



TRITON

V edici PRVNÍ POMOC PRO PEDAGOGY již vyšlo:

1. První kroky učitele
doc. PhDr. Libuše Podlahová
2. Ukázněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele
doc. PaedDr. Stanislav Bendl
3. Tvorba vzdělávacího programu
Mgr. Michaela Prášilová, Ph.D.

V této edici připravujeme:

4. Specifické poruchy učení
PhDr. Václav Mertin
5. Mluvený projev učitele
doc. PhDr. Milena Krobotová, CSc.
6. Multikulturní výchova
Mgr. Katarína Luptáková, Ph.D.
7. Hodnocení a klasifikace
dr. Jana Straková
8. Rodina a škola

Pro učitele dále vyšlo:

Čeština nás baví: Hry pro výuku češtiny na 1. stupni ZŠ
Mgr. Václav Víška, Lucie Nováková

Praktická a laboratorní výuka chemie
RNDr. Olga Mokrejšová

Výtvarná dílna
doc. PaedDr. Hana Babyrádová, Ph.D.

Michaela Prášilová

TVORBA VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU

Michaela Prášilová

Tvorba vzdělávacího programu

PRVNÍ POMOČ PEDAGOGY 3

Triton

Tato kniha ani žádná její část nesmí být kopírována, rozmnožována ani jinak šířena bez písemného souhlasu vydavatele.

TVORBA VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU

Autor:

Mgr. Michaela Prášilová, Ph.D.

Katedra pedagogiky s celoškolskou působností PdF UP,
Olomouc

Recenzovali:

doc. PhDr. Otto Obst, CSc.

Katedra pedagogiky s celoškolskou působností PdF UP,
Olomouc

PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

Katedra primární pedagogiky PdF UP, Olomouc

© Michaela Prášilová, 2006

© TRITON, 2006

Cover © Jiří Toman, 2006

Vydalo nakladatelství TRITON, Vykáňská 5,
100 00 Praha 10, www.triton-books.cz

ISBN 80-7254-712-7

Obsah

Úvodem	9
Vysvětlivky k práci s textem učebnice	12
1 Vzdělávací program a jeho tvorba	15
2 Pořadí kroků při tvorbě vzdělávacího programu	30
3 Analýza vzdělávacích potřeb a analýza účastníků vzdělávání	50
4 Výukový cíl jako základní stavební jednotka vzdělávacího programu	75
5 Akceptace vlastností výukového cíle při tvorbě vzdělávacího programu	88
6 Taxonomie výukových cílů a tvorba vzdělávacího programu	109
7 Vyhodnocování vzdělávání jako součást vzdělávacího programu	133
8 Tvorba učebního plánu a osnov vzdělávacího programu, limitující faktory a finanční náročnost programu	148
9 Kurikulum (pro zájemce)	164
Závěr	183
Literatura	184
Přílohy	188
a) Slovník aktivních sloves	188
b) Příklad rámcové osnovy vzdělávací akce	190

Seznam zkratek

DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
Manuál ZV	Manuál základního vzdělávání
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
PdF UP	Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	školní vzdělávací program
VC	výukový cíl
VUP	výzkumný ústav pedagogický

Úvodem

Vážení čtenáři,

učebnice, kterou otevíráte, je zaměřena na problematiku **metodického postupu při tvorbě vzdělávacího programu**. Mým záměrem bylo napsat učebnici stručnou, která by už při prvním pohledu neodpuzovala svým rozsahem, ale přesto obsahovala informace potřebné k **samostatnému hledání možných cest postupu** při tvorbě vzdělávacího programu. Při psaní jsem počítala s Vaším předchozím pedagogickým vzděláním, případně i učitelskou praxí. Pokud si však budete potřebovat určité poznatky ještě doplnit, odkazuji v textu na vhodnou a přitom dostupnou literaturu.

Zkonstruovat vzdělávací program je vysoce specializovaná činnost, která předpokládá zvládnutí řady odborných dovedností. Jedná se o tzv. pedagogické projektování (Blížkovský, 1992), což z pohledu učitele vyžaduje „vnímat svou praxi s odborným nadhledem a mít schopnost konstruovat obecné rámce vzdálené školní realitě“ (Hausenblas, 2002–03). V rámci své profesní přípravy se učitelé (a další pedagogičtí pracovníci) s nácvikem této dovednosti většinou nesetkali a nesetkávají. V duchu dosavadního pojetí role

učitele byli připravováni jen na roli realizátora osnov, nikoliv na roli projektanta vzdělávání.

Zákon č. 561/2004 Sb., který ukládá školám vytvářet na základě příslušných Rámcových vzdělávacích programů školní vzdělávací programy, postavil učitele nekompromisně do pozice projektantů. Na tvorbě školního vzdělávacího programu se bude podílet každý z nich. Ale nejen tvorba školních vzdělávacích programů vyžaduje v současnosti od učitelů a dalších pedagogických pracovníků dovednost pedagogicky projektovat.

Školy se otvírají komunitě, chtějí prokázat svou prospěšnost a opodstatněnost tím, že nabízejí vzdělávací aktivity jak dětem, tak dospělým zájemcům ze svého okolí. Některé školy (především střední odborné) se profilují v oblasti rekvalifikací, v prohlubování kvalifikace či povinného proškolení pracovníků. I k těmto účelům potřebují pedagogičtí pracovníci umět vytvořit funkční vzdělávací program.

Pedagogické projektování má tu specifičnost, že nelze naprosto přesně (detailně a jednoznačně) vymezit edukační cíle ani cesty k nim. „Do procesu vstupuje tolik dalších neznámých včetně vychovávaného subjektu, že i kdyby se vycházelo z relativně úplné diagnózy, je zapotřebí ponechat následujícímu procesu určitou volnost pro řešení v projektu nezahrnutá, ale v daném okamžiku potřebná.“ (Blížkovský, 1992, s. 255) Proto Vám v učebnici ne-

dokáží předložit přesnou „kuchařku“ na tvorbu vzdělávacího programu.

Neskromně však očekávám, že **po prostudování učebnice budete umět vysvětlit průběh a podstatu základního postupu při tvorbě vzdělávacího programu, dokážete tento postup tvůrčím způsobem využít při řešení praktického úkolu a také dokážete kvalifikovaně posoudit kvalitu předloženého vzdělávacího programu.** Postupné zvládnutí problematiky si budete moci v rámci samostudia ověřovat na připravených úkolech.

Přeji Vám při studiu hodně úspěchů.

Michaela Prášilová

Vysvětlivky k práci s textem učebnice

Text v učebnici je psán tak, aby Vám umožňoval samostudium. Kapitoly mají obdobný rozsah a podle mého odhadu by Vám zvládnutí každé z nich, včetně vypracování všech úloh (i otázek), mohlo vždy trvat asi 4 až 5 hodin.

V textu každé z kapitol využívám kvůli přehlednosti následující strukturní prvky:

Cíl

Je uveden v kontrolovatelné podobě vždy na počátku kapitoly. Jeho přesná formulace by Vám měla při studiu posloužit k motivaci, orientaci, plánování postupu i kontrole.

Příklad

Je v textu kapitoly umístěn podle potřeby. Vždy obsahuje praktickou ukázkou a slouží jako názorné doplnění k předešlému teoretickému textu. Učebnice obsahuje celkem 35 příkladů, které jsou postupně číslovány.

Úkol

Je prostě úkol pro Vás. Na něm máte možnost jednak si učivo procvičit a zároveň ověřit jeho zvládnutí. Každý úkol je označen dvěma čísly. První číslo

určuje, kolikátý je to úkol v kapitole. Druhé číslo určuje kapitolu, v níž se úkol nachází.

Například označení „Úkol 2 (3)“ znamená druhý úkol ve třetí kapitole.

Průvodce studiem

Dovoluje mi s Vámi rozmlouvat, upozorňovat na různé skutečnosti, povzbuzovat Vás, vysvětlovat Vám, proč postupuji právě tímto způsobem apod.

Pojmy k zapamatování

Jsou důležité základní pojmy, jejichž správné používání byste si rozhodně měli osvojit.

Shrnutí

Je stručné shrnutí obsahu kapitoly. K nastudování celé problematiky tvorby vzdělávacího programu ovšem rozhodně nestačí číst jen tyto pasáže.

Kontrolní otázky a úkoly

Jsou umístěny na závěr každé kapitoly a jsou formulovány tak, aby Vám posloužily (jako nástroj zpětné vazby) k ověření, zda jste již dosáhli cílů uvedených v úvodu kapitoly. Umožňují Vám, vážení čtenáři, i provádět sebehodnocení studijního úsilí.

Klíč

Na konci každé kapitoly v něm najdete správná řešení otázek a úkolů, případně možné varianty

správného řešení. V oblasti vzdělávání totiž nelze vždy vymezit jen jednu jedinou správnou odpověď.

Pro zájemce

Pod tímto označením najdete rozšiřující text. Záleží jen na Vás, zda se ho rozhodnete prostudovat, či ne.

Přehled literatury uvádím až na závěr všech kapitol, činím tak s ohledem na zestručnění textu. Jsou v něm abecedně seřazeny tituly, ze kterých jsem čerpala, ale i publikace, které doporučuji pro případ potřeby dohledání či prohloubení poznatků.

Učebnice obsahuje dvě **přílohy**. Upozornění na ně najdete v textu učebnice.

1

Vzdělávací program a jeho tvorba

CÍL KAPITOLY

Po prostudování kapitoly budete schopni:

- vysvětlit, proč učitelé a pedagogičtí pracovníci prozatím většinou neumí vzdělávací program tvořit,
- vysvětlit, co to je „vzdělávací program“,
- ukázat na příkladu z praxe, jak lze postup používaný při tvorbě manažerského projektu aplikovat na tvorbu vzdělávacího programu,
- popsat etapy tvorby vzdělávacího programu, které by měly přispět k jeho optimální účinnosti.

Kromě toho budete (doufám) ochotni přemýšlet o tom, že vzdělávací program by neměl marnotratně mrhat motivací, silami, časem ani finančními prostředky aktérů vzdělávání.

Na otázku: „Proč neumí čeští učitelé a pedagogičtí pracovníci tvořit vzdělávací programy?“ je velice snadné odpovědět. Neumí, protože to prozatím nepotřebovali umět. Protože za ně projektoval

někdo jiný. Protože měli vzdělávací programy vyrobené centrálně a měli za úkol jen podle nich učit. Z tohoto důvodu je tvořit vzdělávací program nikdo neučil a oni sami se po získání této dovednosti také nikterak nepídili. Až platnost nového školského zákona č. 561/2004 Sb., který ukládá školám vytvářet školní vzdělávací programy, situaci změnila.

V oblasti vzdělávání dospělých, a to hlavně v profesním vzdělávání, se však vzdělávací programy i v českém prostředí tvořily a tvoří. Jsou známy obecné postupy této tvorby a jejich spolehlivost je praxí ověřena. V uplynulých třech letech jsem měla nedocenitelnou možnost získat zkušenost s výukou tvorby vzdělávacích programů u studijních skupin budoucích personálních pracovníků, sociálních pracovníků a vzdělávatelů dospělých. Díky této skutečnosti jsem mohla již před dvěma lety (kdy bylo jasné, že se ve školách projektovat bude) začít učit tvořit vzdělávací program i studenty učitelských oborů naší pedagogické fakulty. O zkušenosti, které jsem mezitím získala já i moji studenti, se s Vámi v následujícím textu ráda podělím.

Termín „vzdělávací program“ se podle Průchy, Walterové, Mareše (Pedagogický slovník, 2001) používá v několika významech. Může znamenat **kurikulární dokument schvalovaný centrálními orgány školství a mající normativní charakter**, který obsahuje komplexní vymezení koncepce, cílů, obsahu a jiných parametrů vzdělávání pro určitý stupeň

či druh školy. Např. vzdělávací program Základní škola, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání apod. Dále může být tento termín použit pro **individuální studijní plán**, například pro vzdělávání handicapovaných jedinců, vrcholových sportovců, nadaných jedinců apod. Třetím významem pak je **označení charakteristického profilu vzdělávání, učebního plánu na konkrétní škole či jiném vzdělávacím zařízení**. V tomto pojetí jde o **zkonkrétnění vzdělávací nabídky** pro potenciální klienty.

V této učebnici budu na vzdělávací program pohlížet jako na **projekt výuky vytvořený za účelem překlenutí výkonnostní mezery** mezi tím, jak jedinec (případně skupina osob) danou problematiku momentálně zvládá, a tím, jak je žádoucí, aby tuto problematiku z nějakých důvodů zvládal (zvládala).

Tzn. mezi tím, co již jedinec umí a co by umět měl, mezi jeho momentálním výkonem a výkonem očekávaným, mezi jeho stávajícím výkonem a výkonem požadovaným.

■ PŘÍKLAD 1

Příklady výkonnostní mezery

Pracovníci umí obsluhovat určitý typ obráběcího stroje. Nyní se potřebují naučit manipulovat s novým typem obráběcího stroje.

Úředník je schopen vést v cizím jazyce základní konverzaci. Nyní potřebuje zvládnout cizí jazyk tak, jak je požadováno v kvalifikačních požadavcích na jeho pracovní místo.

Studenti nastupující ze základní na střední školu se potřebují během čtyř let studia připravit na složení maturity.

Zájemce o získání certifikátu opravňujícího vést hodiny aerobiku má zatím zkušenosti jako cvičenec. Nyní se potřebuje připravit na vykonání patřičných zkoušek.

Na pracovníci oddělení telefonických služeb pro zákazníky přicházejí opakovaně stížnosti. Potřebuje se naučit funkčně komunikovat se zákazníky.

Učitelé si umí naplánovat a řídit výuku v rámci svých vyučovacích hodin. Nyní se potřebují naučit i tvořit vzdělávací program.

Klient autoškoly neumí řídit auto. Potřebuje se to naučit tak, aby zvládl vykonat praktickou část zkoušky potřebnou k získání řidičského průkazu.

Poněvadž pohlížím na vzdělávací program jako na projekt výuky, mohu při úvahách o jeho tvorbě využít znalosti dvou **základních postupů tvorby projektu** (podle Eger, 2002).

První postup se používá v případě, že **budoucnost vychází plynule ze současného stavu**, a má podobu následujících otázek:

- Kde jsme nyní?

- Kde bychom chtěli být? Kam směřujeme?
- Jak se tam dostaneme?
- Jak zajistíme, že se tam dostaneme?
- Jak poznáme, že jsme se tam dostali?

■ PŘÍKLAD 2

Ukázka konkrétní situace, v níž lze pro program zamýšlené vzdělávací akce využít výše uvedeného postupu

V azylovém domě pro matky s dětmi bylo zjištěno (pozorováním, rozhovorem), že matky mají malé znalosti o vhodné výživě dětí. Proto jim byla nabídnuta možnost účastnit se cyklu neformálně vedených vzdělávacích lekcí, během kterého by se rozšířily jejich znalosti a rozvinula ochota využívat nových poznatků při péči o děti.¹

Postup projektanta programu

Přesně zjistí, co matky zvládají a v čem mají ohledně vhodné výživy dětí nedostatky. Pak s cílem kompenzovat nedostatky a dále rozvinout to, co již matky umí, vytvoří program cyklu vzdělávacích lekcí.

Druhý postup se využívá za předpokladu, že už víme, že **budoucnost bude zásadně odlišná od**

¹ Upraveno podle textu seminární práce studentky S. Večeřové (šk. rok 2004/05, PdF UP).

současnosti, a je zachycen v následujících otázkách:

- Kde bychom chtěli být? Kam směřujeme?
- Kde jsme nyní?
- Jak se tam dostaneme?
- Jak zajistíme, že se tam dostaneme?
- Jak poznáme, že jsme se tam dostali?

■ PŘÍKLAD 3

Ukázka konkrétní situace, v níž lze pro tvorbu programu zamýšlené vzdělávací akce využít druhého postupu

Uznání třináctého platového stupně u ředitelů základních a středních škol je podmíněno absolvováním funkčního studia F II a složením kvalifikační zkoušky. K absolvování studia a k vykonání povinné zkoušky se budou hlásit zájemci ze školské praxe, u kterých se dá očekávat velmi různá úroveň vstupních znalostí, dovedností, zkušeností i motivace.

Postup projektanta programu

Na základě znalosti závazných nároků kvalifikační zkoušky si přesně a kontrolovatelně zformuluje profil absolventa funkčního studia F II. Tím získá naprosto jednoznačný výkonnostní standard, kterého má absolvent studia dosáhnout. K dosažení standardu pak vytvoří vzdělávací program, který by měl akceptovat různou vstupní úroveň účastníků studia.

Jak jste si určitě všimli, u obou prezentovaných postupů je jen **přehozeno pořadí první a druhé otázky**. V prvním případě má vzdělávací program umožnit maximálně možný rozvoj osobnosti účastníka vzdělávací akce v žádoucí oblasti. Ve druhém případě má vzdělávací program zabezpečit dosažení přesně nastaveného standardu² absolventa vzdělávací akce. V obou postupech je první a druhou otázkou vždy vymezena výkonnostní mezera, kterou má vytvořený vzdělávací program překlenout. Jak ji dokáže překlenout a jak se potvrdí, že se to opravdu podařilo, to řeší odpovědi na zbývající tři otázky postupu.

PRŮVODCE STUDIEM

Pro úplnost Vám chci již nyní sdělit, že k zodpovězení všech pěti otázek tvořících postup tvorby projektu se v případě pedagogického projektování používá baterie návazných realizačních kroků. O které kroky se jedná a jak na ně pohlížíjí různí odborníci, to se dozvíte již v následující (druhé) kapitole. Prozatím se ale ještě chvíli věnujte pouze problematice rozlišování obou variant postupů tvorby projektu a vypracujte následující úkoly 1 (1) a 2 (1).

² Standardem absolventa vzdělávací akce je zde myšlena schopnost úspěšně vykonat předepsanou zkoušku, napsat test na potřebný počet bodů apod.

■ ÚKOL 1 (1)

Zkuste zasadit obě varianty postupu tvorby projektu do konkrétní situace tvorby vzdělávacího programu v prostředí školy (nemyslím tím přímo školní vzdělávací program, ale jakýkoliv jiný /dílčí/ vzdělávací program).

PRŮVODCE STUDIEM

Možná si teď říkáte, že dané problematice věnuji přespříliš pozornosti. Že je to vlastně jedno, který postup si tvůrce vzdělávacího programu zvolí. Dovoluji si oponovat. Není to jedno. Je velmi důležité vědět, zda je **úroveň budoucího absolventa programu dopředu závazně určena, neboť tomu požadavku pak musím celý program podřídít**. Na tuto skutečnost Vás ještě budu v dalších kapitolách upozorňovat.

■ ÚKOL 2 (1)

Co myslíte, vede text Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) projektanty školního vzdělávacího programu k uvažování podle první, či druhé varianty postupu tvorby projektu?

PRŮVODCE STUDIEM

Zjistěte si v klíči, zda jste zvládli oba úkoly. Pokud ano, čtěte dál.

Má-li vzniknout opravdu účinný vzdělávací program (**za účinný budu v této učebnici považovat takový vzdělávací program, který optimálně povede k dosažení žádoucích kvalit absolventa programu**), nelze hned jeho první verzi brát jako verzi konečnou. I ten nejlepší projektant nedokáže do detailu „vychytat“ (a tedy v programu zohlednit) všechna možná úskalí, která při realizaci vzdělávacího programu mohou vzniknout. Proto se vzdělávací program opakovaně prověřuje a to, co není funkční, se v něm postupně opravuje – vylepšuje. Mužík (2004) doporučuje dodržet následující etapy tvorby vzdělávacího programu:

1. vytvoření první verze, tzv. pilotní, její testování na vzorku cílové skupiny, průběžné monitorování průběhu, vyhodnocení, provedení potřebných korektur – tedy vznik následné verze, tzv. definitivní;
2. realizace definitivní verze, autor ji označuje i jako tzv. nultou verzi, již na cílové skupině, průběžné monitorování průběhu, vyhodnocení, provedení potřebných korektur – tedy vznik třetí verze, která je již připravena k realizování;
3. realizace programu.

Pozor! To, že vzdělávací program prošel uvedenými etapami, neznamená, že už zůstane navždy v této nezměněné podobě. Vždyť **plán není dogma**. Zvláště při vzdělávání, na které má vliv tolik faktorů

(společenské, ekonomické, sociální, kulturní, technologické apod.). Je samozřejmé, že při realizaci vzdělávacího programu v praxi se provádí jak průběžné, tak i finální vyhodnocování průběhu i výsledků programu. Na základě zjištěných fakt pak operativně dochází k menším či zásadnějším zásahům do podoby vzdělávacího programu s cílem optimalizovat jeho účinnost. Právě proto je při tvorbě školních vzdělávacích programů, kde celý cyklus jejich realizace bude trvat několik let (např. na ZŠ 9 let), zdůrazňována potřeba zabudovat do jejich struktury systém monitorování a hodnocení (jako povinnost to uvádějí texty RVP). Je to dobře, poněvadž poskytnutí nekvalitní vzdělávací služby může demotivovat jak studenta, tak i učitele či lektora, dokonce i nevratně poškodit osobnost vzdělávaného. Také znamená finanční a časovou ztrátu, při níž reklamace nic neřeší.

■ PŘÍKLAD 4

Jak by podle Mužíka (2004) vypadaly etapy tvorby školního vzdělávacího programu na základní škole

První (pilotní) verze by se testovala devět let (od první třídy až po ověření kvalit absolventa školy) nejlépe jen na jedné třídě v ročníku. To by umožňovalo zjistit účinnost programu porovnáním úrovně absolventů školy z pilotní třídy s úrovní absolventů školy z paralelní třídy (s původním vzdělávacím programem).

Definitivní (nulová) verze by se zase ověřovala devět let. Buď již v celém ročníku, nebo v případě opatrnosti zase jen na jedné třídě. Na základě výsledků z monitorování a hodnocení by se ještě provedly korekce a naplno spustila realizace programu.

Do celého procesu ověřování by bylo dobré zapojit externí odborníky.

Jak by podle Mužíka (2004) vypadaly etapy tvorby v případě dvoudenního vzdělávacího projektu pro vzdělávání dospělých

Dva dny by trvalo testování pilotní verze, většinou se testuje na dobrovolnících z cílové skupiny. Ti třeba za účast vůbec neplatí nebo mají výraznou slevu. Za to spolupracují s projektantem programu a podávají mu systematickou zpětnou vazbu. Jako pozorovatelé ještě někdy bývají účastní odborníci – experti. I tato expertní skupina osob posuzuje účinnost ověřované verze programu. Při korekturách se přihlíží ke všem získaným informacím.³

Definitivní verze by se zase dva dny ověřovala na další cílové skupině a na základě získaných informací upravila do podoby verze určené k realizaci.

³ Tímto způsobem byla ověřována pilotní verze vzdělávacího modulu Řízení kvality (Nezvalová aj., 1999) určeného pro cílovou skupinu ředitelů škol, jehož jsem byla spoluautorkou. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/_DOMEK/default.asp?ARI=102270&CAI=2802>.

PRŮVODCE STUDIEM

„Prostudovali“ jste se až na konec první kapitoly. Ještě si projděte a zapamatujte důležité pojmy, osvěžte paměť v odstavci „Shrnutí“ a můžete si ověřit úspěšnost svého samostudia pomocí připravených kontrolních otázek a úkolů.

POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

Vzdělávací program, projekt výuky, výkonnostní mezera, postup tvorby projektu, rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, etapy tvorby vzdělávacího programu, pilotní verze programu, nulová verze programu, realizační verze programu.

SHRNUTÍ

Na vzdělávací program lze pohlížet jako na projekt výuky vytvořený za účelem překlenutí výkonnostní mezery u jedince či skupiny osob. Při tvorbě vzdělávacího programu je možno využít znalosti dvou základních postupů tvorby projektu: buď budoucnost vychází plynule ze současného stavu, nebo víme, že budoucnost bude zásadně odlišná od současnosti. Pro získání účinné verze vzdělávacího programu se vzniklý projekt opakovaně prověřuje v praxi (pilotní verze, definitivní /nulová/ verze, verze k realizaci) a to, co není funkční, se postupně vylepšuje. Nabídnout nekvalitní vzdělávací program je nezodpovědné, neboť jde o službu mající nevratný charakter.

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚKOLY

1. Vlastními slovy vysvětlete, co si lze představit pod označením „vzdělávací program“. Nad rámec údajů v textu kapitoly uveďte alespoň dva konkrétní příklady vzdělávacích programů.
2. Vlastními slovy objasněte i význam všech předcházejících pojmů k zapamatování.
3. V textu kapitoly vysvětlují, proč učitelé a pedagogičtí pracovníci prozatím většinou neumí tvořit vzdělávací program. Formulujte svůj názor na toto vysvětlení, případně jakkoliv doplňte.
4. Z paměti popište etapy tvorby vzdělávacího programu, které by měly přispět k jeho optimální účinnosti. Přidejte svou případnou zkušenost či názor na toto téma.

KLÍČ K ÚKOLŮM A OTÁZKÁM Z KAPITOLY 1

Úkol 1 (1)

1. postup – budoucnost bude plynule vycházet ze současného stavu:

Bylo zjištěno, že studenti jedné třídy prvního ročníku střední školy se ještě před Vánoce nedokázali navzájem sžít a že to má negativní dopad jak na jejich studijní výsledky, tak na klima celé školy. Za účelem napravení situace bylo rozhodnuto připravit výjezdní akci s programem zaměřeným na vzájemné poznávání studentů a tím i na zlepšení vzájemných vztahů.

2. postup – víme, že budoucnost bude zásadně odlišná od současnosti:

Žáci základní školy se přihlásili do celostátní matematické soutěže, jejíž nároky na účastníky jsou obecně známy a specifikovány. Proto jim učitelé ve škole nabídli možnost účastnit se práce kroužku s programem zaměřeným na přípravu na soutěž.

Úkol 2 (1)

Máte pravdu, nejde to jednoznačně rozhodnout. Z tohoto pohledu není text RVP ZV ani ryba, ani rak. Naznačení žádoucího vývoje směrem ke klíčovým kompetencím a požadavek na realizaci průřezových témat nasvědčuje prvnímu postupu, uvedení očekávaných výstupů ze vzdělávacích oblastí a z jednotlivých období školní docházky zase druhému způsobu. A co za potíž teprve čeká tvůrce a realizátory školních vzdělávacích programů v případě, že se začne testovat kvalita výstupů žáků po ukončení pátého a devátého ročníku výuky! To bude balancování na ostří nože mezi snahou o optimální komplexní rozvoj každého žáka a obavou, že škola v testech neobstojí dobře! Mým záměrem ale není Vás strašit. Proto Vám dám ohledně momentální práce na školním vzdělávacím programu radu (nemusíte se jí řídit). Nejprve si ve škole společně se všemi aktéry vzdělávání zformulujte profil absolventa vaší školy (podrobněji uvádím v kapitole 3). Získáte tím pevný záchytný bod

pro projektování školního vzdělávacího programu. Snadněji se projektuje tehdy, když je znám konkrétní cíl, kterého se má dosáhnout. Kromě toho lze formulace profilu absolventa školy využít při zjišťování přidané hodnoty, která u žáků v průběhu realizace školního vzdělávacího programu vzniká (vyžaduje to po Vás vyhláška č. 15/2005 Sb. – Část čtvrtá: Vlastní hodnocení školy, §8, odst. 2f).

Kontrolní otázky a úkoly: 1

Například projekt Koordinátor, vzdělávací programy Obecná škola a Národní škola, program Zdravá škola, akreditované vzdělávací programy pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), jakýkoliv akreditovaný rekvalifikační program, akreditovaný studijní obor na vysoké škole apod.

2

Pořadí kroků při tvorbě vzdělávacího programu

CÍL KAPITOLY

Po prostudování kapitoly budete schopni:

- vyjmenovat pořadí kroků postupu při tvorbě vzdělávacího programu.

Očekávám, že si v této kapitole budete ochotni prostudovat i pasáže s rozšiřujícím učivem a připomenout si tak teoretická východiska současného pojetí vzdělávání v ČR.

PRŮVODCE STUDIEM

Již v úvodu učebnice jsem předeslala, že pro tvorbu vzdělávacího programu nelze nabídnout naprosto detailní a jednoznačný postup. Existují však obecné poznatky, jejichž využití může tuto tvorbu značně usnadnit. Patří k nim především praxí ověřený postup při tvorbě vzdělávacího programu, tzn. znalost významu jednotlivých kroků tvořících tento postup i jejich funkční provázanosti. Jsou to všechno poznatky „sdělitelné“. Možná Vás teď zarazila má zmínka o „sdělitelnosti“. Nepoužila jsem

ji bez příčiny. Při tvorbě vzdělávacího programu totiž vznikají i poznatky nesdělitelné, jak potvrzují například ředitelé pilotních škol. Mohou to být zážitky a zkušenosti tvůrců školního vzdělávacího programu, které vyplývají z reality konkrétní školy a jejího okolí a jsou natolik specifické, že je nelze pro potřeby dalších tvůrců vzdělávacích programů zobecnit. Proto také ředitelé pilotních škol často upozorňují, že není možné převzít hotový školní vzdělávací program jedné školy pro účely realizace na jiné škole, neboť pro získání dobrého školního vzdělávacího programu je zapotřebí projít celým procesem tvorby a ne pouze automaticky převzít něčí výsledek.

