



Další vzdělávání pedagogických pracovníků
odborných škol na podporu přípravy a realizace
školních vzdělávacích programů



Příprava koordinátorů školních vzdělávacích programů na odborných školách

Výstup projektu Další vzdělávání pedagogických pracovníků odborných
škol na podporu přípravy a realizace školních vzdělávacích programů
(CZ.04.1.03/3.1.15.1/0194)

Tento projekt probíhal v letech 2006 – 2008 a byl financován z ESF a státního
rozpočtu ČR.

Editoři:

Jaroslava Vašutová
Helena Marinková
Jiří Semrád
Milan Škrabal
Richard Veleta



Národní ústav odborného vzdělávání
Praha, 2010

Příprava koordinátorů školních vzdělávacích programů na odborných školách

Kolektiv autorů:

Doc. PaedDr. **Jaroslava Vašutová**, Ph.D., (obsahová manažerka projektu)
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta UK v Praze

PhDr. **Jiří Bednář**,
Střední škola energetická a stavební, Chomutov, Na Průhoně 4800

Ing. **Miroslav Blecha**,
VOŠ, SŠ, COP Sezimovo Ústí

Ing. **Miroslav Čadílek**,
Pedagogická fakulta Masarykovy university v Brně

Doc. **PaedDr. Drahomíra Holoušová**, CSc.,
Pedagogická fakulta University Palackého, Olomouc

Doc. Ing. **Božena Kadeřábková**, CSc.,
Fakulta stavební, České vysoké učení technické v Praze

Doc. **PaedDr. Jiří Kropáč**, CSc.,
Pedagogická fakulta University Palackého, Olomouc

Ing. **Roman Kreim**, Ph.D.,
Masarykův ústav vyšších studií, České vysoké učení technické v Praze

PaedDr. **Jindřich Kubát**,
Pedagogická fakulta Masarykovy university v Brně

Doc. PhDr. **Josef Malach**, CSc.,
Pedagogická fakulta Ostravské university

Mgr. **Jan Mareš**,
Střední škola energetická a stavební, Chomutov, Na Průhoně 4800

PhDr. **Helena Marinková**, Ph.D.,
Národní ústav odborného vzdělávání

Ing. **Jiří Otipka**,
Střední škola energetická a stavební, Chomutov, Na Průhoně 4800

Mgr. **Pavel Pecina**, Ph.D.,
Pedagogická fakulta Masarykovy university v Brně

Ing. **František Pecka**,
VOŠ, SŠ, COP Sezimovo Ústí

Ing. **Hana Petrů**,
VOŠ, SŠ, COP Sezimovo Ústí

PaedDr. **Jan Rozhoň**,
Střední škola energetická a stavební, Chomutov, Na Průhoně 4800

Doc. Ing. **Berta Rychlíková**, CSc.,
Pedagogická fakulta Ostravské university

Doc. PhDr. **Jiří Semrád**, CSc.,
Masarykův ústav vyšších studií, České vysoké učení technické v Praze

Doc. Ing. **Čestmír Serafín**, Dr.,
Pedagogická fakulta University Palackého, Olomouc

Ing. **Svatopluk Slovák**, Ph.D.,
Pedagogická fakulta Ostravské university

PaedDr. **Milan Škrabal**,
Masarykův ústav vyšších studií, České vysoké učení technické v Praze

Mgr. **Richard Veleta**,
Národní ústav odborného vzdělávání



Další vzdělávání pedagogických pracovníků
odborných škol na podporu přípravy a realizace
školních vzdělávacích programů



Příprava koordinátorů školních vzdělávacích programů na odborných školách

V roce 2010 vydal Národní ústav odborného vzdělávání, Praha

Publikace vychází na CD-ROM

ISBN 978-80-87063-29-3

Publikace neprošla jazykovou úpravou.

Obsah

PŘEDMLUVA.....	8
1. KONCEPČNÍ A LEGISLATIVNÍ VÝCHODISKA KURIKULÁRNÍ REFORMY (MODUL 01)	9
1.1 TEMATICKÉ OKRUHY A CÍL	9
1.2 KURIKULÁRNÍ REFORMA V ČR V KONTEXTU S VÝVOJEM VZDĚLÁVÁNÍ V EU	10
<i>Školský zákon</i>	10
<i>Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha</i>	11
<i>Reformní úsilí EU v oblasti školství a vzdělávání</i>	11
<i>Požadavky na úroveň vzdělání</i>	11
<i>Vzdělávací cíle a strategické koncepce vzdělávání</i>	11
<i>Kurikulum, kurikulární reforma</i>	13
1.3 ZKUŠENOSTI SE ŠKOLSKOU REFORMOU V ZAHRANIČÍ, VÝZKUM KURIKULA	18
1.4 SYSTÉMY MANAGEMENTU KVALITY VE VZDĚLÁVÁNÍ	22
1.5 OTÁZKY A ÚKOLY	27
1.6 ZÁVĚREČNÁ PRÁCE	28
1.7 LITERATURA	29
2. EVROPSKÉ SOUVISLOSTI ZMĚN ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ (MODUL 02).....	30
2.1 EVROPSKÝ RÁMEC KVALIFIKACÍ.....	30
<i>Výběr myšlenek z odůvodnění návrhu EQF</i>	31
<i>Obecnější souvislosti návrhu EQF</i>	32
<i>Podrobnější charakteristika návrhu EQF</i>	33
<i>Výběr z připravovaného návrhu doporučení pro členské státy EU</i>	38
2.2 NÁRODNÍ SOUSTAVA KVALIFIKACÍ	41
<i>Vývoj směřující k vytváření a rozvoji Národní soustavy kvalifikací v České republice</i>	42
<i>Stručný popis a cíle systémového projektu NSK</i>	43
<i>Stručný popis a cíle systémového projektu UNIV</i>	44
<i>Zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání</i>	45
<i>Jak probíhá uznávání kvalifikací?</i>	46
<i>Souvislosti Národní soustavy kvalifikací</i>	48
<i>Jakým těžkostem je třeba čelit při tvorbě a využívání NSK?</i>	50
2.3 NSK JAKO VÝCHODISKO PRO TVORBU VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ	53
<i>Zaměření na výsledky učení</i>	54
<i>Národní soustava kvalifikací jako východisko tvorby vzdělávacích programů</i>	56
<i>Vazba RVP na trh práce prostřednictvím NSK</i>	57
<i>Školní vzdělávací programy</i>	60
<i>Tvorba programů dalšího vzdělávání</i>	61
2.4 KVALITA ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	64
<i>Kvalita jako strategický směr rozvoje ČŽU</i>	65
<i>Formální postupy a standardy</i>	66
<i>Zapojení sociálních partnerů</i>	67
<i>Činnost oborových skupin</i>	68
<i>Činnost sektorových rad</i>	72
2.5 EVROPSKÝ SYSTÉM PŘENOSU KREDITŮ V ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ	76
<i>Výběr z textu Evropské komise prezentujícího ECVET</i>	78
<i>Předpoklady praktické implementace ECVET</i>	80
<i>Výsledek konzultačního procesu v České republice</i>	82
<i>Návrh dalšího postupu ve vazbě na další rozvoj NSK</i>	83
<i>Shrnutí</i>	85
<i>Doporučená literatura</i>	86
3. UČITEL V ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ (MODUL 03).....	87
3.1 SPECIFIKA UČITELŮ STŘEDNÍCH ŠKOL V ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ	87
3.2 ÚSKALÍ UČITELSKÉ PROFESE	94
3.3 VÝVOJ PROFESNÍ DRÁHY UČITELŮ	102
3.4 PROFESNÍ ETIKA UČITELE	109
3.5 PROMĚNA ROLÍ A PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE A KOORDINÁTORA ŠVP	116
3.6 IDENTIFIKACE VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB UČITELŮ A TÝMŮ V KONTEXTU ŠVP. NAVRHOVÁNÍ ROZVOJOVÝCH VZDĚLÁVACÍCH PLÁNŮ PRO UČITELE V KONTEXTU ŠVP	133

3.7 TERMINOLOGIE V KOMUNIKACI UČITELŮ.....	144
4. PEDAGOGICKÝ SBOR NA ODBORNÝCH ŠKOLÁCH (MODUL 04).....	151
4.1 STYL VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PRÁCE PEDAGOGICKÝCH SBORŮ V PODMÍNKÁCH KURIKULÁRNÍ REFORMY	151
<i>Přístup zaměřený na vedení a organizaci školy</i>	152
<i>Styl výchovně vzdělávacího působení pedagogického sboru</i>	153
4.2 STRUKTURA PEDAGOGICKÉHO SBORU ODBORNÝCH ŠKOL (UČITELÉ VVP, UČITELÉ OP A OV/PV), PRÁCE PŘEDMĚTOVÉ KOMISE, METODICKÉ KOMISE, KOORDINACE.....	156
<i>Základní organizační členění pedagogického sboru podle orientace a zaměření na průběh:</i> ...	157
<i>Pedagogičtí pracovníci:</i>	157
<i>Charakteristika obsahové náplně úseku teoretického a praktického vyučování</i>	158
<i>Koordinace výchovy a vzdělávání v odborné škole</i>	159
<i>Školní poradenské služby</i>	162
<i>Koordinátor ICT</i>	162
<i>Koordinátor environmentálních činností</i>	163
<i>Koordinátor školního vzdělávacího programu</i>	163
4.3 INTERPERSONÁLNÍ STRATEGIE (VZTAHY V PEDAGOGICKÉM SBORU, KOMUNIKACE, SOCIÁLNÍ KLIMA SBORU)	166
<i>Současné přístupy ke zkoumání klimatu</i>	167
<i>Sociální klima školy</i>	169
<i>Ovlivňování klimatu školy</i>	169
<i>Klima školní třídy</i>	170
4.4 SPOLUPRÁCE TŘÍDNÍHO UČITELE S OSTATNÍMI PEDAGOGICKÝMI PRACOVNÍKY	173
<i>Třídní management</i>	173
<i>Třídní učitel</i>	173
<i>Učitel odborného výcviku – vedoucí učitel učební skupiny</i>	178
4.5 SPOLUPRÁCE S VÝCHOVNÝM PORADCEM, METODIKEM PREVENCE	180
<i>Poskytování poradenských služeb – charakteristika</i>	180
<i>Obsah poradenských služeb je činnost přispívající zejména k:</i>	181
<i>Postavení školy v oblasti poradenských služeb</i>	181
4.6 ÚSKALÍ A PROBLÉMY PEDAGOGICKÝCH SBORŮ PŘI TVORBĚ ŠVP A DOBRÉ PŘÍKLADY (ZKUŠENOSTI PILOTNÍCH ŠKOL)	184
4.7 AUTOEVALUACE ŠKOLY – VLASTNÍ HODNOCENÍ PEDAGOGICKÉHO SBORU	198
4.8 SLOVNÍČEK ZÁKLADNÍCH POJMŮ	203
5. STRATEGIE VÝUKY V KONTEXTU KURIKULÁRNÍ REFORMY (MODUL 05)	209
5.1 TEMATICKÉ OKRUHY A CÍL	209
5.2 ÚVODEM	210
5.3 VZDĚLÁVACÍ KONCEPCE V MINULOSTI A SOUČASNOSTI	210
5.4 KONCEPCE VYUČOVÁNÍ – CHARAKTERISTIKY	212
<i>Problémové vyučování</i>	212
<i>Programované vyučování</i>	213
<i>Skupinové vyučování</i>	216
<i>Kooperativní vyučování</i>	217
<i>Otevřené vyučování</i>	218
<i>Projektové vyučování</i>	219
<i>Koncepce opírající se o metody situační, inscenační a didaktické hry</i>	220
<i>Alternativní koncepce výchovy a vzdělávání</i>	222
5.5 ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ	223
5.6 DIDAKTIKA UČENÍ, DIDAKTIKA INFORMAČNĚ KYBERNETICKÁ, DIDAKTIKA KRITICKO-KOMUNIKATIVNÍ, DIDAKTIKA KURIKULÁRNÍ.....	224
5.7 VYUČOVACÍ PROCES JAKO SYSTÉM VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍCH (VYUČOVACÍCH) SITUACÍ	224
5.8 OTÁZKY A ÚKOLY	227
5.9 ZÁVĚREČNÁ PRÁCE, PORTFOLIO	228
5.10 LITERATURA	229
6. SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH (MODUL 06)	230
6.1 ÚVOD DO TÉMATU	230
6.2 VÝCHODISKA A POJMY	231

6.3 FYZIOLOGICKÉ FAKTORY UČENÍ DOSPĚLÉHO.....	239
6.4 VLIV PSYCHICKÉHO STAVU DOSPĚLÝCH NA JEJICH VZDĚLÁVÁNÍ	244
6.5 VNĚJŠÍ DETERMINANTY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	254
7. MANAŽERSKÉ NÁSTROJE A DOVEDNOSTI KOORDINÁTORA ŠVP (MODUL 07)	259
TEMATICKÉ OKRUHY A CÍL	259
7.1 FUNKCE A ROLE VEDOUCÍHO PRACOVNÍKA.....	261
7.2 MANAGERSKÉ KOMPETENCE	263
7.3 ŘÍZENÍ ČASU A STANOVOVÁNÍ CÍLŮ – TIME MANAGEMENT	265
7.4 MOTIVACE A OVLIVŇOVÁNÍ PRACOVNÍKŮ.....	268
7.5 DELEGOVÁNÍ	271
7.6 PRACOVNÍ SKUPINA A PRACOVNÍ TÝM	273
7.7 METODIKA PROJEKTOVÉHO MANAGEMENTU.....	278
7.8 VEDENÍ PORAD	280
7.9 KOMUNIKACE.....	283
7.10 KONFLIKTY A JEJICH ŘEŠENÍ	287
7.11 STRATEGICKÉ ZMĚNY V ORGANIZACI	290
7.12 PREZENTAČNÍ DOVEDNOSTI.....	293
7.13 HODNOCENÍ PRACOVNÍKŮ	296
8. EVALUACE A HODNOCENÍ V PROCESU TVORBY A REALIZACE ŠVP (MODUL 08).....	300
ÚVOD.....	302
8.1 PEDAGOGICKÁ EVALUACE A PEDAGOGICKÉ HODNOCENÍ	303
<i>Vymezení pojmů pedagogická evaluace a pedagogické hodnocení a jejich funkce.....</i>	<i>303</i>
<i>Oblasti, úrovně a typologie pedagogické evaluace</i>	<i>306</i>
<i>Aspekty a typologie pedagogického hodnocení</i>	<i>307</i>
<i>Subjekty a instituce evaluace a hodnocení</i>	<i>312</i>
8.2 EVALUACE VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ	319
<i>Evaluace edukačních cílů</i>	<i>322</i>
<i>Hodnotící standardy jako komplexní nástroje evaluace</i>	<i>325</i>
8.3 EVALUACE PROCESUÁLNÍ STRÁNKY VZDĚLÁVÁNÍ.....	328
<i>Evaluace kultury školy</i>	<i>329</i>
<i>Evaluace průběhu vzdělávání.....</i>	<i>333</i>
<i>Evaluace procesů hodnocení ve vzdělávání</i>	<i>335</i>
<i>Evaluace výsledků vzdělávání a přidaná hodnota vzdělávání</i>	<i>345</i>
8.4 LITERATURA	350
9. TEORIE A PRAXE TVORBY ŠKOLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ (MODUL 09)	351
ÚVOD.....	351
9.1 CHARAKTERISTIKA ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU VE VZTAHU K RVP	353
9.2 PROFIL ABSOLVENTA.....	355
9.3 UČEBNÍ PLÁN, OSNOVY.....	357
9.4 VZDĚLÁVACÍ MODULY	360
9.5 PRŮŘEZOVÁ TÉMATA.....	363
9.6 KLÍČOVÉ KOMPETENCE	365
9.7 CÍLE, TAXONOMIE CÍLŮ, TAXONOMIE ÚLOH	367
<i>Výukové cíle.....</i>	<i>367</i>
<i>Učební úlohy</i>	<i>373</i>
9.8 DIDAKTICKÁ ANALÝZA UČIVA, MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY	380
<i>Didaktická analýza učiva</i>	<i>380</i>
<i>Mezipředmětové vztahy.....</i>	<i>381</i>
<i>Integrační tendence ve vzdělávání.....</i>	<i>382</i>
9.9 PŘÍPRAVA UČITELE NA VÝUKU.....	384
9.10 PRAXE TVORBY ŠVP.....	390
<i>Přípravná fáze.....</i>	<i>390</i>
<i>Struktura ŠVP a postup jeho tvorby.....</i>	<i>393</i>

Předmluva

Vážení čtenáři, v této publikaci naleznete texty, které byly napsány, aby podpořily **studium koordinátorů přípravy a realizace školních vzdělávacích programů** na středních odborných školách. Jde o jeden z výstupů projektu *Další vzdělávání pedagogických pracovníků odborných škol na podporu přípravy a realizace školních vzdělávacích programů*, který probíhal od 1. 2. 2006 do 31. 1. 2008.

Cílem projektu bylo nabídnout odborným školám možnost vyškolit si z řad svých učitelů koordinátory, kteří by poté své kolegy naučili zpracovávat školní vzdělávací programy (ŠVP) a podporovali jejich zavádění na školách. Projekt byl financován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR (operační program Rozvoj lidských zdrojů, priorita Rozvoj celoživotního učení, opatření Zkvalitňování vzdělávání ve školách a školských zařízeních a rozvoj podpůrných systémů vzdělávání).

Řešitelem projektu byl Národní ústav odborného vzdělávání Praha. Do projektu se zapojili pracovníci z vysokých škol, konkrétně PedF UK Praha, Masarykova ústavu vyšších studií ČVUT Praha, PedF Ostravské univerzity, PedF Univerzity Palackého Olomouc, PedF MU Brno, VOŠ, SŠ a Centra odborné přípravy Sezimovo Ústí a SŠ energetická a stavební Chomutov. Partnerem projektu byla Asociace energetického a elektrotechnického vzdělávání Praha.

Iniciátorkou projektu byla PhDr. Helena Marinková, PhD. z Národního ústavu odborného vzdělávání, role obsahové manažerky se zhostila Doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D. z Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty UK v Praze. Provoz projektu řídila Ing. Petra Hniličková z Národního ústavu odborného vzdělávání.

Vznik projektu se odvíjel od povinnosti škol zpracovat do dvou let od schválení RVP vlastní školní vzdělávací program. K důvodům vzniku projektu patřila také skutečnost, že pedagogické projektování nebylo a není součástí profesní přípravy učitelů a dále nutnost specializované přípravy koordinátorů tvorby a realizace ŠVP. Motivací pro zahájení projektu byl i nedostatek programů DVPP reagujících na specifické potřeby učitelů odborných škol. Významným argumentem byly také výhody partnerského přístupu při tvorbě programů DVPP.

Cílovým výstupem projektu byl vzdělávací program pro koordinátory ŠVP, kurz pro lektory ŠVP, studijní texty, metodické materiály pro výuku programu a zformovaný lektorský sbor. Nezbytnou výchozí podmínkou úspěšnosti projektu byla úvodní analýza potřeb pedagogických pracovníků. Dále byl projekt založen na znalosti reálného prostředí SOŠ a SOU, na konceptu pedagogického projektování a na týmové práci.

Účastníci projektu koncipovali devět výukových modulů, v jejichž rámci vytvářeli vzdělávací program, studijní texty pro budoucí frekventanty vzdělávacích programů a metodické materiály pro budoucí lektory vzdělávacího programu. Součástí projektu bylo dále vzdělávání budoucích lektorů programu a následně průběžná zpětná vazba a posudky.

Vážení čtenáři, text publikace vznikl v letech 2007 a 2008, proto nemusí být všechny informace v době, kdy je čtete, zcela aktuální. Doporučujeme vám informovat se o aktuálním vývoji i v dalších informačních zdrojích, z nichž některé uvádíme v přehledech literatury.

Přejeme vám úspěšné studium.

editoři publikace, září 2010

1. Koncepční a legislativní východiska kurikulární reformy (Modul 01)

1.1 Tematické okruhy a cíl

Tematické okruhy

Tematické okruhy

1. Kurikulární reforma v ČR v kontextu s vývojem vzdělávání v EU
2. Základní kategorie v kurikulárních dokumentech a jejich obsahový a aplikační význam
3. Proměna přístupů k cílům kurikulární reformy (Bílá kniha, školský zákon, rámcové vzdělávací programy, školní vzdělávací program, ...)
4. Škola jako integrující činitel v procesu poznávání
5. Nové přístupy ke strategii tvorby a konstrukce obsahu vzdělávání (struktura vzdělávacího obsahu)
6. Systémy managementu kvality ve vzdělávání

Cíl:

Cíl

- Objasnit podstatu kurikulární reformy s oporou o proměny systému vzdělávání na základě dokumentů vzdělávací politiky České republiky, se zřetelem na vzdělávací politiku Evropské unie.
 1. Seznámit se se systémem a postavením odborného vzdělávání v kontextu české vzdělávací soustavy a vzdělávacích systémů EU.
 2. Osvojit si terminologii užívanou v rámci jednotlivých fází kurikulární reformy.
 3. Zvládnout strategii výchovně vzdělávacího procesu v návaznosti na kurikulární reformu.
- Pochopit a zvládnout podstatu kurikulární reformy, promítající se ve schopnosti aplikovat poznatky ve školní praxi a koncepčně, v souladu s normami, ovlivnit přípravu školních vzdělávacích programů.

1.2 Kurikulární reforma v ČR v kontextu s vývojem vzdělávání v EU

Od roku 2004 probíhá v České republice školská reforma. Reformě předcházelo schválení **zásadních zákonů**, bez nichž by reforma nebyla realizovatelná. Prvním z řady to byl zákon č. 109/2002, o výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Pro uvedení školské reformy do praxe však byly zcela zásadní zejména **zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)** a dále **zákon č. 563/2004, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů**.

Školský zákon

Školský zákon ustanovuje **poskytování vzdělávání jako veřejnou službu** (§ 2 citovaného zákona).



Školský zákon

Vzdělávání je podle školského zákona (§ 2 odst. 1) založeno na **zásadách**:

- a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana;
- b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce;
- c) vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání;
- d) bezplatného základního a středního vzdělávání státních občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí;
- e) svobodného šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání;
- f) zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod;
- g) hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy;
- h) možnosti každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání.

Obecnými cíli vzdělávání jsou dle školského zákona (§ 2 odst. 2) zejména:

- a) rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života;
- b) získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání;
- c) pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost;
- d) pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti;
- e) utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní,



kulturní, jazykové a náboženské identity každého;

- f) poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku;
- g) získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.

Školský zákon stanovuje, že základní školy musí začít vyučovat v prvních a šestých třídách podle nové koncepce od 1. září 2007 a střední školy a čtyřletá gymnázia od 1. září 2009.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha

Bílá kniha



Tvorba zákonů, na nichž je založena školská reforma, navazovala na tzv. Zelenou knihu, která představuje analýzu stavu vzdělání v ČR v kontextu s Evropou (1999) a tzv. **Bílou knihu (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice)** z roku 2001. Dokument, který vznikl z podnětu Rady pro vzdělávací politiku a stojí nejvýše v systému dokumentů, definuje šest hlavních cílů vzdělávání (mj. zpřístupnění celoživotního vzdělávání, zlepšení pozice ČR v mezinárodních komparativních výzkumech vzdělávání, přenesení zodpovědnosti za vzdělávání na nižší články státní správy) a stal se východiskem k realizaci školské reformy.

Reformní úsilí EU v oblasti školství a vzdělávání

Česká republika není jedinou zemí EU, která přistoupila k **reformování systému** školství. Evropa řeší celou řadu problémů spojených s globalizací, s ekologií, trvale udržitelným rozvojem, ale zejména **zaostávání evropských ekonomik**. Cestu k překonání nedostatků vidí evropské země mj. v tom, že budou směřovat k permanentně se **učící společnosti**, ke společnosti s vysokými vzdělanostními potenciály, jejichž zdrojem bude neustálý rozvoj informací, hluboce osvojených poznatků a jejich efektivní využívání.

Reformní úsilí
EU v oblasti
školství

Požadavky na úroveň vzdělání

Požadavky na úroveň vzdělání v 21. století lze vyjádřit ve třech rovinách:

1. Představují sumu základních poznatků, dovedností a postojů.
2. Vědění a porozumění poznatkům má sloužit k uplatnění a rozvoji tvořivosti.
3. Vědění a poznání jsou předpokladem rozvoje schopností aktivní volby hodnot.



Vzdělávací cíle a strategické koncepce vzdělávání

Proměny školských systémů v Evropě mají své kořeny v **Lisabonské strategii**, přijaté na jaře v roce 2000 na zasedání Evropské rady v portugalském Lisabonu. Summit uložil členským zemím EU realizovat **program reformy**, jež mají zabezpečit, aby se do roku 2010 vytvořilo z Evropy vysoce ekonomicky výkonné a konkurenceschopné teritorium, přičemž za **klíčový prvek ekonomického rozvoje** byly stanoveny **lidské zdroje**. V souvislosti s tím byly formulovány požadavky, z nichž vyplynuly vzdělávací cíle a strategické koncepce vzdělávání.



Lisabonská
strategie

Ekonomický
rozvoj a rozvoj
lidských
zdrojů

V obecné rovině se jedná o **tři skupiny cílů**:

- A. Zvýšit kvalitu a efektivitu vzdělávacích systémů členských zemí;**
- B. Usnadnit všem lidem přístup ke vzdělávání;**
- C. Otevřít vzdělávací systémy širšímu světu.**

**Vzdělávací cíle
EU**



Přestože v rámci EU neexistuje shodná vzdělávací soustava ani nelze hovořit o snaze ke sjednocení školských vzdělávacích systémů jednotlivých evropských zemí, je možné zaznamenat **dvě tendence**, které mají širší platnost:

- Na jedné straně se dlouhodobě centralizované a stabilní systémy **rozvolňují** (SRN, Francie, středoevropské země).
- Na druhé straně dochází k opačné tendenci, v některých zemích se dlouhodobě různorodé vzdělávací instituce **sjednocují** (Skandinávie, Nizozemí, Belgie).

EU zformulovala v souvislosti s těmito trendy členským zemím **šest doporučení**, která by se měla uplatnit v souvislosti s uskutečňovanými školskými reformami:

**Doporučení
EU**

- a) uskutečňovat rovný přístup ke vzdělání;**
- b) usilovat o zvyšování kvality vzdělání;**
- c) zvyšovat průchodnost systému vzdělávání, odstraňovat slepé uličky;**
- d) podporovat účast stále širších vrstev populace na vyšších úrovních vzdělávání;**
- e) vytvářet podmínky k celoživotnímu vzdělávání;**
- f) vzdělávání spojovat s potřebami společnosti a trhem práce.**



Vůdčí ideou systémů by pak měl být požadavek **rovného přístupu ke vzdělání**. OECD v této souvislosti hovoří o tom, že nelze odstranit sociální nerovnost, ale lze ji podstatně korigovat tím, že každý jednotlivec bude mít možnost rozvíjet na maximum svoje vzdělanostní potenciality. Jinými slovy společnost je povinna investovat do každého jedince prostředky zabezpečující kvalitní výchovu a vzdělávání tak, aby se jedinec rozvinul v osobnost, která díky osvojenému **kvalitnímu vzdělání** získá důstojné sociálně ekonomické postavení uvnitř společnosti.

Nejmarkantnějším projevem změn ve školství v zemích EU je **prodlužování doby** vzdělávání. Ve shodě s Úmluvou o právech dětí, kde dítě je vymezeno věkem 18 let, se v mnohých zemích prodloužila povinná školní docházka (Francie 17 let, Nizozemí 18 let; Belgie 18 let; SRN 19 let). Nový je, jak jsme uvedli výše, i přístup ke vzdělávání. Snahou je odstranit překážky v přístupu ke vzdělávání, a to jak v sociální rovině, tak i intelektuální rovině. S tím souvisí i otázka **obsahů vzdělávání**. Obsahy by měly být osvojitelné pro co nejširší populaci žáků. Zároveň by obsah vzdělání měl mít úzkou vazbu na společenskou praxi a měl by tak umožňovat studentům větší uplatnitelnost v praxi. V této souvislosti se připomíná, že zatímco SRN a postkomunistické země si zachovaly větší selektivnost ve vzdělávání, severské země, Velká Británie, Irsko a Španělsko mají systémy vzdělávání, kde selektivnost byla omezena na minimum.

**Doba
vzdělávání**



Ke změnám dochází v Evropě i v oblasti **organizace a správy školství**. Usiluje se o efektivnější fungování školských vzdělávacích soustav, přičemž v EU by měl být za úroveň školství odpovědný stát, a to v rozhodující míře. Předpokládá se, že stát stanovuje prostřednictvím příslušných orgánů **rámcové** vzdělávací cíle a kurikula, zodpovídá za kvalitu, kontroluje ji a poskytuje na vzdělávání ve školách finance. Přičemž ruku v ruce s tím se předpokládá deregulace a decentralizace systémů zvyšováním autonomie škol a místních orgánů i všech vzdělávacích činitelů (učitelé, rodiče, žáci, zaměstnavatelé).

**Organizace a
správa
školství**



EU doporučila, aby systém rozvoje školství vycházel z následujících **premis**:

- a) rovného přístupu ke vzdělávání všech sociálních vrstev a skupin;
- b) průchodnosti celého systému odstraňováním slepých uliček;
- c) permanentního zvyšování kvality vzdělávání;
- d) vyšší úrovně vzdělání by měly dosahovat nejrůznější vrstvy populace;
- e) systém vzdělávání by měl respektovat pedagogický zákon celoživotního učení;
- f) vzdělávání ve školách by mělo respektovat společenské potřeby a potřeby trhu práce.

**Premisy
rozvoje
školství v EU**



Vzdělávání v Evropě se ocitá ve znamení reformy. V některých zemích dochází k dílčím změnám, v jiných zemích jako jsou např. postkomunistické země je vytvářena pedagogická dokumentace zcela nově. Charakteristické pro pedagogickou dokumentaci je, že představy **nadnárodní** jsou dotvářeny iniciativami **národními**. Změny se dotýkají cílů i obsahu školního vzdělávání. Cíle jsou podřizovány kategorii tzv. **kompetencí** a podle jejich naplnění je posuzován jak žák, tak učitel.

**Kompetence
pro
posuzování
výkonu**



Evropská komise se snaží se střídavým úspěchem definovat pojem kompetencí. Evropské komisi jde o to posunout vzdělávací cíle z roviny pouhého osvojení poznatků do roviny úspěšného operování s těmito poznatky v pozitivně orientovaném životě. V roce 2002 pak Komise schvaluje v návaznosti na kategorii kompetencí **osm oblastí vzdělávání**, jichž by se kompetence týkaly. Jedná se o:

**Osm oblastí
vzdělávání EU**

- komunikaci v mateřském jazyce;
- komunikaci v cizích jazycích;
- informační a komunikační technologie;
- matematické, přírodovědné a technické obory;
- podnikatelství;
- mezilidské a občanské vztahy a postoje;
- umění učit se ;
- obecný kulturní přehled.



Kurikulum, kurikulární reforma

V řadě materiálů týkajících se školské reformy, vědeckých publikací, v odborném i běžném tisku atp. se zejména v posledních desetiletích setkáváme s pojmy **kurikulum**, **kurikulární reforma** a dalšími modifikacemi tohoto pojmu.

**Kurikulum,
kurikulární
reforma**



Termín kurikulum byl v Evropě znám již v době J. A. Komenského, avšak vymizel z jazykového povědomí (J. Skalková, Obecná didaktika, 2007). Ve 20. století znovu pronikl z anglosaského prostředí do pedagogické terminologie ostatních jazykových oblastí. Jak uvádí J. Skalková, **pojem kurikulum není jednoznačně definován, 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. Teorie kurikula, jejíž jádro představuje problematika vzdělávacích obsahů, není také jednotnou pedagogickou koncepcí, spíše se chápe jako rámec pro uplatnění řady koncepcí a teorií (J. I. Goodland, S. B. Robinson, P. H. Hirst, D. a L. N. Tanner aj.). Různé projekty a koncepce jsou charakterizovány některými společnými rysy:**

- **zvýraznění významu obsahu vzdělání - čemu se žáci učí;**
- **vztah učiva k soudobému vědeckému poznání (konfrontace obsahu vzdělání s moderní vědou)**

- **zdůraznění „struktury věd“, které se stalo didaktickým principem** (středem vyučování je osvojování základních pojmů, modelů a teoretických principů jednotlivých věd).

**Efektivita
vzdělávání
a kurikulum**



**Etapy tvorby
kurikula**

Myšlenka **efektivnosti** vedla postupně k prosazení myšlenky o potřebě zásad **racionálního plánování kurikula**, které povede žáky co nejlépe k dosažení sledovaných cílů. Snahy o technologický charakter vyučovacího procesu, s jasně určeným charakterem cílů, obsahu i postupu operací při jeho osvojování, **profilují tvorbu kurikula** v následujících **etapách**:

1. **Podrobně rozpracované cíle vyučování**, zvláště cíle **kognitivní**. Vyjadřovaly se v souladu s psychologickými behaviorálními teoriemi prostřednictvím činností, které žáci musí vykonat a které musí být objektivně pozorovatelné (B. S. Bloom), a to v určitých hierarchických strukturách.
2. Navazuje fáze **konstrukce učebního materiálu, který konkretizovaly učebnice, vybavení laboratoří, pomůcky pro žáky i učitele**.
3. Fáze **tzv. implementace, tj. uvádění látky do vyučování**. Nezbytně s respektováním podmínek praktického vyučování, reality školní třídy, specifčnosti konkrétní pedagogické situace atp.
4. **Hodnocení výsledků, evaluace**.

K tomuto nástinu etap tvorby kurikula dodejme, že v období předcházejícím současné školské reformě lze vidět pozici učitele zejména, ne-li výhradně, jen v bodu 3. Současná školská reforma však roli učitele umísťuje do všech uvedených úrovní tvorby kurikula. Děje se tak s cílem uplatnění jeho role jak v koncepční, tak v realizační rovině, tedy s akceptací plného uplatnění profesního profilu osobnosti učitele, jeho nasazení při konstrukci kurikula (školního vzdělávacího programu), uplatnění tohoto konceptu v konkrétních podmínkách výchovně vzdělávacího procesu, dále v roli „udržování“ kurikula (průběžné aktualizaci, inovaci), vyhodnocování účinnosti a úspěšnosti vzdělávacího programu, ale také v plné odpovědnosti za jeho kvalitu i odpovědnosti v této oblasti vůči „zákazníkovi“, tj. žákům, rodičům, škole, veřejnosti, či chceme-li – společnosti.

**Role učitele
v současné
etapě školské
reformy v ČR**



Zkušenosti reformy kurikula ve 20. století potvrdily **význam vědy**, jejích aktuálních výsledků v moderním vzdělání. Toto pojetí však nelze chápat jako samospasitelné, při nesprávném přístupu může i tendovat k určité jednostrannosti. Sledujeme-li vývoj v pojetí kurikula, se zřetelem na charakter vědecké orientace obsahu vzdělání, otázky reflexe potřeb osobnosti mladého člověka, dopadů sociálně-ekonomické situace a vývoje v této oblasti, pak zejména v současné etapě se do centra pozornosti dostává stále více **člověk**, zdůrazňuje se **prosazování lidských aspektů** při řešení otázek vědy a techniky, společenského rozvoje, životního prostředí atp. Tyto tendence se odrazily i při hledání nové koncepce školního vzdělávání. V posledních desetiletích se součástí plánování kurikula ve vyspělých zemích stávají **obecné vzdělávací programy nazývané národní kurikulum, rámcové kurikulum** (national curriculum).

Význam vědy



U nás byl termín kurikulum znám a v pedagogické vědě reflektován i v předlistopadovém období (Skalková, Sinkule, Jůva, Veselá aj.), nebyl však používán jako oficiální termín. Ve strategických a závazných legislativních dokumentech současné školské reformy (školský zákon) jej nenajdeme ani dnes – legislativa termín kurikulum nepřevzala. Chceme-li být důslední v opoře o oficiální terminologii používanou platnou legislativou, pak jsou k dispozici termíny: **RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM** a **ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM**. Pojmy **kurikulum, kurikulární reforma** atp. budeme užívat rovněž – chápeme je jako pedagogické termíny, dnes již obecně srozumitelné a užívané rovněž v mezinárodní komunikaci, označující zejména:

**RVP, ŠVP
a kurikulum**



- koncepci vzdělávání, jeho cíle, strategii vzdělávání;
- spektrum vzdělávacích oblastí (předmětů) – učební plán;
- učivo (celky učiva, témata, učební osnovy);
- požadavky na výsledky vzdělávání, vyučování - standardy (včetně nástrojů na jejich zjišťování);
- postupy (podněty, směrnice) pro zavádění plánovaných obsahů do praxe.

- plánovanou činnost učitele a žáka

U nás v současnosti vrcholí příprava nových kurikulárních dokumentů – **rámcových vzdělávacích programů (RVP)**. Jak už název napovídá, jsou to rámcové programové dokumenty, jejichž záměrem je „vymezit výsledky vzdělávání a soubor učiva k jejich dosažení, které je škola povinna zařadit do **svých školních vzdělávacích programů** a nabídnout je k osvojení všem žákům jako závazné“ (Skalková, 2007).

Kurikula jsou v jednotlivých zemích vytvářena širším spektrem odborníků, ověřována v pilotních školách. Jsou **dvoustupňová** a **ctí autonomii škol**. Na centrální úrovni (příslušný rezortní orgán) stanoví rámcové kurikulum, na jehož základě vznikají na jednotlivých školách vlastní **školní vzdělávací programy** odrážející podmínky jednotlivých škol, vlastní představy o úrovni vzdělávání i vlastní vzdělávací možnosti škol s ohledem na personální situaci i kvalitu a specifika vzdělávané populace. Důraz je přitom kladen na tzv. počítačovou gramotnost, jazykovou gramotnost (komunikovat nejen v mateřském, ale i v dvou cizích jazycích).

Záměry EU respektuje i školská reforma v ČR. Usiluje o vzdělávání respektující potřeby současné společnosti a trhy práce. Zásadní **změny** se týkají **vzdělávacích cílů** a následně i **obsahu** vzdělávání. Vzdělávání by mělo být podřízeno tzv. **klíčovým kompetencím**. Jak již bylo naznačeno výše, jde o pedagogickou kategorii, která prozatím není přesně definována, ale spíše cítěna. Jedná se o kategorii integrativní povahy, která propojuje vědomosti s dovednostmi, schopnostmi, ale i postoji a hodnotami člověka. Jejím smyslem je překonat vzdělávání orientované na osvojení vědomostí a vytvořit předpoklady pro **vzdělávání akční**, tj. takové, které nevyzbrojuje studenta pouhými vědomostmi, ale na základě nich vytváří předpoklady umět těchto vědomostí v praxi používat prostřednictvím rozvinutých schopností, opírajících se o vlastní stanovisko studenta a vyznávané hodnoty i komunikační dovednosti. Kategorie kompetencí přitom není spojena pouze se vzděláváním studentů, ale i s přípravou učitelů. Obdobně jako za první republiky, kdy se posuzovala tzv. **učitelská způsobilost** odrážející pedagogický výkon učitele, kompetence mají zdůraznit posuzování komplexního výchovně vzdělávacího působení učitele.

Posun v cílech vzdělávání je odůvodňován jednak moderními trendy v pojetí vzdělávání, jednak opakovaně konstatovanými nedostatky v projevech žáků a studentů. Mezinárodní srovnávací výzkumy ukázaly, že žáci a studenti českých škol mají sice často kvalitní vědomosti, ale tyto **vědomosti neumí v praxi použít** a aplikovat na řešené situace, neumí obhájit svoje stanovisko, „prodat“ osvojené vědomosti v komunikaci. Dosavadnímu způsobu vzdělávání je rovněž opakovaně vytýkáno, že vybavuje žáky a studenty velkým množstvím vědomostí a informací (**encyklopedičnost vzdělání**), jejichž praktické zužitkování je problematické, neboť žáci a studenti nejsou připravováni po stránce rozvoje dovedností a schopností (sociální komunikace za účelem kooperace, uplatnění tvořivosti, různých variant myšlení, flexibilita vůči novým situacím apod.). Posun tedy má spočívat v tom, aby byl větší důraz nežli na množství učiva kladen na dovednosti a schopnosti s osvojenými vědomostmi operovat.

Vedle proměny výchovně vzdělávacích cílů sleduje školská reforma v ČR i proměnu výchovně vzdělávacího **obsahu**. Dosavadnímu pojetí se vytýká velká **roztříštěnost**, zdvojování poznatkového materiálu, nezdůvodněné opakování obsahu učiva, obsahové překrývání apod. Usiluje se proto o větší **integraci** obsahu jednotlivých předmětů. Propojování obsahů vyučovacích předmětů nemusí však vždy znamenat zánik dosavadních předmětů a vytváření nových. Jedná se především o zdůraznění vzájemných souvislostí, vhodné propojení témat a zasazení do kontextu širších souvislostí. Toho podle reformy lze dosáhnout propojováním předmětů, nebo témat do tzv. vzdělávacích oblastí.

Z hlediska vlastního **řízení** výchovně vzdělávacího procesu uvolňuje školská reforma jednotlivým školám ruce. Školy mají povinnost vytvořit si na základě Rámcových vzdělávacích programů zpracovávaných centrálně MŠMT vlastní vzdělávací programy tzv. školní, reprezentující tu či onu školu. Jednotlivá školská zařízení tak mají možnost realizovat s oporou o Rámcové vzdělávací programy vlastní vzdělávací představy. Je jim umožněno

**Kontext
záměrů EU
a ČR**



**Klíčové
kompetence**



**Způsobilost
učitelů**



**Uplatnění
vědomostí
a schopností
v praxi**



**Obsah
vzdělání**



**Řízení
vzdělávacího
procesu**

zejména dosahovat vytyčovaných cílů vlastními cestami, prostředky respektujícími specifické podmínky školy jak materiální, tak i nemateriální povahy. Usiluje se o **zvýšení autonomie** škol, učitelů, i jejich profesní odpovědnosti. Součástí změn v systému řízení je i způsob **hodnocení** školských vzdělávacích institucí.

Diverzifikace systému a autonomie škol vyžadují i dobrou zpětnou vazbu. Podle názoru odborníků by otázka **kvality** měla být **hybnou silou** strategie rozvoje školství. Kvalitu škol lze posuzovat z venku, jedná se o tzv. vnější evaluaci, ale také z vnitřku školy, a pak se jedná o tzv. **autoevaluaci**. Vlastní evaluace je pro úpravu a další propracovávání vzdělávacích programů hlavním prostředkem na úrovni škol. Vlastní hodnocení podmiňuje i efektivitu řízení školské organizace zejména při sledování její kvality. Proto se s autoevaluací v pedagogické dokumentaci počítá jako **jednou z cest** zvyšování kvality vzdělávání. Autoevaluace se tak společně s tvorbou školních vzdělávacích programů stává pro základní i střední školy velmi aktuální problematikou. Autoevaluace se dotýká Vyhláška č. 15 ze dne 27. 12. 2004, kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy.

Další složkou hodnocení, spadající mezi ty vnější, je **školská inspekce**. Ve většině zemí je školská inspekce pojímána jako týmová záležitost. Obdobně jako i v jiných zemích EU se v ČR intenzivně pracuje na formulování ukazatelů kvality. Nicméně Česká školní inspekce na základě tematicky zaměřených inspekcí (TZI) poskytuje již některé informace o autoevaluaci českých škol. (1. TZI Autoevaluace základních a středních škol – 2004; 2. TZI Vlastní hodnocení základních a středních škol – 2005; 3. TZI Vlastní hodnocení – 2006). Předložené zprávy informují, zda školy ve vybraných oblastech vzdělávání provádějí vlastní hodnocení, zda existuje soulad mezi vlastním hodnocením a vyhláškou č. 15/2005 Sb., jaká kritéria a nástroje vlastního hodnocení školy používají a jak školy využívají výsledky vlastního hodnocení.

Autoevaluace je vymezována jako systematický, pravidelný a strukturovaný (formalizovaný) proces, ve kterém sama škola shromažďuje a podle předem stanovených kritérií vyhodnocuje údaje o hlavních oblastech své činnosti (jako jsou kurikulum, klima, zdroje, řízení, vzdělávací výsledky) a který vede ke zvyšování kvality, efektivity práce školy a k jejímu dalšímu rozvoji tím, že umožňuje aktérům porozumět procesům, jichž jsou účastni (L. Šlajchová, 2007). **Plán** autoevaluace v sobě zahrnuje stanovení cílů, formulování kritérií, volbu evaluačních metod a zpracování závěrečné hodnotící zprávy. V procesuální rovině se skládá z fáze motivační, přípravné, realizační, hodnotící a korekční. Externí a interní evaluace slibují být společným efektivním nástrojem hodnocení kvality českých škol, ale obě složky jsou ve stádiu propracovávání, výzkumného bádání a ověřování. Úspěšné zavedení procesů hodnocení je závislé na řadě podmínek.

Jak uvádí např. L. Šlajchová (2007), významnou **podmínkou** pro zavedení autoevaluace do výchovně vzdělávací praxe a života škol je tvorba účinného **podpůrného systému**, jako je:

- **metodická pomoc** – zpracované metodiky, vytvořené nástroje...;
- **další vzdělávání pedagogických pracovníků** zacílené na evaluaci, kritické myšlení;
- **poradenství** – poradenská a konzultační střediska (v blízkosti škol), školní konzultant, oponent;
- **přístup k informacím** – odborné publikace, články v odborném tisku, výstupy projektů a výzkumů, tematicky zaměřené portály, webové stránky, konference...;
- **síť spolupracujících škol**;
- vypsání odpovídajících **rozvojových programů**, atd.

Významným momentem ve školské reformě je **postavení školy v procesu poznávání**.

Většina škol dodnes přistupuje k poznávání žáků ve výchovně vzdělávacím procesu z pozice vzdělávací instituce v obrozené době. Neuvědomuje si zásadní fakt, že



**Diverzifikace
systému
a autonomie
škol**



**Kontrolní
a inspekční
činnost**



Autoevaluace

**Podpůrný
systém
autoevaluace**



**Systém
práce s
informacemi**

v současné době nepřichází většina žáků do školy zcela bez informací, ale základní problém spočívá v tom, že tyto informace jsou kusé, útržkovité, nahodilé, často povrchní. S těmito informacemi je třeba systematicky pracovat, strukturovat je, obohacovat, začleňovat do dosavadních poznatkových struktur apod. Samozřejmě, že informativní vzdělávací funkce zcela neodpadá. Škola rovněž musí žáky vyzbrojovat poznatky, ale k větší motivovanosti žáků a vnitřní zainteresovanosti na výchovně vzdělávacím procesu se musí programově věnovat jejich dosavadnímu poznání, individuálním zkušenostem, představám o fungování společnosti, hodnotovému systému apod. V některých výchovně vzdělávacích koncepcích v zemích západní části Evropy se hovoří o tzv. **prekonceptech vzdělání**. Ve výchovně vzdělávacím procesu ve škole je cílevědomě využíváno informací a poznatků, které si studenti přinášejí do školy z vnějšího prostředí. Poznatky získané mimo školu jsou nástrojem hlubší zainteresovanosti studentů na průběhu a výsledcích výchovně vzdělávacího procesu ve škole.

Moderní pojetí školy jako jedné ze vzdělávacích institucí spočívá v tom, že jí přísluší **integrativní** funkce v procesu vzdělávání. Tím se jí otevírají nové možnosti, ale zároveň je s tím spojená řada výchovně vzdělávacích problémů, mj. jak diferencovat učení s ohledem na připravenost každého jednotlivce, např. jak překonat ostych žáků podělit se o získané poznatky s kolegy, prezentovat informace před učitelem a kolektivem studentů, dále jsou to např. otázky rozvíjení vztahů důvěry mezi učiteli a žáky aj., a to vše ve jménu porozumění současnému žákovi, současné škole.

Žák, student

V textech jsou používány termíny **žák** a **student**. Zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon) zakládá rozlišení těchto pojmů tak, že termín **student** se užívá pro účastníka vzdělávání počínaje vyšší odbornou školou. Termínem **žák** tedy označujeme účastníka vzdělávání uskutečňovaného v rámci vzdělávací soustavy po střední školu včetně. Budeme-li potřebovat přesně odlišit tyto termíny, například v zásadních dokumentech, oficiálních sděleních atp., budeme rozlišovat termíny žák a student dle typu školy, které se materiály, jednání atp. týkají.

V těchto studijních textech užíváme oba pojmy souběžně, a to záměrně bez přísného odlišování. Chápeme je jako pracovní pojmy. Důvodem je skutečnost, že řada středních škol má zároveň i typ vzdělávání pro vyšší odborné školy a vzdělávací programy v mnohém budou připravovány v určitém kontextu. Rovněž postupy pro implementaci obecných vzdělávacích programů jsou v mnohém směru shodné, lze je chápat jako obecně platné zásady uplatnitelné pro zpracování vzdělávacích programů škol různých vzdělávacích úrovní naší školské soustavy. Specifikace je pak určena dle konkrétní školy příslušného typu, konkrétního vzdělávacího programu.



Prekoncepty vzdělání



Integrativní funkce školy



Žák Student



1.3 Zkušenosti se školskou reformou v zahraničí, výzkum kurikula

Výzkum školního kurikula je prováděn nepřetržitě od druhé poloviny 20. století v tzv. vyspělých západních zemích v návaznosti na prohlubování teorií kurikula a vědecky zdůvodněné vymezování obsahu učiva. Zvláště intenzivně je pak tato problematika rozvíjena v posledních dvaceti letech v zemích EU, neboť se stává klíčovou pro realizované transformace výchovně vzdělávacího systému. Je spojována se školskou reformou, která probíhá postupně ve všech zemích EU v různém rozsahu, intenzitě a tempu.

Zvýšený vědecko výzkumný zájem o kurikulum vyplývá jednak ze sociálně ekonomických proměn evropské společnosti a na ně navazujících problémů a jednak z potřeby vize informační a stále se učící společnosti. Neméně významné jsou i globalizační faktory představované v celosvětovém měřítku zintenzivněním pohybu obyvatelstva, provázeného sociálně ekonomickými, ale i multikulturními a vzdělávacími problémy. Řada zemí EU koncem 20. století přichází s reformami dosavadního systému vzdělávání a součástí navrhovaných změn je i reforma kurikula.

Významné podněty přicházejí i z řídicích center EU. Např. OECD v listopadu 2003 přichází s myšlenkou změny v cílové strategii vzdělávání. Doporučuje opustit profesně orientovanou výchovu a vzdělávání a nahradit ji výchovou a vzděláváním orientovanými na rozvoj osobnosti žáka (studenta). Návrh vychází ze zjištění, že nelze všem lidem zabezpečit shodné sociálně ekonomické podmínky, nelze odstranit sociální nerovnost. Lze však rozvinout u veškeré mládeže vzdělávací potenciality rozvojově orientovaným vzděláváním.

EU přichází i s dalšími podněty, které znamenají zásadní změny pro koncipování kurikula. Je vyzdvížen význam všeobecného vzdělání, mj. i pro východisko sociálně orientovaného vzdělávání. Mění se i pojetí plánovaných výsledků výchovně vzdělávací činnosti. Tradiční výchovně vzdělávací cíle jsou nahrazovány kompetencemi žáků, obdobně jako tradiční způsobilosti učitele.

To jsou tedy jedny z mnoha důvodů, proč se do centra pozornosti řady badatelů v pedagogických vědách dostává výzkum kurikula.

Řada otázek směřuje ke zjištění, jak jsou na reformu a transformaci připraveni v zahraničí a jaké mají s reformou zkušenosti. Alespoň informativně zde uvedme některá zjištění z několika vyspělých zemí, s tradičně uznávanými výsledky v oblasti rozvoje školských a vzdělávacích systémů.

Jaké jsou tedy zkušenosti v SRN?

1. Země se nachází ve 2. fázi reformy (zpracovali standardy pro moderátory, koordinátory), nyní prostřednictvím organizovaných seminářů na pomoc transformaci RVP do ŠVP vstupují do škol.
2. Ukazuje se, že učitelé jsou připraveni na tvorbu školních programů jen částečně a úkoly se realizují celkem kvalitně a uceleně tehdy, dokud funguje další vzdělávání učitelů.
3. Rámcové vzdělávací programy představují standardy pro jednotlivé předměty a skupiny předmětů. Učitelé dostávají pouze rámcově, co mají učit, a záleží na nich, jak základní vymezení rozpracují, jak ho obohatí, co s učivem udělají. Učitelům dělá problém transformovat učivo tak, aby směřovalo k utváření žákových kompetencí.
4. Školy mají být samostatné ve vymezování učiva, ale prověřované centrálními testy, které mají zjišťovat, jaké kompetence si žáci osvojili a na jaké úrovni. Učitelům dělá problém stanovení diagnózy a podpora výuky založené na kompetencích (např. v jazyce německém to znamená osvojení si informace, zvládnutí interpretace textu, modulace textu a analýzy struktury textu). Připravenost učitelů na realizaci reformy se zhoršila poté, co byli zrušeni koordinátoři, neboť učitelé jsou dosti nesamostatní. Reforma může být úspěšná jen tehdy, když učitelé dostanou jasné pokyny, jak

**Zahraníční
zkušenosti**



**Spolková
republika
Německo**

organizovat výuku orientovanou na žákovy kompetence, a bude jim v tom pomáháno. Stejně tak musí dostat jasné pokyny, jak pracovat s testy, aby se neobjevily nežádoucí dopady, jako je tomu např. v USA (žáci se učí jen pro testy a výhradně testové položky).

5. Problém se ukazuje i v oblasti tvorby testů. Otázkou je, zda testy zahrnují širší kompetencí (jsou formy úkolů, které se dají nacvičit; když je na výuku dosti času, zvýší se úspěšnost žáků v testech). Testy zaměřené na kompetence a divergentní myšlení se obtížně standardizují, navíc nezachycují, jak se žáci učí! Testy opomíjejí sociální učení. Nejsou schopny zachytit, co vlastně žáci znají. S oporou o testy se žáci učí vnějškově operovat. Mají-li testy dostatečnou výpovědní hodnotu, což je sporné, pak se žáci, na základě měření testy orientovanými na kompetence, podstatně ve výkonech zhoršili.
6. Zkušenosti rovněž ukazují, že když se zvýší podpora nadřízených orgánů, když se ocení práce učitelů, kteří usilují o změnu v přístupu k výuce, k realizaci pedagogické dokumentace, zvýší se i kvalita výuky podporované reformou. Dosud bohužel nejsou výrazněji oceňováni ti učitelé, kteří se do transformace úspěšně zapojili. Finančně jsou na tom všichni učitelé stejně. Podle názoru odborníků učitelé v SRN nejsou připravováni a vedeni ke koncepční práci; nejsou vedeni k tomu, aby za něco odpovídali, navíc jsou všichni placeni téměř shodně.
7. Učitelé, protože si často při realizaci reformy nevědí rady, mají tendenci nahradit inovativní přístupy dosavadními postupy, tj. do základního rámce vtělovat dosavadní učební plány a osnovy. Vzniká tak velká propast mezi propagací inovativních přístupů a reálnou situací ve výuce na školách.
8. Učitelé nedovedou formulovat, co jim dělá potíže; vedení školy nemůže pomoci, protože často není samo schopno problémy pojmenovat. Odborníci v této souvislosti poukazují na Švýcarsko, kde je situace naprosto jiná. Mají-li učitelé problémy s nově koncipovanou výukou, zavolají si do Pedagogického centra, formulují konkrétní otázky nebo požadavek, a odborníci tam přítomní jim problém objasní, otázky zodpoví, eventuálně školu navštíví a pomohou na místě. Školy ve Švýcarsku dostávají peníze na to, aby si zakoupily pro svoje učitele další vzdělávání, které může probíhat i konzultační formou.
9. Co konkrétně dělá učitelům na ZŠ v SRN (Severní Porýní - Vestfálsko) největší problémy:
 - a) zhodnotit výchozí stav vzdělávání;
 - b) kooperovat v rámci školy při zavádění inovací;
 - c) reagovat na podmínky všedního vyučovacího dne.
10. Inovační koncepty jsou prý dobré, ale když je realizace náročná, učitelé reformu šmahem odmítají.
11. V souvislosti s reformou se musela konečně začít řešit i **otázka nadaných žáků**. V návaznosti na zkušenosti z Finska, Nizozemska aj. se vytvořily formy, které umožňují každému nadanému žákovi věnovat osobní péči (školní stanice pro nadané žáky, semináře a přednášky na vybraných univerzitách, semináře pro učitele posilující jejich sociálně emoční a diagnostické kompetence). Výchovně vzdělávací formy pro nadané žáky poskytují zvláštní péči v nadstandardním vyučování. Nadaní žáci jinak zůstávají pro běžné regulérní vyučování ve svých třídách, aby i nadále byla zajištěna jejich úspěšná sociální integrace.

Shrme-li tedy poznatky provedeného exkurzu do SRN ve věci zkušeností s reformou vzdělávání na základních školách můžeme konstatovat, že uskutečňování reformy naráží na řadu problémů. Učitelé nejsou dostatečně připraveni na samostatnou koncepční práci spočívající ve formulování netradičně pojatých výchovně vzdělávacích cílů ve formě kompetencí žáků a ve vymezování učiva. Problémy jim činí i řízení výchovně vzdělávacího procesu na základě nových přístupů ke kurikulu. Přičemž sami nedovedou identifikovat podstatu problémů, problémy pojmenovat. Při řešení problémů nemají často oporu ve

vedení školy. Lepší výsledky se dostávají tam, kde mají učitelé možnost konzultovat problémy tvorby školních vzdělávacích problémů s odborníky ať již formou dalšího vzdělávání, či osobních konzultací s koordinátory (v SRN moderátory), či s jinými odborníky z centrálních institucí. Problém je i s nástroji, které by měly zajišťovat evaluaci dosažených výsledků výuky. Za tím účelem jsou vytvářeny centrální testy, které však zdaleka nejsou vyhovující. Neměří kompetence žáků v jejich komplexnosti. Navíc se ukazuje, že používání testů jako hlavních nástrojů hodnocení žáků má řadu problémů přesahujících rámec jejich validity a reliability. Zkušenosti ze SRN rovněž potvrzují, že úspěšná realizace reformy vzdělávání není možná bez dalšího vzdělávání učitelů (nejen tedy řídicích pracovníků vzdělávacích institucí).

