvořím, na který se obracím, se kterým, kde hledám odpovědi, tak table ten dokument není rozhodně vnímán. Vždycky se vytáhne RVP, jenom když přijdou změny, které tam máme zapracovat, takže nařizeno, musíme opravit, jenom takhle, ten RVP se tady bere.*“ (Cecil). V důsledku jsou pak samotné **inovace malé až formální**, jak Cecil dodává: „*Stačí napsaný papír, stačí, aby souhlasily formulky z RVP, aby byly napsaný v těch správných dokumentech. O tom dokumentu RVP se prakticky po celý školní rok ne bavíme. To znamená, na poradách za celých deset let nezazní slovo RVP, ani jednou. My jsme občas nucený něco, buď ŠVP, nebo RVP, vzít do ruky, když tvoříme nějaký ty třídnice, ročníkové plány a tak, nebo výstupní kontrolky.*“

### My jsme praktici, ŠVP je formalita

Formálnost je v symbolickém typu využívání vnímána daleko výrazněji než u jiných typů využívání. Cecil k tomu řekl: „*Celý rok se o tom dokumentu [RVP] ne bavíme a myslím si, že je to trošku i o učitelkách, o tom, jak my jsme teoreticky třeba i vedený, protože my jsme praktici. [...] Ty [školní] výstupy jsou konkrétní v ŠVP a samozřejmě že je respektujeme a snažíme se je naplnit. Ale jsou napsaný tak šikovně, že opravdu paní kolegyně, která má slabší děti, naplní ty výstupy tím, že napíše seznámení s... [...] De facto my máme náš tematický ročníkový plán vypracovaný tak, že první sloupeček jsme opsali z toho ŠVP a potom už tam máme naše učivo, tu naši látku, a do toho ŠVP jako takového nelezeme. To nemá význam.*“ Dokument v takovém případě vypadá tak, že tzv. nasedá na praxi, respektive si učitelé **legitimizují vlastní postupy a odmítání dokumentem řízené praxe**.

Uvedené projevy učitelů implicitně vystihuje **legitimizace dosavadních vlastních kroků** – vyučují na základě vlastního přesvědčení, a to i přesto,

že se domnívají, že jejich jednání není v souladu s kurikulárními dokumenty. Jelikož se učitelé neztotožňují s dokumentem, mají potřebu **hájit své zájmy** (nepracují s dokumentem, praxe je více než dokument), čímž dokument vytěsňují mimo vlastní pozornost. Dokument s takovou pozicí u učitele je dokumentem, který není užíván dle předem stanovených účelů. Do popředí se dostává symboličnost a formálnost dokumentu, o kterých učitelé **přesvědčují své okolí** svým jednáním nebo komunikací s dalšími aktéry.<sup>6</sup>

Podobně jako u instrumentálního využívání i u symbolického typu užívání se setkáváme ve výrocích učitelů s problematikou **kontroly**. Učitelé, pro něž je typický symbolický způsob využívání, de facto pracují **ve dvou světech** – ve světě praxe a ve světě ŠVP: „*Výstupy školní, na to si myslím, že si dáváme pozor, to je kontrolováno a všichni jsou upozorňováni: Ty, kolegyně, bacha na ty výstupy! Respektujte je!, ale realita... [je jiná] Nemůžete mít dvě stejné děti, dvě stejné hodiny, dvě stejné učitelky.*“ (Cecil). Kontrola je zde chápána jako externí vstup do zdánlivě fungujícího systému – buď ze strany **inspekce** (Cecil), nebo ze strany jiného učitele v rámci **hospitace**. Obě kontroly vznášejí oprávněné obavy (Jiří k hospitaci): „*Někdy mám pocit, i trošku obavu, aby do výuky nezasa-hoval ten druhý vyučující. Jako ne vždy tomu rozumí, ale někdy mně to přijde opravdu taková vnitřní obava, on mi tam vstoupí do hodiny a bude mě hodnotit.*“ Tyto obavy mohou úzce souviset s tím, jak je ŠVP konzistentní, jak silně učitelé dokumentu věří. V případě učitelů s instrumentálním využíváním bylo možné hovořit o úzkém vztahu mezi učitelem a kurikulárním dokumentem. Zde takový vztah není. Může tedy docházet k obavám z **křehkosti a nestability dokumentu** ve vztahu k praxi (Cecil): „*Ale když do toho [ŠVP] šáhneme, tak nikdo neví..., co do toho šáhla kolegyně, jak a co tam upravila, nikdo neví. A já jedu od jedničky do pětky, já se do té třídy vrátím za pět let, já se nestačím divit, protože tam [v ŠVP] byly udělaný tři maličkosti a mně to rozhodí předmět a já vůbec nevím, co s tím mám dělat.*“ Tento projev kontroly nevypráví o persvazivním působení na kontrolory, jak by bylo možné očekávat. Spíše se na pozadí křehkosti a nestability dokumentu projevuje jejich silná víra v to, co se děje v praxi, a validace jejich kroků.