Při konstrukci vzdělávacího programu se lze opřít o praxí ověřený postup (časově uspořádané dílčí kroky v procesu tvorby).

Během tohoto postupu se zjišťuje, kdo a proč se má vzdělávat, jaké jsou jeho momentální znalosti, dovednosti, postoje, zkušenosti, co přesně má po absolvování programu umět. Rozhoduje se o časovém harmonogramu plánovaného vzdělávání, o jeho organizaci, o vzdělávacích strategiích, o potřebných studijních oporách a o způsobu, kterým bude ověřeno, zda bylo plánovaného cíle dosaženo apod. Zjednodušená struktura zmíněného postupu je následující:

1. zjištění vzdělávacích potřeb a určení specifik osob, kterých se tyto potřeby týkají,
2. vytýčení tzv. programového cíle, což je konkrétně a kontrolovatelně pojmenovaný výstup z programu,
3. rozpracování tohoto cíle do konzistentních dílčích realizačních cílů⁴ uspořádaných v čase,
4. určení vhodného učiva, doplnění dalšími realizačními „nástroji“ vzdělavatele (metody, organizační formy, učební úlohy, pomůcky, potřeby atd.),
5. stanovení postupů (a nástrojů) pro ověření, zda a jak bylo dosaženo stanovených cílů.

Část odborníků na tvorbu vzdělávacího programu doporučuje navrhnout **postupy a nástroje ověřování raději hned po formulaci výstupů**. Aby se nestalo, že by tyto postupy a nástroje spíše ověřovaly obsah výuky (a kvalitu studijních materiálů) než výsledný výkon studenta. Struktura postupu by pak měla tuto podobu:⁵

1. zjištění vzdělávacích potřeb a určení specifik osob, kterých se tyto potřeby týkají,
2. vytýčení tzv. programového cíle, což je konkrétně a kontrolovatelně pojmenovaný výstup z programu,

⁴ Rozpracování až na nejnižší úroveň zcela konkrétních a měřitelných cílů (výstupních výkonů) se nazývá operacionalizace.

⁵ Můžete si dát do souvislosti s tzv. plánováním pozpátku (Košťálová, Hausenblas, 2004).

3. rozpracování tohoto cíle do konzistentních dílčích realizačních cílů uspořádaných v čase,
4. stanovení postupů (a nástrojů) pro ověření, zda bylo cílů dosaženo,
5. určení vhodného učiva, doplnění dalšími realizačními „nástroji“ vzdělavatele (metody, organizační formy, učební úlohy, pomůcky, potřeby atd.).

Postupy pro tvorbu vzdělávacího programu uvádějí různí odborníci v různých modifikacích (Kotásek, 1983; Koubek, 1995; Prokopenko aj., 1996; Belcourt, Wright, 1998; Armstrong, 1999; Mužík, 2000; Pokorná, 2000; Nezvalová aj., 2004 atd.).

PRŮVODCE STUDIEM

Jako úplně první ukázkou Vám nabídnu přehlednou strukturu návazných kroků tvorby vzdělávacího programu, kterou se studenty s úspěchem využívám při tvorbě krátkodobých (denních, půldených) vzdělávacích projektů (převážně pro oblast vzdělávání ve volném čase či pro účely firemního vzdělávání). Pouze devátý krok doporučuji studentům přesunout a zařadit již jako třetí.

Je to praktický postup, který lze výhodně využít pro tvorbu jakéhokoliv projektu vzdělávací akce (a nejen pro dospělé). Autorka postupu doporučuje následující strukturu (Pokorná, 2000):

1. Východisko – zdůvodnění realizace vzdělávací akce.
2. Cíl – zaměření na konkrétní žádoucí cílový stav, jehož má být dosaženo.
3. Účastníci akce – specifikace.
4. Forma a druh akce – typ vzdělávací akce.
5. Rámcová osnova – rozsah akce, obsah témat a jejich rozpis v čase.
6. Metody a prostředky – konkrétní údaje.
7. Organizace výuky – požadavky na organizační uspořádání.
8. Lektoři.
9. Výstupy, ověření znalostí a dovedností – způsob hodnocení znalostí účastníků; ověřování, zda jsou splněny podmínky pro získání certifikátu apod.
10. Studijní materiály – seznam povinných a doporučených materiálů, vypracování účelového sylabu.

■ PŘÍKLAD 5

Tohoto postupu studenti využívají při projektování: vlastivědné vycházky, osvětové zdravotnické akce, akce zabezpečující bezpečnostní školení, akce určené pro volný čas seniorů, akce zaměřené na zvládnutí nového předpisu, počítačového programu apod.

Podobně vyhlíží další postup určený k tvorbě vzdělávacího programu pro profesní vzdělávání. Je-

ho autoři Prokopenko, Kubr aj. (1995) mezi hlavní součásti návrhu programu řadí:

- Analýzy potřeb.
- Analýzy posluchačů.
- Stanovení cílů (obecných – programových i dílčích).
- Sestavení učebních osnov.
- Výběr technik vzdělávání a rozvoje.
- Výběr prostředků vzdělávání a rozvoje.
- Způsoby zjišťování výsledků vzdělávacího procesu.

■ ÚKOL 1 (2)

- Zjistěte si, který z uvedených postupů (Pokorné nebo Prokopenka, Kubra aj.) má podrobnější strukturu.
- Zvažte, zda byste dokázali kombinací obou postupů vytvořit další postup, který by při projektování vzdělávací akce vyhovoval právě Vám.

Pokud se Vám druhá část tohoto úkolu nebude dařit, nevádí, vraťte se k úkolu až po prostudování celé učebnice.

PRŮVODCE STUDIEM

Prozatím jsem Vás seznámila se dvěma postupy prioritně zaměřenými na tvorbu vzdělávacích programů pro dospělé (to ovšem neznamená, že jiné použití nemají). Je to z toho důvodu, že programy s tímto určením se u nás běžně tvořily a tvoří. A jak

je tomu ve školách, si přečtěte v následující části kapitoly.

Vzdělávací programy doposud tradičně používané v našich školách (do roku 1989, ale i poté) vznikaly na jiném principu. Neměly charakter projektů, které by postupným dosahováním dílčích cílů řešily překlenutí zjištěné výkonnostní mezery. Byly zaměřeny na předávání hotových poznatků žákům (tzv. transmisi) a prioritní význam v nich mělo učivo. Toto učivo bylo didakticky uspořádáno v čase (v jednotlivých ročnících školy, v jednotlivých měsících školního roku apod.). Velmi neodborně (!!!) se dá říci, že v těchto programech šlo spíše o rozplánování dávek učiva než o návrh cesty, jak dosahovat žádoucích cílů. I když česká školská praxe v minulosti běžně nevyužívala projektových postupů, pedagogičtí odborníci se problematikou pedagogického projektování zabývali. Nejintenzivněji v osmdesátých letech minulého století, kdy byli osloveni jak systémovou teorií, tak technologickými a kognitivně psychologickými teoriemi vzdělávání.⁶ Již tehdy byly publikovány postupy tvorby vzdělávacího programu, kterých lze podle mého názoru (a zkušenosti) bez úpravy využít i v současnosti.

⁶ Bertrand (1998), pro připomenutí můžete využít rozšiřujícího textu „Pro zájemce“ v závěru této kapitoly.

Například Kotásek (1983) vyšel z poznatků autorů Gagného a Briggse⁷ a vypracoval následující přehled činností (kroků) vedoucích k vytvoření vzdělávacího programu:

1. analýza vzdělávacích potřeb,
2. vymezení obecných a specifických cílů výuky,
3. stanovení organizačních struktur tvorby a realizace výukových systémů,
4. charakteristika výukového systému z metodického hlediska (vypracování komponent výuky na základě didaktické kvalifikace projektanta),
5. posouzení předpokladů a omezujících faktorů výukového systému,
6. minimalizace omezujících faktorů,
7. výběr nebo vývoj studijních materiálů,
8. konstrukce nástrojů pro zjišťování výkonu žáků,
9. ověřování ve výukové praxi a formativní hodnocení,
10. další přizpůsobování a úpravy výukového systému,
11. sumativní hodnocení výukového systému,
12. zavedení do školské praxe.

⁷ Gagné a Briggs při formulování kroků nezbytných v každém projektování počítali s tím, že metodicky uspořádaná řada činností bude chápána jako cyklický proces (jednotlivé kroky mají vazby dopředu i dozadu, některé úseky řady vyžadují několikanásobné opakování).

Prezentovaný postup lze, i když vznikl před více než dvaceti lety, opravdu bez obavy aplikovat při tvorbě školního vzdělávacího programu. V bodech devět až jedenáct je dokonce pamatováno i na nutné korektury vznikajícího programu. V následujícím příkladu si můžete použitelnost postupu ověřit. Téměř všechny činnosti (kroky) Kotáskova postupu jsou prokazatelně zohledněny v metodickém materiálu Manuál ZV (2005), který vznikl na pomoc školám při tvorbě školního vzdělávacího programu.

■ PŘÍKLAD 6

Kotásek (1983) činnosti (kroky) postupu při tvorbě vzdělávacího programu	Manuál ZV (2005)⁸ odpovídající činnosti uvedené v této metodické pomůcce
analýza vzdělávacích potřeb	akceptace cílů základního vzdělávání a požadavků RVP ZV, zabezpečení výuky žáků mimořádně nadaných i se speciálními vzdělávacími potřebami, profilace školy na základě zjištěných vzdělávacích potřeb žáků dané komunity apod.

⁸ Manuál ZV a Komentář ke struktuře ŠVP pro základní vzdělávání.

vymezování obecných a specifických cílů výuky	rozpracování požadavků RVP ZV na prokázání účinnosti edukace směrem ke klíčovým kompetencím, rozpracovávání očekávaných výstupů uvedených v RVP ZV do osnov
stanovení organizačních struktur tvorby a realizace výukových systémů	tvorba učebního plánu
charakteristika výukového systému z metodického hlediska (vypracování komponent výuky na základě didaktické kvalifikace projektanta)	tvorba osnov a soupis strategií pro dosahování klíčových kompetencí
posouzení předpokladů a omezujících faktorů výukového systému	provedení analýzy SWOT školy
minimalizace omezujících faktorů	akceptace závěrů SWOT analýzy, projektování rozvoje školy v souladu s ŠVP
výběr nebo vývoj studijních materiálů	–
konstrukce nástrojů pro zjišťování výkonu žáků	požadavek na zabudování procesů autoevaluace školy do ŠVP
ověřování ve výukové praxi a formativní hodnocení	časový harmonogram provádění autoevaluace školy, pravidla hodnocení žáků
další přizpůsobování a úpravy výukového systému	požadavek na provádění autoevaluace školy
sumativní hodnocení výukového systému	zahrnuto do pravidel hodnocení žáků i autoevaluace školy
zavedení do školské praxe	...

Kotásek (1983) představil i podrobnější model projektování vzdělávacího programu, který je rozložen do pěti fází charakterizovaných slovy: **analyzuj, navrhni, vypracuj, uskutečni, ověř**. Každou fází dále naplňují zpřesňující dílčí kroky. Tento model rovněž obsahuje fázi ověření pilotní verze programu. Daný postup je zaměřen na oblast odborného vzdělávání.

Fáze I: ANALYZUJ

1. Analyzuj výkon povolání.
2. Vyčleň profesní úkoly a činnosti.
3. Zkonstruuj kritéria výkonu povolání.
4. Analyzuj existující výukové kurzy.
5. Urči organizační rámec výuky.

Fáze II: NAVRHNI

1. Formuluj výukové cíle.
2. Navrhni testy výsledků výuky.
3. Popiš vstupní úroveň.
4. Urči postup a strukturu výuky.

Fáze III: VYPRACUJ

1. Specifikuj učební činnosti.
2. Vypracuj organizační plán řízení výuky a specifikuj způsob předkládání učiva.
3. Posuď a vyber existující studijní materiály.
4. Vypracuj detailní program výuky.
5. Ověř funkčnost navržené výuky.

Fáze IV: USKUTEČNI

1. Zajisti organizační předpoklady pro výuku.
2. Uskutečni výukový proces.

Fáze V: OVĚŘ

1. Proved' vnitřní hodnocení.
2. Proved' vnější hodnocení.
3. Proved' revizi výukového systému.

Prezentovaný postup je aktuálně využitelný pro tvorbu vzdělávacího programu určeného pro naplnění profesního profilu absolventa střední odborné školy či odborného učiliště. Po modifikaci první fáze „Analyzuj“ je využitelný pro tvorbu jakéhokoliv vzdělávacího programu.

PRŮVODCE STUDIEM

Dokázali byste teď vysvětlit vlastními slovy, proč je pátá fáze „Ověř“ při tvorbě vzdělávacího programu tak důležitá? Pokud ne, znovu si přečtěte a promyslete (třeba po krátkém odpočinku) celý doposud studovaný text. Potom teprve pokračujte v dalším studiu.

■ ÚKOL 2 (2)

Porovnejte na ukázkách v textu kapitoly strukturu vzdělávacího programu pro vzdělávání dospělých se strukturou vzdělávacího programu určeného pro školskou praxi. Nacházíte mezi nimi nějaký zásadní rozdíl?

Pokud je tvořen vzdělávací program pro konkrétního zadavatele, je zapotřebí se předem důkladně seznámit s požadavky kladenými na výslednou po-

dobu tohoto programu. Myslím tím například předepsanou strukturu a povinné body programu, rozsah, používané termíny apod. Zadavatelem může být firma, grantová agentura, akreditační komise, vzdělávací instituce, zřizovatel školy, ministerstvo apod. Na WWW stránkách MŠMT tak lze najít pokyny, kterými se musí řídit žadatel o akreditaci studijního programu určeného k výuce na vysoké škole, či instrukce, jak zpracovat žádost o akreditaci vzdělávacích programů pořádaných v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Požadavky pro tvorbu školních vzdělávacích programů jsou umístěny na WWW stránkách VUP i MŠMT, a to přímo v textech rámcových vzdělávacích programů, ve formě doporučení pak i v textech manuálů k tvorbě školních vzdělávacích programů. Tvůrce školního vzdělávacího programu upozorňuji na používání specifických termínů v těchto dokumentech, například „očekávané výstupy“, „výchovné a vzdělávací strategie“ aj. Vysvětlení termínů přináší slovníček použitých výrazů, který je součástí rámcových vzdělávacích programů, a také text manuálů.

■ ÚKOL 3 (2)

Seznamte se s konkrétními pokyny pro tvorbu vzdělávacího programu, které vydal některý oficiální zadavatel (například požadavky MŠMT na akreditaci programů DVPP na www.msmt.cz).

PRŮVODCE STUDIEM

Bertrand (1998), Blížkovský (1992) a jiní odborníci poukazují na to, že vzdělávání je orientováno na budoucnost, má tedy cílovou zaměřenost a lze ho projektovat. Ne všichni praktici a teoretičtí odborníci však s tímto názorem souhlasí. Existují různé pedagogické směry a teorie vzdělávání. Pro ty z Vás, kteří si chcete připomenout teoretická východiska současného pojetí vzdělávání v České republice, přidávám následující rozšiřující pasáž.

PRO ZÁJEMCE

Východiska současného pojetí vzdělávání v ČR

Naší současné didaktice jsou blízké přístupy sledující návrat k myšlenkám činné školy reformního školství první republiky. **Jedná se o technologické teorie, z nich především teorie tvorby vyučování (instructional design – ID) a kognitivně psychologické teorie, zvláště teorie konstruktivistické.**

Technologické pojetí vyučování dbá, aby při organizování výuky nebyl opomíjen žádný ze vstupů, složek, procesů a výsledků výuky (Bertrand 1998). Učitel je tímto pojetím veden k systémovosti a systematičnosti. Opírá se o základní anatomickou strukturu systémového modelu výuky, která je tvořena prvky, procesy, funkcemi a hierarchií cílů. To mu pomáhá při plánování výuky, kdy se snaží všechny faktory zohlednit a zorganizovat tak, aby výsledek byl maximálně účinný. Obst (2002a, s. 11)

vysvětluje, že v našich podmínkách je: „...tradován technologický přístup chápající vyučování jako systém, v němž dochází k interakci mezi jeho základními prvky – žákem, učitelem a učivem. Jde o proces řízený, který respektuje obecné pojetí jednotlivých kroků managementu.“

Na principu technologického pojetí vyučování je postavena **teorie instructional design** (tvorba vyučování). Využívá obecného modelu všech operací nutných k vytvoření systematického projektu výuky. Obecný model pak je naplněn následujícími typy činností (Bertrand, 1998):

- vymezení obecných cílů a jejich klasifikace podle různých používaných taxonomií,⁹
- vytvoření seznamu nezbytných prvků v souladu s cíli, které byly explicitně vymezeny,
- shromáždění charakteristik žáků a modifikace cílů podle nich,
- provedení analýzy možností školy a omezení, která je třeba respektovat,
- vytvoření mechanismů, které umožní v průběhu výuky i po jejím skončení hodnotit výsledky a takto získané informace využívat k případné modifikaci navrženého systému.

⁹ Klasifikace cílů podle taxonomií znamená vymezení jejich náročnosti. Podrobně je tato problematika řešena v kapitole 6.

Model instructional design (tvorba vyučování) vytváří detailní aplikaci tohoto obecného modelu, **soustřeďuje se na popis činností žáka a činností učitele se záměrem systematicky organizovat komplex událostí tak, aby byly podporovány vnitřní procesy žákova učení.**

Na vnitřní procesy žákova učení jsou orientovány i výše zmíněné kognitivně psychologické teorie. Staví na výsledcích výzkumů kognitivní psychologie v oblasti rozvoje kognitivních procesů učícího se jedince. V našich podmínkách se vychází především z **konstruktivistických teorií**, které kladou důraz na proces konstruování poznatků učícím se subjektem a tím působí jako protiváha k **transmisivnímu pojetí výuky**. Konstruktivistické teorie pracují s pojmem **prekoncept**, což je označení pro poznatky, které si již žák osvojil dříve a s nimiž tedy přichází do výuky. Prekoncepty jsou neustále přebudovávány. Touto skutečností jsou učitelé při přípravě na výuku vedeni k promýšlení takových interakcí, jimiž by žákům umožnili optimálně konstruovat své poznání. Řídí se strukturou třífázového modelu učení označovaného zkratkou EUR podle začátečních písmen názvů jeho jednotlivých fází: evokace, uvědomění si významu nových myšlenek a informací, reflexe.¹⁰

¹⁰ S principy třífázového modelu vyučování i s jejich využitím ve výuce jsou seznamováni všichni účastníci akcí Kritického myšlení (<http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme.php>).

Jak naznačuje samo pojmenování, „třífázový model učení“ je tvořen třemi fázemi.

1. fáze: EVOKACE

V ní si žák uvědomuje, co všechno vlastně o daném učivu již ví, aktivizuje své dřívější poznatky, dovednosti, zkušenosti. Vyvolá svůj vlastní prekoncept daného tématu, tedy svou vlastní současnou vědomostní strukturu. Kromě toho se na probírané téma naladí a tento vnitřní zájem ho vede k dalšímu aktivnímu učení (motivuje). Fázi evokace charakterizují následující pojmy: vyvolání představy, naladění, motivace, aktivizace.

2. fáze: UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

V této fázi dochází k setkání žáka s novými informacemi a myšlenkami. Je efektivní pouze tehdy, když jsou žáci při učení opravdu aktivní. Fázi uvědomění si významu charakterizují následující pojmy: udržení zájmu, podněcení aktivity, příjem informací.

3. fáze: REFLEXE

Je nesmírně důležitou fází výuky. Bez její realizace nedojde u žáků k přetváření původních vědomostních schémat ve schémata nová, kvalitativně vyšší. Učitel by měl umožnit žákům, aby vyjadřovali nově získané informace vlastními slovy, aby měli možnost vnímat a posoudit i nově vzniklé struktury pochopení u svých spolužáků. Fázi reflexe charakterizují následující pojmy:

systematizace a upevňování poznatků, přetváření původních vědomostních schémat.

POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

Vzdělávací program, projekt výuky, výkonnostní mezera, kroky postupu tvorby, programový cíl, dílčí realizační cíl.

SHRNUTÍ

Na vzdělávací program lze nahlížet jako na projekt výuky sloužící k překlenutí výkonnostní mezery mezi standardní (požadovanou, optimální, budoucí, plánovanou) výkonností a současnou (existující, reálnou) úrovní výkonnosti jedince (či skupiny osob). Pro jeho tvorbu existují ověřené postupy, jejichž různé modality odborníci předkládají k využití ve vzdělávací praxi. Dodržení těchto postupů zabezpečuje, že tvůrce vzdělávacího projektu nezapomene na žádný z potřebných návazných kroků, pomocí nichž se program tvoří. Při tvorbě vzdělávacího programu pro konkrétního zadavatele je zapotřebí se předem důkladně seznámit s požadavky kladenými na výslednou podobu tohoto programu.

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚKOLY

1. Navrhněte, jak by šly pro tvorbu školního vzdělávacího programu základní školy upravit dílčí kroky ve fázi „Analyzuj“ v modelu **analyzuj, navrhní, vypracuj, uskutečni, ověř** (Kotásek, 1983).

2. Využijte Internetu a prostudujte si pokyny pro tvorbu vzdělávacího programu některého z oficiálních zadavatelů. Porovnejte s postupy uvedenými v této kapitole. V čem nacházíte shodu?

KLÍČ KE KONTROLNÍM OTÁZKÁM A ÚKOLŮM

Úkol 1 (2)

Porovnejte si v následující tabulce.

Pokorná	Prokopenko, Kubr aj.
Východisko – zdůvodnění realizace vzdělávací akce.	Analýzy potřeb.
Cíl – zaměření na konkrétní žádoucí cílový stav, jehož má být dosaženo.	Stanovení cílů (obecných – programových i dílčích).
Účastníci akce – specifikace.	Analýzy posluchačů.
Forma a druh akce – typ vzdělávací akce.	Sestavení učebních osnov.
Rámcová osnova – rozsah akce, obsah témat a jejich rozpis v čase.	
Metody a prostředky – konkrétní údaje.	Výběr technik vzdělávání a rozvoje. Výběr prostředků vzdělávání a rozvoje.
Organizace výuky – požadavky na organizační uspořádání.	–

Lektoři.	–
Výstupy, ověření znalostí a dovedností – způsob hodnocení znalostí účastníků; ověřování, zda jsou splněny podmínky pro získání certifikátu apod.	Způsoby zjišťování výsledků vzdělávacího procesu.
Studijní materiály – seznam povinných a doporučených materiálů, vypracování účelového sylabu.	Výběr prostředků vzdělávání a rozvoje.

Úkol 2 (2)

Ne.

Kontrolní otázky a úkoly: 1

Např:

Fáze I: ANALYZUJ

1. Analyzuj vzdělávací potřeby.
2. Formuluj profil absolventa školy.
3. Urči organizační rámec výuky.

3

Analýza vzdělávacích potřeb a analýza účastníků vzdělávání

CÍL KAPITOLY

Po prostudování kapitoly budete schopni:

- vysvětlit, k jakému účelu slouží analýza vzdělávacích potřeb,
- uvést možné nástroje, postupy a zdroje informací sloužící k provedení analýzy vzdělávacích potřeb,
- vysvětlit, jak a proč se provádí analýza souboru účastníků vzdělávání,
- využít těchto poznatků v konkrétní situaci ze vzdělávací praxe.

Očekávám, že budete na základě vlastních zkušeností ochotni přemýšlet o tom, že dobře provedená analýza vzdělávacích potřeb snižuje náklady vynaložené na vzdělávání a je předpokladem pro spokojenost účastníků vzdělávání.

PRŮVODCE STUDIEM

Hned v úvodu kapitoly Vám ještě jednou připomenou hlavní činnosti (kroky) potřebné při tvorbě

vzdělávacího programu. Je to zjištění vzdělávacích potřeb, určení osob, kterých se tyto potřeby týkají, formulace programového cíle, jeho rozpracování do dílčích (realizačních) cílů, určení způsobu, jak si dosažení cílů ověřovat, volba nástrojů a postupů, jak cílů dosáhnout. Problematiku jednotlivých kroků podrobněji proberu v následujících kapitolách. Začínám **zjišťováním vzdělávacích potřeb a zjišťováním informací o skupině osob, pro které se má vzdělávací program projektovat.**

Podnětem pro to, aby se lidé (zaměstnanci firmy, maminky na mateřské dovolené, žáci ve škole, senioři v pečovatelském domě, rodiče dětí z mateřské školy apod.) vzdělávali a aby byl k tomuto účelu vytvořen vzdělávací program, je reálně existující potřeba vzdělávání. V odborné literatuře se hovoří o **identifikování** vzdělávacích potřeb. V praxi to například znamená, že:

- mohl být zjištěn nějaký nedostatek (zdlouhavá práce zaměstnanců s novým programem, nedůsledné užívání léků obyvateli pečovatelského domu, časté stížnosti na určitý úsek v organizaci, malá informovanost rodičů ohledně možné logopedické péče o děti apod.),
- v kalendáři se přiblížilo datum nutného proškolení zaměstnanců (BOZP, školení řidičů služebních vozidel atd.),

- byl zjištěn zájem skupiny lidí o osvojení si určitých poznatků a dovedností (např. v oblasti zájmového vzdělávání, odborného vzdělávání apod.).

požadované výsledky – současné výsledky = potřeba

Belcourt a Wright (1998) citují Kaufmana a uvádějí následující rovnici:

Ke konkrétnějšímu určení disproporce mezi tím, „co je“, a tím, „co je žádoucí“, slouží tzv. **analýza potřeb**. Jejím cílem je přesně vymezit výkonnostní mezeru, kterou by **bylo možno** „zaplnit“ vzdělávacím programem. Všimněte si, že uvádím „bylo možno“. Někdy totiž k odstranění výkonnostní mezery nestačí pouze vzdělávat lidi, ale je třeba také zohlednit (a posléze zoptimalizovat) i další faktory mající vliv na výkonnost osob. Například ve firmě to může být organizace práce, uspořádání pracoviště, hygienické podmínky, mezilidské vztahy apod. Stává se, že vzniklá výkonnostní mezera vzděláváním ani odstranit nejde, poněvadž její příčina tkví úplně jinde.

■ **PŘÍKLAD 7**

Pro lepší představu uvádím k předešlému textu příklad z firemní praxe

Na pracovišti bylo zjištěno, že odpoledne pravidelně dochází ke zpoždování výroby. Při podrobnějším zkoumání této situace by mohlo být zjištěno,

že příčinou zpoždění může být jedna z následujících variant:

1. únava dělníků způsobená stoupajícím horkem a prašností prostředí,
nebo
2. neobratnost dělníků, kteří odpoledne přecházejí na kompletování trochu složitějšího výrobku než ráno,
nebo
3. výkon plánovače, který nezvládá zabezpečit plynulý přísun materiálu po celý den.

Pokud je příčinou únava dělníků způsobená pracovním prostředím, bude funkčnější zlepšit kvalitu pracovního prostředí a nikoliv vzdělávat pracovníky.

V případě nižší výkonnosti dělníků u kompletace složitějšího výrobku připadá v úvahu několik řešení:

- výcvik dělníků (na základě přesného zjištění toho, co se mají naučit),
- přerazení náročnější práce na ráno, kdy jsou svěžejší,
- kombinace obou možností,
- jiné řešení.

U nevyhovující práce plánovače je především zapotřebí přesně zjistit, proč není schopen zabezpečit přísun materiálu. Zda nezvládá svou práci, nebo má problémy s dodavatelem či dopravci. V prvním

případě se detailně analyzuje, proč práci nezvládá a co se potřebuje naučit. Jestliže se jedná o druhou možnost, zjišťuje se, zda je v jeho silách tuto situaci řešit. Zda například nevyplývá z neschopnosti jeho přímého nadřízeného nebo z nefunkčních procesů a procedur v podniku. Atd.

Na tomto příkladu chci dokladovat, že k překlenutí výkonnostní mezery nestačí vždy jen vzdělávání.

DALŠÍ PŘÍKLAD, TENTOKRÁT „ZE ŽIVOTA“

Množí se případy, kdy senioři doma přechovávají větší částky peněz a bývají o ně okradeni. Řešením by bylo, kdyby využívali bankovních služeb. Důvodů, proč to nedělají, je hodně. Nedůvěřují na základě svých životních zkušeností peněžním ústavům. Mají představu, že tak by peníze nebyly rychle dostupné, nerozumí „novinkám“ v podobě platebních karet i platebních příkazů, jednání v peněžních ústavech se jim zdá nesrozumitelné apod. I tady by situaci napomohl cíleně připravený vzdělávací program (vycházel by z detailní analýzy vzdělávacích potřeb seniorů), ale rozhodně by neřešil problematiku komplexně.