Zajímavé jsou i poznatky z **USA**. I tam byl hlavní problém s realizací reformy v osobnosti učitele. Koncepce reformy vychází z všeobecně rozšířeného přesvědčení, že realizace nového kurikula se opírá zejména o činnost učitele. To ovšem vyžaduje, aby byl učitel na tuto činnost náležitě připraven. Další vzdělávání učitelů je proto zakotveno v narativní informační tradici. Prostřednictvím prezentování sestavy detailně propracovaných příběhů točících se kolem učitelova vytváření kurikula je vzdělávání směřováno k „umění“ vzdělavatele. Vyprávění pak sehrává integrální roli ve vysvětlování potřebných znalostí, osvojování dovedností a intelektuálních návyků souvisejících s porozuměním vývoji kurikula a jeho realizace. Zároveň je pamatováno na rigiditu, technicistní racionalismus, šablonovitost světového názoru, které převažují v západní společnosti a promítají se i do řízení vzdělávací politiky.

**Spojené státy
americké**

Reforma vzdělávání probíhá od konce devadesátých let i ve **Velké Británii**. V září 2007 dostaly britské školy nové národní kurikulární dokumenty pro čtyřletá gymnázia a vyšší stupeň víceletých gymnázií. Inovované dokumenty reagují na rychle se měnící společenské podmínky.

Velká Británie

Obdobně jako v jiných zemích, reforma odvíjí zvýšení efektivity vzdělávání ve školách od kvalitního učitelského sboru a vedení škol. Vzdělávání je ve Velké Británii věnována značná pozornost. Pro vládu představuje prioritu číslo jedna. Výdaje na vzdělávání se zvyšují a mají přesáhnout 5%, což je v Evropském měřítku nadprůměrné. Reforma se týká jak školních struktur, tak personálního zajištění vzdělávání a výchovy, tak vzdělávacího kurikula. Cílem je, aby jednotlivé školy dosahovaly stále vyšších standardů, včetně uspokojování individuálních studijních potřeb žáků. Reforma se proto zabývá i otázkou rozvoje profesionálních dovedností učitelů a utváření nezbytných kompetencí jak během pregraduálního studia, tak ve vlastní výchovně vzdělávací praxi. Jedná se o celkové zvyšování profesionality vzdělávacích týmů v jednotlivých školách. Proto reforma zahrnuje i záměr využít zkušeností nejlepších škol pro posouvání úrovně školních standardů napříč školským systémem.

Dosahování vysokých standardů se netýká pouze vzdělávací složky, ale zahrnuje i složku výchovnou. Dobré jednání a chování žáků je považováno za klíčovou podmínku dosahování vysoké úrovně vzdělávacích standardů. Proto je podporována systematická práce učitelů s notoricky vyrušujícími žáky. Reforma si klade i další nemalé cíle. Chce, aby každý mladý člověk měl možnost studovat do 19 let (zvýšit vzdělání i pro nižší sociálně ekonomické skupiny). Sleduje se tím jeden z faktorů zvyšování produktivity britské ekonomiky. Celkově chtějí dosáhnout toho, aby se dosavadní monolitický vzdělávací systém proměnil v nový jednotný školský systém, vnitřně diferencovaný. Klíčem je diverzita, ne uniformita, a pro každou školu pobídka zlepšovat se. Školy, které budou kvalitně fungovat, budou dobře vedené, získají více samostatnosti, autonomie, včetně pravomoci přizpůsobit národní kurikulum a změnit tím i výchozí finanční podmínky pro odměňování. Velký důraz je potom kladen na podporu úspěšných škol a rozšiřování jejich zkušeností ve směru ke školám slabým, méně výkonným. Jedna z klíčových otázek, které britská reforma řeší, je mít dostatek kvalifikovaného personálu, včetně pomocného (asistenti v primárním, eventuálně sekundárním školství). S čím se realizace reformy potýká, je pak zejména otázka připravenosti učitelských sborů na kvalitativně vyšší nároky dané požadovanou vysokou úrovní vzdělávacích standardů jednotlivých typů škol.

Nově zaváděné kurikulum staví na kulturním odkazu minulosti, ale zároveň usiluje o zvýšení

flexibility absolventů škol, mj. i individuálně zaměřeným učením. Propojením tradice s tvořivým přístupem ke kurikulu sledují zvýšení úspěšnosti, sebejistoty i občanské odpovědnosti studentů. Tradiční přístup spočívající v naplňování učebních osnov se přežil. Nové kurikulum sleduje personalizované učení, zaměřené na konkrétního žáka. Personalizované učení počítá i nadále s fundamentálním základem vědění, ale zároveň bere v úvahu, co každý jednotlivec potřebuje s ohledem na svůj rozvoj. Podstatou nového kurikula je, že předepsaný vzdělávací program v každém oboru poskytuje bohatý a hluboký zdroj personalizovaného učení. Usiluje o to například větším počtem průřezových témat, ve kterých by se žáci „našli“, usiluje připravit mladého člověka co možná nejlépe pro život, rozpoznat potenciality a výkonové schopnosti každého jednotlivce a jim přizpůsobit výchovně vzdělávací obsah, překonávat sociální odlišnosti společenských skupin, podporovat sociální mobilitu a úspěšnost v životě.

1.4 Systémy managementu kvality ve vzdělávání

Zásady hodnocení úrovně, v obecně chápané terminologii **kvality** školy, její celkové činnosti jsou ve školství legislativně zakotveny ve **Vyhlášce č. 15/2004 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy**. Tento závazný předpis byl vydán **v návaznosti na školský zákon** (§ 11 a § 12 zákona č. 561/2004 Sb.).

Školský zákon k hodnocení škol, školských zařízení a vzdělávací soustavy (§ 12 zákona) stanoví:

1. Hodnocení školy se uskutečňuje jako vlastní hodnocení školy a hodnocení Českou školní inspekcí.
2. Vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy a jedním z podkladů pro hodnocení Českou školní inspekcí. MŠMT stanoví prováděcím předpisem rámcovou strukturu, pravidla a termíny vlastního hodnocení školy. *(Poznámka: Tímto prováděcím předpisem je uvedena Vyhláška 15/2004 Sb.).*
3. Hodnocení vzdělávání ve školských zařízeních provádí Česká školní inspekce.
4. Hodnocení vzdělávací soustavy v kraji provádí krajský úřad ve zprávě o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v kraji. Hodnocení vzdělávací soustavy České republiky provádí MŠMT ve zprávě o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy ČR a Česká školní inspekce ve své výroční zprávě.
5. Hodnocení školy a školského zařízení může provádět také jejich zřizovatel podle kritérií, která předem zveřejní.

Citovaný prováděcí předpis (vyhláška č. 15/2004 Sb.) se, jak ostatně z názvu normy vyplývá, věnuje problematice struktury a kritérií dlouhodobých záměrů a výročních zpráv, jejich předkládání atp., v § 8 – 9 pak struktuře a zásadám pro **vlastní hodnocení školy**. Jako obecně závazné postupy jsou stanoveny zejména struktura, pravidla a harmonogram vlastního hodnocení školy.

Rámcová struktura vlastního hodnocení školy a kritéria vlastního hodnocení školy:

1. Vlastní hodnocení školy je vždy zaměřeno na:
 - a) cíle, které si škola stanovila zejména v koncepčním záměru rozvoje školy a ve školním vzdělávacím programu, a jejich reálnost a stupeň důležitosti,
 - b) posouzení, jakým způsobem škola plní cíle podle písmene a) s přihlédnutím k dalším cílům uvedeným zejména v rámcovém vzdělávacím programu a odpovídajících právních předpisech,
 - c) oblasti, ve kterých škola dosahuje dobrých výsledků, a oblastí, ve kterých je třeba úroveň vzdělávání zlepšit, včetně návrhů příslušných opatření,
 - d) účinnost opatření podle písmene c) obsažených v předchozím vlastním hodnocení.
2. Hlavní oblasti vlastního hodnocení školy jsou vždy:
 - a) podmínky vzdělávání,
 - b) průběh vzdělávání,
 - c) podpora školy žákům a studentům, spolupráce s rodiči, vliv vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání,

Systémy managementu kvality ve vzdělávání



Školský zákon k hodnocení škol



Vyhláška MŠMT k vlastnímu hodnocení škol



Struktura vlastního hodnocení škol

- d) výsledky vzdělávání žáků a studentů,
- e) řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků,
- f) úroveň výsledků práce školy, zejména vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům.

Pravidla a termíny vlastního hodnocení školy

1. Vlastní hodnocení školy se zpracovává za období jednoho nebo dvou školních roků.
2. Návrh struktury vlastního hodnocení školy projedná ředitel školy s pedagogickou radou nejpozději do konce září školního roku, v němž se má vlastní hodnocení školy uskutečnit.
3. Vlastní hodnocení školy se projedná v pedagogické radě do 31. října následujícího školního roku.

Pravidla a termíny

Zásady uplatňování systému managementu jakosti – obecné přístupy

Jak jsme uvedli, ve školství jsou stanoveny zásady pro kontrolu kvality. Trendy rozvoje globalizující se společnosti však směřují k vyšší míře **uplatňování obecně uznávaných postupů a výstupů kvality**, a to nejen uvnitř daného státu, ale v mezinárodním srovnání.

Kriteria systému managementu jakosti

Co přináší zavedení obecně platných zásad **systému managementu kvality** v organizaci (škole, školské organizaci):

- zavedení pořádku a systémového přístupu do všech činností;
- zprůhlednění činnosti organizace jak ve vnitřním chodu (postupy řízení z pozice vedení, srozumitelné a funkční řízení chodu a naplňování cílů z hlediska vnímání zaměstnancem), tak i vnějším styku – pro žáka, rodiče, veřejnost, státní a veřejnou správu, vlastníka, zřizovatele atp.;
- podstatné zvýšení důvěryhodnosti organizace vnímané jak zaměstnanci, tak žáky, resp. jejich zástupci, veřejností;
- kodifikovaná stabilizace dosahované úrovně kvality, a to jak v čase, tak i v nabídce poskytovaných produktů (vzdělávání);
- snazší zapracování a zapojení se nových pracovníků k plnění cílů organizace;
- řízené ovlivňování trendů v kvalitě poskytovaných produktů (vzdělávání);
- vytvoření základu pro další zlepšování kvality - a v důsledku toho vytvoření podmínek pro úspěch v „konkurenčním“ prostředí (v němž se rovněž školství nachází a musí se stále výrazněji vyrovnávat s tímto fenoménem společenského vývoje současnosti i očekávání pro budoucnost);



Mezinárodně uznávané postupy v oblasti posuzování kvality

Mezinárodně uznávané v oblasti posuzování kvality jsou postupy dané normativně **ISO**.



ČSN EN ISO 9001:2001 Systémy managementu jakosti – Požadavky

ISO 9001:2000

V normě ISO 9001 jsou specifikovány požadavky na systém managementu jakosti, který mohou organizace používat pro interní aplikaci, certifikaci nebo pro smluvní účely s dodavateli a zákazníky.

Využívá se při certifikaci pro potřeby nezávislého posouzení schopnosti organizace plnit požadavky stanovené pro efektivní fungování všech procesů a neustálé zlepšování systému managementu jakosti (vyjádřené obsahem normy ČSN EN ISO 9001:2001).

Principy řízení kvality podle ISO 9001:2000

ISO 9001:2000 vychází z následujících principů moderního řízení kvality, které podstatně přispívají ke zlepšení výkonu organizace.

Principy řízení kvality

PRINCIP		Charakteristika principu	Poznámky z pohledu školství
1.	Orientace na zákazníka	Organizace závisí na svých zákaznících, a proto musí porozumět současným i budoucím potřebám zákazníků, splňovat jejich požadavky a snažit se překonat jejich očekávání.	<i>V podmínkách školy a vzdělávání rozumíme v obecném pohledu zákazníkem žáka. Škola je zde pro žáka, bez žáka nemá smysl, nemůže ani existovat. Úroveň žáka – absolventa výchovně vzdělávacího procesu bude hlavním měřítkem posuzování kvality školy. Sféra školství bude postupně vstupovat do prostředí, v němž se budou uplatňovat obecně platné (nejen školské a nejen národní) principy moderního řízení kvality a jejich hodnocení. Lze tedy očekávat, že s termíny jako je zákazník se budeme vyrovnávat i ve školství.</i>
2.	Role vedení	Vedoucí pracovníci vytvářejí podmínky pro shodu účelu a zaměření organizace. Vytvářejí a zachovávají interní prostředí, ve kterém se lidé mohou zcela zasazovat a dosažení cílů organizace.	<i>Poslání školy, zaměření, účel – v praxi školství je dán jednoznačně postup či rámec vymezení hlavní a další činnosti školy, školského zařízení, a to: zřizovací listinou a zařazením do registru (sítě) škol v příslušné skupině.</i>
3.	Zapojení osob	Charakter organizace určují na všech úrovních lidé; jejich úplné zapojení umožňuje nasazení ve prospěch organizace.	<i>Ve školství zejména má dělba úkolů, povinností i odpovědnosti přirozenou tradici, je založena i v legislativě (např. z 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících; i v dalších předpisech).</i>
4.	Procesně orientovaný koncept	Požadovaného výsledku lze dosáhnout efektivněji tehdy, když jsou činnosti a příslušné zroje vedeny a řízeny jako proces.	<i>Znamená to, že věci vždy něco předchází a na ni dále navazuje. Nic není jen samo o sobě. Příklad: systém tvorby a realizace vzdělávacích programů (RVP, ŠVP).</i>
5.	Systémově orientovaný koncept řízení	K účinnosti a efektivitě organizace při dosahování svých cílů přispívá identifikace, pochopení, vedení a řízení procesů, které jsou vzájemně propojeny jako systém.	<i>Máme stále na mysli vazby, souvislosti, krátkodobé, střednědobé, dlouhodobé cíle rozvoje vzdělanosti jak obecně pojaté, tak v dílčím pohledu v okamžiku, dni,</i>



			<i>...; ostatně tyto skutečnosti budou předmětem zdůvodňování koncepce školy.</i>
6.	Neustálé zlepšování	Neustálé zlepšování celkového výkonu organizace představuje trvalý cíl organizace.	<i>Naplňování očekávání výkonu organizace, její kvality, se děje prostřednictvím stálého sledování úrovně, což v procesu společenského rozvoje znamená stálé zvyšování kvality. I úspěšná etapa, pokud stagnuje, ztrácí kvalitu.</i>
7.	Věcný koncept pro rozhodování	Účinná rozhodnutí se zakládají na analýze dat a informací.	<i>Průběžné sledování a vyhodnocování výsledků, účinnost výchovně vzdělávacího procesu a chodu organizace jsou nezastupitelnou podmínkou pro správná a funkční rozhodování.</i>
8.	Dodavatelské vztahy k vzájemnému užítku	Organizace a její dodavatelé jsou na sobě závislí. Vztahy sloužící k vzájemnému užítku zvyšují schopnost tvorby hodnot obou stran.	<i>Škola se nenachází ve vakuu, neintegrální součástí života nejbližšího okolí i společnosti jako celku. Opět se zde setkáváme s pojmoslovím v jiných oblastech běžnějších, ve školství ude nutný „překlad“.</i>

Důvody pro uplatňování ISO

Certifikace prostřednictvím ISO má dopad na pozici a posuzování organizace zejména z těchto důvodů:

- vyrovnaní šancí s ostatními certifikovanými organizacemi, společnostmi atp. v EU
- srovnatelné výchozí podmínky pro další etapy rozvoje organizace
- prestiž ve společenském postavení
- certifikovaná organizace se splněním podmínek pro certifikaci prezentuje, že je kontrolována s využitím obecně platných mezinárodních postupů
- obecně uznávaná srovnatelnost organizací, a to bez ohledu na profesní profil
- jistota dokumentační úplnosti, srovnatelné úrovně záznamů, vedení povinné a ostatní dokumentace organizace
- jistota dodržování legislativy, obecně platných zákonných a dalších předepsaných norem ve vnitřním a vnějším styku organizace
- potvrzení efektivity řízení organizace a jistota eliminace případných chyb v budoucích etapách rozvoje organizace
- potvrzení kladných referencí zákazníků
- uvedení organizace v databázích



Využití procesu k získání certifikátu jakosti dle ISO a uplatňování tohoto certifikátu se perspektivně předpokládá i v podmínkách školství. Řada škol tak bude moci v rámci

vnějšího styku a publicity vzdělávacích strategií, cílů a podmínek pro vzdělávání uplatnit i získané zkušenosti z procesu obecně platné certifikace, nejen tedy resortně či regionálně vymezených kritérií.

Očekávání přístupu k naplňování zásad kvality od pracovníků:

- aktivní zájem o plnění požadavků a očekávání zákazníků, tj. žáků;
- úsilí o kvalitu každé činnosti a zvyšování kultury organizace;
- průběžný a systémově zabezpečený monitoring, vyhodnocování a zlepšování kvality poskytovaných služeb;
- osobní odpovědnost, sebevzdělávání;
- aktivita při prevenci neshod, snižování nákladů a zvyšování efektivnosti,;
- ztotožnění se s plněním vytýčených cílů a zajištění efektivnosti („prosperity“) organizace.



1.5 Otázky a úkoly



Otázky a úkoly

1. V čem spočívá podstata školské reformy?
2. Kde lze hledat kořeny školské reformy?
3. Jaké trendy v pojetí vyučování zaznamenáváme v EU?
4. Jaké jsou zkušenosti se školskou reformou v zahraničí? Uveďte zásadní prvky uskutečňování reformy vzdělávání ve vyspělých zemích.
5. Jaký je vliv EU na pojetí naší školské reformy?
6. Co tvoří základ kurikula v pojetí školské reformy?
7. Jaký je vztah školské reformy a tradičního pojetí vyučování?
8. co se opírá tvorba výchovně vzdělávacích cílů?
9. Charakterizujte vyučování v pojetí školské reformy.
10. Charakterizujte zásady pro vlastní hodnocení školy, jak je stanovuje legislativa závazná ve školství.
11. Charakterizujte zásady hodnocení kvality (jakosti) vyplývající z obecných norem a postupů.
12. Porovnejte zásady a kritéria hodnocení kvality dle ISO se zásadami a kritérii dle norem uplatňovaných ve školství.
13. Navrhněte základní okruhy a postupy pro hodnocení školy, pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců:
 - v etapě východiskové pro tvorbu ŠVP, stanovení strategie rozvoje školy;
 - v etapě zpracování ŠVP;
 - v etapě budoucí realizace ŠVP (včetně otázek zabezpečení procesu aktualizace a inovace ŠVP).

1.6 Závěrečná práce

Závěrečným výstupem absolvování modulu je individuálně zpracované **portfolio**, které bude obsahovat soubor východiskových okruhů a materiálů využitelných pro potřeby opory v zásadních programových dokumentech vzdělávací politiky ČR a EU a v platné legislativě pro účely tvorby a následných procesů obhajoby a realizace vzdělávacího programu školy. Zvolené příklady budou zpracovány s příslušným **zdůvodněním** tak, aby byly ve vztahu:

- k příslušnému typu RVP, který je určen pro příslušný typ/druh školy;
- k druhu a specializaci, oborovému zaměření školy, pro niž bude vytvářen ŠVP.

Jedná se o výběr typů koncepcí, zásad a závazných předpisů, které budou plánovány k uplatnění v rámci:

- tvorby školního vzdělávacího programu;
- následné realizace školního vzdělávacího programu v praxi;
- očekávaného procesu inovace v navazující etapě na uvedení ŠVP do praxe.

Portfolio bude základem pro **metodické vedení týmu zpracovatelů ŠVP** a bude zároveň sloužit jako **základ zdůvodnění** při plánování, tvorbě, prezentaci a realizaci ŠVP, jakož i v navazující etapě „udržování“ ŠVP, aktualizace a procesu inovace vzdělávacího programu.



**Závěrečná
práce –
portfolio**

1.7 Literatura

Literatura

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha: ÚIV, 2001. ISBN 80-211-0372-8

Rámcový vzdělávací program (pro příslušný typ středního školství)

Delors, J. a kol.: *Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha: ÚVRŠ při Pedagogické fakultě UK, 1997

Kotásek, J.: Modely školy budoucnosti. *Učitelé listy*, 2002, č. 6.

Skalková, J.: *Za novou kvalitu vyučování*. Brno, PAIDO 1995, ISBN 80-85931-11-7

Skalková, J.: Obnovený zájem o rozvíjení didaktického myšlení. *Aula*, roč. 4., 3/96, 1996, s. 18

Skalková, J.: Vzdělanost a obsah vzdělání – prioritní vědní téma. *Pedagogika*, roč. XLVII, 1997, s. 203

Skalková, J.: Rámcové vzdělávací programy – dlouhodobý úkol. *Pedagogika*, roč. LV, 2003, s. 4

Skalková, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: PAIDO, 2004. ISBN 80-7315-060-3

Švarcová, I. *Základy pedagogiky*. Praha: Vydavatelství VŠCHT, 2005. ISBN 80-7080-573-0

Valenta, J. *Školské zákony a prováděcí předpisy s komentářem 2007* (včetně CD). ANAG, 2007. ISBN

Vališová, A., Kasíková, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

Vašutová, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4

Walterová, E. (ed): *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění

Nařízení vlády č. 689/2004 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické, přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Vyhláška č. 47/2005 Sb., o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem

Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři

Vyhláška č. 10/2005 Sb., o vyšším odborném vzdělávání

Vyhláška č. 671/2004 Sb., kterou se stanoví podrobnosti o organizaci přijímacího řízení ke vzdělávání ve středních školách

Seznam platných předpisů v resortu školství, mládeže a tělovýchovy. Praha: MŠMT, 2007.

Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/seznamy-platnych-predpisu>

Webové stránky s informacemi ke školské reformě (výběr): www.msmt.cz; www.nuov.cz; www.vuppraha.cz; (www.rvp.cz)

2. Evropské souvislosti změn odborného vzdělávání (Modul 02)

2.1 Evropský rámec kvalifikací

Může Evropský rámec kvalifikací ovlivnit odborné vzdělávání v České republice?
Může je ovlivnit přímo nebo s pomocí dalších nástrojů?
Bude to ovlivnění žádoucí a příznivé?



Klíčové otázky

Cíle kapitoly:

Po prostudování kapitoly byste měli být schopni:

- rámcově charakterizovat evropský kontext, v němž se bude vyvíjet (odborné) vzdělávání v České republice,
- stručně popsat a charakterizovat Evropský rámec kvalifikací (EQF) a jeho jednotlivé úrovně,
- objasnit předpokládanou funkci EQF a vysvětlit význam klíčových pojmů, s nimiž pracuje.

Průvodce studiem

Některé části tohoto textu jsou převzaty z překladů evropských materiálů. To je zpravidla obtížné čtení a kýženého výsledku - dobrého porozumění – nebývá dosaženo na první pokus. Zdůrazňuji to raději předem a nikoliv s cílem odradit.

Evropský rámec kvalifikací (EQF) byl připraven jako důležitý nástroj, který by měl podpořit celoživotní učení a zvýšit transparentnost a vzájemnou důvěru v oblasti kvalifikací. Přímo se tak vztahuje k jednomu z pilířů Evropské unie – k **mobilitě pracovníků**.

Jádrem rámce je systém osmi referenčních úrovní vymezených souborem formulací („deskriptorů“) označujících výsledky učení, které jsou při udělení či potvrzení určité kvalifikace relevantní ve vztahu k příslušné kvalifikační úrovni a k jakémukoliv systému kvalifikací.

Předpokládá se, že zavedení a další rozvoj EQF:

- bude inspirovat a podporovat reformy posilování změn probíhajících na úrovních národních a odvětvových,
- urychlí vytvoření a rozvoj **Evropského systému přenosu a akumulace kreditů** získaných v rámci celoživotního učení,
- stane se základem pro „evropskou dohodu“ řídící spolupráci mezi zainteresovanými stranami a soustavami v otázkách principů a postupů zajišťování kvality ve vzdělávání, které vede k dosažení kvalifikací.

Na samém začátku má smysl položit si otázku - jak jsou v Evropě chápány pojmy jako kvalifikace, kvalifikační systém a kvalifikační rámec.



Klíčové pojmy

Kvalifikací se rozumí formální výstup procesu hodnocení a uznávání, který je získán v okamžiku, kdy příslušný orgán určí, že jedinec dosáhl výsledků odpovídajících příslušným normám;

Národním (vnitrostátním) systémem kvalifikací se rozumí všechny aspekty činnosti státu v souvislosti s uznáváním vzdělávacích a jiných mechanismů, jež vzdělávání a odbornou přípravu spojují s trhem práce a občanskou společností. To zahrnuje přípravu a provádění institucionálních ujednání a procesy souvisejícími se zajišťováním kvality, hodnocením a udělováním kvalifikací. Systém kvalifikací může být složen z řady podsystémů a může

zahrnovat vnitrostátní rámec kvalifikací;

Národním (vnitrostátním) rámcem kvalifikací se rozumí nástroj pro třídění kvalifikací podle řady kritérií pro určité úrovně dosaženého vzdělání. Cílem je integrovat a koordinovat vnitrostátní podsystémy kvalifikací a zlepšovat transparentnost, přístup, vývoj a kvalitu kvalifikací ve vztahu k trhu práce a občanské společnosti;

Na tomto pozadí je **Evropský rámec kvalifikací** chápán jako meta-rámec umožňující to, aby se systémy a rámce kvalifikací na národních či odvětvových úrovních spojily a vzájemně komunikovaly. Jeho nejdůležitější funkcí je **posílit vzájemnou důvěru** mezi různými zainteresovanými stranami zapojenými do vzdělávání, profesní přípravy a učení.

Výběr myšlenek z odůvodnění návrhu EQF

V Evropě, pro níž jsou příznačné rychlé technologické a ekonomické změny a stárnutí obyvatelstva, se celoživotní vzdělávání stává nutností. Potřeba neustálého obnovování znalostí, dovedností a kompetencí občanů je rozhodujícím předpokladem **konkurenceschopnosti Evropské unie** a sociální soudržnosti. Celoživotní vzdělávání však komplikuje nedostatečná komunikace a spolupráce mezi poskytovateli vzdělávání a odborné přípravy a orgány působícími v této oblasti na různých úrovních a v různých zemích. Vzniklé překážky občanům brání v přístupu ke vzdělávání a odborné přípravě a brání jim kombinovat kvalifikace z různých institucí. Ztěžují jim pohyb v rámci evropského trhu práce a brání jim věnovat se skutečnému celoživotnímu vzdělávání a učení ve všech aspektech života.

Evropská rada na zasedání v Lisabonu v roce 2000 tedy dospěla k závěru, že celoživotní učení a větší **transparentnost kvalifikací** by měly být dva hlavní body snah o přizpůsobení evropských systémů vzdělávání a odborné přípravy požadavkům společnosti založené na znalostech a potřebě zlepšit míru zaměstnanosti a kvalitu pracovních příležitostí. Tyto cíle dále zdůraznila Evropská rada na zasedání v Barceloně v roce 2002, když vyzvala k tomu, aby byl zaveden nástroj pro zajištění transparentnosti kvalifikací. Usnesení Rady z roku 2002 o celoživotním učení vyzvalo členské státy, aby podporovaly spolupráci a budovaly mosty mezi formálním, neformálním a informálním učním. Tato skutečnost byla považována za nezbytný předpoklad vytvoření **Evropského prostoru celoživotního vzdělávání** na základě výsledků boloňského procesu v oblasti vysokoškolského učení a podpory podobných akcí v oblasti odborného vzdělávání.

Další skupina pojmů rozvádí a rozlišuje způsoby učení: celoživotní učení, formální vzdělávání, neformální vzdělávání, informální učení. Klíčový český dokument „**Strategie celoživotního učení ČR**“ je chápe takto:



Klíčové pojmy

Celoživotní učení zahrnuje všechny možnosti učení (ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo něj), které jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.

Formální vzdělávání je vzdělávání, které je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Jeho funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení jsou definovány a vymezeny právními předpisy. Zahrnuje získávání na sebe zpravidla navazujících stupňů vzdělání (základního vzdělání, středního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem, středního vzdělání s maturitní zkouškou, vyššího odborného vzdělání v konzervatoři, vyššího odborného vzdělání, vysokoškolského vzdělání), jejichž absolvování je potvrzováno příslušným osvědčením (vysvědčením, diplomem apod.).

Neformální vzdělávání je vzdělávání, které je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou účastníkovi zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění. Neformální vzdělávání je poskytováno v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ve školských zařízeních a

dalších organizacích. Patří sem např. organizované volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé, kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, ale také krátkodobá školení a přednášky. Nutnou podmínkou pro realizaci tohoto druhu vzdělávání je účast odborného lektora, učitele či proškoleného vedoucího. Nevede k získání stupně vzdělání.

Informální učení je proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání, kdy učící se nemá možnost ověřit si nabyté znalosti (např. televizní jazykové kurzy). Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované.

Obecnější souvislosti návrhu EQF

Pro Evropu je příznačná velká rozmanitost institucí a systémů vzdělávání a odborné přípravy. Tato rozmanitost je projevem všeobecného a silného konsenzu, že vzdělávání a odborná příprava by měly odrážet vzdělávací potřeby na místní, regionální a národní úrovni a měly by jim odpovídat. Tuto bohatost a různorodost evropského vzdělávání a odborné přípravy by bylo možné považovat za významnou výhodu, která mu umožňuje rychle a efektivně reagovat na technické a hospodářské změny.

Na zasedáních Evropské rady v Lisabonu a Barceloně bylo uznáno, že má-li se tato různost stát výhodou, je nezbytná větší transparentnost kvalifikací. Situace, kdy systémy a instituce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy působí izolovaně, by mohla vést k roztržitém, a spíše než aby občanům umožňovala rozvíjet jejich znalosti, dovednosti a kompetence, by jim v tom mohla bránit.

Transparentnost kvalifikací je definována jako stupeň umožňující určit hodnotu kvalifikací a srovnávat je na trhu práce, ve vzdělávání a odborné přípravě a v širším sociálním prostředí. Transparentnost lze tudíž považovat za nezbytný předpoklad uznávání studijních výsledků, jejichž výsledkem je kvalifikace. Větší transparentnost je důležitá z následujících důvodů:

- umožňuje občanům, aby posoudili relativní hodnotu kvalifikací;
- je předpokladem a podmínkou pro přenos a spojování kvalifikací. Pro celoživotní vzdělávání a vzdělávání ve všech aspektech života je nezbytné, aby byli jednotlivci schopni kvalifikace získané v různých prostředích, systémech a zemích kombinovat a stavět na nich. Transparentní systémy umožňují posoudit, jak mohou být kvalifikace spojovány a/nebo kombinovány;
- zlepšuje schopnost zaměstnavatelů posoudit profil, obsah a důležitost kvalifikací nabízených na trhu práce;
- poskytovatelům vzdělávání a odborné přípravy umožňuje porovnávat profil a obsah jejich vlastní nabídky s nabídkou ostatních poskytovatelů, a je tak rovněž důležitým předpokladem pro zajištění kvality ve vzdělávání a odborné přípravě.



Klíčové pojmy

Podrobnější charakteristika návrhu EQF

EQF by měl být zaváděn jako nástroj pro srovnávání úrovní kvalifikací v rámci národních systémů kvalifikací i systémů kvalifikací vyvinutých mezinárodními odvětvovými organizacemi. Hlavními prvky EQF jsou soubor evropských referenčních úrovní popsaných prostřednictvím výsledků učení a mechanismy a zásady **dobrovolné spolupráce**.

Základem EQF je soubor **osmi referenčních úrovní**, které budou zastávat funkci společného a neutrálního referenčního kritéria pro orgány v oblasti vzdělávání a odborné přípravy na vnitrostátní úrovni a na úrovni odvětví. Těchto osm úrovní pokrývá celou škálu kvalifikací – od kvalifikací získaných při ukončení povinného vzdělávání po kvalifikace udělené na nejvyšší úrovni akademického a profesního a odborného vzdělávání a přípravy.

EQF jako nástroj podpory celoživotního učení zahrnuje všeobecné vzdělávání, vzdělávání dospělých a odborné vzdělávání a odbornou přípravu i vysokoškolské vzdělávání. Úrovně 5 až 8 obsahují jasný odkaz na úrovně vymezené v rámci pro *Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání* v souvislosti s boloňským procesem.

Popis všech osmi referenčních úrovní EQF je založen na výsledcích učení, které jsou v EQF chápány jako vyjádření toho, co dotyčná osoba ví, čemu rozumí a co umí při ukončení procesu vzdělávání. To představuje významný posun ve způsobu definování a popisování vzdělávání, odborné přípravy a učení. Díky posunu k výsledkům učení je zaveden společný jazyk, který umožňuje **srovnávat kvalifikace podle jejich obsahu a profilu**, a nikoli podle metod a postupů poskytování.

V EQF jsou **výsledky učení** definovány jako kombinace **znalostí, dovedností a kompetencí**. Rovnováha mezi těmito prvky se mezi jednotlivými kvalifikacemi bude lišit, neboť EQF pokrývá všechny kvalifikace na všech úrovních - akademické i odborné.

Použitím výsledků učení při popisování úrovní kvalifikací se usnadní validace vzdělávání probíhajícího mimo rámec oficiálních institucí zajišťujících vzdělávání a odbornou přípravu, což je obecně považováno za klíčový prvek celoživotního vzdělávání.

Předchozí text obsahuje několik dalších klíčových pojmů – výsledky učení, znalosti, dovednosti a kompetence.



Klíčové pojmy

Výsledky učení jsou vyjádřením toho, co dotyčná osoba ví, čemu rozumí a co umí dělat při ukončení procesu vzdělávání. Jsou vyjádřeny prostřednictvím znalostí, dovedností a kompetencí.

Znalostmi se rozumí výsledek shromažďování a přizpůsobování informací prostřednictvím učení. V EQF jsou znalosti označovány jako teoretické a/nebo konkrétní.

Dovednostmi se rozumí způsobilost aplikovat znalosti a používat know-how k vykonávání úkolů a k řešení problémů. V EQF jsou dovednosti označovány jako kognitivní (používání logického, intuitivního a tvůrčího myšlení) a praktické (zahrnující manuální zručnost a používání metod, materiálů a nástrojů).

Kompetencí se rozumí prokázaná způsobilost používat znalosti, dovednosti a další schopnosti k výkonu funkce podle stanovených standardů v pracovních nebo studijních situacích a v odborném a/nebo osobním rozvoji. V EQF je kompetence popisována v termínech odpovědnosti a samostatnosti.

EQF je rovněž rámcem pro spolupráci a nástrojem pro **posilování vzájemné důvěry** mezi zúčastněnými stranami. Pro úspěšnou realizaci EQF je nezbytné, aby se národní orgány v oblasti vzdělávání a odborné přípravy a zúčastněné strany na úrovni odvětví k jeho provádění zavázaly dobrovolně.

Hlavními uživateli EQF budou subjekty odpovědné za národní a/nebo odvětvové systémy kvalifikací a rámce kvalifikací. Pro občany, zaměstnavatele a poskytovatele vzdělávání a odborné přípravy bude mít EQF význam až poté, co budou na národní úrovni a/nebo na úrovni odvětví stanoveny příslušné odkazy.

Na úrovni odvětví bude EQF příležitostí pro mezinárodní odvětvové organizace, aby své systémy kvalifikací uvedly do vztahu s EQF. V případě odvětví je hlavním cílem rozvíjet silnější vazby mezi národními systémy kvalifikací a nově se objevujícími mezinárodními odvětvovými kvalifikacemi.

Rozvoj vzájemné důvěry při spolupráci s různými zúčastněnými stranami zapojenými do vzdělávání a odborné přípravy musí být založen na společných postupech a kritériích. Aby toho bylo docíleno, musí být zveřejněna rozhodnutí o odkazování národních nebo odvětvových kvalifikací na EQF. Dalším významným prvkem podpory společných přístupů je též zřízení **evropského poradního subjektu** složeného ze zástupců všech zemí využívajících EQF.

Rovněž je třeba věnovat zvláštní pozornost tomu, jaký bude mít přístup založený na výsledcích učení, bude-li používán v EQF, dopad na třídění znalostí, dovedností a schopností. Měl by proto být zvážen vývoj stávajících statistických klasifikací a nomenklatur umožňujících měřit dosažené vzdělání a absolvovanou odbornou přípravu, jako je ISCED 97.



**Příklady,
ilustrace**

Každá z 8 úrovní je definována souborem formulací („deskriptorů“) označujících výsledky učení, které jsou relevantní pro udělení určité kvalifikace na této úrovni v jakémkoliv systému kvalifikací. „Výsledky učení“ jsou formulace toho, co jedinec umí, čemu rozumí a co je schopen dělat po absolvování učebního procesu, a jsou definovány v termínech znalostí, dovedností a kompetencí.

	Znalosti	Dovednosti	Kompetence
Úroveň 1 Výsledky učení relevantní úrovni 1 jsou	základní všeobecné znalosti	způsobilost používat základní dovednosti k vykonávání jednoduchých úkolů	kompetence pracovat nebo studovat pod přímým dohledem v uspořádaném kontextu
Úroveň 2 Výsledky učení relevantní úrovni 2 jsou	základní konkrétní znalosti oboru práce nebo studia	způsobilost aplikovat základní kognitivní a praktické dovednosti pro používání náležitých informací při provádění úkolů a při řešení rutinních problémů s použitím jednoduchých pravidel a nástrojů	kompetence pracovat nebo studovat pod dohledem s určitou mírou samostatnosti
Úroveň 3 Výsledky učení relevantní úrovni 3 jsou	znalosti faktů, principů, postupů a všeobecných pojmů v oboru práce nebo studia	způsobilost používat řadu kognitivních a praktických dovedností při plnění úkolů a řešení problémů pomocí výběru a použití základních metod, nástrojů, materiálů a informací	- kompetence přebírat odpovědnost za splnění úkolů v práci nebo ve studiu - kompetence přizpůsobovat při řešení problémů své vlastní chování okolnostem
Úroveň 4 Výsledky učení relevantní úrovni 4 jsou	konkrétní a teoretické znalosti v širokém kontextu v oboru práce nebo studia	způsobilost používat odbornost v řadě kognitivních a praktických dovedností při vymýšlení řešení specifických problémů v oboru práce nebo studia	- kompetence řídit sám sebe v rámci směrnic pracovního nebo studijního kontextu, který je obvykle předvídatelný, podléhá však změnám - kompetence dohlížet na vlastní práci dalších lidí a přebírat určitou odpovědnost za hodnocení a zlepšování pracovních nebo studijních činností

Úroveň 5* Výsledky učení relevantní úrovni 5 jsou	komplexní, specializované, konkrétní a teoretické znalosti v oboru práce nebo studia a vědomí limitů těchto znalostí	způsobilost používat odbornost v úplném rozsahu kognitivních a praktických dovedností při vyvíjení tvůrčích řešení abstraktních problémů	- kompetence řídit a vykonávat dohled v kontextu pracovních nebo studijních činností, ve kterém dochází k nepředvídatelným změnám - kompetence posuzovat a rozvíjet svůj vlastní výkon a výkony dalších lidí
Úroveň 6** Výsledky učení relevantní úrovni 6 jsou	pokročilé znalosti oboru práce nebo studia zahrnující kritické chápání teorií a principů	způsobilost používat pokročilé dovednosti dokládající zvládnutí dané činnosti a schopnost inovace při řešení složitých a nepředvídatelných problémů v specializovaném oboru práce nebo studia	- kompetence řídit složité odborné nebo profesionální činnosti nebo projekty, přebírat odpovědnost za rozhodování v nepředvídatelném pracovním nebo studijním kontextu - kompetence přebírat odpovědnost za další osob nebo skupinový odborný rozvoj
Úroveň 7*** Výsledky učení relevantní úrovni 7 jsou	- vysoce specializované znalosti, z nichž některé jsou v popředí znalostí v oboru práce nebo studia, jako základ pro originální myšlení - kritické uvědomování si sporných znalostí v oboru a na rozhraní mezi různými obory	způsobilost používat specializované dovednosti při řešení problémů ve výzkumu a/nebo v inovacích pro vytváření nových znalostí a postupů a pro integraci znalostí z různých oborů	- kompetence řídit a přetvářet pracovní nebo studijní kontext, který je složitý, nepředvídatelný a vyžaduje nové strategické přístupy - kompetence přebírat odpovědnost za přispívání k profesionálním znalostem a praxi a/nebo za posuzování strategického výkonu týmů

Úroveň 8**** Výsledky učení relevantní úrovni 8 jsou	• znalosti na nejzazší hranici oboru práce nebo studia a na rozhraní mezi obory	• způsobilost používat nejpokročilejší a nejspecializovanější dovednosti a techniky, včetně syntézy a evaluace, k řešení kritických problémů ve výzkumu a/nebo v inovacích a k rozšiřování a opětnému definování existujících znalostí a/nebo profesionální praxe	• kompetence být v popředí práce nebo studia, včetně kontextu výzkumu, projevovat skutečnou autoritu, schopnost inovace, samostatnost, vědeckou nebo profesionální integritu a trvalou oddanost vytváření nových myšlenek a postupů

Kompatibilita s rámcem kvalifikací Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání
Deskriptor každého cyklu poskytuje obecnou formulaci obvykle očekávaných dosažených výsledků a způsobilostí spojených s kvalifikacemi.

*** Úroveň 5**

Deskriptor pro krátký cyklus vysokoškolského vzdělávání (v rámci nebo ve spojení s prvním cyklem), vytvořený Společnou iniciativou pro kvalitu jako součástí Boloňského procesu, odpovídá výsledkům učení pro 5. úroveň EQF

**** Úroveň 6**

Deskriptor pro první cyklus rámce kvalifikací Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání odpovídá výsledkům učení pro 6. úroveň EQF

***** Úroveň 7**

Deskriptor pro druhý cyklus rámce kvalifikací Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání odpovídá výsledkům učení pro 7. úroveň EQF

****** Úroveň 8**

Deskriptor pro třetí cyklus rámce kvalifikací Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání odpovídá výsledkům učení pro 8. úroveň EQF

Výběr z připravovaného návrhu doporučení pro členské státy EU

EVROPSKÝ PARLAMENT A RADA EVROPSKÉ UNIE DOPORUČUJÍ ČLENSKÝM STÁTŮM, ABY:

1. Evropský rámec kvalifikací používaly jako referenční nástroj pro srovnávání úrovní kvalifikací v různých systémech kvalifikací v rámci perspektivy celoživotního vzdělávání;
2. do roku 2009¹ uvedly své vnitrostátní systémy kvalifikací do vztahu s evropským rámcem kvalifikací, především transparentním stanovením odkazů mezi úrovněmi kvalifikací v jejich systémech a úrovněmi EQF a případně vytvořením národního rámce kvalifikací, popřípadě v souladu s vnitrostátními právními předpisy a praxí;
3. do roku 2011 zajistily, aby všechny nové kvalifikace a doklady Europassu vydávané příslušnými orgány obsahovaly jasný odkaz na příslušnou úroveň Evropského rámce kvalifikací;
4. při definování a popisování kvalifikací využívaly přístup založený na výsledcích učení a podporovaly uznávání výsledků neformálního a informálního vzdělávání v souladu s evropskými zásadami schválenými v závěrech Rady ze dne 28. května 2004;
5. ustavily národní centrum pro podporu a koordinaci vztahů mezi vnitrostátními systémy kvalifikací a Evropským rámcem kvalifikací.
Úkolem tohoto centra by mělo být:
 - a) opatřit úrovně kvalifikací v rámci národního systému kvalifikací odkazy na úrovně Evropského rámce kvalifikací;
 - b) při uvádění národních systémů kvalifikací do vztahu s evropským rámcem kvalifikací podporovat a uplatňovat stanovené zásady pro zajišťování kvality ve vzdělávání a odborné přípravě;
 - c) zajistit, aby metodika používaná při uvádění národních úrovní kvalifikací do vztahu s Evropským rámcem kvalifikací byla transparentní a aby výsledná rozhodnutí byla publikována;
 - d) poskytovat smluvním stranám pokyny, jak národní kvalifikace uvádět do vztahu s Evropským rámcem kvalifikací prostřednictvím vnitrostátních systémů kvalifikací;
 - e) zajistit účast všech příslušných zúčastněných stran na vnitrostátní úrovni a v závislosti na vnitrostátních právních předpisech a praxi případně i účast institucí v oblasti vysokoškolského vzdělávání, odborného vzdělávání a přípravy, sociálních partnerů a odborníků na srovnávání a využívání kvalifikací na evropské úrovni.

Shrnutí



Shrnutí

Evropský rámec kvalifikací (EQF) je nástroj pro dosažení větší transparentnosti, který:

- umožňuje jednotlivým občanům, aby posoudili relativní hodnotu kvalifikací,
- je předpokladem a podmínkou pro přenos a spojování kvalifikací,
- zlepšuje možnosti zaměstnavatelů posoudit profil, obsah a důležitost kvalifikací nabízených na trhu práce,
- umožňuje poskytovatelům vzdělávání a odborné přípravy porovnávat profil a obsah jejich vlastní nabídky s nabídkou ostatních poskytovatelů – a je tak důležitým předpokladem pro zajištění kvality ve vzdělávání a odborné přípravě.

Návrh a implementace EQF je v Evropské unii vyvrcholením dlouhodobého vývoje, jehož hlavními mezníky jsou:

- Memorandum o celoživotním učení - *šest klíčových myšlenek dokumentu*:
 - *Nové základní dovednosti pro všechny*
 - *Více investic do rozvoje lidských zdrojů*
 - *Inovace ve vzdělávání*

¹ Původně navrhovaný termín byl v průběhu dalšího zpracovávání materiálu prodloužen.

- *Uznávání výsledků učení*
- *Nová koncepce poradenství*
- *Přiblížit učení domovu*
- Kodaňský a Lisabonský proces
- Vzdělávání a odborná příprava 2010
- Maastrichtské komuniké

Evropský rámec kvalifikací je:

- prostředek pro srovnávání kvalifikací,
- neutrální referenční místo založené na výsledcích učení dosažených v rámci formálního vzdělávání, neformálního vzdělávání nebo informálního učení.

Základem EQF je osm referenčních úrovní, z nichž každá je popsána souborem formulací („deskriptorů“) označujících výsledky učení, které jsou relevantní pro udělení určité kvalifikace na této úrovni v jakémkoliv systému kvalifikací.

EQF bude možné využívat k překonávání překážek v celoživotním učení, a to zejména:

- uvnitř států a mezi státy,
- mezi jednotlivými systémy vzdělávání a profesní přípravy.

EQF se může stát základnou pro spolupráci, zejména díky tomu, že:

- jeho zavádění bude dobrovolné,
- nebude znamenat žádné právní závazky pro členské státy nebo sektory (odvětví).

V souvislosti s přípravou na jeho zavedení se proto členským státům EU doporučuje:

- využívat EQF jako nástroj pro srovnávání kvalifikací,
- uvést do roku 2009 národní systémy kvalifikací do vztahu s EQF (jasné odkazy mezi vlastními úrovněmi a úrovněmi v EQF),
- zajistit do roku 2011, aby všechny nové kvalifikace a doklady nástroje Europass obsahovaly jasný odkaz na příslušnou úroveň EQF,
- zajistit národní centrum pro podporu a koordinaci vztahů s EQF prostřednictvím národních rámců kvalifikací.

1. Jaké domácí či zahraniční internetové adresy doporučíte pro vyhledání dalších informací o EQF?
2. Navrhněte přiřazení kvalifikační úrovně kompetencím, jimiž disponuje absolvent vybraného tříletého učebního oboru. Pro Vámi zvolenou kvalifikační úroveň naleznete adekvátní úroveň EQF a zdůvodněte své řešení.
3. Které cílové či obsahové prvky mají společné adresy uvedené v rámci „doporučené literatury“ (následující část)?
4. Vysvětlíte, co chce zdůraznit autor prezentace pomocí následujícího snímku:



**Otázky,
úkoly**



EQF: a 'meta' framework

- a translation device between different qualifications systems and their levels
 - qualifications do not relate directly to EQF levels
 - qualifications relate in the first place to national structures or systems of qualifications (e.g. national frameworks)
 - national structures relate to EQF
- EQF is **not** proposed as a model for national frameworks

Doporučená literatura

Souvislostí odborného vzdělávání je mnoho. Mnoho je i dostupných informací.

http://europa.eu.int/eures	Evropský portál pracovní mobility, který nabízí snadný přístup k informacím o pracovních místech a příležitostech ke vzdělávání v Evropě.
http://europa.eu.int/ploteus	Portál vzdělávacích příležitostí v Evropě, který se zaměřuje na usnadnění orientace v existujících informacích.
http://www.naric.cz/	Informace poskytované českou součástí evropské sítě národních informačních středisek pro uznávání akademického vzdělání a mobilitu ve vysokém školství
http://www.cedefop.eu.int/	Informace poskytované Evropským střediskem pro rozvoj odborné přípravy. Jejich součástí je i „Evropská vesnička profesní přípravy“.
http://www.europass.cz/	Informace o činnosti českého centra Europass nabízející přístup k informacím o nástroji a podporu zájemcům o jeho využívání.
http://www.euroguidance.org.uk/	Informace o síti center pro poradenství zaměřené na šíření informací o studentské i pracovní mobilitě.

2.2 Národní soustava kvalifikací

Potřebuje Česká republika (v níž pouze 6% ekonomicky aktivního obyvatelstva nemá počáteční odbornou kvalifikaci) Národní soustavu kvalifikací?



**Klíčové
otázky**

Nebude její zavedení znamenat ohrožení pro počáteční odborné vzdělávání? Nebo pro střední odborné školy?

Cíle kapitoly

Po prostudování kapitoly byste měli být schopni:

- charakterizovat Národní soustavu kvalifikací (NSK),
- zdůvodnit předpokládaný přínos zavedení NSK a uvést možná rizika spojená s její implementací,
- popsat cesty vedoucí k získání úplné kvalifikace a stupně vzdělání,
- vysvětlit vztah mezi kvalifikačními a hodnoticími standardy.

Průvodce studiem

Je stále běžnější, že člověk pracuje v jiném oboru, než který vystudoval, nebo v němž se vyučil. Často tuto novou práci i mnohem lépe ovládá. Ovšem změní-li pak zaměstnavatele, zůstává mu jako doklad o kvalifikaci zase jen původní vysvědčení, diplom či výuční list. Možným řešením je vytvoření takové soustavy kvalifikací, která umožní, aby lidem mohly být uznávány jejich skutečné dovednosti, bez ohledu na to, zda se to naučili ve škole, v kurzu, samostudiem nebo v praxi.

Česká republika patří mezi země, které již začaly s tvorbou Národní soustavy kvalifikací (národního rámce kvalifikací). Od 1. 8. 2007 je přístupný informační systém Národní soustavy kvalifikací (www.narodni-kvalifikace.cz).

Tvorba NSK probíhá díky projektu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, který je financován z Evropského sociálního fondu a z rozpočtu ČR. Jeho řešitelem je Národní ústav odborného vzdělávání ve spolupráci s řadou dalších institucí a odborníků.

Aby Národní soustava kvalifikací (NSK) mohla plnit svůj účel, musí k tomu být splněny určité legislativní podmínky. Ty zajišťuje zákon č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, který mj. stanovuje, co má NSK obsahovat, jak má být strukturována, jakým způsobem a kým má být vytvářena a schvalována, a především podrobně stanovuje, jak a kým se má uskutečňovat vlastní uznávání kvalifikací.

NSK rozhodně nenahrazuje stávající vzdělávací systém ani nevytváří nové vzdělávací struktury. Její budování je výrazem snahy o jejich **provázání, zastřešení, zprůhlednění a o vzájemnou srovnatelnost** v oblasti kvalifikací, a především snahy umožnit občanům uznávání jejich skutečných, v praxi použitelných dovedností a kompetencí.

Národní soustava kvalifikací má jako národní rámec kvalifikací v České republice tyto základní charakteristiky:



Klíčové pojmy

Národní soustava kvalifikací	
Anglický překlad	National Qualifications Framework
Význam	Veřejně přístupný registr všech úplných a dílčích kvalifikací potvrzovaných, rozlišovaných a uznávaných na území České republiky. Systémový rámec pro počáteční i další vzdělávání a uznávání výsledků učení. Prostředí pro hodnocení, uznávání a potvrzování způsobilosti získaných formálním i neformálním vzděláváním a informálním

	učením. Základna pro zlepšování kvality, transparentnosti, dostupnosti a uznávání kvalifikací na trhu práce. Prostředek umožňující propojení s Evropským rámcem kvalifikací.
Souvislosti, odkazy	Národní soustavu kvalifikací legislativně zakotvuje zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů, ve znění zákona č. 110/2007 Sb.
Poznámky	Informační systém Národní soustavy kvalifikací je přístupný na adrese: www.narodni-kvalifikace.cz

Vývoj směřující k vytvoření a rozvoji Národní soustavy kvalifikací v České republice

V České republice probíhá delší dobu řada důležitých aktivit přímo souvisejících s popisem, stanovováním či usnadňováním možnosti získávání kvalifikací. Dále je stručně zmíněno několik z nich.

Projekt MPSV – Integrovaný systém typových pozic

Tvorba a další rozvoj Integrovaného systému typových pozic (MPSV, TREXIMA, spol. s r. o., sociální a další partneři) má zásadní význam nejen pro oblast poradenství a podpory zaměstnanosti, pro kterou je primárně určen, ale zejména jako velmi obsáhlý, dobře přístupný a průběžně aktualizovaný zdroj informací o kvalifikačních požadavcích povolání. V tomto smyslu je průběžně využíván tvůrci vzdělávacích programů všeho druhu, což výrazně podpoří předpokládaná navazující tvorba Národní soustavy povolání.

Zapojení NÚOV (podporované MŠMT) do projektu OECD

Aktivita OECD *Role národních systémů kvalifikací v prosazování celoživotního učení* probíhala v letech 2000 – 2005. Její význam dokládá jak aktivní participace 23 členských zemí OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj), tak zapojení mezinárodních organizací Cedefop (Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy), ETF (Evropská nadace odborného vzdělávání) a ILO (Mezinárodní organizace práce). Prostřednictvím MŠMT/NÚOV² se Česká republika podílela od roku 2003 na práci tematické skupiny *Vývoj a užití kvalifikačních rámců jako prostředků změn a řízení kvalifikačních systémů*.

Výstupem projektu je materiál ***Moving Mountains, how can qualifications systems promote lifelong learning?***³

Možnost srovnávání způsobů řešení podobných problémů v různých zemích, které účast na projektu umožnila, byla velmi inspirativní. Zapojení do projektu znamenalo urychlení procesů, které v ČR vedly k rozvoji soustavy kvalifikací a vyústily do přípravy systémového projektu MŠMT realizovaného s podporou ESF: ***Rozvoj Národní soustavy kvalifikací podporující propojení počátečního a dalšího vzdělávání (NSK)***.

² Česká republika byla též zapojena prostřednictvím MPSV/NVF do třetí tematické skupiny zaměřené na sociální partnerství.

³ Český překlad podstatné části textu je na stránkách www.nuov.cz (projekt OECD-Kvalifikační systémy)

Stručný popis a cíle systémového projektu NSK

Obecným cílem projektu⁴ je zkvalitňování vzdělávání ve školách a školských zařízeních a rozvoj podpůrných systémů ve vzdělávání (opatření 3.1. OP RLZ), specifickým cílem je propojování počátečního a dalšího vzdělávání, a to rozvojem Národní soustavy kvalifikací.

V projektovém rozpracování to znamená zejména vytvořit NSK a podpořit její následný rozvoj. NSK bude popisovat kvalifikace (a to kvalifikace úplné a kvalifikace dílčí) a vzájemné vazby mezi nimi. Dále bude vymezovat tzv. kvalifikační a hodnotící standardy.

Základními prvky Národní soustavy kvalifikací tedy budou kvalifikace (uznávané výsledky učení) a standardy (dohodnuté a strukturované popisy kvalifikací a způsobů, jimiž se bude ověřovat osvojení odpovídajících znalostí, dovedností a kompetencí jednotlivcem). NSK bude propojovat všechny tyto prvky v jednotném a všem zájemcům dostupném (internet) informačním systému. Projekt bude řešit zejména tvorbu systémového základu Národní soustavy kvalifikací a jeho pilotní naplňování. Kromě toho vytvoří nástroje (vzdělávací moduly pro další vzdělávání na školách) pro podporu využívání výstupů tohoto projektu v praxi. Jednotlivé prvky NSK budou vytvářeny ve spolupráci se zástupci sociálních partnerů a (zejména) středních odborných škol.

Realizace projektu NSK přináší nové přístupy k řešení problémů ve dvou rovinách.

Především se zaměřuje na zavedení systému, jehož prostřednictvím mohou být výsledky učení uznávány, hodnoceny a srovnávány, resp. propojovány. Systém umožní i lepší propojení některých existujících aktivit (Integrovaný systém typových pozic, tvorba rámcových vzdělávacích programů) a doplnění chybějících systémových nástrojů, např. hodnotících standardů.