S tím souvisí i **kritika**, která však **nedopadá na praxi** nebo učitelův výkon, nýbrž na dokument samotný: „*Pořád nás ŠVP zajímá, chceme to pochopit, [...] kde je ten zakopaný pes, a kritizujeme, at' si ulevíme, tak kritizujeme* (smích), *jak je to divně a nejednoznačně celkově postavený.*“ (Cecil). Ačkoli je pro symbolický typ využívání charakteristický odstup od kurikulárních dokumentů, není možné zjednodušeně konstatovat, že by učitelé s převládajícím symbolickým typem využívání měli hostilní postoj k ŠVP. Spíše ŠVP nepojímají **jako**

<sup>6</sup> Okolí mohou reprezentovat také výzkumníci – autoři tohoto příspěvku.



**klíčovou determinantu praxe.** Praxe má větší váhu ve srovnání se vším, co je (o praxi) psáno, a to tak výrazně, že tento stav je pro ně lepší než se stát učitelem s instrumentálním využíváním: „*No jo, ale postupem času, co ten systém je, vy to vidíte po celé republice, tak se sklouzne do toho: „Uč to, co je [v ŠVP] napsané, drž se toho, co tady máme ve výstupech, moc netvoř, anebo to nepiš do třídnice.“*“ (Cecil).

Učitel Cecil dokázal poměrně zdařile vysvětlit, jaké přesvědčení stojí v pozadí jeho zdrženlivého vnímání kurikulárních dokumentů – je jím subjektivně vnímaná odtrženost dokumentu od školní výuky, resp. přesvědčení, že učitel kurikulární dokumenty s ohledem na potřeby reálné praxe vůbec nepotřebuje: „*S tím dokumentem [ŠVP] se aktivně nepracuje na všech úrovních. At' je to vedení, at' to je nějaký metodický sdružení... My jako učitelé ten dokument [ŠVP] nebereme jako součást praxe, ale učíme každý den, učebnice máme každý den v ruce a s těmi dětmi pracujeme každý den. Tudíž jako učitelé, v tom jsme si pevný v kramflecích, každý den vím, co dělám, pět hodin.*“ Explicitně zde zaznívá, že dokument neplní účel, pro který byl původně vytvořen. S nadsázkou je možné říci, že učitel má tendenci systém ŠVP/RVP vytěšňovat. Tím je možné demonstrovat, že kurikulární dokumenty mohou být učiteli využívány zcela jiným způsobem, než se původně předpokládalo.

#### *Konceptuální využívání: synergie a víze*

Konceptuální typ využívání jsme přiřadili jako dominantní čtyřem respondentům. Nutno podotknout, že ve výpovědích těchto respondentů jsme zaznamenali také znaky předešlých dvou typů využívání – instrumentálního a symbolického. U konceptuálního využívání však navíc musí dojít k překročení primární funkce dokumentu. Pokud respondenti používali dokument instrumentálně, překročení spočívalo v tom, že se dokument snažili inovovat nebo jinak rozvíjet. Pokud respondenti využívali dokument symbolicky, překročení spočívalo v tom, že se s pomocí dokumentu snažili působit na další aktéry reformy ve svém okolí. Jinými slovy, konceptuální využívání se projevilo ve výpovědích respondentů ve znacích jako smýšlení o praxi, o výuce, které bylo opřené o kurikulární dokumenty. Oproti instrumentálnímu a symbolickému využívání měly kurikulární dokumenty pro učitele s konceptuálním využíváním reflexivní povahu vůči praxi. Realita vzdělávací praxe definovala a utvářela obsah ŠVP a současně se podle ŠVP naopak řídila praxe. Tuto povahu využívání jsme charakterizovali vzorcem ŠVP = Realita. Učitel Norbert tuto povahu vyjádřil slovy: „*Nebereme to [ŠVP] jako v žádném případě za nějaké dogma, které tady bude ležet někde v šanonu x let neměnné, ale ta naše desátá verze svědčí o tom, že jakmile se ukáže nějaký podnět, který je zapotřebí nějakým způsobem zpracovat a následně zakomponovat, i třeba změna v tabulaci učebního plánu, což už je zásadní změna, že je to živý dokument.*“ Tím vyjádřil nejen status dokumentu, ale i praxe. Tento vztah **provázanosti** mezi dokumentem a reálnou praxí jsme označili pojmem **synergie**. Považujeme za podstatné

zde zmínit i to, že tři ze čtyř učitelů dominantně spadajících do konceptuálního typu využívání současně zastávali funkci ředitele.