PRO ZÁJEMCE

Vy, kdo potřebujete umět tvořit vzdělávací program pro účely vzdělávání na pracovišti, se můžete nad rámec základního textu této učebnice seznámit

s výčtem skutečností, které mohou být u jedince příčinou zjevné výkonnostní mezery a přitom je nelze odstranit jeho vzděláváním:

- fyzikální pracovní podmínky,
- zdravotně hygienické podmínky,
- technicko-organizační podmínky práce (pracovní doba, kvalita řízení, organizace práce),
- ekonomické podmínky (např. odměňování, pracovní a sociální jistoty apod.),
- faktory charakteru práce (autonomní rozhodování, namáhavost, rozmanitost či jednotvárnost, využívání kvalifikace aj.),
- vztahy na pracovišti (jednání a vlastnosti nadřízených, vztahy mezi všemi spolupracovníky, špatná informovanost aj.).

Jak jste si určitě všimli, někdy se zjistí, že je zapotřebí vzdělávat někoho úplně jiného – například přímého nadřízeného.

PRŮVODCE STUDIEM

Tato učebnice je zaměřena na problematiku metodického postupu při tvorbě vzdělávacího programu. Proto v textu i ve volbě příkladů zohledňují různé prostředí (pracovní, zájmových aktivit, školní apod.), ve kterém se vzdělávací programy tvoří a využívají. Vy si pak při čtení volte informace podle své potřeby, zájmu či profesního zaměření.

Ještě chvíli se s problematikou analýzy vzdělávacích potřeb pozdržím v pracovním prostředí. Na **dobře řízeném pracovišti** jde o maximální výkonnost pracovníků, každé zlepšení jejich výkonu totiž přináší zaměstnavateli prospěch. Proto se u nich sleduje úroveň současné výkonnosti vzhledem k výkonnosti požadované (standardní). Každé vzdělávání pracovníků něco stojí a zaměstnavatel od jeho realizace očekává, že se mu výdaje přinejmenším vrátí, ale spíš že mu to přinese další zisk. Ke vzdělávání pracovníků přistupuje zaměstnavatel přísně **účelově**. Vzdělávání (a tvorbě vzdělávacího programu) předchází analýza vzdělávacích potřeb, aby došlo k jejich přesné identifikaci, a vzdělávací program tak byl s ohledem na zjištěnou vzdělávací potřebu maximálně účinný.

Dalším důvodem, proč jsou pracovníci vzděláváni, je požadavek na splnění **zvenku nastavených parametrů vyplývajících z legislativy**. Jedná se o pravidelná školení o bezpečnosti, o školení zaměřená na plnění kvalifikačních zkoušek apod. Většinou jsou tyto vzdělávací akce ukončené nějakou zkouškou (praktickou či teoretickou) nebo testem a účastníci obdrží potvrzení o úspěšném absolvování, certifikát. Namátkou uvedu profesi elektrikáře, lékaře, řidiče, topiče, policisty, státního úředníka apod.

Méně často, ale někdy přece, se na pracovišti realizuje vzdělávání zaměřené na rekvalifikaci pra-

covníků pro jinou práci v organizaci či u jiného zaměstnavatele.

PRŮVODCE STUDIEM

Je na místě Vám vysvětlit, proč tak detailně popisují vzdělávací praxi na pracovišti. Je to proto, že při tvorbě vzdělávacího programu je velmi důležité tyto skutečnosti znát a přizpůsobit jim způsob provádění analýzy vzdělávacích potřeb. Je-li program tvořen s cílem připravit vzdělané na vykonání zkoušky či na zvládnutí testu, musí se k této skutečnosti přihlížet již při analýze vzdělávacích potřeb.

P. S. Jestli teď chcete namítnout, že u Vás na pracovišti se vzdělávání realizuje úplně jinak a já jsem v oblasti science fiction, upozorňuji Vás, že jsem v textu hovořila o **dobře řízeném pracovišti**.

Pro provedení analýzy vzdělávacích potřeb je zapotřebí znát **zdroje informací** a také umět vybrat vhodné **nástroje a postupy**, kterými se hodnověrné informace získají.

V případě pracovního prostředí lze zdroje informací roztrždit podle toho, čeho se mají informace týkat. Jedná se o tři hlavní oblasti: informace o výkonnosti organizace, informace o charakteru práce a nárocích konkrétní pracovní pozice, informace o výkonnosti zaměstnance.

Příklady zdrojů informací:

1. **organizace** (postoje pracovníků, strategie organizace, prostředí organizace, zdroje, kultura organizace, evidence a zprávy, kontrolní a hodnotící zprávy, názory zákazníků, statistické materiály apod.).
2. **práce** (popis pracovní náplně jako výsledek analýzy pracovní náplně, jedinec vykonávající práci, nadřízený, navazující pracovník apod.).
3. **zaměstnanec** (podřízený, nadřízený, zákazníci, spolupracovníci, osobní dokumentace, kontrolní a hodnotící zprávy, záznamy a smlouvy o dohodnutém výkonu, výsledky pracovní činnosti apod.).

Ke zjišťování potřebných informací lze využít následující diagnostické nástroje a postupy:

Rozhovor (s jednotlivci, ve skupině), dotazník, analýza písemných podkladů, pozorování, časový snímek, deníková metoda, shadowing, testy, řešení případových studií, sebehodnocení, (jako koncepční přístup), zkoušky, učení akcí, porada, skupinová porada a diskuse, simulace, benchmarking, analýza budoucích trendů a možností, audit, řízení prostřednictvím cílů, srovnávání atd.

Lze využít i názorů a posouzení expertů.

PRO ZÁJEMCE

V případě zakázky na tvorbu vzdělávacího programu se zákazníkovi (který ovšem dobře zná proble-

matiku vzdělávání, a proto si tak zakázku domluvil) napřed odevzdává zpráva o provedené analýze vzdělávacích potřeb. Potom se teprve řeší, jak bude zjištěná výkonnostní mezera překlenuta (s ohledem na finanční, časové aj. možnosti zadavatele). Zpráva může mít následující osnovu.

Formulace závěrů:

- a) úvod (cíl, způsob, rozsah prováděné analýzy),
- b) hlavní poznatky, k nimž se dospělo (zjištěné potřeby vzdělávání a určení skupin pracovníků, kterých se to týká),
- c) doporučení, jakým způsobem by bylo vhodné vzdělávání realizovat, příp. doporučení vhodného školitele,
- d) další připomínky,
- e) závěr (sdělit vše potřebné slovy, která nebolí).

Všech poznatků o analýze vzdělávacích potřeb v prostředí pracoviště lze využít i pro tvorbu vzdělávacího programu v jiném prostředí. Třeba v oblasti zájmového vzdělávání.

■ PŘÍKLAD 8

MŠMT schválilo¹¹ projekt SENIOR (projekt vyplývá z Národního programu přípravy na stárnutí, schvá-

¹¹ Informace prošla tiskem v září 2005.

leného českou vládou v roce 2003), díky kterému by se měla ve dvou krajích ČR rozšířit nabídka vzdělávacích programů pro starší lidi. Nabídka bude zahrnovat zájmové vzdělávání na akademiích třetího věku, rekvalifikační programy, výuku práce s počítačem a Internetem.

Podle realizátorů bude zájmové vzdělávání zaměřeno na historickou, literární a uměleckou oblast, kulturní a přírodní památky regionu, zdravý životní styl a péči o vlastní zdraví v seniorském věku (na základě zkušeností z minulosti).

Rekvalifikační programy mají být určeny lidem nad padesát let, kteří jsou často ohroženi rizikem nezaměstnanosti. Konkrétní podoba bude vycházet z podmínek v dané lokalitě. Napřed se bude mapovat, kolik seniorů pro rekvalifikaci přichází v úvahu, jaké jsou jejich původní profese či vzdělání a po jakých profesích je na trhu práce poptávka. Do projektu SENIOR budou zapojeny střední a vyšší odborné školy v krajích. Speciálně u výuky práce s počítačem a Internetem by se do výuky seniorů zapojili jako lektori či kouči i studenti škol.

■ ÚKOL 1 (3)

Jaký je Váš názor na to, že v předcházejícím osmém příkladu bude zájmové vzdělávání seniorů automaticky zaměřeno na ty oblasti, ve kterých se toto vzdělávání realizovalo již dříve?

Při tvorbě vzdělávacího programu by projektant měl zohlednit složení skupiny, která se vzdělávání zúčastní (nebo pro kterou je program tvořen). A to jak při formulaci programového cíle¹² (pokud není nastaven „zvenku“), tak i při volbě vzdělávací cesty k dosažení tohoto programového cíle. S účelem zjistit specifika složení skupiny se provádí tzv. **analýza účastníků vzdělávání** (vzdělávací akce).

Zjišťují se především zásadní informace o schopnosti účastníků „učit se“, a to v oblastech:

- intelektuální způsobilost,
- předchozí znalosti nebo odbornost v oblasti, která se bude vyučovat,
- motivace k učení (Prokopenko, Kubr aj., 1996, s. 133).

Dál se zjišťuje, zda skupina účastníků vzdělávání bude homogenní či heterogenní nebo zda to budou jednotlivci (například v případě intenzivního jazykového vzdělávání topmanagementu).

Homogenita souboru vzdělávaných je pro projektanta vzdělávacího programu výhodná, zjednodušuje tvorbu programu. Může to být homogenita profesní, tématická, firemní, věková, vzdělanostní, podle pohlaví, podle příslušnosti územní (celostátní, regionální), podle fyzického stavu, funkční

¹² Podrobněji si prostudujete v kapitole 5 pojednávající o vlastnostech výukových cílů. Jednou z těchto vlastností je právě přiměřenost.

apod. Čím je skupina účastníků vzdělávání homogennější, tím lépe se tvoří vzdělávací program i organizuje jeho realizace v rámci vzdělávací akce.

■ PŘÍKLAD 9

Pro ilustraci uvádím dvě ukázky informace o složení souboru účastníků vzdělávání.¹³

Účastníci:

20 policistů z obvodního oddělení XY. Jedná se o policejní inspektory ve věku 26–37 let s minimálně pětiletou praxí. Všichni znají platnosti nového zákona, který aplikují v praxi.

Účastníci:

Pět žen zaměstnaných ve firmě XY na pozici asistentky na pobočce, a to 2–4 týdny.

Paní A – 20 let, dříve zaměstnána jako prodejce nábytku v obchodním řetězci. Pobočka je nově zřízena.

Paní B – 28 let, nástup po mateřské dovolené, dříve zaměstnána jako nákupčí v malé firmě. Pobočka je velmi dobře fungující.

Paní C – 37 let. Dříve zaměstnána jako fakturantka maloodběratelům. Pobočka má problémy s prodejem i s vedením účetnictví, předchozí asistentka propuštěna.

¹³ Upraveno podle seminárního projektu studentek PdF UP A. Rodryčové a E. Loskotové (šk. rok 2004/05).

Paní D – 25 let. Dříve zaměstnána jako učitelka v MŠ, poté na mateřské dovolené. Pobočka je nově zřízena.

Paní E – 32 let. Dříve zaměstnána na celnici. Pobočka má velmi dobrý prodej, ale problémy s vedením účetnictví.

■ PŘÍKLAD 10

Tento příklad Vám přináší tři varianty ukázek ze vzdělávací praxe. Vždy je popsána situace považovaná za „nesoulad“ mezi stávajícím a žádoucím stavem a k tomu jsou uvedeny informace o případných účastnících vzdělávání.

1. ukázka

Potřeba, nesoulad:

Bylo zjištěno, že rodiny, ve kterých se vyskytuje diabetik, nejsou dostatečně informovány a proškoleny v této problematice. Rodiny buď nemají ucelené poznatky a znalosti v oblasti péče o takto postižené pacienty, nebo je sice získaly, ale nemají je dostatečně fixovány. Díky tomuto nedostatku se často setkáváme s nesprávnou péčí o diabetika a ta může mít za následek zhoršení jeho stavu, a může ho dokonce ohrozit na životě.

Účastníci akce:

Příslušníci rodin, ve kterých se vyskytuje diabetik, heterogenní skupiny, 25–30 osob, rodiče – pokud je diabetik dítě, děti (starší 15 let) – je-li v rodině

diabetik rodič či prarodič, prarodiče – je-li diabetikem jejich vnouče či syn nebo dcera.

2. ukázka

Potřeba, nesoulad:

Při nástupu nové ředitelky na ZŠ se v rámci rozhovorů zjistilo, že ačkoliv má každý z učitelů v kabinetě počítač, někteří z nich neumí ovládat program Microsoft Outlook. Protože ředitelka chce elektronickou poštu využívat ke komunikaci s pedagogy, je nutno situaci změnit.

Účastníci akce:

Učitelé ZŠ, 5 žen a 3 muži, všichni starší 46 let, 2 ženy v důchodovém věku.

3. ukázka

Potřeba, nesoulad:

Servisní pracovníci se musí vyškolit pro práci na nové řadě tiskáren HP 3030 a HP 4040, které jsou vybaveny novými technologiemi a programy. Kvalifikovanost pracovníků bude ověřena znalostním testem a praktickou zkouškou.

Účastníci školení:

Školení se mohou zúčastnit pouze pracovníci, kteří již vlastní oprávnění nižšího stupně.¹⁴

¹⁴ Upraveno podle seminárních projektů studentů PdF UP M. Pokorné, J. Marcalíka, M. Smrčkové (šk. rok 2004/05).

PRŮVODCE STUDIEM

V následující části kapitoly se zaměřím na problematiku analýzy vzdělávacích potřeb i analýzy účastníků vzdělávání v podmínkách školy. Využijete všech doposud získaných poznatků, které ale bude zapotřebí pružně přizpůsobit zvláštnostem školního prostředí vyplývajícím ze specifického poslání školy.

Pokud je ve škole projektován vzdělávací program vzdělávací akce konané **nad rámec standardního školního vzdělávacího programu**, je možno přímo čerpat z poznatků a zkušeností uváděných v předcházejícím textu kapitoly (např. kurzy práce s počítačem pro rodiče, kurzy zaměřené na zdravý životní styl určené veřejnosti atd.).

V případě **tvorby školního vzdělávacího programu** je zapotřebí k tomu navíc zohlednit poněkud odlišný charakter vzdělávací služby, kterou škola (mateřská, základní, střední aj.) na rozdíl od dalších vzdělavatelů poskytuje. Odlišnost tkví v nutnosti **uspokojit jedním vzdělávacím programem očekávání a potřeby všech klientů** školy. Školní vzdělávací program tedy může být považován i za produkt školy¹⁵ (Světlík, 1996). Podnětem pro vzdělávání je, jak bylo uvedeno v úvodu této kapitoly, zjištěný nedostatek odstranitelný právě

¹⁵ V tom se všichni odborníci neshodují, někteří považují za produkt školy tzv. „přidanou hodnotu“ žáka.

vzděláváním. V případě školy jako instituce je přímo jejím posláním naplnit reálně existující potřebu vzdělávání. Zadání společnosti škole je zřejmé, během určitého počtu školních let má žák (student) dosáhnout požadované úrovně vzdělání. Výkonnostní mezera, která má být zaplněna školním vzdělávacím programem, je dána rozdílem mezi úrovní vzdělání absolventa školy a úrovní vzdělání žáka (studenta) do školy nastupujícího.

Pro identifikaci vzdělávacích potřeb, které by měly být sanovány školním vzdělávacím programem, je tedy zapotřebí v rámci analýzy vzdělávacích potřeb přesně formulovat požadovanou úroveň absolventa školy a zjistit úroveň žáků, kteří do školy teprve přicházejí (do 1. třídy, do 1. ročníku). Porovnáním obou krajních poloh bychom pak měli specifikovat výkonnostní mezera.

Úroveň vzdělání absolventa školy se označuje jako **profil absolventa školy** (popisuje, co absolvent školy prokazatelně dokáže). Jeho vymezení je velmi náročné, neboť by měl pokud možno uspokojovat potřeby a očekávání všech klientů školy. Patří k nim kromě žáků (studentů) i jejich rodiče a zákonní zástupci, zřizovatel školy, komunita, v níž je škola umístěna, návazné školy, budoucí zaměstnavatelé a především stát. Někdy se počet klientů ještě rozšiřuje, např. je-li škola součástí zdravotnického zařízení atd. Předpoklad, že profil absolventa školy zahrne všechna očekávání a potřeb-

by klientů, je nereálný. Klientů je mnoho a jejich očekávání se někdy navzájem vylučují. Je na rozhodnutí školy jako autonomního subjektu, jak profil absolventa školy naplní. Škole, která by se chtěla chovat příliš komerčně, v tom brání bariéra v podobě rámcového vzdělávacího programu a platných předpisů. Těmito dokumenty je vyjádřena záležitost společnosti na požadovanou úroveň edukace žáků (studentů).

■ PŘÍKLAD 11

Pokud se týká informací o profilu absolventa školy, zmiňují tvůrci rámcových vzdělávacích programů pro odborné vzdělávání tzv. **profesní profil absolventa**. V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání se přímo o profilu absolventa školy nehovoří. V komentáři ke struktuře tohoto programu je vysvětleno, co je myšleno zaměřením školy a jak má škola tuto pasáž zpracovat do školního vzdělávacího programu: *„V tomto bodě škola vymezuje, co považuje ve svém vzdělávání za nejdůležitější, na co se zaměří, co bude především podporovat a rozvíjet, co se stane jejími prioritami atd. Zaměření školy vychází z výchovných a vzdělávacích potřeb žáků, z kvalifikovanosti pedagogického sboru, případně ze vzdělávacích tradic školy, a musí být v souladu s cíli základního vzdělávání. Zaměření je možné vymezit prostřednictvím profilace školy, výchovných a vzdělávacích priorit, záměrů v určitých oblastech vzdělávání a života*

školy (např. škola zaměřená na výuku cizích jazyků, škola podporující zdraví, škola zaměřená na environmentální výchovu, na vzdělávání žáků s vadami zraku).

V případě, že škola neuvažuje o specifickém zaměření, je třeba tuto skutečnost také vyjádřit.

Zaměření školy nemusí být jen zdůrazněním toho, co škola dobře zvládá, ale i toho, co škola chce zvládnout a k čemu si postupně vytváří fungující systém.“

Ze školního vzdělávacího programu pak zřejmě bude možno na základě prezentovaného zaměření školy usuzovat, co absolvent školy prokazatelně dokáže. Na kvalitu absolventa základní školy budou mít vliv i tzv. výchovné a vzdělávací strategie, které je škola povinna ve školním vzdělávacím programu taxativně vyjmenovat. Tvůrci rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání si pod těmito strategiemi představují ty společné postupy na úrovni školy, uplatňované ve výuce i mimo výuku, jimiž škola cíleně utváří a rozvíjí klíčové kompetence žáků.

PRO ZÁJEMCE

■ PŘÍKLAD 12

Tento příklad je určen těm, kdo se dobře orientují především v prostředí mateřské školy, případně v prostředí spojené mateřské a základní školy.

Uvádím, na co se především zaměřit při analýze vzdělávacích potřeb předcházející vlastní tvorbě školního vzdělávacího programu v mateřské škole:

1. Stanovit výstupní úroveň (profil absolventa) mateřské školy na základě potřeb a očekávání klientů. K nim patří především stát, navazující základní škola, rodiny dětí, zřizovatel školy, komunita a samozřejmě i děti. To znamená zohlednit obsah dokumentu Rámcový program pro předškolní vzdělávání, zjistit očekávání a požadavky rodičů (a dětí), zřizovatele (obce) a širší komunity, přihlédnout k úrovni „školní zralosti“, se kterou počítá návazná škola.
2. S pomocí vstupní diagnostiky stanovit úroveň „výkonnosti“ dětí vstupujících do školy (současně vyhodnotit a zohlednit i úroveň jejich rodičů – úzce to spolu souvisí).
3. Zjistit objektivní rozdíl mezi těmito úrovněmi (tzv. výkonnostní mezeru) a přesně jej formulovat.
4. Určit, nakolik lze naplnit zjištěnou výkonnostní mezeru konkrétním vzdělávacím programem a zohlednit, nakolik zde hrají roli další faktory, které existují nezávisle na mateřské škole (rodinné prostředí, genetické předpoklady, příslušnost k minoritě aj.).

■ ÚKOL 2 (3)

Úkol je určen těm z Vás, kteří jsou pracovníky školy.

Zpracujte si podrobný písemný přehled všech klientů vaší školy a doplňte ho detailním výčtem jejich potřeb a očekávání tak, jak je vnímáte Vy (pří-

padně i vaši další kolegové). Můžete využít podoby následující tabulky.

Klienti naší školy	Jejich potřeby a očekávání
...	...

Po dokončení přehledu si porovnejte, do jaké míry absolventi vaší školy naplňují potřeby a očekávání všech klientů a v čem má škola ještě rezervy. Při tvorbě školního vzdělávacího programu si svá zjištění připomeňte!

Úroveň žáků, kteří do školy nastupují, může být různá jak mezi žáky navštěvujícími stejný ročník, tak mezi žáky jednotlivých ročníků. Důvodů je mnoho a vyplývají z různorodosti i měnících se skutečností vnějšího prostředí školy. Ke zjištění úrovně žáků lze využít všech dostupných diagnostických nástrojů a postupů (některé z nich jsou uvedeny v první části této kapitoly). Proto je výhoda, že většina učitelů má alespoň základní znalosti pedagogické diagnostiky a umí spolupracovat s odbornými diagnostickými pracovišti. Pokud se týká úrovně žáků, kteří přicházejí do první třídy či do prvního ročníku, nemusí být konkrétní škola pouze pasivním příjemcem. Určitou očekávanou úroveň může ovlivňovat (a také se tak děje) přijímacími

zkouškami, talentovými zkouškami, vytypováváním a aktivním oslovováním budoucích žáků, pojetím zápisu do první třídy jako skutečné příležitosti k diagnostice osobnosti budoucího žáka a ne jako náborové veselice, úzkou spoluprací se spádovými mateřskými či základními školami, vzájemným sladováním školních vzdělávacích programů spolupracujících škol úplných a neúplných, pořádáním přípravných kurzů apod.

Zároveň se zjištěním úrovně žáků (studentů) nastupujících do školy získají tvůrci školního vzdělávacího programu i dostatek informací o tom, jaká je skladba souboru žáků (studentů), pro něž je tento program projektován. Při provádění analýzy natolik nehomogenního souboru, jakým jsou například žáci základní školy, se přihlíží především k jejich schopnosti „učit se“, ale sleduje se i jejich rodinné zázemí, dosavadní zkušenosti, místo bydliště, úroveň aspirace, pohlaví, ekonomické možnosti, jazyková vybavenost, národnost, fyzické předpoklady, zdravotní stav apod. Přihlížet při tvorbě školního vzdělávacího programu k individuálním vzdělávacím potřebám každého z žáků (studentů) je při jejich počtu téměř nemožné, proto projektanti většinou pracují s jakýmsi „zprůměrovaným“ modelem žáka (studenta). S ohledem na žádoucí účinnost vytvořeného školního vzdělávacího programu pak do programu mohou zakomponovat buď variantní postupy (např. individuální

plány pro žáky handicapované či nadané), nebo ho nějakým funkčním způsobem větvit (např. modifikace programu pro zájemce o rozšířenou výuku nějaké oblasti či předmětu apod.). Je výhoda školního prostředí, že vzdělávací potřeby jednotlivých žáků (studentů) jsou v rámci výuky učiteli průběžně diagnostikovány a aktuálně zohledňovány.

■ PŘÍKLAD 13

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání zmiňuje provedení analýzy vzdělávacích potřeb jen náznakem. Například ve struktuře školního vzdělávacího programu základní školy by se podle propozic měly objevit následující body:

- zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- zabezpečení výuky žáků mimořádně nadaných.

Oficiální komentář k těmto bodům je následující: *„V daných bodech se opět jedná o formulaci postupů, které škola bude uplatňovat ve vztahu k těmto žákům a k naplňování jejich vzdělávacích potřeb. Z textu musí být patrné, co je škola schopna těmto žákům nabídnout a zajistit (specifické podmínky, činnosti apod.).“*

POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

Identifikace potřeb, analýza vzdělávacích potřeb, analýza účastníků vzdělávání, zdroj informací, diagnostické nástroje a postupy, profil absolventa školy, potřeby a očekávání klienta.

SHRNUTÍ

Úkolem vzdělávacího programu je pomoci překlenout výkonnostní mezeru a tak naplnit potřebu vzdělávání. Pro dobrou účinnost vzdělávacího programu je zapotřebí přesně identifikovat vzdělávací potřebu, děje se tak tzv. analýzou vzdělávacích potřeb. V rámci ní se vymezí disproporce mezi stávajícím a žádoucím stavem výkonnosti vzdělávaných. Ve vzdělávání pracovníků se při provádění analýzy vzdělávacích potřeb využívá praxí vyzkoušených nástrojů a postupů i zdrojů informací. Na stejném principu lze pracovat i při tvorbě vzdělávacích programů určených pro volný čas apod. Při konstrukci školního vzdělávacího programu postupuje tvůrce vzdělávacího programu obdobně. Situaci ale má ztíženou tím, že jedním vzdělávacím programem by měl naplnit potřeby a očekávání různorodých klientů. Aby byl vzdělávací program účinný, musí jeho tvůrce akceptovat složení souboru vzdělávaných, a proto se provádí tzv. analýza účastníků vzdělávání. Při ní se zjišťuje především jejich schopnost „učit se“ a dále i homogenost souboru podle různých kritérií. Projektant vzdělávacího programu má tím snazší práci, čím je soubor vzdělávaných homogennější.

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚKOLY

1. Vysvětlete stručně, proč je zapotřebí při tvorbě vzdělávacího programu provádět analýzu vzdělávacích potřeb i analýzu účastníků vzdělávání.

2. Vyjmenujte možné zdroje informací, postupy a nástroje použitelné v pracovním prostředí pro provedení analýzy vzdělávacích potřeb.
3. V čem spočívá problematičnost provedení analýzy vzdělávacích potřeb v případě tvorby školního vzdělávacího programu?
4. Uveďte příklady možných zdrojů informací, kterých by mohl při analýze vzdělávacích potřeb využít projektant školního vzdělávacího programu.

KLÍČ KE KONTROLNÍM OTÁZKÁM A ÚKOLŮM

Úkol 1 (3)

Vzdělávací potřeby seniorů jsou určitě proměnlivé. Nelze se spoléhat na to, že stále platí zjištění z dřívější doby.

Kontrolní otázky a úkoly: 4

Např. rodiče a prarodiče žáků, budoucí zaměstnavatelé absolventů školy, profesní organizace, obsah přijímacích zkoušek na návazné školy, platné kulturní dokumenty, média, úřady práce apod.

4

Výukový cíl jako základní stavební jednotka vzdělávacího programu

CÍL KAPITOLY

Po prostudování kapitoly budete schopni:

- vysvětlit, proč je při tvorbě vzdělávacího programu zapotřebí pracovat s výukovými cíli,
- pojmenovat a rozlišit různé hierarchické úrovně výukových cílů používané při tvorbě projektu výuky.

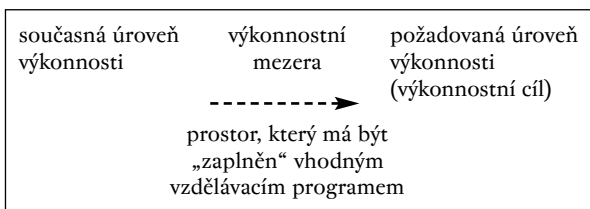
Cíle kapitoly bude dosaženo jen v tom případě, že po jejím nastudování budete nakloněni považovat kategorii výukového cíle pro tvorbu vzdělávacího programu za důležitou. Poznáte to podle toho, že budete ochotni dál číst nejen kapitolu 5, ale dokonce i 6.

PRŮVODCE STUDIEM

Jste na počátku kapitoly zabývající se výukovými cíli. Celkem jsou tyto kapitoly v učebnici tři a je zapotřebí je přepečlivě nastudovat. Bez zvládnutí

problematiky výukových cílů byste opravdu nedokázali vytvořit účinný vzdělávací program.

Jak jsem již několikrát uvedla, **na tvorbu vzdělávacího programu nahlížím jako na tvorbu projektu výuky, který má pomoci překlenout výkonnostní mezeru mezi standardní (požadovanou, optimální, budoucí, plánovanou) výkonností a současnou (existující, reálnou) úrovní výkonnosti jedince (či skupiny osob)**. Tuto výkonnostní mezeru je zapotřebí nějak konkretizovat. Lze ji formulovat jako komplex potřebných znalostí, dovedností a postojů, které má jedinec získat k dosažení požadované úrovně výkonnosti (ve firemním vzdělávání se někdy hovoří o tzv. **výkonnostním cíli**).



Průběh žádoucích kvalitativních a kvantitativních změn v osobnosti vzdělávaného lze do programu naplánovat jako hierarchii dílčích cílů, kterých má být v průběhu realizace programu (výuky) dosahováno. Tyto cíle tvoří opěrnou kostru programu, proto jsou jejich uspořádání i formulace pro

tvorbu vzdělávacího programu tak důležité. Krok, který projektantovi vzdělávacího programu ukládá vytvořit funkční soubor cílů, je v postupech uváděných v této učebnici¹⁶ označován jako: „vymezování obecných a specifických cílů výuky“, „formuluj výukové cíle“, „stanovení cílů“, „Cíl – zaměření na konkrétní žádoucí cílový stav, jehož má být dosaženo“.

■ PŘÍKLAD 14

Představte si, co všechno musí postupně zvládnout osoba, která nikdy nešila a teď se má naučit přišít si knoflík.