Dále se projekt snaží podpořit zavedení nového nástroje k podpoře celoživotního učení – koncept dílčích kvalifikací a jejich skládání. Na základě tohoto konceptu budou školy a další poskytovatelé vzdělávání moci tvořit vzdělávací moduly umožňující účastníkům celoživotního vzdělávání dospět ke srovnatelným kvalifikacím různými cestami.



⁴ V této části vychází text ze záměrů popsaných ve schváleném projektu.

Stručný popis a cíle systémového projektu UNIV

Cílem projektu **UNIV – Uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení v sítích škol poskytujících vzdělávací služby dospělým** je rozvoj dalšího vzdělávání v České republice.

Projekt reaguje na stále se měnící společenské potřeby, zrychlující se vývoj technologických, technických a informačních procesů a struktur i proměnlivost trhu práce. *Učení není ve vyspělém světě vnímáno pouze jako v dětství a mládí realizovaná příprava vedoucí k úspěšnému životu v dospělosti. Učení se stává běžnou součástí života dospělých, dokonce lze říci, že život dospělých je především neustálým učním.*

Celoživotní učení, jehož je další vzdělávání tou méně rozvinutou součástí, je cesta, která nám umožňuje jak zvládat uvedené změny, tak obstát na trhu práce, a to i v mezinárodní konkurenci. Rozvoj celoživotního učení však poskytuje i možnosti pro individuální rozvoj každého z nás, stejně jako je cestou ke snížení sociální exkluze. Celoživotní učení není lékem na všechny problémy naší společnosti, ale je jedním z nezpochybnitelných předpokladů jejího dalšího rozvoje.

Rozvoje dalšího vzdělávání chce projekt dosáhnout dvěma cestami – dílčími cíli projektu:

- a) **podporou poskytování dalšího vzdělávání** na středních školách a vyšších odborných školách;
- b) rozšířením nabídky dalšího vzdělávání o mechanismy umožňující **uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení**.

Kvalifikace a standardy v NSK

NSK rozlišuje, v souladu se zákonem o uznávání výsledků dalšího vzdělávání, dva typy kvalifikací:



Klíčové pojmy

Úplná kvalifikace je způsobilost vykonávat určité povolání v jeho úplnosti (cukrář, elektrotechnik, architekt, lékař apod.). Není vlastně ničím novým, člověk ji získá ve škole nebo v učilišti absolvováním určitého oboru vzdělání.

Dílčí kvalifikace je způsobilost vykonávat pouze část určitého povolání, tj. určitou pracovní činnost nebo několik pracovních činností, které ale ve svém celku dávají možnost pracovního uplatnění (např. příprava studené kuchyně, šití a opravy bytového textilu, tvorba webových stránek).

Vymezovat dílčí kvalifikace znamená identifikovat dílčí jednotky, které si **žádá trh práce**. Prostor pro vymezení a popis dílčí kvalifikace je tedy všude tam, kde existuje určitá kvalifikovaná činnost nebo soubor kvalifikovaných činností, které samy o sobě mohou tvořit náplň práce pro pracovníka. Z hlediska pracovníka je dílčí kvalifikace způsobilostí vykonávat určitou práci, s níž se může „živit“, tedy s níž je zaměstnatelný. Každá kvalifikace v NSK bude mít svůj kvalifikační standard a hodnoticí standard.

Kvalifikační standard určuje, co je třeba pro získání příslušné kvalifikace umět. Jedná se o soubor kompetencí (způsobilostí) potřebných pro výkon příslušných pracovních činností.

Hodnoticí standard určuje, jak se zjistí, zda člověk skutečně splňuje požadavky kvalifikačního standardu. Jedná se o soubor kritérií, postupů a dalších pokynů a podmínek pro ověřování stanovených kompetencí.

Zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání

Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a změně některých zákonů, ve znění zákona č. 110/2007 Sb., který nabyt účinnosti 1. 8. 2007 stanovuje univerzální systém hodnocení vzdělání dosaženého mimo vzdělávací soustavu a zavádí jednotný, transparentní a objektivní způsob ověření vědomostí a dovedností jedince. Umožňuje získat osvědčení o uznání tzv. dílčí kvalifikace, tedy takových dovedností nabytých neformálním vzděláváním nebo informálním učením, které vedou k uplatnění jedince na trhu práce.

V úvodních ustanoveních je uvedeno, že zákon upravuje:

- a) systém ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání,
- b) kvalifikace,
- c) kvalifikační standardy dílčí kvalifikace,
- d) hodnotící standardy dílčí kvalifikace,
- e) Národní soustavu kvalifikací,
- f) pravidla udělování, prodlužování platnosti a odnímání autorizace k ověřování výsledků dalšího vzdělávání,
- g) práva a povinnosti účastníků dalšího vzdělávání,
- h) působnost orgánů vykonávajících státní správu v oblasti ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání.

Zákon zmocňuje MŠMT k tomu, aby připravilo vyhlášku – prováděcí právní předpis stanovující některé podrobnosti k provedení zákona. Vyhláška vyšla 16. 8. 2007 ve Sbírce zákonů - č. 208/2007 Sb.

(<http://www.mvcr.cz/sbirka/2007/sb067-07.pdf>)

Ukázka kvalifikačního standardu dílčí kvalifikace - zkrácená pracovní verze textu.

KVALIFIKAČNÍ STANDARD

Dílčí kvalifikace DK 9

BARMAN

kvalifikační úroveň 3

ODBOURNÉ KOMPETENCE



Příklady,
ilustrace

Kód	Název odbor komp tence	Úroveň
A.5.H.3.1.013	Vyúčtování tržeb	3
B.1.H.3.1.019	Poskytnutí pomoci při výběru z nápojového lísu	3
B. .H.3.1.011	Vyřizování objednávek hostů	3
C.3.H.3.1.031	Příprava teplých nápojů	3
C.3.H.3.1.032	Výroba míchaných nápojů	3
C.6.H .1.00	Ošetřování a skladování nápojů	3
D.1.H.3.1.014	Nakládání s inventářem	2
C.6.H.3.1.001	Skladování potravinářských surovin	3
C.6.H.3.1.093	Podávání nápojů hostům	2
D.1.H.3.1.030	Obsluha zařízení v baru	3
Z.2.H.3.1.030	Organizování práce v baru	
C.5 B.2.5.001	Provádění hygienicko-sanitační činnosti v potravinářských provozech a dodržování hygienických předpisů	3

Vztah dílčí kvalifikace k úplné kvalifikaci

Typ dílčí kvalifikace	Kód a název oboru vzdělání
Rozvíjející	65-51-H/01 Kuchař-číšník

Jak probíhá uznávání kvalifikací?

Text v tomto oddílu důsledně užívá přítomný čas. V době vzniku však popisoval budoucnost, cílový stav. Obrisy současnosti zachycuje bezprostředně následující ilustrující úsek. Použitý přítomný čas je výrazem důvěry autora textu v budoucnost vytvářeného systému.

Každý občan, který chce získat osvědčení o dílčí kvalifikaci, musí složit zkoušku s využitím hodnoticího standardu této dílčí kvalifikace. Zkoušení a vydávání osvědčení provádějí tzv. **autorizované osoby**. Jsou to fyzické nebo právnické osoby, které po splnění předepsaných požadavků získaly tzv. autorizaci pro příslušnou dílčí kvalifikaci. Autorizaci udělují ministerstva, do jejichž působnosti příslušné profesní oblasti podle zákona patří - tzv. **autorizující orgány**.

Na internetu je všem dostupný informační systém NSK. Tam je možné pro každou dílčí kvalifikaci nalézt kvalifikační i hodnoticí standard a také kontakty na všechny autorizované osoby, které mají oprávnění zkoušet občany podle hodnoticího standardu této dílčí kvalifikace a udělovat celostátně platné osvědčení o jejím získání.

NSK nabízí občanům ještě další možnost. Tou je možnost získat nejen dílčí kvalifikace, ale i úplnou kvalifikaci, aniž by bylo nutné absolvovat školní vzdělávání. Některé úplné kvalifikace je totiž možné poskládat z kvalifikací dílčích. V praxi to znamená, že získá-li občan osvědčení o všech těchto dílčích kvalifikacích, může na jím vybrané škole nebo učilišti složit zkoušku vedoucí k potvrzení úplné kvalifikace.

Na tomto místě se naskytá dobrá příležitost zachytit důležitý historický moment. Následující text je vybrán z tiskové zprávy (je uvedena bez příloh), která byla v NÚOV připravena v srpnu 2007, když začal platit zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání.



**Příklady,
ilustrace**

8. 8. 2007

Vzniká nová možnost uznávání kvalifikací

Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, jehož účinnost začala 1. srpna, začal být uváděn do praxe. Úspěšně totiž začal proces schvalování standardů pro dílčí kvalifikace, které jsou základem nového systému. Ten má lidem umožnit získání plnohodnotného dokladu o dosažené kvalifikaci na základě přezkoušení, aniž by museli několik let chodit do školy.

V současnosti je schváleno prvních 37 standardů pro dílčí kvalifikace z oblasti gastronomie, hotelnictví a potravinářství. Celkem jsou vypracovány standardy pro téměř 300 dílčích kvalifikací z oblasti výroby, řemesel a služeb a postupně budou schvalovány. Jejich tvorbu má na starosti Národní ústav odborného vzdělávání v rámci systémového projektu Národní soustava kvalifikací (NSK).

Nový způsob uznávání kvalifikací bude mít smysl jen za předpokladu, že ho budou přijímat zaměstnavatelé a že budou uznávat certifikáty, které tímto způsobem lidé získají. Proto jsou všechny standardy vznikající v rámci NSK konzultovány nejen s jednotlivými profesními a zaměstnavatelskými svazy, cechy a asociacemi, ale také s tzv. sektorovými radami. Teprve poté, co standardy odsouhlasí zástupci zaměstnavatelů, jsou předkládány ke schválení jednak příslušnému resortnímu ministerstvu, jednak Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

Zkoušení budou provádět tzv. autorizované osoby, tedy firmy, školy i fyzické osoby, které k tomu získají oprávnění od resortního ministerstva (tzv. autorizujícího orgánu). Autorizace bude probíhat postupně v závislosti na tom, jak budou schvalovány standardy pro jednotlivé skupiny oborů. Zájemci o získání dílčí kvalifikace se budou hlásit k těmto autorizovaným osobám, kde budou vyzkoušeni před komisí podle hodnoticích standardů. Kdo u této zkoušky uspěje, získá celostátně platné osvědčení.

Proč se stát autorizovanou osobou

Získání autorizace je jistě dobrou šancí pro **střední a vyšší odborné školy**, jimž v současnosti rychle ubývá žáků. Mohou tedy rozšířit svou působnost i na dospělé a nabízet jim nejen vzdělávací kurzy, ale také možnost přezkoušení z toho, co se naučili mimo školu, a získání celostátně platného certifikátu.

Autorizovanou osobou by se mohly stát i různé **organizace a firmy** působící v oblasti celoživotního vzdělávání a nabízející např. rekvalifikační kurzy. Mohou pak svou nabídkou oslovit i skupinu lidí, kterým nestačí osvědčení o absolvování rekvalifikačního kurzu, nebo občany, kteří ani středoškolské kvalifikace nedosáhli. Získání certifikátu na jednu nebo více dílčích kvalifikací by jim mohlo pomoci například pokud jsou nezaměstnaní a hledají místo.

Schválené kvalifikace a jejich standardy jsou zveřejněné na adrese www.narodni-kvalifikace.cz. V jejich hodnoticích standardech jsou uvedeny mj. i požadavky kladené na autorizované osoby. Další podrobnosti uvádí přímo zákon 179/2006, který je zveřejněn na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy www.msmt.cz. Na téže adrese jsou ke stažení i formuláře s žádostí o autorizaci a konkretizace míst, kam se žádost podává.

Další informace o projektu Národní soustava kvalifikací: www.nsk.nuov.cz

Struktura hodnoticího standardu

S ohledem na požadavky stanovené v zákoně o uznávání výsledků dalšího vzdělávání obsahují hodnoticí standardy informace s následující strukturou:

- Identifikační údaje (název a kód dílčí kvalifikace, kvalifikační úroveň, skupina oborů)
- Kritéria a způsoby hodnocení
- Metodická doporučení
- Výsledné hodnocení
- Složení zkušební komise
- Požadavky na odbornou způsobilost autorizované osoby
- Požadavky na materiálně technické zázemí
- Výše úhrady za zkoušku
- Délka zkoušky

Text obsahuje i informaci o tom, kdo se podílel na tvorbě standardu.



Souvislosti Národní soustavy kvalifikací

Národní soustava kvalifikací bude pro Českou republiku plnit roli národního rámce kvalifikací. Bude proto umožňovat nejen vzájemné srovnávání kvalifikací, které v ní budou zařazeny, ale přispěje i ke srovnávání s kvalifikacemi stanovenými a popsány v jiných evropských státech. Nástrojem, který se v tomto procesu uplatní, bude již zmíněný **Evropský rámec kvalifikací** (EQF).

Národní soustava kvalifikací nebude pro občany administrativní komplikací. Naopak podpoří možnost prokázat kvalifikaci, pokud to zaměstnavatel bude vyžadovat, a možnost skládat zkoušky pro úplné kvalifikace bez nutnosti absolvovat několikaletou školní přípravu.

V cílovém stavu budou kvalifikační standardy v Národní soustavě kvalifikací odpovídat popisům požadavků na příslušná povolání v **Národní soustavě povolání**, která je vytvářena v rámci veřejné zakázky na základech existujícího Integrovaného systému typových pozic.

Národní soustava povolání (NSP) vzniká jako efektivní systém monitorování požadavků na výkon jednotlivých povolání na trhu práce.

Mezi hlavní cíle veřejné zakázky NSP patří:

- Posílení role zaměstnavatelů v procesu rozvoje lidských zdrojů v ČR.
- Zajištění informovanosti vzdělávacích institucí o potřebách a požadavcích trhu práce na lidské zdroje.
- Vytvoření databáze povolání – základního zdroje informací o požadavcích trhu práce na kvalifikaci lidských zdrojů.
- Masivní a reprezentativní zapojení sociálních a dalších partnerů do procesů sběru a zpracování informací o kvalifikačních potřebách trhu práce prostřednictvím sektorových rad.
- Zvýšení mobility a flexibility na trhu práce v rámci ČR i celé EU.

Národní soustava kvalifikací také rozlišuje kvalifikace podle úrovní. Následuje ukázka pracovní verze popisu pro kvalifikační úroveň 3. Je součástí souboru, který je připravován s cílem vyjádřit vzájemné postavení úrovní kvalifikací v NSK a úrovní kvalifikací v EQF.



Úroveň 3	Level 3
Národní soustava kvalifikací (NSK)	- Orientovat se v dokumentaci, normách a standardech běžně používaných v oboru. - Volit z různých možností pracovní postupy, metody, prostředky, suroviny apod. podle podmínek a požadavků na výsledek. - Posuzovat kvalitu svých produktů (služeb) a určovat příčiny případných nedostatků a důsledky pro další postup. - Při aplikaci zvolených postupů a metod rozpoznávat vznik problémů a určovat jejich příčiny a důsledky pro další postup. - Určovat příčiny nestandardních fungování, chování a situací u objektů své práce. - Aplikovat zvolený postup v závislosti na různých podmínkách a požadavcích na výsledek včetně zohlednění sociálního hlediska.
National Qualifications Framework (NQ)	- To be well versed in documentation, standards usually applied in a particular field. - To choose from various alternatives, work procedures, methods, means, raw materials, etc. according to conditions and requirements for the outcomes. - To assess the quality of own products (services) and determine the reasons for possible shortcomings and consequences for further progress.

	- When applying particular procedures and methods, problems and their origin are to be identified as well as the reasons and consequences for further progress are to be determined. - To determine the reasons for non-standard functions, behaviour and situations occurring at work objects. - To apply chosen procedures depending on various conditions and requirements for the result as well as take into account social viewpoints.
Poznámky k NSK/ Remarks on NQF	Stupně vzdělání podle školského zákona – Střední vzdělání s výučním listem Kategorie vzdělání podle KKO V – H ----- Levels of education (according to the School Act) – Secondary education completed by An apprenticeship certificate Educational category according to KKO V – H
Evropský rámec kvalifikací (EQF) – odpovídající úroveň	Podle EQF: úroveň 4 Výsledky učení relevantní úrovni 4 jsou: - Konkrétní a teoretické znalosti v širokém kontextu v oboru práce nebo studia. - Způsobilost používat odbornost v řadě kognitivních a praktických dovedností při vymýšlení řešení specifických problémů v oboru práce nebo studia. - Kompetence řídit sám sebe v rámci směrnic pracovního nebo studijního kontextu, který je obvykle předvídatelný, podléhá však změnám. - Kompetence dohlížet na rutinní práci dalších lidí a přebírat určitou odpovědnost a hodnocení a zlepšování pracovních nebo studijních činností.
European Qualifications framework (EQF)	According to EQF: Level 4 The learning outcomes relevant to Level 4 are: - Factual and theoretical knowledge in broad contexts within a field of work or study. - A range of cognitive and practical skills required to generate solutions to specific problems in a field of work or study. - Exercise self-management within the guidelines of work or study contexts that are usually predictable, but are subject to change. - Supervise the routine work of others, taking some responsibility for the evaluation and improvement of work or study activities.
Poznámky k EQF / Remarks on EQF	

Jakým těžkostem je třeba čelit při tvorbě a využívání NSK?

Vytváření Národní soustavy kvalifikací je v České republice od počátku chápáno jako cesta k dosažení stavu, v němž bude NSK mostem nejen mezi počátečním a dalším vzděláváním, ale i mezi světem práce a vzděláváním. Je tedy vytvářena se záměrem zajistit možnost propojení požadavků oblasti výkonu práce s adekvátními reakcemi oblasti vzdělávání.

S tím je spojeno potenciální riziko „**dodatečné regulace**“ spočívající v tom, že bude do jisté míry omezena dosavadní „volnost reakce nabídky vzdělávání v počátečním i dalším vzdělávání“.

Opatření k eliminaci potenciálního rizika se liší podle druhu vzdělávání. V počátečním vzdělávání je uplatňován přístup „vzájemného ovlivňování“ - úplné kvalifikace jsou důsledně vymezovány nejen s ohledem na požadavky sféry výkonu práce, ale i s ohledem na možnosti (a do určité míry i potřeby) vzdělávací sféry. Ve vztahu NSK a dalšího vzdělávání je uplatňován přístup „dominantního postavení požadavků trhu práce“. Dílčí kvalifikace jsou vymezovány důsledně podle požadavků sféry výkonu práce s tím, že vzdělávací nabídka se jim bude přizpůsobovat.

Popsání určité dílčí kvalifikace v NSK však neznamena (s výjimkou regulovaných povolání) zrušení možnosti koncipovat libovolné kurzy a jiné vzdělávací akce bez přímé vazby na NSK.

Shrnutí



Shrnutí

Národní soustava kvalifikací (NSK) vzniká v prostředí, jehož určitými milníky jsou významné projekty. Jejich nositelem nebo partnerem je NÚOV:

- OECD – kvalifikační systémy (2003-2005)
- Systémový projekt MŠMT NSK: Rozvoj Národní soustavy kvalifikací podporující propojení počátečního a dalšího vzdělávání (2005-2008)
- Systémový projekt MŠMT UNIV: Uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení v sítích škol poskytujících vzdělávací služby dospělým (2005-2008)
- OECD – uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení (2006-2007)
- LDV/EU – testování EQF-NQF (2007-2008)

Klíčový význam pro vznik Národní soustavy kvalifikací má systémový projekt MŠMT NSK.

Cíle projektu NSK:

- založit NSK a podpořit její následný rozvoj,
- přispět k rozvoji a propojování počátečního a dalšího vzdělávání,
- podpořit transparentnost a dostupnost kvalifikací.

Cílové skupiny projektu NSK:

- sociální partneři a jejich organizace jako významní představitelé trhu práce,
- školy, zejména střední,
- žáci, studenti a absolventi všech typů škol.

Národní soustava kvalifikací v České republice bude základním systémovým rámcem pro počáteční i další vzdělávání a uznávání výsledků učení. Jejím koncepčním východiskem jsou **výsledky učení**. Počítá s tím, že ke srovnatelným kvalifikacím lze dospět různými cestami. Rozlišuje kvalifikace úplné a dílčí a určuje vztahy mezi nimi. Součástí NSK jsou kvalifikační a hodnotící standardy. NSK řeší i mechanismy, nástroje, procesy a role základních aktérů.

Realizace projektu přinese zejména:

- pojetí Národní soustavy kvalifikací,
- naplnění soustavy pro úroveň nižších kvalifikací (do úrovně odpovídající vyučení),
- informační systém NSK.

Bližší informace o postupu projektu lze nalézt na internetových stránkách www.nuov.nsk.cz.

Pro vznik Národní soustavy kvalifikací je významný též systémový projekt MŠMT UNIV.

O zaměření projektu blíže vypovídá již jeho úplný název (od něhož je odvozena zkratka UNIV): Uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení v sítích škol poskytujících vzdělávací služby dospělým.

Bližší informace o postupu projektu lze nalézt na internetových stránkách www.nuov.univ.cz.

Vznik Národní soustavy kvalifikací legislativně zakotvuje zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání: Zákon vymezuje:

- základní pojmy pro oblast dalšího vzdělávání,
- rozlišení kvalifikací na úplné a dílčí,
- kvalifikační a hodnotící standardy,
- Národní soustavu kvalifikací,
- pravidla autorizace, autorizované osoby, autorizační orgány,
- pravidla hodnocení dosažené dílčí kvalifikace,
- vymezení odpovědnosti za systém uznávání výsledků učení.

Národní soustava kvalifikací úzce souvisí s trhem práce:

- navazuje na ISTP a Národní soustavu povolání,
- umožňuje vliv partnerů (resorty, sociální partneři) na tvorbu standardů:
 - v probíhajícím projektu
 - při standardním fungování
- ve spolupráci se sociálními partnery podporuje proces hodnocení ve smyslu zákona o uznávání výsledků vzdělávání.

Kontrolní otázky

- a) Zjistěte, co znamená zkratka ISTP, najděte odpovídající internetové stránky a získejte bližší informace. Rozhodněte, zda má ISTP vztah k NSK a popište jej.
- b) Seznamte se s textem zákona 179/2006 Sb. a vysvětlete rozdíl mezi autorizujícím orgánem a autorizovanou osobou.
- c) Prostudujte internetové stránky systémových projektů NSK a UNIV a vysvětlete, jak se oba projekty doplňují a v čem je jejich propojení.
- d) Můžete zformulovat odpověď na „často kladenou otázku“: Kdo bude moci získat osvědčení o své kvalifikaci s využitím NSK?



Otázky, úkoly

Doporučená literatura

Doporučenou literaturou je v tomto případě hlavně text zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Protože ale i ten lze nalézt na internetových stránkách, jsou opět uvedeny pouze internetové adresy se stručnými anotacemi.

http://www.msmt.cz/		Informace poskytované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Mimo jiné obsahuje i texty zákonů, týkající se vzdělávání.
http://www.narodni-kvalifikace.cz/		Informační systém Národní soustavy kvalifikací.
http://www.nuov.cz/		Informace o aktivitách Národního ústavu odborného vzdělávání.
http://www.nsk.nuov.cz/		Informace o cílech, postupu a dosavadním vývoji systémového projektu MŠMT NSK.
http://www.univ.nuov.cz/		Informace o cílech, postupu a dosavadním vývoji systémového projektu MŠMT UNIV.
http://www.nsp.cz/		Informace o veřejné zakázce Národní soustava povolání, která je realizována v rámci projektu MPSV, Správy služeb zaměstnanosti.

2.3 NSK jako východisko pro tvorbu vzdělávacích programů

Co může přinést Národní soustava kvalifikací počátečnímu odbornému vzdělávání v České republice?



**Klíčové
otázky**

Může ovlivnit také další vzdělávání?

Jaké nové možnosti poskytuje zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání školám?

Cíle kapitoly

Po prostudování kapitoly byste měli být schopni:

- popsat nové možnosti odborného vzdělávání využívající Národní soustavu kvalifikací,
- objasnit předpokládanou funkci NSK jako přímého východiska pro tvorbu vzdělávacích programů.

Průvodce studiem

Již v období přípravy na zavedení Národní soustavy kvalifikací se uskutečnily četné diskuse nejen o tom, jaký vliv na (tradiční) odborné vzdělávání v České republice bude zavedení NSK mít, ale také diskuse o vlivu na postavení středních škol. Některé závěry takto zaměřených diskusí jsou uvedeny i v následujícím textu.

Získá-li občan osvědčení o dílčích kvalifikacích, z nichž lze poskládat kvalifikaci úplnou, bude moci na příslušné škole nebo učilišti složit zkoušku, která potvrdí dosažení úplné kvalifikace. **Školám tak zůstane výlučné postavení** při uznávání úplných kvalifikací, tedy kvalifikací spojených se získáním stupně vzdělání.

K úplné kvalifikaci sice bude možné dospět i mimo školní vzdělávání, konečný verdikt však bude mít škola, kde zájemce o úplnou kvalifikaci složí zkoušku. Tím bude zajištěna rovnocennost kvalifikací získaných různými cestami.

Školy navíc získávají příležitost stát se autorizovanými osobami, což znamená, že budou moci provádět ověřování dílčích kvalifikací, které budou obsahově součástí vzdělávacích programů jimi vyučovaných oborů vzdělání. Rovněž se otevírá příležitost realizovat **kurzy vedoucí k dosažení dílčích kvalifikací**.

Další možností využití NSK školami bude začleňování přípravy pro dosažení některé dílčí kvalifikace do školních vzdělávacích programů. Absolventi tak mohou dodatečně získat kromě např. výučního listu ještě celostátně platné osvědčení o dosažení dílčí kvalifikace, která je další specializací absolvovaného oboru a která může přispět k lepší uplatnitelnosti na trhu práce.

Pro výstupy aktivit směřujících k naplnění Národní soustavy kvalifikací je typické zaměření na předpokládané výsledky vzdělávání či učení. Je to zřejmé i z následující ukázky části vybraného hodnoticího standardu.



HODNOTICÍ STANDARD

Dílčí kvalifikace DK 9

BARMAN

kvalifikační úroveň 3

A. KRITÉRIA A ZPŮSOBY HODNOCENÍ

1. A.5.H.3.1.013 Vyúčtování tržeb	
Kritéria hodnocení	Způsob ověření
a) Využívat zúčtovací techniku	Praktické předvedení
b) Vyúčtovat bezchybně tržby	Praktické předvedení
Je třeba splnit obě kritéria	

2. B.1.H.3.1.019 Poskytnutí pomoci při výběru z nápojového lístku	
Kritéria hodnocení	Způsob ověření
a) Orientovat hosty v nabídce nápojů	Praktické předvedení + slovně
b) Charakterizovat nápoje zařazené na barovém lístku	Písemně nebo slovně
c) Řešit obvyklé i neobvyklé situace u stolu hostů	Praktické předvedení + slovní komunikace
Je třeba splnit všechna kritéria	

3. B.2.H.3.1.011 Vyřizování objednávek hostů	
Kritéria hodnocení	Způsob ověření
a) Přijmout a vyřídit objednávku hosta – přesně a rychle	Praktické předvedení
b) Provést vyúčtování s hostem (s vyžitím PC) – připravit a předložit účet	Praktické předvedení + výpočet
c) Profesionálně jednat s hosty, komunikovat i v cizím jazyce	Slovní komunikace
Je třeba splnit všechna kritéria	
.....Text standardu pokračuje dále	

Zaměření na výsledky učení

Zaměření na výsledky učení představuje určitý „základní princip“, a to určitě v Evropě, a stále více i v České republice.

V této souvislosti je velice důležité, že se daří přirozeným a nenásilným způsobem tento princip podporovat a prosazovat jako opravdu základní, a to v plné šíři záběru – od pojetí zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání až po založení kurikulární reformy pro počáteční odborné vzdělávání.

Nové pojetí kurikula (tvorby vzdělávacích programů) směřuje ke komplexnějším a prakticky zaměřeným dovednostem, které umožňují uspět na základě vlastní aktivity, sebeuvědomění a spolupráce jak ve známých situacích, tak v situacích nových. Výuka by podle nového modelu měla žákům poskytovat pocit psychické pohody, v níž má každý možnost zažít úspěch. Žáci by také měli rozvíjet své sociální dovednosti, které jim pomohou v současném dynamickém a mnohdy rozporném světě.

Centrální úroveň kurikulárního systému představují rámcové vzdělávací programy. Ty vymezují vzdělávání odpovídající jednotlivým stupňům a oborům. Charakterizují humanistické a demokratické hodnoty, které jsou základem vzdělávání žáků i života školy, definují cíle vzdělávání a klíčové i odborné kompetence stejně jako vzdělávací obsahy nezbytné pro jejich dosažení. Rámcové vzdělávací programy tak vymezují rámec pro návrh učebních plánů a formulují pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů. **Rámcové vzdělávací programy nekladou důraz na učivo, ale na výsledky vzdělávání.**

Kurikulární dokumenty na školní úrovni mají umožnit rozhodování o konkrétní podobě vzdělávání, a tím reagovat na požadavky trhu práce i na konkrétní potřeby žáků.

Charakteristickým znakem tvorby vzdělávacích programů pro střední odborné vzdělávání je úzká spolupráce s představiteli světa práce. Tím, že odpovědnost za realizaci školního vzdělávacího programu spočívá na škole a na jednotlivých vyučujících, je nejen výrazně posílena autonomie každé školy v pedagogické oblasti, ale zároveň i zdůrazněna profesní kompetence učitelů – tvůrců a realizátorů školního vzdělávacího programu. Školní vzdělávací program zohledňuje jak reálné dispozice žáků a jejich vzdělávací potřeby, tak skutečné podmínky, ve kterých se vzdělávání uskutečňuje.

Tato kapitola je o vzdělávání. Výběr klíčových pojmů tak není složitý.

Již citovaný dokument *Strategie celoživotního učení ČR* je vymezuje takto:

Počáteční vzdělávání

Celoživotní učení lze členit do dvou základních etap, které označujeme jako počáteční a další vzdělávání. Počáteční vzdělávání zahrnuje:

- **základní vzdělávání** (primární a nižší sekundární stupeň – ISCED 1, 2), které má všeobecný charakter a kryje se zpravidla s dobou plnění povinné školní docházky;
- **střední vzdělávání** (vyšší sekundární stupeň - ISCED 3), které má všeobecný nebo odborný charakter, je ukončeno maturitní zkouškou (ISCED 3A), výučním listem (ISCED 3C) nebo závěrečnou zkouškou (ISCED 3C). Součástí středního vzdělání je v ČR i tzv. nástavbové studium pro absolventy středního vzdělání s výučním listem (ISCED 4) ukončené maturitní zkouškou.

Součástí počátečního vzdělávání je i **terciární vzdělávání**, které je dále pojednáno samostatně. Počáteční vzdělávání probíhá zejména v mladém věku a může být ukončeno kdykoli po splnění povinné školní docházky vstupem na trh práce nebo přechodem mezi ekonomicky neaktivní obyvatele.

Terciární vzdělávání (ISCED 5, 6)

Vzdělávání, které zahrnuje široký sektor vzdělávací nabídky, následující zpravidla po vykonání maturitní zkoušky. Poskytuje specializované vzdělání odborné nebo umělecké. Náleží k němu vysokoškolské vzdělávání uskutečňované vysokými školami, vyšší odborné vzdělávání uskutečňované vyššími odbornými školami a částečně i vyšší odborné vzdělávání v konzervatořích.

Vysokoškolský vzdělávací systém je upraven zákonem o vysokých školách, ostatní školy terciárního sektoru se řídí školským zákonem.

Další vzdělávání

Vzdělávání či učení, které probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, resp. po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce⁵. Další vzdělávání může být zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě.

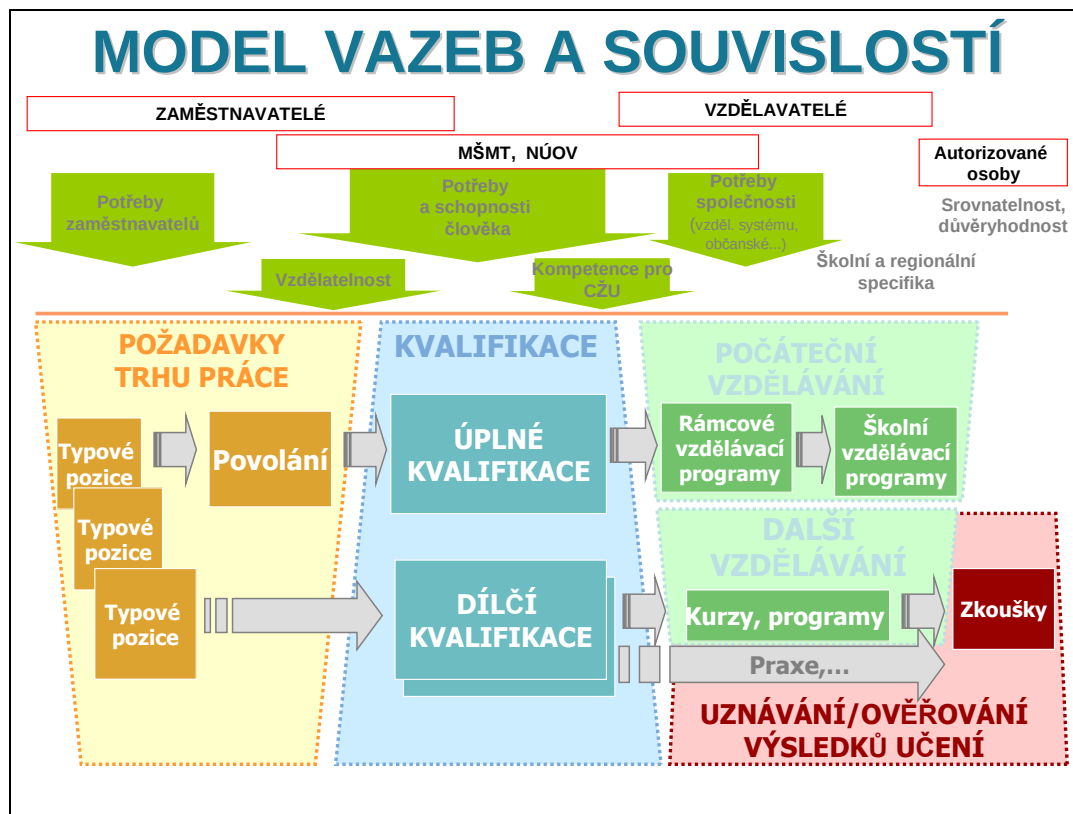
⁵ Zde se toto vymezení dalšího vzdělávání částečně překrývá s vymezením počátečního vzdělávání, a to tím, že zahrnuje i formální vzdělávání získané dospělými ve školském systému.



Národní soustava kvalifikací jako východisko tvorby vzdělávacích programů

Všechny podstatné informace obsahuje schéma. Bližší popis některých segmentů můžete najít na různých místech textu.

S odborným vzděláváním - počátečním a dalším - souvisí dvě linie ve střední části.



Národní soustava kvalifikací, nebo přesněji standardy kvalifikací v NSK, se mohou stát východiskem, či základním zdrojem informací pro tvůrce vzdělávacích programů.

Schéma naznačuje strategii přístupu k řešení potřeby provázat potřeby trhu práce (zaměstnavatelů) s oblastí odborného vzdělávání.

Pro **počáteční** vzdělávání je možné interpretovat vazby takto:

- V cílovém stavu odpovídají popisům požadavků na příslušná povolání v Národní soustavě povolání kvalifikační standardy úplných kvalifikací v Národní soustavě kvalifikací.
- Kvalifikační standardy úplných kvalifikací jsou dílčími objednávkami ze sféry výkonu práce, na něž přímo reagují rámcové vzdělávací programy a nepřímo konkrétní vzdělávací projekty - tedy školní vzdělávací programy.
- Získané dovednosti jsou standardním způsobem hodnoceny a stvrzovány, zadání při standardizovaných částech zkoušek zohledňuje i požadavky stanovené v hodnoticích standardech.

Systémovým základem provázání cílů a obsahu vzdělávacích programů s požadavky trhu práce je to, že standardy kvalifikací jsou - jako součást Národní soustavy kvalifikací - vytvářeny ve spolupráci se sociálními partnery. Ti navíc mohou vstupovat a vstupují nejen do všech kroků, jimiž se nenaplnuje popsáný systém na národní úrovni, ale i do vlastní přípravy a realizace školních vzdělávacích programů.

Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání jsou:

- státem vydané pedagogické (kurikulární) dokumenty, které vymezují závazné požadavky na vzdělávání v jednotlivých stupních a oborech vzdělání, tzn. zejména výsledky vzdělávání, kterých má žák v závěru studia dosáhnout, obsah vzdělávání, základní podmínky realizace vzdělávání a pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů;
- závazným dokumentem pro všechny školy poskytující střední odborné vzdělávání, které jsou povinny jej respektovat a rozpracovat do svých školních vzdělávacích programů;
- veřejně přístupným dokumentem pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost;
- otevřeným dokumentem, který bude po určitém období platnosti nebo podle potřeby inovován.



**Klíčové
pojmy**

Pro **další vzdělávání a učení** je většina vazeb (i vliv zaměstnavatelů) přímější a jednodušší:

Jak je uvedeno i na jiných místech textu, dílčí kvalifikace a jejich standardy jsou stanovovány „výhradně“ s ohledem na požadavky trhu práce. Mohou - **klíčové je, že mohou a nikoliv musí** - se tak stát objednávkou pro jakéhokoliv potenciálního vzdělavatele, který je ochoten přizpůsobit svoji nabídku požadavkům v příslušném kvalifikačním a hodnoticím standardu.

Významným koncepčním rysem kurikulární reformy je důraz na zavádění široce profilovaných oborů vzdělání. Tomu odpovídá předpoklad výrazné budoucí redukce počtu oborů vzdělání.



**Příklady,
ilustrace**

Se zahájením platnosti zákona o vzdělávání začalo 1. 1. 2005 platit *nařízení vlády o soustavě oborů v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání a podmínkách zdravotní způsobilosti*. Tato podoba soustavy oborů vzdělání bude moci být každoročně aktualizována v závislosti na postupném schvalování rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé obory vzdělání. Během několika roků tak budou obory dobíhající soustavy postupně nahrazovány obory nové soustavy oborů vzdělání. Ukončení tohoto procesu bude zároveň završením kurikulární reformy ve středním odborném vzdělávání.

Vazba RVP na trh práce prostřednictvím NSK

Přenos požadavků z trhu práce do rámcového vzdělávacího programu by měly zajišťovat kvalifikační standardy vznikající při vytváření Národní soustavy kvalifikací.

Ty vycházejí z podkladů Integrovaného systému typových pozic či nověji Národní soustavy povolání a jsou posuzovány zástupci zaměstnavatelů.

Podle zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání **mají obory vzdělání odpovídat úplným kvalifikacím**.

Úplná kvalifikace je ve smyslu zmíněného zákona způsobilost vykonávat určité povolání, příp. více příbuzných povolání. Zákon dokonce definuje úplnou kvalifikaci jako způsobilost vykonávat všechny činnosti daného povolání. To ovšem s ohledem na funkci a možnosti počátečního vzdělání není cílem a ani to není reálné. Proto je v tomto smyslu zákon interpretován mírněji - úplná kvalifikace je způsobilost vykonávat všechny činnosti, které jsou nezbytné, aby člověk mohl dané povolání vykonávat, s tím, že se samozřejmě předpokládá, že řadu kompetencí si dále osvojí nebo rozvine ještě v průběhu další profesní dráhy.

Znamená to, že při koncipování kvalifikačních standardů úplných kvalifikací a tedy i při koncipování rámcového vzdělávacího programu je třeba najít rovnováhu mezi dvěma **požadavky**:

- **Vzdělavatelnost** – mělo by být reálné osvojit si v podmínkách školy nebo učiliště kompetence dané kvalifikačním standardem.
- **Uplatnitelnost** – držitel úplné kvalifikace musí být plně zaměstnatelný v určitém povolání, tzn. že obsah kompetencí odpovídá požadavkům trhu práce, samozřejmě s tím, že pro různé náročné a speciální činnosti se musí držitel certifikátu úplné kvalifikace dále učit a dále získávat profesní zkušenosti.

Tyto zásady jsou součástí metodiky tvorby kvalifikačních standardů, byly prezentovány na školicích seminářích pro zpracovatele standardů a uplatňují se při tvorbě standardů.

Zákon dále ustanovuje dílčí kvalifikace (DK). DK je způsobilost vykonávat určitou pracovní činnost nebo více pracovních činností, které umožňují určité profesní uplatnění. Zde je vazba s trhem práce těsnější než u ÚK. Držitel DK by měl příslušné činnosti, které jsou nezbytné pro okamžité plnohodnotné profesní uplatnění, ovládat v celém rozsahu.

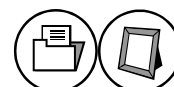
Jak bylo již uvedeno, obor vzdělání má odpovídat úplné kvalifikaci. To ovšem neznamená, že jednotlivé kompetence absolventa v programu i standardu musí být totožné. Důležité je, aby absolvent školního vzdělávacího programu v příslušném oboru vzdělání splňoval požadavky stanovené v kvalifikačním standardu úplné kvalifikace.

Nelze samozřejmě požadovat po škole, aby svůj vzdělávací program tvořila podle kvalifikačního standardu. Pro ni je závazný rámcový vzdělávací program. Proto by měl být soubor kompetencí v RVP koncipován tak, aby po jeho aplikaci ve školním vzdělávacím programu nemohla být opomenuta žádná kompetence v kvalifikačním standardu.

Kompetence absolventa v rámcových vzdělávacích programech tedy mohou být formulovány buď přímo jako v kvalifikačním standardu úplné kvalifikace (stejně nebo jiným způsobem, ale se stejným výsledkem), nebo obecněji, ale tak, aby konkretizace ve školním vzdělávacím programu vedla k **ekvivalentnímu výsledku**.

V následujícím hutném textu, který je trochu i pohledem do „kuchyně“, v níž se „vaří“ rámcové vzdělávací programy, jsou hojně používány zkratky některých významných pojmů. V této fázi již by to nemělo uživateli textu činit větší potíže.

Studium textu může zprostředkovat některé informace zajímavé pro tvůrce školních vzdělávacích programů.



**Příklady,
ilustrace**

Obory vzdělání, a tím i rámcové vzdělávací programy, lze rozdělit do dvou typů:

- **lineární**
- **větvené**

Obor vzdělání „lineární“

Směřuje k jednomu určitému povolání, absolvent je schopen toto povolání v určitém základním rozsahu vykonávat, i když na různých typových pozicích nebo pracovištích (např. cukrář, zedník, zahradník, kadeřník, strojírenství, oděvnictví aj.).

Úplná kvalifikace se vztahuje k jednomu povolání, i když může zahrnovat několik dílčích kvalifikací (pokud na trhu práce existují, jsou identifikovány a popsány). Kvalifikační standard ÚK je pojatý jako soubor kompetencí, které je třeba pro získání ÚK splnit všechny.

Nemusí při tom platit, že kompetence KS ÚK musí být ve výsledku shodné s kompetencemi všech zahrnutých DK (DK mohou přesahovat ÚK, protože mohou být odborněji (profesněji) zaměřené s cílem okamžité plné uplatnitelnosti).

RVP směřuje pouze k naplnění kompetencí plné kvalifikace. Škola může v ŠVP zohlednit přesahy DK.

Obor vzdělání „větvený“

Je koncipován pro více profesních uplatnění (zpravidla pro více povolání). Je ale nereálné, aby absolvent zvládl všechno; jinými slovy obor nemůže (resp. podmínky vzdělávání neumožňují) reálně připravit každého žáka pro všechna uplatnění (nebyl by naplněn požadavek vzdělatelnosti). Proto se obor vzdělání „větví“ do zaměření – absolvent oboru (tedy absolvent ŠVP) je připraven vykonávat jen jedno z nich (příklady oborů: jemný mechanik, chemik, sklář, keramik, výrobce textilií, hutnictví a slévárenství, technologie potravin, aplikovaná chemie aj.).

Příslušná úplná kvalifikace (KS ÚK) zahrnuje řadu dílčích kvalifikací, které lze podle určitých společných znaků „shlukovat“ (např. podle objektu nebo prostředku činnosti, podle charakteru činnosti aj.). Tím se ÚK vnitřně diferencuje a úžeji zaměřuje směrem k trhu práce (vytvářejí se specializace – odborná zaměření).

Při tom mohou nastat dva případy:

- a) Jednotlivá zaměření se liší různými materiály, objekty práce, produkty, typy zákazníků či pracovními prostředky, ale postupy práce a tím i kompetence jsou analogické a lze je zobecnit (např. v jednom zaměření je výroba řezných nástrojů a ve druhém výroba tvářecích nástrojů).

V tomto případě **jsou kompetence v KS ÚK formulovány obecně** (tedy např. obecně pro výrobu nástrojů). Odlišnosti zaměření se vyjádří až v kritériích a postupech hodnocení v hodnoticím standardu (kde se např. specifikují různé druhy výše zmíněných nástrojů). Pro získání ÚK musí být osvojeny všechny kompetence.

RVP je sestaven analogicky, tzn. že kompetence absolventa jsou vyjádřeny také obecně jako v KS ÚK, **jednotlivá zaměření pro určitý shluk DK nejsou v RVP vymezena**, vytvářejí se až v ŠVP, a to na základě hodnoticích standardů příslušných DK (nebo požadavků regionálního trhu práce); např. RVP oboru technologie potravin, nástrojář, elektrikář, prodavač.

- b) Jednotlivá zaměření se liší zásadním způsobem (zcela jiné postupy a technologie, např. jedno zaměření pro ruční výrobu, druhé pro průmyslovou výrobu).

V kvalifikačním standardu jsou zaměření vymezena jako „shluky“ kompetencí přičemž pro splnění požadavků úplné kvalifikace bude třeba osvojit si jen jeden z nich. Kromě těchto volitelných shluků může kvalifikační standard v případě potřeby obsahovat i „shluk“ kompetencí společných pro všechna zaměření. *(Pod výčtem kompetencí je v KS uvedeno, jak jsou kompetence do těchto shluků rozděleny, tzn. výčty kompetencí pro každé zaměření).*

RVP by měl být sestaven analogicky, tzn. aby usměrňoval sestavení ŠVP vedoucího vždy k zaměření (k jednomu nebo několika se společným základem). Z toho vyplývá, že **v RVP jsou jednotlivá zaměření vymezena a samostatně popsána.**

Každé zaměření má v RVP (kromě určitého společného základu) své vlastní kompetence, které jsou ekvivalentní DK („shlukům“ DK), a to buď zcela, nebo částečně – bez přesahů DK (viz výše zmíněné přesahy DK).

Společný základ se vytvoří jako průřez DK všech zaměření (soubor kompetencí společných všem zaměřením).

V tomto případě je ovšem na místě zvážit, zda obor vzdělání není „umělý“, jestli by jeho jednotlivá zaměření neměla být samostatnými obory vzdělání, tedy i jednotlivými úplnými

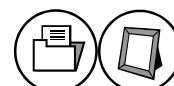
kvalifikacemi. Kritériem pro posouzení by měla být analýza všech dílčích kvalifikací zahrnutých do oboru, resp. do kvalifikace, z hlediska požadavků uplatnitelnosti a vzdělatelnosti. Zásadní je, aby popis DK vycházel důsledně z reálných činností a požadavků trhu práce, nikoli z popisu oborů vzdělání (např. ze vzdělávacích programů).

Školní vzdělávací programy

Školní vzdělávací programy jsou konkrétními vzdělávacími projekty škol. Jejich tvorba není oblastí, na niž se zaměřuje tento text, protože vliv Národní soustavy kvalifikací je zprostředkován rámcovými vzdělávacími programy.

Přesto lze v textu nalézt příklady toho, jak je možné využít NSK i při tvorbě školních vzdělávacích programů.

Mezi materiály, které mohou inspirovat tvůrce školních vzdělávacích programů, patří i hodnotící standardy z NSK. V jedné z předchozích ilustračních ukázek je citováno z úvodní části standardu, na tomto místě je využita zbývající část (tedy část B) již citovaného hodnotícího standardu.



**Příklady,
ilustrace**

B. ORGANIZAČNÍ A METODICKÉ POKYNY

Metodická doporučení

Autorizovaná osoba stanoví, které doklady musí uchazeč předložit, aby zkouška proběhla v souladu s platnými právními předpisy.

Před zahájením vlastního ověřování musí být uchazeč seznámen s pracovištěm a s požadavky BOZP a PO.

Všechny osoby, které se přímo zúčastní zkoušky, musí mít platný zdravotní průkaz pro práci v potravinářství.

Jednotlivá kritéria se ověřují uvedenými nástroji hodnocení a zaměřují se buď na proces, nebo na výsledek (zřídka i na oboje).

Uchazeči bude zadána příprava konkrétních činností a úkolů, které si autorizovaná osoba předem připraví a rozpracuje na základě daných kritérií. Pro písemné ověřování lze zvolit i formu testu.

Uchazeč si připraví pracoviště a potřebný inventář. Připraví míchané nápoje podle zadání, bude hodnocena obsluha hosta, hodnocení úrovně komunikace s hostem, společenské a profesionální chování, správnost vyúčtování s hostem, nabídka doplňkového sortimentu, případně služeb.

Bude kontrolována kvalita vykonané práce a organizace práce na pracovišti.

Po celou dobu hodnocení je sledováno dodržování hygienických předpisů, předpisů bezpečnosti práce a dodržování časového harmonogramu.

Požadavky na materiálně-technické zázemí

- Prostory a přísun potřebné energie odpovídající bezpečnostním a hygienickým předpisům
- Suroviny pro přípravu míšených a ostatních nápojů
- Inventář potřebný k výkonu práce barmana
- Příjemky, výdejky zboží a surovin
- Technologické vybavení odbytového střediska – např. barové a výčepní zařízení, kávovary, nápojové automaty, chladicí a čisticí zařízení
- Výpočetní technika

Tvorba programů dalšího vzdělávání

V konceptu celoživotního učení je další vzdělávání zatím méně rozvinutou částí. Vzdělávání dospělých na školách vedoucí k získání formálního stupně vzdělání je většinou považováno za pokračování počátečního vzdělání. Přestože má toto vzdělávání velmi dlouhou tradici, jeho formy jsou málo flexibilní vůči potřebám dospělých osob, a v důsledku toho není dostatečně využíváno k doplňování kvalifikace v průběhu pracovního života.

Další vzdělávání, které se realizuje po ukončení počátečního a které je zaměřeno na profesní rozvoj (další profesní vzdělávání), rekvalifikace či zájmové vzdělávání, trpí četnými systémovými i finančními bariérami.

Základním koncepčním východiskem pro tvorbu vzdělávacích programů jsou - s ohledem na kvalifikační funkci vzdělávání - **kvalifikace a s nimi spojené kvalifikační požadavky**.

Zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání pracuje hlavně s **kvalifikacemi dílčími**. Ty mohou být dobrým východiskem pro tvorbu programů v dalším vzdělávání. Zásadně přitom platí, že vše, co bylo v oblasti koncipování programů dalšího vzdělávání možné dosud, bude možné i nadále. NSK by pouze měla přinést něco navíc.

Ten poskytovatel dalšího vzdělávání, který bude vycházet z požadavků stanovených v NSK a přizpůsobí jim své vznikající programy (vzdělávací moduly), bude nutně určitým způsobem omezen. „Odměnou“ mu však bude to, že kvalifikace, které zájemci v takto pojatém programu získají, budou osvědčeny způsobem zaručujícím široké uznávání zaměstnavateli (jejichž zástupci příslušné standardy formulovali). Prostřednictvím EQF pak je možné reálně uvažovat i o nejširším možném uznávání po Evropě.

Účast dospělé populace ČR na dalším vzdělávání neodpovídá současným evropským trendům. V průměru je ročně v EU-25 zapojeno 42 % populace ve věku 25 – 64 let v nějaké formě dalšího vzdělávání. S úrovní 29 % ČR zaostává nejen za rozvinutými státy EU-15, ale i za většinou nových členských zemí, jejichž ekonomicko-sociální podmínky jsou srovnatelné nebo horší než v ČR. Toto hodnocení odpovídá i charakteristikám sledovaným Evropskou komisí při naplňování lisabonských cílů v oblasti vzdělávání.



V posledním období sice došlo k nárůstu účasti v dalším vzdělávání o 0,9 p.b., avšak rozsah tohoto zvýšení odpovídá pouze průměru zemí EU-25. Znamená to, že na pomyslném žebříčku si Česká republika udržuje postavení na přibližně stejné úrovni. Aby bylo dosaženo Lisabonského cíle, musela by se účast dospělé populace na dalším vzdělávání zdvojnásobit.

Dospělí se mohou v průběhu života vzdělávat rozmanitými formami. Vybírají si formu, která odpovídá jejich potřebě, časovým možnostem a která je finančně dostupná. Záleží ovšem také na pestrosti a kvalitě nabídky. Může jít o tzv. formální vzdělávání na školách, o kurzy neformálního vzdělávání, které jsou poskytovány různými vzdělávacími institucemi nebo podniky, a o informální vzdělávání představující různé způsoby sebevzdělávání.

Pokud jde o účast dospělých na formálním vzdělávání na školách, patří Česká republika s podílem 1,4 % do poslední skupiny evropských zemí. Starší a střední věkové skupiny nad 45 let se tohoto typu vzdělávání v ČR prakticky neúčastní vůbec. Dokonce i nejmladší věková skupina dospělých ve věku 25 - 34 let se formálně vzdělává pouze sporadicky (4 % oproti 11 % v EU). Jako negativní lze hodnotit, že v ČR se z velmi početné skupiny dospělých se středním vzděláním (téměř 77 % populace ve věku 25 - 64 let) pouze malá část snaží doplnit nebo si zvýšit vzdělání. Je to pouze 1,1 %, což je pětikrát méně než je průměr EU. Nízkokvalifikované osoby, které dosáhly v rámci školní docházky pouze základního vzdělání, se dalšího formálního vzdělávání téměř vůbec neúčastní (0,1 %). Je třeba vytvořit specifické mechanismy jejich návratu do vzdělávacího procesu, zejména v mladším dospělém věku.

Malý zájem dospělých o studium na školách je způsoben především tím, že kapacity škol a jejich schopnost nabízet vzdělávací programy v takové formě a takovými metodami, aby byly atraktivní pro dospělé zájemce o studium, jsou nedostatečné. Jde např. o přípravné kurzy před zahájením studia zejména v případě nízkokvalifikovaných osob, možnost uznávání výsledků neformálního vzdělávání a znalostí získaných praxí, modularizaci studia a přizpůsobení pedagogického procesu. Další bariéry mohou mít finanční charakter nebo mohou být spojeny s obtížemi skloubit vzdělávání se zaměstnáním.

Pozitivní trend byl zaznamenán pouze v přípravě legislativy v oblasti uznávání kvalifikací získaných v dalším vzdělávání. Nezbytné nástroje a institucionální předpoklady pro aplikaci zákonných pravidel v praxi jsou připravovány za podpory systémových projektů ESF.

- a) Nalezněte webové stránky informačního systému NSK, vyberte na nich pro vás zajímavý kvalifikační a hodnotící standard dílčí kvalifikace a seznamte se podrobně s jeho obsahem.
- b) Navrhněte (stručně a rámcově) vzdělávací program nebo vzdělávací modul, který bude možné využít k osvojování kompetencí stanovených vybraným kvalifikačním standardem.
- c) Vyberte jednu z položek následujícího dotazníku a vyplňte ji:



Otázky, úkoly

1) Hlavní aktéři a poskytovatelé

Je nutné akreditovat poskytovatele dalšího vzdělávání? Na základě čeho?

Je nutná/vhodná nějaká podoba cílené podpory škol v oblasti dalšího vzdělávání?

Jakými nástroji je možné účinně řídit kvalitu poskytovaného vzdělávání?

2) Hlavní uživatelé

Kdo kromě pracujících profesionálů a nezaměstnaných se má dále vzdělávat?

Jaké má být „uživatelské postavení“ zaměstnavatelů?

Má být hlavním aktivním subjektem učebních příležitostí sám vzdělávaný (učící se) jedinec?

Existence Národní soustavy kvalifikací přinese všem poskytovatelům vzdělávání některé nové možnosti. Odvozují se zejména od toho, že NSK obsahuje detailní informace o kvalifikacích poptávaných a uznávaných na trhu práce. Právě jejich popisy, běžně dostupné prostřednictvím internetu, jsou hlavním obsahem NSK.



Shrnutí

Pro **počáteční** vzdělávání je budovaný systém nastavován tak, aby:

- v cílovém stavu odpovídaly popisům požadavků na příslušná povolání v Národní soustavě povolání kvalifikační standardy úplných kvalifikací v Národní soustavě kvalifikací,
- kvalifikační standardy úplných kvalifikací byly dílčími objednávkami ze sféry výkonu práce, na něž přímo reagují rámcové vzdělávací programy a nepřímo konkrétní vzdělávací projekty - tedy školní vzdělávací programy,
- získané dovednosti byly standardním způsobem hodnoceny a stvrzovány a zadání při standardizovaných částech zkoušek zohledňovaly i požadavky stanovené v hodnotících standardech.

Tvůrci programů dalšího vzdělávání mohou vycházet přímo z NSK.
Pro tvůrce vzdělávacích programů mají zásadní význam **kvalifikační standardy**:

- kvalifikační standardy úplných kvalifikací představují způsobilost vykonávat určité povolání; zpravidla odpovídají určitému oboru vzdělání,
- kvalifikační standardy dílčích kvalifikací představují způsobilost vykonávat určitou pracovní činnost nebo více pracovních činností, které dávají možnost pracovního uplatnění.