### Nástroj pro změnu

Učitelé s převládajícím konceptuálním způsobem využívání dokumentů chápou jako **nástroj pro změnu, základní dokument**, živý dokument: „*Takeže ten [ŠVP] je pro nás teda naprosto jako živý, a to je pro nás opravdu ten zásadní jako vzdělávací dokument, jako možná bych to neměl říkat, ale pro nás je to mnohem důležitější než RVP, tak jak si to tedy jako upravíme.*“ (Norbert). Podobné pojetí jsme spatřili už ve výpovědích učitelů, jež jsme přiřadili instrumentálnímu typu využívání – **znak poklad pro akci**. Přesto je možné ve výpovědích učitelů rozpoznat překročení instrumentálního využívání. Učitelé s pomocí kurikulárního dokumentu přemýšlejí o praxi, což lze doložit výrokem učitele Emila: „*Se ŠVP pracuju zcela naprosto ze svého zaujetí a já to opravdu vidím, jako že to je ta kuchařka, podle které my tam ty děti uvaříme, když to tak řeknu velmi lidově, to je prostě něco, s čím se tam pracovat dá, s čím ten učitel pracovat může.*“ Výroky učitelů s konceptuálním využíváním často tematizovaly určitý **vztah mezi starým a novým** a vytyčení potenciálu, který by v budoucnu mohl být s využitím dokumentu naplněn. Uvedené dokládá učitelka Ivana: „*Aby to [ŠVP] nebylo jako zkoštatělý. Konkrétně třeba ta informatika opravdu se rozvíjí takovým způsobem... Teď jsme zrovna koukali na jednu kameru, kterou musíme vyřadit, ani není stará. To je prostě ta informatika, jde brozně dopředu, my vlastně dětem skoro nestačíme v některých momentech.*“ Jiní učitelé obdobně uvažovali nad dalšími tématy.

Často zmiňovanou aktivitou vedoucí k provázanosti praxe a kurikulárního dokumentu jsou **hospitace**. V případě konceptuálního využívání nejsou hospitace pojímány pouze jako nástroj mechanické kontroly, neboť je ve výroci učitelů navíc přítomen **potenciál změny v myšlení učitelů nad praxí** rozvíjený právě prostřednictvím hospitací. Hospitující učitel má možnost nahlédnout do výuky jiného učitele, třeba toho, u kterého funguje propojení mezi ŠVP praxí, a tím může být doveden k úvaze o experimentování se ŠVP ve své praxi a případně k potenciální spolupráci s jinými učiteli: „*Aha, to já bych se do toho [ŠVP] možná mohl podívat, a tím oživíme nějaký prostor pro nějakou relevantní spolupráci.*“ (Emil).

### Překročení instrumentálního využívání

Podobně jako u instrumentálního využívání i v případě konceptuálního užívání se objevují úpravy dokumentu na základě podnětů, které **přicházejí shora**: „*Často s nimi [ŠVP] pracujeme, tak minimálně vždycky, když probíhá nějaká aktualizace nebo novela nebo úprava RVP, že tak škola má povinnost to teda zkomponovat do ŠVP.*“ (Norbert). Druhá varianta podnětů k revizím kurikulárních dokumentů, jež je více typická pro případy konceptuálního využívání, se objevuje, když **přicházejí podněty zdola**, které se zapracovávají

**průběžně:** „Ten dokument [ŠVP] je jako absolutně živý. To jsem říkal, když už máme teda nějakou tu desátou verzi, tak to znamená, že opravdu ty aktualizace nebo ty novelizace jako se dějí proto, že tam chceme něco upravit, že tam chceme něco změnit, a ke těm změnám většinou nedochází díky tomu, že teda něco se upravuje v RVP, ale spíš díky tomu, že vyvstala nějaká potřeba jako zevnitř školy.“ (Norbert). V takovém případě respondenti hovoří o **revizích**. Revizemi se nezasahuje jen do dokumentu, ale reflektuje se i praxe: „Neustále ho [ŠVP] upravujeme, předěláváme, byť teď jsme se daleko víc věnovali formě. Já jsem říkal: ‚Pojďme vytvořit nebo hledejme nějakou cestu, vědí vůbec rodiče, co tady vzděláváme?‘“ (Emil). Přitom si učitel Emil klade také existenční otázky, které řeší i s ostatními kolegy učiteli: „Samozřejmě řeším kontrolu a diskutuju s nimi: ‚Má to smysl? Skutečně je tohleto učíme? Učíme je to takhle?‘“

**Reflexe praxe na základě revize kurikulárního dokumentu** byla zaznamenána i ve výrocích učitele Norberta, jenž vykreslil vztah mezi dokumentem a tím, co se mění v praxi: „Ale už to [ŠVP] prošlo jako těmi x revizemi, (zasměje se) takže teď už jsme se zas dostali, jak jsem říkal, že budeme to učivo trošku zužovat, samozřejmě tak, aby to bylo v souladu s RVP, takže ono to má určitě, jako cokoliv jiného, nějaké takové ty vývoje, cyklické a ve spirále.“ (Norbert). Z vyjádření učitelů vyplývá, že vývoj, spirálovitost, vazba mezi dokumentem a praxí nemůže být samovolná, ale měla by být řízená. Např. učitelka Ivana vypovídá o úsilí a o promyšlených analýzách, které předcházely revizím a přibližování ŠVP a praxe (jejich provázanosti). Jak Ivana naznačuje, jedná se o dlouhodobou cestu: „Tak samozřejmě že se to [ŠVP] vyvíjí dýl. Nějakým způsobem jsme dělali několik revizí. [...] ‚My jsme v podstatě dělali opakovaně SWOT analýzu po dvou letech.‘“ Uplatňuje se zde především znak myšlení o vlastní praxi a zkušenosti, které vedou k budoucím efektům, jež propojují staré a nové myšlenky – jak v hlavách učitelů, tak i myšlenky a konceptualizace přítomné ve staré a nové verzi dokumentu ŠVP.