Nebo zájemce o zvládnutí jízdy na koni.

Nebo dítě, které se má naučit násobilku do sta.

Nebo senior, který má začít denně komunikovat mobilním telefonem. Apod.

U manažerských projektů se při práci s cíli postupuje následovně: stanoví se žádoucí cíl – **vize**¹⁷ – ten se rozpracuje do potřebného počtu hierarchických úrovní dílčích realizačních cílů až po nejnižší úroveň zcela konkrétních úkolů. Realizátorovi projektu se tím umožní „krok za krokem“

¹⁶ Kroky postupu při tvorbě vzdělávacího programu – kapitola 2.

¹⁷ V případě manažerského projektu se také jedná o překlenutí mezery mezi stávajícím stavem a žádoucím stavem – vizí.

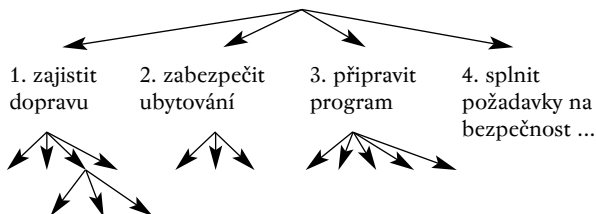
postupně dosahovat cílů od nejnižší úrovně až po nejvyšší a tak naplnit vizi.

Cíl je základní stavební jednotkou každého projektu.

■ PŘÍKLAD 15

Představte si běžnou školní situaci. Třída se rozhodne jet v červnu na výlet. Vize – naše třída pojeďe od 3. června na třídní výlet. Pak následuje první hierarchie dílčích cílů, které jsou ještě hodně nespecifikované: zabezpečit dopravu, ubytování, program atd. Pro dosažení každého z těchto cílů je zapotřebí naplnit baterii hierarchicky nižších cílů až konkrétních úkolů (např. najít na Internetu nejrychlejší a zároveň nejlevnější dopravu, domluvit dopravu, napsat objednávku, vybrat peníze na zálohu atd.). Teprve potom lze předpokládat bezproblémové dosažení vize.

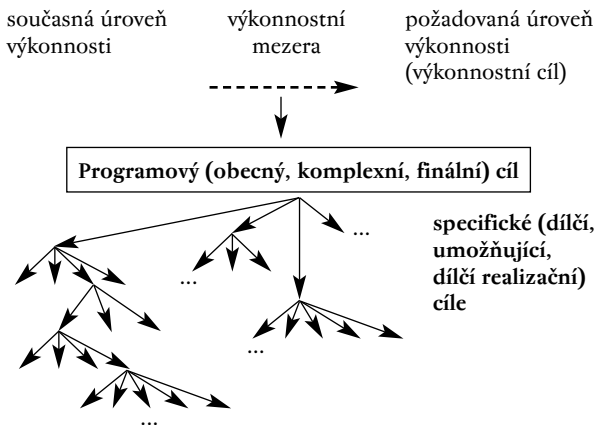
Vize – pojedeme na výlet



Při tvorbě vzdělávacího programu, který má zabezpečit překlenutí výkonnostní mezery, se postupuje úplně stejně jako v případě tvorby manažerského projektu.

Hierarchie úrovní cílů je uspořádána do tvaru pyramidy od toho nejobecnějšího, nazývaného v odborné literatuře jako programový, obecný, komplexní či finální aj., přes potřebný počet úrovní cílů specifických (také označovaných jako dílčí cíle, umožňující cíle, dílčí realizační cíle aj.).

Tato skutečnost je znázorněna v následujícím schématu:



Pro zjednodušení vyjadřování budu v této učebnici užívat pouze označení „**programový cíl**“ a „**cíle specifické**“.

■ PŘÍKLAD 16

V tomto příkladu Vám nabízím ukázky formulací specifických cílů.

Programový cíl	Příklady specifických cílů
Žák si váží starších spoluobčanů.	<p>Žák bez předchozího upozornění učitelkou uvolní sedadlo v autobuse starší paní.</p> <p>Žák trpělivě vyčká, až starší pán nastoupí do tramvaje.</p> <p>Žák se zapojí do nácviku vystoupení pro obyvatele domova důchodců.</p> <p>Žák vyslechne výklad o možných handicapech starších osob.</p> <p>Žák je ochoten přemýšlet o tom, že starší lidé mají hodně zkušeností.</p>
Pracovnice samostatně vyřizuje e-mailovou poštu.	<p>Pracovnice napíše a odešle e-mailovou zprávu.</p> <p>Pracovnice přepoše e-mailovou zprávu.</p> <p>Pracovnice si nastaví zaslání zprávy o přijetí e-mailu adresátem.</p>
Učnice dokáže nabarvit zákaznici vlasy a dodržet přitom správný technologický postup.	<p>Učnice vyjmenuje nejznámější výrobce barev.</p> <p>Učnice vysvětlí specifika složení barev od jednotlivých výrobců.</p> <p>Učnice odůvodní svou volbu použití určité barvy v návaznosti na kvalitu vlasů zákaznice.</p> <p>Učnice správně nanáší na vlasy barvu.</p>

<p>Personalista umí posoudit kvalitu nabízeného vzdělávacího programu pro konkrétní skupinu pracovníků.</p>	<p>Personalista rozlišuje, které výukové metody jsou účinné pro dosažení konkrétního výukového cíle. Personalista dokáže zdůvodnit, zda programový cíl odpovídá vzdělávacím potřebám skupiny pracovníků. Personalista si umí porovnat časovou náročnost navrhovaných výukových metod s časovým rozpisem programu.</p>
<p>Žák dokáže řešit aplikační úlohy na procenta.</p>	<p>Žák umí vypočítat jedno procento ze základu. Žák rozlišuje procento a promile. Žák pozná ze zadání příkladu, zda má vypočítat základ, počet procent či procentovou část. Žák jmenuje situace z praktického života, ve kterých je zapotřebí znát význam procent, příp. promile.</p>

■ ÚKOL 1 (4)

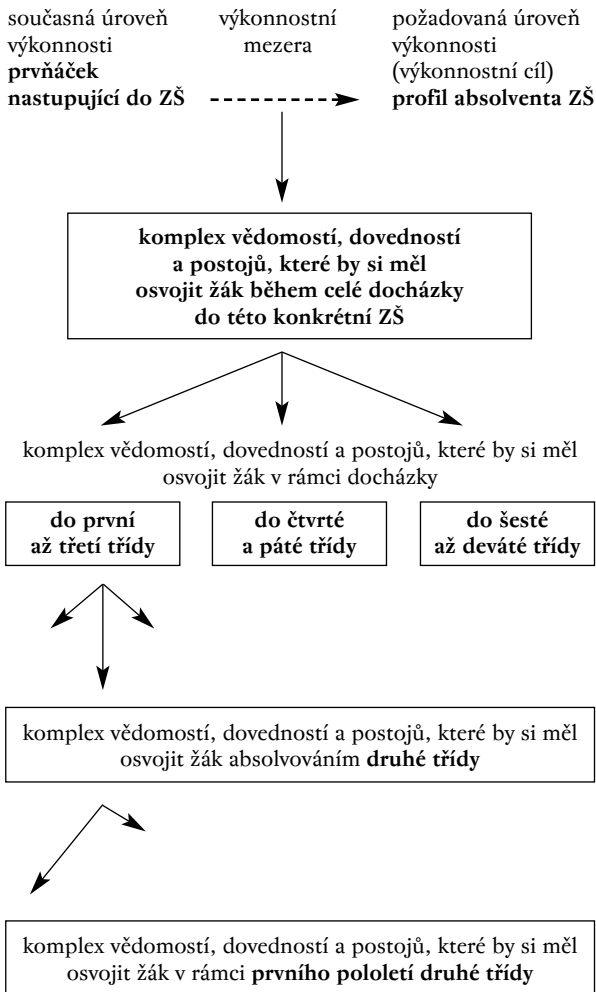
Zkuste si na základě předchozí ukázky v příkladu 16 samostatně navrhnout různé programové cíle a ke každému z nich formulovat několik cílů specifických. Můžete využít následující tabulky.

Programový cíl	Příklady specifických cílů

Při realizaci vzdělávacího programu se systematicky postupuje od nejnižší úrovně specifických cílů (které mohou mít podobu ověřitelných výkonů), až se postupně dosáhne výsledného žádoucího programového cíle. Cíle jsou projektovány tak, aby vždy zvládnutí nižší úrovně cílů bylo předpokladem pro úspěšné zvládnutí cílů v úrovni následující.

■ PŘÍKLAD 17

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání dělí docházku žáka na základní škole do tří etap (1. období, 2. období, 2. stupeň), které postupně končí absolvováním třetí třídy, páté třídy a deváté třídy. Následující schéma představuje jednu z možností, jak z časového hlediska navrhnout hierarchii úrovní výukových cílů do školního vzdělávacího programu.



■ ÚKOL 2 (4)

Zkuste si promyslet, jak by mohlo vypadat schéma hierarchických úrovní cílů v případě, že programovým cílem by se stal komplex vědomostí, dovedností a postojů, které by si měl osvojit žák v rámci docházky do šesté až deváté třídy. Zkuste načrtnout. Pozn.: Podobu schématu (např. členění podle předmětů, oblastí) i počet úrovní specifických cílů volte podle vlastního uvážení.

Tak jako u manažerského, tak i u pedagogického projektu je základní stavební jednotkou cíl. V případě projektu pedagogického se však jedná o **cíl výukový**. Z výukových cílů uspořádaných do potřebného počtu hierarchických úrovní se vytváří nosná „kostra“ vzdělávacího programu. Pasch aj. (1998) se zamýšlejí na tím, jak mají být specifické cíle (v jejich publikaci jsou tyto cíle pojmenovány jako dílčí) podrobné. Na základě zkušeností z učitelské praxe doporučují podrobné plánování, zvláště kvůli usnadnění kontroly dosažených výsledků, ale konečné rozhodnutí ponechávají na učiteli.

Výukový cíl je důležitou kategorií školní didaktiky. Podle Kalhouse (2002) může být chápán jako představa o kvalitativních i kvantitativních změnách jednotlivých žáků, kterých má být v systému výuky dosaženo za stanovenou časovou jednotku (vyučovací hodinu, lekci, půlrok, období tří let apod.).

Na výukový cíl tedy lze pohlížet jako **na účel (záměr) výuky**, ale také jako **na výstup, výsledek výuky** (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

V případě, že **žák akceptuje výukový cíl**, stává se pro něj při učení jak „hnacím motorem“, tak i regulativem, poněvadž mu umožňuje provádět sebehodnocení.

Pro učitele je **výukový cíl vodítkem při projektování výuky**, tzn. při volbě účinných realizačních „nástrojů“ – výukových metod, organizačních forem, učebních úloh, pomůcek, studijních materiálů atd. – i při volbě vhodných postupů k hodnocení výsledků učení žáků. Pasch aj. (1998) hovoří v této souvislosti o **principu kongruence**, což je shoda mezi výukovými cíli, učebními činnostmi i postupy hodnocení.

POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

Výukový cíl, hierarchické úrovně cílů, programový (obecný, komplexní, finální) cíl, specifický (dílčí, umožňující, dílčí realizační) cíl, výstupní výkon, výkonnostní cíl, princip kongruence.

SHRNUTÍ

Tak jako u manažerského, tak i u pedagogického projektu je základní stavební jednotkou cíl. V případě projektu pedagogického se jedná o cíl výukový. Z výukových cílů uspořádaných do potřebného

počtu hierarchických úrovní se vytváří základní nosná „kostra“ vzdělávacího programu. Na nejvyšším místě pyramidy je programový (obecný, komplexní, finální cíl aj.), na nižších úrovních pak cíle specifické (dílčí, umožňující, dílčí realizační aj.). Všechny úrovně těchto cílů je zapotřebí při realizaci vzdělávacího programu postupně dosáhnout.

PRŮVODCE STUDIEM

Požadavek na tvorbu školních vzdělávacích programů, tzn. na tvorbu projektů výuky, je postaven na předpokladu, že jsou učitelé zvyklí pracovat s výukovými cíli. Skutečnost je ale jiná. Český učitel je zvyklý prioritně uvažovat o učivu. O tom, zda ho stihl, či nestihl odučit. Jak rozdělit učivo do deseti měsíců výuky a sestavit roční tematický plán. Které učivo žákům „jde“ a které „nejde“. Apod. Při setkáních s učiteli na seminářích DVPP často vyslechnu, že formulovat výukové cíle je zbytečné hraní se slovíčky. Proto doufám, že se mi Vás v rámci této kapitoly podařilo naklonit myšlence, že bez znalosti problematiky výukových cílů nelze vytvořit vzdělávací program. A že tedy budete s chutí pokračovat ve studiu následující kapitoly.

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚKOLY

1. Vysvětlíte vlastními slovy pojem výukový cíl.
2. Načrtněte si schéma hierarchických úrovní výukových cílů používaných při tvorbě projektu

výuky. Pojmenujte a popište jednotlivé úrovně cílů. Zkontrolujte si je podle schématu v textu kapitoly.

3. Vysvětlete vlastními slovy, proč je při tvorbě vzdělávacího programu zapotřebí pracovat s výukovými cíli.

5

Akceptace vlastností výukového cíle při tvorbě vzdělávacího programu

CÍL KAPITOLY

Po prostudování kapitoly budete schopni:

- vyjmenovat a vysvětlit vlastnosti výukového cíle, zdůvodnit potřebu akceptovat tyto vlastnosti při tvorbě vzdělávacího programu.

Důležité bude, zda se s potřebou akceptovat vlastnosti výukového cíle během studia kapitoly i vnitřně ztotožníte.

PRŮVODCE STUDIEM

V předchozí kapitole jsem se Vás snažila přesvědčit, že při tvorbě vzdělávacího programu je zapotřebí pracovat s výukovými cíli. Pokročím dál a pokusím se Vás přesvědčit i o potřebě akceptovat při tvorbě programu vlastnosti těchto cílů. Ze své dlouholeté lektorské, učitelské, ale i „projektantské“ praxe mám zkušenost, že pokud tak tvůrce vzdělávacího programu neučiní, v konečném důsledku se mu to vždy nějak vymstí (nespokojeností

účastníků vzdělávání nebo lektorů, nedosažením programového cíle v očekávané kvalitě, nutností revidovat vzdělávací program v průběhu jeho realizace, a tedy zvýšením nákladů na jeho realizaci apod.).

Celou kapitolu věnuji vlastnostem výukových cílů,¹⁸ kterými jsou: **komplexnost, konzistentnost, kontrolovatelnost a přiměřenost.**

KOMPLEXNOST

je první ze zmíněných vlastností. Požadavek komplexnosti znamená, že **plánování změny v osobnosti žáka se nemůže omezit jen na oblast (dimenzi, doménu, rovinu – všechny tyto pojmy lze najít v odborné literatuře) kognitivní (poznatkovou), ale musí se současně zaměřit i na oblast psychomotorickou a na oblast afektivní (postojovou).** Výukový cíl by tedy měl být komplexní, zahrnovat všechny tři oblasti osobnosti žáka, ale nemusí se tak dít rovnoměrně – stejným dílem. V některých případech bude kladen větší důraz na rozvoj oblasti kognitivní, například při nábívkou násobilky, v některých na oblast psychomotorickou, např. při hodině věnované základům košíkové,

¹⁸ Zájemcům o problematiku výukových cílů doporučuji následující literaturu: Pasch aj. (1998), Skalková (1999), Kalhous (2002), Švec aj. (2002), Kalhous, Obst (2003).

v některých na afektivní oblast, např. při probírání témat souvisejících s výchovou k rodičovství.

■ PŘÍKLAD 18¹⁹

Ukázka formulace kognitivního cíle:

Dítě je schopno uvést příklad, proč a jakým způsobem si může chránit zdraví.²⁰

Žák řekne z paměti celý text pohádky.

Žák bude schopen posoudit, zda osoba v ukázce jednala asertivně.

Děti budou schopny rozdělit hudební nástroje do skupin na strunné, dechové, klávesové, bicí.

Dívky vyberou vhodné místo pro stanování a zdůvodní svou volbu.

Účastníci akce budou schopni diskutovat o problematice SOS vesniček.

Žák uvede přesné letopočty, ve kterých byla postavena a posléze zbourána Berlínská zeď.

Účastník vzdělávací akce bude schopen najít si v textu zákona potřebnou pasáž.

Ukázka formulace psychomotorického cíle:

Dítě si bez pomoci zaváže obě boty na smyčku.

Žák bude schopen mluvit dostatečně nahlas.

¹⁹ Některé formulace v tomto i následujících příkladech jsou převzaty ze seminárních prací studentů PdF UP a modifikovány.

²⁰ O výukových cílech v podmínkách předškolní výuky pojednávají Havlínová (2000), Kostrub (2002), Šmelová (2004).

Studenti dokáží obratně zacházet s tabulkami výživových hodnot.

Žáci budou vyslovovat slovíčka zřetelně.

Účastníci kurzu budou schopni polohovat postiženého.

Děti dokáží koordinovat dupání a tleskání.

Účastníci cvičení budou schopni předvést postup bezpečné manipulace s pistolí: vyjmout zásobník, prohlédnout, zda není náboj v nábojové komoře, mířit do bezpečného prostoru.

Strážník předvede povinné prvky sebeobranu potřebné pro zvládnutí praktické zkoušky.

Ukázka formulace afektivního cíle:

Účastníci kurzu získají větší důvěru ve svoje schopnosti zacházet se zbraní bezpečně.

Žák bude ochoten vystupovat na jevišti.

Studenti budou ochotni se zamyslet na skladbou svého jídelníčku.

Žáci budou nakloněni myšlence, že dodržovat pitný režim je pro zdraví prospěšné.

Žáci budou průběžně třídit odpad do připravených nádob.

Absolventi kurzu budou nakloněni myšlence, že včasná a vhodně zvolená první pomoc je prioritou v otázce záchrany lidského života.

Strážník bude ochoten přemýšlet o skutečnosti, že je nutno dbát cti, vážnosti a důstojnosti osoby své i osob, proti kterým zakročuje.

Ukázky komplexních formulací výukových cílů:

Téma: Populární hudba (8. tř. základní školy)

Žáci budou umět vysvětlit, co je populární hudba, popsat její vývoj a rozvrstvení. Budou umět vyjmenovat její základní styly a popsat jejich rysy (jazz, rock, lidová hudba). Podle charakteru a rysů budou umět určit konkrétní styl. Na základě znalostí budou schopni diskutovat o vývoji populární hudby v současnosti a také budou nakloněni přijmout tento druh hudby. Budou schopni vytleskat složitější rytmus a ochotni zapojit se do práce s Orfovémi nástroji.

Téma: Vegetativní orgány (1. roč. čtyřletého gymnázia)

Žáci budou schopni: vysvětlit rozdíl mezi vegetativním a generativním orgánem, vyjmenovat možné funkce kořene, popsat stavbu kořenového systému a vyjmenovat modifikace kořene, nakreslit a popsat primární a sekundární stavbu kořene, vyjmenovat tři způsoby větvení stonku i tři hlavní typy listů podle vzniku, popsat vnější stavbu listu, vyjmenovat typy listů podle složení, popsat příčný řez asimilačním listem, vyjmenovat přeměny listu, vysvětlit vliv podmínek prostředí na utváření kořenového systému, objasnit rozdíl mezi děložními a asimilačními listy, poznat v přírodě stáří stromu podle letokruhů. Budou ochotni založit si ve třídě malý pokusný skleníček a pomáhat při péči o rost-

linky, dokáží přesně a pečlivě oddělit z rostliny kořen, stonek a list.

Úvodní celoroční kurz angličtiny pro žáky ve věku 7–8 let²¹

Po skončení tohoto kurzu budou děti připraveny na systematickou výuku angličtiny ve třetí třídě základní školy, zvládnou základní anglickou konverzaci vztahující se k jejich běžným denním činnostem a nebudou mít z předmětu angličtina obavy.

V denní praxi nemusí být výukové cíle vždy formulovány takto diferencovaně. Formulace zvláště cílů programových (či některé vyšší úrovně hierarchie cílů specifických) v sobě mohou obsáhnout všechny tři typy cílů. Např. dítě dokáže zazpívat před spolužáky písničku i s vlastním rytmickým doprovodem. Děti si zahrají roli skutečného průvodce na hradě a tím získají jiný náhled na potřebu pečovat o historické památky. Účastnice kurzu budou schopny pravidelně zkontrolovat před jízdou služební vozidlo.

Důsledně formulovat komplexní výukové cíle dělá učitelům i tvůrcům vzdělávacích programů potíže. Preferují většinou kognitivní cíle, poněvadž ty

²¹ Podle textu projektu studentky V. Hlaváčkové (šk. rok 2004/05, PdF UIP).

se formulují snadno a jejich dosažení je nejsnáze ověřitelné. Mám zkušenost, že především afektivní cíle nejsou účastníci různých vzdělávacích akcí ochotni do svých formulací zahrnovat. Pokud lektorují na kurzech pro vzdělavatele dospělých či pro personální pracovníky, často slyším námitku, že přece dospělé lidi nemůžeme vychovávat. Že se to nepatří a ani to nejde. K argumentaci ve prospěch komplexního pojmání výukových cílů pak využívám konkrétních příkladů.

Např. když se pro seniory pořádá vstupní kurz práce na počítači, je určitě výborné, že se naučí základní dovednosti. Ale není mnohem cennější, že se tím i velice zvýší jejich sebevědomí? Když si dokáží, že „oni staří“ zvládnou to, co mnohdy nemí mladší člověk, a že tedy ještě „nepatří do starého železa“? Nebo když se připraví zájmové odpoledne pro maminky na mateřské dovolené, třeba s cílem zvládnout základy šití, a maminky zároveň získají nejen nové známé, ale hlavně i chuť účastnit se dalších vzdělávacích akcí? A na vzdělávání, jako je „školení o bezpečnosti“, v profesním vzdělávání tak běžném je bezpochyby důležitější vést pracovníky k osobní odpovědnosti za zdraví své i svých spolupracovníků než se spokojit s tím, že v testu zaškrtnou „to správné okénko“. A co teprve ty spousty kurzů, na kterých se (především v zahraničních firmách či firmách se zahraniční účastí) mají pracovníci naučit loajalitě

k firmě, hrdosti na značku firmy, sounáležitosti navzájem apod.!

Při vzdělávání dospělých se předpokládá, že učivo je tím, co ovlivňuje jejich postoje. Metody, které umožňují záměrné působení na afektivní složku osobnosti účastníků vzdělávání, např. diskuse, řešení modelové situace, hraní rolí, činnost zprostředkující konkrétní zkušenost či prožitek apod., jsou časově náročné.²² I to bývá důvodem, proč při vzdělávání dospělých někteří odborníci poněkud rezignují na afektivní cíle. Slavík (1999) nabízí pro rozvíjení především sociálních, etických i estetických dispozic tzv. vstřícný model projektování výukových cílů. V tomto vstřícném pojetí je sice zohledňováno, k jakým obecným cílům by se mělo dospět, ale konkrétní cesta a dílčí postupné cíle nejsou předem stanoveny. Cíle vzdělávání nejsou výsledkem předchozí plánovité úvahy.

Při formulaci afektivních výukových cílů vychází tvůrce vzdělávacího programu ze dvou možností. Buď je rozvoj afektivní oblasti vzdělávaných tím prioritním záměrem, např. budování pocitu hrdosti na značku firmy, upevňování ekologických postojů, pěstování pocitu sounáležitosti s komunitou obce. Nebo jsou afektivní cíle formulovány jaksi

²² Čtenářům s hlubším zájmem o tuto problematiku doporučuji publikaci GRÁC, J. *Persuázia. Ovplyvňovanie človeka človekom*. 2. vyd. Martin: Osveta, 1988.

„doplňkově“, v rámci komplexního rozvoje vzdělávaného, například: posilování trpělivosti, oceňování vzájemné spolupráce, pěstování odpovědnosti za vlastní chování apod.

Při pročitání zveřejněných školních vzdělávacích programů pilotních základních škol jsem si všimla, že jejich tvůrci mají v očekávaných výstupech **problémy právě s formulací cílů afektivních**. Lépe řečeno, téměř je neformulují (například je postrádá ukázka očekávaných výstupů z hudební výchovy na konci 1. období v Manuálu ZV). Ve formulaci cílů se zaměřují především na osvojení poznatků a dovedností. Požadavky vznášené na rozvoj osobnosti žáků v oblasti afektivní pak v rámci tzv. průřezových témat často řeší prostřednictvím projektů, různých akcí, v rámci samostatného předmětu, případně nějakou kombinací těchto možností. Přitom právě rozvoj postojů a hodnot vyžaduje soustavné (denní) a systematické působení (na to upozorňuje i Manuál ZV, když doporučuje integraci obsahu tématických okruhů průřezových témat do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů) a nelze spoléhat jen na nárazové aktivity.

O tom, jak důležité je při tvorbě vzdělávacího programu zabezpečit, aby výukové cíle umožňovaly vzdělavatelům postupovat systematicky, hovoří právě požadavek na konzistentnost výukových cílů.

KONZISTENTNOST (SOUDRŽNOST)

je další vlastnost výukových cílů, ke které je při jejich formulaci zapotřebí přihlížet. **Znamená podřízenost „nižších“ cílů cílům „vyšším“** a také to, co již bylo uvedeno v předchozí kapitole, **že dosažení vyššího cíle je závislé na předešlém naplnění cíle nižšího**. Lze si to představit jako stavbu domu, který také nelze začít stavět od střechy. Pro názornost doporučuji představit si v programu vytvořenou vzdělávací cestu jako chůzi nahoru po schodech či po žebříku, případně jako postup horolezců od jedné základny ke druhé až k vrcholu hory.

PRŮVODCE STUDIEM

Určitě jste jako žáci zažili následující situaci. Po delší nemoci jste přišli do školy a ve většině vyučovacích hodin jste se nedokázali zapojit do výuky. Prostě jste „se nechytali“. Po dobu vaší nemoci se už spolužáci naučili tolik, že jste neměli na čem stavět, a bez doučení jste jim nemohli stačit. Zvláště v takových předmětech, jako je matematika, fyzika, chemie, cizí jazyk. Tato zkušenost potvrzuje, že pokud by výukové cíle ve vzdělávacím programu nebyly konzistentní, byla by narušena potřebná návaznost a tím plynulost výuky.

Konzistentnost znamená řazení cílů **od nejobecnějších až po ty nejkonkrétnější**. Klasickým příkladem může být schéma v sedmáctém příkladu tohoto textu. Nebo řetěz: klíčové kompetence

(jako vize), cíle základního vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání, programové cíle školního vzdělávacího programu konkrétní školy, cíle jednotlivých oblastí, oborů atd. Dalším příkladem pak může být pyramida cílů, která je součástí jednotlivých kurikulárních dokumentů v systému kurikulárních dokumentů (viz v úvodu každého rámcového vzdělávacího programu).²³ Konzistentnost ale znamená i řazení cílů **od těch „nejsnadnějších“ až po ty „nejtížnější“**, o čemž denně přemýšlejí učitelé v rámci výuky předmětů své odbornosti. Co se žáci potřebují naučit nejdříve a co na to bude navazovat? K tomuto účelu je dobré využívat i poznatků o taxonomiích výukových cílů, proto jim bude věnována následující kapitola. Konzistentnost znamená rovněž **soudržnost cílů mezipředmětovou** (mezioborovou). Hluboce mi utkvěla v paměti vzpomínka na situaci, kdy mě jako začátečnici upozornil kolega, že bych si měla v matematice pospíšet s konkrétním učivem, protože „on to potřebuje mít ve fyzice probráno“.

■ PŘÍKLAD 19

Programový cíl kurzu malování na hedvábí²⁴ byl, s ohledem na organizační uspořádání kurzu, roz-

²³ Zatím v RVP PV i v RVP ZV.

²⁴ Upraveno podle textu seminární práce studentky B. Maškové (šk. rok 2004/05, Pdf UP).

pracován do dvou konzistentních specifických cílů.

Programový cíl:

Účastník kurzu si dokáže vlastnoručně namalovat hedvábný šátek či šálu a tím získá sebedůvěru ke zhotovení dalších výrobků.

Specifický cíl první části kurzu:

Účastník je schopen odlišit na hedvábném výrobku malbu s efektní solí od malby s konturami za využití ráků. Umí popsat vlastnosti hedvábí i materiálu používaného k malbě na hedvábí. Pomocí míchání barev a za využití efektní soli umí vytvářet potřebné barevné odstíny a nebojí se s materiálem při tvorbě výrobku experimentovat.

Specifický cíl druhé části kurzu:

Účastník dokáže využívat kontury při práci s hedvábím upnutým v rámu. Umí si vytvořit základní náčrt a promyšleně využívat teplotních rozdílů barev, kontrastu či spojení odstínu kontury a vnitřní barvy. Dokáže posoudit, jak se mu výrobek podařil, případně formulovat doporučení pro svou případnou práci na dalším výrobku.