Národní soustava kvalifikací (NSK) je zakotvena zákonem o uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Ten přináší školám i dalším poskytovatelům vzdělávání některé nové možnosti, a to zejména možnost:

- stát se autorizovanou osobou,
- udělovat úplnou kvalifikaci.

V procesu autorizace mohou školy získat oprávnění ověřovat dosažení odborné způsobilosti žadatele (provádět vlastní zkoušku) s tím, že způsob ověřování je vymezen v hodnotícím standardu příslušné dílčí kvalifikace.

Doporučená literatura

Doporučenou literaturou jsou i v tomto případě texty, které je možné nalézt na internetových adresách, např.:

http://www.narodni-kvalifikace.cz/		Informační systém Národní soustavy kvalifikací.
http://www.nuov.cz/		Informace o aktivitách Národního ústavu odborného vzdělávání.
http://www.univ.nuov.cz/		Informace o cílech, postupu a dosavadním vývoji systémového projektu MŠMT UNIV.

2.4 Kvalita odborného vzdělávání

Je odborné vzdělávání v České republice dobré a kvalitní?

Je kvalitní i v mezinárodním srovnání?

Je třeba je nějak měnit? Pokud ano - proč? A jak?



**Klíčové
otázky**

Cíle kapitoly:

Po prostudování kapitoly byste měli být schopni:

- uvažovat o aspektech kvality odborného vzdělávání v kontextu vhodně zvolených sad indikátorů,
- charakterizovat souvislosti Evropského rámce kvalifikací se zajišťováním kvality odborného vzdělávání,
- popsat (zejména na celostátní úrovni) mechanismy zapojování sociálních partnerů do projektování i realizace programů odborného vzdělávání.

Průvodce studiem

Kvalita vzdělávání se jednoznačně projevuje na výsledcích vzdělávacího procesu; klíčovými prvky ovlivňujícími kvalitu vzdělávání jsou profesionalita a práce učitelů, vedení a řízení školy, obsah vzdělávání, vzdělávací program, klima ve škole i ve třídě, vztahy s veřejností, zapojení a vliv sociálních partnerů a další.

Pohledů na kvalitu odborného vzdělávání je mnoho a každý tímto spojením může mít něco poněkud odlišného. V následujícím textu jsou zmíněny **některé** z možných zorných úhlů a jejich souvislosti.

Téma kvality je součástí všech aktivit podporujících rozvoj odborného vzdělávání na úrovni Evropské unie. Tyto aktivity jsou souhrnně nazývány jako **Kodaňský proces** a ve všech svých základních dokumentech, které jsou pravidelně přijímány ministry školství členských zemí⁶, je kvalitě a jejímu zajišťování věnováno významné místo, a to nejen jako samostatnému bodu, ale také jako průřezovému tématu, které je klíčové pro skutečné dosahování cílů ve všech oblastech rozvoje odborného vzdělávání.

Zajišťování kvality je jednou z dimenzí připravovaného Evropského rámce kvalifikací. Systémy kvality jsou v této souvislosti stanovovány zpravidla na národní úrovni a zaměřují se na zvyšování účinnosti a transparentnosti opatření na všech úrovních. Tím podporují vzájemnou důvěru uznávání a mobilitu uvnitř jednotlivých zemí i mezi nimi. Dalším mimořádně důležitým a zdůrazňovaným aspektem je zapojení a vliv sociálních partnerů.

Důraz na zajišťování kvality je jedním ze základních rysů nově zaváděné dvoustupňové tvorby vzdělávacích programů v České republice. V souvislosti s kvalitou počátečního vzdělávání bylo řečeno a napsáno mnohé. Na tomto místě proto dostává přednost spíše další vzdělávání či vzdělávání dospělých.



**Klíčové
pojmy**

Kvalitu v kontextu vzdělávání dospělých lze definovat jako **stupeň uspokojení potřeb a očekávání klienta**, kterým může být v tomto případě jednotlivec, tým, organizace, komunita, region. Zlepšování kvality vzdělávání dospělých zahrnuje jak zvyšování kvality nabídky, tak kultivaci poptávky. Probíhá vždy v těsné interakci vzdělavatelů a uživatelů vzdělávacích služeb.

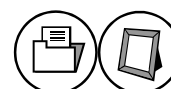
⁶ Kodaňská deklarace 2002, Maastrichtské komuniké 2004, Helsinské komuniké 2006.

Kvalita vzdělávání dospělých zahrnuje mnoho různých aspektů. Zajišťování a zlepšování kvality vzdělávacího procesu ve vztahu ke vzdělávacím programům je zpravidla zaměřeno na:

- **kvalitu vstupů** (analýza vzdělávacích potřeb, design vzdělávacích projektů, požadavky na účastníky, kompetence lektorů, obsah programu, učební texty, didaktické pomůcky),
- **kvalitu vlastního průběhu transferu znalostí a dovedností** (vzdělávací metodologie, výkon lektorů, zpětná vazba, metody hodnocení, ověření získaných znalostí, řízení a organizace vzdělávacího procesu, další služby),
- **kvalitu výstupů** (spokojenost účastníků, změny ve znalostech a dovednostech účastníků, změny postojů, uplatnění znalostí a dovedností a jejich dopad na změny v organizaci, certifikace získaných kompetencí).

Z pohledu kvality vzdělávací instituce je třeba brát v úvahu kvalitu zdrojů, procesů, postupů a systému řízení.

Kvalita je důležitou dimenzí celoživotního učení a týká se všech jeho složek, tzn. poskytovatelů (škol, vzdělávacích firem), vzdělávacích programů i vzdělávatelů (učitelů, lektorů). Zatímco v počátečním vzdělávání jsou mechanismy zajišťování kvality do určité míry konstituovány (zařazování škol do sítě, schvalování (akreditace) vzdělávacích programů, inspekce, závěrečné zkoušky, apod.) a lze spíše uvažovat o tom, do jaké míry plní svou úlohu, v oblasti dalšího vzdělávání žádný mechanismus zajišťování kvality neexistuje, kromě akreditace rekvalifikačních programů. Je tedy třeba věnovat této problematice velkou pozornost a podporu tak, aby bylo možno průběžně získávat zpětnou vazbu o fungování systému i jeho složek vzhledem k stanoveným cílům, vyhodnocovat tuto zpětnou vazbu a organizovat následné změny.



**Příklady,
ilustrace**

Kvalita jako strategický směr rozvoje CŽU

Potřeba **zajistit kvalitu nabídky vzdělávacích příležitostí** je v připravované Strategii celoživotního učení vnímána jako jeden z hlavních strategických směrů.

Zajišťování kvality by mělo být založeno na **kombinaci externí evaluace a sebehodnocení** a na kombinaci formálních procedur a neformálního (zkušenostního) způsobu zajišťování kvality.

Formální procedury (certifikace jednotlivců, akreditace institucí a programů) jsou orientovány na rizika a jejich prevenci. Osvědčuje se jimi pouze to, že určitá složka odpovídá požadavkům definovaným v určité normě jako minimálnímu standardu. Neprokazuje se tím ovšem dosažení vysoké nebo pro konkrétní situaci potřebné a požadované kvality. Zkvalitňování těchto procedur tedy znamená dbát především na kvalitu a relevanci příslušných norem, vstupních i výstupních standardů a stanovení jasných a ověřitelných cílů. Proto je velmi důležité, aby se národní, regionální i místní (podle povahy normy) zainteresované strany shodly na těchto cílech. Formální procedury chybí zejména v dalším vzdělávání; jejich konstituování by mělo být vázáno zejména na Národní soustavu kvalifikací, která by měla plnit úlohu výstupního standardu.

Decentralizované řízení a podpora konstrukce vzdělávacích programů přizpůsobených místním potřebám vede zákonitě k zvýšené potřebě monitorování celého systému vzhledem ke stanoveným cílům. Důležitá jsou také srovnávací mezinárodní šetření, která poskytují cennou zpětnou vazbu o úrovni rozvoje jednotlivých aspektů celoživotního učení v ČR. Zatímco v oblasti počátečního vzdělávání je monitorování zajištěno uspokojivým způsobem, v dalším vzdělávání je naléhavě třeba celý systém monitorování teprve konstituovat.

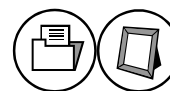
Významnou úlohu veřejné kontroly plní také neformální způsoby zajišťování kvality (např. reference). Proto je třeba podporovat různé neformální iniciativy, které v otevřeném prostoru celoživotního učení hodnotí z různých pohledů některé jeho složky, přinášejí uživatelům informace, vybavují je rozhodovacími kritérii, a tím přispívají ke „kultuře kvality“.

Externí evaluace by měla být vyvážena sebehodnocením. To se týká zejména škol a jiných poskytovatelů vzdělávání. Vědomí toho, že ke zlepšování práce a vlastního rozvoji je potřeba kontinuálně hodnotit výsledky, není u nás tradiční a teprve se vytváří. Proto je potřeba poskytovat školám maximální metodickou podporu týkající se zavádění vnitřních systémů kvality, kritérií kvality, metod sebehodnocení i způsobů, jak lze sebehodnocení využívat např. pro racionalizaci vzdělávací nabídky, budování image vzdělávací instituce v ostré konkurenci apod.

Spolupráce se zvláštním důrazem na výměnu modelů, metod a společných kritérií a principů pro zajišťování kvality v odborném vzdělávání se jako jedna z priorit Evropské unie dostává do pozice priority i v České republice.

Konkrétním projevem zvýšeného úsilí bylo ustavení *odborné skupiny pro podporu kvality v odborném vzdělávání*. Na základě této skupiny byla z rozhodnutí MŠMT v srpnu 2007 ustanovena **Národní síť pro podporu zajišťování kvality odborného vzdělávání**. Ustavení sítě souvisí s členstvím České republiky v *Evropské síti pro zajišťování kvality v odborném vzdělávání*. O klíčové roli sociálních partnerů vypovídá to, že nově vytvářené struktury jsou součástí projektu oborových skupin, tedy projektu, který napomáhá ovlivňování odborného vzdělávání v České republice sociálními partnery.

S ohledem na odpovědnost, kterou má vůči odbornému vzdělávání, vstupuje do problematiky zajišťování kvality i Národní ústav odborného vzdělávání.



**Příklady,
ilustrace**

V prosinci 2005 byla uveřejněna úvodní studie *Vlastní hodnocení školy*, která informuje o současných trendech v oblasti zajišťování kvality v evropských zemích a o situaci v České republice. Dále byla připravena první pracovní verze **Příručky pro sebehodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání** s informacemi o postupech práce s nástroji pro řízení kvality (model CAF, model excelence EFQM, ISO 9001:2000, SWOT analýza) i o dosavadních zkušenostech některých českých škol z práce s těmito nástroji. *Po zapracování připomínek byla příručka poskytnuta všem partnerům během prvního pololetí roku 2006.*

Formální postupy a standardy

Monitorování, hodnocení a zajišťování kvality odborného vzdělávání v České republice podporuje zejména vnější hodnocení a sebehodnocení škol. Lze předpokládat, že vnější hodnocení škol Českou školní inspekcí bude postupně propojováno s jejich vlastním hodnocením za současného vytváření dostatečného prostoru pro využívání standardních nástrojů hodnocení a zajišťování kvality.

V České republice se souběžně s velkými projekty zaměřenými na vytvoření externího systému hodnocení (Kvalita I) a systému autoevaluace (Kvalita II) rozvíjejí i aktivity související se zaváděním modelů řízení kvality v odborném vzdělávání. Kromě Metodiky ISO IWA 2:2004 či samotných norem ISO 9001:2000 se využívá i model CAF a model excelence EFQM.

Zprávy o zkušenostech českých středních škol s modelem CAF potvrzují, že školy oceňují to, že hodnocení probíhá podle souboru kritérií, která byla ve velké míře přijata v celé Evropě, že hodnocení může být reálným podkladem pro sledování a vyhodnocování růstu kvality odborného vzdělávání v konkrétních podmínkách, že pracovníci školy i její vedení se mohou podívat na výsledky své práce z netradičního úhlu pohledu. Aktuálně velmi zajímavý je názor, že model může fungovat jako velmi důmyslný nástroj pro **analýzu podmínek školy pro tvorbu školních vzdělávacích programů** - tedy jako přímá podpora probíhající kurikulární reformy ve středním odborném vzdělávání.



Klíčové

Na tomto místě je vybráno několik pojmů či spojení významných z hlediska obecných přístupů k otázkám kvality.

pojmy

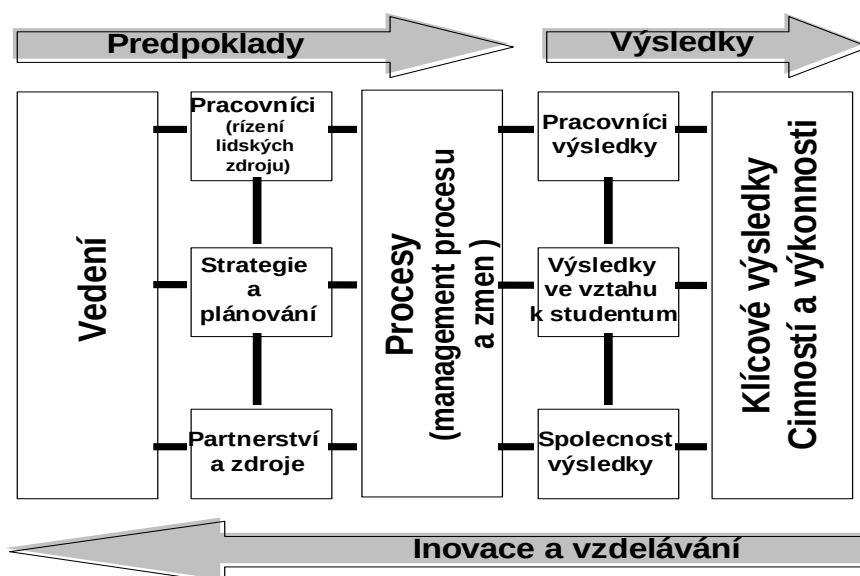
CAF je společný hodnoticí rámec - Common Assessment Framework. Je to volně šiřitelný nástroj pro sebehodnocení organizací veřejného sektoru, který vychází z modelu excellence EFQM.

Model excellence EFQM je model vytvořený Evropskou nadací pro řízení kvality. Je to diagnostický nástroj pro hodnocení současného stavu organizace.

TQM - komplexní management jakosti je filosofie zaměřená na zákazníka, využívající analytické nástroje a týmovou práci, která vyžaduje zapojení všech pracovníků, usilující o neustálé zlepšování hlavních činností.

„Balanced Scorecard“ - BSC je systém vyvážených ukazatelů. Metoda, která s využitím ukazatelů hodnotí organizaci z několika strategických hledisek.

Schéma k modelu CAF



Zapojení sociálních partnerů

Pokud mají být absolventi (středního) odborného vzdělávání uplatnitelní na trhu práce, pak musí jejich odborná příprava odpovídat projevovaným a perspektivním požadavkům příslušných oblastí společenské praxe. Proto je koncepce cílů a obsahu odborného vzdělávání pro jednotlivé obory vzdělání dlouhodobě spjata zejména s účastí zástupců profesních svazů, sdružení i zaměstnavatelských organizací. Na základě zjišťovaných potřeb zaměstnavatelské sféry a poznatků o vývojových trendech příslušného odvětví byly průběžně inovovány profily absolventů a vzdělávací obsah vzdělávacích programů spojených se stávajícími obory vzdělání, případně byl iniciován vznik zcela nových oborů vzdělání nebo útlum některých oborů, které zaměřením své odborné přípravy začaly zaostávat za vývojem kvalifikačních požadavků určitých profesí.

V 90. letech probíhala spolupráce s odbornou veřejností převážně na základě neformálních kontaktů. S výraznými proměnami na trhu práce, vyplývajícími zejména z restrukturalizace některých odvětví a z masivního průniku nových technologií do řady oblastí společenské praxe, se začaly neméně výrazně projevovat další a zcela nové požadavky na odbornou

přípravu absolventů jednotlivých oborů odborného vzdělávání. Spolupráce se zaměstnavatelskou sférou vyžadovala stále těsnější a průběžné kontakty. Proto byly hledány cesty, jak jejich dosavadní podobu změnit.

Institucionální forma i rozsah kompetencí sociálních partnerů v oblasti vývoje kvalifikací a vzdělávacích potřeb je v různých zemích různá a odpovídá dlouhodobějšímu vývoji sociálního partnerství a institucionální spolupráci v rámci země. Specificky závisí i na tradicích jednotlivých hospodářských odvětví. Ve značné míře je jejím základem neformální součinnost prostřednictvím struktur upravených vzájemnými dohodami odpovědných institucí a sociálních partnerů. V těch případech, kdy se dlouhodoběji ukazuje, že je součinnost při vývoji kvalifikací a vzdělávacích programů prospěšná pro všechny zúčastněné strany, přerůstá ve formalizovanější formy součinnosti státních orgánů se sociálními partnery.

Zapojení sociálních partnerů do procesu popisování kvalifikačních požadavků povolání, stanovování popisů kvalifikací, promítání požadavků do vzdělávacích programů i stanovování požadavků pro zkoušky a hodnocení je v zemích Evropské unie relativně samozřejmým jevem.

V České republice je v současnosti na celostátní úrovni vyzkoušený projekt tzv. **oborových skupin** doplňován projektem tzv. **sektorových rad**.

Oborové skupiny pracují na základě tohoto typu statutu schváleného MŠMT již řadu let. Vznikly díky potřebě podpořit tvorbu takových vzdělávacích programů, jejichž cíle a obsah jsou v souladu s „kvalitativními“ požadavky trhu práce. V současném vývojovém stadiu jsou vícerozměrným partnerstvím:

- Národní či celostátní úroveň reprezentuje tzv. **koncepční skupina** Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR a na ni navazující **odborné skupiny**.

Koncepční skupinu tvoří zástupci sociálních partnerů důležitých na celostátní úrovni (organizace zaměstnavatelů, odbory, ministerstva, asociace) a zástupci všech školských orgánů v krajích. Všichni byli jmenováni náměstkem ministra školství na základě nominace organizací, které zastupují.

Odborné skupiny jsou tématicky zaměřeny (aktuálně pracuje pět skupin). Pracují v nich členové koncepční skupiny a významní odborníci na příslušnou problematiku.

- Sektorovou rovinu reprezentují vlastní **oborové skupiny**.

Oborových skupin je 25 a svým zaměřením pokrývají celé spektrum možného uplatnění absolventů středního a vyššího odborného vzdělávání.

- Lokální a regionální úroveň zajišťují tzv. **pracovní skupiny**.

Pružné doplňování struktur umožňující v případě potřeby a z iniciativy jednotlivých členů oborových skupin „dosáhnout“ až na úroveň místních firem.



**Klíčové
pojmy**

Činnost oborových skupin

Oborové skupiny v současném pojetí pracují při Národním ústavu odborného vzdělávání z pověření a s trvalou podporou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy od roku 1997. Do vínku dostaly základní úkol, který by v současnosti asi nejlépe vystihoval požadavek:

podporovat, udržovat a rozvíjet efektivní komunikaci tvůrců vzdělávacích programů odborného vzdělávání v České republice se všemi relevantními partnery.

Úkolem koncepční skupiny MŠMT je vyjadřovat se ke způsobům řešení úkolů oborových skupin v souvislosti s vývojem koncepce odborného vzdělávání v České republice.

Odborné skupiny řeší úkoly společné pro více oborových skupin, případně připravují podklady pro činnost koncepční skupiny. Skupiny jsou ustavovány příležitostně podle povahy konkrétního řešeného úkolu. Pracují vždy jen do dokončení úkolu, pro jehož řešení byly vytvořeny.

Oborové skupiny jsou pilířem celého konceptu. Plní zejména funkci expertní. Produkují materiály zaměřené na sledování vývoje kvalifikačních požadavků ve skupinách příbuzných povolání a podílejí se na tvorbě rámcových vzdělávacích programů pro střední odborné vzdělávání.

Oborové skupiny jsou ustaveny tak, aby mohly postihovat problematiku jednotlivých skupin povolání, k jejichž výkonu se připravují žáci v programech středního a vyššího odborného vzdělávání. 25 oborových skupin sdružuje téměř tři stovky externích spolupracovníků. Jedná se o experty, kteří znají a průběžně sledují vývoj ve světě práce, a o odborníky, kteří mají zkušenosti s tvorbou programů odborného vzdělávání. Toto složení umožňuje získávat aktuální informace o očekávaném vývoji profesí a jejich kvalifikačních požadavcích a vyvozovat z nich důsledky pro koncepci i konkrétní programy odborného vzdělávání.

Práce oborových skupin se řídí statutem schváleným MŠMT. Členství v oborových skupinách je čestné, členům se hradí cestovní výlohy a individuálně je odměňováno vypracovávání vyžádaných expertních podkladů a dalších materiálů. Práci každé oborové skupiny řídí odpovědný pracovník Národního ústavu odborného vzdělávání

Většina aktivit oborových skupin přímo nebo nepřímo souvisí s otázkou „**Co potřebují a co budou potřebovat umět absolventi škol pro uplatnění na trhu práce?**“

Podstatné přitom je, že oborové skupiny se svou činností snaží přispět nejen k hledání odpovědi na tuto otázku, ale - a to zejména - svým dílem přispívají k zajištění žádoucí odezvy vzdělávací soustavy.



**Příklady,
ilustrace**

Klíčovým úkolem oborových skupin v několika posledních letech je proto **příprava podkladů pro tvorbu rámcových vzdělávacích programů**. Touto činností pomáhají zprostředkovat na celostátní úrovni zapojení sociálních partnerů do procesu stanovování kvalifikačních požadavků povolání a zejména jejich promítání do (rámcových) vzdělávacích programů. Právě z tohoto důvodu je projekt oborových skupin dlouhodobě sledován a podporován MŠMT.

Zdrojem informací pro tuto činnost oborových skupin je zejména Integrovaný systém typových pozic. Nově by měla převzít roli zdroje informací o kvalifikačních požadavcích povolání Národní soustava kvalifikací.

Nezastupitelná role oborových skupin v procesu tvorby RVP souvisí hlavně s tím, že tyto programy musí nejen zajišťovat stabilitu, kontinuitu a srovnatelnost vzdělání a poskytovaných kvalifikací, ale i dostatečně pružně reagovat na změny ve vývoji kvalifikačních požadavků na „budoucí pracovníky“.

Proto se oborové skupiny trvale zapojují i do procesu prognózování vývoje **požadavků profesí**, k jejichž výkonu jsou žáci v příslušných vzdělávacích programech připravováni. V tomto smyslu je důležité dokončování aktualizace výstupů úkolu *Sledování vývoje kvalifikačních požadavků ve skupinách příbuzných povolání* z let 1998 - 1999.

Potřeba mapovat předpokládaný vývoj profesních či kvalifikačních požadavků souvisí s povahou počátečního odborného vzdělávání v České republice. Jeho cílem je připravit žáky na smysluplný a odpovědný osobní, občanský a profesní život. Proto se programy ve všech jednotlivých případech zaměřují jak na celkový rozvoj osobnosti žáka a výchovu a vzdělávání občana, člena společnosti, tak na přípravu budoucího pracovníka, a to v takové plánované výstupní kvalitě, která je popsána v profilu absolventa vzdělávacího programu.

*Vzdělávací programy odborného vzdělávání (zejména počátečního) tak musí dostatečně pružně reagovat na změny kvalifikačních požadavků na „budoucí pracovníky“. Ty nemůže formulovat resort školství samostatně, ale nutně potřebuje **stálý přísun informací zvnějšku, ze světa výkonu práce**.*

I když i v oblasti prognózování lze nalézt některé pokusy o hledání určitých mechanismů, soustavnější a specificky zaměřená snaha zatím leží na bedrech resortu školství. Vedle již

zmíněných aktivit oborových skupin je možné sledovat i některé další. Například v projektu Uplatnění absolventů škol: analýza a výhled, na němž NÚOV spolupracoval s dalšími resortními ústavy, vznikla v roce 2000 i publikace přímo zaměřená na předpokládané profesní nároky sektorů a odvětví. Jiným příkladem je práce vytvořená v NÚOV v roce 2004. Je zaměřena na stejnou oblast, ovšem mapuje požadavky s využitím šetření vědecko-technických parků.



Oborové skupiny - indikátory kvality odborného vzdělávání

Dílčí výsledek zpracování výsledků dotazníkového šetření

Otázka v dotazníku:

Můžete vybrat pět nejdůležitějších a reálně využitelných ukazatelů (indikátorů) kvality odborného vzdělávání v České republice?

Byly využity odpovědi získané v souvislosti s konferencí oborových skupin (listopad 2006).

Odpovědi (bez podstatných úprav) jsou vybrány z úplného souboru, který byl seříděn na základě pracovního okódování.

Na základě použitého pracovního kódování byly indikátory rozděleny do následujících skupin:

Proces vzdělávání

Výsledky vzdělávání

Spolupráce s "výrobní sférou"

Vnější podpora odborného vzdělávání

Další indikátory, jinde neuvedené

Navržené indikátory

Proces vzdělávání

Materiální vybavení, zázemí škol a efektivita jeho využití

Odpovídající úroveň a aprobace učitelů

Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Schopnost naučit se nové technologie

Kvalita zpracování vzdělávacích programů

Úroveň řízení

Vnější evaluační nástroje ověřující management škol i podmínky pro vzdělávání, organizaci výuky, podmínky pro další vzdělávání učitelů

Úroveň výchovy k profesní hrdosti a nadšení. (Bez ní jsou absolventi otráveni konzumenti se zájmem o velikost výdělku a minimum práce.)

Výsledky vzdělávání

Dosažená úroveň osvojení klíčových dovedností

Přidaná hodnota v oblasti všeobecného vzdělávání oproti výstupní hodnotě z předešlého stupně v dělení

Úspěšnost absolventů na domácím i zahraničním trhu práce

Úspěšnost v závěrečných učňovských zkouškách a v maturitních zkouškách

Srovnatelnost znalostí a dovedností absolventů v rámci Evropské unie

Flexibilita absolventů odborného vzdělávání

Úroveň zvládnutí profesních dovedností včetně praktických

Úspěšnost studia absolventů na vyšších odborných a vysokých školách

Spolupráce s "výrobní sférou"

Provázanost systému odborného školství s příslušnou oborovou sférou (s aktivním zapojením sociálních partnerů)

Uspokojování potřeb sociálních partnerů, zejména zaměstnavatelů

Spolupráce s firmami a s organizacemi, reprezentujícími zaměstnavatele

Výrazný zájem zaměstnavatelské sféry a podnikatelů

Výsledky analýzy zohlednění požadavků trhu práce učebními plány

Úzká spolupráce se sociální sférou

Zpětná vazba – spokojenost zaměstnavatelů s odbornou kvalitou absolventů

Úroveň vzájemné spolupráce podniků se školami – vzájemné ovlivňování škol a zaměstnavatelů

Reakce školského systému na sledování a prognózování požadavků trhu práce

Vnější podpora odborného vzdělávání

Celkové výdaje na žáka v odborném vzdělávání (relativně k HDP na hlavu)

Poptávka po škole, dobré jméno školy

Potřeby trhu práce

Zdroje pro personální a materiální vybavení a finanční zajištění škol

Zájem uchazečů o odborné vzdělávání

Podpora celoživotního vzdělávání a učení

Podpora zapojování do tuzemské a mezinárodní spolupráce vzdělávacích zařízení a vzdělávacích programů EU

Vznik odborných center celoživotního vzdělávání

Personální a technická podpora zaměstnavatelů vzdělávacím institucím

Poptávka po absolventech

Další indikátory, jinde neuvedené

Funkčnost a flexibilita vzdělávacího systému ve vztahu ke společenské praxi

Výsledky inspekčních činností

Umístění absolventů ve shodě s jejich oborem vzdělávání

Míra nezaměstnanosti z řad absolventů škol téhož nebo podobného zaměření

Vnější evaluační nástroje ověřující kvalitu žáků a studentů

Vnější hodnocení přidané hodnoty při vzdělávání žáků

Počet absolventů daného oboru sledovaných úřady práce jako nezaměstnaní

Podíl absolventů daného oboru, kteří pokračují ve vzdělání na vyšším stupni

Bezproblémový přechod absolventů škol do praxe

Uplatnění našich odborníků ve své profesi v zahraničí

Dostupnost odborného vzdělávání

Výsledky certifikačních zkoušek a jejich srovnání se standardem v ČR

Průměrný plat absolventa ve vztahu k deklarované průměrné mzdě, sledovaný dva až tři roky po absolutoriu

Činnost sektorových rad

Sektorové rady jsou novým typem partnerství na celostátní úrovni, který má ambice ovlivňovat budoucí vývoj a vymezování povolání a kvalifikací.

Koncept sektorových rad volně vychází z úspěšného britského projektu „Sector Skills Councils“. V českých podmínkách začal být rozvíjen v systémovém projektu NSK. V rámci tohoto projektu byla zpracována první verze metodiky vytváření sektorových rad. Ta se postupně vyvinula až do současné podoby. Díky systémovému projektu NSK také skutečně první sektorové rady vznikly, koncept dostal konkrétní obrysy a jeho využívání přineslo první výsledky.

Je potěšitelné, že již v této fázi projevily rostoucí zájem vedle zaměstnavatelů a jejich organizací i „ústřední správní úřady“ ve smyslu budoucích autorizujících orgánů podle zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Se značným zájmem se projekt sektorových rad setkal i při prezentování v zahraničí (projekty Evropské komise a OECD), která se uskutečnila na přelomu roku 2006 a 2007.

Celkově tak byly v projektu NSK vytvořeny solidní základy dalšího vývoje konceptu sektorových rad. Na nich staví pokračování v rámci veřejné zakázky Národní soustava povolání, která usiluje o dosažení nové, **kvalitativně vyšší úrovně**.

Sektorové rady v aktuálním pojetí sdružují zástupce zaměstnavatelů, profesních organizací, odborů, vzdělavatelů a další odborníky na lidské zdroje v daném sektoru či odvětví se záměrem stát se mluvčím sektoru v otázkách rozvoje lidských zdrojů. Prvních osmnáct sektorových rad vzniká a rozvíjí činnost v rámci veřejné zakázky Národní soustava povolání. Soustavu vytváří sdružení TREXIMA, spol. s r. o., Hospodářská komora ČR, Institut Svazu průmyslu ČR a Svaz průmyslu a dopravy ČR.

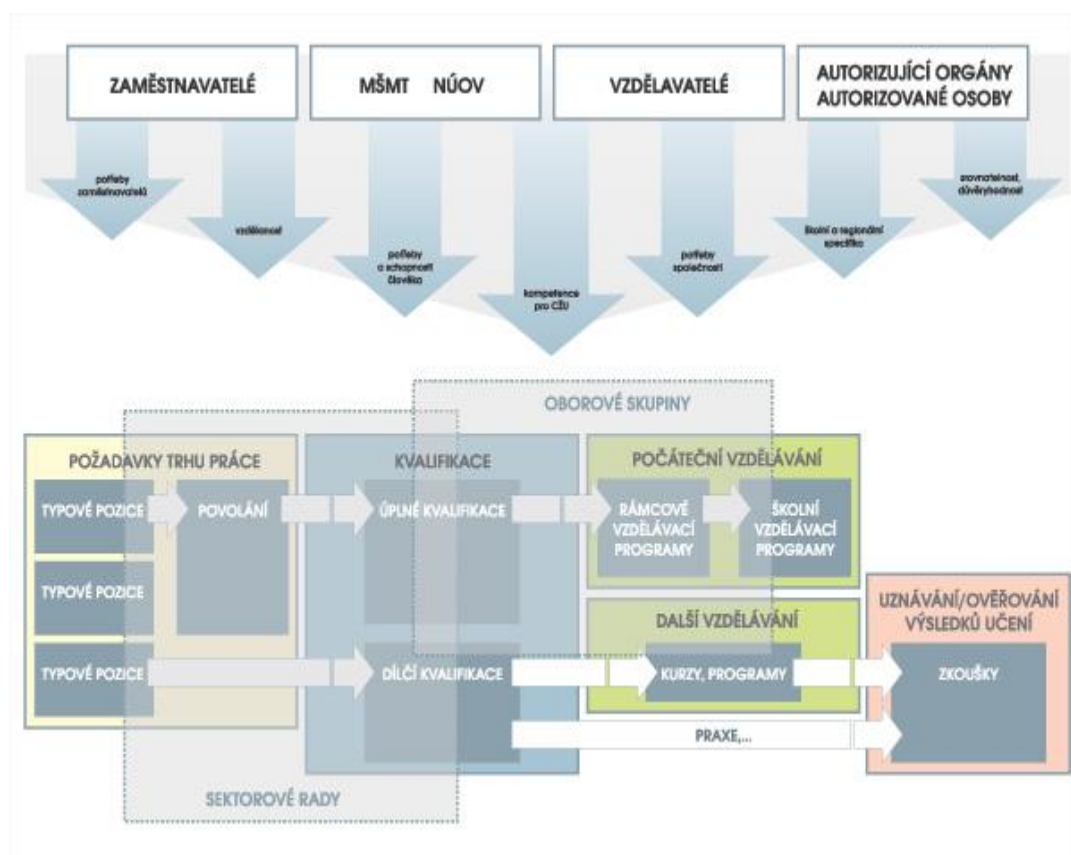
Strategické cíle sektorových rad:

- Stát se hlavním a respektovaným zdrojem informací o trendech rozvoje sektorů, o pracovních silách a o potřebách zaměstnavatelů v sektorech
- Stát se důležitým partnerem orgánů státní správy pro oblast dalšího vzdělávání
- Nastavit pravidla fungování a vzájemné komunikace soustav, poskytujících základní informace pro oblast dalšího vzdělávání
- Zajišťovat aktuálnost a optimální fungování těchto soustav
- Být klíčovým aktérem v tvorbě prostředí pro rozvoj pracovní síly v sektoru (prosazování inovačních tendencí v obsahu kvalifikací a spolupráce se školskými a dalšími vzdělávacími zařízeními)

Jsou vytvářeny podmínky pro to, aby aktivní působení zaměstnavatelů v sektorových radách bylo trvale podporováno a dlouhodobě motivováno zejména třemi aspekty:

- přímou účastí v činnostech důležitých pro vlastní sektor a možností jejich ovlivňování
- oceněním činností – finančním i morálním
- aktivním partnerstvím ve významné a uznávané instituci, která ovlivňuje dění v sektoru.

Existence prvních sektorových rad vyvolala i otázku řešení jejich vztahu k fungujícímu projektu oborových skupin. Následující schéma naznačuje možné řešení budoucího vztahu těchto důležitých partnerských uskupení. Prostorem pro vzájemnou spolupráci je **oblast popisu a vývoje kvalifikací**. Mimo to by sektorové rady měly vyvíjet činnost spíše v oblasti výkonu práce, naopak oborové skupiny nejspíše posunou ohnisko svého zájmu ještě více do oblasti vzdělávání. V cílovém stavu by sektorové rady pomáhaly formulovat objednávku ze sféry výkonu práce a oborové skupiny by podporovaly její efektivní promítání do podoby vzdělávacích programů, a to pro počáteční i další vzdělávání.



Ani vzdělávací programy dalšího vzdělávání není možné vytvářet bez zapojení sociálních partnerů. S jejich vtahováním do procesu tvorby programů však mohou být potíže. Výsledkem předchozí spolupráce v různých projektech jsou i určitá doporučení pro práci v této oblasti. Podmínky úspěšného zapojení sociálních partnerů do aktivit, které jsou v zájmu vzdělavatelů, mohou být formulovány (např.) takto:

- aktivita většinou musí vycházet ze vzdělávací sféry,
- zahájená činnost musí mít výsledky,
- činnost musí být prezentována směrem k odborné veřejnosti,
- výsledky práce musí mít určitou váhu či platnost,
- důležité je podchycení zájmu o budoucnost podniku a zájem o zviditelnění firmy,
- důležité jsou předchozí osobní kontakty,
- vhodná je finanční podpora rozvoje aktivit,
- snaha využít existující sítě (např. monitoring firem),
- oslovovat i dotazem na motivační potřeby (se snahou vyhovět), složitější úkoly řešit postupně, krok za krokem (dílčí malé věci),
- rozšiřovat kompetence o vyjadřování se k projektům ve svém oboru.

Téma kvality vzdělávání je klíčové z hlediska priorit evropských i vnitrostátních. Je přímo spojeno s Evropským rámcem kvalifikací i s vytvářenou Národní soustavou kvalifikací.

V otázkách kvality programů počátečního i dalšího odborného vzdělávání má významnou roli monitorování požadavků trhu práce a jejich promítání do vytvářených programů. To není možné bez zásadního vlivu a zapojení sociálních partnerů do přípravy i realizace programů.

Evropský rámec kvalifikací a zajišťování kvality jsou přímo spojená témata:

- Rozhodnutí o používání EQF přijaté na vnitrostátní úrovni a na úrovni odvětví se musí opírat o závazek zajištění kvality.
- Zavádění systémů zajišťování kvality na všech příslušných úrovních vzdělávání a odborné přípravy – a v souvislosti s vlastním procesem spolupráce – je rozhodující pro rozvoj vzájemné důvěry.



Společný rámec zajišťování kvality (CQAF) odborného vzdělávání a přípravy v Evropě:

- byl vytvořen odbornou pracovní skupinou „Quality in VET“ v roce 2003,
- je založen na základě existujících zkušeností a znalostí z členských států a na analýze „příkladů dobré praxe“,
- je to nástroj pro řízení kvality na úrovni:
 - systému
 - poskytovatelů odborného vzdělávání a přípravy.

Společný rámec pro zajišťování kvality:

- základní dokument schválen v květnu 2004 (www.nuov.cz),
- má pomáhat při vytváření, zlepšování, monitorování a evaluaci systémů a praxe,
- Evropská síť (ENQA-VET) je platforma pro výměnu zkušeností, diskusi a formulování návrhů na evropské úrovni. Zahájení činnosti v říjnu 2005, 21 zemí včetně České republiky,
- síť tvoří v jednotlivých zemích referenční body zajišťování kvality - v České republice byla vytvořena jako součást struktury oborových skupin.

Model CAF

- Model pro veřejnou správu
- Výsledek spolupráce pracovní skupiny pro inovaci veřejných služeb vzniklé z iniciativy ministrů Evropské unie
- Pilotní verze byla vytvořena v roce 2000
- Volně šiřitelný nástroj napomáhající organizacím veřejného sektoru
- Vychází z modelu EFQM

Klíčový význam pro udržování kvality odborného vzdělávání má zapojení sociálních partnerů:

- do procesu popisování kvalifikačních požadavků povolání,
- do vymezování a stanovování popisů kvalifikací,
- do promítání požadavků do vzdělávacích programů,
- do stanovování požadavků pro zkoušky a hodnocení.

V České republice jsou v souvislosti s žádoucím zapojováním sociálních partnerů na celostátní úrovni významné dva projekty:

- projekt **oborových skupin**
- projekt **sektorových rad**.

a) Jaké jsou podle Vašeho názoru silné stránky odborného vzdělávání v ČR? Můžete vybrat pět nejdůležitějších a reálně využitelných ukazatelů (indikátorů) kvality odborného vzdělávání v České republice?



Otázky, úkoly

b) Mají se v dalším vzdělávání uplatňovat spíše ucelené programy, nebo jsou vhodnější jednotlivé vzdělávací moduly?

c) Má smysl přizpůsobovat významnou část cílů a obsahu dalšího vzdělávání vývoji a trendům v zahraničí (v EU)?

Domníváte se, že významu dalšího vzdělávání konkuruje zdůrazňované uznávání výsledků učení?

Doporučená literatura

Další informace je možné nalézt na internetových stránkách:

http://www.nuov.cz/		Informace o aktivitách Národního ústavu odborného vzdělávání a -mimo jiné - text příručky pro sebehodnocení škol. V sekci věnované vzdělávání v ČR jsou i informace o oborových skupinách.
http://www.nsp.cz/		Informace o veřejné zakázce Národní soustava povolání. Součástí souboru informací jsou souhrnné informace o vývoji projektu sektorových rad.
http://www.npj.cz/verejna_sprava.asp		Informace o národní politice podpory jakosti - mimo jiné obsahují i základní soubor informací o možnostech modelu CAF.
http://www.csq.cz/		Informace vzdělávacího centra pro získávání poznatků a šíření znalostí o řízení jakosti.

2.5 Evropský systém přenosu kreditů v odborném vzdělávání

Je možné zajistit pro každého učícího se „bodování“ kompetencí, které si osvojil?

Je to možné i v mezinárodním měřítku?

Mohou vhodně vytvořené prostředky posílit mobilitu učících se i pracujících?



**Klíčové
otázky**

Cíle kapitoly

Po prostudování kapitoly byste měli být schopni:

- vysvětlit základní myšlenky konceptu evropského systému přenosu kreditů v odborném vzdělávání (ECVET),
- zdůvodnit předpokládaný přínos zavedení systému evropské mobility učících se,
- popsat možnosti a rizika vzájemného vztahu ECVET a národních vzdělávacích a kvalifikačních systémů.

Průvodce studiem

Také v tomto případě jsou některé části textu převzaty z překladů evropských materiálů. Opět proto platí, že žádoucího výsledku - dobrého porozumění - nebývá dosaženo na první pokus.

Evropský systém přenosu kreditů v odborném vzdělávání a přípravě (ECVET) je zpravidla prezentován jako součást **celkového projektu rozvoje evropské spolupráce** na poli odborného vzdělávání a přípravy. Představuje jeden z jeho operačních nástrojů. V tomto ohledu ECVET doplňuje **Evropský rámec kvalifikací** (EQF).

Politický mandát pro přípravu ECVET vyplývá z usnesení Rady pro vzdělávání přijaté 12. listopadu 2002⁷ a z **Kodaňské deklarace** z 30. listopadu 2002 o budoucích prioritách zvýšené evropské spolupráce v odborném vzdělávání a přípravě. Tyto dokumenty zdůraznily, že dát přednost systému přenosu kreditů pro odborné vzdělávání a přípravu⁸ je jedním ze společných opatření potřebných k podpoře „transparentnosti, srovnatelnosti, přenositelnosti a uznávání kompetencí a/nebo kvalifikací mezi různými zeměmi a na různých úrovních“⁹.

V návaznosti na závěry Rady pro vzdělávání z 15. listopadu 2004¹⁰ se ministři odpovědní za profesní přípravu v 32 evropských zemích, sociální partneři a Komise v Maastrichtském komuniké ze 14. prosince 2004¹¹ dohodli dát nejvyšší prioritu „*vytvoření a realizaci evropského systému přenosu kreditů pro odborné vzdělávání a přípravu (ECVET) tak, aby umožnili lidem budovat na výsledcích vyplývajících z jejich vzdělávacích cest v době, kdy se pohybovali mezi různými systémy profesní přípravy*“.

Evropská komise byla vyzvána k tomu, aby zkoumala různé možnosti navrhování,

⁷ Council Resolution on promoting enhanced European cooperation in vocational education and training, OJ C 13, p. 2-4, 18.01.2003

⁸ Copenhagen Declaration by Ministers responsible for vocational education and training, in EU Member States, the EFTA/EEA countries and the candidate countries, the Commission and the European social partners

⁹ Resolution on promoting [...] page OJ C 13, p. 4

¹⁰ Conclusions of the Council and of the Representatives of Governments of the Member States, meeting within the Council, on the future priorities of enhanced European cooperation in vocational training and education, 13832/04 EDUC 204 SOC 499, 29 October 2004, adopted by the Council on 15 November 2004 (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/council13832_en.pdf)

¹¹ Maastricht Communiqué on the future priorities of enhanced European cooperation in vocational training and education, 14 December 2004 (http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_en.pdf)

realizace a vytváření systému přenosu kreditů **kompatibilního se specifičností odborného vzdělávání a přípravy**. Vytvořila odbornou pracovní skupinu složenou z expertů jmenovaných členskými státy a zástupci sociálních partnerů.

Odborná pracovní skupina připravila řadu podkladových materiálů včetně dokumentu, který se stal podkladem pro konzultační proces probíhající v evropských zemích na přelomu roků 2006 a 2007.

Pojmový aparát je v tomto případě mimořádně bohatý. Mimořádný význam však mají následující tři.



**Klíčové
pojmy**

Kreditní systém

Systém kreditů umožňuje rozčlenit kvalifikaci či cíle programu odborného vzdělávání a přípravy do jednotek. Každá jednotka je vymezena v kategoriích znalostí, dovedností a kompetencí. Lze ji charakterizovat její velikostí a relativní důležitostí, obecně vyjádřenou kreditními body (či kredity) nebo jinými faktory. Každou jednotku je možno validovat a uznávat samostatně.

Kreditní body (či kredity)

Kreditní body jsou přidělovány kvalifikacím a jednotkám, které je tvoří. Na základě dohody představují v numerické podobě rozsah (objem) výsledků učení a relativní závažnost každé z jednotek, jimiž je kvalifikace tvořena, ve vztahu k očekávaným výsledkům (tj. znalostem, dovednostem a kompetencím, jež mají být dosaženy a ohodnoceny), nezávisle na učební cestě.

Jednotka

Jednotka je částí kvalifikace. Může být nejmenší částí kvalifikace, kterou je možno hodnotit, validovat a certifikovat. Jednotka může být specifická pro jednu určitou kvalifikaci či společná několika kvalifikacím. Znalosti, dovednosti a kompetence tvořící kredit jednotky jsou základem pro hodnocení a validaci výsledků učení osob.

Výběr z textu Evropské komise prezentujícího ECVET

Principy ECVET

ECVET umožňuje popisovat kvalifikace jako přenositelné a shromažďovatelné jednotky výsledků učení (znalostí, dovedností a kompetencí), k nimž jsou připojeny kreditní body.

ECVET má usnadňovat přenos a shromažďování výsledků učení, kterých dosáhli lidé přecházející z jednoho učebního kontextu do druhého, z jednoho systému kvalifikací do druhého.

ECVET bude založen na dobrovolné účasti členských států a stran zainteresovaných na příslušných systémech kvalifikací a na odborném vzdělávání a přípravě.

ECVET a EQF

ECVET je jedním z operačních nástrojů projektu rozvoje evropské spolupráce na poli odborného vzdělávání a přípravy. Doplnuje tak Evropský rámec kvalifikací (EQF). EQF a ECVET jsou založeny na společných principech a koncepcích, které se doplňují následovně:

- Zaměřují se na výsledky učení vyjádřené pomocí znalostí, dovedností a kompetencí;
- Soustředují se na kvalifikace a směřují k jejich zprůhlednění;
- Zdůrazňují celoživotní vzdělávání, všechny učební kontexty jsou v rovnoprávném postavení;
- Usnadňují mobilitu;

Realizace ECVET by měla být navíc založena na společných referenčních úrovních navrhovaných Evropským rámcem kvalifikací (EQF).

Prvky ECVET

A. Přenos záznamu výsledků učení

Přenosem rozumíme transakci mezi dvěma kompetentními orgány nebo institucemi v různých učebních kontextech, které jsou oprávněny udělovat kvalifikace a/nebo **kredity za výsledky učení**:

- Jeden orgán nebo instituce (např. v rámci mobility navštívené země) ohodnotí dosažené výsledky učení a udělí jednotlivci kredity, které jsou registrovány **v osobním výkazu o vzdělávání**;
- Druhý potvrzující (certifikační) orgán validuje a akceptuje (po návratu z mobility) kredity jako platný doklad výsledků dosažených jednotlivcem, sčítá je a **uznává je** způsoby dostačujícími pro udělení kvalifikace.

Díky tomuto procesu jednotlivec tedy může **přenášet** a **shromažďovat** výsledky učení za účelem získání kvalifikace.

B. Jednotky výsledků učení

Jednotky jsou souborem znalostí, dovedností a kompetencí a tvoří nejmenší součást kvalifikace, kterou lze hodnotit, validovat, popř. certifikovat. Jednotka může být specifická pro jednu kvalifikaci, nebo společná pro několik kvalifikací. Každá kvalifikace se skládá z určitého počtu jednotek a každé jednotce je přiřazen určitý počet bodů.

Existuje velká řada možných specifikací a flexibilní způsoby využití konceptu jednotek. Jednotky výsledků učení by však měly být:

- čitelné a pochopitelné;
- vybudované a uspořádané logickým způsobem;
- hodnotitelné.

C. Kreditní body

Kreditní body určují relativní hodnotu jednotky ve vztahu k celé kvalifikaci a usnadňují přenos výsledků učení tím, že poskytují společné reference pro kvalifikační systémy na evropské úrovni.

Navrhováno je, že 120 kreditních bodů ECVET může být v průměru přidruženo k výsledkům učení dosaženým jednotlivcem v **jednom roce formálního celodenního odborného vzdělávání a přípravy**. Tato úmluva je čistě indikativní. Nestanovuje absolutní a rigidní standard měření.

Nejvhodnější metodika přidělování kreditních bodů bude ještě rozvíjena.

ECVET bude umožňovat přidělování kreditních bodů prostřednictvím různých metod a nástrojů. Kreditní body ECVET by měly být přidělovány na základě kritérií, např.:

- odhadu významu obsahu každé jednotky definovaného formou znalostí, dovedností a kompetencí;
- odkazu na skutečnou nebo předpokládanou délku programu;
- skutečné nebo předpokládané **pracovní zátěže jednotlivce** v kontextu formálního vzdělávání;
- skutečné nebo předpokládané **pracovní zátěže jednotlivce** v kontextu informálního učení;

Kompetentní orgány

Kompetentní orgány, které budou hrát roli v realizaci ECVET, se v jednotlivých zemích liší. Jsou to úřady, instituce nebo organizace na národní, regionální, místní nebo odvětvové úrovni, které jsou odpovědné za:

- Návrh systémů, které jsou spojeny s procesy hodnocení, přenosu, validace a uznávání učení;
- Popis kvalifikací formou jednotek výsledků učení (znalostí, dovedností a kompetencí);
- Přidělování kreditních bodů ECVET kvalifikacím a jednotkám;
- Rozhodnutí o přijetí ECVET;
- Hodnocení kvality.

Důležitost pro jedince

ECVET umožňuje uznání v zahraničí získaných výsledků učení. Podporuje rozmanité způsoby celoživotního vzdělávání a učení a jejich uznávání.

Vývoj ECVET

Cestou k ECVET byl konzultační proces v období od února 2006 do března 2007, na nějž navázala konference v Mnichově v červnu 2007. Po přípravě finálního návrhu proběhne osvojovací proces a uskutečnění realizace v členských státech.

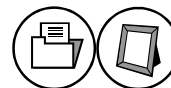
Realizace ECVET

Etapa 1: ustavení partnerství

Poskytovatelé odborného vzdělávání a přípravy a/nebo kompetentní orgány na příslušné úrovni mohou za účelem usnadnění realizace ECVET ustavit **dohody nebo memoranda o partnerství**. Ty mohou přispívat k vytvoření klimatu důvěry, které je nezbytné pro zajištění životnosti systému, jeho operačního charakteru a efektivního přenosu kreditů.

Klíčovým bodem dohody o partnerství je, že výsledky učení, za něž jsou udělovány kredity jedním či druhým partnerem, mohou být nevyvratitelně uznány.

Na evropské úrovni by mohlo být vytvořeno vzorové memorandum o partnerství.



**Příklady,
ilustrace**

Etapa 2: učební smlouva

Mohlo by být nezbytné sepsat **individuální učební smlouvu** pro každou osobu, zejména ve formálním vzdělávacím kontextu. Tento dokument by specifikoval výsledky učení očekávané na konci období mobility (jednotky, nebo části jednotek) a přidružené kreditní body. Tato individuální učební smlouva by měla být sepsána mezi dotyčnou osobou a dvěma partnery. Na evropské úrovni by mohla být vytvořena vzorová učební smlouva.

Etapa 3: udělování kreditů ECVET

Kredity ECVET jsou udíleny (jednotky, nebo části jednotek a přidružené kreditní body) po hodnocení výsledků učení. Kredity jsou zaznamenány v **záznamu výsledků**, který poskytuje podrobnosti o:

- znalostech, dovednostech a kompetencích, které byly osvojeny;
- kreditních bodech, které jsou přidruženy k dosaženým výsledkům učení.

Vzor záznamu výsledků by mohl být vytvořen na evropské úrovni.

Kromě toho by mohly být využity dokumenty Europassu k zaznamenávání kreditů a zaručování jejich transparentnosti.

Etapa 4: Přenos, validace a shromažďování kreditů

V souladu s memorandem o partnerství a učební smlouvou by kredity měly být přeneseny, potom validovány vysílající organizací a uznány pro získání dané kvalifikace shromažďováním podle pravidel.

Předpoklady praktické implementace ECVET

Evropský systém kreditů pro odborné vzdělávání a přípravu je určen pro jednotlivce, kteří v průběhu své učební cesty chtějí akumulovat prospěch ze znalostí, dovedností a kompetencí, jež si postupně osvojují k získání určité kvalifikace, určitého odborného diplomu či osvědčení, a/nebo přenášet své dosažené učební výsledky mezi kvalifikacemi, mezi kvalifikačními systémy nebo mezi zeměmi, v souladu s národními předpisy pro postupy hodnocení a zkoušení.

Předpokládaná implementace je založena:

- na postupném uznávání výsledků učení;

Osvojené znalosti, dovednosti a kompetence jsou hodnoceny a uznávány. Kde je to možné, jsou potvrzovány podle postupného absolvování jednotek připsováním kreditních bodů za tyto jednotky v závislosti na výkonech či pokrocích v učení dosahovaných jednotlivcem.

- na akumulaci (kapitalizaci) jednotek a kreditních bodů za absolvované jednotky; Jsou-li jednou dotyčné jednotky a body jednotlivci připsány, získává je tím definitivně.

- na přenášení výsledků učení;

Získané jednotky a kreditní body jsou přenositelné (např. od jednoho poskytovatele odborného vzdělávání a přípravy k jinému, a existují-li příslušné úmluvy, z jedné země do jiné).

- na transparentnosti a vzájemné důvěře mezi partnery;

Úřady zodpovědné za kvalifikace či za jejich implementaci a/nebo zapojení poskytovatelé odborného vzdělávání a přípravy sestavují memorandum o úmluvě, což podporuje důvěru podstatnou pro účinnou implementaci systému ECVET.

Technické principy a specifikace systému jsou **vymezovány na evropské úrovni**. Systém nemá nahradit existující národní systémy pro akumulaci a/nebo přenos kreditů. Každá země **na základě dobrovolnosti** rozhoduje na relevantní institucionální úrovni o zavedení

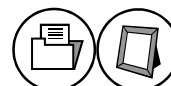
systému ECVET, o podmínkách pro jeho aplikaci a o potřebných legislativních a právních opatřeních.

Je to systém, který může fungovat v zemích, napříč zeměmi i mezi zeměmi nezávisle na tom, zda existuje či neexistuje:

- národní systém (či více systémů) k akumulaci a přenosu kreditů/jednotek v odborném vzdělávání a přípravě,
- národní rámec kvalifikací či nějaký jiný ekvivalentní systém.

ECVET umožňuje popisovat kvalifikace jako přenositelné a shromažďovatelné.

Příklady, které ilustrují a osvětlují principy spojované se zavedením ECVET, mohou mít i podobu „často kladených otázek“:



**Příklady,
ilustrace**

Proč zavést Evropský kreditní systém pro odborné vzdělávání a přípravu?

Evropský kreditní systém pro odborné vzdělávání a přípravu (ECVET) činí kvalifikace a cíle vzdělávání a přípravy snadno čitelnými a srovnatelnými pro každého jednotlivce na místní, národní či evropské úrovni. Usnadňuje mobilitu a uznávání dosažených výsledků učení. ECVET poskytuje základ pro přizpůsobování poskytovaného odborného vzdělávání všem typům učících se a pro projektování flexibilních cest přípravy. Činí odborné vzdělávání atraktivnější pro všechny jednotlivce v průběhu celého života.

Má ECVET nahradit existující národní systémy?

Ne, ECVET nemá nahradit existující národní systémy. Má působit na základě dobrovolnosti na evropské úrovni v kontextu mobility. Na druhé straně mohou principy a technické specifikace ECVET být na národní úrovni převzaty.

Pokrývá ECVET neformální a informální učení?

Ano, ECVET není omezen jen na formální vzdělávání a formální programy. Pokrývá také výsledky učení, jichž jednotlivci dosáhli při práci, životní zkušeností atd. Získané znalosti, dovednosti a širší kompetence musí být ohodnoceny ve vztahu k požadovaným znalostem, dovednostem a kompetencím.

Mezi pojmy souvisejícími s organizací potřebných procesů má klíčové postavení **kompetentní orgán**.



**Klíčové
pojmy**

Je vymezován s ohledem na předpokládané kompetence, např. takto:

- pokud jde o určitou „úplnou“ kvalifikaci, její vztah k osmi úrovním EQF a s ní spojený počet kreditních bodů za úplnou kvalifikaci: ***národní, regionální či odvětvový úřad ze zákona zodpovědný za dotýčnou kvalifikaci***,
- pokud jde o vyvíjení jednotek (jejich odvozování z určité kvalifikace) a jejich hodnot v kreditních bodech: ***úřady a instituce na národní či regionální úrovni, poskytovatelé profesní přípravy, školy a podniky zodpovědné za dotýčnou kvalifikaci či proces odborné přípravy*** (realizaci) podle národních předpisů a memoranda o úmluvě příslušných partnerů.

Výsledek konzultačního procesu v České republice

Jak již bylo uvedeno, uskutečnil se z podnětu Evropské komise k připraveným materiálům v evropských státech konzultační proces. V České republice byl zahájen v lednu 2007 a proběhl v gesci MŠMT. Text této kapitoly vychází ze zprávy vytvořené na základě jeho výsledků.