Dle vyjádření některých učitelů vedou SWOT analýzy a další netradiční formy práce s kurikulárními dokumenty k otevření nových témat a diskusí. Učitel Emil hovoří například o společných **diskusích**, které jsou realizovány za účelem zlepšování praxe: „My spolu nad ŠVP diskutujeme, jestli nebudeme učit matematiku Hejného metodou, nebo budeme učit jinou metodou, jestli budeme pracovat vázaným, či nevázaným písmem.“ Dalším projevem konceptuálního typu využívání, jež jsme zaznamenali, byla analýza a následná skupinová diskuse vedoucí k projasnění vztahu jednotlivých učitelů k ŠVP a jejich souvisejících **rolí v týmu**: „No my jsme jednou měli takový teambuilding [v průběhu tvorby ŠVP], to je blbě slovo, a tam jsme seděli odpoledne na zahradě a dělali jsme si vlastně takové testíky, jaké role kdo má. Jaké role může mít ten tým, a že když tam jedna z těch rolí vypadne, je okamžitě nahrazená někým jiným, ať chce, nebo nechce. Toba prudiče, ten je také potřeba, který je ten motor, **sice nám to vadí, ale když se nad tím člověk zamyslí, tak on tam má svoje místo, abychom nestagnovali**. On nás prostě tam zespodu ponouká, aby to tak nějak fungovalo. A další věc je ta, že když, to nevím také, jestli tady má zaznít, že když

*něco selže, tak já tedy hledám chyby nejdřív u sebe. A pak jak jsme tomu mohli předejít, anebo jak to napravit.*“ (Ivana). Uvedené tvrzení dokládá, že ŠVP může sloužit jako nástroj profesního rozvoje učitelů v podobě aktivního zapojení do tvorby a revizí kurikula. To současně přináší zpětnou vazbu a podněty vedoucí k rozpoznání a pojmenování vlastních silných a slabých stránek. Jedná se zřejmě o způsob, jak učitelé mohou získat ke kurikulárním dokumentům tzv. *ownership* (spoluvlastnictví), který v obdobném kontextu tematizuje např. Patton (2008, s. 112). Skupinové diskuse učitelů nad kurikulárními dokumenty mohou rovněž zintenzivnit práci učitele s dokumentem. To může také indikovat silný vztah jedince k dokumentu. Práce učitele na inovacích dokumentu nemá ryze mechanický charakter, ale je výsledkem vědomé a cílené reflexe.

Cain (2015) v souvislosti s konceptuálním typem využívání hovoří také o **kritickém pohledu** na (kurikulární) inovaci. Učitelé svými výroky již doložili svoji pozici v konceptuálním typu využívání, lze však zachytit i jejich kvalitativně vyšší nahlížení kurikulárního dokumentu: „*Ted' se bavíme o tom – funguje to [ŠVP]? Je to tam napsaný, máme dokument [ŠVP], ten vzniknul, nicméně **sebelepší učebnice z vás neudělá sebelepšího učitele.***“ Emil tím zdůraznil, že úspěch není dán dobře napsanými dokumenty (jak to např. dokládají výroky přiřazené k instrumentálnímu typu využívání): „*Učitele žádná reforma nepředělá. A to my víme všichni, že prostě učitel se narodí, nebo učitelem se člověk rodí.*“ (Ivana). I bez dokumentu, bez tematických plánů je praxe zvládnutelná, jak ironicky Emil dodává: „*Vždyt' vlastně může učit každý, kdo umí číst, to není dneska těžký. Máme takových materiálů, dělám přípravu, vygooglim, panečku, šup! [V matematice] mi vyjedou hotový příklady, vždyt' já se ani nemusím snažit, budu sem chodit jako do lázně, na pobodu.*“ Učitelka Ivana ŠVP chápe jako výzvu a současně jako příležitost udělat si věci po svém, mít možnost volby a svobody: „*Toble byla šance, jak si udělat tu školu po našem. Mít šanci, aby to nebyla taková ta obyčejná šedá škola.*“

## Diskuse

S ohledem na cíle reformy je patrně namístě předpokládat, že nejvíce žádaným by zřejmě měl být konceptuální typ užívání kurikulárních dokumentů.<sup>7</sup> Tento typ využívání spočívá ve změně myšlení, která se v ideálním případě