KONTRLOVATELNOST

má jako požadavek kladený na výukové cíle také svou funkční logiku. Vytýčím-li si cíl a vypracuji projekt k jeho dosažení, **potřebuji vědět, zda jsem cíle dosáhla a v jaké kvalitě**. Jestli jsem cíle dosáhla však potřebuji vědět i v tom případě, kdy se od

splnění konkrétního cíle odvíjí můj další postup vpřed. Dosažení cíle si ale mohu ověřit pouze v případě, že je cíl formulován naprosto konkrétně, tedy kontrolovatelně.²⁵

To, co tak samozřejmě vypisují, je ale v podmínkách procesu výchovy a vzdělávání velmi nesnadné. Zamýšlené změny v osobnosti žáka nejsou vždy „zvenku uchopitelné“, a tedy „měřitelné“.

Pelikán²⁶ (1995) výstižně uvádí, že **velmi dobře lze změřit výkony žáka** (výrobek, výrok, výkres, zkušební test, prokázaná dovednost) a sledovat tak míru dosažené změny. Ale rozvoj charakterových a volných vlastností, skutečných postojů, rozvoj intelektuálních schopností atd. lze zjistit (a tedy i hodnotit) velmi obtížně.

Kontrolovatelnost výukového cíle lze zabezpečit v případě, že formulace cíle bude obsahovat tři složky: požadovaný výkon, normu výkonu a podmínky výkonu. Bude mít tedy podobu výkonnostního standardu žáka za pevně stanovených podmínek (a proto se formuluje z pozice žáka). Což se dá

²⁵ Na tuto problematiku bude navazovat kapitola 7 (a opačně, u studia kapitoly 7 se zase vraťte k tomuto textu).

²⁶ Od stejného autora mohu k dané problematice doporučit následující publikaci: PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998.

splnit v případě cílů kognitivních a psychomotorických, ale dělá velké potíže při formulaci cílů afektivních, u kterých je proto zapotřebí transformovat žádoucí výsledky do pozorovatelného chování či výkonů žáka. A i tak se může stát, že se při ověřování míry dosažených změn jen zjistí, jak se žák jeví a ne jaký doopravdy je.

■ PŘÍKLAD 20

U studentů učitelství se vždycky snažím odhadnout, zda v materiálech, které v seminářích zpracovávají a odevzdávají u zkoušky, věnují významnou pozornost formulaci výukových cílů jen proto, že to očekávám, nebo i proto, že opravdu považují zvládnutí této dovednosti u učitele za potřebné.

■ PŘÍKLAD 21

Ukázky výukových cílů, formulovaných jako konkrétní vyjádření těch znalostí a dovedností, které budou žáci ovládat

Žáci budou ve třídě třídit odpad do předem připravených a popsaných košů.

Každý z účastníků kurzu dokáže přeplavat jakýmkoliv stylem vzdálenost 25 m. Výkon nebude časově limitován.

Při zaslechnutí státní hymny zůstanou studenti tiše stát.

Každé dítě z předškolního oddělení umí samostatně dojít od školky až k ordinaci dětské lékařky.

Skupinky složené z účastníků kurzu budou umět v prodejně vybrat deset různých druhů potravin vhodných pro člověka nemocného cukrovkou.

Dvojice žáků budou umět předvést uložení zraněného člověka do stabilizované polohy a budou umět vysvětlit podstatu všech vykonávaných úkonů.

Ukázky obecněji formulovaných výukových cílů

Žáci budou vědět, že je zapotřebí třídit odpad.

Děti budou umět plavat.

Studenti si budou vážit státních symbolů.

Děti se vyznají v místě svého bydliště.

Účastníci kurzu budou vědět, které potraviny jsou pro ně zdravé a které nezdravé.

Žáci pochopí význam uložení postiženého člověka do stabilizované polohy.

Cíle z vyšších úrovní hierarchie cílů jsou vždy formulovány obecněji než cíle z nižších kategorií. Zahrnují totiž větší obsah látky.

■ ÚKOL 1 (5)

Z následujících výukových cílů vyberte ty, které jsou formulovány „**nekontrolovatelně**“. Můžete si u každého z nich pomoci úvahou, jakým způsobem by bylo možno zkontrolovat jeho dosažení (naplnění).

1. Žáci budou ochotni pomoci v případě ohrožení lidského života. (Výuka probíhá ve škole.)

2. Účastníci akce prakticky zvládnou ověřit a vyhodnotit kontrolní signalizaci mazání a dobíjení.
3. Účastníci akce budou umět popsat jednotlivé fáze rekonstrukce hradu.
4. Studenti budou schopni vést poradenský dialog.
5. Účastníci akce si uvědomí důležitost zachování historických památek.
6. Děti budou zdvořile jednat s dospělými návštěvníky.
7. Studenti budou schopni popsat a vysvětlit reakce obětí na počínání agresora.
8. Žáci budou schopni aplikovat pravidla o zaokrouhlování čísel při řešení konkrétních příkladů.
9. Účastníci kurzu se naučí vypočítat ideální váhu pomocí indexu tělesné váhy BMI. Využijí k tomu kalkulačku.
10. Účastníci kurzu si uvědomí své špatné návyky při jídle.
11. Účastník školení bude umět zaúčtovat cestovní příkaz.
12. Účastník školení přijme rozvoj firmy za svůj.
13. Účastník školení bude ochoten diskutovat o tom, jaký význam má jeho svědomitá práce pro firmu.
14. Účastníci vzdělávání si dokáží najít v novele zákona potřebné pasáže textu.

15. Účastníci kurzu by měli znát sto nových slov, třicet ustálených frází a frázových sloves obchodní angličtiny.
16. Účastníci výcviku budou umět používat pomůcky ovládající koně.
17. Účastníci kurzu (pracovníci muzeí a galerií) budou umět vytvořit interaktivní výstavu pro skupiny dětí různého věku i případného handicapu.

A už jste se, vážení čtenáři, „propracovali“ až ke čtvrté a poslední důležité vlastnosti výukových cílů, kterou je přiměřenost.

PŘIMĚŘENOST

se týká náročnosti výukových cílů s ohledem na vstupní úroveň, individuální předpoklady ke vzdělávání a vzdělávací potřeby účastníků vzdělávání, ale i s ohledem na podmínky vzdělávání. Podle Kalhouse (2002) **znamená stanovení takových cílů, které jsou náročné, ale zároveň pro většinu vzdělávaných dostupné.**

Jak příliš náročné, tak i příliš snadné cíle mohou vzdělávané **demotivovat**. Tuto skutečnost učitelé dobře znají, protože se s ní potýkají denně ve výuce početných a heterogenních skupin. Proto se snaží zjišťovat prekoncepty²⁷ žáků a nepodceňovat půso-

²⁷ Pojem prekoncept byl vysvětlen v rozšiřujícím textu kapitoly 2 – Pro zájemce.

bení dalších faktorů majících na průběh výuky vliv (zdravotní stav, momentální výkonnost a naladění, předpoklady ke studiu, aspirace žáků, vybavení školy atd.). V případě tvorby vzdělávacího programu nemá projektant možnost využít tak podrobných informací jako učitel, který zná své žáky i prostředí školy. Proto se snaží získat o účastnících vzdělávání co nejvíce informací, k čemuž ho vede ve struktuře kroků pro tvorbu vzdělávacího programu bod mající některý z názvů: „analýza posluchačů“, „účastníci akce – specifikace“, „analýza účastníků“²⁸ a také bod „předpoklady a omezující faktory výukového systému“, „limitující faktory“ apod.

■ PŘÍKLAD 22

Pro vzdělávání žáků v rámci základního vzdělávání se problematikou přiměřenosti zabývají kapitoly 8, 9 a 10 Rámcového vzdělávacího programu ZV. Kapitola 8 pojednává o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to jak žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním, tak i se sociálním znevýhodněním. Kapitola 9 se zabývá vzděláváním mimořádně nadaných žáků. Kapitola 10 pak řeší materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky, jejichž existence či neexistence může výrazně ovlivnit úroveň a podobu výukových cílů ve školním vzdělávacím programu.

²⁸ Podrobněji bylo pojednáno v kapitole 3.

■ PŘÍKLAD 23

Autorka²⁹ vytvořila vzdělávací program s následujícím „přiměřeným“ programovým cílem:

Student by měl být schopen uvést definici náhradní rodinné péče, vyjmenovat a popsat formy náhradní rodinné péče, na základě zjištěných informací pak zaujmout svůj osobní postoj k těmto formám. Měl by být schopen svůj postoj obhájit pomocí věcných argumentů. Měl by být schopen navrhnout, jak by se dala situace náhradní rodinné péče v ČR zlepšit. Svůj projev by měl přednést přesvědčivě, jasně, kultivovaně, zřetelně. Měl by mluvit spisovně a využívat vhodné prostředky nonverbální komunikace. Měl by prokázat svou tolerantnost vůči jiným názorům.

Vycházela z následujících informací o účastnících akce:

15–20 studentů třetího ročníku čtyřletého gymnázia (nebo septimy) navštěvujících seminář rozšiřující výuku základů společenských věd, smíšená skupina dívek i chlapců.

PRŮVODCE STUDIEM

V tomto místě textu si uvědomuji, že pro některé z Vás je v kapitole uvedeno příliš mnoho praktických příkladů. Proto prosím o shovívavost. Vždyť je také nemusíte číst, že?

²⁹ Upraveno podle textu seminární práce studentky V. Blažkové (šk. rok 2004/05, PdF UP).

POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

Vlastnosti výukových cílů, komplexnost, konzistentnost, kontrolovatelnost, přiměřenost, oblast (dimenze, doména, rovina) osobnosti, kognitivní (poznávací) cíl, psychomotorický cíl, afektivní (postojový) cíl.

SHRNUTÍ

Pro účinnost vzdělávacího programu je při jeho tvorbě zapotřebí důsledně akceptovat vlastnosti výukových cílů, kterými jsou: komplexnost, konzistentnost, kontrolovatelnost a přiměřenost. Komplexnost znamená, že plánování změny v osobnosti žáka je nutno zaměřit na všechny tři oblasti osobnosti žáka, na oblast kognitivní (poznatkovou), na oblast psychomotorickou i na oblast afektivní (postojovou). Konzistentnost znamená podřízenost „nižších“ cílů cílům „vyšším“ a také to, že dosažení vyššího cíle je závislé na předešlém naplnění cíle nižšího. Kontrolovatelnost výukového cíle je zabezpečena v případě, že formulace cíle obsahuje tři složky: požadovaný výkon, normu výkonu a podmínky výkonu. Přiměřenost znamená stanovení takových cílů, které jsou náročné, ale zároveň pro většinu vzdělávaných dostupné.

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚKOLY

1. Vymenujte vlastnosti výukových cílů, vysvětlete jejich podstatu a dokumentujte je na příkladech ze vzdělávací praxe.

2. Vysvětlíte, proč je zapotřebí při tvorbě vzdělávacího programu akceptovat vlastnosti výukových cílů.
3. Najděte si na Internetu jakýkoliv zveřejněný školní vzdělávací program nebo program vzdělávací akce (příp. vysokoškolský studijní program) a pokuste se jej posoudit z pohledu požadavků kladených na vlastnosti výukových cílů. Můžete využít i propagačních materiálů různých vzdělavatelů apod.

KLÍČ KE KONTROLNÍM OTÁZKÁM A ÚKOLŮM

Úkol 1 (5)

„Nekontrolovatelně“ formulované výukové cíle jsou:

1, 5, 10, 12.

6

Taxonomie výukových cílů a tvorba vzdělávacího programu

CÍL KAPITOLY

Po prostudování kapitoly budete schopni:

- vysvětlit, proč potřebuje tvůrce vzdělávacího programu znát a akceptovat princip taxonomií výukových cílů.

Doufám, že budete nakloněni myšlence, že „trocha teorie Vás určitě nezabije“.

PRŮVODCE STUDIEM

Vážení čtenáři, dopředu vím, že text následující kapitoly v některých z Vás možná vzbudí nelibost. Už jenom to slovo taxonomie a pohled na řádky, v nichž jsou uvedeny kategorie cílů, mohou vypadat přes příliš teoreticky. Ale věřte mi, bez teoretických znalostí opravdu nelze úspěšně projektovat vzdělávací program. Vyzkoušeli si to učitelé z některých mateřských i základních škol, kteří se nejprve snažili přistupovat k pedagogickému projektování pouze na základě praktických zkušeností, ale potom přece

jenom přistoupili k využití teoretických didaktických poznatků. A já teď mohu v textu kapitoly zase využít zkušeností jejich. Takže prosím, buďte nakloněni myšlence, že obsah této kapitoly má pro tvorbu vzdělávacího programu velký význam a studujte pečlivě.

Při tvorbě vzdělávacího programu **je zapotřebí přesně vědět, jak náročné jsou cíle, kterých má být v rámci programu dosaženo**, a tomu pak přizpůsobit celkový postup, tzn. „kostru i náplň“ programu.

K posouzení obtížnosti cílů a tím k jejich přesné formulaci, zasazení na správné místo v hierarchii projektovaných výukových cílů vzdělávacího programu i zvolení postupů, jak jich v systému výuky dosáhnout, lze využít tzv. **taxonomií výukových cílů (tzn. klasifikace, uspořádání do kategorií)**.

Skalková (1999) uvádí, že na problematiku cíle soustředily pozornost především teorie programovaného vyučování a teorie kurikula (ve druhé polovině 20. století), které nastolily otázku operacionalizace cílů učení (tzn. formulování cílů tak, aby byly objektivně zjišitelné). S problematikou taxonomií cílů jsou spojena především jména B. S. Bloom a D. R. Krathwohl, po nichž dostaly název taxonomie cílů v oblasti poznávací a v oblasti afektivní.

V současnosti se v didaktice pracuje i s poznatky následovníků obou zmíněných průkopníků.

Připomínám, že podle Skalkové (1999, s. 106) „**cílem vyučování chápeme zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje.** Tento výsledek je vyjádřen ve změnách, jichž se prostřednictvím vyučování dosahuje ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech žáků, v utváření jejich hodnotové orientace i v jejich osobnostním rozvoji.“ Tomu odpovídá komplexní pojmání výukových cílů i jejich vnitřní diferenciaci na kognitivní, psychomotorické a afektivní. Každá z těchto oblastí cílů má svá specifika a tomu odpovídá princip, na kterém jsou příslušné taxonomie cílů³⁰ vybudovány.

TAXONOMIE CÍLŮ KOGNITIVNÍCH

je zkonstruována na principu vzrůstající náročnosti (komplexnosti) poznávacích procesů. V českém prostředí se můžeme setkat především se dvěma jmény autorů taxonomií kognitivních cílů, s již zmíněným B. S. Bloomem a pak s B. Niemierkem, princip však zachovávají oba stejný. Pouze počet kategorií cílů a třídění do nich je u každého z autorů odlišné. V tomto textu se budu věnovat pouze Bloomově taxonomii, poněvadž s ní pracují tvůrci

³⁰ K podrobnějšímu prostudování problematiky Vám poslouží kterákoliv z publikací, jež uvádím v odkazu č. 18 v kapitole 5.

Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, některé pilotní školy, školy zařazené do sítě zdravých škol, lektori Kritického myšlení a často i zahraniční lektori, se kterými mají učitelé možnost se setkávat.

Původní verze Bloomovy taxonomie má ve velmi zjednodušeném podání podobu hierarchie o šesti stupních:

1. zapamatování (znalost),
2. pochopení (porozumění),
3. aplikace,
4. analýza,
5. syntéza,
6. hodnotící posouzení.

Od nejjednodušší úrovně náročnosti, kterou je pamětní osvojení, až po nejnáročnější úroveň, kterou je hodnotící posuzování. Pro lepší „upotřebitelnost“ bývá taxonomie doplňována příklady sloves, která jsou pro danou kategorii typická, a která tedy lze ve formulacích cílů uplatnit. Bývají označována i jako aktivní, příp. aktivizující slovesa. V didaktických učebnicích a příručkách jsem se setkala s různě podrobnými tabulkami, v nichž je vždy uvedena cílová kategorie a k ní příslušná typická slovesa. Na ukázkou předkládám část tabulky³¹ od autorů Švec aj. (2002, s. 28):

31 Částečně přepracovanou tabulku najdete v příloze a/ této učebnice.

Cílová kategorie (úroveň osvojení)	Typická slovesa a jejich vazby, používané k vymezení cílů	
<ul style="list-style-type: none"> • Hodnotící posouzení posouzení materiálů, podkladů, metod a technik z hlediska účelu podle kritérií, která jsou dána nebo která si žák navrhne sám 	argumentovat obhájit ocenit oponovat podpořit (názory) porovnat provést kritiku posoudit	prověřit srovnat s normou vybrat uvést klady a zápory zdůvodnit zhodnotit

Na seminářích v rámci dalšího vzdělávání učitelů jsem se setkala i s podrobnějšími pomůckami (např. ve tvaru kruhu), které nad rámec kategorie a typických sloves nabízely i nabídku možných variant toho, k čemu může aktivní sloveso sloužit. Např. „Hodnotící posouzení – obhájit – *seminární práci, názory, skupinové dílo*“ atd. Myslím si, že takovéto pomůcky mohou být inspirativní především pro ty vzdělávané, kteří ještě nemají učitelskou praxi.

■ **PŘÍKLAD 24**

Ukázky kognitivních výukových cílů – Bloomova taxonomie

Úroveň podle Blooma	Ukázka formulace cíle
1. znalost	Učni budou schopni vyjmenovat a pojmenovat jednotlivé materiály používané ve stokování.
2. porozumění	Účastníci vzdělávací akce budou schopni vlastními slovy vysvětlit pojem diabetes mellitus.
3. aplikace	Účastníci kurzu budou schopni samostatně s pomocí kancelářského programu Excel spočítat základní vzorce (suma, průměr, max, min, countif).
4. analýza	Studenti budou schopni rozlišit jednotlivé druhy jištění šroubových spojů a ostatních strojních součástí
5. syntéza	Studenti budou schopni sestavit jednoduchý technologický postup při montáži a demontáži jištěných spojů a zaznamenat ho písemně.
6. hodnotící posouzení	Studenti budou schopni na základě technicko-ekonomického vyhodnocení posoudit správnost svého rozhodnutí, budou umět uvést klady a zápory zvoleného materiálu ve vztahu k normativním zásadám.

Bloomova taxonomie doznala v průběhu doby změn, referují o nich např. Byčkovský, Kotásek (2004). Jedná se o změny pramenící ze snahy včlenit do teoretického rámce taxonomie nové poznatky z kognitivní psychologie i reagovat na změny v americkém školství. Nově vzniklá taxonomická tabulka už je dvojdimenzionální (1. dimenze pro kognitivní procesy, 2. dimenze pro poznatky). Hrubá struktura tabulky vypadá následovně (ve skutečnosti je ještě podrobnější):

Poznatky	Kognitivní cíle					
	1 Zapamato- vat si	2 Poro- zumět	3 Apli- kovat	4 Analy- zovat	5 Hod- notit	6 Tvořit
Faktické						
Konceptuální						
Procedurální						
Metakognitivní						

Kromě toho, že přibyla další dimenze, došlo i ke změně na 5. a 6. úrovni kognitivních cílů. Podle mého mínění je pro běžnou školní praxi tato nová verze až příliš precizní. Ukázku, jak podle ní lze v praxi postupovat, přináší Bělecký (2004–05). Doporučuji zájemcům s hlubším zájmem o problematiku.

Pro tvůrce vzdělávacího programu je neobyčejně důležité sledovat, jak obtížný je výukový cíl (ať

už programový nebo některý ze specifických), kterého se má pomocí programu dosáhnout. Především mu to pomůže cíl „usadit“ v plánované hierarchii cílů projektu. Napoví mu, kterých předchozích úrovní cílů je zapotřebí předem dosáhnout. Na základě této informace vytěží údaje o čase nezbytném k osvojení cíle i o podobě „realizačních nástrojů“ potřebných k jeho dosažení. Např. budu-li chtít, aby žáci dokázali počítat (za využití vzorce) typové příklady, musí: znát vzorec, vědět co který symbol (písmeno, značka) v něm znamená, umět dosadit (případně sjednotit jednotky), vyzkoušet si celý proces na vzorovém příkladu a potom danou věc nacvičit. Pokud bych si v projektu výuky k tomuto účelu vymezila krátký časový úsek, nenechala žáky postupně dosáhnou dílčích cílů a jako metodu zvolila výklad, je jasné, že cíle nebude dosaženo. Stejných chyb se mohu dopouštět i při vzdělávání dospělých. Např. při tvorbě vzdělávacího projektu pro ředitele škol jsem v jedné lekci špatně odhadla prekoncepty skupiny účastníků. Prostě jsem předpokládala, že zvládají věci, které ve skutečnosti nezvládali, a špatně uspořádala hierarchii cílů výukových jednotek. Umíte si sami představit, jak neslavně realizace lekce dopadla.

■ PŘÍKLAD 25

V textu páté části seriálu s názvem „Jak na školní vzdělávací program“ představil autor a ředitel pi-

lotní školy v jedné osobě (Beran, 2004–05) zjednodušenou verzi Bloomovy taxonomie. Na škole pracují s taxonomií redukovanou na tři hladiny (Paschaj., 1998, s. 80):

„Hladina A – znalost a porozumění.

Hladina B – aplikace a analýza.

Hladina C – syntéza a hodnocení.“

Beranův text ze školní praxe rozhodně doporučuji k prostudování. Je v něm ukázáno, jak redukce úrovní cílů dostatečně vede projektanta k úvahám o náročnosti cílů, ale díky členění jen do tří skupin didaktického začátečníka nezahluje a neleká.

■ ÚKOL 1 (6)

Zkuste se procvičit v práci s Bloomovou taxonomií. Jestli pro zařazování předložených formulací kognitivních cílů zvolíte původní Bloomovu verzi³² nebo redukovanou verzi z příkladu 25, to nechávám na Vás. Do revidované taxonomie bych se ale být Vámi raději nepouštěla. Ačkoliv i to je po prostudování textu Byčkovského, Kotáska (2004) a Běleckého (2004) možno zkusit.

³² Můžete si pomoci příklady v příloze této učebnice.

Žáci, studenti, účastníci budou schopni:	úroveň/hladina
určit typ diabetu, který se týká člena rodiny.	
vysvětlit příčiny a vyjmenovat příznaky diabetu.	
vyhodnotit závažnost diabetického kómatu, hypoglykémie a zajistit co nejlepší a nejrychlejší první pomoc.	
vypočítat množství glukózy v jednotlivých potravinách.	
složit vlastní básničku.	
zvolit správný materiál na kanalizační stoku v závislosti na druhu odpadních vod, na rychlosti a na požadované únosnosti.	
přiřadit jednotlivé prvky jištění k danému spoji.	
vlastními slovy uvést klady a zápory použitých jištění.	
pojmenovat jednotlivé části hráně s řezivem.	
z paměti napsat vzorec pro výpočet vlhkosti a vypočítat cvičný příklad.	
vysvětlit pojmy: vlhkost dřeva, sesychání, hygroscopická rovnováha dřeva, hráň řeziva.	
umět vyhledat v tabulce sušení, jak dlouho bude sušení trvat.	
vysvětlit význam jednotlivých druhů čar, kterými se zobrazují stavební konstrukce.	
rozlišit druhy nadpraží a ostění u konkrétních okenních a dveřních otvorů.	
vybrat buňky, kterých se týká formátování.	
analyzovat výchovnou situaci, navrhnout možná řešení a obhájit zvolené řešení.	

Může se stát, že pokud Vám chybí odborné znalosti (oborové problematice nerozumíte), nepodaří se Vám jednoznačně určit náročnost cíle. Právě z tohoto důvodu je zapotřebí, aby program výuky projektoval didakticky vzdělaný oborový odborník, který umí vědecké poznatky přetransformovat do podoby vhodné k výuce konkrétních žáků (studentů, účastníků) (Nezvalová, 2004).

TAXONOMIE CÍLŮ PSYCHOMOTORICKÝCH je založena na principu stále se zdokonalujících pohybových dovedností. Od pouhé nápodoby až po automatizaci pohybů. Kalhous (2002) seznamuje s taxonomií H. Davea, která má pět kategorií:

1. imitace (nápodoba) – žák pozoruje a začíná napodobovat,
2. manipulace (praktická cvičení) – žák se řídí slovními pokyny, dokáže činnosti rozlišovat a volit tu vhodnou, obratnost manipulace se zlepšuje,
3. zpřesňování – žák přesněji reprodukuje a kontroluje správnost manipulace,
4. koordinace – žák dokáže koordinovat několik činností řazených za sebou, přechází plynule z jedné činnosti na druhou a slaďuje průběh všech činností,
5. automatizace – žák provádí činnosti automatizovaně – s minimální energií dosahuje maximálního výkonu.

■ ÚKOL 2 (6)

Dokázali byste přibližně přiřadit následující formulace cílů ke kategoriím Davea?

Na základě ukázky a s pomocí učitele si žák z nadržené směsi zhotoví jeden arch ručního papíru.

Studentky budou umět prakticky předvést aplikaci inzulínu.

Děti budou při svém vystoupení na jevišti správně používat výdech a nádech.

Studenti dokáží přednést krátký projev (asi 2 minuty) bez parazitních slov a zvukových „vypávek“.

Studenti udělají tvrdou tužkou do sešitu čitelný náčrt hraně i s popisem.

Studenti dokáží překreslit tužkou schémata v proporcích dle požadavku ČSN na zakreslování.

Učni dokáží opracovat dřevo podle pokynů učitele praktické výuky.

Učni dokáží samostatně ve stanoveném čase připravit zeleninu na vaření polévky pro 4 osoby.

Učnice podle ústních pokynů rozdělí hlavu křížovou pěšinkou.

Učni budou schopni připravit hovězí plátek a dodržet technologický postup.

Učni na základě praktické ukázky nakrájejí maso na kostky, na plátky.

Rodiče budou umět plavat s dítětem na zádech.

Řidiči zvládnou projet vymezenou trať za 3 minuty.

Písařka dokáže doslova zaznamenat průběh úředního jednání.

Platí, že nelze postoupit do vyšší kategorie bez zvládnutí té nižší. Konkrétním příkladem pohybových dovedností může být řízení auta, psaní na psacím stroji, zatloukání hřebíků, rýsování kružítkem na tabuli, tanec,³³ provádění cviků či pletení pomocí jehlic. Z těchto příkladů je Vám určitě jasné, že překlenout při nácviку výkonnostní mezeru od imitace až po automatizaci bude trvat velmi dlouhou dobu. A na to si musí dát projektant vzdělávacího programu pozor. Vzdělavatel, který by mi nabízel k absolvování kurz a sliboval by, že za dva dny budu umět plést vzory bez dívání se na jehlice, by u mě určitě neuspěl. Při tvorbě vzdělávacího programu je zapotřebí vycházet z toho, jaké úrovně pohybových dovedností je zapotřebí u účastníka programu dosáhnout. Jde-li o vyšší úroveň, je dobré do programu začlenit samostatný nácvik doma či na pracovišti, případně jej zkombinovat s ověřováním a precizováním dovednosti na průběžných lekcích.

■ PŘÍKLAD 26

Ve vzdělávání pracovníků se při nácviку fyzických dovedností, ke kterým autoři Belcourt a Wright (1998) řadí např. i kontakt očí při jednání, prezenční dovednost, nonverbální komunikaci atd., může postupovat následovně:

³³ Postupné naplňování hierarchie cílů při nácviку tanečních dovedností bylo možno sledovat ve filmu Hříšný tanec.

1. vnímání – smysly jsou zbystřeny, ten kdo se učí, si je vědom cílů výuky, nástrojů i prostředí. *Kadeřnice je schopna vybrat všechny nástroje a pomůcky používané ke stříhání vlasů.*
2. naladění – duševní či fyzická připravenost (případně obě možnosti dohromady). *Kadeřnice je pracovně oblečená, soustředěná na zákaznici, kterou si usadila před zrcadlo do křesla a to nastavila do optimální výšky. Nástroje a pomůcky má uloženy v pracovním opasku i na stolku před zrcadlem.*
3. řízená odezva – instruktor vede cvičeného (demonstrace činnosti, rozfázování a postupný nácvik pohybů, procvičování za dodávání zpětné vazby). *Kadeřnice napodobuje výběr nástrojů i pohyby instruktorky.*
4. mechanismus – opakované cvičení přineslo schopnost provádět činnost samostatně a plynule. *Kadeřnice je schopná ostříhat zákaznici stejným postupem, jak ji to instruktorka naučila.*
5. komplexní odpověď – je vykonávána řada dovedností, každá z nich se skládá z několika specifických dovedností. Dovednost je vykonávána bez zaváhání, pořadí dovedností je voleno úsporně a efektivně. *Kadeřnice dokáže během směny ostříhat několik zákaznic.*
6. adaptace – podmínky, za nichž se provádí určitý výkon, se mohou měnit a cvičený je schopen okamžitě přizpůsobit své chování změněné situaci. Cílem je tedy variabilita odezvy podle měnících

se podmínek. *Kadeřnice dokáže ostříhat zákaznici, která se předtím sama doma špatně ostříhala, a přišla si tedy nechat účes nějak spravit.*

7. původnost – je nejvyšší kreativní úroveň a představuje tvorbu. *Kadeřnice ostříhá v rámci soutěže s předepsanou tematikou model a uspěje před porotou.*

TAXONOMIE CÍLŮ AFEKTIVNÍCH (POSTOJOVÝCH A HODNOTOVÝCH)

je budována na postupném zvnitřňování (internalizaci) žádoucích hodnot u vychovávaných. V české psané odborné literatuře je uváděna především taxonomie D. B. Krathwohla a taxonomie na něj kriticky reagujícího B. Niemierka (odmítl jednostrannou individualistickou koncepci internalizace a podcenění tvůrčí činnosti jedince).