Dva významné evropské nástroje EQF a ECVET byly připravovány do značné míry souběžně. Je pravděpodobné, že původně nejspíše s ambicí, aby byly pro kvalifikace a odborné vzdělávání kvalitativní a kvantitativní stránkou téhož.

Komise rozhodla o tom, že oba nástroje budou evropské odborné veřejnosti a následně všem zemím v Evropě předloženy a nabídnuty odděleně. A právě z toho vychází hlavní myšlenka doporučení z konzultačního procesu v České republice: **„Udělejme z oddělení a časového odlišení implementace obou nástrojů výhodu.“**

Pod tímto zorným úhlem se navrhuje:

1. Udělat časovou prodlevu odlišující implementaci EQF a ECVET dostatečně dlouhou na to, aby bylo možné provést dodatečné analýzy zaměřené nejen na klady, ale i zápory a potenciální rizika zavádění systému typu ECVET (nejlépe i analýzy vlivu EQF/NQF na evropské systémy VET). Využít získaného času také k podpoře různých aktivit směřujících k minimalizaci rizik odhalených navrhovanými analýzami a dosáhnout tak stavu, kdy nebude hrozit, že ECVET nebude zaveden ve větším počtu evropských zemí.

Související poznámka:

V případě, že ECVET značnou částí zemí zaveden nebude, ztratí oprávnění jako součást instrumentaria k implementaci tzv. evropského konceptu celoživotního učení.

2. Potvrdit a i pod zorným úhlem ECVET zdůraznit jako hlavní úkol v oblasti kvalifikací a odborného vzdělávání v Evropě do roku 2010 praktickou implementaci EQF. V této souvislosti EQF dopracovat a využít jej i jako prostředku k odstranění zbytečných bariér, jakými jsou např. bez dostatečného důvodu regulovaná povolání, respektive činnosti. Využít působení nově vytvářených národních rámců kvalifikací (rámců, jejichž vznik byl iniciován aktivitami souvisejícími s implementací EQF).

Související poznámka:

Na evropské úrovni by nejspíše měl být rozpracován EQF do použitelné podoby i co se týče jeho obsahově naplněné horizontální dimenze znalostí, dovedností a kompetencí (tj. jednotlivých určitých souborů znalostí, dovedností a kompetencí.) Bez jejího obsahového vymezení je tato kvalitativně určující (identifikující) dimenze EQF nic neurčující obecnou kategorií, a není tak použitelný EQF (i ECVET) dokonce ani ve své „metasystémové“ „převodníkové“ funkci.

3. Nastolit ECVET jako pokračující „evropské téma“ pro období po roce 2010. S tím, že budou za masivní podpory pilotně ověřovány možnosti formování partnerství s výraznou „evropskou dimenzí“ a bude tak postupně vytvářen kontext pro zavádění systému iniciativami zdola.

Související poznámka:

Oceňování pomocí kreditních bodů zřejmě lze aplikovat spíše u znalostí než u kompetencí. To souvisí i s tím, že znalosti jsou snadněji kvantifikovatelné než kompetence, které jsou vždy kvalitativní jednotkou, která má více rozměrů, a nikoliv kvantitativní jednotkou. Mezinárodní srovnávání kvalifikací by mělo mít určitou strategii, která by definovala postupné kroky, které nelze vzájemně přeskočit:

- A. zařadit kvalifikace do určité úrovně EQF,
- B. zařadit kvalifikace do konkrétní obsahové složky společné klasifikační struktury,
- C. pro vybrané oblasti přiřazovat ke kvalifikacím kreditní body.

Aktuálním zdrojem informací o dalším směřování projektu ECVET jsou výsledky konference „Realizing the European Learning Area“, která se uskutečnila v Mnichově 4. - 5. 6. 2007.



Z klíčových sdělení, která na konferenci zazněla, jsou patrně nejdůležitější:

- Evropská komise připraví do konce roku 2007 **Doporučení o ECVET**, tak aby v průběhu roku 2008 mohlo být projednáno (a schváleno) Evropským parlamentem a Radou.
- ECVET je nadále vnímán především jako rámec pro spolupráci. Proto bude zahájeno rozsáhlé experimentování a testování. Při něm se budou kombinovat prvky „bottom-up“ i „top-down“ přístupů.

Na konferenci zazněla i výzva k nalezení nějakého vhodnějšího názvu (zkratky, akronymu) než je ECVET.

Návrhy z konference směřující k dalšímu vývoji v České republice jsou:

- Připravit se na důkladné testování ECVET.
- Promyslet možnosti ověřování a implementace ECVET v České republice.
- Sledovat další vývoj v Evropě a nezpозdit návazné využívání systému občany České republiky.

Návrh dalšího postupu ve vazbě na další rozvoj NSK

Text této kapitoly vychází z materiálu, který byl zpracován v rámci řešení systémového projektu MŠMT NSK. Další postup je v materiálu navržen formou stručně formulovaných konkrétních doporučení.

1. Připravit se na důkladné testování ECVET v České republice

Stanovisko České republiky k ECVET se do jisté míry shoduje se stanoviskem německým. Zejména se jedná o potřebu dopracování technických detailů ECVET, provázání s EQF, posilování prvků vzájemné důvěry a hlavně předpoklad důkladného testování a experimentování.

Doporučené aktivity:

- V souvislosti s aktivitami směřujícími k dopracování systémů hledat a projednávat možnosti a zaměřením konkrétních „testovacích“ projektů.
- Formulovat zájmy a očekávání pro potenciální projekty a sledovat nabídku partnerství pro „testovací projekty“.

2. Příspěvek k dopracování technických detailů ECVET a provázání s EQF

Navrhovaný evropský systém ECVET není dostatečně určen. Je třeba podporovat aktivity směřující k odstranění tohoto nedostatku.

Doporučené aktivity:

- Navrhnout určení institucionální, tedy navrhnout kompetentní orgány na národní úrovni a návrh diskutovat.
- Navrhnout a diskutovat kritéria pro zastupování v kompetentních orgánech – odbornosti a jejich účelná reprezentace.
- Navrhnout kritéria pro přidělování počtů kreditů jednotkám samostatným a jednotkám tvořícím nedílnou součást vyšších skladebných celků, či navazujícím až na jejich získání jako prvky k jejich doplňování a prohlubování, uchování a obnovování/aktualizaci či rozšiřující, resp. specializační modifikaci.

3. Sledovat další vývoj v Evropě

Tvorba ECVET bude v následujícím období probíhat intenzivně. Jak bylo uvedeno, EK chce do konce roku 2007 připravit návrh doporučení pro Evropský parlament a pro Radu. Konkrétní podobu doporučení je nyní obtížné odhadovat, nicméně příprava tohoto doporučení bude nepochybně konzultována na relevantních fórech EU (Výbor pro vzdělávání, Odborná pracovní skupina EK pro ECVET, ACVT apod.) a je potřeba ji sledovat a případně ovlivňovat, aby byla pokud možno v souladu se závěry konzultačního procesu v ČR.

Doporučené aktivity:

- Přenést tuto problematiku na půdu odborné komise pro podporu rozvoje NSK a nastolit téma jako jedno ze základních.
- Využít možností zastoupení České republiky v orgánech zřizovaných Evropskou komisí.
- Aktivně monitorovat vývoj v Evropě a v případě schválení nezpозdit využívání systému občany České republiky.

4. Analyzovat možnosti ověřování a implementace ECVET v České republice

Předmětem úvah a analýz musí být zejména směry, jimiž je možné se ubírat při případném ověřování (a následné implementaci) v ČR.

Doporučené aktivity:

- Promyslet obsah některých připravovaných projektů v rámci operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost ze zorného úhlu možnosti přípravy na zavádění ECVET.
- Zajistit, aby problematika přenosu kreditů byla adekvátním způsobem provázána s probíhajícími aktivitami, zejména ve vazbě na projekt NSK a UNIV.

5. Spolupracovat na návrhu kritérií hierarchického uspořádání kompetentních výkonných a kontrolních orgánů

ECVET systém dosud není dostatečně určen po stránce institucionální (kompetentní orgány).

Doporučené aktivity:

- Navrhnout a prosazovat uspořádání v evropském či širším mezinárodním měřítku, se zřetelem k principu subsidiarity a se zřetelem k dělbě práce na principu jak profesním, tak odvětvovém.

6. Analyzovat potenciální rizika ovlivnění systému počátečního odborného vzdělávání v České republice zavedením ECVET

Se zavedením ECVET je spojeno potenciální riziko „dodatečné regulace“ spočívající v tom, že bude do jisté míry omezena dosavadní „volnost reakce nabídky vzdělávání v počátečním i dalším vzdělávání“ na požadavky trhu práce.

Doporučené aktivity:

- Navrhnout a realizovat srovnávací analýzy (SWOT analýzy) zaměřené na specifickou situaci v ČR a obecně na rizika „dodatečné regulace“ vzdělávání a přípravy a „atomizace“ či „fragmentizace“ komplexně pojatého kurikula počátečního odborného vzdělávání.
- Připravit specifický projekt zaměřený popsáním směrem. *Mohl by to být samostatný projekt nebo součást (aktivita) v některém z připravovaných projektů systémových.*

7. Navrhnout specificky zaměřený mezinárodní projekt a usilovat o podporu ze strany EK

Nutné kontakty s institucemi v sousedních zemích, při nichž se rozvíjí vzájemná důvěra, která je podmínkou úspěšného zavádění ECVET, mohou vhodně doplnit kontakty s institucemi reprezentujícími prostředí geograficky i kulturně výrazně odlišné.

Doporučené aktivity:

- Navrhnout (bilaterální) mezinárodní projekt umožňující srovnávání ECVET a možných přínosů/důsledků/souvislostí jeho zavedení v mimoevropském prostředí.
- Připravit mezinárodní projekt tohoto zaměření, např. pro dvojici Česká republika - Jižní Korea (*možnost spolupráce s národní agenturou pro odborné vzdělávání a kvalifikace KEDI v Soulu*).

8. Podpořit tvorbu informační základny umožňující mezinárodní výměnu informací

Vzájemnou důvěru, která je jednou z podmínek úspěšného zavádění ECVET, mohou účinně podporovat překlady materiálů týkajících se odborného vzdělávání a soustavy kvalifikací s informační hodnotou pro mezinárodní prostředí.

Doporučené aktivity:

- V rámci projektu oborových skupin ustavit odbornou skupinu pro podporu mezinárodní výměny informací.
- S ohledem na reálné možnosti vytvářet podmínky pro sjednocování chápání významu klíčových pojmů a sjednocování způsobu jejich překládání do angličtiny.
- Připravit anglické překlady ukázek prvků vytvářeného systému (rámcové vzdělávací programy, kvalifikační standardy, hodnotící standardy).

Shrnutí

Zkratka ECVET (*European Credit (Transfer) System for Vocational Education and Training*) reprezentuje Evropský kreditní systém pro odborné vzdělávání a přípravu.

ECVET představuje systém akumulace a přenosu výsledků bodování (výkonnostních bodů) v oblasti získávání a rozšiřování odborné kvalifikace. Umožňuje dokumentaci učebních výsledků dosažených jednotlivcem v průběhu jeho kvalifikačního procesu a vydávání příslušných osvědčení platných i mimo hranice systémů.

ECVET je jednou z konkrétních iniciativ, o nichž bylo rozhodnuto v rámci tzv. Kodaňského procesu.

Je připravován jako prostředek podporující:

- mobilitu
- celoživotní vzdělávání
- transparentnost
- vzájemnou důvěru a spolupráci

Při implementaci ECVET naváže na Evropský rámec kvalifikací. Jeho základními pilíři budou:

- postupy přenosu
- jednotky výsledků učení
- kreditní body

ECVET by měl být vytvářen a realizován postupně, na dobrovolném základě a bez jakýchkoliv právních závazků, protože nemá žádné regulační poslání. Jakmile bude ECVET použit v zemích, které se rozhodnou jej zavést, měly by být vzaty v úvahu národní nebo regionální zákony a/nebo současná odvětvová pravidla.

Hlavními problémy, s nimiž se bude muset ECVET v Evropě potýkat, jsou rozmanitý charakter odborného vzdělávání a přípravy, velký počet a různorodost zúčastněných lidí a rozdílnost v národních a odvětvových systémech kvalifikací.



Shrnutí

ECVET se svým moderním a ambiciózním přístupem zaměřeným na výsledky učení obsahuje některé zásady, pravidla a úmluvy podstatné pro jeho realizaci, jeho použití však zůstává co možná nejflexibilnější. Krátkodobě a dlouhodobě bude realizace ECVET potřebovat podporu všech aktérů. K jeho postupnému a efektivnímu zlepšování budou potřeba testy, studie a čas.

ECVET by měl být flexibilní proto, aby, bude-li to nutné, mohl brát v úvahu specifické rysy systémů kvalifikací v každé zemi a zaručovat rozšiřování a podporu osvědčené praxe a metod pro svou realizaci. Především bude muset být jednoduchý a přizpůsobený skutečným potřebám svých cílových skupin, mají-li jej lidé efektivně využívat.

ECVET se nebude omezovat na formální vzdělávání. Předpokládá, že udělené jednotky výsledků učení a kreditní body se budou akumulovat a postupně doplňovat až do dosažení kvalifikace. Funkce jednotek a kreditních bodů přitom musí být v souladu s národními předpisy a procedurami zkoušek.

Pro postup dokončení přípravy ECVET stanovila EK tyto kroky:

- připravit konzultační proces (Helsinky, říjen 2006)
- zahájit konzultace (říjen 2006 - březen 2007)
- uspořádat závěrečnou konferenci v Německu (červen 2007)
- připravit do konce roku doporučení, které by mohlo být projednáno Evropským parlamentem a Radou v roce 2008.

Na základě výsledků uvedených procesů bude připraven formální návrh, který umožní vlastní, zřejmě postupnou, realizaci na evropské úrovni.

Všechny uvedené procesy budou sledovány i pod zorným úhlem výsledků konzultačního procesu v České republice.

- a) Domníváte se, že zaměření na výsledky učení (typické jak pro Evropský rámec kvalifikací, tak pro ECVET) může napomoci k stimulaci a podpoře celoživotního učení?
- b) ECVET si klade za cíl podpořit akumulaci a „kapitalizaci“ výsledků učení. Považujete tento cíl za realistický?
- c) Jaká kritéria nebo kombinace kritérií pro přidělování kreditních bodů jednotkám považujete za použitelná?



Otázky, úkoly

Doporučená literatura

K dalším informacím o ECVET je možné se dostat prostřednictvím www.nuov.cz (v sekci věnované oborovým skupinám - část odborné skupiny).

3. Učitel v odborném vzdělávání (Modul 03)

3.1 Specifika učitelů středních škol v odborném vzdělávání

Cíl:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- charakterizovat specifika profese učitele v odborném vzdělávání,
- charakterizovat technické a pedagogické myšlení učitele, který vstupuje do role koordinátora ŠVP.

Průvodce studiem

Tato kapitola je úvodní částí modulu věnovaného specifikám učitelů působících v odborném vzdělávání, a to v kontextu změn, které s sebou přináší transformace českého školství.

V předchozím studiu jste absolvovali pedagogicko-psychologickou přípravu, máte již určitý počet let učitelské praxe za sebou, a proto vysvětlovat Vám pojmy jako učitel a učitelství by bylo vlastně „nošení dříví do lesa“.

V následujících kapitolách Vám chceme spíše přiblížit oblasti a stránky učitelovy profese; učitel je hlavním aktérem změn ve vzdělávání v období transformace. Škola jako zrcadlo společnosti odráží politické, ekonomické a sociální poměry a z nich vyplývající problémy. Role učitele v těchto podmínkách nabývá nových kvalit i rozměrů. Učitelem přímo řízené vyučování je do značné míry transformováno na „učení žákem sebeřízené“, to je významný cíl současných změn ve vzdělávání. Role učitele se tak více stává rolí facilitátora a poradce, který vytváří optimální podmínky pro učení žáků.

V následujícím textu se pokusíme pomoci Vám v orientaci a přiblížit důležité oblasti, které Vám mohou pomoci i v další práci.

Průvodce studiem

Důležité pojmy a části textu hodné Vašeho zřetele jsou v následujícím textu zvýrazněny **tučnou kurzívou**.

Pedagogický pracovník – učitel

Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání. Tolik citace zákona č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

V následujícím textu bychom rádi zdůraznili, že **učitel** je především odborníkem, expertem, osobou, která prakticky a cílevědomě řídí výchovně vzdělávací proces, je to tedy **řídící činitel** v procesu učení.

Učitelská profese je profesí, která je ve svém poslání neměnná, **vývoj se ovšem děje v jeho kvalitě, působnosti, rolích a zejména kompetencích**. Reforma společnosti, která se vždy promítá do oblasti školství a vzdělávání obecně, ovlivňuje tedy všechny aspekty profese učitele. Je proto nezbytné průběžné zařazování všech oblastí charakteristických pro nový systém jak do programů přípravného vzdělávání, tak do programů dalšího vzdělávání učitelů. Tyto dvě složky musí fungovat paralelně tak, aby učitelé byli vždy optimálně připraveni na probíhající změny. Přitom se ale nesmí zapomínat na pracovně právní podmínky výkonu práce učitelů a jejich ohodnocení.



Klíčové pojmy

Průvodce studiem

Zamyslíte-li se nad výše uvedeným textem a srovnáte procesy transformace školství s vlastní zkušeností, pak víte, že ne vždy se tyto procesy daří optimálně sladit a spíše tyto záležitosti podléhají politickým tlakům než vlastnímu optimalizačnímu řízení.

Lidský rozměr pedagogického pracovníka

Existuje řada povolání (souhrnně je možno nazvat **pomáhající profese**), jejichž hlavní náplní je pomáhat druhým - lékaři, zdravotní sestry, sociální pracovníci, pečovatelky, psychologové apod. Jedna z nejpočetněji zastoupených skupin jsou pedagogičtí pracovníci, a z nich učitelé. Stejně jako jiná povolání, má každá z „pomáhajících“ profesí svou odbornost, tj. sumu vědomostí a dovedností, které je třeba si pro výkon daného povolání osvojit. Toto vzdělání, tuto sumu vědomostí, poskytují příslušné školy.

Na rozdíl od jiných povolání však hraje v „pomáhajících“ profesích velmi podstatnou roli prvek, který bychom mohli nazvat lidským vztahem mezi pomáhajícím a jeho klientem. Tak jako pacient potřebuje věřit svému lékaři a cítit lidský zájem od své ošetřovatelky, tak také žák si chce vážít svého učitele. Proto je hlavním nástrojem pracovníka v těchto typech povolání jeho osobnost.

Angažovaný učitel není postavou z říše pohádek, ale běžně se vyskytující realitou. Pomáhající profese dokonce mají svou dosti velkou přitažlivost, která může způsobit, že lidé vykonávající tato zaměstnání pracují i při nižším příjmu, než jaký se jim nabízí jinde.

Důležité je, že pomáhání znamená pro tyto lidi činnost smysluplnou. Zabývají se důležitými životními problémy jiných lidí. Pokud se jim práce daří, tak jim to přináší vnitřní uspokojení, které nemůže zkazit ani pochybnost o smyslu toho všeho.

Úkol

Zamyslete se sami nad sebou. Proč jste se rozhodli věnovat se učitelskému povolání? Jaký máte vztah ke svým žákům i kolegům? Dovede Vás učení žáků nadchnout?



Otázky,
úkoly

Průvodce studiem

V následujícím textu se podíváme na to, jaké jsou kladeny kvalifikační požadavky na učitele působící v odborném vzdělávání. Budeme při tom vycházet ze zákona č. 563/2004 Sb., který se týká pedagogických pracovníků (následující text je zjednodušen, podrobněji viz uvedený zákon).

Kvalifikační požadavky na učitele

Kvalifikační požadavky na učitele středních škol se liší podle toho, zda jde o učitele **všeobecně vzdělávacích předmětů** nebo **odborných předmětů** nebo **praktického vyučování** nebo **odborného výcviku**. A dále zda se jedná o učitele, který vzdělává ve třídě nebo škole zřízené **pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**.

- **Učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů** jsou způsobilí k výuce na středních školách, pokud absolvovali požadovanou vysokoškolskou přípravu ve studijním oboru učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů na fakultách odpovídajících příslušné aprobaci se zaměřením na předměty určené pro střední školy.
- U **učitelů odborných předmětů** se požaduje odborná způsobilost, získaná absolvováním příslušné vysokoškolské odborné přípravy a doplněná pedagogickou způsobilostí, která se získává pedagogickým studiem souběžným nebo následným.
- U **učitelů praktického vyučování** se požaduje odborná kvalifikace získaná vysokoškolským vzděláním, případně vyšším odborným vzděláním, nebo středním

**Kvalifikační
požadavky na
učitele SŠ**

vzděláním s maturitní zkouškou v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného praktického předmětu, a následným vysokoškolským vzděláním získaným studiem v oblasti pedagogických věd zaměřeným na přípravu učitelů střední školy.

- U **učitelů odborného výcviku** se získává odborná kvalifikace vzděláním stanoveným pro učitele praktického vyučování a středním vzděláním s výučním listem, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu.
- **Učitel střední školy, který vzdělává ve třídě nebo škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**, získává odbornou kvalifikaci vzděláním stanoveným pro učitele střední školy a vysokoškolským vzděláním v oblasti pedagogických věd zaměřených na speciální pedagogiku.

Specifika učitelů středních škol v odborném vzdělávání

Víme jaká bude budoucnost ve složení pedagogického sboru? Kdo bude v budoucnu na našich školách pracovat? Kromě absolventů pedagogických fakult a fakult připravujících učitele jsou na nich absolventi technických univerzit, kteří se mimo jiné uplatňují jako učitelé technických předmětů, a to na středních i vyšších odborných školách. Podmínkou pro získání pedagogické způsobilosti pro ně je absolvování pedagogického vzdělávání v některém z programů doplňujícího pedagogického studia, který je realizován na vybraných pedagogických fakultách i jiných fakultách VŠ.

Na středních školách lze nacházet dvě skupiny pedagogů:

- s aprobací na všeobecně vzdělávací předměty,
- s aprobací na odborné předměty.

Učitelům s aprobací na odborné předměty jejich odborná témata umožňují přesnou formulaci nejen cíle vzdělávání, ale i následně hodnocení jejich plnění. Výuka odborných, nejčastěji technických nebo technice blízkých předmětů umožňuje vznik potřebného řetězce vědomostí, dovedností i návyků k vytváření a ovládání technických objektů spojených s výkonem budoucí profese žáka, vyhledávání a odstraňování vzniklých závad apod. Tím se odborné předměty do značné míry liší od všeobecně vzdělávacích předmětů (Kropáč, J. a kol., 2004).

Výraznou charakteristikou osobnosti učitele působícího v odborném vzdělávání je tedy výrazná existence **technického myšlení**, které je uplatňováno také v odborném či profesním myšlení, tedy nejen v bezprostřední souvislosti s technikou.

Technické myšlení je specifickou formou myšlení, které je pojmem obsahově velmi širokým. Má řadu specifických vyplývajících z charakteru techniky. Významným specifickým technického myšlení je **nepřetržitá souvislost teoretických i praktických složek**, další základní specifikum spočívá v **relaci účel – prostředek**, tzn. jaké prostředky mají být využity pro dosažení určitého účelu či cíle. Zde má význam jedna ze základních stránek techniky a potažmo technického myšlení – **komplexnost**. Je zřejmé, že pro splnění určitého účelu či dosažení určitého cíle lze zpravidla použít různé prostředky nebo technické možnosti. Zde se uplatňuje schopnost **kritického a hodnotícího myšlení**.

Technické myšlení jako specifický rys učitele působícího v odborném vzdělávání

Významný polský psycholog E. Franus vyjádřil technické myšlení jako proces odrážející a využívající přírodní zákony a technické principy v technických předmětech a v technologických procesech. Tato charakteristika zahrnuje související stránky technického myšlení:

- **poznávací**, což je činnost, ve které poznáváme stavbu a funkci nových objektů,
- **konstrukční** (kreativní, syntetickou), což představuje myšlenkový proces zaměřený na tvořivou aktivitu.

Pro pedagoga majícího technické myšlení je tedy charakteristické, že jeho myšlení je zaměřené na řešení problémů, a při tom může probíhat ve dvou rovinách:



Klíčové pojmy

1. zahrnuje homogenní strukturu pouze kognitivního typu, jde ještě o neproduktivní proces, limitovaný dosažením znalosti obsahu daného problému a nevedoucí ještě k vyřešení nového problému,
2. má již duální strukturu, tzn. zahrnuje kognitivní i kreativní stránku, a má tedy produktivní výstup.

Technické myšlení, jež se uplatňuje a rozvíjí v procesu činností, je:

- neoddělitelnou součástí celkové kulturní vyspělosti člověka,
- zvláštním druhem lidského myšlení,
- prostředkem řešení teoretických i praktických problémů,
- regulátorem lidské činnosti ve vztahu k technice.

Tajemství poznávání i tvorby spočívá v procesuální struktuře myšlení, která zahrnuje kognitivní fázi charakteru analýzy a kreativní fázi charakteru syntézy. Konkretizované technické myšlení je obsahově spojeno s určitou formou látky (hmoty) a s technologií. Specificky orientované konkretizované myšlení se projevuje ve všech těchto velmi rozmanitých formách kreativních aktivit.

Obsah významově rozsáhlého pojmu technické myšlení je možno členit více způsoby, mj. na tyto čtyři typy :

- **praktické myšlení (practical thinking)** - jednoduché rutinní aktivity řízené myšlením - manipulativní myšlení,
- **vizuální myšlení (visual thinking)** - reproduktivní myšlení,
- **intuitivní myšlení (intuitive thinking)** - vylepšení existujících nebo vytvoření nových konstrukcí,
- **konceptní myšlení (conceptual thinking)** - postaveno na systémech pojmů nebo technických kategorií vyskytujících se ve vysvětleních, důkazech a v plánování.

**Shrňme
předchozí
charakteristiku
technického
myšlení**

Úkol

Na středních, odborně zaměřených školách může nastat situace, za které učitelé s aprobací na všeobecně vzdělávací předměty mohou podceňovat potřebu doplnění technického poznání, učitelé s aprobací na odborné předměty mohou podceňovat potřebu dalšího pedagogického vzdělání. Jak je to na Vaší škole?



**Otázky,
úkoly**

Pedagogické myšlení učitele

V edukační realitě existují komplexní jevy, které jsou obtížně uchopitelné. Mezi ně patří i pojem **učitelovo pedagogické myšlení**. Toto myšlení je možno charakterizovat jako:

- **komplex profesních idejí, přání nebo předsudků**, které vytvářejí základ učitelova jednání při realizaci edukačních procesů,
- **myšlení orientované hlavně na samotný edukační proces**, na jeho cíle, na učivo, na organizaci a metody výuky,
- vazbu na **širší mimo-výukové oblasti**, tj.:
 - jak učitel vnímá svou vlastní pedagogickou profesi a svou roli v ní,
 - jak vnímá své žáky, kolegy, nadřízené,
 - jaké postoje zaujímá k rodičům, státu.



Klíčové pojmy

**Pedagogické
myšlení učitele
působícího
v odborném
vzdělávání**

Je jasné, že vývoj učitelova pedagogického myšlení se vyvíjí spolu s tím, jak učitel postupuje skrze jednotlivé fáze své profese, jak se „zviditelňuje“ v aktivitách i názorech.

Mezi charakteristikami učitelova pedagogického myšlení se nejčastěji zahrnuje:

- **Učitelova sebereflexe, sebehodnocení odpovědnosti za úspěšnost žáka** – jsou-li žáci úspěšní, mají učitelé tendenci připisovat zásluhy sobě, pokud jsou žáci neúspěšní, mají učitelé tendenci zříkat se své odpovědnosti a vinu přesouvat na žáky. A to tím více, čím delší mají praxi a čím vyšší je typ školy.
- **Učitelovo sebehodnocení vlastní úspěšnosti** – v empirických výzkumech učitelé často hodnotí svou úspěšnost podle vzdělávacích výsledků žáků. Na druhou stranu jsou si mnozí učitelé vědomi, že jejich úspěšnost nemůže být vždy přímo pozorována a že je obtížné vymezit kritéria pro její hodnocení.
- **Učitelovo sebehodnocení vlastní výkonnosti.**
- **Učitelovo sebehodnocení profesní angažovanosti.**

Písemný úkol

Charakterizujte na základě studia odborné literatury poslední dvě charakteristiky učitelova pedagogického myšlení, tj. učitelovo sebehodnocení vlastní výkonnosti a učitelovo sebehodnocení profesní angažovanosti. Na základě těchto charakteristik se podívejte „seberefektivně“ sami na sebe. Jak by jste v tomto hodnocení dopadli?

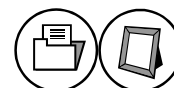


Otázky,
úkoly

Osobnostní charakteristiky učitele

V málokteré jiné profesi hrají charakteristiky osobnosti tak velkou roli, jako právě v profesi učitele. Již v polovině 19. století si pedagogická teorie byla vědoma důležitosti rysů osobnosti učitele:

- motivace k povolání,
- talent pro povolání,
- kognitivní vybavenost.



Příklady,
ilustrace

Podle výzkumu Andersona a Burnse z roku 1989 (Prokeš, J., 2001):

- neexistuje univerzální definice dobrého či efektivního učitele,
- učitelé jsou navzájem velmi odlišní v řadě osobnostních a profesních charakteristik, z nichž některé mají přímý vliv na efektivnost výuky – nejvíce se do výsledků edukace promítají postoje, které si učitelé utvoří o konkrétním žákovi,
- charakteristiky učitele nemají na prospěch žáka přímý vliv, ale vliv pouze nepřímý, zprostředkovaný. Za pomoci empirických výzkumů se neprokázal přímý vliv: stupně kvalifikace, délky praxe, specializace, věku, postojů, ... Snad největší vliv (kromě učebnic a jiných didaktických textů) měla verbální resp. komunikační schopnost učitelů, která pomáhala žákům při učení. Podle Bloomovy metaanalýzy (vyhodnocení výsledků z již provedených empirických výzkumů) jsou charakteristiky učitelů jedny z determinujících faktorů pro variabilitu učení žáků, ale s poměrně malým vlivem. Neprokázalo se ani to, že charakteristiky učitelů ovlivňují především afektivní (výchovné) výsledky. Můžeme tedy říci, že není ani tak důležité KDO vyučuje, ale JAK to dělá. Charakteristiky učitele totiž mohou (ale nemusí) ovlivňovat způsoby chování učitele ve třídě a jeho zacházení s žáky. (U nás takový výzkum prováděl Pelikán v roce 1991),
- vývoj profesní dráhy učitele postupuje skrze několik dosti dobře předpověditelných a kvalitativně odlišných etap po dráze začátečník – expert.

Shrnutí

Realizace kvalitního školního vzdělávacího programu musí mít tři základní kameny - opory, kterými jsou vhodné **vzdělávací (výukové) projekty a didaktické materiály, dobří učitelé a správně zvolená metoda**. Učitel je tedy jedním ze základních pilířů reformy, který vkládá do své práce i do celého systému určitou míru individuality, jež se zpětně promítá ve stylu jeho práce. Proto, aby mohl splnit všechny cíle, které jsou na něho kladeny, musí učitel:



Shrnutí

- mít představu o cíli své práce a o průběhu její realizace,
- především vědět, čemu všemu se žáci mají naučit,
- přesně rozlišovat, které poznatky a dovednosti jsou hlavní a které jsou vedlejší,
- dokázat prezentovat jednotlivé etapy vyučování směřující k trvalému osvojení konkrétních poznatků a dovedností žáky,
- poznat osobní znalosti a zkušenosti žáků - z nich pak vychází a na nich staví,
- znát a chápat psychologické pochody žáků,
- vědět o nutnosti opakování, o pocitu uspokojení z vykonané práce a o tom, jak lze využít tohoto uspokojení při další práci,
- naučit co nejvíce využívat vlastních poznatků žáků.

Kontrolní otázky a úkoly

1. Které osobnostní vlastnosti utvářejí osobnost učitele a které z těchto vlastností jsou určující při realizaci ŠVP?
2. Jak a čím jsou odlišné technické myšlení a pedagogické myšlení (velmi těžká otázka!)?
3. Jaké cíle jsou kladeny na učitele v období transformace školství?



Otázky

Pojmy k zapamatování

Učitel, osobnost učitele, kvalifikace učitele, pojetí práce učitele, technické myšlení, pedagogické myšlení.



Klíčové pojmy

Průvodce studiem

Na závěr dovolte malé zamyšlení:

Z mnoha různých šetření vyplývá, že výchovné prostředí je plně funkční tehdy, když dokáže kultivovat mezilidské vztahy. Jestliže **odborná vážnost a lidská autorita ve škole** je nahrazena byrokratickou panovačností, vztahy jak mezi pedagogy, tak i mezi rodiči a školou se značně zformalizují. Učitelé, kteří sami nemají pocit jistoty, vnášejí následně do školy neurotizující atmosféru. Naopak participativní a demokratický způsob vedení, kde jsou jasně stanovena pravidla a kompetence vedení a všech členů sboru, výrazně ovlivňuje pocit sebedůvěry a jistoty jak učitelů, tak i nepedagogických zaměstnanců školy. Vzájemná míra důvěry se pak projevuje na míře respektu k potřebám svých kolegů.

Doporučená literatura

AUGUSTA, F. Inženýrská pedagogika - jak učit učitele „nově“ Ze 14. 12. 2006 *Britské listy*, 2006, [cit. 2007-06-09]. Dostupné na: <<http://www.blisty.cz/2006/12/14/art31743.html>>.

FRANUS, E. The Dual Nature of Technical Thinking. In Technology as a challenge for school curricula. *The Stockholm Library of Curriculum Studies*. 1. ed. Stockholm : Institute of Education Press, 2003. ISBN 91-7656-543-2. ISSN 1403-4972.

FRIEDMANN Z. *Didaktika technické výchovy*. 1. vyd. Brno : MU, 2001. ISBN 80-210-2641-3.

KROPÁČ, J. a kol. *Didaktika technických předmětů – vybrané kapitoly*. 1. vyd. Olomouc : VUP, 2004. ISBN 80-244-0848-1.

MELEZINEK, A. *Inženýrská pedagogika*. 1. vyd. Praha : VUT, 1994. ISBN 80-01-01214-X.

PAŘÍZEK, V. *Učitel a jeho povolání : Analýza učitelské profese*. Praha : SPN, 1988 ISBN nemá.

PROKEŠ, J. *Školní pedagogika*. Brno : MU, 2001, [cit. 2007-06-09]. Dostupné na:

<<http://www.fi.muni.cz/usr/prokes/>>.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2007. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, J. *Učitel : současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

ROSECKÝ, Č. Učební metoda, učitel, a školní vzdělávací program. *Učitelské noviny*, 106, č. 12/2003.

ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno : MU, 1994. ISBN 80-210-0944-6.

TONDL, L. *Technologické myšlení a usuzování*. 1. vyd. Praha : Filosofia, 1998. ISBN 80-7007-105-2.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

Zákon č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Praha : MŠMT, [cit. 2007-06-09]. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-a-o-zmene-nekterych-zakonu>>.

3.2 Úskalí učitelské profese

Cíl:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- popsat zdroje zátěžových situací v práci učitele,
- vysvětlit negativní důsledky působení stresu,
- analyzovat fáze vyhoření,
- charakterizovat pojmy syndromu vyhoření,
- zhodnotit možnosti obrany učitele proti stresu,
- zdůvodnit nutnost prevence proti stresu a vyhoření.

Průvodce studiem

Následující studium Vám umožní proniknout trochu hlouběji do problematiky nazvané Úskalí učitelské profese. Je známou skutečností, že nároky učitelské profese jsou značně vysoké, a i dostatečně odborně připravený pedagog jim není vždy schopný dostát. Věřím, že tato kapitola Vás jistě zaujme. Řadu informací budete mít možnost konfrontovat s vlastní zkušeností, takže pro Vás nebude obtížné odpovědět na otázky a splnit zadané úkoly.

Učitelská profese, stejně jako řada jiných profesí, obsahuje řadu zátěžových faktorů (**stresorů**), které narušují práci učitelů. Současný životní styl klade velké nároky na psychiku učitele a na jeho schopnost vyrovnávat se s konflikty, stresovými situacemi, pocity zklamání. Mnozí tomuto pocitu podléhají, hroutí se, jiní mají tendence k úniku, někteří se uchylují k agresí, silní odolávají.

Příklad

Ke zdrojům zátěžových situací (mimo příčin způsobených charakterem jednotlivých učitelů) patří:

- konfrontace s novou generací žáků, jejichž vzdělávání a výchova jsou stále náročnější, sílí agresivní chování žáků vůči učitelům;
- porušování školního řádu žáky, kázeňské problémy;
- žáci se špatnými postoji k práci a narušující výuku;
- příliš mnoho žáků ve třídě a s tím spojená nemožnost individuálně pracovat se žáky s odlišnými vlohami;
- obtíže při zvládání třídních kolektivů, nepřiměřená odpovědnost učitele za žáky;
- rychlé změny vzdělávacích projektů a organizace školy;
- špatné pracovní podmínky, včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení v práci;
- časový tlak a nedostatek času, který se nejtěživěji snáší, když ho zbývá málo pro nejbližší lidi;
- přetížení neučebními povinnostmi;
- nedostatek informací o výchovně-vzdělávacích rozhodnutích ze strany vedení;
- nedostatek porozumění pro výchovně-vzdělávací činnost;
- nedostatek podpory od svých kolegů;
- nedostatek pozitivních ocenění od nadřízených;



**Příklady,
ilustrace**

***V čem je
učitelská
profese
specifická?***

- nedostatek podpory od rodičů žáků. Patří sem i kritičtí a většinou negativně naladění rodiče, kteří se snaží ovlivňovat učitele a přesunout odpovědnost za výchovu svých dětí na něho, nebo naopak rodiče, kteří mají malý zájem o své děti;
- napětí a konflikty v učitelském sboru, případné napětí mezi učiteli a vedením školy;
- špatné materiální vybavení školy;
- stoupající věkový průměr učitelského sboru, který s sebou přináší menší pružnost a odolnost proti zátěži;
- špatný obraz učitelského povolání v očích veřejnosti, která nutí učitele ke stálé obraně a ospravedlňování svého stavu;
- zatěžování školy nesplnitelnými požadavky společnosti. Škola by tak měla zabezpečovat prevenci všech negativních jevů; k tomu patří např. sociálně-pedagogická péče o žáky, prevence proti drogám a požívání alkoholu, kouření, zdravotní a mediální výchova, výchova k rasové snášenlivosti (multikulturní výchova). Je samozřejmé, že škola musí na tyto jevy reagovat, ale vždy jako součást dalších, např. mimoškolních společenských struktur a institucí;
- podhodnocená oblast odměňování učitelů, která neodpovídá vzdělanostním a profesním nárokům, kladeným na učitele. Časté změny v pravidlech financování nevnašejí do škol stabilitu a pracovní pohodu;
- neexistující právní ochrana pro učitele;
- neexistující specifický systém zdravotní a sociální péče, odpovídající rizikům, která vyplývají z charakteru práce a profesní zátěže učitelů;
- neexistence systému a forem dalšího vzdělávání. Učitel tak nemá před sebou perspektivu profesního ani kariérního růstu, který by odpovídal jeho výkonnosti a s tím spojeným odpovídajícím požitkům.

Úkol

Dokázali byste uvést ze své vlastní zkušenosti, kdy jste se Vy nebo někdo ve Vašem okolí dostali do situace, kterou je možné označit za zátěžovou? Pokud ano, situaci a její řešení popište.

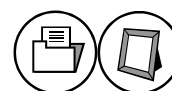


**Otázky,
úkoly**

Příklad

Šikana učitele: Koš na hlavě
Česká Třebová (krč)

Na Základní škole Nádražní v České Třebové žáci napadli učitele a o přestávce na chodbě školy mu dali na hlavu prázdný odpadkový koš. Učitel nikomu nic neohlásil, ale žáci si celý incident nahráli na mobil. Chlubili se tím nejen mezi sebou, ale i na internetu. Dozvěděl se tak o tom ředitel školy i média. Ředitel se radil s policií, ale ti mu doporučili řešit vše kázeňsky. Žákovi, který dal učiteli na hlavu koš, i těm, kteří vše natáčeli na mobil, hrozí trojka z chování. Po zveřejnění celé kauzy se do vyšetřování zapojila i policie. „Vyslycháme nyní žáky. Podle dosavadního šetření bude patrně případ posouzen jako přestupek“, řekla nám včera Eva Sichrová z ústeckoorlické policie. (Převzato z denního tisku)



**Příklady,
ilustrace**

Průvodce studiem

Dokážu si představit, že po přečtení předchozích řádků jste se zalekli, co vše se od učitele požaduje a na co by měl být připraven. Věřte však, že vzdělání je velká deviza, i když ji zatím naše společnost patřičně neoceňuje. S chutí se, prosím, pusťte do dalšího studia a uvědomte si, že učitelské povolání patří k těm, které kromě problémů mohou také přinášet celoživotní radost a uspokojení. To, co vložíme do srdcí dětí a mládeže, se neztratí. Laskavý a přiměřeně náročný učitel žije ve vzpomínkách svých žáků ještě dlouho po své smrti (Míček, L., Zeman, V., 1997, s. 188).

Z předchozího výčtu je patrné, že na učitele je kladeno ze strany žáků, rodičů, vedení školy i veřejnosti příliš mnoho nároků, z nichž některé jsou těžce splnitelné a mnohé si navzájem odporují. Patří k nim např. požadavek stálého udržení kázně ve třídě, tlak na odborný růst spolu s nedostatkem prostředků i časového prostoru pro další sebevzdělávání, poměrně malé kompetence při vysoké osobní odpovědnosti, citová zainteresovanost na úspěchu i neúspěchu žáků, časté plnění neočekávaných a naléhavých úkolů, nutnost okamžitých rozhodnutí atd. K tomu přistupují nepřesně vymezené hodiny pro výkon učitelské práce (značná část práce je vykonávána doma), vystavování se kritice z mnoha stran, izolace práce od ostatních dospělých (skleníkové prostředí) a s tím spojená nemožná přímá podpora, pomoc a rady zvenčí.

Další zátěžové situace

Příklad

J. Pařízek v publikaci Učitel a jeho povolání uvádí, že samotný údaj o délce pracovní doby učitele (vyučování a další učitelské činnosti) nemůže vyjádřit stupeň pracovní zátěže učitelů: „V popisu časové náročnosti učitelského povolání není zahrnuta jeho fyzická a psychická náročnost, ale práci učitele bychom mohli přirovnat k činnosti herce, který po určitou dobu podává výkon, jenž převyšuje nároky řady jiných povolání. Výkon učitele při vyučování je namáhavější ve srovnání s některými jinými povoláními. Proto posuzovat výkon učitele jen podle počtu odpracovaných hodin, bez zřetele na jejich skutečnou náročnost, by nebylo objektivní.“ (s. 66)



**Příklady,
ilustrace**

Úkol

Zamyslete se nad tím, proč se v současné době ukazuje jako zvlášť silně působící stresor celková změna v chování žáků vůči učitelům. Pokuste se nalézt odpověď.



**Otázky,
úkoly**

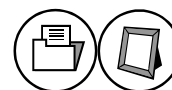
Učitel je navíc vystaven nárokům a požadavkům od jiných osob. Žáci od něj očekávají srozumitelný výklad učiva, chválu a uznání, zábavu, humor, pomoc při učení, radu, emocionální blízkost, spravedlivé jednání. Rodiče požadují účinné zprostředkování znalostí svým dětem, zajištění jejich úspěchů v učení, radu, ochranu žáků před nebezpečím, empatii a spolupráci. Kolegové si přejí, aby učitel měl vždy dobrou náladu, svěřoval se jim se svými starostmi, naslouchal jejich problémům a podpořil je v konfliktních situacích. Vedení školy očekává od učitele dosažení odpovídajících výchovně-vzdělávacích cílů, objektivní posuzování výkonů žáků, bezkonfliktní vedení třídy, udržování disciplíny, příkladné chování, společenskou i profesionální angažovanost, připravenost zapojit do výuky i problémové žáky. Společnost po učiteli požaduje, aby žáky připravil pro trh práce, motivoval je k výkonům a úspěchům, naučil je využívat své klady a potlačovat zápory, podněcovat vývoj osobnosti žáka.

Požadavky od jiných

Příklad

Výpověď učitelky

„U učňovské mládeže jsem se setkala s hrubým chováním a naprostým nezájmem o můj obor – matematiku,“ stěžuje si jedna profesorka matematiky. Podobné stížnosti jsou časté – nezájem žáků je mnohdy vyvolán příliš abstraktním způsobem výuky, nedostatečnou osobní motivovaností žáků, v některých případech také nedostatečnou intelektuální kapacitou žáků, v každém případě jde o značný stresor pro učitele. (Míček, L., Zeman, V., 1997, s. 66)



**Příklady,
ilustrace**

Výpověď učitele (40 let)

„Zdaleka mě tolik nevyčerpává vyučování, jako povinnost neustále něco sepisovat. Jsou to úkoly termínované, které většinou velmi spěchají, i když končí v zásuvkách psacích stolů.“ (Míček, L., Zeman, V., 1997, s. 65)

Výpověď učitelky (40 let)

„Puntičkářství některých ředitelů je zdrojem stresu pro mnohé učitele. Učitel „prolítá“ přestávky, aby sehnal podpisy do katalogů apod., místo aby si pohovořil se studenty o jejich problémech.“ (Míček, L., Zeman, V., 1997, s. 71)

K těmto specifickým zátěžovým faktorům je nutné připojit další celospolečenské zátěžové problémy dnešní doby, k nimž mimo jiné patří konzumní životní filozofie, negativní vlivy jednostranné zaměřenosti na digitální techniku, na výkon, znevýhodnění postavení žen s dětmi, morální devastace, kariérismus, rozpad rodiny, ekologické problémy a další.

Celospolečenské zátěžové problémy

Vzhledem k předchozímu výčtu je možné konstatovat, že učitelství obsahuje velkou řadu problémů a požadavků, na jejichž zvládnutí nelze v podstatě nikoho dostatečně připravit. Chce-li učitel všem požadavkům vyhovět, dostane se zákonitě do stresu. Zátěž je způsobena nejen velkým množstvím problémů a nároků, ale především mírou konfliktů, které z nich vyplývají.

Příklad

Výpověď učitelky (40 let)

„Netypickou stresovou situaci mi letos přivodili rodiče studentky, která neuspěla u opravné zkoušky. Odvolali se k řediteli, že dívka měla trému, ten odpověděl, že přezkoušení není možné, protože byla zkoušena tříčlennou komisí. Oni se odvolali k inspektorovi, který zkoušku nakonec povolil. U zkoušky dívka opět neuspěla, musí opakovat ročník, inspektor se nás zastal, ale rodiče ošklivě útočili. Já tu dívku teď učím, ale jsem v té třídě trochu nesvá, vím, že všechno co řeknu, může být použito proti mně.“ (Míček, L., Zeman, V., 1997, s. 67)

Uvedené stresové faktory nejen ovlivňují jednání učitele, ale při zvýšené míře vedou ke stresům, vyčerpání, vyhasnutí a někdy též k opuštění profesní dráhy.

Průvodce studiem

Abyste předchozímu i následujícímu výkladu lépe porozuměli, podívejte se na objasnění zmiňovaných pojmů.

Stres je většinou chápán jako proces a stav zvýšeného opotřebování organismu. Od pojmu stres se rozlišuje pojem **stresor**, jako faktor, kterým je proces stresu vyvoláván nebo vytvářen. Stresorem mohou být vnější podněty, nebo podněty vnitřní (např. výčitky svědomí). V české odborné literatuře se někdy místo pojmu stres používá **zátěž** a místo stresoru **zátěžový podnět**. Často je pojmem stres označován vnitřní stav člověka, který je něčím ohrožován nebo ohrožení očekává a zároveň považuje svoji obranu proti těmto vlivům za nedostatečnou. Velké množství specifických stresorů je spjato s charakterem duševní práce, zvláště pak s povahou tzv. vztahových nebo pomáhajících profesí, tj. profesí, jejichž těžištěm je působení na lidi. Patří k nim především učitelská profese.

Zátěžové podněty (stresory) nepůsobí na všechny stejně. Někteří lidé jsou náchylní ke stresu více, jiní méně, a někteří jsou vůči němu imunní. Síla působení stresoru se mění v závislosti na tom, za jakých okolností působí a jakou podporu má jedinec ze strany sociálního prostředí. Stres sám o sobě není ani špatný, ani dobrý. Některé stresory znamenají jen malé nepříjemnosti, jiné způsobují tíživý tlak, další přinášejí vzrušující výzvy, nebo dokonce užitek (zlepšení sebepoznání, umění rozpoznat věci podstatné od nepodstatných).

Příklad

Jak poznáte, že je zle?

- Cítíte se stále vyčerpaní a nepřichází úleva.
- Už si ani nepamatujete, kdy vám šla práce od ruky.
- Jste skleslí, bez nálady.
- Bolí vás hlava, záda, žaludek. Často se nachladíte.



Příklady,
ilustrace



Klíčové pojmy

Znáte uvedené
pojmy?

Jak jsme
imunní vůči
stresu



Příklady,
ilustrace

Negativní důsledky působení stresu spatřujeme v rovině biologické, psychické a sociální.

**Roviny
působení
stresu**

V *biologické rovině* působení stresu ohrožuje naše tělesné zdraví. Projevuje se v psychosomatických, stresových, civilizačních chorobách (např. infarkt myokardu, hypertenze).

V *psychické rovině* se nejvíce projeví nejen v oblasti citů a emocí, ale i v oblasti poznávacích procesů, vůle a vlastností osobnosti.

V *sociální rovině* se stres projevuje nejvíce ve vztazích k druhým lidem (negativní vidění jiných lidí a negativní postoj k nim, nepřiměřená soutěživost a agresivita s následnou izolací).

Příklad

Výpověď učitelky (50 let)

„Učitel ve stresu má negativní vztah k žákovi, často je tento vztah neuvědomovaný, velmi často potlačovaný, ale nesmí ho projevovat, neboť by následovalo odsouzení, event. existenční ohrožení. Je to začarovaný kruh. Učitel se snaží této zodpovědnosti zbavit a hledá, kam by ji přesunul – rodina žáka, malá inteligence žáka při jeho selhávání apod.“ (Míček, L., Zeman, V., 1997, s. 53 - 54)



**Příklady,
ilustrace**

Dlouhodobě působící stres může způsobit **syndrom psychického vyhoření**, tzv. **burnout efekt**.

**Poznáme fáze
působení
stresu?**

Burnout efekt, z anglického vyhoření, vypálení, znamená prožívání tělesného, citového a duševního vyčerpání. Vyhoření je procesem, který má svůj začátek, průběh a výsledný stav. Probíhá v následujících fázích:

1. *zvýšené angažovanosti*. V této počáteční fázi učitel vykonává dobrovolně (často bez nároku na odměnu) pro školu i své žáky mnoho práce navíc, má velké ideály, cítí se nepostradatelný, potlačuje vlastní přání a potřeby, ale i neúspěchy a zklamání;
2. *stagnace*. Učitel se nedaří ideály realizovat, zažívá první zklamání, zvyšuje se potřeba komfortu, volného času i přátel. Práce již není natolik přitažlivá. Sociální kontakty se omezují na styk s učiteli, život se redukuje pouze na práci, přičemž požadavky žáků, rodičů a vedení školy začínají jedince obtěžovat;
3. *frustrace*. Učitel vnímá své žáky negativně, stále více pociťuje neúspěch, na kázeňské přestupky reaguje donucovacími prostředky, zažívá bezmocnost, nekompetentnost, nedostatek uznání. Škola pro něj představuje velké zklamání. Začínají se objevovat potíže na pracovišti i v osobním životě. Projevují se psychosomatické příznaky a potřeba utišujících prostředků;
4. *apatie*. Mezi učitelem a žáky vládne nepřátelství. Dostavuje se zoufalství, rezignace a lhostejnost. Učitel koná jen to nejnutnější, vyhýbá se odborným rozhovorům a všem aktivitám;
5. *vyhoření*. Jde o poslední stadium, kdy se objevuje burnout efekt. Dostavuje se úplné psychofyzické vyčerpání organismu, kdy je nutná pomoc zvenčí.

Syndrom vyhoření se projevuje zvláštními změnami v duševní, emocionální, sociální a tělesné rovině.

**Víme jaké
změny
v osobnosti
člověka
způsobuje
syndrom
vyhoření?**

V *duševní rovině* se objevují potíže s koncentrací pozornosti, neschopnost jasného výkladu a řešení komplexních úkolů, nedůvěra ve vlastní schopnosti, negativní postoj k žákům, rodičům i přátelům a životnímu partnerovi, negativní hodnocení působení školy, ztráta zájmu o profesní témata, únik do fantazie.

V *emocionální rovině* se objevuje sklíčenost, pocity prázdnoty, úzkosti, bezmoci, sebelítosti, popudlivost, nervozita, pocit nedostatečného uznání, netrpělivost, náládovost.

V *sociální rovině* se objevuje omezení kontaktů nejen s rodiči a žáky, ale i s kolegy a přáteli,

nedostatečná příprava na vyučování, problémy s partnery a konflikty s vlastními dětmi, malá snaha pomáhat problémovým žákům a výchovně se angažovat, zanechání zájmových činností.

V *tělesné rovině* se objevuje rychlá unavitelnost, srdeční, dýchací a zažívací potíže, narušené stravovací návyky (nechutenství, nebo naopak kompenzace zátěže jídlem), náchylnost k nejrozličnějším onemocněním a úrazům, bolesti hlavy a zad, svalové napětí, vysoký krevní tlak, poruchy spánku a neschopnost relaxace.

Úkol

Jsou starší čeští učitelé profesně „vyhořelí“ nebo zůstávají v průběhu své profese stále nadšení pro svou práci? Existují zde rozdíly u mužů-učitelů a žen-učitelek? Svě odpovědi podpořte argumenty.



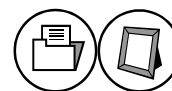
Otázky,
úkoly

Prevence proti stresu a burnout efektu spočívá v odstraňování jeho příčin a v užívání různých relaxačních technik tam, kde příčiny nemůže jednotlivec ovlivnit. K účinným metodám patří kritická analýza vlastních profesionálních dovedností, změny ve způsobu řízení vyučování i ve výchovně-vzdělávacích metodách, hledání smyslu svého života, plánovitě hospodaření s časem, stanovení priorit podle naléhavosti a důležitosti úkolů, zlepšení spolupráce a komunikace v učitelském kolektivu, zdravější životospráva, pohybová aktivita, dostatek spánku a pravidelná relaxace.

**Dovedeme se
ubránit stresu
a burnout
efektu?**

Příklad

Každý učitel může být při své práci tvůrčí osobností. Měl by se stále vzdělávat, zdokonalovat ve svém oboru i v umění, jak působit na žáky, což samo o sobě může přinášet značné uspokojení. Měl by se stále zdokonalovat v metodách, jak učit, jak porozumět dětem a mládeži a v neposlední řadě také tomu, jak porozumět sobě samému a jak zdokonalovat svoji vlastní osobnost. Učitelova osobnost je tím nejvlastnějším prostředkem jeho působení a přímo ovlivňuje, pozitivně nebo negativně, psychiku žáků. Učitel tím, že sám nachází životní cestu, umožňuje ji snáze najít i dětem a mládeži, kterou ovlivňuje. (Míček, L., Zeman, V., 1997, s. 139)



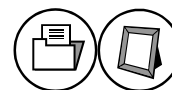
Příklady,
ilustrace

Je nutné orientovat se na budoucnost a ve své minulosti se nezabývat jen přehmaty a chybami, ale hledat v ní zdroj síly z doposud úspěšně překonaných překážek.

Při hledání smyslu života se nabízí řada činností a vztahů, které pomáhají člověku zapomenout na sebe sama. Patří sem např. manuální tvůrčí činnosti z oblasti výtvarné výchovy a řemeslných dovedností, hudba, sport, turistika, cestování, ochrana přírody, charitativní činnost, společensko-politická činnost, prohlubování nebo navazování vztahů, spiritualita.

Příklad

Výstižné shrnutí nejdůležitějších protistresových tipů podávají v publikaci nazvané *Antistresový program pro učitele* autoři Claudius Hennig a Gustav Keller (1996, s. 93 – 94), kteří doporučují:



Příklady,
ilustrace

1. **Snižte příliš vysoké ideály:** Kdo na sebe i na druhé klade příliš vysoké nároky, neustále se vystavuje nebezpečí frustrace. Akceptujte skutečnost, že člověk je tvor chybující a nedokonalý.
2. **Nepropadejte syndromu pomocníka:** Vyhněte se nadměrné identifikaci s potřebami ostatních lidí. Pohybuje se v rozmezí mezi soucítěním a emocionálním odstupem. Nesnažte se být zodpovědní za všechny a za všechno. Čím více budete ostatním pomáhat, tím více budou bezmocní.
3. **Naučte se říkat NE:** Nenechte se přetěžovat! Řekněte ne, pokud budete cítit, že je toho na vás nakládáno moc. Myslete také na sebe. Požádejte své nadřízené o ochranu a péči.