<sup>7</sup> Rich (1991, s. 333) upozorňuje, že různé dokumenty mohou reprezentovat různé typy poznatků. Pro určité typy poznatků (např. typicky vyhlášky apod.) nemusí být konceptuální typ využívání ideální, resp. jediný správný. Zatímco určité druhy inovací (dokumentů) inklinují ke konceptuálnímu využití, jiné směřují k využití instrumentálnímu (Nutley, Walter, & Davies, 2007, s. 36–37; Nutley, Jung, & Walter, 2008, s. 61). Instrumentálně využívané mohou být zejména předepsané postupy, metodiky a návody.

prostřednictvím užívání dokumentu následně promítá do změny výukových praktik (srov. Leviton & Hughes, 1981). Ve výpovědích našich respondentů se tento typ využívání projevoval v pojmání ŠVP jako prostředku pro reflexi praxe vedoucí následně k další inovaci kurikula. Tato synergie mezi dokumentem a praxí vyžadovala u respondentů vzhled a přemýšlení o vlastní zkušenosti a praxi (Cain, 2015). Respondenti s tímto typem využívání se vyjadřovali kriticky nejen ke své praxi, ale také k dokumentu. Dovolíme si hovořit o určitém umírněném osvícení u respondentů, o němž hovoří Hammersley (2002a), které umožňuje redefinování otázek a vizí (Nisbet & Broadfoot, 1980). Je nutné však podotknout, že většina respondentů, jejichž výroky jsme přiřadili ke konceptuálnímu využívání, současně působila i na pozici ředitele. Jeden z anonymních recenzentů nabídl vysvětlení, že ředitelé přirozeně dělají public relations své školy, a proto jsou zvyklí dávat sociálně žádoucí odpovědi. Na druhou stranu se ve výzkumném souboru nacházeli ředitelé, jejichž výroky nebylo možné ke konceptuálnímu typu využívání přiřadit. Zatímco z hlediska ideového nastavení by měly kurikulární dokumenty v Česku evokovat především konceptuální užívání u svých uživatelů, tedy změnu myšlení (srov. Cain, 2015), výroky námi zkoumaných učitelů naznačují, že reálné využívání kurikulárních dokumentů je z větší části instrumentální. K požadované změně myšlení u zkoumaných učitelů ve větší míře nedošlo. Na druhou stranu učitelé většinou plnili formální požadavky na ně kladené kurikulárními dokumenty.

Deset let po startu kurikulární reformy mnozí respondenti využívají kurikulární dokumenty převážně instrumentálně, aniž by šli tzv. za dokument a ztotožnili se s vůdčími idejemi reformy (srov. Cain, 2015). Typickým projevem instrumentálního užívání u zkoumaných učitelů bylo použití dokumentu jako nástroje (podkladu pro akci), a to jak v podobě řízení vlastní praxe, tak v podobě sdílení myšlenek obsažených v dokumentu s ostatními učiteli. Způsob využívání sahál od funkčního nahlížení do dokumentu při výuce přes potřebu fyzické blízkosti s dokumentem, které přináší učitelům jistotu, až po sebereflexi, kterou dokument učitelům zprostředkoval. Instrumentální využívání umožňovalo učitelům sázet na jistotu s určitou zaručenou dávkou svobody a inercie v jednání a současně se smířit s existencí dokumentu. Tento přístup nicméně podvazuje realizaci inovací dokumentu (Johnson, 1998). Nakládání učitelů s dokumentem bylo mechanické či technické, jinými slovy, učitelé s dokumentem nakládali jako s návodem na výstavbu praxe, bez něhož se neobejdou. Hammersley (2002b) v takovém případě hovoří o inženýrském přístupu.

Specifickou skupinu tvořili učitelé s dominantními projevy symbolického typu užívání. V našem výzkumu se jednalo o konzervativní učitele, kteří reformu nepřijali a odmítali se požadavkům a dikci reformy přizpůsobit. Tito učitelé měli současně tendenci o svých názorových pozicích přesvěd-

čovat další aktéry reformy.<sup>8</sup> Přesto se ukazuje, že i symbolický typ užívání může být, pakliže je odhalen, užitečným zdrojem informací potřebných k bilanci reformy. Symbolický typ využívání byl u zkoumaných učitelů typický neustálým bojem s dokumentem a souvisejícími nejasnostmi. To bylo často projevem legitimizace vlastních kroků (a postupů ve výuce) a hájení vlastních zájmů. Víra v akumulovanou moudrost praxe a smysluplnost vlastní zkušenosti vedla učitele k odstupu od kurikulárních dokumentů a rezistenci. Učitelé se tak dostávali do uzavřeného kruhu tím, že prostřednictvím odmítání dokumentu hájili své zájmy, akcentované skrze „potřeby praxe“, a tím svému okolí legitimizovali vlastní kroky, což vedlo k umocňování odmítání dokumentu. Tato situace nás přivedla ke zjištění, že dokument není užíván k účelu, pro který byl stanoven (srov. např. Johnson, 1998, s. 94). Vedle toho jsme odhalili, že symbolický typ využívání se z hlediska charakteru a způsobu interpretace datového materiálu blíží konceptuálnímu typu využívání. Jednotlivé projevy a znaky není možné pozorovat přímo, neboť mohou být ve výrociích respondentů skryté (srov. Rich, 1991).