Schéma D. B. Krathwohla aj.:

1. vnímání podnětů – ochota přijímat jevy, podněty.
2. reagování na ně – u jedince došlo k probuzení zájmu, je zainteresován, ale k ničemu ho to nezavazuje.
3. jejich hodnocení – oceňování jejich hodnoty (jevy a podněty jsou jedincem považovány za užitečné, správné, žádoucí – motivují).
4. integrování hodnot (organizace) – znamená vzájemné propojení různých hodnot, dochází

k jejich systemizaci. Výsledkem může být komplexní (a zcela specifický) hodnotový systém jedince.

5. internalizace hodnot v charakteru – je vlastně tvorba charakteru jedince. Systém hodnot nebo určitá filosofie se integruje do základního hodnotového systému jedince.

Platí, že bez dosažení cílů nižších nelze dosáhnout cílů vyšších.

■ PŘÍKLAD 27

Uvědomte si, vážení čtenáři, jak s touto taxonomií dokáží promyšleně pracovat někteří dobří prodejci.

Prodejce nádobí se ohlásí telefonicky a nabídne, že u Vás doma předvede, jak se pracuje s pánví, kterou právě prodává. Na odmítnutí argumentuje tím, že stejně jde ještě k někomu do stejného domu, takže Vás to podívání a vyslechnutý výklad přece k ničemu nezavazuje.

Pokud neumíte jednat dost „asertivně“, zhlédnete představení, dokonce se v něm angažujete (a zkuste jak..., podržte tady..., zkuste zamíchat..., no vidíte, jak... atd.) a jste šikovným prodejcem vtaženi do rozhovoru o výhodách zboží.

Několikrát za sebou ty výhody vyjmenujete, k tomu Vás prodejce mistrně vede vhodnými otázkami a dočkáte se za to od něj procítěného ocenění svých schopností rozpoznat dobré zboží. A jak to končí? S přesvědčením, že umíte rozpoznat kva-

litu zboží, které máte před sebou, si pořídíte novou pánev!

Tuto dovednost získal prodavač v rámci určité vzdělávací akce!!!

■ ÚKOL 3 (6)

Zkuste zhruba odhadnout úrovně podle Krathwohla u takto formulovaných cílů:

Studenti se nebudou bát vyjádřit svůj názor a k danému problému hovořit před třídou.

Studenti budou cítit potřebu vyjádřit svůj nesouhlas.

Pracovníci budou nakloněni myšlence, že by bylo pro využití v praxi prospěšné vytvořit si databázi firem vyrábějících kanalizační potrubí.

Děti dokáží překonat ostych a trému a vystoupit na jevišti.

Pracovnice budou ochotné uvést příklady, jak jim důslednost v plnění úkolů zjednodušuje denní práci.

Učni si spočítají a navzájem sdělí, kolik přesným měřením a pečlivým řezáním ušetří materiálu.

Děti budou umět ocenit význam vzájemné spolupráce pro lepší plnění úkolu.

Děti budou ochotné přemýšlet o svém přínosu při realizaci třídní akce.

Účastník kurzu bude schopen formátování i u jiných programů firmy Microsoft a tím si zvýší sebevědomí.

Účastník kurzu bude naladěn získávat další vědomosti tak, aby dovedl využít všechny funkce programu.

Účastníci vzdělávací akce budou ochotni vyslechnout vysvětlení, jak jim nová technologie ušetří čas.

Jestliže jsem u taxonomie psychomotorických cílů upozorňovala, s jak dlouhými časovými úseky musí počítat projektant vzdělávacího programu v případě potřeby dosáhnout cílů ve vyšší hierarchické úrovni, tak u cílů afektivních přímo bijí na poplach!!! Nejde jen o časovou náročnost, ale také o to, že do snahy vzdělavatele dosáhnout zvnitřnění určitých hodnot zasahuje velké množství faktorů nesouvisejících se systémem výuky – rodina, kamarádi, média, klima na pracovišti, vztahy ve třídě apod. Tím však nechci říci, že by měl tvůrce vzdělávacího programu rezignovat na afektivní složku výukových cílů. **Pouze by měl velmi dobře promýšlet reálně dosažitelnou úroveň kvality cílů, respektovat čas potřebný k jejich dosažení, formulovat je konkrétně a kontrolovatelně a určit optimální tempo postupu od nejnižších úrovní cílů k vyšším.**

PRŮVODCE STUDIEM

Právě jste zvládli velmi obtížnou kapitolu. Věřím, že jste si uvědomili, jak zásadní vliv má kvalitní

práce tvůrce vzdělávacího programu na konečný výsledek vzdělávání. Dobrý vzdělávací program, postavený na hierarchii funkčních výukových cílů, šetří energii, finance, čas, motivuje vzdělávané k další účasti na vzdělávání a tím prospívá jak vzdělávaným, tak vzdělavatelům, ve firemní praxi pak i zadavatelům vzdělávání.

POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

Taxonomie výukových cílů, Bloomova taxonomie cílů kognitivních, princip taxonomie cílů psychomotorických, princip taxonomie cílů postojových, kategorie, internalizace, komplexní hodnotový systém.

SHRNUTÍ

Taxonomie výukových cílů slouží k označení náročnosti cílů. Tvůrci vzdělávacího programu usnadňuje přesnou formulaci cílů, jejich zasazení na správné místo v hierarchii úrovní výukových cílů programu i zvolení účinných postupů, jak cílů v systému výuky dosáhnout. Taxonomie cílů kognitivních je zkonstruována na principu vzrůstající náročnosti poznávacích procesů. Taxonomie cílů psychomotorických je založena na principu stále se zdokonalujících pohybových dovedností. Taxonomie cílů afektivních (postojových a hodnotových) je budována na postupném zvnitřňování (internalizaci) žádaných hodnot u vzdělávajících se. Až na výjimky

v oblasti kognitivní (nemusím si pamatovat, abych porozuměla) platí, že bez dosažení cílů nižších nelze dosáhnout cílů vyšších.

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚKOLY

1. Vysvětlete vlastními slovy, proč tvůrce vzdělávacího programu potřebuje znát a akceptovat princip taxonomií výukových cílů kognitivních, psychomotorických, afektivních.
2. Vyjmenujte Bloomovu taxonomii kognitivních cílů a vysvětlete její kategorie.
3. Vysvětlete pojem aktivní (aktivizační) slovesa a uveďte konkrétní příklady. Můžete si pomoci přílohou a/ této učebnice.
4. Objasněte princip taxonomií psychomotorických a afektivních cílů.
5. Uveďte příklady formulací výukových cílů pro některé předem zvolené kategorie výukových cílů z různých taxonomií uvedených v textu kapitoly.
6. Zvolte si libovolný programový cíl (co nejjednodušší – neprojektujte hned školní vzdělávací program nebo roční vzdělávací program), komplexně ho formulujte a ve všech jeho oblastech rozpracujte až na nejnižší úroveň cílů. Můžete pracovat s využitím grafického schématu. Zpětně si ověřte, že postupná realizace Vámi formulovaných úrovní cílů by opravdu vedla k dosažení cíle programového.

KLÍČ KE KONTROLNÍM OTÁZKÁM A ÚKOLŮM³⁴

■ ÚKOL 1 (6)

Žáci, studenti, účastníci budou schopni:	úroveň/hladina
určit typ diabetu, který se týká člena rodiny.	3/B
vysvětlit příčiny a vyjmenovat příznaky diabetu.	2/A
vyhodnotit závažnost diabetického kómatu, hypoglykémie a zajistit co nejlepší a nejrychlejší první pomoc.	5–6/C
vypočítat množství glukózy v jednotlivých potravinách.	3/B
složit vlastní básničku.	6/C
zvolit správný materiál na kanalizační stoku v závislosti na druhu odpadních vod, na rychlosti a na požadované únosnosti.	5/C
přiřadit jednotlivé prvky jištění k danému spoji.	2–3/B
vlastními slovy uvést klady a zápory použitých jištění.	2/A
pojmenovat jednotlivé části hraně s řezivem.	1–2/A
z paměti napsat vzorec pro výpočet vlhkosti a vypočítat cvičný příklad.	3/B

³⁴ Připomínám skutečnost, že různí posuzovatelé výukového cíle se nemusí vždy jednoznačně shodnout na určení úrovně jeho náročnosti.

vysvětlit pojmy: vlhkost dřeva, sesychání, hygroskopická rovnováha dřeva, hráš řeziva.	2 A
umět vyhledat v tabulce sušení, jak dlouho bude sušení trvat.	3 B
vysvětlit význam jednotlivých druhů čar, kterými se zobrazují stavební konstrukce.	2 A
rozlišit druhy nadpraží a ostění u konkrétních okenních a dveřních otvorů.	4 B
vybrat buňky, kterých se týká formátování.	2 A
analyzovat výchovnou situaci, navrhnout možná řešení a obhájit zvolené řešení.	6 C

■ ÚKOL 2 (6)

Na základě ukázky a s pomocí učitele si žák z nadrcené směsi zhotoví jeden arch ručního papíru. 1 Studentky budou umět prakticky předvést aplikaci inzulínu. 3

Děti budou při svém vystoupení na jevišti správně používat výdech a nádech. 3–4

Studenti dokáží říci krátký projev (asi 2 minuty) bez parazitních slov a zvukových „vycpávek“. 3–4

Studenti udělají tvrdou tužkou do sešitu čitelný náčrt hraně i s popisem. 2–3

Studenti dokáží překreslit tužkou schémata v porcích dle požadavku ČSN na zakreslování. 2–3

Učňi dokáží opracovat dřevo podle pokynů učitele praktické výuky. 2

Učňi dokáží samostatně ve stanoveném čase připravit zeleninu na vaření polévky pro 4 osoby. 3–4

Učnice podle ústních pokynů rozdělí hlavu křížovou pěšinkou. 2

Učni budou schopni připravit hovězí plátek a dodržet technologický postup. 3–4

Učni na základě praktické ukázky nakrájejí maso na kostky, na plátky. 1

Rodiče budou umět plavat s dítětem na zádech. 3

Řidiči zvládnou projet vymezenou trať za 3 minuty. 4

Písařka dokáže doslova zaznamenat průběh úředního jednání. 5

■ ÚKOL 3 (6)

Studenti se nebudou bát vyjádřit svůj názor a k danému problému hovořit před třídou. 3–4

Studenti budou cítit potřebu vyjádřit svůj nesouhlas. 4–5

Pracovníci budou nakloněni myšlence, že by bylo pro využití v praxi prospěšné vytvořit si databázi firem vyrábějících kanalizační potrubí. 2

Děti dokáží překonat ostych a trému a vystoupit na jevišti. 3

Pracovnice budou ochotné uvést příklady, jak jim důslednost v plnění úkolů zjednodušuje denní práci. 2

Učni si spočítají a navzájem sdělí, kolik přesným měřením a pečlivým řezáním ušetří materiálu. 1

Děti budou umět ocenit význam vzájemné spolupráce pro lepší plnění úkolu. 4

Děti budou ochotné přemýšlet o svém přínosu při realizaci třídní akce. 2

Účastník kurzu bude schopen formátování i u jiných programů firmy Microsoft a tím si zvýší sebevědomí. 4

Účastník kurzu bude naladěn získávat další vědomosti tak, aby dovedl využít všechny funkce programu. 2

Účastníci vzdělávací akce budou ochotni vyslechnout vysvětlení, jak jim nová technologie ušetří čas. 1

7

Vyhodnocování vzdělávání jako součást vzdělávacího programu

CÍL KAPITOLY

Po prostudování kapitoly budete schopni:

- vlastními slovy vysvětlit, jaký význam má hodnocení vzdělávání ve struktuře vzdělávacího programu,
- uvést příklady subjektů, které mohou participovat na hodnocení vzdělávání,
- uvést některé důvody vysvětlující, proč se hodnocení vzdělávání důsledně neprovádí,
- vysvětlit princip, na kterém jsou vytvořeny modely hodnocení vzdělávání,
- popsat Kirkpatrickův model hodnocení vzdělávání a aplikovat jeho použití na konkrétní vzdělávací situaci.

Jako tvůrci vzdělávacího programu budete přístupni využívat informací o kvalitě vzdělávacího programu k jeho korekci.

PRŮVODCE STUDIEM

V textu druhé kapitoly jsem Vám doporučovala zařazovat při tvorbě vzdělávacího programu krok „hodnocení výsledků vzdělávání“ hned za formulaci výukových cílů. Proto se nyní v následujícím textu na tuto problematiku zaměřím.

Hodnocení výsledků vzdělávání je procedura, která prokazuje, zda bylo dosaženo projektovaného programového cíle (případně dílčích cílů specifických).

Tzn. zda byla díky realizaci vzdělávacího programu skutečně uspokojena zjištěná potřeba vzdělávání. Z tohoto důvodu se do projektu vzdělávacího programu připravují postupy a nástroje určené k vyhodnocování výsledků vzdělávání. Jak jsem uvedla již ve druhé kapitole tohoto textu, je vhodné připravit postupy vyhodnocování hned v návaznosti na formulaci výukových cílů. Aby bylo zabezpečeno, že se hodnocení opravdu zaměří na splnění výukových cílů.

Kromě toho, že se hodnocením ověřuje dosažení projektovaných výukových cílů vzdělávacího programu, **slouží hodnocení vzdělávání k získávání ještě dalších důležitých informací**, na jejichž základě se lze například dozvědět:

- zda byl vzdělávací program dobře sestaven, zda byl funkční,

- pokud nebyl, v čem byly jeho slabé stránky,
- zda školitel/lektor/vyučující pracoval účinně,
- zda byly uspokojeny vzdělávací potřeby všech účastníků vzdělávání,
- zda byly finance vynaložené na realizaci vzdělávacího programu použity efektivně,
- jak má být pokračováno dál apod.

To jsou otázky, které je třeba zodpovědět jak při realizaci vzdělávacího programu ve škole, tak při profesním či zájmovém vzdělávání dospělých. Kromě toho má hodnocení vzdělávání vzhledem k účastníkům vzdělávání motivační účinek. Poskytuje jim zpětnou vazbu, která je předpokladem pro jejich aktivní přístup k učení.

Ve vzdělávání dospělých mohou na hodnocení vzdělávání participovat sami účastníci vzdělávání, dále lektori/školitelé, organizátor a garant vzdělávání, zadavatel. Ve školním prostředí se na hodnocení vzdělávání mohou podílet všichni klienti školy (kapitola 3), stát pak prostřednictvím České školní inspekce.

I když jsem uvedla mnoho důvodů, proč je přínosné hodnocení vzdělávání provádět, nebývá to vždy pravidlem. Proč tomu tak je? Proč se **hodnocení důsledně neprovádí**? Důvody mohou být různé.

Ve vzdělávání dospělých k nim může patřit **nezájem zadavatele**. Příčinou pak může být například to, že:

- management nemá stanoveny cíle hodnocení,
- kvůli finanční náročnosti nemá management o hodnocení zájem,
- management se domnívá, že je hodnocení z nějakého důvodu nevhodné,
- hodnocení by z nějakého důvodu ohrozilo další realizaci vzdělávacích programů,
- hodnocení je časově náročné a zdržuje,
- management neumí hodnocení zajistit aj.

Dalším důvodem mohou být **bariéry účastníků**:

- mají pocit, že je hodnocení výsledků vzdělávání ohrožuje,
- nepřipustí hodnocení, protože jsou ve vysoké pozici,
- některé metody hodnocení (zkouška, test) považují pro sebe za nepřijatelné, proto předčasně odcházejí z akce a zamezují hodnocení.

Na straně **vzdělavatelů a lektorů** se však také mohou objevit **bariéry**:

- bojí se výsledků kvůli kariéře a zakázkám,
- bojí se ztráty prestiže,
- neunesou kritiku,
- nemíní ztrácet čas atd. (Brázdová, 2000)

■ PŘÍKLAD 28

Zkuste si obsah textu předešlého odstavce promítnout do školního prostředí. Součástí školního vzdělávacího programu má být projekt autoevalua-ce školy a celoškolně platný regulativ s názvem

Pravidla hodnocení žáků. Projekt autoevaluace školy se strukturou: oblasti, cíle, kritéria, nástroje autoevaluace a časový rozvrh evaluačních činností, by měl řešit všechny případné bariéry ztěžující hodnocení z pohledu managementu školy. Pravidla hodnocení žáků by měla zaručit regulérní a neohrožující prostředí pro hodnocení vzdělávacích výsledků žáků (na jejich bariéry ohledně hodnocení se nijak nedbá). Provádění autoevaluace však přinese i mnohem více informací o práci učitelů. A s tím se budou muset umět vyrovnat.

PRO ZÁJEMCE

Při vzdělávání pracovníků se někdy ze strany managementu firmy namítá, že se investice do vzdělávání pracovníků nevyplácejí. Na takovou námitku se těžko odpovídá, pokud firma přínosy vzdělávání přímo nevyhodnocuje. Děje se tak z různých důvodů: např. proto, že výsledky vyhodnocování mohou být považovány za subjektivní, případně i proto, že sběr informací vyžaduje hodně času a úsilí.

Na otázku, jak prokazatelně zjišťovat, že se investice do vzdělávání vyplatí, uvádějí Kucharčíková, Vodák (2004) seznam skutečností, které je dobré evidovat a jejichž prapříčinou může být i vzdělávání lidských zdrojů: růst ziskovosti, růst výkonnosti oproti rozpočtu, zvýšení obrátu na hlavu, pokles absencí, snížení procenta stížností, zvýšení kvality, zkrácení doby trvání procesu, redukce chybovosti

a plýtvání, redukce míry oprav, nové produkty a inovace, zvýšená úroveň dovedností, větší flexibilita pracovní síly, zlepšení delegování a rozhodování, zvýšení spokojenosti zákazníků, více nových zákazníků a tržních segmentů, menší potřeba služby konzultačních agentur, redukce přesčasů, méně úrazů, překračování vytyčených cílů, zlepšená schopnost řešení krizových situací, snížení prostojů apod.

■ ÚKOL 1 (7)

Pokud jste učitelé či dobře znáte prostředí školy, vyberte si z předchozího rozšiřujícího textu o možné prospěšnosti vzdělávání pracovníků ve firmě dva příklady a pokuste se je aplikovat do podmínek školního prostředí.

PRŮVODCE STUDIEM

Pro hodnocení vzdělávání byly vyvinuty různé modely. Všechny jsou však založeny na stejném principu. Všímají si momentálních výsledků získaných v rámci realizace či okamžitě po ukončení realizace vzdělávacího programu, ale také jsou zaměřeny na potenciální – perspektivní účinky. Výsledků získaných během realizace vzdělávacího programu se využívá pro korekci procesu vzdělávání i ke korekci programu samotného. Výsledky získané hned po skončení programu slouží k posouzení, zda byla skutečně uspokojena potřeba vzdělávání. A to

v porovnání s projektovaným programovým cílem i v porovnání s očekáváním účastníků vzdělávání. Po ukončení vzdělávání se také sleduje, do jaké míry dokáží absolventi vzdělávacího programu nově nabyté znalosti, dovednosti a postoje využít v praxi. Se dvěma takovými modely Vás nyní ve stručnosti seznámím. Oba mají původ v podnikové praxi.

1. model

Kirkpatrick předkládá čtyři otázky, na které má být v rámci hodnocení vzdělávání odpovězeno:

REAKCE – líbilo se jim to?

UČENÍ – naučili se to?

CHOVÁNÍ – použili to na pracovišti?

VÝSLEDKY – došlo ke změně efektivity pracoviště?

V projektu vzdělávacího programu by měly být za účelem hodnocení vzdělávání navrženy postupy zjišťující informace na všech čtyřech úrovních. Ke zjišťování informací se například využívá následujících diagnostických metod a technik.

1. Reakce – dotazník, mikrodinóza, rozhovor.
2. Učení – test, dotazování, zkouška, řešení úkolů, simulace, řešení případové studie, zhotovení výrobku apod.

3. Chování – pozorování, rozhovor, analýza písemných podkladů, hodnocení výkonu, shadowing.
4. Výsledky – porovnávání, analýza písemných materiálů a údajů o práci organizace, benchmarking apod.

■ PŘÍKLAD 29

Předkládám Vám pro inspiraci několik ukázek toho, jak bylo v projektu navrženo hodnocení vzdělávání. Autoři pracovali podle otázek Kirkpatricka.

Projekt vzdělávací akce s názvem Krizová intervence pro pracovníky čtyř azylových domů pro muže³⁵

1. úroveň – dotazník (zadavatel akce).
2. úroveň – diskuse a řešení případové studie (lektor).
3. úroveň – po měsíci budou provedeny rozhovory účastníků akce s vedoucím azylového domu, jejich činnost bude pozorována, další informace budou získány z rozhovorů s klienty, bude provedena analýza zápisů z průběhu služeb.
4. úroveň – po roce proběhne hodnocení výkonu pracovníků nadřízeným, zdroje: klienti, písemné materiály, pracovníci samotní.

³⁵ Podle textu projektu M. Benešové (šk. rok 2004/05, Pdf UP).

Projekt vzdělávací akce s názvem Kurz prevence drogových závislostí pro učitele 2. stupně základní školy³⁶

1. úroveň – dotazník (pořadatel).
2. úroveň – individuální závěrečný rozhovor lektora s každým účastníkem.
3. úroveň – po uplynutí čtvrt roku ověření formou dotazníku, jak jsou s prací školy v oblasti drogové problematiky spokojeni žáci i rodiče (vedení školy a pořadatel).
4. úroveň – průběžné sledování, zda se při vhodné a kvalifikované péči o děti snižuje počet problémových situací a dětí experimentujících či přímo závislých na návykových látkách (vedení školy).

Projekt vzdělávací akce s názvem Úvod do právního řádu pro pracovníky katastrálního úřadu³⁷

1. úroveň – dotazník, rozhovor (pořadatel).
2. úroveň – test s předem stanoveným počtem bodů, které je zapotřebí získat, samostatná práce – vypracování kupní smlouvy (lektori).
3. úroveň – po měsíci pozorování činnosti pracovníků, analýza pracovníků zpracované dokumentace (přímý nadřízený).

³⁶ Podle textu projektu A. Šilhánové (šk. rok 2004/05, Pdf UIP).

³⁷ Podle textu projektu M. Jonákové (šk. rok 2004/05, Pdf UIP).

4. úroveň – po půl roce analýza všech zpracovávaných písemných materiálů, analýza stížností, rozhovor s pracovníky (přímý nadřízený).

Lektoři/vyučující zastávají při hodnocení vzdělávání významnou pozici. V průběhu realizace vzdělávací akce provádějí průběžné (formativní) hodnocení, vytypovávají možné problémy. Na konci svého výukového celku si ověřují, zda bylo dosaženo těch výukových cílů, které si pod jejich vedením měli účastníci osvojit. Někdy participují i na finálním ověřování toho, zda bylo účastníky vzdělávání dosaženo cíle programového. Rovněž se někdy angažují při hodnocení, jak absolventi vzdělávacího programu dokáží uplatnit nové znalosti, dovednosti příp. postoje na pracovišti či v běžném životě.

2. model

Kucharčíková a Vodák (2004) představili pětiúrovňový model vyhodnocování přínosů vzdělávání:

1. úroveň – vyhodnocování/hodnocení reakcí,
2. úroveň – vyhodnocování nárůstu znalostí,
3. úroveň – vyhodnocování individuální pracovní výkonnosti,
4. úroveň – vyhodnocování dopadu na výkonnost podniku,
5. úroveň – vyhodnocování změn v kultuře podniku.

Vhodné nástroje pro vyhodnocování jednotlivých úrovní:

1. úroveň – dotazník, rozhovor (účastníci).
2. úroveň – testy před a po, dotazníky, rozhovory, sebehodnocení účastníků, písemné nebo praktické testování.
3. úroveň – strukturované rozhovory s účastníky, s jejich nadřízenými, dotazníky pro účastníky a manažery, získaná kvalifikace.
4. úroveň – strukturované rozhovory s vrcholovým managementem, použití vhodného modelu řízení kvality, porovnávání s nejlepšími příklady z vnitřního i vnějšího prostředí podniku.
5. úroveň – vnější vnímání obchodních partnerů a cílené akce specializovaných poradenských firem.

POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

Hodnocení vzdělávání, hodnocení výsledků vzdělávání, Kirkpatrickův model hodnocení vzdělávání, bariéry hodnocení vzdělávání, autoevaluace školy, Pravidla hodnocení žáků.

SHRNUTÍ

Do projektu vzdělávacího programu je zapotřebí zpracovat postupy, které zabezpečí získání informací pro hodnocení průběhu i účinnosti vzdělávacího programu. Kromě hlavního zjištění, zda opravdu bylo dosaženo projektovaných výukových

cílů, a zda tedy byla naplněna potřeba vzdělávání, se hodnotí ještě další aspekty vzdělávacího programu i průběhu jeho realizace. Hodnocení vzdělávání není vždy důsledně vykonáváno, mohou tomu bránit bariéry ze strany zadavatele, účastníků vzdělávání i lektorů/vyučujících. Pro hodnocení vzdělávání existují různé modely, které mají původ v podnikové praxi. Lze je modifikovat pro využití v nejrůznějším prostředí. V případě školního vzdělávacího programu je zakomponování procesů a regulativů sloužících k hodnocení vzdělávání nařízeno přímo rámcovým vzdělávacím programem.

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚKOLY

1. Vysvětlete vlastními slovy, proč zaujímá hodnocení vzdělávání významnou pozici ve struktuře vzdělávacího programu.
2. Uveďte příklady toho, kdo všechno může participovat na hodnocení vzdělávání v případě školního vzdělávacího programu, v případě zájmového vzdělávání, v případě firemního vzdělávání.
3. Vymenujte příklady bariér, které způsobují, že se hodnocení vzdělávání důsledně neprovádí.
4. Vysvětlete princip, ze kterého vycházejí modely hodnocení vzdělávání.
5. Popište Kirkpatrickův model hodnocení vzdělávání a aplikujte jeho použití do podmínek školního prostředí.

KLÍČ KE KONTROLNÍM OTÁZKÁM A ÚKOLŮM

Úkol 1 (7)

Například:

Zvýšená úroveň dovedností učitele – osvojení si činných výukových metod jako důsledek účasti na cyklu akcí Kritické myšlení.

Zvýšení spokojenosti zákazníků (žáků a návazně i rodičů) – díky tomu, že učitelé absolvovali kurz zaměřený na trénink komunikace mezi učitelem a žákem.

Zlepšená schopnost řešení krizových situací – žáci, učitelé i správní zaměstnanci budou díky nácvi-ku evakuace schopni rychle opustit školní budovu.

Zkrácení doby trvání procesu – po sérii hospitací u zkušeného kolegy se podaří začínajícímu učitel-
teli účinněji dosahovat výukových cílů.

Redukce přesčasů – po absolvování školení o práci s programem Excel dokáží učitelé rychleji zpracovat požadovanou dokumentaci.

Kontrolní otázky a úkoly: 5

Například:

REAKCE – líbilo se jim to? Opatření: přátelské a podněcující klima školy. Zjišťování kvality klimatu v rámci autoevaluace školy. Nástroje: dotazník, rozhovor, anketa, analýza zápisů „knihy přání a stížností“, analýza vzkazů ze schránky důvěry,

analýza stížností rodičů, analýza kreseb a slohových prací žáků, pozorování, hospitace apod. Respondenti: všichni aktéři školního života: žáci, učitelé, management školy, rodiče.

UČENÍ – naučili se to? Opatření: Důsledná práce učitelů s výukovými cíli jako předpoklad pro sebehodnocení žáků. Dodržování regulativu Pravidla hodnocení žáků. V rámci autoevaluace školy ověřování výsledků vzdělávání žáků v důležitých obdobích. Nástroje: testy, zkoušení, analýza výsledků činností žáků, rozhovor, deníky, pozorování. Analýza takto získaných informací. Respondenti: všichni aktéři školního života.

CHOVÁNÍ – použili to? Opatření: Důsledná práce učitelů s prekoncepty žáků. Spolupráce mezi učiteli (1. a 2. stupně, mezipředmětová spolupráce, spolupráce mezi teorií a praxí), vzájemná informovanost. Integrovaná výuka, projektová výuka. V rámci autoevaluace ověřování výsledků vzdělávání žáků v důležitých obdobích a sledování úspěchů žáků na soutěžích a při reprezentaci školy. Nástroje: testy před a po, pozorování, analýza výsledků činností žáků, rozhovor, deníky, analýza fotodokumentace a videonahrávek, kronika školy, analýza školní dokumentace, analýza hodnotících zpráv, analýza médií apod. Respondenti: všichni aktéři školního života, partneři školy, komunita.