4. **Stanovte si priority:** Nemusíte být všude a vždy. Nevyplytvejte svou energii na nesčetné aktivity. Soustřeďte se jen na podstatné činnosti.
5. **Dobrý plán ušetří polovinu práce:** Zacházejte se svým časem racionálně. Rozdělte si práci rovnoměrně. Cestu k cíli rozčleňte na etapy, které budete schopni postupně zvládnout. Snažte se vyhnout odkládání práce a úkolů.
6. **Dělejte přestávky:** Uvědomte si, že vaše zásoba energie je omezená. Nežeňte se z jedné činnosti do druhé. Zařazujte mezi ně krátké, uvolňující přechody (např. dechová cvičení).
7. **Vyjadřujte otevřeně své pocity:** Pokud se vás cokoliv dotkne, dejte to najevo. Udělejte to tak, abyste sami necitlivě nezasáhli druhou osobu.
8. **Hleďte emocionální podporu:** Sdílená bolest, poloviční bolest. Najděte si „vrbu“ a důvěrníka, kterému můžete otevřeně vylíčit svoje problémy.
9. **Hleďte věcnou podporu:** Všechny problémy nemůžete vyřešit sami. Není nutné lámat si se vším hlavu sám. Pohovořte si s kolegyněmi a kolegy, požádejte je o radu a o návrhy řešení.
10. **Vyvarujte se negativního myšlení:** Jakmile zabřednete do hloubání a sebelíposti, řekněte si „stop“. Položte si otázku: „Co je na mně dobrého?“ Radujte se z toho, co umíte a dokážete. Užívejte také pozitivních stránek života. Vychutnávejte všechno, co má podle vás v životě nějakou hodnotu.
11. **Předcházejte výukovým problémům:** Vyučování si dobře připravte. Sdělte třídě hned na začátku a jasně svá očekávání. Na nedodržování pravidel a norem reagujte důsledně. Vyhýbejte se výhrůžkám. Dbejte na střídání aktivizujících forem práce. Využívejte k odlehčení výuky účelné rituály.
12. **V kritických okamžicích vyučování zachovejte rozvahu:** Připravte se duševně na kázeňské konflikty. V problémové situaci se nenechte prvním negativním pocitem svést k impulsivnímu jednání. Uvědomte si, jaký je váš manévrovací prostor a které způsoby jednání jsou přiměřené. Žákovo chování kritizujte konstruktivně. Nevhodnému chování jedince nebo kolektivu můžete „vzít vítr z plachet“ paradoxní reakcí nebo humorem.
13. **Následná konstruktivní analýza:** Projděte si ještě jednou kritické situace. Analyzujte svoje chování, navrhnete alternativy řešení. Zapojte do rozboru i své kolegyně a kolegy.
14. **Doplňujte energii:** Vaše práce není „pupek světa“. Vyrovnávejte pracovní zatížení potřebnou mírou odpočinku. Věnujte se činnostem a vztahům, při kterých se cítíte dobře a které vás naplňují. Osvojte si relaxační metody.
15. **Vyhledávejte věcné výzvy:** Buďte otevření novým zkušenostem. Neustále se učte a vzdělávejte. Rozšiřování obzorů a repertoáru výukových a výchovných metod zlepšuje dovednost zvládat stres!
16. **Využívejte nabídek pomoci:** Jestliže máte pocit, že v kritických situacích nereagujete dobře, měli byste se snažit změnit své chování v konfliktech, využijte účasti v diskusních skupinách kolegů.
17. **Žijte zdravě:** Berte vážně varovné signály svého těla. Zmírněte pracovní nasazení, když jste mu příliš „napjali luk“. Dopřávejte si dostatek spánku. Zdravě se stravujte. Sportujte.

Shrnutí

Učitelství nese s sebou velkou řadu problémů a požadavků, na jejichž zvládnutí nelze v podstatě nikoho dostatečně připravit. Subjektivní pocítování jejich obtížnosti záleží na povaze jednotlivých učitelů, jejich věkových a individuálních zvláštnostech, zdravotním stavu, jejich odolnosti vůči zátěži i na jejich vztahu k učitelské profesi, k lidem a především k dětem a mládeži. Jestliže jsou učitelé dlouhodobě vystaveni zátěži (stresu) nejen v pracovní, ale i sociálně-emoční oblasti, mohou se dostat do stavu označovaného



Shrnutí

termínem syndrom vyhoření (burnout efekt). Způsob obrany proti stresu a syndromu vyhoření je individuální.

Pojmy k zapamatování

zátěžová situace, stres (zátěž), stresor (zátěžový podnět), burnout efekt (syndrom psychického vyhoření)



Klíčové pojmy

Průvodce studiem

Další kapitolu máte úspěšně za sebou. Pokud využijete získané znalosti a informace ve své učitelské práci, budete se moci v mnohých případech ubránit stresu i případnému syndromu vyhoření. Než přejdete k následujícímu textu, zopakujte vše, o čem pojednávala tato kapitola, a na závěr odpovězte na kontrolní otázky.

Kontrolní otázky a úkoly

1. Se kterými zdroji zátěžových situací se učitelé nejčastěji setkávají?
2. Uveďte některé z možností obrany učitele proti stresu. Používáte je sami?
3. Dovedete vysvětlit, proč dispozice jedince – odolnost – má pro vykonávání učitelské profese mimořádnou důležitost? Argumentujte.
4. Charakterizujte fáze syndromu psychického vyhoření.



**Otázky,
úkoly**

Doporučená literatura

HENNIG, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6.

MÍČEK, L., ZEMAN, V. *Učitel a stres*. Opava: Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, 1997. ISBN 80-86041-25-5.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky*. Praha: Vydavatelství VŠCHT, 2005. ISBN 80-7080-573-0.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

3.3 Vývoj profesní dráhy učitelů

Cíl:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- popsat vývoj profesní dráhy učitelů,
- identifikovat základní znaky etap profesní dráhy učitelů,
- charakterizovat začínajícího, zkušeného a vyhasínajícího učitele.

Průvodce studiem

Vážení kolegové, jistě jste se během své pedagogické praxe zamýšleli nad tím, jak se učitel ve své profesi vyvíjí v průběhu života, kterými vývojovými etapami prochází, v čem se tyto etapy odlišují, případně i nad tím, zda je stejný vývoj profesní dráhy u žen-učitelek a u mužů-učitelů. Následující kapitoly by Vám mohly dát odpověď.

Vývoj profesní dráhy učitelů lze rozčlenit do následujících etap:

- volba učitelské profese,
- profesní start – začínající učitel,
- učitel expert – zkušený učitel,
- konzervativní – vyhasínající učitel.

Úkol

Odbornou i laickou veřejnost zajímá, zda určitá etapa profesní dráhy učitelů má vliv na kvalitu jejich práce. Výzkumy v této oblasti často zjišťují, zda je pro žáky výhodnější, když je vzdělává mladý, zatím málo zkušený učitel, nebo zkušený starší učitel. Bohužel doposud je jen málo spolehlivých údajů získaných z objektivních výzkumů, které by daly jednoznačnou odpověď. Co si myslíte o tomto problému Vy?



**Otázky,
úkoly**

Volba učitelské profese – motivace k učitelství

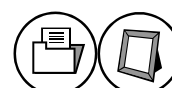
Důvody, které se mohou stát motivací k volbě učitelského povolání, jsou různé. Toto povolání je jedním z mála, se kterým se všechny děti a mládež po dlouhou dobu denně setkávaly. Jejich zážitky ze styku s učitelskou profesí mají silný charakter jak v pozitivním, tak v negativním smyslu.

Počátky motivace jsou často spojeny s typem rodinné výchovy, v níž budoucí učitel získává lásku k druhým lidem, touhu jim pomoci, vztah k práci, k dětem, dovednost plánovat si práci, zachovávat režim dne. Může též jít o tradiční povolání v rodině, zájem o obor aprobace, touhu po vysokoškolském vzdělání a získání titulu, absence představ o jiném studiu či poslední možnost, kam studenta přijmou ke studiu, ale také o výsledek nadprůměrného výkonu profese.

Příklad

K dalším motivům vedoucím k výběru učitelského povolání patří:

- vztah k dětem (mládeži), (starat se o děti, učit je);
- vliv a vzor konkrétních učitelů;
- vliv přátel a spolužáků (společné zkušenosti z práce s dětmi ve volnočasových aktivitách a zájmových činnostech);



**Příklady,
ilustrace**

- typ středoškolského studia;
- samotné studium učitelství;
- obraz práce učitelů v očích veřejnosti (relativně kratší pracovní doba, 40 dnů dovolené, jistota zaměstnání na dobu neurčitou, podíl učitele na moci nad žáky a jejich budoucností, příjem učitele, který je sice nižší než v soukromém sektoru, ale je zaručen platovými tabulkami);
- skutečnost, že učitel je zprostředkovatelem poznání a předavatelem hodnot a norem;
- prestiž učitele, která je oproti jiným profesím vysoká;
- životní styl učitele, který jej přiřazuje ke střední společenské třídě.

Motivace k rozhodnutí stát se učitelem má své vývojové etapy, jejichž průběh je individuální.

Úkol

Když se ohlédnete nazpět, jste schopni uvést motivaci Vašeho zájmu o pedagogické studium? Pokuste se ji zformulovat.



**Otázky,
úkoly**

Profesní start – začínající učitel

Profesním startem se označuje období člověka, kdy vstupuje do zaměstnání. Tento mezník je důležitý nejen z psychologického a sociologického hlediska, ale je i významnou událostí a přelomem v životě jedince. U nastupujícího učitele se mění dosavadní role studenta v roli učitele, mění se jeho pozice ve vztahu k rodičům; mladý učitel se stává existenčně nezávislým, přebírá za sebe odpovědnost.

Ve srovnání s jinými profesemi, kdy je začínající pracovník postupně zaváděn do výkonu své profese a také své pracovní povinnosti a odpovědnost přebírá postupně za vedení zkušeného pracovníka, mladý učitel je na tom hůře. Musí hned od prvních dnů po nástupu do povolání převzít všechny povinnosti učitele, je plně zodpovědný za svoji práci a navíc vykonává řadu administrativních povinností. Ve svých vyučovacích hodinách nemá nikoho, kdo by mu radil nebo pomáhal. Kolegové, ředitel, rodiče i žáci po něm ihned vyžadují kvalitní výkon a mají na nastupujícího učitele značné požadavky.

Adaptace začínajících učitelů probíhá obtížně, je doprovázena četnými objektivními i subjektivními problémy, které jim ztěžují úspěšný profesionální start. Mladí učitelé se často dostávají do stresových situací, konfliktů s nadřízenými, kolegy, žáky i s jejich rodiči. Mohou tím trpět i jejich žáci, protože učitelé získávají své první učitelské zkušenosti dosti často cestou pokusů, omylů a chyb.

Začínající učitel není vždy profesně připravený na mnohá úskalí pedagogické praxe a často také není osobnostně připraven vyrovnat se s některými neočekávanými okolnostmi a situacemi. Někteří začínající učitelé teprve na začátku své učitelské dráhy zjišťují, že:

**Každý začátek
je těžký**

- nejsou dostatečně osobnostně vybaveni pro tuto práci (nemají trpělivost, aby zvládli nekázeň žáků, chybí jim hlasový potenciál);
- vysokoškolské studium jim neposkytlo dostatek vědomostí a dovedností k běžným činnostem, často spojeným s množstvím administrativní práce, ani ke komunikaci s partnery školy (udržení pozornosti žáků ve vyučování, práce s neprospívajícími či problémovými žáky, motivace žáků, diagnostika žáků, komunikace s rodiči spojená s obavou, že nebudou mladého učitele respektovat);
- nejsou schopni kompetentně řešit nejrůznější problémové situace ve školách

(nezájem žáků o učení, odpovědnost za žáky, špatné materiální vybavení školy, klima školy);

- těžce nesou osamělost, pokud nejsou v dosahu svého bydliště a svých kamarádů;
- nemají jistotu o svých rozhodovacích pravomocích.

Příklad

Silnou zbraní žáků proti učiteli je „vybzučení“. Při výkladu začnou žáci se zavřenými ústy bzučet. Přitom nejde dokázat, kdo bzučel. Nejméně vhodné řešení dané situace je to, že učitel přivede ředitele, aby si bzučení vyslechl a proti žákům zakročil. Ředitel samozřejmě žádné bzučení neslyší. Po jeho odchodu se při dalším výkladu učitele bzučení obnoví. (Řezníček, J., 2004, s. 15)



**Příklady,
ilustrace**

Úkol

Zamyslete se nad uvedeným příkladem, pokuste se najít příčiny takového chování žáků a navrhněte Váš způsob řešení uvedené situace.



**Otázky,
úkoly**

Začínající učitelé také musí na plnění běžných učitelských povinností vynakládat mnohem více času než zkušený učitel. Od mladého učitele očekávají obvykle žáci, spolupracovníci i rodiče nové a netradiční přístupy k problémům výchovně-vzdělávací práce. Ne každému z nastupujících učitelů se podaří očekávání naplnit.

U učitelů začátečníků všeobecně-vzdělávacích i odborných předmětů, učitelů praktického vyučování a učitelů odborného výcviku, kteří přešli do výuky na střední školy z praxe, kde mnohdy pracovali s dospělými a řešili odborné úkoly, vyvstávají další problémy. Musí se vyrovnat především s tím, jak zvládat pedagogické situace a jakým způsobem zpřístupnit žákům odbornou problematiku tak, aby si jejich žáci osvojili všechny vědomosti a dovednosti nezbytné k výkonu kvalifikovaného odborného povolání.

Příklad

Zatímco velké firmy dnes mají vlastní vzdělávací zařízení a uchazeče pro jeho budoucí práci „vyškolí“, malé firmy vyžadují dobře odborně připraveného pracovníka.



**Příklady,
ilustrace**

Učitelé praktického vyučování a učitelé odborného výcviku vedle své pedagogické funkce plní i funkci organizátora pracovního procesu, tak aby odpovídal pedagogickým požadavkům a byl účinným výchovně-vzdělávacím prostředkem.

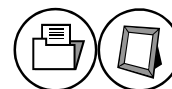
Učitelé odborných předmětů (zvláště technických), kteří v předchozí neučitelské praxi byli zaměřeni na hledání řešení v konkrétních podmínkách, na dotažení návrhů a myšlenek do zdárného konce, mají již zažitě nejen své způsoby myšlení, ale i vyjadřování. Byli zvyklí často verbální vyjadřování nahrazovat graficky (symboly, modely, výpočty). Tyto své způsoby práce musí ve své učitelské práci přizpůsobit novým podmínkám. Toto vše může zejména v počátku jejich učitelské kariéry vyvolat řadu problémů mezi nimi a žáky. Učitel se musí přizpůsobit úrovni vědomostí a myšlení žáků, nesmí své názory prosazovat direktivně, musí být schopen dialogu se žáky. Musí umět zvolit rozsah učiva a jeho hloubku, metody, organizační formy i dodržovat duševní hygienu žáků (zařazování přestávek, střídání činností).

Tento učitel je naopak schopen dobře vést žáky k logickému myšlení, samostatnosti, schopnosti vyhledávat informace a pracovat s nimi, naučit žáky spojovat teoretické a praktické odborné problémy.

V etapě profesního startu vedle stresových pocitů, někdy označovaných jako „šok z reality“, dochází k fenoménu objeovávání. Je to pozitivní fenomén, který se vyznačuje nadšením učitele pro jeho zaměstnání, pocitem hrdosti ze samostatného zvládnutí práce. Je individuální záležitostí každého učitele. Která z těchto tendencí (šok z reality, nebo objeovávání) převládne, určuje i průběh dalších profesionálních etap.

Příklad

Na učitele, zejména na ty mladší, se žáci často obracují s problémy, které se bojí řešit s rodiči. Může se jednat o drogy, těhotenství, pohlavní choroby. Učitel musí dodržet zásadu anonymity, převzít odpovědnost a žákovi účinně pomoci. Pokud je nutné problém řešit s někým dalším, učitel k tomu musí získat svolení žáka. Jinak by se na něm dopustil zrady. (Řezníček, J., 2004, s. 21)



**Příklady,
ilustrace**

Úkol

Dokázali byste uvést ze své vlastní zkušenosti obdobnou situaci, kterou jste pomáhali svým žákům řešit?



**Otázky,
úkoly**

Nedá se všeobecně říct, že všichni začínající učitelé mají velké problémy. Řada z nich, s předpoklady pro učitelskou profesi, mimořádným citem a smyslem pro učitelství, učí od počátku na velmi dobré úrovni. Začínající učitelé mají obvykle teoretické vědomosti, ale ještě je neumějí uplatnit v praxi.

Práce začínajícího učitele je také výrazně ovlivněna výší jeho pracovního úvazku, skladbou přidělených vyučovacích hodin a řadou dalších mimovyučovacích povinností. Pokud je začínající učitel pověřen výukou předmětů, které nemá v aprobaci, jeho nástupní problémy se zvětšují.

Většina začínajících učitelů potřebuje pomoc zkušených kolegů; jejich pomoc jim ale nemá být vnucována. Mladým učitelům by měl být dán čas, aby se na svém pracovišti zorientovali, seznámili se se svými kolegy, žáky, povinnostmi i uspořádáním a vybavením školy.

První rok učitelovy práce ve škole je považován za rozhodující období pro utváření jeho profesních dovedností a pro adaptaci na úkoly a podmínky, ve kterých bude vykonávat své povolání.

Ulehčení profesního startu by začínajícím učitelům mohlo přinést znovuzavedení statutu uvádějícího učitele spolu s posílením vysokoškolské přípravy učitelů a jejím sladěním s požadavky školské praxe.

Učitel expert – zkušený učitel

Po etapě profesionálního startu nastává etapa stabilizace, při které již učitel není závislý na odborné pomoci. Je to období, ve kterém učitelé dosahují odpovídající úrovně profesionální kompetence a kdy se v jejich pracovních návycích a dovednostech, v dobrém slova smyslu, objevuje určitá dávka rutiny. Řada dovedností je již zautomatizována. Začátek období zkušeného učitele je velmi individuální, od několika měsíců až po pětileté období praxe. V této etapě učitelé nejvíce ovlivňují charakter výchovně-vzdělávacího procesu, protože působí jako vzor nejen na žáky, ale i na začínající učitele.

Učitel bývá expertem v jedné oblasti, dovede přizpůsobit své jednání situaci a kontextu především v krizových situacích, jejichž základní znaky rychle rozpozná, těmto situacím rozumí na kvalitativně hlubší úrovni a dokáže improvizovat. Zkušený učitelé také objektivněji hodnotí omezenost svého působení a výrazný vliv jiných faktorů na žáky. Toto období by mělo být i etapou funkčních postupů.

Učitel středního odborného vzdělávání pracuje se žáky, jejichž věkové zvláštnosti mají specifické požadavky na učitele. Jsou to především požadavky na učitelovy organizační a metodické schopnosti, učitel musí být zdatným praktikem, musí mít pevný charakter, být všestranně zaměřený, nesmí všechno poměřovat podle sebe. Musí být energický a přitom klidný, být především autoritou, ke které mají žáci dobrý vztah. Dále musí mít kladný vztah k oboru i k práci, nesmí se uzavírat před cizími zkušenostmi, být na úrovni současných

**Co charakte-
rize
zkušeného
učitele**

poznatků svého oboru.

U učitelů praktického vyučování a odborného výcviku obvykle přistupuje navíc vysoká praktická technická erudice, u učitele odborného výcviku vyučení v oboru, odborná praxe a případné další kvalifikační předpoklady. Protože tito učitelé zajišťují bezprostřední sepětí žáka s jeho budoucí profesní prací, je jejich výchovně-vzdělávací činnost zvláště významná. Vzájemně přitom spolupracují s učiteli všeobecných a odborných předmětů a podílí se na schopnostech žáka aplikovat své poznatky v budoucí profesní práci.

Příklad

Návod, jak se vyrovnat s tím, když zapomenete, jak jste chtěli ve výkladu učiva pokračovat:

1. Napomenete beze jména někoho, kdo sedí vzadu a nedívá se na Vás. Třída přitom neví, koho napomínáte a Vy můžete vymyšlený prohrěšek řešit tak dlouho, než si vzpomenete. Není to úplně čisté jednání, ale když žáky přitom káráte mírně, nikomu neublížíte.
2. Můžete začít opakovat právě probranou látku. (Řezníček, J., 2004, s. 24)

Úkol

Pokud se Vám přihodila obdobná situace, uveďte, jak jste na ni reagovali.

Důležitou součástí období profesionálního vzestupu je zvyšování nebo rozšiřování kvalifikace dalším, respektive celoživotním vzděláváním. Učiteli, který další vzdělávání podceňuje, hrozí dokonce zaostávání za žáky. Celoživotní vzdělávání, jako součást profesionální dráhy učitele, má kromě celospolečenského významu i osobní význam pro učitele, kterému umožňuje „držet krok s dobou“. Je také součástí prevence proti podlehnutí profesionální depresi a duševnímu vyčerpání.

K hlavním cílům dalšího vzdělávání učitelů patří:

1. *operativní vzdělávání*, které má doplnit vzdělání učitelů o ty nové moderní poznatky z pedagogiky, psychologie a jeho odbornosti, které se považují za podstatné z hlediska záměrů školy, správy škol a školské politiky;
2. *celoživotní vzdělávání*, které představuje promyšlený, integrovaný systém státem řízeného záměru. Při jeho vytváření je nutno brát na zřetel několik okolností: učitelé budou ochotni pokračovat ve vzdělávání, pokud budou mít dobré zkušenosti ze současného vzdělávání; když pro ně bude dostupné z hlediska času a finanční náročnosti a jeho výsledný efekt bude uznaný (diplom, certifikát atd.).

Úkol

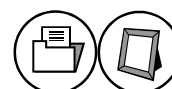
Vyjděte z vlastních vzpomínek na studentská léta a pokuste se z Vašich bývalých učitelů identifikovat učitele experta. Uveďte jeho charakteristiku.

Konzervativní – vyhasínající učitel

Předpokládá se, že učitel, který se nachází v poslední etapě svého pedagogického působení, což je asi v padesátém roce života, po 25 až 30 letech výkonu učitelského povolání, je nejzkušenější. S přibývajícím věkem se ale objevují negativní jevy – narůstají konzervativní postoje, nastupuje rezignace a u některých učitelů vzniká efekt vyhasínání, jako projev a důsledek dlouhodobých stresových tlaků, nevhodného způsobu vypořádávání se s psychickou i fyzickou zátěží i zdravotních problémů.

Pro učitele v této fázi jsou příznačné charakteristiky, které souvisí se změnou hodnot, např. zvýšenou orientací na:

- zájem o výdělek (ve vztahu k výši budoucího důchodu);
- zájem o dobré pracovní podmínky (zvýšení důrazu na hodnoty zdraví a životní pohody);



**Příklady,
ilustrace**



**Otázky,
úkoly**

**Proč se dále
vzdělávat**



**Otázky,
úkoly**

**Jsou starší
učitelé
konzervativ-
nější?**

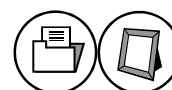
- zájem o dobrý pracovní kolektiv a interpersonální vztahy.

Klesá uspokojení z práce i chuť být stále mezi žáky, objevuje se apatičnost a skeptický přístup i nechuť k zavádění veškerých pedagogických inovací, snižují se i profesionální ambice.

V předdůchodovém věku u učitelů odborných předmětů, praktického vyučování a odborného výcviku může dojít ke zvýšení profesionální tvořivosti. Zejména ženy teprve v tomto období mohou všechnu energii věnovat svému povolání. Zároveň může ale docházet u těchto učitelů k příklonu k praktikismu a tendenci ignorovat různé reformní snahy a inovace ve školství i v oboru. Mnohé obory se rozvíjejí velmi rychle a v odborném vzdělávání, které by mělo zajistit soudobé poznání, jde pak o obtížně řešitelný problém, jak nové poznatky zařadit do výuky.

Příklad

Pro starší učitele je typické, že opakují vyprávění vtípů a historek a neuvědomují si, že žáci je již buď několikrát slyšeli, nebo je znají z vyprávění svých starších spolužáků. Pokud se učitel zeptá, zda historku či vtíp slyšeli, žáci samozřejmě odpovědí, že ne. Vyplňují si tak čas původně věnovaný výkladu a zároveň se baví na účet učitele. (Řezníček, J., 2004, s. 7)



**Příklady,
ilustrace**

Úkol

Vzpomeňte si na svá žákovská a studentská léta a uveďte, zda si na takové situace, které jste zažili se svými učiteli, vzpomínáte.



**Otázky,
úkoly**

K udržování pružnosti pedagogického uvažování a jednání pomáhá starším učitelům kontakt se začínajícími učiteli, kterým mohou pomáhat v jejich adaptaci na učitelskou profesi. Součástí této pomoci je nutné studium aktuální odborné literatury. Významné je i zapojení starších učitelů do pedagogických výzkumů. Setkávají se při nich s novými poznatky a zároveň zúročují své dlouholeté zkušenosti. Učitelé zde mohou najít nový, vyšší smysl své profese.

Úkol

Vyjděte ze svých zkušeností a zamyslete se nad tím, zda jste se během Vašich školních let setkali s vyhasínajícím učitelem. Pokud ano, pokuste se ho charakterizovat a uveďte možné příčiny, které ovlivnily jeho stav.



**Otázky,
úkoly**

Shrnutí

V učitelské profesi existují čtyři etapy profesní dráhy: volba učitelské profese, začínající učitel, zkušený učitel, vyhasínající učitel. Mají zvláštní význam, protože se obecně soudí, že jsou ve vztahu ke kvalitě práce učitele.



Shrnutí

Motivace k učitelskému povolání je velmi diferencovaná a má své vývojové etapy, jejichž průběh je individuální.

První rok učitelovy práce ve škole se považuje za rozhodující období pro utváření jeho profesních dovedností a pro adaptaci na úkoly a podmínky, v nichž vykonává své povolání. Učitelé zde zjišťují, že nejsou plně připraveni na všechno, co od nich práce vyžaduje („šok z reality“).

Zkušeným učitelem (učitel–expert) se učitel stává asi po pěti letech výkonu svého povolání. V této fázi učitelé nejvíce ovlivňují charakter výchovně-vzdělávacího procesu, protože působí nejen na žáky, ale i jako vzor pro začínající učitele.

Předpokládá se, že učitel po 25 až 30 letech výkonu profese je nejzkušenější. Ale s přibývajícím věkem u učitelů narůstají konzervativní postoje, nastupuje rezignace, u některých učitelů začíná efekt vyhasínání, projevující se důsledky stresových tlaků i zdravotních problémů.

Kontrolní otázky a úkoly

1. Charakterizujte začínajícího, zkušeného a vyhasínajícího učitele.
2. Vyjmenujte největší obtíže začínajících učitelů.
3. Jakými vlastnostmi se odlišuje učitel expert od učitele začátečníka?
4. Zamyslete se nad otázkou, zda je vývoj profesní dráhy žen – učitelek stejný jako u mužů – učitelů. Argumentujte.



Otázky,
úkoly

Pojmy k zapamatování

profesní start – začínající učitel, učitel expert – zkušený učitel, konzervativní – vyhasínající učitel



Klíčové pojmy

Průvodce studiem

Další kapitola je již úspěšně Vámi absolvovaná. Podívejte se na ni i skrze své osobní zkušenosti bývalých žáků a studentů i současných učitelů.

Pokud jste konfrontovali uvedené informace s tím, co jste sami zažili, nedělalo Vám potíže odpovédět na otázky a splnit zadané úkoly. Pro jistotu si však vše ještě zopakujte.

Doporučená literatura

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.
ISBN 80-7178-621-7.

ŘEZNÍČEK, J. *Didaktika a učitelská etika v praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-149-4.

ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno: Paido, 1995.
ISBN 80-210-0944-6.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

3.4 Profesní etika učitele

Cíl:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- definovat základní pojmy profesní etiky učitele,
- zdůvodnit potřebu učitelské profesní morálky,
- vymezit specifickou vztahových povolání,
- formulovat všeobecné profesní normy vztahující se k učitelskému povolání a k žákům.

Průvodce studiem

Kapitola nazvaná Profesní etika učitele pojednává o etice v rovině praktické učitelské etiky. Přistupujte k ní s vědomím, že obecný požadavek: „učitel má být pro žáky vzorem v uznávání etických hodnot“ je založen na způsobu vykonávání učitelských činností v souvislosti s nepsanými etickými normami. Snažte se vyvodit pro sebe poučení o etickém charakteru své profese i o aktivních krocích, které pro jeho uskutečňování můžete podniknout.

Termín etika má původ v řeckém slově „ethos“, což znamená „zvyk, mrav, obyčej“, případně i „zvláštnost“. Jde o nauku, která se zabývá správným (obvyklým) jednáním v lidské společnosti.

Předmětem etiky je morálka, která posuzuje lidské jednání z hlediska dobra a zla porovnáváním se svědomím člověka. Dá se říci, že etika je teorií morálky. Základním předpokladem etiky je přitom svobodná vůle jednatelce člověka, který se rozhoduje k určitému jednání.

Každé historické období má svou soustavu obecně uznávaných a vyžadovaných způsobů chování i jejich hodnocení, a také každá morální soustava je pochopitelná jen v historickém kontextu s přihlédnutím k místu, času, konkrétním podmínkám, potřebám a možnostem lidské existence.

Příklad

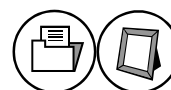
Ve středověku řemeslníci museli být členy příslušných cechů a být jim odpovědní za úroveň vykonávaného řemesla i za poctivost a solidnost při jeho výkonu. Obdobně ve středověké etice rytířů (sedm rytířských ctností) byly obsaženy jasné etické požadavky určené charakterem profese, kontextem doby a společnosti.

S vývojem společnosti, s přibývajícím složitostí a rozmanitostí života člověka se komplikuje i oblast morálních hodnot. Lidé se vyrovnávají s tradicemi, přizpůsobují je novým poměrům, starým normám i tradicím dávají nový smysl.

Mravní zásady jsou obsaženy také v dalších formách společenského vědomí. Významnou funkci mají i přísloví a lidová rčení, která v sobě obsahují zkušenosti s tím, jak ve společnosti funguje morálka a jakými zásadami se má člověk ve svém jednání řídit, pokud se nechce dostat do rozporu s tím, co se od něj vyžaduje. Obdobně mravní principy dané společností zobrazuje i literatura, film a dramatická umělecká tvorba.

**Co může
znamenat
termín
„etika“?**

**Historické
kořeny
etických
kodexů**



**Příklady,
ilustrace**

Úkol

Pokuste se vzpomenout na některá přísloví a rčení, která v sobě obsahují morální zásady.

I v minulosti stále převládala představa o potřebnosti jasně stanovených univerzálních pravidel a zásad.

Příklad

Desatero, které má kořeny v evropské minulosti, nás i v přítomnosti oslovuje svým pojetím smyslu života a životních hodnot. Potíže s praktickým uplatněním mravních norem Desatera, které předkládají svou všelidskost a nadčasovost, spočívají v jejich nároku na bezvýjimečnou závaznost.

V současné době se stále častěji v souvislosti s profesní prací a povoláním objevují zmínky o nutnosti vytvořit etický kodex profesí, který by obsahoval soubor hodnot, odpovědností a norem, jimiž by se člen profese cítil být zavázán. Profesní etický kodex a jeho dodržování by měl zabezpečit nejen kvalitu práce profese, ale i ochranu jejích členů proti nekompetentnímu posuzování jejich práce.

Profesní etiky vznikají z potřeby řešit praktické problémy jednotlivých povolání. Utvářejí se jako soubor mravních zásad, které mají bezprostřední vztah ke zvláštním úkolům konkrétního povolání.

Profesní etika aplikuje obecná etická ustanovení, normy (tzv. etický kodex) na konkrétní činnost, v našem případě na *etiku učitelské profese*. Systém norem se nazývá *morálka učitelského povolání*. Na jejich základě se posuzuje mravnost profesionálního myšlení, jednání a postojů i mravnost učitele v osobním životě a v pedagogických situacích. Mravní normy jsou také kritériem učitele pro posuzování jiných (žáků, kolegů). Jejich porušení nemá následný právní postih, ale je porušením mravní profesionální cti. Z morálního jednání se učitel zodpovídá především sobě samému, žákům, rodičům i svým kolegům a nadřízeným. Poškození dobré pověsti profese se v některých povoláních považuje za důvod odebrání diplomu.

Příklad

Prohřeší-li se lékař proti profesní etice, je kárán lékařskou komorou. Lékařské povolání se také již po staletí hlásí k Hippokratově přísaze, která je i dnes nezpochybnitelným symbolem obecného požadavku na vztahy lékaře k pacientovi, ke spolupracovníkům, k veřejnosti. Současné změny ve vývoji medicíny, biologie, a v technických možnostech vytvořily novou situaci. Problémy moderní medicíny, které nemohla Hippokratova přísaha předvídat, jsou řešeny s přihlédnutím k současné úrovni lékařské vědy i k humanistickým a etickým názorům vyspělé společnosti.

Úkol

Pokuste se porovnat působnost mravních a právních norem na konkrétních případech ze své praxe.

Průvodce studiem

Všechny profesní etiky zobecňují zkušenosti z typických, často se opakujících situací. Svět jednání, cílů, prostředků, důsledků je nejen sférou rozumu a očekávání, ale i sférou emocí a náhodného. Proto vždy budou vznikat mimořádné a vypjaté situace, ve kterých jednatel poznají, že i ty nejobsažnější a nejkonkrétnější normy jsou neurčité a málo funkční, a budou muset ustoupit od stanovených strategií. Výsledek může být překvapením pro ně samé (Dorotíková, 2005, s. 82).

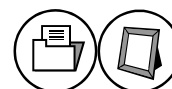


Otázky,
úkoly



Příklady,
ilustrace

**Etika
a povolání**



Příklady,
ilustrace



Otázky,
úkoly

Příklad

Jeden z podnětných kodexů se silným morálním podtextem, který je určen především rodičům, vznikl z iniciativy nadace Naše dítě. Nese název Desatero rodičů a obsahuje následující pravidla:

- dítě, které je nadměrně kritizováno, se naučí odsuzovat;
- dítě, které je bito, se naučí prát;
- dítě, které je vystaveno posměchu, se začne stydět;
- dítě, které je ponižováno, ztrácí sebedůvěru;
- dítě, které se setkává s tolerancí, se snáze naučí trpělivosti;
- dítě, které je chváleno, získává sebedůvěru;
- dítě, s nímž se hraje rovná hra, se naučí spravedlnosti;
- dítě, které je obklopeno přátelstvím, se naučí laskavosti;
- dítě, které prožívá pocit bezpečí, se naučí důvěřovat;
- dítě, které je milováno, je schopno lásky.

K výkonu některých povolání, k nimž patří i povolání učitele, je nutný – vedle profesní kvalifikace, dovedností a návyků, které pracovník získává v odborné přípravě na své zaměstnání – ještě zvláštní osobní vztah, hluboká vnitřní zainteresovanost na zvolené profesi. Tato „vztahová“ (někdy nazývaná „pomáhající“) povolání, která jsou bezprostředně zaměřena na člověka, jsou velmi náročná na specializovanou přípravu i osobní předpoklady, protože ovlivňují myšlení i jednání druhých. Nároky vyžaduje i vědomí mravní závažnosti profesních rozhodnutí a odpovědnosti. Učitel musí rozhodovat v situacích vyžadujících volbu, přičemž se musí opírat nejen o obecné poznání, ale také o sebe, své mravní zásady a především o svou vůli a schopnosti sebereflexe.

Povolání učitele, které má původ již ve starověku, nemá ve většině evropských zemí, na rozdíl od jiných (lékaři, zdravotní sestry, sociální pracovníci), psaný *etický kodex*. Je to způsobeno pravděpodobně i tím, že toto povolání je již od svého počátku mravní záležitostí a během svého vývoje se jeho etika stabilizovala. V posledním období došlo k určitým změnám, které spočívají především ve změně pojetí žáka. Žák se stále více stává partnerem učitele a aktivním spolutvůrcem vyučování; změnil se i obraz dítěte v mezinárodních dokumentech. Učitel ve změněné situaci musí uvést žáka do světa dospělých a zároveň ho musí brát jako rovnocenného a rovnoprávního partnera. Také proto je učitelství jednou z nejnáročnějších profesí.

K problémům spjatým s profesní etikou učitele patří i to, jak žáci, rodiče i veřejnost s učitelem jedná, jak s ním zacházejí v souvislosti s jeho postavením ve společnosti. Učitel shromažďuje mnoho informací o žákovi, které jsou důvěrné povahy, a zároveň je vázán profesním tajemstvím, jež mu nedovoluje získané informace dále zveřejňovat a nešetřit s nimi zacházet.

J. Kořan (2003, s. 66 – 71) se pokusil sestavit požadavky profesní morálky na „ideálního“ učitele s vědomím, že žádný učitel není, a ani se nemůže stát zcela ideálním. V tomto případě jde spíše o podnět k zamyšlení.

Učitel by měl:

1. mít rád děti a mládež a umět s nimi přiměřeně komunikovat;
2. být dobře informován, se širokým všeobecným vzděláním; měl by disponovat dostatečným množstvím vědomostí ve svém oboru;
3. být flexibilní, přizpůsobivý, tj. měl by mít schopnost rychle reagovat a adaptovat se na měnící se situace ve výuce, současně by měl být důsledný;
4. být optimistický, přátelsky laděný, duševně vyrovnaný, schopen prožít nejen sám



**Příklady,
ilustrace**

**Proč jsou
některá
povolání
vztahová**

**Existuje
změna v pojetí
žáka?**

**Problémy
učitelské etiky**

**Co je etické ve
vztahu
k žákům**

radost z učení, ale i předávat ji žákům;

5. být vzorem a modelem chování v každodenních rolích;
6. umět přenášet teoretické poznatky do praxe;
7. být důsledný;
8. umět se vyjadřovat jasně a stručně;
9. být otevřený vůči druhým i světu;
10. být trpělivý a vytrvalý;
11. být vtipný a umět si udělat legraci sám ze sebe;
12. mít dostatečnou dávku sebedůvěry;
13. projít pestrá přípravou na profesní dráhu, což mimo jiné znamená i rozvíjet své koníčky a zájmy. Tyto „doplňující vědomosti“ umožňují učiteli vést zájmovou činnost žáků a zároveň tím sám sebe chránit před tzv. burnout syndromem, který často postihuje učitelské povolání;
14. být vhodně upravený a dodržovat zásady osobní hygieny.

W. Brezinka (1996, s. 158 – 161) uvádí následující důvody, proč učitelé potřebují profesní morálku (soubor profesních morálních norem):

1. Učitelé mají při plnění úkolů svého povolání značnou svobodu volby. Potřebují proto morální směrnice, které jim pomohou, aby se v mnoha situacích rozhodli pro to, co je zde a nyní tím nejlepším.
2. Učitelé jsou pro své žáky možné vzory k napodobení – ať to již chtějí, nebo nikoliv. Proto se od nejstarších dob požaduje, aby učitelé dávali dobrý příklad.
3. Učitelé jsou nejdůležitějším prostředkem, který je k dispozici pro plnění úkolů jejich povolání. Mohou plnit své úkoly jen tehdy, když získají úctu a důvěru svých žáků. Morální výchova se může podařit jen tehdy, když chování učitele je v souladu s jeho slovy.
4. Odbornou práci učitelů lze zvnějšku jen obtížně kontrolovat. Společnost je proto odkázána na to, že nutnou kontrolu vykonávají hlavně učitelé sami. Proti možným nebezpečím profese (malá pracovní horlivost, falešná kolegiálnost, která se snaží zakrýt nedostatečný výkon a chybné chování kolegů aj.) stojí profesní morálka, která v sobě obsahuje i jasné požadavky na profesní povinnosti.
5. Na učitele se kladou nejen oprávněné požadavky, ale i mnoho přehnaných a nerealistických nároků. K ochraně učitelů je nutné je navzájem odlišit. K tomu je potřebná dobře promyšlená profesní morálka.

Příklad

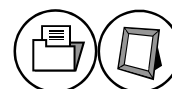
Podle výzkumu téměř devadesát procent učitelů souhlasí s potřebností etického kodexu učitele. Ti, kteří ho odmítali, uváděli následující odpovědi: „etické chování by mělo být v této profesi samozřejmostí“, „učit by měli mravně vyspělí lidé, kteří takový kodex nepotřebují“, „žádné kodexy osobnost učitele nezmění“, „nepotřebujeme mít na vše zákon“.

Úkol

Zamyslete se nad otázkou, zda a proč učitelé potřebují profesní morálku. Odpověď zdůvodněte.

W. Brezinka (1996, s. 162 – 174) navrhuje obecné profesní morální normy, které se vztahují k profesní práci učitelů, a zvláštní normy, které platí pro jejich vztah k žákům.

Potřebují učitelé profesní morálku?



Příklady, ilustrace



Otázky, úkoly

Obecné normy profesní morálky, vztahující se k povolání učitele:

Mravní kvality učitele

1. Učitelé musí znát povinnosti vyplývající z jejich povolání. Základní povinností je naučit a napomáhat osobnímu a sociálnímu rozvoji každého žáka. Specifikem učitelské práce je velká míra svobody při rozhodování, která však vyžaduje stejnou míru zodpovědnosti. Nejde jen o volné uplatnění pedagogické svobody, ale také o vědomí plné zodpovědnosti za výběr a realizaci rozhodnutí.
2. Učitelé se musí věnovat svému povolání s plným nasazením. Výklad této normy nespočívá v tom, že učitel vykonává svou profesi na úkor rodiny, ale v tom, že se snaží odvést profesionální činnosti na horní hranici svých možností.
3. Učitelé si mají osvojit a udržovat vysoký stupeň profesní způsobilosti. Jejich povinností je permanentně se vzdělávat, rozvíjet svoji profesionalitu v kognitivní, psychomotorické i osobnostně-charakterové oblasti.
 - a) Učitel si má osvojit minimálně ty poznatky a schopnosti, které má předávat svým žákům. Přestože norma mluví o minimálních poznatcích, neznamená to, že učiteli skutečně stačí toto minimum. Učitel musí být nejméně o krok před žáky. Poznatky některých žáků v dnešní době převyšují standard a učitel si musí udržet schopnost přijímat a uplatňovat nové poznatky a dovednosti tak, aby byl pro žáka tím, který ho dovede vést k dalším poznatkům.
 - b) Učitel má usilovat o zkvalitnění svých pedagogických metod a přitom zohledňovat ověřené vědecké poznatky. Zkvalitnění a především inovace metod přináší vždy určité obavy a nebezpečí z neznámého. Etický přístup v učitelově práci znamená, že používání nových metod nesmí být experimentováním, ale využíváním již ověřených postupů.
 - c) Učitelé mají usilovat o získání a zdokonalování těch charakterových vlastností, které jsou vyžadované profesí. Patří sem např. :
 - kladný vztah k žákům,
 - sebekázeň,
 - trpělivost,
 - duševní svěžest,
 - schopnost vcítění se do vnitřního života žáků.

A jako dodatek: Nutnost bojovat s charakterovými vadami, které učitelům ztěžují dobré plnění jejich úkolů (poddávání se depresivním náladám, malichernost, sklon k uraženosti, mstivost, panovačnost, povídavost, pohodlnost aj.).

Normy profesní morálky ve vztahu učitele k žákům:

Víme, za co jsme zodpovědní?

4. Učitelé mají dbát na dobro každého ze svých žáků. Někdy je však obtížné vymezit, zda učitel pozná a dovede rozhodnout, co je dobré pro konkrétního žáka. Vhodnější je vyjít z myšlenky, že se nesmí uškodit žádnému žákovi. Snad nejtěžší v učitelské práci je respektovat práva žáků jako jednotlivců bez poškození zájmů všech ostatních. Tato zásada má být uplatňována při každé z následujících norem:
 - a) Učitel má myslet na tělesné dobro svých žáků a chránit je před ohrožujícími vlivy. Kromě nejzákladnějších zásad zdravého vývoje, psychologie a zdravého způsobu života je má varovat a tím i ochraňovat před perspektivou nezdravého způsobu života (kouření, alkohol, drogy aj.).
 - b) Učitel se má starat o duševní zdatnost svých žáků. Plní funkci školy ve zprostředkování vědomostí a dovedností a tím přispívá k duševnímu rozvoji žáků. Důležitou součástí této normy je i podněcování osobního a sociálního rozvoje žáků.
 - c) Učitel má pomáhat mravnímu rozvoji svých žáků. Morálka žáků má kořeny v rodině. Škola a učitel může jen korigovat deformace v morálním vývoji žáků. Je to jeden z nejtěžších úkolů učitele.

- d) Učitel má myslet na duševní dobro svých žáků. Tato norma znamená, že učitel musí respektovat právo svých žáků i jejich rodičů na výběr náboženství a světového názoru.

W. Brezinka (1996, s. 174) upozorňuje, že kromě žáků se učitelé profesně stýkají i s dalšími partnery, k nimž patří rodiče žáků, kolegové, ředitel školy, inspektoři a obec. Také pro chování k nim existují profesní morální normy, které učitel musí respektovat.

Etická dimenze učitelské profese a morálka učitelského povolání obsahuje tři oblasti, které ohraničují mravnost myšlení, jednání a chování učitele v profesionálních i osobních situacích. Jde o oblast normativní, personální a sociální.

Normativní oblast má nadprofesiální charakter. Platí zde zákonné normy občanského pracovně-právního vztahu. Patří sem zákoník práce, školské zákony, vyhlášky, akceptované společenské principy i regionální, lokální nebo místně přijímané normy a vyhlášky platící pro určitý typ školy.

Personální oblast má osobnostně-profesionální charakter. Vypovídá o etickém vztahu k sobě samému. Má sebepoznávací, sebehodnotící a sebezpřetvářející význam. Jejím cílem je profesionální ideál. Je obrazem toho, čeho by učitel jako člověk chtěl dosáhnout v oblasti mravního vědomí, mravního jednání a mravních postojů. Prostředkem k dosažení cíle je neustálá sebereflexe, sebehodnocení a sebeutváření.

Sociální oblast je založena na vytváření vztahů, které jsou podstatou této profese. Obsahuje lásku k žákům bez podmínek, pedagogický takt, empatii, shodu s žáky i jejich rodiči bez ztráty profesionálních ústupků, péči o jiné bez pocitu sebeobětování a lítosti. Cílem sociální oblasti etické dimenze učitelské profese je ideál dobra.

Úkol

Uveďte alespoň tři příklady situací a činností, ve kterých se bude projevovat správné etické chování učitele.

Průvodce studiem

Vážení kolegové, jistě si uvědomujete, že profesní morálka učitele musí splňovat nejen obecné morální normy, ale i specifické, které jsou určeny vyučovacím předmětem.

Příklad

Pro učitele technických předmětů by měl být typický pozitivní vztah k technice a k práci s technikou, k technické tvůrčí činnosti, ke spolupráci při ní, k mládeži, k výuce technických předmětů a technické výchově. Učitel by měl být přesvědčen a připraven na nutnost stálého zvyšování své kvalifikace. U studentů svého oboru by měl vytvářet následující rysy:

- základy profesionální morálky budoucího pracovníka oboru;
- pozitivní vztahy k technice, vědomí významu techniky a technické výchovy, schopnost značného spektra činností s technikou;
- schopnosti samostatného zvyšování své odbornosti pomocí samostudia a z toho plynoucí možnosti variability uplatnění;
- schopnosti posuzovat vhodnost způsobu použití techniky, a to v souladu s hledisky ekonomickými, ekologickými aj.

Přes velké množství profesních morálních norem, které mají učitelé respektovat, jde v podstatě jen o jedinou normu: „*Usiluj především o dobro svých žáků! Současně ale i o dobro státu, který ti svěřuje žáky k výchově! Téměř všechny ostatní normy jsou aplikací této základní normy na dílčí úkoly učitelského povolání.*“ (Brezinka, 1996, s. 174)

Morální normy učitelské profese se neukládají učiteli zvnějšku, ale měly by být ve shodě s profesními zkušenostmi a se svědomím každého učitele. Kdo bere učitelské povolání

**Tři oblasti
etické dimenze
učitelské
profese**



**Otázky,
úkoly**



**Příklady,
ilustrace**

**Základ
morálních
norem
učitelské
profese**

vážně, souhlasí a jedná v souladu s nimi na základě vlastního přesvědčení. Formulace norem, které tvoří etický kodex učitele, ho nemá svazovat, ale má mu vytvořit mantinely, jež mu umožní svobodně myslet, jednat, rozhodovat se a projevovat své city.

Shrnutí



Shrnutí

Mravní normy mají funkci ideálního modelu jednání. Mají doporučující a návodný charakter. Profesní etika je zúžení obecných etických požadavků na určitou profesi, je to soubor etických požadavků, které je nutno respektovat při výkonu učitelské profese. Respektování a uznávání mravních norem není vynutitelné zákonem, i když jeho jednotlivé normy mohou být zároveň součástí právního kodexu. Vztahová povolání, která jsou bezprostředně zaměřená na člověka, jsou velmi náročná na specializovanou přípravu i osobní předpoklady, protože ovlivňují myšlení i jednání druhých. Učitelství nemá oficiálně stanovený etický kodex, na rozdíl od lékařů, zdravotních sester, sociálních pracovníků a pěstounů. Je natolik eticky ustálené, že vysoká etika se předpokládá.

Morální normy učitelské profese jsou minimální normy, jejichž plnění je nutné vyžadovat od každého učitele. Na jejich základě se posuzuje mravnost profesionálního myšlení, jednání a postojů i mravnost učitele v osobním životě a pedagogických situacích. Mravní normy jsou také kritériem učitele pro posuzování jiných. Jejich dodržování by se mělo stát ctí každého učitele.

Kontrolní otázky a úkoly



Otázky, úkoly

1. Dovedete vyjádřit obsah pojmu morálka?
2. Formulujte některé z charakterových vlastností, které vyžaduje profese učitele.
3. Zamyslete se nad otázkou, jaký soubor hodnot, odpovědností a norem by měl obsahovat etický kodex učitelské profese a morálka učitelského povolání. Svoji odpověď zdůvodněte.

Pojmy k zapamatování

etika, morálka, profesní etika, etický kodex profesí, vztahová povolání, profesní morálka učitele, normy profesní morálky učitele



Klíčové pojmy

Průvodce studiem

Kapitolu nazvanou Profesní etika učitele máte za sebou. Jistě se Vám ulevilo, protože byla skutečně náročná. Pokud jste zvládli všechny úkoly a dokázali jste odpovědět na kontrolní otázky, můžete být se sebou maximálně spokojeni. Máte-li však pocit, že Vám ještě není vše úplně jasné, nebo že jste si získané informace dostatečně nezafixovali v paměti, nezoufejte. Vraťte se k problematickým místům, zkuste se lépe soustředit a vytvářet si v myšlenkách vlastní asociace či příklady. Věřte, že Vám to pomůže. Dříve se rozhodně nepouštějte do dalšího studia.

Věřím, že Vás následující kapitola zaujme a že ji zvládnete bez větších potíží.

Doporučená literatura

BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.

DOROTÍKOVÁ, S. *Etika. Příspěvek k etice jednání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-238-5.

DOROTÍKOVÁ, S. *Profesní etika učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-102-8.

3.5 Proměna rolí a profesní kompetence učitele a koordinátora ŠVP

Cíl:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- pochopit změny v profesi učitele, které vyplývají z funkce koordinátora tvorby ŠVP,
- popsat a vysvětlit stránky role vedoucího pracovníka v organizaci,
- znát kompetence vyplývající z klíčových funkcí v organizaci a řízení tvorby ŠVP,
- umět provést autodiagnostiku,
- pochopit princip strategického rozhodování v souvislosti s tvorbou ŠVP.

Průvodce studiem

Učitelství je ve svém poslání neměnné, ale také se vyvíjí ve společensko-ekonomických podmínkách, ve své kvalitě a v kompetencích. Reforma společnosti se vždy odráží v oblasti školství a ovlivňuje všechny aspekty profese učitele.

Změny společnosti po roce 1989 odstartovaly transformační kroky i ve vzdělávacím systému České republiky. Postupná novelizace školských zákonů mění školskou legislativu, která má svůj odraz v učitelské profesi a v pracovním výkonu učitelů. Hlavním aspektem v této změně jsou RVP a z nich vycházející ŠVP pro střední odborné vzdělávání (dále SOV). Učitel v této změně je klíčovou osobností, proto se snažte pochopit tuto změněnou roli a vyvodit z ní pro sebe poučení, které Vám napomůže uspět v roli koordinátora ŠVP.

Průvodce studiem

Povšimněte si, že v následujícím textu jsou důležité pojmy zdůrazněny **tučnou kurzívou**.

Změny v práci učitele, který přijme pověření koordinovat ŠVP

Změny v práci učitele

Změna ve stylu práce učitele, jenž by měla vést k respektování žáka a jeho potřeb, je na samém počátku cesty, dlouhé cesty, která může trvat i řadu let. Neznamená to tedy okamžitou změnu způsobu práce u všech učitelů, ale postupný přerod v jejich myšlení. Princip, na kterém je změna práce založena, spočívá v interaktivitě, angažovanosti, kooperaci, tvořivosti a možnosti volby. Hlavním cílem je odklon od encyklopedického vzdělávání k výuce v souvislostech, k prolínání znalostí i dovedností.

Průvodce studiem

V následujícím textu zjistíte:

- v čem spočívá změna pro učitele, který bude pověřen koordinováním ŠVP,
- v čem spočívá změna pro učitele, který se bude podílet na přípravě a realizaci ŠVP.

Učitel, který bude pověřen koordinováním ŠVP, bude jak odborným garantem, tak koordinátorem projektu. Má tedy úlohu odbornou i manažerskou. V čem tyto dvě úlohy spočívají:

1. **Ponese odpovědnost** za přípravu a realizaci ŠVP (průzkumy, jednání, zpracování koncepce, příprava učitelů pro zapojení se do přípravy, zpracování a realizace ŠVP).
2. Kromě práce se studenty bude mít **komplexní koordinační úkol** pracovat s vedením školy, pedagogy, personalisty, rodiči a dalšími skupinami.
3. Bude pracovat jako **vedoucí projektu** přípravy a dalšího vývoje ŠVP (vedení jednání s jednotlivci a skupinami).



Klíčové pojmy

4. Na významu naroste ***schopnost koordinovat ŠVP a spolupracovat*** s dalšími pedagogy na celkovém pojetí vlastní výuky.

Úkol

Zamyslete se nad tím, jak budete přistupovat jako vedoucí projektu k úkolům, které s sebou přináší tvorba ŠVP.



Otázky,
úkoly

Průvodce studiem

Pokud chcete vést učitele v tvorbě ŠVP, musíte pochopit, jak se změna v profesi projeví u učitelů, již se budou podílet na přípravě a realizaci ŠVP. Změny spočívají v:

- seznámení se změnou kurikulární koncepce a ***přijetí jejích zásad do pedagogické práce***,
- ***zapojení do přípravy, zpracování a realizace ŠVP***,
- ***promítnutí změn obsažených v ŠVP do předmětů***, ve kterých učitel působí nebo bude působit,
- nových požadavcích na ***přípravu výuky předmětu***, které vyžadují aktivní průřezové propojování předávaných poznatků a dovedností studentům,
- nabídnutí prostoru učiteli pro ***iniciování a zpracování změn v obsahu předmětu***, a po schválení na úrovni školy v realizaci ve výuce tak, aby tyto změny odpovídaly současným vzdělávacím potřebám a možnostem studentů. Tento vývoj obsahu předmětu by měl probíhat v rámci RVP, ŠVP, a tím se podílet i na vyladění profilu absolventa pro aktuální a budoucí potřeby trhu práce.

Úkol

Vžijte se do role budoucího koordinátora ŠVP a z tohoto úhlu pohledu se podívejte na práci svých kolegů. Jaké změny navrhnete kolegům v obsahu pojetí výuky jejich předmětů, tak aby odpovídaly cílům vytyčeným v RVP?



Otázky,
úkoly

Průvodce studiem

V následujícím textu se dozvíte, jaká je role vedoucího pracovníka v organizaci z pohledu koordinátora ŠVP.

Role vedoucího pracovníka v organizaci

Role vedoucího pracovníka se úzce dotýká znalosti managementu lidských zdrojů a personalistiky. Tato role je převážně víceznačná a můžeme říci, že obecně zahrnuje takové posty, k nimž patří mediátor, komunikátor, konzultant, rozhodovatel, plánovatel, analyzátor, atd., které však nejsou zdaleka v praxi zcela zakotveny a liší se oblastí působení vedoucích pracovníků.



Klíčové pojmy

***Vedoucí
pracovník***

Chceme-li vymezit a zúžit úlohu vedoucího pracovníka – koordinátora ŠVP na oblast vedení týmu vytvářejícího ŠVP, pak se musíme zaměřit zejména na následující oblasti:

1. Oblast vytyčování směru, získávání podpory, prosazování záměrů
 - Vedoucí jako nositel autority – vykonávání důležitých symbolických i praktických činností v sociální a právní oblasti.
 - Vůdce – má vizi, koncepci (ŠVP) a získává pro ni další spolupracovníky, aby ji naplnili.
 - Budovatel vztahů – udržuje síť vnitřních a vnějších vztahů.
2. Oblast informační
 - Výzkumník – vyhledává a přijímá interní a externí informace, potřebné pro

pochopení organizace a prostředí.

- Informátor – předává potřebné informace.
- Mluvčí – zastupuje pracovní skupinu při jednání s dalšími skupinami.

3. Oblast rozhodování

- Iniciátor a patron změny – zkoumá organizaci a prostředí z hlediska příležitostí a iniciativ pro projekty, přinášející změny a zlepšení.
- Krizový manažer – je odpovědný za nápravná opatření, pokud se organizace dostane do závažných a nečekaných těžkostí.
- Alokátor zdrojů – zejména kapacit lidských, technických, ale i prostorových.
- Vyjednaváč – nachází průchodná řešení v různých pracovních situacích a získává pro ně okolí.