Inovace spočívající ve změně myšlení a zavádění nových konceptů podporující nový způsob uvažování o stávající a budoucí praxi by měla mít ambici směřovat především k využívání konceptuálnímu (a následně také instrumentálnímu, eventuálně procesuálnímu). Soudě dle výroků respondentů tento předpoklad bohužel zůstal v případě kurikulárních dokumentů v Česku nenaplněn. Pokud bychom se měli zamýšlet nad důvody, lze se opřít například o teoretické modely sociální interakce (Huberman, 2002). Ty zdůrazňují důležitou roli vazeb mezi tvůrci poznatků a jejich uživateli, které jsou zpravidla záležitostí zprostředkovatelů (*linkage agents*), jejichž hlavním úkolem je napomáhat diseminovat inovaci – překládat, přizpůsobovat, persvazivně působit na konečné uživatele tak, aby došlo k žádoucímu způsobu využití (srov. Becheikh et al., 2010, s. 15). V případě kurikulární reformy byla role zprostředkovatelů reformních myšlenek do praxe zřejmě podceněna. V této souvislosti odkazujeme čtenáře na publikace dokládající selhání reformy, jež citujeme v úvodu tohoto textu. Náš výzkum v mnohém potvrzuje závěry jiných autorů, kteří se domnívají, že problémem reformy se stal formalismus, do něhož mnohdy tvorba školních vzdělávacích programů ve školách vyústila (srov. Dvořák, Starý, & Urbánek, 2015, s. 149–152; Janík, 2013, s. 636; Straková, 2010, s. 172).

---

<sup>8</sup> Jeden z anonymních recenzentů poukázal na skutečnost, že rezistence učitelů vůči reformě může být v některých případech žádoucí a legitimní s tím, že je třeba odlišovat kategorie „neporozumění“ a „nepřijetí“ reformy. V případě, že reforma vykazuje četné nedostatky, mohou rezistentní postoje vykazovat právě učitelé, kteří reformě nejvíce „rozumějí“. Tito učitelé nicméně mohou být přiřazeni k různým typům využívání.

## Závěr

Výzkum, který jsme představili, může být chápán jako originální pokus o bilanci kurikulární reformy postavený na premise, že úspěch při zavádění reformy bezprostředně souvisí se způsobem využívání kurikulárních dokumentů. Cílem výzkumu bylo odhalit a popsat jednotlivé typy využívání kurikulárních dokumentů v praxi učitelů základních škol v Česku. Zaměřili jsme se především na využívání ŠVP, jež s desetiletým odstupem od spuštění reformy reprezentují jeden ze základních pilířů reformy a současně syntetizují veškeré další dokumenty i související ideje stojící v pozadí (srov. Janík, 2013, s. 646). Způsoby využívání kurikulárních dokumentů jsme operacionalizovali pomocí teoretického konceptu využívání. Použitá Johnsonova typologie využívání se ukázala jako životaschopný interpretační rámec pro zkoumání využívání kurikulárních dokumentů učiteli na základních školách. Prostřednictvím analýzy polostrukturovaných rozhovorů ukotvené v teorii se nám podařilo překlenout problém dosud velmi zjednodušené operacionalizace užívání kurikulárních dokumentů, často hodnoceného pouze na škále občas/často atd. (srov. např. Janík et al., 2010a aj.).

Výsledky našeho výzkumu odhalily, že nejvíce respondentů ve zkoumaném souboru vykazovalo znaky instrumentálního využívání. Pro instrumentální typ užívání je charakteristické, že učitel se do jisté míry projevuje jako úředník, který se stará především o to, aby v reálné praxi bylo z obsahového i formálního hlediska obsaženo vše, co je v kurikulárních dokumentech uvedeno. To do jisté míry podvazuje snahu vnímat ŠVP jako živý dokument. Učitelé, již dominantně vykazovali znaky symbolického využívání, se vyznačovali pochybnostmi o funkčnosti kurikulárních dokumentů a snahou reálně je nevyužívat. Oproti tomu učitelé spadající do oblasti konceptuálního využívání měli potřebu o kurikulárních dokumentech přemýšlet, případně je výrazněji inovovat a měnit a dále s nimi pracovat tak, aby přispívaly ke zvyšování kvality školní výuky.