VÝSLEDKY (modifikace otázky) – došlo ke změně, která bude prospěšná společnosti i žákům sa-

motným? Opatření: Důsledné sledování přidané hodnoty u žáků s cílem rozvíjet klíčové kompetence. Sledování image školy, sledování úspěšnosti absolventů školy, analýza produktu školy s cílem rozšířit nabídku potenciálního produktu školy (jazyky, počítačová gramotnost, řidičský průkaz, zdravý životní styl apod.) v rámci autoevaluace školy. Nástroje: rozhovor, deníky, analýza fotodokumentace a videonahrávek, kronika školy, analýza školní dokumentace, analýza hodnotících zpráv, analýza médií, dotazník, analýza statistických podkladů apod. Respondenti: všichni současní i minulé aktéři školního života, partneři školy, komunita.

8

Tvorba učebního plánu a osnov vzdělávacího programu, limitující faktory a finanční náročnost programu

CÍL KAPITOLY

Po prostudování kapitoly budete schopni:

- vysvětlit vlastními slovy, co je učivo, jaká je jeho struktura i význam při tvorbě vzdělávacího programu,
- vyjmenovat, o čem informuje učební plán a jakou podobu může mít,
- na základě toho posoudit způsob uspořádání učiva v učebních plánech rámcových vzdělávacích programů i v dostupných školních vzdělávacích programech,
- vytvořit tabulku rámcových osnov pro krátkodobou vzdělávací akci,
- využít předchozího pedagogického vzdělání a při tvorbě rámcových osnov zvolit účinnou strategii pro dosažení projektovaných výukových cílů,

- orientovat se v části textu Manuálu ZV (2004) pojednávající o tvorbě učebních osnov,
- vyjmenovat možné limitující faktory při tvorbě vzdělávacího programu a umět posoudit jejich výskyt při tvorbě konkrétního vzdělávacího programu,
- uvést hlavní položky v případné finanční kalkulaci vzdělávací akce pro dospělé.

Doufám, že budete ochotni v případě potřeby osvěžit své didaktické znalosti. K tomu Vám v textu nabízím odkazy na dostupné publikace.

V předešlých kapitolách jsem se v souvislosti s tvorbou vzdělávacího programu zabývala otázkami: proč je program tvořen, pro koho, s jakými cíli, v jaké návaznosti cílů a jak bude dosažení cílů programu ověřováno? Neřešila jsem zatím problém, jakým způsobem bude cílů dosahováno a zda neexistují nějaké limitující faktory, ke kterým by měl projektant přihlížet.

PRŮVODCE STUDIEM

Jak jsem napsala již v úvodu učebnice, předpokládám u Vás, vážení čtenáři, předchozí pedagogické vzdělání. Proto v této kapitole jenom stručně připomenou, co všechno slouží projektantovi k „naplnění a obalení kostry“ vzdělávacího programu tvořené hierarchií cíle programového a cílů specifických.

Učivo má z hlediska postupu tvorby vzdělávacího programu až druhotný význam. Slouží k dosa-

hování výukových cílů. Vzniká didaktickou transformací, tzn. zpracováním obsahů představujících různé oblasti kultury (vědy, techniky, umění, činnosti, hodnot) do podoby vhodné pro výuku. Struktura učiva odpovídá jednotlivým doménám osobnosti vzdělávaného a od ní se odvíjí dělení výukových cílů na cíle kognitivní, psychomotorické a afektivní.³⁸

Při tvorbě vzdělávacího programu určeného především k dlouhodobému vzdělávání se učivo uspořádává do celků. Jejich uspořádání i časovou dotaci řeší dokument nazývaný obvykle jako **učební plán**. Existují tři možnosti, jak učivo v učebních plánech uspořádat: **podle předmětů, projektové uspořádání, modulové uspořádání**. Uspořádávání učiva **podle předmětů** má v českých školách tradici. Kritici tohoto způsobu poukazují na možnou izolovanost a z toho vyplývající roztržitost poznání a volají po integraci. Ve školní praxi jsou z tohoto důvodu ze strany učitelů zohledňovány tzv. mezipředmětové vztahy, je preferována spolupráce učitelů příbuzných předmětů – po formální stránce zastřešená předmětovými či metodickými komisemi – rovněž je vyžadována spolupráce učitelů teoretických a praktických předmětů, ve skladbě předmětů se vyskytují předměty syntetizujícího

³⁸ Podrobněji o struktuře učiva pojednávají Kalhous, Obst aj. (2002) a o didaktické transformaci Nezvalová (2004).

významu – prvouka, vlastivěda, filosofie – a případně jsou v rámci školního roku některé dny organizovány tak, aby výuka měla integrovaný charakter (obvykle se nazývají projektovými dny). **Projektové uspořádání učiva** má kořeny v americké pragmatické pedagogice. Toto uspořádání propojuje obsah vzdělávání s různými oblastmi praktických činností (Skalková, 1999). Díky blízkosti reálnému životu je takové uspořádání pro žáky přitažlivé a motivující, ale protože se ztrácí teoretický systém, může vést především u starších žáků k poklesu teoretické úrovně vzdělání.³⁹ Modulové uspořádání učiva se snaží reagovat na nedostatky obou předchozích způsobů uspořádání učiva tím, že vytváří tematické bloky. Nezvalová (2004, s. 18) vysvětluje **vzdělávací modul** jako „**různě rozsáhlou, relativně ucelenou část vzdělávacího programu, která splňuje následující kritéria:**

- umožňuje definovat určitý soubor učebních činností, situací, učiva,
- má jasně definované vzdělávací cíle a specifikovanou funkci,
- je relativně samostatná a je schopna zapojení do rozmanitých vzdělávacích cest či směrů studia,

³⁹ O výhodách a nevýhodách projektového uspořádání učiva lze získat mnoho informací nejen v aktuálních publikacích a periodikách, ale také v publikacích pojednávajících o reformních školách 1. republiky (např. Vrána, 1936).

- má definované výsledky a jejich hodnocení (evaluaci),
- umožňuje propojení s ostatními moduly.“

■ ÚKOL 1 (8)

Na základě předchozího textu pojednávajícího o učebních plánech se pokuste stanovit, jak přistupovali k uspořádání učiva v učebním plánu autoři Rámcového vzdělávacího plánu základního vzdělávání (2005, 4. verze).

Závaznost učebních plánů pro jednotlivé typy i stupně škol je v různých zemích různá. Od přísné závaznosti až po možnost autonomně rozhodovat o dílčích úpravách.

■ PŘÍKLAD 30

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2005, 4. verze) obsahuje pasáž, ve které je přímo stanoveno, k čemu rámcový učební plán tvůrce školního vzdělávacího programu zavazuje (subkapitola 7.1). Jinak tento kurikulární dokument ponechává autorům pro rozhodování o specifickém pojetí školního vzdělávacího programu konkrétní školy značný prostor. Např. umožňuje využívat pro posilování dotace předmětů tzv. disponibilních hodin, dovoluje vytvářet integrované předměty v rámci vzdělávacích oblastí, spojovat časové dotace vzdělávacích oborů, případně přesunovat část

časové dotace v případě kombinace oblast/obor a průřezová témata (Manuál ZV, 2004).

Při tvorbě krátkodobějšího vzdělávacího programu, zaměřeného například na profesní vzdělávání či na zájmové aktivity, nepotřebuje projektant vytvářet učební plán. Vystačí jen s časovým rozvrhem. V něm konzistentně uspořádá dílčí vzdělávací jednotky, v nichž je postupně dosahováno projektovaných specifických cílů. Celou strukturu takového vzdělávacího projektu lze uspořádat třeba do podoby **rámcové osnovy**.

■ PŘÍKLAD 31

Se studenty k takovému účelu úspěšně využívám zpracování buď v podobě stručné tabulky, nebo v podobě přehledně strukturovaného textu.

V obou případech jsou řešeny tyto body:

1. Rozsah akce, vymezení časových úseků, v nichž má být dosaženo projektovaných specifických cílů (včetně potřebných alternativ či diferenciací).
2. Specifické cíle a učivo.
3. Způsob kontroly dosažení specifických cílů.
4. Hlavní strategie k dosažení specifických cílů: metody, prostředky (včetně požadavků na specifické vybavení – didaktická technika, potřeby a pomůcky, studijní materiály).
5. Vyučující/lektori.

6. Organizace výuky (např. předchozí samostudium, přesun do jiné učebny, přesun do terénu, přestávky apod.).

Tabulka pak může vypadat následovně

a podle potřeby může být doplněna dalším textem, případně přílohami (např. odborné kurikulum lektorů, materiály týkající se organizace aj.).

RÁMCOVÁ OSNOVA vzdělávacího programu/vzdělávací akce (konkrétní ukázka je v příloze b/)

Rozsah a typ akce:

Programový cíl				Způsob kontroly jeho ověření		
...				...		
Časové údaje	Specifické cíle	Způsob kontroly dosažení specifického cíle	Učivo	Hlavní strategie	Vyučující/lektor	Organizace, příp. odpovědný pracovník, poznámka
...						
....						

PRŮVODCE STUDIEM

Při tvorbě rámcové osnovy programu vzdělávací akce je zapotřebí přihlídnout k maximální funkčnosti všech komponent, které budou mít ve svém

souhrnu vliv na účinnost dosahování projektovaných cílů. S ohledem na Vaše předpokládané pedagogické vzdělání, případně i učitelské zkušenosti, se touto problematikou v textu učebnice podrobněji nezabývám. Přesto Vás chci ještě jednou důrazně upozornit na potřebu **uvědoměle pracovat s výukovými cíli**, tzn. podmínit veškeré úvahy o volbě učiva, strategii postupu, o volbě osoby vyučujícího apod. potřebě co nejefektivněji dosáhnout výukových cílů. Je to velmi důležité zvláště v případech, kdy jste třeba byli doposud zvyklí pracovat s dětmi a poprvé tvoříte vzdělávací program pro dospělé (nebo opačně).

Ve škole se pro jednotlivé předměty vytvářejí tzv. **učební osnovy**. Slouží ke zkonkrétnění postupu vhodného pro dosahování projektovaných cílů. V učebních osnovách vychází tvůrce vzdělávacího programu z formulovaných výukových cílů, vhodně volí učivo a vymezuje jeho potřebný rozsah, navrhuje základní výukové metody a organizační formy, upozorňuje na mezipředmětové návaznosti apod. Při té příležitosti je zapotřebí, aby k tvorbě přistupoval poučeně a aby akceptoval účel osnov, kterým je promyslet a naplánovat optimální postup k dosažení výukových cílů.

■ PŘÍKLAD 32

Ukázky možné podoby osnov v Manuálu ZV (2004) obsahují většinou následující prvky: výstupy (RVP,

ŠVP, ročníkové), učivo (případně téma), průřezová témata – kontexty a přesahy – další poznámky. V konečné podobě zpracování osnov mají školy za daných podmínek velkou volnost. Dávám k úvaze, zda by nebylo funkční začlenit do osnov i další důležité prvky, např. strategie postupu k dosažení výukových cílů a způsob, kterým bude dosažení cílů ověřeno.

Následující tabulku používám se studenty učitelství. Jedná se o projektování na té nejnižší úrovni – na úrovni denní realizace výuky.

VC* daného celku (časového či tématického)			Způsob ověření, zda byly VC naplněny		
Výuková jednotka č.	Výukové cíle	Způsob ověření, zda byly cíle naplněny	Učivo	Hlavní strategie (metody, formy aj.)	Mezipředmětové vztahy, přesahy, možná integrace.
...					
....					

* VC – zkratka „výukové cíle“

Tvůrce vzdělávacího programu netvoří projekt ve vzduchoprázdnu. Při rozhodování o optimální struktuře i obsahu programu musí přihlížet k pod-

mínkám, za nichž bude program realizován. Pokorná (2000) v této souvislosti vtipně hovoří o **manipulačním prostoru**, který je projektantovi vymezen tzv. **limitujícími faktory**. Pro názornost Vám některé z těchto faktorů vyjmenuji a ozřejmím jejich možný vliv:

Zadavatel a jeho vstupní zadání (představa zadavatele o podobě akce, jím vymezené limitující podmínky: finance, čas)

V případě konkrétní vzdělávací akce může být limitujícím faktorem management firmy, grantová agentura, podmínky výběrového řízení pro přijetí projektu nastavené obcí apod. V případě školního vzdělávacího programu potom rámcový vzdělávací program a předpisy, kterými je škola povinna se řídit, ale i očekávání všech klientů školy (kapitola 3).

Účastníci

O potřebě přihlížet ke specifickým a očekáváním účastníků vzdělávání pojednává kapitola 3.

Lektoři/vyučující

Je zvažována jejich odbornost, dostupnost, zkušenosti, finanční nároky, pedagogické dovednosti apod. Při akreditaci studijního programu na vysoké škole je například sledováno, kolik vyučujících dosáhlo titulu docent či alespoň Ph.D. V prostředí základní či střední školy rozhoduje aprobovanost vyučujících. V profesním vzdělávání je dobré vybírat

lektora, který se umí přiblížit úrovni vzdělávaných a sám má praktické zkušenosti. Atd.

Potřebné materiály

Je zvažována především jejich dostupnost a přiměřenost. Týká se studijních textů, různých formulářů a norem, v případě e-learningu existence a kvality výukového prostředí i studijních opor. Dále to mohou být video a audionahrávky, přístrojová vybavenost, dostupný software apod.

Čas – doba trvání

Čas je nesmírně důležitý faktor. Ať už se týká doby umožňující přípravu programu, doby vymezené na realizaci programu či třeba termínu určeného ke konání vzdělávací akce. V případě tvorby školního vzdělávacího programu jsou hlavní časové limity nastavené rámcovým vzdělávacím programem. V rámci nich se může projektant volně pohybovat. U firemního vzdělávání je zase mnohdy zapotřebí zohledňovat dobu, ve kterou (a po kterou) mohou být vzdělávání uvolňováni z pracoviště. Jiné časové priority bude sledovat tvůrce vzdělávací akce pro matky s dětmi a jiné pro akce určené seniorům či zaměstnaným lidem. V kapitole 6 jsem také upozorňovala na to, že různé výukové cíle vyžadují různou dobu potřebnou k jejich dosažení. Pokud se týká termínu vzdělávací akce, je především v případě komerčního vzdělávání nutno zohlednit

správné načasování. Vysokoškolští studenti nebudou k dispozici přes zkouškové období, ženy v předvánočním období, zaměstnanci v době dovolených atd.

Místo konání a vybavení

Profesní vzdělávání se může realizovat přímo na pracovišti, v prostorách vzdělavatele nebo v pronajatých prostorách, případně na výjezdní akci. Z toho důvodu je třeba sledovat počet učeben, ubytovací možnosti, dostupnost apod. Při projektování školního vzdělávacího programu je zapotřebí přihlížet k vybavenosti, umístění i okolí školy. Také k možnostem školy využívat prostor a vybavení partnerských (či smluvních) organizací.

Garant či pořadatel

Tento bod se zdánlivě netýká tvůrců školního vzdělávacího programu. Předpokládá se, že program bude organizovat sama škola. Výjimka může nastat v případě, že na tvorbě školního vzdělávacího programu participují externí spolupracovníci (třeba z partnerské školy). U vzdělávacích akcí mohou nastat následující možnosti. Pořadatelem je subjekt, který vytvořil projekt vzdělávacího programu. Nebo projektant pouze vytvořil program a realizaci si provede samotný zadavatel akce nebo určitý vzdělavatel (firma, agentura, střední škola, vysoká škola).

Finance

Úvahy o tom, zda vznikající projekt vzdělávacího programu je „ufinancovatelný“, se týkají všech tvůrců vzdělávacích programů. Projektant by měl umět vykalkulovat (a kriticky posoudit vzhledem k reálným možnostem) finanční náročnost připravovaného programu. Finanční hledisko je zásadní jak při tvorbě školního vzdělávacího programu (dělení žáků na skupiny, zdroje na materiál a vybavenost, naplněnost tříd, nabídka nepovinných předmětů a volnočasových aktivit aj.), tak při tvorbě vzdělávací akce. V případě komerční vzdělávací akce se zejména zohledňuje, aby byla cena akce finančně dostupná pro zamýšlené účastníky (srovnajte si pro zajímavost cenu vzdělávacích akcí určených pro pracovníky ze školství s cenou akcí pro pracovníky z podnikového prostředí).

PRO ZÁJEMCE

V případě, že byste se chystali dělat rozpočet vzdělávací akce, je zapotřebí především spočítat tzv. „**náklady nutné**“. To znamená zjistit skutečnou finanční náročnost akce. Co vše je k tomu účelu zapotřebí zahrnout do předkalkulace? Např. mzdu lektorů, organizačních pracovníků aj., případný odvod ze mzdy na zdravotní a sociální pojištění, cestovné – včetně stravného a případného ubytování, částku na služby – poštovní, telefonické, kopírování materiálů, pronájem učeben, vypůjčení

didaktické techniky apod., spotřební materiál – papíry, fixky, náplně do tiskárny, lepidla, fólie, minerálky aj., studijní literaturu, DPH. Snížit „náklady nutné“ lze získáním bezplatných služeb lektorů (studenti, dobrovolníci aj.) a získáním různých dárců a přispěvatelů. To se daří především u akcí zaměřených na vzdělávání seniorů, handicapovaných jedinců, dětí v dětských domovech, u akcí zájmového vzdělávání. Pokud je vzdělávací akce pořádána jako komerční, připočítávají se ještě k nákladům nutným i režijní výdaje. O jejich výši rozhoduje pořadatel. Podstatné je zjistit, jaká částka vychází na jednoho vzdělávaného jedince a posoudit reálnost výše této částky. Někdy je kalkulována cena pro celou skupinu vzdělávaných – například v profesním vzdělávání.

POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

Učivo, učební plán, rámcová osnova, učební osnova, strategie postupu, limitující faktory, rozpočet.

SHRNUTÍ

Na úvahy tvůrce vzdělávacího programu o tom, proč je program tvořen, pro koho, s jakými cíli, v jaké návaznosti cílů a jak bude dosažení cílů programu ověřováno, navazuje fáze, kdy je řešeno, jakým způsobem bude cílů dosahováno a zda neexistují nějaké limitující faktory, ke kterým by měl projektant přihlížet. Tvorba školního vzdělávacího

programu i tvorba programu vzdělávací akce mají v této fázi svá specifika, ke kterým musí jejich tvůrce přihlížet. Obecně platí, že zvažuje, které učivo bude vhodné k dosažení projektovaných výukových cílů, uspořádává ho pomocí učebního plánu a osnov. V rámci tvorby osnov se zamýšlí i nad vhodnými strategiemi postupu pro dosahování výukových cílů. V případě krátkodobější vzdělávací akce vytváří projektant jen tzv. rámcové osnovy, které řeší i organizaci, podmínky a časový plán vzdělávání. Při tvorbě vzdělávacího programu je zapotřebí, aby byly zohledněny veškeré faktory, které na realizaci programu mohou mít vliv. Patří k nim například zadavatel, účastníci, lektori/vyučující, čas, místo konání, organizátor, finance apod.

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚKOLY

1. Vysvětlete vlastními slovy, co lze vyčíst z učebního plánu a jakou podobu může mít.
2. Najděte si na WWW stránkách MŠMT a VUP dostupné rámcové vzdělávací programy a posuďte, jakým způsobem (předměty, projekty, moduly) je v nich nařízeno uspořádat v učebních plánech učivo. Najděte si na WWW stránkách škol zveřejněné projekty školních vzdělávacích programů a prostudujte si schémata učebních plánů.
3. Vyjmenujte možné limitující faktory při tvorbě vzdělávacího programu a uveďte vhodné příklady ze vzdělávací praxe.

4. Na základě dosavadního studia si písemně vypracujte možnou strukturu tvorby projektu krátkodobé vzdělávací akce.

KLÍČ KE KONTROLNÍM OTÁZKÁM A ÚKOLŮM

Úkol 1 (8)

Inspirovali se ve všech možnostech. Nacházejí se zde předměty syntetizujícího významu – např. Člověk a jeho svět, některé vzdělávací oblasti představují pokus o modulové uspořádání – např. Člověk a příroda, projekty jsou doporučovány pro tzv. průřezová témata.

Kontrolní otázky a úkoly: 4

Struktura projektu vzdělávací akce

1. Východisko – zdůvodnění realizace vzdělávací akce (závěry z analýzy vzdělávacích potřeb).
2. Programový cíl.
3. Účastníci akce – přesná charakteristika.
4. Forma a druh akce (kurz, seminář, dlouhodobější vzdělávání – cyklus seminářů, studijní pobyt, trénink, exkurze apod.), případné bližší vysvětlení.
5. Rámcová osnova.
6. Způsob hodnocení výsledků vzdělávání (všechny úrovně, např. podle Kirkpatricka).
7. Finanční rozpois – rozpočet akce (úhrada za celou akci, cena pro jednoho účastníka).

9

Kurikulum (pro zájemce)

CÍL KAPITOLY

Po prostudování kapitoly budete schopni:

- vysvětlit možné významy pojmu kurikulum,
- vysvětlit, proč existuje rozdíl mezi tím, co tvůrce kurikula naplánuje a co si žák skutečně osvojí,
- na příkladu ze vzdělávací praxe vysvětlit, co je formální a co skryté kurikulum,
- posoudit v konkrétním projektu kurikula, zda odpovídá na všechny otázky, kterými pojem kurikulum vymezuje Walterová,
- vlastními slovy objasnit a do současných českých podmínek zasadit pojmy: školní kurikulum, dvoustupňové kurikulum, kurikulární dokumenty, kurikulární politika, kurikulární reforma.

Kromě toho budete (doufám) nakloněni zařadit pojem kurikulum do svého slovníku.

Pojem kurikulum se v českém prostředí přece jenom pomalu zabydluje, i když ještě před deseti lety reagovala pedagogická veřejnost při jeho zaslech-

nutí spíš odmítavě. Koncepční materiály MŠMT ČR však s tímto pojmem operují, a tak nezbyvá než si zvyknout. A nejenom to, dokonce začít pojem správně používat.

PRŮVODCE STUDIEM

Tuto kapitolu považuji za rozšiřující. Dá se říci, že i bez jejího prostudování dokážete vytvořit vzdělávací program. Ale bude Vám chybět hlubší pochopení celé problematiky zvláště v případě tvorby školního vzdělávacího programu. Proto doufám, že se rozhodnete pokračovat ve čtení a zvládnutím základních poznatků o kurikulu uděláte tu správnou tečku za celou problematikou pedagogického projektování.

Skalková (1999) uvádí, že pojem **kurikulum** byl znám v Evropě již za doby Komenského a potom vymizel. Znovu se objevil ve 20. století, přišel z anglo-amerického prostředí a postupně se objevil v pedagogické terminologii i jiných jazykových oblastí. Podle této autorky není pojem kurikulum jednoznačně definován. Ona sama vysvětluje pojem kurikulum následovně: „**Rozumí se jím většinou celek učebního plánu a sled předmětů, specifické obsahy látky, souhrn zkušeností, které získávají žáci, vyučovací metody, prostředky a pomůcky, které odpovídají daným obsahům, adekvátní příprava učitelů.**“ (Skalková, 1999, s. 69). Průcha (1997) uvádí typické definice kurikula z různých prostředí

a poukazuje na to, co je pro pochopení dané problematiky nejdůležitější. A sice na souvislost mezi definováním kurikula a odlišnostmi vzdělávacích systémů i pedagogického myšlení v jednotlivých zemích.

To, že v definování pojmu kurikulum není jednotnost, potvrzuje Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). Pod heslem **kurikulum** uvádí tři základní významy:

- **Vzdělávací program, projekt, plán.**
- **Průběh studia a jeho obsah.**
- **Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.**

Existují snahy najít pro pojem kurikulum český ekvivalent. Prozatím se to nepodařilo. Walterová (1994) to zdůvodňuje tím, že je u nás odlišná pedagogická tradice (oproti anglo-americkému prostředí) i zažitá normativní orientace tvorby pedagogických projektů (uvádím v kapitole 1). Podle ní je to těžké i z toho důvodu, že pojem kurikulum v sobě obsahuje organizační a procesuální hledisko, proto nevyhovují u nás zažité pojmy učební osnovy, učební plány, obsah vzdělávání, učivo.

■ ÚKOL 1 (9)

Který ze tří základních významů uvedených v Pedagogickém slovníku má podle Vašeho názoru nejširší význam?

Autorkou u nás snad nejcitovanější definice kurikula je Walterová (1994), podle níž **kurikulum zahrnuje komplex problémů vztahujících se k řešení otázek:**

„Proč vzdělávat? Koho vzdělávat? Co vyučovat? Kdy vzdělávat? Jak vzdělávat? Za jakých podmínek vzdělávat? S jakými výsledky vzdělávat?“

Při pozorném čtení uvedené definice kurikula jste si na základě poznatků z předešlých kapitol této učebnice určitě uvědomili, že každá ze sedmi otázek v sobě opravdu skrývá řadu dílčích problémů. Pro tvorbu kurikula je zapotřebí dílčí problémy vyřešit a tím na otázky odpovědět. I když otázky zdánlivě strukturují kurikulum na sedm komponent, výsledné kurikulum nemůže být jejich prostým souhrnem. Účinnost kurikula jako vzdělávací cesty totiž spočívá ve vzájemné funkční **podmíněnosti a propojenosti všech jeho komponent s očekáváním synergického efektu.**

Následující schéma zobrazuje otázky a dílčí komponenty kurikula (Walterová, 1994).



■ PŘÍKLAD 33

Pro ty z Vás, kteří učíte, dodávám ukázkou, při jejímž čtení zjistíte, že při přípravě na vyučovací hodinu odjakživa uvažujete ve shodě se strukturou kurikula.

Úvahy kolem přípravy na jednu vyučovací hodinu:

Funkce a cíle. Co by měli žáci za vymezených 45 minut opravdu zvládnout – to je výukový cíl. Na základní škole by to v matematice mohlo být: „Na konci hodiny budou žáci schopni vypočítat jednoduché slovní příklady pomocí Pythagorovy věty, budou umět udělat na základě zadání příkladu čistý a přesný náčrt do sešitu. Budou nakloněni myšlence, že zvládnutí učiva jim může výrazně pomoci v praktických denních činnostech.“ (Proč? Protože se tím přispívá ke klíčovým kompetencím: rozvoj představivosti, praktického uvažování, logického myšlení, porozumění čtenému textu aj., protože to budou potřebovat v životě – např. aby věděli, jak dlouhý žebřík budou na něco potřebovat, jak dlouhé prkno budou potřebovat, kolik pletiva koupit apod.).

Kontrola a hodnocení. Je naplánování způsobu, kterým se zjistí, zda bylo opravdu během daných 45 minut výukového cíle dosaženo. Mohlo by to třeba být zadání posledního příkladu v hodině. Když ho žáci vypočítají, je jasné, že se látku naučili. Provedený náčrt potvrdí dosažení cíle psychomotorického. Otázka po praktickém využití této dovednosti ověří splnění cíle afektivního.

Obsah. Pythagorova věta.

Charakteristiky učících se. Např. jsou to žáci sedmé třídy, průměrně nadaní – ale se zájmem

o praktické věci, jsou převážně z vesnice, mezi nimi jsou čtyři dyslektici, jeden dysgrafik.

Čas. Sem patří všechny praktické úvahy o čase. Jak dlouhé budou úseky hodiny, v nichž se plánují určité činnosti, jak půjdou činnosti za sebou (logická posloupnost), odhady, jak co může žákům trvat, jaké mohou být ztrátové časy apod.

Metody a postupy. Rozhodnutí a naplánování, které výukové metody budou použity. V tomto případě zřejmě samostatná práce do sešitu, rozhovor, výklad, diskuse, názorné předvedení situace aj. Také zvážení, zda budou pracovat žáci společně či individuálně. Zda jim bude zadán problém (k samostatnému řešení, s pomocí) či zda jim budou předávány hotové postupy. Jaké učební úlohy budou žáci řešit. Co poslouží k motivaci žáků.

Organizace. Naplánování organizace hodiny. Např. které potřeby a pomůcky je třeba připravit, přinést – cvičebnice, zpětný projektor, provázek, namnožený plánec pozemku aj. Kdo vše odnese, rozdá, srovná – třeba služba. Kolik členů budou mít jednotlivé skupiny, jak si žáci spojí lavice a přesunou židličky, jak se určí mluvčí, jak se zabezpečí nahlédnutí do kontrolních výsledků, kdo a kdy bude pomáhat žákům, kteří to potřebují atd.

■ PŘÍKLAD 34

Tabulka, kterou Vám předkládám, ukazuje, do jaké míry vede Rámcový vzdělávací program pro základ-

ní vzdělávání tvůrce školního vzdělávacího programu k odpovědi na otázky kladené Walterovou.

Otázky	RVP ZV (2005) – Struktura ŠVP pro základní vzdělávání
Proč?	Motivační název ŠVP. Formulace vzdělávacích záměrů školy na základě zohlednění cílů základního vzdělávání, potřeb a možností žáků, oprávněných požadavků rodičů, reálných podmínek školy i jejího sociálního prostředí.
Koho?	Zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i žáků mimořádně nadaných.
Co?	Učební plán, učební osnovy (včetně očekávaných výstupů), začlenění průřezových témat.
Kdy?	
Jak?	Výchovné a vzdělávací strategie uplatňované ve výuce i mimo výuku a sledující rozvoj klíčových kompetencí žáků.
Za jakých podmínek?	Charakteristika školy (velikost, zdroje, spolupráce s okolím, projekty).
S jakými očekávanými efekty?	Přesná formulace výstupů jako podklad pro hodnocení žáků a autoevaluaci práce školy.