Koordinátor ŠVP a ředitel školy

Ředitel školy má ze zákona odpovědnost za vytvoření ŠVP, často se proto stává koordinátorem tvorby ŠVP. Pokud ovšem deleguje tuto kompetenci na vybraného pedagoga, mělo by být v jeho zájmu vytvářet dobré podmínky pro tvorbu, měl by koordinátora, kterého pověřil tímto úkolem, podporovat, měl by se účastnit prací na ŠVP (přidává to tvorbě ŠVP na významu; ředitel ví, co se při tvorbě ŠVP děje; může lépe vnímat připomínky a potřeby koordinátora a podpořit ho).

**Vztah:
koordinátor
ŠVP – ředitel
školy**

Ředitel a koordinátor by měli společně podporovat učitele při neformální práci, při odborné práci, při vzdělávání a na cestě ke změnám.

Z pohledu koordinátora ŠVP lze roli učitele, jako vedoucího pracovníka projektu ŠVP ve vztahu k řediteli školy, shrnout do dvou variant:

- a) Koordinátor je asistentem ředitele školy - opírá se o úzkou spolupráci s ředitelem a o jeho autoritu.
- b) Koordinátor je zkušený „primář“ v učitelském pojetí - připraví koncepci ŠVP po konzultacích s ředitelem a po jejím zkorigování a schválení ji s týmem učitelů implementuje.

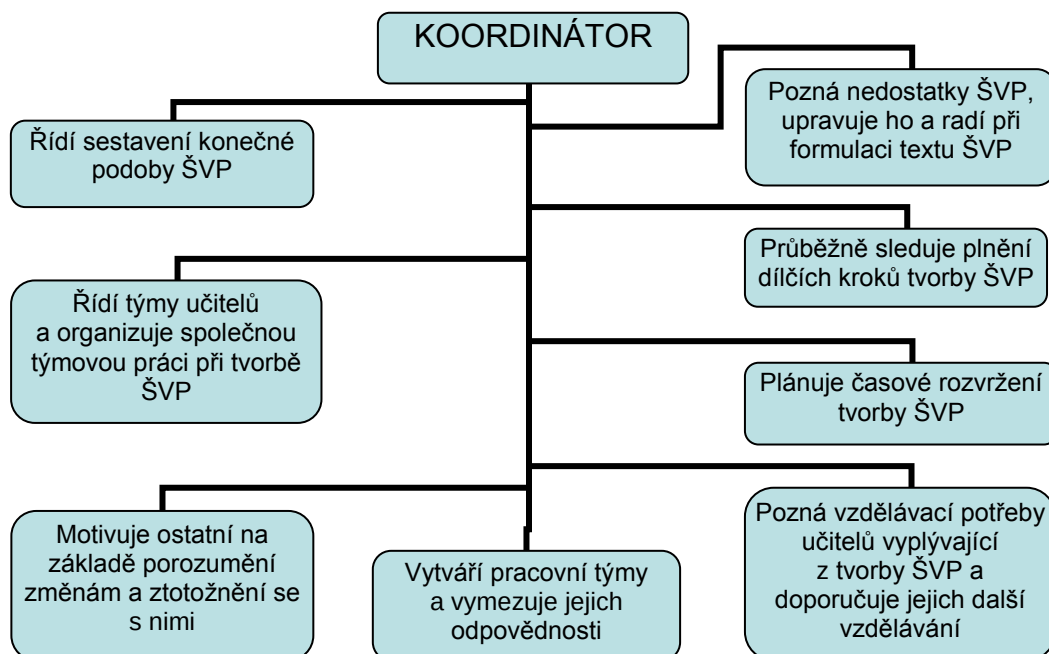
Role koordinátora ŠVP ve vztahu k řediteli školy je velmi komplikovaná a vychází z celkové atmosféry, která panuje na dané škole. Každopádně role koordinátora navazuje, rozpracovává a podřizuje se roli ředitele organizace - ředitele školy.

Shrnutí

Učitel - koordinátor ŠVP vůči ostatním učitelům vystupuje jako autorita, autorita přesvědčivá pro přijetí a zapojení učitelů do provádění změn z nich vyplývajících aktivit. Vlastní činnost koordinátora ŠVP je naznačena obr 1.



Shrnutí



Obr. 1 Hlavní oblasti činnosti koordinátora ŠVP

Úkol

Uvědomte si, jaká pracovní atmosféra je na Vaší škole, jak vystupujete jako kolega vůči Vaším spolupracovníkům a jak vůči řediteli a naopak. Na základě toho rozhodněte, jak budete jako koordinátor ŠVP postupovat při iniciativě změn nutných při uplatnění RVP v praxi.



Otázky,
úkoly

Úkol

Nyní se vžijte do role vedoucího pracovníka, zvolte si rozhodovací situaci ze své praxe a na jejím základě stanovte rozhodovací strategii kterou byste v dané situaci použili. Vaší úlohou nebude vybrat strategii, o které si myslíte, že je správná, ale tu, podle které byste se ve skutečnosti rozhodovali.



Otázky,
úkoly

Vypracujte případovou studii v oblasti rozhodovací strategie.

Stanovte si rozhodovací problém, ke kterému přiřadíte rozhodovací strategii. Tato představuje alternativní způsob, pomocí kterého lze dojít ke správnému rozhodnutí v dané situaci. Liší se mírou, kterou jste vy a vaši kolegové zapojení do rozhodovacího procesu.

Důležité je, abyste na celou práci nepohlíželi jako na test, jehož úkolem je nalézt správnou odpověď. Na toto cvičení pohlížejte jako na cennou příležitost dozvědět se něco o sobě, o svém chování v roli vedoucího pracovníka.

Průvodce úkolem

Zhodnoťte svou situaci a přiřaďte jednu (pouze jednu!) rozhodovací strategii. Ke zvolenému případu si udělejte poznámky o důvodech, proč jste danou strategii zvolili.

K označení rozhodovací strategie použijte symboly, které znamenají:

- **A** - autoritativní způsob rozhodování
 - **C** - konzultativní způsob rozhodování
 - **D** - demokratický způsob rozhodování
 - **1** - na řešení problému se podílí nanejvýš jednotliví spolupracovníci
 - **2** - na řešení problému se podílí více vašich spolupracovníků
-

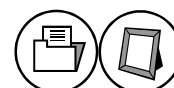
- **A1** - Problém řešíte sám (sama) a sám (sama) také učiníte rozhodnutí. Základ pro vaše rozhodnutí představují informace, které máte momentálně k dispozici.
- **A2** - Od svých spolupracovníků si vyžádáte nutné informace. O tom, jak problém řešit, rozhodnete sám (sama). Role vašich spolupracovníků spočívá jen v podání potřebných informací. V žádném případě nehodnotí vaše rozhodnutí a ani se k němu nevyjadřují.
- **C1** - O problému si pohovoříte s jednotlivými spolupracovníky, aniž byste je shromáždil(a) jako skupinu. Tak soustředíte nápady a návrhy na řešení a rozhodnete sám (sama). Vaše rozhodnutí může, ale nemusí zohlednit návrhy vašich spolupracovníků.
- **C2** - Prodiskutujete problém s vašimi spolupracovníky ve skupině. V tomto rozhovoru vám nabízí své nápady a návrhy na řešení. Rozhodnete však sám (sama). Toto rozhodnutí může, ale nemusí zohlednit návrhy vašich spolupracovníků.
- **D1** – na řešení problému se podílí více Vašich spolupracovníků ve skupině, analýzu závěrů a vlastní rozhodnutí je v rámci rychlého rozhodování demokraticky delegováno na Vás jako pověřeného zástupce skupiny.
- **D2** - Prodiskutujete daný problém společně s vašimi spolupracovníky ve skupině. Všichni společně vypracováváte alternativy a snažíte se najít společné, pro všechny přijatelné, řešení. Vaše role spočívá nejen v řízení diskuse, ale zároveň dbáte na to, aby byly prodiskutovány všechny kritické body. Můžete, a zároveň chcete předávat skupině vaše informace a návrhy na řešení, aniž byste svá řešení skupině vnucoval(a). Jste připraven(a) přijmout každé řešení, které vzejde ze společné práce a které má podporu všech zúčastněných.

Příklad případové studie

Název: Nový přístup k výuce

Rámec: SOŠ

Vaše postavení: učitel



**Příklady,
ilustrace**

Již pět let učím na SOŠ jako učitel odborných předmětů. Za tuto dobu jsem získal pověst angažovaného učitele. Pro příští rok budu odpovědný za ekonomické předměty. Do prvního ročníku nastoupilo 30 studentů. Já sám povedu předmět „Ekonomika“. Na mé SOŠ nastoupili dva mladí ekonomové čerstvě po promoci.

Školní rok začíná za týden. Právě se konala pedagogická porada, na které mi ředitel školy přidělil dva nové kolegy, kteří budou také učit ekonomické předměty, zároveň mne ustanovil vedoucím ekonomické sekce. Bylo to poprvé, kdy jsme si vyměnili víc než formální pozdravy a překvapily mne představy mých dvou nových spolupracovníků o systému výuky. V mnohých bodech se jejich přístup odlišuje od filozofie, kterou jsem si vypracoval v průběhu let. Překvapilo mne, že oba mladí kolegové odmítli mnou doporučovanou učebnici. Vysvětlil jsem jim, že se jedná o dlouholetou zavedenou praxi. Přestože se oba noví kolegové smířili s tím, že tento systém bude uplatňován, dali mi jasně na srozuměnou, že to nic nemění na jejich představách o výuce. Dnes se mám rozhodnout, kterou učebnici zvolím. Existuje mnoho učebnic Ekonomie, ale z nich připadají do úvahy pouze tři nebo čtyři. Všechny znám, ale dával jsem jedné z nich vždy výraznou přednost. Považuji rovněž za velmi důležité, aby studenti používali jednotnou řadu učebnic, kterou uznává každý z učitelů a bude ji také používat ve výuce od 1. do 4. ročníku.

Zneklidňuje mne skutečnost, že bude má představa uplatňována jen mnou, ale mí dva noví kolegové budou s největší pravděpodobností upřednostňovat jiný učební text a i jiný styl učení.

Zvolená rozhodovací strategie: D2

Úkol

Domníváte se, že jakýkoli z vlastního přesvědčení vybraný text ze situace popsané ve výše uvedené případové studii značně zvýší nebo naopak sníží kvalitu výuky obou mladých kolegů? Co si o tom myslíte?



Otázky,
úkoly

Průvodce studiem

V následujícím textu uvedeme základní kompetenční model učitele a koordinátora ŠVP. Zvláštní důraz bude položen právě na oblast kompetencí koordinátora ŠVP, které budou detailněji kodifikovány.

Kompetence učitele působícího na střední škole

Pojem kompetence je pojmem širokým a proto hůře definovatelným. Mnoho autorů postupuje ve svém výkladu nejednotně. Nalezneme skupinu definic, které se vztahují k práci, tj. k úkolům, výsledkům a výstupům. Jiná skupina definic ji vymezuje jako potřebné charakteristiky lidí, kteří práci efektivně vykonávají, tj. složky schopností, postojů, znalostí, dovedností. Shluk těchto specifických složek vytváří určitou způsobilost/kompetenci.



Klíčové pojmy

Pojem **kompetence** (Vašutová, J., 2001) je pojmem receptivním, který vyjadřuje způsobilost jako komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese učitele v měnící se škole. Učitel je získává a rozvíjí v průběhu celé své profesní dráhy. Na kompetencích je založený **profesní standard**, který by měl být určitou normou, stanovující klíčové kompetence pro vstup do profese.

Kompetence
učitele

Profesní standard učitele stanovuje, co by měl učitel znát, ovládat, čím by měl disponovat, aby byl oprávněn kvalifikovaně vykonávat svoji profesi v současných a perspektivních vzdělávacích podmínkách.

Za určující charakteristiku kompetence se obecně dnes pokládají znalosti, dovednosti a postoje. V celostním a integrujícím přístupu k profesi učitele jsou formulovány tyto základní oblasti kompetencí:

Profesní
standard

- Kompetence předmětová/oborová:
 - má osvojeny systematické znalosti oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám SŠ,
 - je schopen transformovat poznatky příslušných oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích celků (předmětů, modulů),
 - dovede integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích celků a vytvářet mezipředmětové vazby,
 - umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v rámci aprobačních oborů, disponuje uživatelskými dovednostmi ICT,
 - je schopen transformovat metodologii/technologie daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu.
- Kompetence didaktická a psychodidaktická:
 - ovládá strategie vyučování a učení v teoretické a praktické rovině ve spojení s hlubokými znalostmi jejich psychologických, sociálních a kauzálních aspektů,
 - dovede užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu a je schopen přizpůsobit jej individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy,
 - má znalosti o rámcovém vzdělávacím programu a dovede vytvářet školní vzdělávací program,

Základní
oblasti
kompetencí
učitele

- má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků a požadavkům konkrétní školy,
- dovede využívat informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků.
- Kompetence pedagogická:
 - ovládá procesy a podmínky výchovy v rovině teoretické a praktické spojené s hlubokou znalostí jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektů,
 - dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání,
 - je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volní,
 - má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci.
- Kompetence diagnostická a intervenční:
 - dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě,
 - je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a dovede uzpůsobit výběr učiva a metody vyučování jejich možnostem,
 - ovládá způsoby vedení nadaných žáků ve vyučování,
 - je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání,
 - ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy.
- Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní:
 - ovládá prostředky příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě znalostí sociálních vztahů žáků,
 - ovládá prostředky socializace žáků a dovede je prakticky použít,
 - dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení,
 - zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky prevence a nápravy,
 - ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole,
 - dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči, orientuje se v problematice rodinné výchovy.
- Kompetence manažerská a normativní:
 - má základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu jeho profese a k jeho pracovnímu prostředí,
 - orientuje se ve vzdělávací politice a je schopen reflexe ve své pedagogické práci,
 - ovládá základní administrativní úkony spojené s agendou žáků a jejich vzdělávacích výsledků, ovládá vedení záznamů a výkaznictví,
 - disponuje schopnostmi a dovednostmi organizovat mimovýukové aktivity v rámci třídy a školy,
 - ovládá způsoby vedení žáků a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě,
 - je schopen vytvářet projekty institucionální spolupráce, včetně zahraniční.
- Kompetence profesně a osobnostně kultivující:
 - ovládá široký rozsah znalostí všeobecného rozhledu, tj. filosofických, kulturních, politických, právních, ekonomických, působí jimi na formování postojů a hodnotových orientací žáků,
 - umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, dovede argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů,

- má předpoklady pro kooperaci s kolegy ve sboru,
- je schopen sebereflexe na základě uplatnění nástrojů autodiagnostiky a autoevaluace a hodnocení jeho výkonu různými subjekty,
- je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci.

Průvodce studiem

Výše uvedené kompetence jistě již znáte, vždyť mnohé z nich rozvíjíte již řadu let při vlastní výuce. V dalším textu se podíváme, jak se tyto kompetence změní (nebo také ne), stanete-li se koordinátorem ŠVP na Vaší škole.

Kompetenční přístup k výběru a přípravě vhodného kandidáta pro klíčové funkce v organizaci aplikovaný na koordinátora ŠVP

Profesní kompetence jsou dané a vytvořené předpoklady pro efektivní vykonávání profesní funkce a souvisejících rolí. Jedná se o empirický konstrukt, který pomáhá strukturovat a zjednodušit příliš komplexní problém stanovování a hodnocení předpokladů pro úspěšné vykonávání profese nebo funkce. Zdůrazňuje hlouběji založené složky osobnosti, které lze rozvíjet, ale jejich základ je stabilní.

Profesní kompetence pojmáme jako integrovaný projev osobnostních vlastností, postojů, dovedností a znalostí potřebných pro plnění typického úkolu.

Každou z důležitých kompetencí si můžeme představit jako trs vytvořený z prvků, které jsme pojmenovali jako vlastnosti osobnosti, postoje, dovednosti a znalosti. Jedna skupina ingrediencí může doplnit druhou jen do omezené míry. Tyto ingredience se pro účinné působení pracovníka propojují potřebnými spojeními při nácviku a zaujatém provádění příslušných činností.

Při specifikaci potřebných kompetencí je rozšířená tendence identifikovat je hlavně podle důležité **oblasti znalostí a případně dovedností**. Tím ale logicky začne důležitých „kompetencí“ příliš přibývat.

Pro vykonávání komplexního souhrnu činností profese pracujeme se **skupinami kompetencí** tak, abychom pokryli potřebné spektrum předpokladů, a na druhé straně udrželi počet sledovaných důležitých kompetencí na maximálně 8 ± 2 , což je podle psychologických výzkumů množství charakteristik, které jsme schopni rozlišovat a hodnotit. To vyžaduje dobře vystihnout důležité předpoklady, shrnout je pod dobře reprezentující název.

Průvodce studiem

V následujícím textu je uveden upravený kompetenční model pro koordinátory ŠVP. Tento model vychází z osobnostních předpokladů koordinátora.

Osobnostní předpoklady pro roli koordinátora ŠVP

Kompetence koordinátora ŠVP se opírají o osobnostní kvality, vlastnosti a schopnosti koordinátora, tj. o sebevědomí, sebeovládání, flexibilitu, ráznost, analytické a koncepční myšlení, mezilidské porozumění, týmovost, zodpovědnost, samostatnost, cílevědomost, vytrvalost a trpělivost, sebereflexi, odolnost k překonávání překážek, pracovní kázeň, spolehlivost, systémovost, apod. Podíváme-li se blíže na některé tyto pojmy, pak vidíme oprávněnost jejich důležitosti pro správné řízení tvorby ŠVP:

- Sebevědomí - má sebedůvěru ve své schopnosti a úsudek, přijímá odpovědnost za problémy a neúspěchy, pokládá otázky a přichází s náměty za nadřazenými.
- Sebeovládání - zvládá své emoce, aby neovlivňovaly negativně práci, vyhýbá se nevhodným vztahům se studenty a spolupracovníky.



Klíčové pojmy

**Výběr
koordinátora**



Klíčové pojmy

- Flexibilita - dokáže se vyrovnat s různými situacemi, je otevřený novým impulsům.
- Ráznost - nastavuje hranice, říká ne když je to nezbytné, vystupuje proti problematickému chování.
- Kreativita – dovede vytvářet koncepty nápadů a námětů pro zpracování ŠVP v novém obsahovém a didaktickém pojetí (kreativita je zásadní osobnostní předpoklad tvůrce ŠVP).
- Analytické myšlení - vidí příčinné vztahy a interference, systematicky člení komplexní problémy.
- Koncepční myšlení - rozlišuje vzorce, využívá přístupy pro diagnostikování situace, zjednodušuje a vyjasňuje obtížné situace, přesné sebehodnocení, učí se z chyb, rozšiřuje a využívá odborné znalosti.
- Mezilidské porozumění - věnuje čas naslouchání problémů druhých, uvědomuje si nálady a pocity druhých a rozumí řeči těla, bere v úvahu osobní historii (pozadí), zájmy a potřeby, rozumí do hloubky dlouhodobým potřebám a situacím, přizpůsobuje prezentaci jazyk publiku.
- Týmovost - práce s lidmi ho baví, je tvořivý v metodách učení, flexibilně reaguje na individuální potřeby, věří v potenciál spolupracovníků, pozitivní očekávání od lidí, ovládá práci s příklady, humor, řeči těla i hlas.

Úkol

Zamyslete se nad vlastními osobnostními předpoklady a pokuste se je seřadit podle svých priorit. Je podle Vás tento seznam vyčerpávající, nebo je nutno ho doplnit, právě z pohledu koordinátora ŠVP?



**Otázky,
úkoly**

Kompetenční model koordinátora ŠVP

Kompetenční model koordinátora ŠVP je zaměřen na konkrétní kombinaci vědomostí, dovedností, znalostí, zkušeností a dalších charakteristik osobnosti (tzv. kompetencí), které jsou potřebné k efektivnímu plnění úkolů a nezbytné pro řízení ŠVP. Kompetence se vztahuje vždy k nějaké činnosti, a proto se projevuje v chování, které je pozorovatelné. To je jedním z nejdůležitějších přínosů kompetenčního přístupu. Protože to, co se stává předmětem našeho zájmu, nejsou vlastnosti nebo osobnostní rysy člověka, ale to, co skutečně dělá, jak se chová a jaký má přístup.

V rámci kompetenčního modelu jsou stanovovány tzv. klíčové kompetence, které jsou důležité pro svůj přínos k hodnotám školy, kultuře a k očekávanému výkonu.

Kompetenční model koordinátora ŠVP je možno seřadit do příbuzných skupin, oblastí:

Předmětová/oborová oblast kompetencí

- v souvislosti se školním kurikulem zná věcné požadavky zaměstnavatelů na absolventy školy a těchto poznatků využívá při koordinaci tvorby a realizace ŠVP,
- v souvislosti se školním kurikulem zná požadavky navazujících škol, které přijímají žáky školy, a těchto poznatků využívá při koordinaci tvorby a realizace ŠVP,
- zná kvalifikační a hodnotící standardy úplných a dílčích kvalifikací, k jejichž získání jsou připravováni žáci dané školy; tyto znalosti využívá při koordinaci tvorby a realizace ŠVP,
- zná problematiku ověřování a uznávání výsledků předchozího učení, a tyto znalosti využívá při koordinaci tvorby a realizace ŠVP.

Učitel, který nemá výraznou slabinu v žádné z těchto skupin, má předpoklady být dobrým koordinátorem ŠVP (odborným garantem a vedoucím projektu).

**Předmětové /
oborové
kompetence**

**Didaktické
a psycho-**

**didaktické
kompetence**

Didaktická a psychodidaktická oblast kompetencí

- zná problematiku kurikulární reformy včetně související legislativy, problematiku transformace RVP do ŠVP, a to především v oborech týkajících se dané školy; orientuje se také v tvorbě školního kurikula na ZŠ a G. Tyto znalosti efektivně využívá při koordinaci tvorby a realizace ŠVP na své škole,
- efektivně využívá metodik a manuálů pro tvorbu a realizaci ŠVP,
- disponuje lektorskými dovednostmi, ovládá různé strategie a techniky podpory profesního rozvoje kolegů učitelů a těchto kompetencí využívá při procesu tvorby a realizace ŠVP,
- zná a efektivně využívá aktivizující metody vzdělávání, alternativní uspořádání kurikula - např. v modulové struktuře,
- využívá moderních výukových prostředků,
- při koordinaci tvorby a realizace ŠVP efektivně využívá všech dostupných zdrojů informací a zkušeností (spolupráce s dalšími školami, tisk, literatura, informační a komunikační technologie),
- disponuje novými poznatky oborových didaktik a využívá těchto znalostí při koordinaci tvorby a realizace ŠVP.

**Diagnostické
kompetence**

Diagnostická oblast kompetencí

- diagnostikuje vzdělávací potřeby žáků i pedagogických pracovníků a tyto informace využívá při koordinaci tvorby a realizace ŠVP,
- získává, strukturuje a analyzuje informace o škole a prostředí, ve kterém se škola nachází, popř. řídí proces analýzy. Analyzované informace ve spolupráci s kolegy efektivně využívá při tvorbě a realizaci ŠVP.

**Sociální,
psycho-
sociální
a komunikační
kompetence**

Sociální, psychosociální a komunikační oblast kompetencí

- ovládá umění korektní a přesvědčivé argumentace a efektivně jej používá při podpoře tvorby a realizace ŠVP. Zná a používá relevantní příklady z praxe,
- vytváří bezpečné a tvůrčí klima,
- efektivně komunikuje se sociálními partnery školy, komunitou a se zřizovatelem,
- o procesu tvorby a realizace ŠVP nejrůznějšími způsoby informuje veřejnost, případně zapojuje veřejnost do tohoto procesu.
- komunikační dovednosti:
 - identifikuje informační potřeby spolupracovníků,
 - naslouchá aktivně, klade otázky, vyjasňuje body a vyjadřuje, jak porozuměl sdělením, aby ověřil vzájemné porozumění,
 - vybírá komunikační styl přiměřený posluchačům a situacím, včetně volby přiměřeného času a místa,
 - užívá různá média a komunikační podporu k zvýraznění důležitých bodů a udržení pozornosti,
 - prezentuje náročné myšlenky a problémy způsoby, které podporují porozumění,
 - potvrzuje porozumění pomocí otázek a interpretací neverbálních signálů,
 - povzbuzuje posluchače ptát se nebo vyjadřovat, pro vyjasnění jak porozuměli.
- přizpůsobuje komunikaci na základě zpětné vazby, kterou přijímá od posluchače.

Manažerská a normativní oblast kompetencí

- ve spolupráci s kolegy vytváří pedagogické projekty, je schopen kompetence k pedagogickému projektování předávat druhým,
- je způsobilý k řízení projektů,
- zná specifika své školy a těchto poznatků efektivně využívá při koordinaci tvorby a realizace ŠVP,

**Manažerská a
normativní
kompetence**

- zná strategie státu, regionu a obce a využívá těchto vědomostí při koordinaci tvorby a realizace ŠVP,
- myslí analyticky a koncepčně:
 - rozkládá procesy na činnosti a aktivity,
 - identifikuje spektrum složek a hledisek určité situace,
 - identifikuje vyplývající záležitosti, následky, příčinné souvislosti situací,
 - využívá vlastní zkušenosti a podněty od druhých pro identifikování problémů a porozumění situacím,
 - identifikuje typy a smysl událostí a dat, i když vazba není na první pohled zřejmá,
 - buduje ucelený a použitelný obraz z omezených a nekompletních dat,
- jedná strategicky:
 - projevuje orientaci v souvislostech mezi jednotlivými částmi školy a okolním prostředím,
 - pracuje směrem k naplnění jasně definovaných vizí budoucnosti,
 - jasně přiřazuje své cíle a akce ke strategickým cílům školy,
 - využívá příležitosti, které se objeví pro dosažení dlouhodobých cílů a potřeb školy,
- jedná eticky:
 - jedná v souladu se státní a odvětvovou legislativou, profesionálními a organizačními kodexy,
 - projevuje integritu a zásadovost při rozhodování,
 - stanovuje cíle a vytváří kulturu na etických základech,
 - jasně identifikuje a vyjadřuje etické problémy relevantní k činnosti školy,
 - usiluje o vyřešení etických dilemat, na základě přiměřených přístupů,
 - identifikuje zájmy zúčastněných a jejich důsledky pro organizaci a jednotlivce,
- vytváří podmínky pro efektivní práci školních týmů při tvorbě a realizaci ŠVP, práci týmů účinně podporuje a řídí:
 - formuluje cíle ve všech úrovních, plánuje, organizuje, monitoruje a vyhodnocuje,
 - vyjednává a facilituje vyjednávání,
 - do strategického plánování zapojuje týmy,
 - permanentně orientuje práci týmů na cíl,
 - pozitivně motivuje jednotlivce i týmy,
 - zabezpečuje zdroje pro práci týmů,
 - moderuje pracovní setkání a porady, strukturuje připomínková řízení,
 - poskytuje a vyžaduje účinnou zpětnou vazbu, podporuje reflexi,
 - deleguje kompetence,
 - řídí řešení konfliktů, usnadňuje vyjasňování různých nedorozumění,
 - buduje týmy a vede lidi:
 - aktivně buduje vztahy s lidmi.
 - udělá si čas pro podporu pracovníků,
 - dodává odvalu a stimuluje pracovníky, aby byly plně využity jejich schopnosti,
 - hodnotí a rozvíjí kompetence pracovníků pro jejich práci,
 - poskytuje zpětnou vazbu pracovníkům, aby dosáhli v budoucnu lepších výsledků,
 - má úctu k jednání a názorům pracovníků,
 - projevuje citlivost k potřebám a pocitům lidí,
 - moc a autoritu používá etickým a spravedlivým způsobem,
 - informuje pracovníky o plánech a dosaženém pokroku,
 - jasně stanovuje, co požaduje od pracovníků,
 - zapojuje pracovníky do plánování a organizování práce,
 - stanovuje cíle, které jsou odvážné a náročné, ale splnitelné,
 - ověřuje vztah pracovníka k zadanému úkolu,
 - užívá různé techniky pro podporu morálky a produktivity,
 - identifikuje a řeší příčiny konfliktů nebo odporu,
- do procesu tvorby a realizace ŠVP vnáší inovativní přístupy, zároveň tento proces

ukotvuje v tradici a hodnotách školy (harmonie a kontinuita minulého, současného a budoucího),

- přijímá rozhodnutí a podporuje rozhodování druhých:
 - vytváří několik variant řešení před rozhodnutím,
 - udržuje rovnováhu mezi logikou a intuicí při rozhodování,
 - propojuje a využívá různé perspektivy při chápání situace,
 - vytváří vlastní myšlenky na základě zkušeností a praxe,
 - přijímá realistická rozhodnutí ve vztahu k situaci,
 - při zvládnutí emotivní situace se zaměřuje na fakta, problémy a řešení,
 - v případě potřeby přijímá rozhodnutí v nejistých situacích na základě omezených informací,
- řídí kvalitu procesů a výstupů:
 - aktivně vyhledává možnosti jak dělat věci lépe,
 - využívá změny jako příležitost pro zlepšování,
 - prosazuje a sděluje očekávání vysokých výkonů včetně osobního příkladu ostatním,
 - stanovuje cíle náročné pro sebe i pro ostatní,
 - monitoruje kvalitu práce a postup vzhledem k plánům,
 - neustále usiluje o identifikování a snižování bariér k dosažení výtečnosti,
- facilituje vznik a fungování pravidel pro tvorbu a realizaci ŠVP,
- opírá se o koncept vzdělávání jako služby (tj. žáci a sociální partneři jsou klienty školy). Praktikuje marketingový přístup,
- v základních rysech zná ekonomiku vzdělávacích služeb a těchto poznatků využívá při koordinaci tvorby a realizace ŠVP,
- zadává a řídí zakázky externích dodavatelů (např. vzdělávací služby, informační systémy),
- získává prostředky z různých fondů prostřednictvím grantů, zakázek a sponzorských darů. Do těchto fundraisingových aktivit zapojuje kolegy,
- podporuje informovanost:
 - vytváří informační sítě pro získávání a shromažďování informací,
 - aktivně podporuje volnou výměnu informací,
 - využívá existujících zdrojů informací,
 - vyhledává informace z více nezávislých zdrojů,
 - je kritický k validitě a spolehlivosti zdrojů informací,
- ve význačných situacích usiluje o konkrétní informace.

Profesně a osobnostně kultivující oblast kompetencí

- reflektuje svou práci a profesní identitu a tuto reflexi účinně využívá při plnění mise koordinátora,
- všestranně se vzdělává, důraz klade na rozvoj svých kompetencí potřebných pro naplnění role koordinátora,
- všestranně pečuje o své zdraví, kondici a pohodu:
 - proaktivně předchází vyhoření,
 - efektivně řídí svůj čas,
 - chrání svoje hranice,
 - posiluje svou frustrační toleranci,
 - volný čas využívá k odpočinku mimo pracovní prostředí a pracovní témata,
- jedná se zdravým sebevědomím a sebedůvěrou:
 - ujímá se vedoucí role při rozhodování a iniciování akcí,
 - přijímá osobní odpovědnost za splnění úkolu,
 - udržuje kontrolu nad situacemi a událostmi,
 - jedná s jistotou a bez dlouhého váhání, když se objeví problém, a přijímá situaci jako výzvu,

**Profesně a
osobnostně
kultivující
kompetence**

- odmítá neopodstatněné požadavky,
- vyjadřuje vlastní názor a pohled jasně, i v konfliktní situaci,
- neztrácí přesvědčení, oddanost a úsilí ani v případě nezdaru nebo odporu,
- je schopen sebeřízení / sebeovládání:
 - přijímá komentáře a osobní kritiku bez přecházení do protiútoků,
 - zůstává klidný v těžkých a nejistých situacích,
 - vypořádává se s emocemi druhých a nenechává se do nich vtáhnout,
 - je odpovědný v naplňování vlastních učebních a rozvojových potřeb,
 - usiluje o zpětnou vazbu k výkonům, aby mohl identifikovat silné a slabé stránky,
 - změni své jednání, pokud zjistí na základě zpětné vazby, že je to potřebné,
 - reflektuje systematicky své výkony a modifikuje na základě toho své jednání,
 - pracuje na svém rozvoji, aby zvládl měnící se situaci,
 - převádí poznatky a zkušenosti do nových situací.

Úkol

Srovnajte kompetenční model koordinátora ŠVP a učitele. Tyto modely jsou v některých oblastech velmi blízké – odhalíte kde?



**Otázky,
úkoly**

Průvodce studiem

V následujícím textu se podíváme trochu blíže na oblast autodiagnostiky učitele, jako jedné z důležitých oblastí, které musí koordinátor ŠVP reflektovat nejen u svých kolegů, ale zejména u sebe sama.

Autodiagnostika učitele

Autodiagnostika učitele je proces, kde pedagog získává zpětnovazební informace o své pedagogické činnosti, s cílem zdokonalovat ji a dále rozvíjet.



Klíčové pojmy

Předpoklady efektivní autodiagnostiky:

- zpětnovazební informace získávat z více zdrojů (děti, žáci, studenti, kolegové, rodiče, ...),
- informace konzultovat s erudovaným kolegou (popř. i psychologem, pedagogem), který je empatický,
- informace získávat různými autodiagnostickými metodami, např. dotazník, výsledky hodnocení pedagoga žáky, naslechy kolegů, ...
- využívat sebereflexi – zamýšlení se nad sebou samým – opětovné vybavení, popis a rozbor klíčových momentů,
- ochota informace přijmout a uvažovat o své pedagogické činnosti i možnostech jejího zdokonalování.

**Předpoklady
auto-
diagnostiky**

Autodiagnostiku je možno považovat za zpětnou vazbu o tom, co a jak učitel dělal a prožíval při komunikaci se žáky. Je to současně proces hledání a odkrývání zdrojů rozvoje učitelovy pedagogické činnosti a osobnosti. Proces autodiagnostiky vede učitele k zamýšlení nad příčinami uvědomovaných způsobů jednání. Jde tedy o poznávané a uvědomované pedagogické situace.

Úkol

Náhled na sebe sama může mít různou podobu i úroveň - od **elementárního** náhledu na sebe sama, často ovlivněného tím, jak se chcete vidět, přes náhled **diagnostický**, kdy si začínáte uvědomovat možné souvislosti, až k náhledu **interpersonálnímu**, v němž si uvědomujete prožitky své i svých žáků a jak na ně reagujete.



**Otázky,
úkoly**

Položte si tři základní otázky:

- **Jaký jsem učitel?**
- **Jakým bych chtěl být?**
- **Co pro to musím udělat?**

Zhodnoťte sebe sama, rozhodněte se, co změnit, jakou zvolit strategii pro budoucnost. Podívejte se na sebe sama sebekritickými očima – jaké odpovědi na výše uvedené tři otázky dostanete?

Reflexní kompetence

Slavík a Siňor v *Kompetenci učitele v reflektování výuky*, uvádějí pojem **REFLEXIVNÍ KOMPETENCE**, který chápou jako **míru připravenosti učitele reflektovat a hodnotit pedagogické jednání**.

Reflexivní kompetence tedy označuje kvalitu toho, jak učitel dokáže diagnostikovat vlastní činnost a vyvodit z ní poznatky, které mají do budoucna pozitivně ovlivnit jeho pedagogickou činnost. Reflexivní kompetence je jednou z nejdůležitějších dovedností, kterou by si měli budoucí učitelé postupně vytvářet v procesu pregraduální učitelské přípravy.

Terminologické vymezení pojmu reflexe v pedagogické oblasti je problematické. V literatuře je užíváno pojmu reflexe, reflexivní vyučování, reflexivní učitel. J. Calderhead (1987) zahrnuje do tohoto pojmu **vztah vlastní činnosti ke kognitivnímu procesu, procesu srovnání, hodnocení a řízení**.

Průvodce studiem

Po prostudování této kapitoly byste měli znát základní oblasti, které mají vliv na změnu, jež Vás očekává. Dozvěděli jste se něco o kompetencích koordinátora ŠVP a úlohách, které před touto rolí stojí. Na závěr ještě bude uveden model strategického řízení, který byste mohli ve své praxi v budoucnosti uplatnit.

Několik modelů z teorie vedení projektu změny

Velmi užitečný přehled etap změnového projektu a jejich obvyklých problémů uvádí ve své knize „John P. Kotter - Vedení procesu změny“.

Osm stádií obvyklých chyb:

- Přílišné sebeuspokojení a podcenění změny
- Selhání při vytváření dostatečně mocné koalice pro změnu
- Podcenění významu vize
- Nedostatečná komunikace vize změny
- Dovolení, aby překážky zablokovaly novou vizi
- Nezvládnutí potřeby získat drobná vítězství už v krátkém horizontu
- Deklarování vítězství příliš brzy
- Nezvládnutí pevného zakotvení změn

Tvorba a rozvoj ŠVP je strategickým nástrojem a úkolem vedení školy. V ŠVP jsou obsažena důležitá strategická rozhodnutí.

Souhrnný model prvků strategického řízení organizace lze uplatnit i na řízení projektu ŠVP.

Formulace strategické změny obsahuje:

- způsob signalizace změny (provolání k zaměstnancům, prezentace změny majitelům, kick off meeting, letáky....),
- program průběžné komunikace,



**Příklady,
ilustrace**

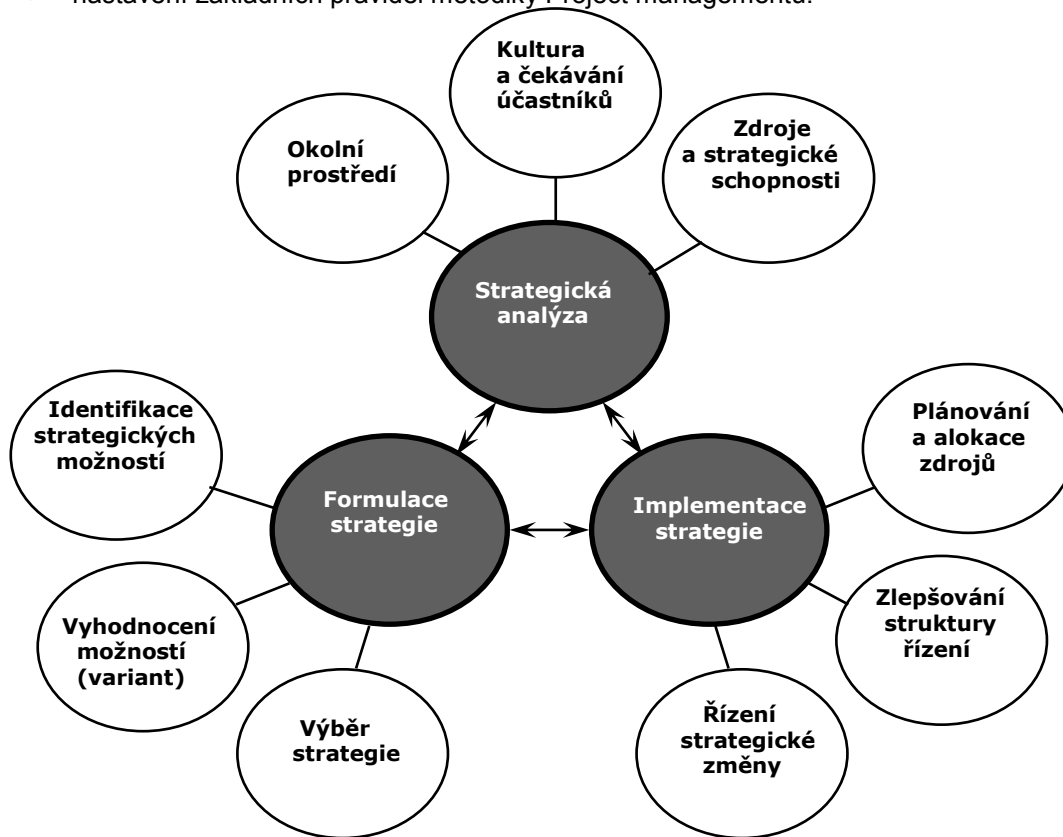
**Reflexní
kompetence**



**Příklady,
ilustrace**

**Vedení
projektu
změny**

- úvodní návrh klíčových úloh transformačního projektu,
- harmonogram transformačního projektu,
- nastavení základních pravidel metodiky Project managementu.



Obr. 2 Model prvků strategického řízení.

Podle Johnson, Scholes & Whittington - *Schools Exploring Corporate Strategy*

Příkladem využití prvků moderního řízení kvality ve školství může být použití metody Společného hodnotícího rámce (CAF).

Model CAF

CAF (Common Assessment Framework) je jednoduchý hodnotící nástroj, jehož cílem je napomoci organizacím pochopit a využívat řízení kvality. Předností modelu je možnost identifikovat silné a slabé stránky a navrhnout oblasti zlepšení, a to prostřednictvím sebehodnocení prováděného vlastními zaměstnanci. Model CAF byl vytvořen Evropskou nadací pro řízení kvality (EFQM), Akademií ve Speyeru a Evropským institutem pro veřejnou správu (EIPA).

Podstata modelu CAF tkví v sebehodnocení podmínek a parametrů vlastní činnosti a dosažených výsledků. Analýza při sebehodnocení napoví, zda je nastavena vize, poslání organizace, a jakým způsobem jsou naplňovány. Již v první fázi aplikace modelu CAF je patrné, kam může vedení organizace zaměřit svou pozornost, aby došlo ke zlepšení.

Podstatou modelu CAF je systém devíti hlavních kritérií činnosti organizace. Kritéria lze rozdělit do dvou skupin. První skupinu tvoří kritéria daná pro předpoklady a podmínky činnosti:

1. vedení a řízení,
2. strategie a plánování,
3. management lidských zdrojů,
4. partnerství a zdroje,
5. management procesů a změn.

Druhá skupina kritérií je zaměřena na dosažené výsledky, kdy se hodnotí:

1. klienti,
2. zaměstnanci,
3. společnost,
4. klíčové výsledky činností a výkonnost.

Jednotlivá kritéria představují ucelenou oblast činnosti, která se podrobněji posuzuje skupinou dílčích subkritérií (celkově jich je téměř 200).

Výhody aplikace modelu CAF jsou v provedení systematické komplexní analýzy, která se ve školském prostředí zaměřuje na růst školy, otevření dialogu a umožnění srovnání s jinými školami. Model CAF svými konkrétními otázkami vede sebehodnotící tým při samotném sebehodnocení organizace. Nespornou výhodou modelu CAF je jeho názornost a jednoduchost aplikace.

Kontrolní otázky a úkoly

1. Jaké úlohy plní učitel, který bude pověřen koordinováním ŠVP? V čem se projevují?
2. Jaké jsou osobnostní vlastnosti koordinátora ŠVP?
3. Jaké jsou oblasti kompetencí koordinátora ŠVP a čím jsou naplněny?
4. Jak se liší kompetence učitele od kompetencí koordinátora ŠVP?
5. Co to je autodiagnostika učitele a jak se provádí?



**Otázky,
úkoly**

Pojmy k zapamatování

Vedení projektu, schopnost koordinovat a spolupracovat, odpovědnost, iniciativnost, vedoucí pracovník – učitel a koordinátor, kompetence, kompetenční model, autodiagnostika, sebereflexe, reflexní kompetence.



Klíčové pojmy

Průvodce studiem

Studium kapitoly nazvané „Proměna rolí a profesní kompetence učitele a koordinátora ŠVP“ jste právě dokončili. Nebylo to asi jednoduché, některé části z poznatkové báze, které jste nyní získali, mohly být pro Vás složité a hůře zapamatovatelné. Na druhou stranu Vás snad lépe připravily pro roli koordinátora ŠVP a mohly Vás podnítit i k jiné činnosti v projektové oblasti.

Doporučená literatura

BĚLOHLÁVEK, F. *Jak řídit a vést lidi*. Praha : Computer Press, 2003. ISBN 80-251-0505-9.

CALDERHEAD, J. *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London : The Falmer Press, 1993. ISBN-10: 0750701234.

DEIBLOVÁ, M. *Motivace jako nástroj řízení*. Praha : Linde, 2006. ISBN 80-902105-8-9.

DOVEZ, S. R. *7 návyků skutečně efektivních lidí*. Praha : Management Press, 2007. ISBN 80-7261-156-9.

JOHNSON, G., SCHOLES, K., WHITTINGTON, R. *Exploring Corporate Strategy*. London : Royal Mail 2nd Class Standard, 2006. ISBN 0-273-71017-6.

KOTTER, J. P. *Vedení procesu změny*. Praha : Management Press, 2002. ISBN 80-7261-015-5.

KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha : Management Press, 2002. ISBN 80-7261-033-3.

NEZVALOVÁ, D. a kol. *Kompetence a standardy v počáteční přípravě učitelů přírodovědných předmětů a matematiky*. Olomouc : 2007. ISBN 978-80-244-1693-9.

- NEZVALOVÁ, D. *Některé trendy pregraduální přípravy učitelů*. Olomouc : PdF UP, 2001. ISBN 80-244-0218-1.
- ROBBINS, S. P., COULTER, M. *Management*. Praha : Grada, 2004. ISBN 80-247-0495-1.
- SLAVÍK, J., SIŇOR, S. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika* 43, 1993, č.2.
- SPENCER, L. M., SPENCER, S. M. *Competence at Work: Models for Superior Performance*. London : John Wiley & Sons, Ltd., Hardcover, 1993. ISBN: 978-0-471-54809-6.
- ŠVEC, V. (ed.) Profesní růst učitele. In *Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS*. Brno : Konvoj, 2002. ISBN 80-7302-039-4.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- VAŠUTOVÁ, J. Model tvorby profesního standardu učitelů. In *Sborník z konference Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha : UK 2001. ISBN: 80-7290-059-5.

3.6 Identifikace vzdělávacích potřeb učitelů a týmů v kontextu ŠVP. Navrhování rozvojových vzdělávacích plánů pro učitele v kontextu ŠVP

Cílem této kapitoly je nabídnout několik technik pro zjišťování vzdělávacích potřeb Vašich kolegů učitelů. Zjišťování vzdělávacích potřeb je předpokladem pro cílevědomý rozvoj profesionality jednotlivých učitelů a týmů. Tématu profesního rozvoje se budeme v této kapitole také věnovat.

Cíl kapitoly

Největším bohatstvím organizací, které poskytují služby, jsou její pracovníci a to, co umějí. A školy nejsou v tomto ohledu výjimkou, naopak – beze zbytku potvrzují toto zlaté pravidlo. „Školu dělají její učitelé“, slyšíme často a asi mi dáte za pravdu, že největší ztrátou pro školu a její žáky je odchod dobrého učitele. Bohatství školy, které spočívá v jejích učitelích, však není neměnné, nemá povahu zlata, jehož vlastnosti se s časem nemění. Naopak, Vaše učitelské umění a umění Vašich kolegů je velmi dynamická záležitost, vyvíjí se, prohlubuje, zraje, ale může také stagnovat a upadat. Žijeme a pracujeme ve velmi rychlé době, mění se nároky zaměstnavatelů na absolventy Vaší školy, mění se požadavky rodičů, obrovským vývojem prochází technologie a materiály ... a žáci samotní? Sami jistě dokážete vyjmenovat mnoho situací, které dnes běžně řešíte se svými žáky a které byly, dejme tomu před deseti lety, ojedinělé.

Učitelé jsou bohatstvím svých škol

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- reflektovat své vlastní vzdělávací potřeby pomocí vybraných technik,
- naplánovat v základních rysech zjišťování vzdělávacích potřeb ve své škole,
- vysvětlit úlohu kompetencí pro proces zjišťování vzdělávacích potřeb,
- charakterizovat vybrané techniky pro zjišťování vzdělávacích potřeb,
- provést prvotní analýzu zjištěných vzdělávacích potřeb a
- navrhnout na základě analýzy vzdělávacích potřeb konkrétní rozvojové plány pro jednotlivé učitele.

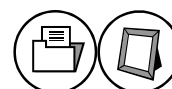
Průvodce studiem

Ke studiu této kapitoly budete potřebovat text některého RVP, který souvisí s oborem vyučovaným na Vaší škole. Dále se Vám bude hodit školní vzdělávací program Vaší školy, postačí i jeho rozpracovaná verze. Vytiskněte také některou ze zpráv České školní inspekce, která se týká Vaší školy; budeme s ní také pracovat. Studium této kapitoly i s vypracováním úkolů a zodpovězením kontrolních otázek Vám zabere asi tři až čtyři hodiny.

Na úvod Vám nabízím příklad, který úzce souvisí se zaváděním školního vzdělávacího programu do praxe a změnou zakázky na práci učitele.

Dobří učitelé vždy zařazovali do vyučování problémové úkoly vycházející z praxe. Většinou však byly tyto úkoly zadávány k individuálnímu řešení jednotlivými žáky. Tento způsob výuky má určitě v některých ohledech své opodstatnění, ale je poněkud vzdálený převažující praxi. Ve skutečnosti totiž řešíme praktické pracovní problémy převážně ve spolupráci s dalšími lidmi: s kolegy, s dodavateli, s klienty. Máte jistě pravdu, pokud říkáte, že takto to bylo v praxi odnepaměti. Změna však spočívá v tom, že zaměstnavatelé a rodiče si u Vás, učitelů, nyní objednávají řečeno obchodním jazykem rozšířené služby. Ta zakázka v podstatě zní takto: „Trénujte nejen individuální řešení problémů jednotlivými žáky, ale také týmovou spolupráci při řešení problematických situací.“

Rámcové vzdělávací programy, které v podstatě nejsou ničím jiným než nově formulovanou zakázkou na služby škol, mluví v tomto ohledu jednoznačně, když stanovují, že jednou



**Příklady,
ilustrace**

z klíčových kompetencí žáků má být dovednost „spolupracovat při řešení problémů s jinými lidmi“. Řídit vyučovací hodinu tak, aby se žáci trénovali v týmové spolupráci, však vyžaduje od učitelů speciální pedagogické dovednosti, a nutno říci i značnou dávku jejich dobré vůle. Tyto dovednosti však mnoha učitelům chybí, a není to většinou jejich chyba. Prostě nebyli na tento způsob práce připravováni. Nejde však o nic neobvyklého, tím méně dramatického – je to zcela standardní situace, kterou například podnikatelé řeší dnes a denně: „Klienti mění požadavky, budeme se muset naučit nové věci, abychom si je udrželi a firma přežila.“

Tímto příkladem jsem chtěl ilustrovat univerzální situaci všech firem a podniků, u jejichž zaměstnanců vznikají s novými zakázkami nové vzdělávací potřeby. Dovolte, abych Vám na tomto místě dal úkol, který souvisí s Vaší novou rolí. Řešení tohoto úkolu se Vám jistě bude hodit při samostudiu této kapitoly, ale i dalších částí této příručky.

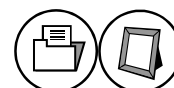


**Otázky,
úkoly**

Rozdělte si papír pomyslnou svislou čarou a do levé části napište velmi stručně alespoň pět činností či oblastí práce spjatých s Vaší rolí koordinátora školního vzdělávacího programu, které jsou pro Vás nové, na které jste nebyl při přípravě na svou profesi připravován. Do pravého sloupce pojmenujte ke každé z těchto činností vzdělávací potřebu, kterou v souvislosti s těmito novými úkoly pociťujete. Pro vyjádření svých vzdělávacích potřeb použijte libovolné formulace, která Vám osobně „sedí“. Rád bych Vám pouze doporučil, aby tato formulace byla co nejpřirozenější a co nejkonkrétnější pojmenovávala požadované znalosti, dovednosti, případně postoje.

Můžete se inspirovat třeba touto mou částečnou „inventurou“, nad kterou teď přemýšlím, když si tak probírám svou novou roli spoluautora tohoto studijního textu:

• <i>Stávám se součástí týmu autorů, kteří se rozhodli společně vytvořit studijní text pro přípravu koordinátorů ŠVP.</i>	➔ <i>Potřebuji se naučit propojovat svůj text s texty ostatních autorů tak, aby moje kapitola organicky zapadla do celku a umožnila čtenáři efektivní samostudium.</i>
• <i>Pro tvorbu studijního textu byla vytvořena šablona zaručující jednotnou formální úpravu.</i>	➔ <i>Potřebuji si osvojit práci s touto šablonou a tvořivě využívat jejích možností.</i>
• <i>Pro tvorbu studijního textu byl stanoven harmonogram, jehož dodržení každým členem autorského týmu je důležité pro včasné odevzdání nakladateli.</i>	➔ <i>Potřebuji se naučit rozvrhnout si tuto pro mě novou práci tak, abych dodržel dohodnuté termíny.</i>



**Příklady,
ilustrace**

Vzdělávací potřeby jsou vlastně důvodem pro existenci škol, jsou motorem práce učitelů. Vyjadřují zcela přirozenou a každodenní situaci člověka, který se chce, má nebo musí něco naučit. A který v této snaze vyhledává pomoc profesionála, jenž ví jak zařídit, aby se podařilo tyto potřeby naplnit.

Při zjišťování vzdělávacích potřeb nám pomůžou kompetence – tedy pojmenování znalostí, dovedností, postojů potřebných pro vykonávání nějakých prací, činností. Nalistujte si nyní prosím kapitolu této příručky, která se věnuje kompetencím, a pozorně si (znovu) přečtěte její důležité pasáže.

Co vlastně potřebujeme znát k identifikaci vzdělávacích potřeb v konkrétní situaci konkrétních lidí? Potřebujeme jednak vědět, jaké nároky jsou na ně kladeny. To znamená, jaké kompetence mají pracovníci mít a na jaké úrovni mají tyto kompetence být. Potřebujeme tedy mít co nejkonkrétnější představu o tom, jaké znalosti, dovednosti, návyky a případně postoje jsou objektivně potřebné k tomu, aby tito lidé podávali profesionální výkony.

Druhým nutným předpokladem pro zjišťování vzdělávacích potřeb je znalost aktuální úrovně kompetencí konkrétních pracovníků. Vzdělávací potřeby pak vyjadřují rozdíl mezi tím, co konkrétní člověk má umět, a tím, co skutečně umí. Nezapomínejme ovšem, že slůvkem „umět“ zde pouze pro zjednodušení označujeme velmi složitý a individuální komplex znalostí, dovedností, pracovních návyků, postojů a hodnotových orientací.



Klíčové pojmy

**Předpoklady
pro
identifikaci
vzd. potřeb**

Základní východiska pro zjišťování vzdělávacích potřeb v konkrétním případě vypadá tedy takto:

aktuální úroveň kompetencí konkrétního pracovníka	VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY KONKRÉTNÍHO PRACOVNÍKA	požadovaná úroveň kompetencí

Vraťme se nyní k příkladu uvedenému na začátku kapitoly. Jedním z objektivních požadavků na práci učitele je to, aby připravil žáky na řešení problémů ve spolupráci s jinými lidmi. Aby mohl učitel plnit tuto zakázku veřejnosti, musí mít specifické kompetence z oblasti didaktiky a řízení výuky ve svém předmětu. Tyto požadované kompetence jsou víceméně univerzální, objektivní, platí pro kteréhokoliv učitele kteréhokoliv oboru, ročníku, k němuž se vztahuje uvedená zakázka formulovaná ve vzdělávacím programu. To, co je proměnné a individuální, je ÚROVEŇ těchto kompetencí u konkrétních učitelů. Můžete zjistit například tyto možnosti:

- někteří učitelé neznají strategie kooperativního vyučování a při vyučování je nepoužívají,
- někteří učitelé mají základní představu o možnostech kooperativního vyučování, ale při výuce je nepoužívají,
- někteří učitelé mají dobré znalosti o kooperativním vyučování, ale jeho praktická realizace při výuce se nedaří,
- někteří učitelé jsou schopni s úspěchem využít strategií kooperativního vyučování, ale v praxi tyto metody nevyužívají

Z uvedeného je zřejmé, že vzdělávací potřeby konkrétních učitelů jsou ve vztahu k určité kompetenci individuální. Některý učitel je na samém počátku a potřebuje získat vědomosti i praktické dovednosti. Jinému učiteli „stačí“, aby navázal na své vědomosti a naučil se je používat v praxi. Naznačil jsem i možnost, že učitel má v dané oblasti dostatečné vědomosti i praktické dovednosti, ale nemá motivaci je ve výuce používat. I tato možnost spadá do spektra vzdělávacích potřeb, protože postoje jsou součástí kompetencí.

Dotýkáme se tedy jedné velmi důležité věci, která zásadně souvisí s dalším vzděláváním Vašich kolegů učitelů. Budete-li totiž připravovat s konkrétním učitelem plán pro jeho další rozvoj a vzdělávání, musíte znát CHARAKTER jeho vzdělávacích potřeb. Budete si pravděpodobně společně klást otázku, které formy vzdělávání přinesou největší efekt. Bude to studium základní literatury nebo přednáška v pedagogickém centru? Či zvolíte náslehy u zkušeného kolegy nebo trénink specifických pedagogických dovedností?

Nyní se však společně vraťme do fáze zjišťování vzdělávacích potřeb. Zopakujme si, že identifikace vzdělávacích potřeb konkrétního pracovníka má dvě východiska: na jedné straně víceméně objektivní nároky na kompetence učitelů a na druhé straně úroveň těchto kompetencí, kterou v praxi projevuje konkrétní učitel nebo tým učitelů.

Školní vzdělávací program jako zdroj informací o nárocích na učitele Vaší školy

Chceme-li zjistit a pojmenovat vzdělávací potřeby konkrétních učitelů školy, musíme znalost aktuální úrovně jejich profesních kompetencí vztáhnout k nějakému měřítku. Tím měřítkem jsou nároky na učitele. Podívejme se tedy společně, z jakých zdrojů můžeme čerpat informace o těchto nárocích. Poté se podrobněji zmíníme o způsobech, jakými lze zjišťovat onu zmíněnou aktuální úroveň profesních dovedností konkrétních učitelů.