Otázkou pro další výzkum zůstává, jak by měly kurikulární dokumenty a potažmo celá reforma vypadat, aby došlo ze strany učitelů k vyššímu zastoupení konceptuálního využívání. Konceptuální typ využívání ŠVP může indikovat, že se učitelé identifikují s cíli reformy (resp. způsobem její implementace), což následně může být předpokladem většího příklonu ke kompetenčně orientovanému pojetí výuky. S přihlédnutím k tomu, že za sebou máme desetiletou zkušenost s kurikulární reformou, je možné s určitou mírou nadsázky tvrdit, že také náš výzkum přispěl k rozšíření souboru výzkumem ověřených poznatků dokumentujících selhání reformy. Náš výzkum odhalil také některá pozitiva, na nichž by bylo možné stavět při eventuálním pokračování reformy. Jedná se především o zjištění vypovídající o projevech konceptuálního typu využívání u vybraných respondentů. Tyto poznatky lze

obohatit dalšími studiemi, jež mohou ověřit užitečnost konceptu využívání v dalších oblastech vzdělávání.

### Poděkování

Tento článek vznikl za podpory projektu GAČR *Mezi akceptací a resistencí: vnímání kurikulárních změn učitelů v období deseti let od implementace reformy (GA15-05122S)*. Děkujeme anonymním recenzentům i redaktorům za připomínky, jež nás donutily k zamyšlení a současně pomohly zkvalitnit náš text.

### Literatura

- Altrichter, H., & Wiesinger, S. (2005). Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. *Journal für Schulentwicklung*, 9(4), 28–36.
- Becheikh, N., Ziam, S., Idrissi, O., Castonguay, Y., & Landry, R. (2010). How to improve knowledge transfer strategies and practices in education? Answers from a systematic literature review. *Research in Higher Education Journal*, 51(7), 1–21.
- Beran, J., Mareš, J., & Ježek, S. (2007). Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. *Orbis scholae*, 1(1), 111–130.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism*. Berkeley: University of California Press.
- Cain, T. (2015). Teachers' engagement with research texts: Beyond instrumental, conceptual or strategic use. *Journal of Education for Teaching*, 41(5), 478–492.
- Cain, T., & Allan, D. (2017). The invisible impact of educational research. *Oxford Review of Education*, 43(6), 1–15.
- Caplan, N. (1979). The two-communities theory and knowledge utilization. *American Behavioral Scientist*, 22(3), 459–470.
- Cvek, B. (2015). *Vědění jako nástroj: Instrumentalismus ve filozofii přírodních věd* (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova.
- Dunlop, C. A., Maggetti, M., Radaelli, C. M., & Russel, D. (2012). The many uses of regulatory impact assessment: A meta analysis of EU and UK cases. *Regulation & Governance*, 6(1), 23–45.
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době: Proměny pěti českých základních škol*. Praha: Karolinum.
- Estabrooks, C. A. (1999). The conceptual structure of research utilization. *Research in Nursing & Health*, 22(3), 203–216.
- Estabrooks, C. A. (2001). Research utilization and qualitative research. In M. Morse, J. M. Swanson, & A. J. Kuzel (Eds.), *The Nature of Qualitative Evidence* (s. 275–299). London: Sage.
- Gaut, B. (2000). „Art“ as a cluster concept. In N. Carroll (Ed.), *Theories of art today* (s. 25–44). Madison: University of Wisconsin Press.
- Hammersley, M. (2002a). Why research into practice does not go: Some questions about the enlightenment function of educational and social enquiry. In M. Hammersley (Ed.), *Educational research, policymaking and practice* (s. 38–58). London: Sage.
- Hammersley, M. (2002b). If the social world is how qualitative researchers say it is, what impact can their work have on policymaking and practice? In M. Hammersley (Ed.), *Educational research, policymaking and practice* (s. 83–101). London: Sage.



- Handal, B., & Herrington, A. (2003). Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform. *Mathematics Education Research Journal*, 15(1), 59–69.
- Havelock, R. G. (1971). *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Hoben, M., Estabrooks, C. A., Squires, J. E., & Behrens, J. (2016). Factor structure, reliability and measurement invariance of the Alberta context tool and the conceptual research utilization scale, for german residential long term care. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–24. Dostupné z <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.01339/full>
- Huberman, M. (1987). Steps toward an integrated model of research utilization. *Knowledge*, 8(4), 586–611.
- Huberman, M. (1994). Research utilization: The state of the art. *Knowledge and Policy*, 7(4), 13–33.
- Huberman, A. M. (2002). Moving towards the inevitable: The sharing of research in education. *Teachers and Teaching*, 8(3), 257–268.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Janík, T., Janko, T., Knecht, P., Kubiátko, M., Najvar, P., Pavlas, T., ... Vlčková, K. (2010a). *Kurikulární reforma na gymnáziích: Výsledky dotazníkového šetření*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., & Solníčka, D. (2010b). *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Johnson, R. B. (1998). Toward a theoretical model of evaluation utilization. *Evaluation and Program Planning*, 21(1), 93–110.
- Knecht, P., & Lokajíčková, V. (2013). Učební úlohy jako příležitosti k rozvíjení a dosahování očekávaných výstupů: Analýza koherence učebnic a RVP ZV. *Pedagogika*, 63(2), 169–183.
- Knorr, K. (1977). Policymakers' use of social science knowledge: Symbolic or instrumental? In C. H. Weiss (Ed.), *Using social research in public policy-making* (s. 165–182). Lexington: Lexington Books.
- Landry, R., Amara, N., & Lamari, M. (2001). Utilization of social science research knowledge in Canada. *Research Policy*, 30(2), 333–349.
- Leviton, L. C., & Hughes, E. F. (1981). Research on the utilization of evaluations: A review and synthesis. *Evaluation Review*, 5(4), 525–548.
- Louis, K. S. (1998). Reconnecting knowledge utilization and school improvement: Two steps forward, one step back. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (s. 1074–1095). Dordrecht: Springer.
- McCulloch, G. (1998). Curriculum reform, educational change and school improvement. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (s. 1203–1215). Dordrecht: Springer.
- Nisbet, J. D., & Broadfoot, P. (1980). *The impact of research on policy and practice in education*. Oxford: Pergamon Press.
- Nutley, S., Jung, T., & Walter, I. (2008). The many forms of research informed practice: A framework for mapping diversity. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 53–71.
- Nutley, S. M., Walter, I., & Davies, H. T. (2007). *Using evidence: How research can inform public services*. Bristol: Policy Press.
- Owen, J. M. (1992). *Towards a meta-model of evaluation utilization*. Příspěvek prezentovaný na konferenci Annual Meeting of the American Evaluation Association, 1992, Seattle, Washington.

- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation*. London: Sage.
- Petrusek, M. (2009). *Základy sociologie*. Praha: Akademie veřejné správy.
- Pešková, K., Spurná, M. & Knecht, P. (2017). Teoretický model pro výzkum vnímání kurikulárních změn učiteli ZŠ. *Orbis Scholae*, 11(2), 99–124.
- Pišová, M., Kostková, K., Janík, T., Doulik, P., Hajdušková, L., Knecht, P., & Vlček, P. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: Případové studie tvorby kurikula*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Prenzel, M. (2012). Empirický výzkum vzdělávání: Vystačí naše stávající přístupy zítra? *Pedagogická orientace*, 22(4), 475–489.
- Rich, R. F. (1991). Knowledge creation, diffusion, and utilization perspectives of the founding editor of knowledge. *Science Communication*, 12(3), 319–337.
- Rich, R. F. (1997). Measuring knowledge utilization: Processes and outcomes. *Knowledge and Policy*, 10(3), 11–24.
- Rissi, C., & Sager, F. (2013). Types of knowledge utilization of regulatory impact assessments: Evidence from Swiss policymaking. *Regulation & Governance*, 7(3), 348–364.
- Rogers, E. M. (1988). The intellectual foundation and history of the agricultural extension model. *Knowledge*, 9(4), 492–510.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- Slavík, J., Chrz, V., Štech, S., Nohavová, A., Klumparová, Š., Hník, O., ... Valenta, J. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Squires, J. E., Estabrooks, C. A., Newburn-Cook, C. V., & Gierl, M. (2011). Validation of the conceptual research utilization scale: An application of the standards for educational and psychological testing in healthcare. *BMC Health Services Research*, 11. Dostupné z <https://bmchealthservres.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6963-11-107>
- Stará, J., & Krčmářová, T. (2014). Užívání nových učebnicových materiálů učiteli 1. stupně ZŠ. *Pedagogická orientace*, 24(1), 77–110.
- Stetler, C. B. (2001). Updating the Stetler model of research utilization to facilitate evidence-based practice. *Nursing Outlook*, 49(6), 272–279.
- Straková, J. (2010). Postoje českých učitelů k hlavním prioritám vzdělávací politiky. In R. Váňová & H. Krykorková (Eds.), *Učitel v současné škole* (s. 167–175). Praha: Univerzita Karlova.
- Straková, J. (2013). Jak dál s kurikulární reformou. *Pedagogická orientace*, 23(5), 734–743.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.
- Van Driel, J. H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science teaching*, 38(2), 137–158.
- Walterová, E., Černý, K., Greger, D., & Chvál, M. (2010). *Školství – věc (ne)veřejná: Názory veřejnosti na školu a vzdělání*. Praha: Karolinum.
- Weber, M. (2009). *Metodologie, sociologie a politika*. Praha: OIKOYMENH.
- Weiss, C. H. (1978). Improving the linkage between social research and public policy. In L. E. Lynn (Ed.), *Knowledge and policy: The uncertain connection* (s. 23–81). Washington: National Research Council.
- Weiss, C. H., Murphy-Graham, E., & Birkeland, S. (2005). An alternate route to policy influence: How evaluations affect DARE. *American Journal of Evaluation*, 26(1), 12–30.

**Kontakt na autory**

Michaela Spurná

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: spurna@ped.muni.cz

Petr Knecht

Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: knecht@ped.muni.cz

**Corresponding authors**

Michaela Spurná

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: spurna@ped.muni.cz

Petr Knecht

Institute for Research in School Education, Faculty of Education, Masaryk University

E-mail: knecht@ped.muni.cz