Z předcházejícího příkladu 34 je vidět, že školní vzdělávací program vytvořený na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

bude obsahovat odpovědi na všechny otázky kladené Walterovou a požadavky kladené na strukturu kurikula v něm budou splněny. Nabízí se otázka: „Proč se tedy takto vytvořený dokument nazývá školní vzdělávací program a ne školní kurikulum?“ Na to mám tuto odpověď. Protože je zapotřebí v jakékoliv legislativní normě uvádět pouze ty pojmy, které mají zcela jednoznačný význam. Což o pojmu kurikulum (na rozdíl od pojmu vzdělávací program) neplatí. Proto se ve **školském zákoně** hovoří o rámcovém a školním **vzdělávacím programu**. Kromě toho se domnívám, že jsme v návaznosti na tradice našeho školského prostředí natolik zvyklí říkat vzdělávací program, že nahonem zavádět „mladý“ pojem cizího původu by nebylo šťastné. Jak je tomu s používáním obou názvů ve školní praxi? Školský zákon ukládá školám vytvořit školní vzdělávací program (projekt, plán) jako **kurikulární dokument**⁴⁰ a pak podle něj realizovat výuku. V situaci, kdy se v konkrétním prostředí školy zkonstruovaný program realizuje (působí na žáky) a systematicky vyhodnocuje jeho účinnost, se již často hovořívá o školním kurikulu – kurikulu školy. Faktem je, že se docela volně užívají oba názvy a nikdo o tom zatím (alespoň ve školní a školské praxi) nijak zvlášť nepřemýšlí.

⁴⁰ Slovníček použitých výrazů v RVP ZV.

PRŮVODCE STUDIEM

Již Vás nemíním dál zatěžovat úvahami o používání pojmů vzdělávací program a kurikulum. Dokonce si myslím, že pokud se týká školní praxe, je to v současné době jedno. A časem, až se nové věci usadí, se to určitě nějak vytříbí. A teď Vás poprosím, abyste přesměřovali svou pozornost na skutečnost, že může existovat rozdíl mezi tím, **co tvůrci kurikula naplánují, a tím, co jsou žáci schopni se učit.**

Touto problematikou, která je určitě **aktuální pro každého tvůrce vzdělávacího programu**, se zabývá již od osmdesátých let minulého století například Průcha (1997). Poukazuje na tři roviny kurikula:

- zamýšlené kurikulum,
- realizované kurikulum,
- osvojené kurikulum.

Zamýšleným kurikulem je to, co je plánováno a co obsahují kurikulární dokumenty. **Realizované kurikulum** je to, jak je obsah kurikulárních dokumentů realizován. Sami ze zkušenosti víte, že to, co je psáno, může být realizováno v různé kvalitě. Vyplývá to z charakteru vzdělávací služby, jejíž jednou vlastností je proměnlivost (závislost na tom, kdo službu poskytuje, na prostředí, ve kterém se služba realizuje apod.). **Dosažené kurikulum** je to, co si žáci skutečně osvojili. Odvíjí se jak od zamýšleného a realizovaného kurikula, tak od specifík osobnosti žáka i od prostředí, ve kterém se žák nachází (rodina, komunita apod.).

Oficiálně vytvářené a zaváděné dokumenty, které jsou komplexním projektem cílů, obsahu, prostředků, organizace vzdělávání, způsobu realizace výuky i způsobu kontroly a hodnocení výsledků výuky, se nazývají **formální kurikulum**. Další aktivity, zážitky, zkušenosti mající původ v činnosti vzdělávací instituce (ve škole např. výlety, zájmová činnost, soutěže, příprava na výuku, domácí úkoly apod.) jsou zahrnuty do tzv. **neformálního kurikula**. Na účastníky vzdělávání však mají nezanedbatelný vliv i skutečnosti téměř nepostizitelné, které jsou označovány jako **skryté kurikulum**. V prostředí školy to může být klima školy, sociální struktura a vztahy ve třídě, vztahy mezi vyučujícími, kultura školy apod. Průcha (1997) cituje Jarvise, který definuje **skryté kurikulum jako normy a postoje, které se žáci naučí uvnitř edukační instituce, ale které nejsou výslovně uváděny mezi vymezenými cíli dané instituce**.

■ ÚKOL 2 (9)

Zkuste si promyslet, jaká může být souvislost mezi členěním kurikula do tří rovin (zamýšlené, realizované, osvojené) a působením skrytého kurikula.

PRŮVODCE STUDIEM

Ještě se chvíli pozastavte nad obsahem některých frekventovaných výrazů obsahujících slovo kurikulum: kurikulární politika, kurikulární reforma, dvou-
stupňové kurikulum.

Kurikulární politika zahrnuje podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001) strategie tvorby kurikulárních projektů, předpisy procedur jejich tvorby a rozdělení kompetencí subjektů, které se na tvorbě a zavádění kurikula podílejí. V ČR doposud nebyl, na rozdíl od jiných zemí, stanoven na úrovni státu obecný rámec, tzv. národní kurikulum. **Na státní úrovni** existují tzv. rámcové vzdělávací programy, které tvoří závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. **Na školní úrovni** pak mají vznikat, vznikají či už vznikly tzv. školní vzdělávací programy, podle nichž se bude uskutečňovat či se už uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Všechny tyto programy tvoří systém **kurikulárních dokumentů**. Kurikulární dokumenty jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost. Rámcové a školní vzdělávací programy tvoří tzv. **dvoustupňové kurikulum**.

Reforma znamená přeměnu s cílem zlepšit stávající stav. **Kurikulární reforma** je označení pro zásadní změnu koncepce kurikula a kurikulární politiky. Tak jako v jiných edukačně vyspělých zemích, tak i v ČR sleduje právě probíhající kurikulární reforma cíl zajistit co nejkvalitnější přípravu vzdělávaných subjektů na život. Ve druhé verzi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je uvedeno: „Nově formulované úkoly vzdělávání pro 21. století kladou důraz na rozvíjení

všech stránek osobnosti tak, aby žáci lépe porozuměli světu, v němž žijí, získali znalosti a dovednosti důležité pro život v rychle se měnícím světě a na základě vědomí vlastních kvalit a možností mohli nalézat své místo jak v rodině, tak i ve společnosti a na trhu práce. Vzdělávání má nejen zajišťovat rozvoj samostatného myšlení a rozvoj schopností získávat informace, kriticky je posuzovat, třídít a pracovat s nimi, ale mít i formativní funkci; proto jsou vzdělávací cíle zaměřeny i na rozvíjení takových kvalit osobnosti žáků, které mají svůj výraz v úctě k všelidským hodnotám, v toleranci vůči jiným rasám, kulturám, způsobům života i náboženstvím. Žáci si mají rozvíjet schopnosti pro hledání odpovědných a rozumných rozhodnutí, mají umět zhodnotit důsledky svého jednání nejen s ohledem na vlastní prospěch, ale i na etické normy platné v mezilidských a sociálních vztazích i s ohledem na demokratické a národní tradice. Vzdělávání má stimulovat žáky k aktivitě v činnosti a v jednání s ostatními, k rozvoji zvědavosti, tvořivosti v učení a v životě, k ochotě ke spolupráci a k vzájemné pomoci, má je vést k péči o celkovou tělesnou zdatnost a dobré zdraví, pomáhat jim pochopit principy udržitelného rozvoje a hledět do budoucnosti jako prostoru pro důstojný a smysluplný život, pro práci i pro seberealizaci.“

Z tohoto důvodu je, na rozdíl od dřívějšího upřednostňování osvojení si učiva, směřováno

vzdělávání v pojetí rámcových vzdělávacích programů k naplnění **kompetencí** jako závazného výsledku vzdělávání. Za kompetence považují tvůrci rámcových vzdělávacích programů soubory znalostí, dovedností, návyků a postojů, které jsou využitelné v učení i v životě a které umožňují žákům efektivně a odpovídajícím způsobem jednat v různých činnostech a situacích.⁴¹ Na rozdíl od dřívějšíka se školy stávají nejen realizátory, ale především projektanty takto pojatého vzdělávání. Institut školního vzdělávacího programu umožňuje dalším subjektům participovat na jeho obsahu i realizaci (rodiče, partneři školy, zřizovatelé). Odpovědnost však nese škola.

PRŮVODCE STUDIEM

Až doposud se text kapitoly zabýval problematikou kurikula převážně v souvislosti se školním a školským prostředím. Proto se v jejím závěru zase chvíli přeneste do prostředí vzdělávání pracovníků.

■ PŘÍKLAD 35

Tento příklad⁴² ukazuje, jak na otázky kladené Walterovou odpovídá projekt vzdělávací akce nazvané „Služební příprava – střelba“.

⁴¹ Podrobněji v textech RVP.

⁴² Upraveno podle textu seminární práce studenta M. Petráňáče (šk. rok 2004/05, PdF UP).

Otázky	Projekt vzdělávací akce
Proč?	<p>Zákon č. 555/1992 Sb., o Vězeňské službě a justiční strážci ČR, ukládá, aby byli všichni příslušníci VS ČR před plněním úkolů vyplývajících jim z výše uvedeného zákona seznámeni se střeleckou přípravou (v souladu s NGR VS ČR č. 36/2003 Sb., o střelecké přípravě ve VS ČR).</p> <p>Cíl: Účastníci budou schopni při nácviku střelby i manipulaci se střelnými zbraněmi využívat poznatky z teorie střelby, poznatky o poskytování první pomoci a o povinnostech příslušníků při provádění ostrých střelb. Budou nakloněni myšlence, že nacvičovaná problematika je důležitá pro výkon služby a že její zvládnutí je potřebné. Cíl je rozpracován do rámcových osnov s upřesněním: čas, dílčí cíle, učivo, způsob kontroly dosažení cíle, strategie, lektor, organizační poznámka.</p>
Koho?	15 příslušníků oddělení vězeňské a justiční stráže a 5 příslušníků oddělení výkonu vazby a trestu vazební věznic v XY.
Co?	<p>Teorie střelby, nácvik střelby, manipulace se střelnými zbraněmi, poskytování první pomoci, povinnosti příslušníků při provádění ostrých střelb. Programový cíl je rozpracován do rámcových osnov s upřesněním: čas, dílčí cíle, učivo, způsob kontroly dosažení cíle, strategie, lektor, organizační poznámka.</p>
Kdy?	15. 2. 2005 od 6.45 do 15.30 hod. Časové zpřesnění je uvedeno v rámcových osnovách.

Jak?	Strategie (výklad, rozhovor, nácvik, střelba) a organizace uvedená v osnovách. Potřeby a pomůcky: dataprojektor, obrazová dokumentace, trenažér zn. KUI-456, maketa pistole vz. 82, střelné zbraně a střelivo, chrániče sluchu, zdravotnické vybavení pro poskytnutí první pomoci, studijní materiál – NGŘ VS ČR č. 36/2003, nauka o zbrani č. 20/2000, nauka o munici č. 22/2000, provozní řád střelnice, nauka o teorii střelby v praxi č. 16/2000 GR VS ČR a příručka první pomoci.
Za jakých podmínek?	V rámci pracovní doby. Místo: prostor vazební věznice v XY – tělocvična, učebna pro služební přípravu, učebna se střeleckým trenažérem, střelnice. V průběhu výuky jsou zařazeny 3 přestávky. Vyučující: lektoři služební a profesní přípravy, včetně lékaře Vazební věznice XY a zdravotní sestry.
S jakými očekávanými efekty?	Během vzdělávací akce prokáže každý účastník testem a v rámci rozhovoru, že získal požadované znalosti. Prakticky předvede správný postup při činnostech střelby. Hodnocení ostrých střelb bude provedeno na úrovni splnil – nesplnil, a to podle výsledků dosažených účastníkem akce při střelbě. Při následném plnění služebních povinností bude účastník akce průběžně sledován nadřízenými s cílem zjistit, zda účast na vzdělávací akci skutečně přispěla k bezpečnosti pracovníka při manipulaci se zbraní i k osvojení si všech zásad pro použití střelné zbraně.

■ ÚKOL 3 (9)

Porovnejte si strukturu vzdělávací akce z předchozího příkladu 35 se strukturou návazných kroků tvorby vzdělávacího programu podle Pokorné (kapitola 2). Dá se říci, že postup podle Pokorné (2000) vymezuje všechny potřebné komponenty kurikula?

POJMY K ZAPAMATOVÁNÍ

Kurikulum, komponenty kurikula, formální kurikulum, neformální kurikulum, skryté kurikulum, zamýšlené kurikulum, realizované kurikulum, osvojené kurikulum, školní kurikulum, dvoustupňové kurikulum, kurikulární dokumenty, kurikulární politika, kurikulární reforma.

SHRNUTÍ

Pojem kurikulum je v našem prostředí poměrně nový a není jednoznačně definován. I v zahraničí je jeho pojetí nejednotné a odvíjí se od specifík vzdělávacích systémů a pedagogického myšlení v jednotlivých zemích. V nejširším pojetí označuje kurikulum veškerou zkušenost, kterou získává vzdělávaný subjekt v průběhu vzdělávací cesty. Je ověřeno, že může existovat rozdíl mezi tím, co tvůrci kurikula naplánují, a tím, co jsou žáci schopni se naučit. Od tohoto poznatku se odvíjejí tři roviny kurikula: zamýšlené kurikulum, realizované kurikulum a osvojené kurikulum. Oficiálně vytvářené a zaváděné dokumenty se nazývají formální kuri-

kulum. Na účastníky vzdělávání však mají nezanedbatelný vliv i skutečnosti téměř nepostižitelné, které jsou označovány jako skryté kurikulum. S pojmem kurikulum jsou v našich podmínkách svázány frekventované výrazy kurikulární dokumenty, kurikulární politika, kurikulární reforma.

KONTROLNÍ OTÁZKY A ÚKOLY

1. Vlastními slovy vysvětlete možné významy pojmu kurikulum.
2. Na příkladu ze vzdělavatelské praxe vysvětlete, jak je možné, že to, co tvůrce kurikula naplánuje, si ve skutečnosti vzdělávaný neosvojí.
3. Uveďte konkrétní příklad formálního, neformálního a skrytého kurikula. Můžete využít příkladu 35.
4. Prostudujte si úvodní pasáže všech platných rámcových vzdělávacích programů, najdete je na WWW stránkách MŠMT. Zaměřte se přitom na pojmy: kurikulární dokumenty, kurikulární politika, kurikulární reforma, kompetece, klíčové kompetence.

KLÍČ KE KONTROLNÍM OTÁZKÁM A ÚKOLŮM

Úkol 2 (9)

Že může skryté kurikulum působit zcela kontraproduktivně vzhledem k formálnímu kurikulu, je

skutečnost zřejmá. Z toho se odvíjí rozdíl mezi zamýšleným a osvojeným kurikulem. Např. ve stylu úsloví: „Kážou vodu, pijí víno.“

Úkol 3 (9)

Ano. Je odpovězeno na všechny otázky, které v definici kurikula uvádí Walterová.

Kontrolní otázky a úkoly: 3

Formální kurikulum: projekt vzdělávací akce z příkladu 35. Neformální kurikulum: např. domácí studium textů – NGR VS ČR č. 36/2003, nauka o zbrani č. 20/2000, nauka o munici č. 22/2000, provozní řád střelnice, nauka o teorii střelby v praxi č. 16/2000 GR VS ČR a příručka první pomoci. Skryté kurikulum: zlehčování střeleckých výkonů některých účastníků vzdělávání ze strany instruktora ostré střelby.

Závěr

Vážení přátelé,

zvládli jste poměrně obtížný studijní text. Obtížný proto, že Vás učil nové dovednosti, tvorbě vzdělávacího programu. Doufám, že se Vám bude dařit tuto dovednost dál rozvíjet v praxi a mnohokrát zažijete pocit uspokojení z dobře odvedené práce. Pokud jste si v průběhu samostudia této učebnice uvědomili, že znalost didaktické teorie je nutným předpokladem pro tvorbu účinného vzdělávacího programu, a pokud jste si dokonce vyhledali a přečetli některý titul z doporučené literatury, pak jste vrchovatě naplnili i má očekávání.

Na závěr mi dovoluje předložit Vám jeden citát, který mě v souvislosti s pedagogickým projektováním oslovil. Potvrzuje totiž moje přesvědčení, že pedagogicky projektovat by měl umět každý učitel.

„Současnost charakterizuje soustředěná optimalizace učení, vzdělávání a výchovy člověka i střízlivé, ale o to účinnější operativní projektování rozvoje jeho nadání a tvůrčích možností.“

(Blížkovský, 1992, s. 255).

Přeji Vám pevné zdraví a i nadále chuť učit se něco nového.

Michaela Prášilová

Literatura

- ARMSTRONG, M. *Personální management*. Praha: Grada Publishing, 1999. 963 s. ISBN 80-7169-614-5.
- BELCOURT, M., WRIGHT, P. C. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Přeložil P. Trmač. Praha: Grada Publishing, 1998. 248 s. ISBN 80-7169-459-2.
- BERAN, V. Jak na školní vzdělávací program? V. část. *Učitelé listy, Ředitelské listy*, 2004/2005, č. 7, s. 3–4. ISSN 1210-6313.
- BĚLECKÝ, Z. Klíče ke školnímu vzdělávacímu programu. VIII. část. *Učitelé listy*, 2004/2005, č. 9, s. 6–7. ISSN 1210-6313.
- BYČKOVSKÝ, P., KOTÁSEK, J. Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, 2004, č. 3, s. 227–242. ISSN 0031-3815.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, s. r. o., 1998. 1. vydání. 248 s. ISBN 80-7178-216-5.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. Ostrava: AMOSIUM SERVIS, 1992. 303 s. ISBN 80-85498-18-9.
- BRÁZDOVÁ, Z. *Hodnocení ve vzdělávání dospělých*. Studijní materiál pro distanční kurz pro lektory vzdělávání dospělých AIVD ČR a SROV. Olomouc: Andragogé – CODV UP, 2000. 41 s.
- GARDOŠOVÁ, J. aj. *Začít spolu*. Metodický průvodce. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.

- GRÁC, J. *Persuázia. Ovplyvňovanie človeka človekom*. 2. vyd. Martin: Osveta, 1988. 376 s.
- EGER, L. aj. *Strategie rozvoje školy*. Plzeň: CECHTUMA s. r. o., 2002. 111 s. ISBN 80-903225-2-2.
- EGER, L. *Technologie vzdělávání dospělých*. Plzeň: ZČU, 2005. 172 s. ISBN 80-7043-398-1.
- HAUSENBLAS, O. Jak odbrzdíme vznik školních vzdělávacích programů? 2. část *Učitelské listy*, 2002/2003, č. 5, s. 7–8. ISSN 1210-6313.
- HAVLÍNOVÁ, M. aj. *Kurikulum podpory zdraví v MŠ*. Praha: Portál, 2000. 220 s. ISBN 80-7178-383.
- KALHOUS, Z. Výukové cíle a jejich taxonomie. In KALHOUS, Z., OBST, O. aj. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 273–292. ISBN 80-7178-253-X.
- KALHOUS, Z., OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: Vydavatelství UP, 2003. 186 s. ISBN 80-244-0599-7.
- KOSTRUB, D. *Problematika ciela v počiatocnej edukácii*. Prešov: ROKUS, 2002. 31 s.
- KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. Plánování pozpátku. *Kritické listy*, 2004, č. 16, s. 13.
- KOTÁSEK, J. *Systémově inženýrské přístupy k projektování a hodnocení výuky*. Praha: VÚIS, 1983.
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Management Press, 1995. 350 s. ISBN 80-85943-01-8.
- KUCHARČÍKOVÁ, A., VODÁK, J. Vyhodnocujete přínosy podnikového vzdělávání? *Moderní řízení*, 2004, č. 7, s. 47–49.
- MILLER, G. A., GALANTER, E., PRIBRAM, H. K. *Plans and the Structure of Behavior*. Moskva 1964.

- MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: ASPI Publishing, s. r. o., 2000. 200 s. ISBN 80-85963-0.
- MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. přepracované vydání. Praha: ASPI, 2004. 148 s. ISBN 80-7357-045-9.
- NEZVALOVÁ, D., OBST, O., PRÁŠILOVÁ, M. *Řízení kvality*. Studijní text a pracovní sešit. Projekt MŠMT ČR. Praha: ÚVRŠ PdF UK, 1999. Dostupné též [online], [cit. 11. září 2005] na WWW: <http://www.msmt.cz/_DOMEK/default.asp?ARI=102270&CAI=2802>.
- NEZVALOVÁ, D. Kurikulární tvorba. In NEZVALOVÁ, D., PRÁŠILOVÁ, M., EGER, L. *Kurikulum, řízení změn a tvorba vize školy*. Plzeň: ZČU, 2004, s. 6–23. ISBN 80-7043-324-8.
- OBST, O. aj. (2002 a) *Obecná didaktika*. Olomouc: PdF UP, 2002. 159 s. ISBN 80-244-0555-5.
- OBST, O. (2002 b) Projektování výuky. In KALHOUS, Z., OBST, O. aj. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 354–365. ISBN 80-7178-253-X.
- OPRAVILOVÁ, E. aj. *Žaro v mateřské škole*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-210-6.
- PASCH, M. aj. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 1. vyd. Přeložil M. Koldinský. Praha: Portál s. r. o., 1998. 424 s. ISBN 80-7178-127-4.
- PELIKÁN, J. Koncepce pedagogické práce školy. In BACÍK, F. aj. *Úvod do teorie a praxe školského managementu*. Praha: UK, 1995, s. 9–25. ISBN 80-7184-025-4.
- POKORNÁ, D. *Projektování vzdělávacích aktivit*. Studijní materiál pro distanční kurz pro lektory vzdělávání dospělých AIVD ČR a SROV. Olomouc: Andragogé – CODV UP, 2000. 43 s.

- PRÁŠILOVÁ, M. *Projektování v mateřské škole* (vybraná problematika pro tvorbu školního kurikula v MŠ). Olomouc: Hanex s. r. o, 2004. 246 s. ISBN 80-85783-44-4.
- PROKOPENKO, J., KUBR, M. aj. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada Publishing, s. r. o., 1996. 631 s. ISBN 80-7169-250-6.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, s. r. o., 1997. 496 s. ISBN 827178-170-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, s. r. o., 2001. 328 s. ISBN 80-7178-579-2.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 199. 292 s. ISBN 80-85866-33-1.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, s. r. o., 1999. 192 s. ISBN 80-7178-262-9.
- SVĚTLÍK, J. *Marketing školy*. Zlín: EKKA, 1996. 384 s. ISBN 80-902200-8-8.
- ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola. Teorie a praxe I*. Olomouc: UP, 2004. 168 s. ISBN 80-244-0945-3.
- ŠVEC, V., FILOVÁ, H., ŠIMONÍK, O. *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: MU, 2002. 90 s. ISBN 80-210-2698-7.
- VRÁNA, S. *Učebné metody*. 2. vydání. Dědictví Komenického v Praze a Vydavatelský odbor Ú. S. J. U. v Brně, 1936.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: CDVU MU, 1994. 184 s. ISBN 80-210-0846-6.

PŘÍLOHA A

Slovník aktivních sloves, používaných k vymezování výukových cílů podle Bloomovy taxonomie (kritériem je jejich poznávací náročnost). Převzato (a upraveno) podle Švec aj. (2002, s. 27–28).

Cílová kategorie (úroveň osvojení)	Typická slovesa a jejich vazby, používané k vymezování cílů	
<p>1. <i>Zapamatování (znalost)</i> specifických informací terminologie a specifická fakta, klasifikace a kategorizace, kritéria, obecné poznatky a generalizace v oboru teorie a struktur</p>	<p>říci definici doplnit napsat opakovat pojmenovat popsat vyjmenovat identifikovat</p>	<p>přřadit reprodukovat seřadit vybrat vybavit si označit uvést seznam nazvat</p>
<p>2. <i>Pochopení (porozumění)</i> jednoduchá interpretace, extrapolace (vysvětlení), jednoduchý překlad z jednoho jazyka do druhého, jednoduchý převod jedné formy komunikace do druhé</p>	<p>jinak formulovat, ilustrovat interpretovat objasnit opravit přeložit popsat</p>	<p>vysvětlit vypočítat zkontrolovat změřit vyjádřit vlastními slovy, jinou formou shrnout</p>
<p>3. <i>Aplikace</i> použití abstrakcí a zobecnění (teorie, zákony, principy, pravidla, metody, techniky, postupy, obecné myšlenky) v konkrétních situacích</p>	<p>aplikovat demonstrovat diskutovat interpretovat údaje načrtnout navrhnout plánovat vybrat zařadit nalézt</p>	<p>použít prokázat registrovat řešit uvést vztah mezi uspořádat vyčíslit vyzkoušet roztřídit</p>

<p>4. <i>Analýza</i> rozbor komplexní informace (systému, procesu) na prvky a části, stanovení hierarchie prvků, principů jejich organizace, vztahů a interakce mezi prvky</p>	<p>analyzovat provést rozbor rozlišit rozhodnout rozčlenit specifikovat</p>	<p>vysvětlit proč ukázat jak načrtnout (rozbor) nakreslit schéma</p>
<p>5. <i>Syntéza</i> složení prvků a jejich částí do předtím neexistujícího celku (ucelené sdělení, plán nebo řada operací, nutných k vytvoření díla nebo jeho projektu, odvození souboru abstraktních vztahů k účelu klasifikace nebo objasnění jevů)</p>	<p>tvořit stavět komponovat psát, napsat sdělení (zprávu) předpovědět stanovit předvést</p>	<p>navrhnout organizovat reorganizovat shrnout zpracovat obecné závěry vyprojektovat</p>
<p>6. <i>Hodnotící posouzení</i> posouzení materiálů, podkladů, metod a technik z hlediska účelu podle kritérií, která jsou dána nebo která si žák navrhne sám</p>	<p>argumentovat obhájit ocenit oponovat podpořit (názory) porovnat posoudit</p>	<p>prověřit srovnat s normou vybrat uvést klady a zápory zdůvodnit zhodnotit provést kritiku</p>

Pozn. Stejná aktivní slovesa se mohou vyskytnout současně i ve dvou úrovních (např. načrtnout), záleží na dalším kontextu formulace výukového cíle i podmínek očekávaného výkonu.

PŘÍLOHA B

Ukázka části rámcové osnovy vzdělávací akce „**Táboříme v týpí**“⁴³

Rozsah a typ akce: víkendový učebně-praktický pobyt pro rádce skautských družinek

<p>Programový cíl Rádcové zvládnou základní dovednosti pro táboření v týpí (postavit týpí a ušít oděv a mokasíny), budou umět vysvětlit indiánské zvyky, zazpívat vybrané indiánské písně a budou schopni to naučit během letního tábora členy své družinky. Přitom budou šlechetní jako Vinnetou a budou si navzájem ochotni pomáhat.</p>	<p>Způsob kontroly jeho ověření Praktickým provedením úkolů, rozhovorem, pozorováním, dotazníkem spokojenosti účastníků letního tábora.</p>
Časové údaje	Sobota dopoledne 9.00–11.15
Specifické cíle	Umět postavit týpí, nasekat tyče, vysvětlit zvyky, být trpělivý a ochotný pomoci kamarádovi.
Způsob kontroly dosažení specifického cíle	Skupina postaví týpí, každý sám zodpoví otázky ohledně zvyků a tradic.
Učivo	Stavba týpí a bydlení v něm.
Hlavní strategie	Demonstrační výklad, rozhovor, pozorování a nápodoba, aktivní skupinová činnost.
Vyučující/lektor	2 lektori – stavba, 1 lektor – zvyky.
Organizace, příp. odpovědný pracovník, poznámka	Přestávka 15 minut. Příprava materiálu XY.

⁴³ Podle textu vzdělávacího projektu studentky A. Poláškové (2004/05, PdF UP).

Časové údaje	Sobota odpoledne 14.00–16.15
Specifické cíle	Umět ušít leginy a mokasíny. Chlapci i košili a bederní roušku, děvčata šaty. Být trpělivý a nakloněn spolupráci.
Způsob kontroly dosažení specifického cíle	Kontrola ušitých věcí. Pozorování.
Učivo	Šití indiánského oděvu.
Hlavní strategie	Demonstrační výklad, rozhovor, pozorování a nápodoba, individuální činnost.
Vyučující/lektor	Lektor – odborník na šití.
Organizace, příp. odpovědný pracovník, poznámka	Přestávka 15 minut. Zapůjčení šicích strojů zaručí AB. Zajištění materiálu CD. Zajištění materiálu CD.

Časové údaje	Neděle dopoledne ...
Specifické cíle	...

Michaela Prášilová
TVORBA VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU

Vydalo nakladatelství TRITON
v Praze roku 2006
jako svou 833. publikaci
Vydání 1.
Odpovědná redaktorka: Miroslava Hudečková
Obálka: Jiří Toman
Grafická úprava a sazba: Eva Filgasová
Tisk: Glos Semily

ISBN 80-7254-712-7