Klíčové pojmy

Jedním ze základních zdrojů informací o nárocích na učitele Vaší školy budou jistě rámcové

Vzdělávací

vzdělávací programy pro obory, kterým se Vaše škola věnuje, ale především školní vzdělávací programy. Je důležité si uvědomit, že RVP i ŠVP jsou výsledkem vyjednávání, jehož účastníky jsou zástupci světa práce a světa vzdělávání a veřejnosti. Toto vyjednávání má v případě RVP celonárodní rozměr, který dostává při tvorbě ŠVP regionální charakteristiky. Vzdělávací programy lze tedy vnímat jako zakázky veřejnosti na služby škol.

**programy jako
zakázky na
služby škol**

V konečném důsledku představuje konkrétní školní vzdělávací program zakázku na práci pracovníků konkrétní školy.

Pojďme si společně prolistovat nějaký vzdělávací program a podívat se na něj očima člověka, který byl pověřen náročným, zajímavým a velmi užitečným úkolem **PODPOROVAT PROFESNÍ RŮST SVÝCH KOLEGŮ UČITELŮ**. Budeme pročitat text vzdělávacího programu (tedy zakázky) a opakovaně si klást základní personalistickou otázku:

„Jaké znalosti, dovednosti a postoje musí mít naši učitelé, aby dokázali tuto zakázku, toto očekávání veřejnosti naplnit?“

Nemám bohužel k dispozici Váš školní vzdělávací program a ani nevím, v jaké fázi jeho tvorby se Vaše škola nachází. Volím tedy pro ilustraci příklad rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání Mechanik opravář motorových vozidel tak, jak jej na konci června 2007 schválilo MŠMT.



Sáhněme nejprve do samého jádra tohoto rámcového vzdělávacího programu a přečtěme si na straně 11 část přehledu tzv. odborných kompetencí, kterými má absolvent vzdělávacího programu disponovat:

3.2 Odborné kompetence

- a) *Provádět montáže, opravy a seřízení vozidel, tzn. aby absolventi:*
- *zvládali přípravu a organizaci svého pracoviště;*
 - *volili a používali vhodnou technickou dokumentaci pro daný druh a typ vozidla a vyhledali odpovídající parametry v dílenských příručkách, katalozích apod.;*
 - *četli a orientovali se v technických výkresech a schématech obsažených v servisní dokumentaci;*
 - *volili vhodné strojírenské materiály a technologický postup jejich zpracování;*
 - *ovládali základní úkony při ručním a strojním zpracování technických materiálů včetně jejich přípravy před zpracováním;*
 - *volili a používali stroje, nástroje, zařízení, běžné i speciální montážní nářadí, univerzální i speciální montážní přípravky a pomůcky, zdvihací a jiná pomocná zařízení, ruční mechanizované nářadí a jeho příslušenství;*
 - (...)

RVP pro obor Mechanik opravář motorových vozidel, MŠMT 2007

A teď si položíme onu personalistickou otázku: **„Jaké znalosti, dovednosti a postoje musí mít naši učitelé, aby dokázali připravit absolventa s těmito kompetencemi?“**

Pravděpodobně Vás napadne, že učitel by měl především sám umět to, čemu vyučuje své žáky. Z tohoto pohledu můžeme vlastně vzdělávací programy vnímat jako přehled žáadoucích kompetencí samotných učitelů. Z citované části RVP tedy například vyplývá, že učitel by měl sám umět „*volit a používat stroje, nástroje, zařízení, běžné i speciální montážní nářadí, univerzální i speciální montážní přípravky a pomůcky, zdvihací a jiná pomocná zařízení, ruční mechanizované nářadí a jeho příslušenství*“. Zní to triviálně, že? Ale uvědomme si prosím, jak obrovské nároky na sledování inovací v oboru to pro učitele znamená.

(K problematice kompetencí absolventů vnímaných jako minimální požadavky na kompetence jejich učitelů se ještě za chvíli vrátíme. Nyní zpět k citované části RVP.)

V uvedeném úryvku z RVP se dále například dočteme, že „absolventi umí volit vhodné strojírenské materiály a technologický postup jejich zpracování“. **Jak se toto má projevit v činnosti učitele, v jeho znalostech a dovednostech?** Je zřejmé, že pouhý výklad učitele by žákům nestačil k získání této dovednosti. Volit mezi různými možnostmi, postupy, technologiemi je totiž velmi náročná profesní činnost, do které musí být žák intenzivně vtažen. Učitel by tedy měl zorganizovat výuku tak, aby každý z žáků osobně i ve vzájemné komunikaci volili mezi různými postupy, posuzovali výhody a rizika možných řešení, hledali v dokumentaci, diskutovali, obhajovali své řešení atd.

Zalistujme rámcovým vzdělávacím programem dále a uveďme si krátkou pasáž z jedné z úvodních kapitol Pojetí rámcových vzdělávacích programů. Jako jeden z bodů je zde uvedeno: „Požadavky na odborné vzdělávání a způsobilosti (kompetence) absolventů vycházejí z požadavků trhu práce popsaných v profesních profilech a kvalifikačních standardech, na jejichž zpracování se podíleli představitelé zaměstnavatelů“. A opět se ptejme, **jaké důsledky má toto konstatování v RVP pro znalosti a dovednosti učitelů.** Je zřejmé, že v tomto vyjádření se implicitně skrývá požadavek, aby učitelé znali související kvalifikační standardy. Aby znali kontext těchto standardů, tedy Národní soustavu kvalifikací a zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, který Národní soustavu kvalifikací zavádí. A můžeme uvažovat dál a odvodit si, že učitelé by měli umět posuzovat výkony žáků podle těchto standardů.

Takto bychom mohli pokračovat dál, projít celý rámcový vzdělávací program nebo školní vzdělávací program a ptát se, jakým způsobem se jeho ustanovení promítají do kompetencí učitelů. Obrázek, který nám z takovéto analýzy vzdělávacího programu vyjde, nebude samozřejmě jednoduchý. Většina nároků se sice bude vztahovat na všechny učitele, ale ukážou se i rozdílnosti dané třeba dělbou práce u Vás ve škole. Připomeňme si, že tuto analýzu neděláme pro nějaké výzkumné účely, ale že Vám bude sloužit jako měřítko pro pojmenovávání vzdělávacích potřeb jednotlivých učitelů.

Vezměte si nyní k ruce školní vzdělávací program Vaší školy, byť i rozpracovaný. A pokud ještě není k dispozici, dobře nám pro vypracování následujícího úkolu poslouží i rámcový vzdělávací program, který se vztahuje k oborům Vaší školy. Vyberte si z něj podle svého uvážení nějakou pasáž, dejme tomu jednostránkovou, a analyzujte ji z hlediska nároků na profesní kompetence učitelů. Jednotlivé „objevené“ kompetence si prosím poznamenávejte pod sebe na papír. Až bude hotovi, vezměte si pár barevných pastelky a označte shodnou barvou ty kompetence, které k sobě nějakým způsobem patří. Bude se nám to za chvíli hodit. Pak si dopřejte přestávku, protože toto byl skutečně náročný úkol.



**Otázky,
úkoly**

V minulém úkolu jsem Vás požádal, abyste se pokusil/pokusila seskupit kompetence podle příbuznosti. Podařilo se? Pokud si nejste jisti, vůbec se Vám nedivím, ona totiž jejich kategorizace vůbec není jednoduchá, protože se jednotlivé kompetence v pedagogické práci prostupují, vyskytují se nerozlučně a paralelně. Přesto bude pro Vás užitečné, pokud se s nějakým tříděním seznámíte, nebo dokonce, pokud si nějaké třídění vytvoříte. S Vaší rolí koordinátora ŠVP totiž souvisí důležitý úkol podporovat profesní růst Vašich kolegů učitelů. To je spojeno s velkou dávkou komunikace, která se neobejde bez určité dávky terminologické obratnosti.

Určitě jste již pracoval/pracovala s rozdělením kompetencí, které přinášejí rámcové vzdělávací programy. Dovolím si toto třídění krátce připomenout. Kompetence jsou zde rozlišovány na klíčové a odborné.

Klíčové kompetence představují soubor požadavků na vzdělání, zahrnující vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a pracovní uplatnění. Jsou univerzálně použitelné v různých situacích. Ve výuce se neváží na konkrétní vyučovací předměty, lze je rozvíjet prostřednictvím všeobecného i odborného vzdělávání, v teoretickém i praktickém vyučování, ale i prostřednictvím různých dalších aktivit doplňujících výuku, kterých se žáci sami aktivně účastní. (...)



Klíčové pojmy

**Druhy
kompetencí**

Odborné (profesní) kompetence se vztahují k výkonu pracovních činností a vyjadřují profesní profil absolventa oboru vzdělání, jeho způsobilosti pro výkon povolání. Odvíjejí se od kvalifikačních požadavků na výkon konkrétního povolání a charakterizují způsobilost absolventa k pracovní činnosti. Tvoří je soubor odborných vědomostí, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro výkon pracovních činností daného povolání nebo skupiny příbuzných povolání.

V odborné literatuře týkající se profese učitele můžete najít různá třídění učitelských kompetencí. Dovolím si vám nabídnout kompetenční model, který ve své knize *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu* přinesla Jaroslava Vašutová. Ta zde formulovala a rozpracovala 7 oblastí kompetencí:

- předmětová/oborová,
- didaktická a psychodidaktická,
- pedagogická,
- diagnostická a intervenční,
- sociální, psychosociální a intervenční,
- manažerská a normativní,
- profesně a osobnostně kultivující.

(Vašutová, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004)

Tyto poznatky se Vám jistě budou hodit při zjišťování vzdělávacích potřeb učitelů, o kterém je tato kapitola. Ukázali jsme, jak lze analýzou vzdělávacích programů identifikovat nároky na kompetence učitelů. Stejným způsobem můžete číst i další důležité dokumenty, které se vážou ke vzniku a realizaci ŠVP.

Dalším zdrojem informací o nárocích na učitele, který má pro identifikaci vzdělávacích potřeb velkou hodnotu, je analýza činností, které učitelovi přináší jeho pracovní den, tedy včetně přípravy na vyučování. Předpokladem pro tuto analýzu je **časový snímek práce konkrétního učitele**, případně týmu učitelů. Ve snímku jsou postupně zaznamenávány činnosti, situace, akce, v nichž byl učitel během dne nebo části dne aktérem. Jde nám o objektivní snímek, proto nejsou zpravidla zaznamenávány úvahy, dojmy, subjektivní hodnocení. Časový snímek dne konkrétního učitele může zaznamenat pozorovatel, ale je tu i možnost, že si svůj den zaznamená učitel sám. Jde o poměrně náročnou techniku, která ovšem přináší autentické informace o tom, jaké nároky klade na učitele běžný školní den.

Zkuste to teď také! Promítněte si některý ze svých právě uplynulých pracovních dnů a zaznamenejte jeho časový snímek. Přemýšlejte o tom, jaké nároky na Vaše dovednosti, znalosti a postoje kladou pracovní situace, které prožíváte. Mějte na mysli, že nejsou důležité pouze situace samotné a izolované, ale že hraje roli i jejich trvání, intenzita, tempo, souběh atd. Ve své praxi koordinátora ŠVP můžete později zkusit přesvědčit některého ze svých kolegů, aby vypracoval časový snímek svého dne. Myslím, že by to mohl být výborný podklad pro společné hledání způsobu, jak posílit jeho profesionalitu.



**Otázky,
úkoly**

Průběžné shrnutí

Způsobů a technik, kterými můžeme identifikovat nároky na dovednosti učitelů, je více. Pro tuto kapitolu jsem vybral dvě základní techniky:

- Analýzu vzdělávacích programů, které v sobě vlastně obsahují zakázku veřejnosti na služby učitelů.
- Analýzu pracovních činností a situací, do nichž se učitel během svého dne dostává.



Shrnutí

V další části této kapitoly si uvedeme několik vybraných technik, které Vám pomohou poznat

Metody a

aktuální úroveň kompetencí Vašich kolegů učitelů. Připomeňme si, že identifikace vzdělávacích potřeb konkrétních pracovníků se nám podaří pouze tehdy, když máme povědomí o dvou pólech jednoho kontinua. Na jeho jedné straně jsou nároky, které jsou na učitele kladeny (či jaké nároky na sebe kladou oni sami) a na jeho druhém pólu je aktuální úroveň jejich kompetencí.

Pravděpodobně nejúčinnější metodou pro poznání úrovně kompetencí konkrétního učitele je **hospitace**. Nemám zde na mysli kontrolní hospitaci, kterou provádí ředitel nebo jeho zástupce. Jde nám o pozorování a zaznamenání výchovné a vzdělávací práce učitele, které bude sloužit jako podklad určení vzdělávacích potřeb a pro společnou tvorbu plánu profesního rozvoje.

Hospitace je vlastně založena na pozorování. Zastavme se na chvíli u metody **pozorování**, která má pro identifikaci vzdělávacích potřeb zásadní význam. Jako koordinátor ŠVP se budete při jeho tvorbě účastnit různých jednání, pracovních seminářů, workshopů a přípravných aktivit, při nichž budete mít možnost účastnit se práce jednotlivých kolegů učitelů i pracovních týmů. Vaším hlavním úkolem bude koordinovat tyto aktivity, ale budete mít zároveň příležitost pozorovat jejich jednání, způsob uvažování, argumentaci, jejich reakce na různé typické i netypické situace. Využijte těchto situací k získání informací o tom, jak se při jejich řešení projevují znalosti, dovednosti a postoje Vašich kolegů. Tyto informace Vám později velmi pomohou, až si budete s kolegy klást otázky typu „V čem se potřebujeme zlepšit, jaké informace potřebujeme získat, jaké dovednosti potřebujeme prohloubit, aby se nám společně dařila práce.“ Jsem si vědom, že jde o nesnadný úkol, ale pokud budete schopnost této dvojí perspektivy cvičit, jistě se Vám to začne dařit. Z tohoto pohledu je totiž proces tvorby ŠVP velmi cenným obdobím, které je unikátní tím, že jsou učitelé nuceni pracovat na společné věci, radit se, dosahovat dohod a kompromisů, vysvětlovat, formulovat, obhajovat. Je to období, které klade nesmírné nároky na sociální dovednosti.

Pokud Vám to pomůže, zaznamenávejte si svá pozorování. Můžete se například rozhodnout, že období tvorby ŠVP zachytíte v nějaké formě deníku nebo kroniky. Tenhle tip Vám teď možná připadá nereálný, vždyť s tím vším bude tolik práce, že asi už nezbude čas na nějaké další zápisy. Vaše záznamy ale vůbec nemusí být podrobné, nemusíte se pouštět do hlubokých reflexí a nemusíte pozorované věci hodnotit. Zcela postačí, když bude mít Váš záznam povahu objektivního snímku. V tuto chvíli totiž především sbíráte informace, pro hodnocení přijde čas později.

Dalším z možných zdrojů informací o úrovni kompetencí učitelů jsou produkty a dokumenty, které vznikají v rámci života školy. Může jít o písemné a výtvarné práce žáků, slovní hodnocení, nejrůznější zápisy a zprávy, školní dokumentaci.

Cenné jsou i záznamy o práci učitelů a činnosti školy, které vytvářejí pozorovatelé a hodnotitelé z vnějšího prostředí. Mám zde na mysli například zprávy České školní inspekce, které vznikly na základě návštěvy Vaší školy. Určitá část těchto zpráv je explicitně věnována práci a spolupráci učitelů – pojmenovává silné a slabé stránky výuky. Přečtete-li si však nějakou zprávu pozorně, naleznete v textu řadu informací, soudů a hodnocení, které se práce učitelů týkají implicitně.

K těmto zprávám je třeba se stavět realisticky jako ke zdroji informací. Opírat se výhradně o ně by bylo stejně nerozumné, jako je ignorovat. Vezměte si nyní k ruce některou z inspekčních zpráv o Vaší škole, pročtěte si ji a třeba zvýrazňovačem vyznačte věty a pasáže, které se týkají právě kompetencí kolegů učitelů. Všimněte si i implicitních vyjádření. Co vám vyšlo? Co Vás zaujalo? Jaký obrázek o profesních dovednostech učitelů Vaší školy si udělá čtenář na základě této zprávy?

Ať už to dopadlo jakkoliv, mějte na paměti, že jsme tento výlet do optiky vnějších pozorovatelů podnikli proto, abychom lépe identifikovali vzdělávací potřeby kolegů učitelů.

Vážený čtenáři, dovoluji, abych za předchozím odstavcem udělal pomyslnou tlustou čáru.

**techniky pro
zjišťování
aktuální
úrovně
kompetencí
učitelů**

Hospitace

Pozorování



**Otázky,
úkoly**

Postupně jsme se totiž dostali až k nejdůležitějším aktérům vyučování: **k učitelům a žákům samotným**. To, co se od nich dozvíme, může být velmi autentické, protože pouze tyto dvě strany jsou reálně přítomny ve vyučovací hodině. Účast ostatních (ředitel, zástupce, inspektor, jiný učitel) je z kvantitativního hlediska zanedbatelná.

Chceme-li znát stav věcí, naslouchejme především učitelům a jejich žákům. A respektujme přítom celou složitost této situace. Tuto složitost a delikátnost lze naznačit několika výroky:

- Pro učitele je těžké hodnotit sebe samotné. Ne, že by to bylo nemožné, ale nikdo je to neučil.
- Pro žáky je obtížné hodnotit své učitele. Oni to sice dělají neustále, ale ve skutečnosti pouze částečně hodnotí pouze část výkonu svého učitele. Naši žáci neumí hodnotit své učitele, a není to jejich dluh. Nikdo je totiž v tomto nekultivuje.
- Pro žáky není bezpečné hodnotit otevřeným způsobem své učitele, současná kultura většiny škol nevytváří pro hodnocení učitelů žáky bezpečné prostředí.

Co si o této věci myslíte Vy?

Hodnocení učitelů žáky jako zdroj informací o úrovni kompetencí učitelů

Jednou z nejvýznamnějších oblastí autoevaluace školy je hodnocení učitelů žáky, zastavme se tedy na chvíli u těchto metod. Určitě mi dáte za pravdu, že ptát se žáků, jak hodnotí své učitele, má svá úskalí a rizika. Na druhé straně není nic přirozenějšího, než se ptát těch, jímž jsou vzdělávací služby určeny.

Není účelem této kapitoly, abyste se naučili používat tyto autoevaluační nástroje. Řekněme si pouze, že hodnocení učitelů žáky můžeme získat např. pomocí dotazníků, rozhovorů, písemných prací žáků. Pro náš účel, jímž je zjišťování vzdělávacích potřeb učitelů, je však důležité si uvědomit, že tato hodnocení jsou velmi cenným zdrojem informací o úrovni kompetencí učitelů.

Nalistujte si nyní kapitolu o sebeevaluaci školy a přečtěte si Shrnutí. Pokud si chcete připomenout detaily, přečtěte si znovu celou kapitolu.

V předešlých odstavcích jsme se věnovali tématu shromažďování informací pro identifikaci vzdělávacích potřeb jednotlivých učitelů i pracovních týmů. Řekli jsme si, že pro identifikaci vzdělávacích potřeb jsou dvě východiska:

- požadavky na profesní kompetence učitelů na jedné straně a
- aktuální úroveň kompetencí konkrétních učitelů a týmů na straně druhé.

K těmto tématům jste zpracoval/zpracovala několik úkolů a já velmi oceňuji Vaše pracovní nasazení.

Nyní se společně vrátíme k jádru věci. Na počátku této kapitoly jsme si řekli, že **identifikace vzdělávacích potřeb vlastně znamená určení a pojmenování rozdílu (resp. mezery) mezi požadovanou a aktuální úrovní kompetencí**. Takto napsané to vypadá poněkud „učeně“, ale nemějte obavy z přílišné komplikovanosti. Umět pojmenovat vzdělávací potřeby profesionálů je sice odborná a poměrně specifická činnost, při které se budete opírat o řadu vědomostí a faktů, ale na druhé straně z toho není nutné dělat vědu. Vzpomeňte si, jak jste v prvním úkolu vyjadřoval/vyjadřovala své vzdělávací potřeby spojené s Vaší novou rolí koordinátora ŠVP.

Zkusme si hru! Pojďme vyčasovat sloveso „potřebovat“ v souvislosti s naším tématem:

- **Potřebuji se naučit přesvědčivě prezentovat** svoje názory před lidmi. Pro moji práci tuto dovednost nutně potřebuji, ale zatím se mi nedaří dosahovat potřebné přesvědčivosti.
- **Potřebuješ se naučit zadávat** výběrová řízení, protože je to součást práce vedoucího projektu.



Klíčové pojmy



Otázky, úkoly



Klíčové pojmy

- **Potřebuje si nacvičit práci** s tímto typem obráběcího stroje, protože ho budeme používat při výuce. Zatím se s takovouto mašinou nesetkal.
- **Potřebujeme se naučit hospodařit** s časem, protože zpracování ŠVP bude časově náročné a není v pořádku, aby nám to příliš zasahovalo do volného času.
- **Potřebujete se naučit vytvářet** individuální vzdělávací plány, protože na školu bylo přijato několik studentů, jejichž situace to vyžaduje.
- **Potřebují se naučit zpracovávat** slovní hodnocení, protože se škola rozhodla pro tento druh zpětné vazby. Dosud se hodnotilo pomocí známek.

A nyní poprosím Vás, abyste vyčasovali sloveso „potřebovat“ a použili příkladů vzdělávacích potřeb, na které jste přišli v rámci předešlých úkolů v této kapitole. Jednotlivé vzdělávací potřeby napište na papír.



**Otázky,
úkoly**

Fajn, doufám, že Vás řešení úkolu zaujalo. Docela lituji, že si teď nemůžu Vaši práci přečíst. Mohu Vám však nabídnout zpětnou vazbu na Vaše řešení, pokud mi je zašlete. Kontakt na mne Vám ochotně předají organizátoři tohoto kurzu.

A teď si udělejte pauzu, chcete-li. Po ní se pustíme do závěrečného tématu této kapitoly, jímž je tvorba rozvojových plánů učitelů a týmů.

O bohatství, které má každá škola ve svých učitelích, je třeba pečovat. Péče o profesionalitu je nesmírně zajímavým a mnohostranným procesem, který se nedá redukovat na vzdělávání v odborných kurzech či na samostudium. Patří sem také učení se v běžných pracovních situacích, sebereflexe své práce, kolegiální hospitace, diskuse s kolegy, publikování, supervize a samozřejmě spolupráce – třeba na tvorbě vzdělávacího programu. A v tomto výčtu bychom mohli dál pokračovat.

U profesionálů z pomáhajících profesí, k nimž učitelství jistě patří, je profesní rozvoj dokonce podmínkou pro zachování si psychického zdraví a pohody. Učitelé jsou totiž extrémně ohroženi vyhořením, jehož jednou z příčin je rezignace na péči o vlastní profesionalitu. V následujícím textu se budeme věnovat způsobu, jak můžete Vy podpořit rozvoj svých kolegů.

Tvorba plánů profesního rozvoje

Plán profesního rozvoje je dokument, ve kterém je popsána naplánovaná péče o profesionalitu konkrétního učitele, případně týmu učitelů. Aby se plán nestal pouhou formalitou, je třeba zajistit určité podmínky:

- Rozvojové plány by měly navazovat na kvalitně prováděné hodnocení jednotlivých učitelů.
- Rozvojové plány by měly vycházet s identifikace vzdělávacích potřeb, viz výše.
- Rozvojové plány by měly být zachycením dohody mezi učitelem a školou reprezentovanou přímým nadřízeným učitele, Vámi, případně zástupcem ředitele či ředitelem. Tato dohoda není abstraktní, ale vzniká v reálném dialogu. Zodpovědnost za tvorbu plánu je především na učiteli samotném. Vaším úkolem, pokud v tomto procesu budete zastupovat školu, je usměrňování plánu podle potřeb školy (viz nároky na učitele) a podle možností, které může jednotlivým učitelům škola dát.

Šanci na úspěch mají pouze ty rozvojové plány, se kterými se jednotliví učitelé víceméně ztotožní. Toho lze dosáhnout pouze jednáním a vyjednáváním.

Plány profesního rozvoje nemají ani jednotné pojmenování ani jednotnou podobu. Jejich design je věcí konkrétní společnosti, firmy, školy. V literatuře se uvádí různé příklady rozvojových plánů.

Průvodce studiem

V tomto textu Vám však nenabídnu nějakou vybranou konkrétní podobu, protože tento typ příkladů bývá příliš sugestivní a determinující. Bude naopak užitečné, pokud si sami či ve spolupráci s kolegy „vynaleznete“ podobu plánu, která vám bude nejvíce vyhovovat. Příležitost k tomu budete mít na workshopu v rámci modulu „Učitel v odborném vzdělávání“. Zde je několik doporučení pro přípravu plánu.

Je nutné, aby se na tvorbě individuálního plánu profesního rozvoje aktivně podílely obě strany, tedy učitel i zástupce vedení školy. Rozhodně nemrhejte čas tím, že v ředitelně nalinkujete rozvojové plány jednotlivým učitelům a pak si je od nich necháte formálně schválit. Naopak, přeneste na jednotlivé učitele co nejvíce zodpovědnosti za tvorbu rozvojových plánů, tedy za jejich profesní rozvoj. Konkrétním časoprostorovým průsečíkem pro dohodu mezi učitelem a školou by měla být speciálně k tomu určená schůzka. Výsledkem této schůzky by měl být individuální plán profesního rozvoje, potvrzený učitelem a zástupcem vedení školy.



Klíčové pojmy

Na schůzku se musí důkladně připravit obě strany. V následujících řádcích budu pracovat s modelovou situací, že školu v tomto vyjednávání zastupujete Vy, jako koordinátor ŠVP.

Před schůzkou si ujasněte následující body:

- Jaké požadavky na tohoto konkrétního učitele máte. (Tomuto tématu jsme se věnovali na začátku kapitoly.)
- Na jaké úrovni jsou podle Vašich informací kompetence tohoto učitele. (Tomuto tématu jsme se věnovali v druhé části textu)
- Jakými způsoby může škola podpořit profesní růst tohoto učitele.
- Jaký prostor pro kariéru tohoto učitele může škola nabídnout.

Analýzou prvního a druhého bodu získáte představu o vzdělávacích potřebách učitele. Na základě této představy budete moci korigovat podobu rozvojového plánu. Nezapomínejte ovšem, že Vaším úkolem je především nechat iniciativu na učiteli samotném. Vaše představa o jeho vzdělávacích potřebách by měla být spíše kontrolním rastroem pro vyjednání rozvojového plánu.

Seznamte učitele předem se strukturou připravovaného rozvojového plánu a se scénářem schůzky. Požádejte jej, aby si připravil sebereflexi týkající se těchto oblastí:

- úspěchy, silné stránky,
- preferované činnosti,
- hodnocení vlastních kompetencí,
- vlastní potenciál,
- příležitosti ke zlepšení, rezervy,
- chyby, neúspěchy, slabé stránky,
- návrhy a plány v oblasti osobního rozvoje,
- cíle,
- představy o další kariéře,
- plánované kroky.

Samotný rozhovor je završením sebereflexe učitele. Vaším úkolem je tuto sebereflexi co nejvíce vyladit se záměry školy a podpořit učitelovo úsilí o zlepšení. Dokument, který na schůzce vznikne, může mít velmi různorodou podobu. Měl by však obsahovat následující položky:

- jméno a příjmení učitele + pracovní pozice,
- jméno a příjmení zástupců školy + pracovní pozice,
- určení období, pro které platí následující rozvojový plán,

- pojmenování vlastních vzdělávacích potřeb učitelem,
- společně dohodnuté cíle v oblasti rozvoje kompetencí učitele,
- plán aktivit, podporujících rozvoj kompetencí učitele,
- stvrzení plánu jako dohody mezi oběma stranami,
- dohoda o termínu příští schůzky zaměřené na profesní rozvoj.

Doporučuji Vám, aby tento plán měl skutečně povahu dohody, smlouvy, kontraktu. Snažte se vytvořit neformální atmosféru, ale zároveň dejte této podobě vážnost. Plán každého z učitelů můžete přenést do nějakého reprezentativního dokumentu, který nese identifikační znaky Vaší školy. Samotné stvrzení rozvojového plánu můžete zinscenovat jako slavnostní akt, při kterém dokument podepíše učitel a ředitel školy.

Možná Vám to přijde přehnané, ale domnívám se, že situace si tuto vážnost zaslouží. Ředitel Vaší školy totiž nemá k dispozici nic cennějšího, než jsou jeho zaměstnanci. Jaký je Váš názor?

A jsme na konci kapitoly. Věřím, že mnozí z Vás považujete předešlé řádky za inspirativní a zároveň vím, že se mnohým z Vás zdá tento postup v podmínkách fungování Vaší školy nereálný. Tvorba rozvojových plánů je nepochybně náročnou a pracnou záležitostí. Je věcí rozhodnutí každé školy, jaké si určí priority. Tento koncept vychází z přesvědčení, že nejcenějším bohatstvím školy jsou její učitelé. A prioritám je třeba věnovat energii, čas a prostředky.

Berte prosím popsaná doporučení jako jednu z možných variant. Prostudujte si další literaturu, využívejte setkání s kolegy koordinátory z jiných škol, konzultujte s nimi jejich způsoby personální práce. Vytvořte si takový systém, který bude Vaší škole vyhovovat a který bude mít podporu učitelů.

Zjišťování vzdělávacích potřeb a tvorba rozvojových plánů není izolovanou záležitostí. Je součástí celkové kultury Vaší školy. Navazuje na školní vzdělávací program, na systém sebeevaluace školy, na personální práci, na vnitřní kariérní systém.

Závěrem bych chtěl vyslovit jedno doporučení. Ať už pracujete na malé, větší nebo velké škole, vnímejte své učitele jako jednotlivce, buďte opatrní při generalizování.

Věnujte zvýšenou pozornost těm kolegům, kteří mají ztíženou pracovní pozici, tedy zejména těm, kteří v učitelské profesi začínají.

Shrnutí

V této kapitole jsem se naučili pojmenovávat vzdělávací potřeby a pojímat je jako vyjádření rozdílu mezi požadovanou úrovní profesních kompetencí a jejich faktickou úrovní u učitelů. Uvedli jsme, že vzdělávací potřeby konkrétních učitelů jsou ve vztahu k určité kompetenci značně individuální. Podívali jsme se společně, z jakých zdrojů je možné čerpat informace o nárocích na učitele, a poté jsme se podrobněji zmínili o způsobech, jakými lze zjišťovat onu zmíněnou aktuální úroveň profesních dovedností konkrétních učitelů. V závěru kapitoly jsme se věnovali rozvojovým plánům, při jejichž přípravě bohatě zúročíme informace o reálných vzdělávacích potřebách učitelů. Tyto vědomosti a dovednosti využijeme na workshopu zaměřeného na tvorbu rozvojových plánů ve Vaší škole.



Shrnutí

3.7 Terminologie v komunikaci učitelů

Cíl:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- vyjádřit význam základních pojmů souvisejících s terminologií a didaktickými texty,
- zdůvodnit potřebu používání správné terminologie,
- formulovat obtíže používání optimálních terminů ve výuce,
- vymezit a tvořivě uplatnit cesty k začlenění vhodné terminologie do výuky,
- zvolit a tvořivě uplatnit vhodné postupy prezentace obsahu v didaktickém textu.

Průvodce studiem

Příprava kvalifikovaného učitele pro střední odborné vzdělávání (dále SOV) probíhá v oblasti odborné a v oblasti pedagogické, v těchto oblastech učitel kvalifikovaně komunikuje. Nejčastěji učitel komunikuje se žáky, tato komunikace spojuje jak stránku odbornou či věcnou, zaměřenou na obsah, tak stránku pedagogickou - obsah výuky je didakticky transformován.

Jako kvalifikovaný učitel SOV používáte v souvislosti se svou profesí jak odborný, tak pedagogický jazyk, obsah výuky předáváte žákům v souladu s jejich potřebami, zájmy a možnostmi. V této kapitole si blíže povšímneme problematiku odborné a zejména pedagogické terminologie a také didaktického textu, což jsou prostředky komunikace, které ve výuce a aktuálně při zpracování ŠVP potřebujete.

Změna koncepce výuky spojená se zaváděním RVP a vytvářením ŠVP je příležitostí k optimalizaci terminologie a didaktických textů. Snažte se vyvodit pro sebe poučení o obecných postupech k uskutečňování tohoto záměru.

Potřebné moudro pro oblast terminologie

Pojem komunikace je charakterizován jako přenos údajů, zpráv nebo informací podle dohodnutých pravidel.

Při komunikaci jsou využívány pojmy, které mohou být definovány, termíny, které mohou být součástí terminologie příslušného oboru. Pojem je myšlenkový obraz určité skupiny objektů, vystihuje jejich podstatné společné znaky. Pojem existuje spolu se slovem - názvem, může se neustále měnit k přiměřenému odrazu skutečnosti. Pojmy určité oblasti praxe a zejména vědy tvoří soustavu, v níž spolu souvisejí stanoveným způsobem. U pojmu rozeznáváme jeho význam (obsah a rozsah) a název.

Význam pojmu je nejlépe možno prezentovat pomocí definice, je to stručné a logické určení vyjadřující podstatné a společné znaky pojmu, popř. jeho místo v soustavě pojmů příslušného oboru (ne všechny „charakteristiky“ pojmu splňují požadavky kladené na definici, definice má být jednoznačná, logicky správná, vyjadřovat podstatné znaky a vztahy).

Termín je slovní pojmenování, resp. odborný název pojmu v daném oboru. Je žádoucí, aby termín (jakožto název pojmu v odborné rovině) vyjadřoval podstatu pojmu. Vědecký termín je pojmenování pojmu v soustavě daného vědního oboru.

Pozn.: Termín tedy může být pouze odborný nebo vědecký, pojmy a příslušné objekty běžné skutečnosti označují názvy.



Klíčové pojmy

**Vysvětlení
základních
pojmů
souvisejících s
terminologií**

Terminologický systém či terminologie oboru je souhrn termínů daného oboru, mezi nimiž jsou zřejmé vztahy; název terminologie je používán také pro označení vědy o povaze, vlastnostech, systémech, tvorbě a používání termínů.

**Dva významy
slova
terminologie**

Příklady významu používání vhodné terminologie

- Kultura jazyka včetně používání příslušných odborných termínů je předpokladem kultury myšlení (J. Stoffa).
- Učiteli SOV jazyk a termíny slouží ke zprostředkování obsahu optimálním způsobem (i vzhledem k osobnosti žáka), k dosahování vzdělávacích cílů. Pro výuku je vždy lepší, pokud obsah je logicky související celek, to bez vhodně vyjádřených pojmů není možné.
- Učitel je kvalifikovaným uživatelem terminologie jako vědy o termínech, terminologie oboru vzdělávání i terminologie pedagogické; terminologii oboru vzdělávání (odbornou terminologii) rozvíjí v souvislosti s potřebami výuky (facilitace pojmů a jejich systému pro žákovi přiměřený výklad skutečnosti či teorie).



Úkol

Vzpomeňte si na některé situace, kdy jste byli v rozpacích, jaký pedagogický nebo i odborný termín použít. Jak byste postupovali při řešení terminologických problémů při odborné či pedagogicky zaměřené diskusi, jak v souvislosti s výukou?



Nejdůležitější všeobecné požadavky na termíny:

- jednoznačnost (nezaměnitelnost),
- ustálenost (co nejdelší používání),
- systémovost (organické začlenění do systému termínů),
- průzračnost (odráží podstatu pojmu),
- mezinárodnost,
- přesnost (odpovídá významu pojmu),
- spisovnost,
- jednojmennost (jeden pojem – jeden termín).



Tyto požadavky jsou často protichůdné a zejména ve výuce je třeba hledat optimální kompromis jejich uplatnění na základě pedagogických zkušeností učitele SOV (jde mimo jiné o rozpor požadavků: mezinárodnost - průzračnost, ustálenost - přesnost). K těmto požadavkům lze pro případ výuky přiřadit ještě požadavky „pedagogické“, např. přiměřenost žákovi.

**Praxe
vyžaduje
promyšlený
přístup a
znalost žáka
učitelem**

Příklad

Nejednoznačnost termínů můžeme nacházet i v současné pedagogické teorii. Například pojem znalost je někdy považován za synonymum pojmu vědomost, jinými autory ne. Je tedy třeba z kontextu poznat, jaký význam autor těmto termínům přikládá.



V řadě oborů se výrazně prosazují mezinárodní termíny (i v pedagogice – kompetence, edukace atp.).

Odborná terminologie – problémy ve výuce

Používání terminologie praktických či technických oborů je ztíženo řadou skutečností (J. Stoffa):

- řada termínů vznikla v tradiční řemeslné výrobě, ne vždy jsou optimálně začleněny do terminologického systému oboru a významově průzračné, terminologické



Udělejme si

systémy oborů praxi blízkých jsou tedy náročné,

- řada oborů a jejich terminologie se prudce vyvíjí, dochází spolu s věcnými změnami k dynamickým změnám termínů i jejich systému, což představuje pro učitele těchto oborů značný problém i ve vztahu k terminologii používané ve školní výuce, v důsledku rychlého vývoje může docházet také k rozporu mezi obsahem pojmu a termínem,
- dochází k průniku terminologických systémů mnoha souvisejících, hraničních oborů, věd a vědních disciplín (včetně přírodních věd, ekonomie atp.), tím jsou způsobeny některé terminologické kolize, výskyt synonymních a homonymních termínů,
- mnohé technické či praktické disciplíny se vyvíjely a vyvíjejí bez „vzájemné terminologické koordinace“, pro obdobné objekty, jevy či skutečnosti používají odlišné termíny, v řadě případů dokonce stejné termíny slouží pro označení „něčeho jiného, ale podobného“, jednoznačnost termínů bývá tedy narušena,
- řada termínů je normována (terminologické normy); tím je dán způsob jejich používání bez ohledu na didaktické souvislosti i v odborném vzdělávání,
- probíhá internacionalizace terminologických systémů (vznikají méně obsahově průzračné termíny),
- vzhledem k narůstajícímu množství termínů vznikají především víceslovné termíny.

*pro lepší
chápání
pedagogické
terminologie
exkurzi do
odborné
terminologie*

Úkol pro zájemce

V předchozím textu jsou popsány terminologické problémy především pro odbornou či technickou oblast. Porovnejte, zda lze tyto myšlenky přenést i do oblasti pedagogické terminologie, popř. které z nich.



**Otázky,
úkoly**

Průvodce studiem

V dalším textu se budeme zabývat postupy, jak může učitel řešit terminologické problémy ve své činnosti. Nebudeme rozlišovat, zda jde o terminologii odbornou, tvořící součást výuky, nebo o problémy terminologie pedagogické, protože rámcové postupy jsou pro oba okruhy terminologie obdobné.

Jak řešit terminologické problémy

Práci učitele s pedagogickými i odbornými termíny může ulehčit:

- využívání renomovaných odborných publikací, slovníků, všeobecných naučných slovníků a encyklopedií, dále odborných statí, rejstříků odborné literatury atp. (u odborných termínů lze využít normy zabývající se terminologií),
- kritický přístup - nelze spoléhat na správnost terminologie, pokud daný text nepíše přímo na problematiku zaměřený odborník, nelze i tak spoléhat na termíny použité jen v jednom zdroji, vhodné je využít více „nezávislých“ publikací,
- práce s ověřenými termíny, odborné termíny učitel neupravuje (nezkracuje je), nepoužívá bezdůvodně termíny cizojazyčné, uvádí „způsob vzniku“ termínu, je-li to možné,
- dobrá příprava na práci s obtížnými pojmy, jejichž význam učitel s využitím své odborné i pedagogické erudice pro žáky přiměřeně transformuje (žák se nesmí obsah naučit „špatně“, může se jej naučit zjednodušeně), stejně tak musí být připraven na práci s obsahově neprůzračnými termíny, nebo termíny, jejichž systematickosti je nízká,
- uvážlivé začleňování pojmů určených k osvojení (do výuky i při samostudiu učitele) - žák SOV si může za jednu vyučovací jednotku osvojit 8 až 10 nových pojmů (pozor, osvojení pojmu je ve výuce spojeno s definicí či alespoň charakteristikou, začleněním do systému, aplikací atp.),



Klíčové pojmy

- v případě synonymních termínů učitel může uvést více termínů, používá však pokud možno jeden, nevyužívá slangových termínů, ty ponechme spíše až žakově praxi,
- v případě nezbytnosti osvojení více termínů v kratším čase jsou pro zpříjemnění učení doporučovány nejrozumnější mnemotechnické pomůcky nebo hry (doplňovačky, křížovky atp.),
- upozornění na nesprávné používání pojmů či termínů patří k obvyklým povinnostem učitele - zjišťování, jak jsou pojmy osvojeny, je pro to významnou podmínkou, kdy se lze buď zaměřit spíše na „hledisko sémantické (znalost významu pojmů) nebo na hledisko pragmatické (způsob používání pojmu)“.

Průvodce studiem

Ted' by asi již měla následovat úloha, příklad, kontrolní otázka atp. Prosíme Vás však, nejprve si najděte čas a zamyslete se nad předchozím textem.

Příklad i úkoly

V tomto příkladu vyjdeme z formulací významu pojmů kompetence a klíčové kompetence, s nimiž budete hodně pracovat. Význam pojmu kompetence je v RVP pro SOV (společná část) formulován jako „*ohraničené struktury schopností a znalostí a s nimi související postoje a hodnotové orientace, které jsou předpokladem pro výkon žáka – absolventa ve vymezené činnosti (vyjadřují jeho způsobilost nebo schopnost něco dělat, jednat určitým způsobem)*.“ Význam pojmu klíčové kompetence je formulován jako „*soubor požadavků na vzdělání, zahrnující vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a pracovní uplatnění. Jsou univerzálně použitelné v různých situacích.*“

1. Zvažte návaznost obou souvisejících formulací.
2. Zhodnoťte použití termínů vědomost a znalost v obou formulacích z terminologického hlediska.
3. Seznamte se s významem pojmu schopnost a zvažte možnosti jeho použití v definici pojmu kompetence (tento úkol je velmi obtížný, názory se zde mohou diametrálně lišit).

Nápověda: Schopnost dle Pedagogického slovníku je individuální potenciál člověka pro provádění určité činnosti v budoucnu, která se může, avšak nemusí rozvinout.

Průvodce studiem

Pokud jste odpověděli předchozí úlohy relativně jednoznačně a tak, že jste sami se sebou spokojeni, přikročte ke studiu další části této kapitoly. Věnována bude didaktickému textu, je to Váš základní vyjadřovací prostředek – jako učitelů, a tedy i při zavádění ŠVP. V středním odborném vzdělávání je vytváření didaktických textů „v písemné podobě“ relativně častou záležitostí, proto se v další části zaměříme spíše na Vaše seznámení s „příslušnou teorií“ (navíc někdy hůře dostupnou), než na navození Vašich „praktických činností“.

Potřebné moudro z teorie didaktického textu

Významný prostředek komunikace učitele je text, popř. didaktický text. „Text lze např. funkčně vymezit jako sled výroků, pomocí něhož mluvčí zamýšlí dosáhnout určitého cíle“ (J. Čáp a J. Mareš). Jako didaktický text je označen „jakýkoliv informační útvar, a to verbální (psaný, tištěný, zvukový) nebo obrazový, resp. verbálně obrazový, který má didaktickou uzpůsobenost jakožto prostředek učení.“ (J. Průcha) Vidíme tedy, že text ani didaktický text nemusí být jen „v písemné formě“, ale může jít i o „verbální projev učitele“. V didaktickém textu je usilováno o způsob vyjádření srozumitelný žákovi, umožňující navození vhodného způsobu učení (o didaktickou uzpůsobenost). Didaktický text může „být nesen“ různými způsoby, zdroji či médii – může to být slovo učitele, učebnice a jiné „knihy“, audiovizuální technika, výpočetní technika atp.



**Příklady,
ilustrace**

**Příklad i úkoly
současně**



Otázky, úkoly



Klíčové pojmy

*Zde jsou
uvedeny jen
základní pojmy,
skutečnosti
související
s vytvářením
didaktických
textů jsou dále*

Existují tři základní složky textu prezentujícího obsah. Jsou to:

1. verbální složka textu,
2. složka prezentující obsah obrazem, schématem, diagramem či grafem,
3. prezentace obsahu formálně matematickými vztahy.

Úkol

Pokuste se porovnat zastoupení jednotlivých složek v didaktickém textu obvyklém pro různé vyučovací předměty na Vaší škole a obtížnost těchto vyučovacích předmětů, která je jim běžně přikládána. Změní se v tomto smyslu něco při zavádění RVP do škol?



Otázky,
úkoly

Průvodce studiem

Nyní přejdeme ke specifikům jednotlivých složek didaktického textu. Jak jsme již uvedli, nebudeme Vás příliš „úkolovat“ ani uvádět příklady, které by musely být podle Vašeho odborného zaměření i dosti odlišné. Spoléháme na to, že se budete snažit vzít si z předložené teorie pro Vás přínosné myšlenky.

Specifika jednotlivých složek didaktického textu

1. Verbální složka textu

- Na bázi přirozeného jazyka je v jednotlivých oborech precizací a normalizací pojmů vyvíjen odborný jazyk a symbolika, porozumění odborným výroky a textům je proto možné jen při znalosti odborných termínů, popř. symbolů.
- V protikladu k často relativně jednoduché jazykové skladbě se významová dimenze odborných textů vyznačuje vysokou informační hustotou a věcností.
- S pokračující formalizací (matematizací, fyzikalizací atp.) oborů zesilují teoretické vazby pojmového aparátu, roste stupeň abstrakce pojmů.
- V řadě oborů nemůže být verbální složka hlavním nástrojem prezentace obsahu, je nutně spojena s formou prezentace obrazem, diagramem či grafem, popř. také matematickými vztahy; potom plní verbální složka často objasňující a spojující funkci. Porozumění takovýmto textům je vázáno na to, zda vedle verbální stránky je žáky chápán také význam dalších uvedených složek.
- Zpravidla je verbální složka více pochopitelná než symbolický aparát, vhodné obrazové či názorné prostředky v rámci textu jsou k tomu výrazně nápomocny, „obraz řekne více než tisíc slov“.

Specifika
verbální složky

Úkol

Nesouhlasíte-li s těmito tezemi (vycházejí z prací německé „profesní pedagogiky“ – Berufspädagogik), jsou-li pro Vás nicneříkající, formulujte své vlastní závěry, kterými je nahradíte a doplňte.



Otázky,
úkoly

2. Prezentace obsahu obrazem, schématem, diagramem či grafem

Pro označení těchto prostředků je používán termín „obrazový materiál“, jde o širokou škálu „materiálů, počínaje těmi, které zobrazují skutečnost poměrně věrně (fotografie, sekvence výukového filmu, videoprogramu, realistická kresba), až po zobecňující a abstraktnější vyjádření reality, která se opírají o určité konvence (zjednodušený obrázek, kresba, mapa, schéma, diagram, graf).“ (J. Mareš) Vizualizaci problematiky lze považovat za prostředek funkčního spojení praktického a teoretického, za prostředek transformace konkrétního v abstraktní a zpět.

Mezi obrazem (dvourozměrné vizualizace jako fotografie, filmy a jiná, originálu „silně podobná“ znázornění) a schématem neleží ostrá hranice, např. schémata konstrukčního

Specifika
obrazové
složky

uspořádání vykazují značnou podobnost s originálem. Symbolický, konvenční (vzniklý dohodou) charakter schémat však je zřejmý a podobně jako diagramy či grafy vyžadují schémata od žáka zvládnutí v nich použitých prostředků prezentace. Podle stoupající míry abstrakce lze pro obrazový materiál uspořádat rámcové pořadí: obraz, částečné schematické znázornění, plně schematické znázornění, diagram a graf, vývojový diagram.

Čím je prezentace obsahu pojata více teoreticky, tím více jsou užívány symbolické obrazy reality a tím větší nároky klade učivo na žáka. Učivo i obrazový materiál se jakoby vzdaluje od „konkrétního uspořádání reality“ a směřuje k obecným souvislostem, lze tedy spatřovat přechod od relativně věrného zobrazení k zobrazení vybraných podstatných znaků. Obrazy, schémata, diagramy a grafy představují i vzhledem k okolnostem použití ve výuce jakoby různou úroveň abstrakce a zobecnění pro myšlení žáka. I abstraktní znázornění musí ovšem být pro žáky „názorné“, musí podněcovat vytváření informačně hodnotných představ.

Další hledisko, které v současnosti ovlivňuje rozhodování o způsobu zobrazení skutečnosti, je možnost využití dynamických a interaktivních modelů zobrazovaných pomocí výpočetní techniky.

Ještě myšlenky související se zásadou názornosti:

- Odpověď na otázku, zda více nebo méně abstraktní obraz je ještě názorný, je podmíněna předchozími znalostmi a dalšími předpoklady žáka.
- „Věrná kopie“ nebo originál bývají často méně názorné prostředky pro pochopení podstaty věci než zjednodušené, na podstatné souvislosti zaměřené znázornění.
- Výpočetní technika umožňuje učiteli snadný přechod mezi realistickým zobrazením a abstraktním znázorněním.
- Schémata, ale zejména diagramy a grafy, svou kvantitativní stránkou tvoří přechod k formálně matematickým vztahům.

***Uvažte
v obecné
rovině
správnost tezí***

Úkol

Nyní si představte případy Vaší konkrétní výuky s využitím obrazových materiálů, kdy může dojít k problémům způsobeným příčinami souvisejícími s myšlenkami v příslušné části tohoto textu.



**Otázky,
úkoly**

3. *Prezentace formálně matematickými vztahy*

Matematické vyjádření skutečnosti umožňuje využití matematických postupů řešení a exaktních kvantitativních závěrů o systému, z toho vyplývající teoretická zobecnění a redukci nepodstatných souvislostí. Z výukového hlediska je využití prostředků matematiky přínosné, umožňuje hluboké porozumění problematice, rozvíjí myšlení, ovšem klade vyšší nároky na úroveň žákova procesu učení se. Je možno se proto setkat se zjednodušením textu přechodem od formálně matematických vztahů obvyklých v odborném vyjádření ke grafickým prostředkům, činnosti s diagramy, popř. i k verbální prezentaci, což mohou být způsoby žákům více srozumitelné.

***Specifika
využití
matematiky,
popř. symbolů
jiných oborů***

Úkol

Zvažte možnosti přechodu od formálně matematických vztahů ke grafickým prostředkům v didaktických textech využívaných ve Vaší výuce (setkat se s tím můžete často v literatuře usilující o popularizaci nejrůznějších oborů).



**Otázky,
úkoly**

Průvodce studiem

V posledním období jsou rozvíjeny způsoby vytváření textů pro distanční vzdělávání. Texty „téhož kurzu“ Vám mohou posloužit pro představu, jak takové texty vypadají a jak se s nimi pracuje. Jejich tvorba je sice nesnadná, ale některá pravidla pro zpracování těchto textů usnadňují studium vždy. Doporučuji Vám seznámit se s nimi a uplatnit je přiměřeně Vaším žákům.

Shrnutí

Pro komunikaci při odborném vzdělávání jsou nezbytné přesně formulované odborné pojmy, jejichž význam je vyjádřen nejlépe definicí a jež jsou označeny vhodnými termíny. Dodržováním výše popsanych zásad lze řešit terminologické problémy a zvýšit tak kulturu jazyka.

Obsah výuky je žákovi běžně prezentován didaktickými texty. V didaktickém textu lze nacházet tři složky – verbální, obrazovou a formálně matematickými vztahy, popř. symboly používanými jinými disciplínami. Tvorbu didaktických textů je nutné podřídít možnostem žáků.

Kontrolní otázky a úkoly

1. Jak se liší název a termín?
2. Vyjmenujte základní postupy přispívající k tomu, abyste používali správnou pedagogickou i odbornou terminologii.
3. Jaké vlastnosti a jaké složky má didaktický text?
4. Vyjmenujte základní pravidla platná pro využití jednotlivých složek didaktického textu a také pro jejich tvorbu.

Pojmy k zapamatování

Pojem, definice pojmu, název, termín, terminologie, didaktický text, složky didaktického textu

Průvodce studiem

Studium kapitoly nazvané Terminologie v komunikaci učitelů jste dokončili. Nebylo to jednoduché, protože kromě nezbytné poznatkové báze, kterou si ne vždy musíte pamatovat, mělo být pro Vás podnětem k hledání cest ke zlepšení terminologické úrovně vznikajících ŠVP a dalších textů. Rovněž Vás mělo podnítit k tvorbě didaktických nebo didakticky zaměřených textů, které budou hlavně Vaši žáci vnímat jako pomůcku pro jejich učení. Pokud jste tedy zvládli všechny úkoly a dokázali jste odpovědět na otázky, je to už jen otázka Vaší vůle.

Doporučená literatura

ČÁP, J. a MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-1.

STOFFA, J. *Terminológia v technickej výchove*. 2. opravené a doplněné vydání. Olomouc : Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-244-0139-8.

Dále byl použit: MÖHLENBROCK, R. *Modellbildung und didaktische Transformation*. Bad Salzdetfurth : Verlag Barbara Franzbecker, 1982. ISBN 3-88120-026-6.



Shrnutí



Otázky,
úkoly



Klíčové pojmy

4. Pedagogický sbor na odborných školách (Modul 04)

4.1 Styl výchovně vzdělávací práce pedagogických sborů v podmínkách kurikulární reformy

Cíl:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- charakterizovat specifika pedagogického sboru, jeho roli ve vazbě na klima školy a proces vzdělávání v odborné škole,
- charakterizovat technické a pedagogické myšlení učitele, který vstupuje do role koordinátora ŠVP,
- připravit se na tvorbu školních vzdělávacích programů a zhodnotit dosavadní práci školy (pedagogického sboru)

Průvodce studiem

V procesu současné kurikulární reformy hraje významnou roli vytvoření jejího náležitého výchovně vzdělávacího (dále jen vzdělávací) obsahu. Problémem je tu nejenom to, která konkrétní fakta, jevy a poznatky se mají stát obsahem vzdělání, ale i to, jakou roli mají tyto poznatky hrát v celkovém pojetí vzdělávacího obsahu, v přípravě žáků na jejich budoucí život, v rozvíjení jejich osobnosti a v celém procesu jejich vzdělávání. Tedy i v jakém duchu s nimi má pracovat pedagogický kolektiv, aby bylo dosaženo vytyčených cílů.

V praxi se setkáváme s tendencí projevující se přežíváním starých a překonaných názorů na obsah vzdělávání a jeho pojetí. Inovační činnost v oblasti obsahu i přístupu ke vzdělávání je aktualizována také potřebou odpovídat na takové otázky jako:

- Odpovídá praxe naší školy obecně přijaté koncepci obsahu vzdělávání?
- Byla tato koncepce skutečně a plně realizována?
- Nepřežívají v našich názorech na obsah a vzdělávání a na jeho realizaci pozůstatky starých řešení této problematiky? atd.

Všechny tyto otázky bude třeba také klást a hledat na ně správnou odpověď v procesu řešení výše naznačených úkolů v průběhu zavádění nového pojetí střední školy.

Naším společným cílem je zajištění kvality přípravy na nové pojetí práce organizovaným studiem, které vám má poskytnout možnost hlubšího pochopení při tvorbě rámcově vzdělávacích programů a školních vzdělávacích programů.

Zároveň vám má poskytnout pedagogicko-psychologickou a odborně metodickou přípravu potřebnou k plnění nových úkolů, které na vás v procesu reformy vzdělávací koncepce budou kladeny.

Úkolem tohoto studijního textu je uvést vás do podstaty přípravy na nové pojetí práce na středních školách a být vám zároveň v této přípravě pomocníkem a průvodcem.

Záležití především na vás, na tom, jak pochopíte své úkoly a jak se budete věnovat jejich uskutečňování při své každodenní výchovně vzdělávací práci s vašimi kolegy i se svými žáky.

Průvodce studiem

Důležité pojmy a části textu hodné Vašeho zřetele jsou v následujícím textu zvýrazněny **tučnou kurzívou**.



Přístup zaměřený na vedení a organizaci školy

Většina odborníků pokládá za klíčový prvek klimatu **pedagogického sboru**, ale také klimatu školy, způsob vedení a řízení školy, případně organizaci školy.

Fungování školy ovlivňují zejména následující faktory: (Čáp, Mareš, 2001)

1. Lidé ve škole: vedení školy, učitelé, žáci, další zaměstnanci školy. Všichni mají své představy o škole, vstupují do ní se svými přáními a aspiracemi.
2. Vzdělávací program školy, koncepce její práce: cíle, RVP, ŠVP, používané výchovné a vzdělávací metody, způsob vytváření tříd a skupin, poradenský systém školy.
3. Organizační systém školy: způsob organizování chodu školy, dělba práce mezi vedením školy a pedagogickým sborem apod.
4. Okolí školy: způsob organizace školství, způsob financování školy, vztahy ke školské správě, vztahy s jinými školami, spolupráce s rodiči, s komunitou, v níž se škola nachází.

Organizace a způsob řízení chodu školy ovlivňuje do značné míry klima pedagogického sboru.

Jeden z přístupů počítá ke klíčovým determinantám klimatu následující hlavní složky:

- a) ředitelovo vstřícné chování vůči učitelům
- b) ředitelovo direktivní chování vůči učitelům
- c) zaujetí učitele pedagogickou prací
- d) učitelovo přátelské chování ke kolegům

Uváděné složky můžeme seskupit do ukazatelů, které vypovídají o tom, nakolik je klima pedagogického sboru tedy i školy otevřené nebo uzavřené.

Otevřené klima školy se vyznačuje vzájemnou důvěrou, zaujetím učitele pro pedagogickou práci. Ředitel školy jde svým podřízeným osobním příkladem, učitelé s vedením školy spolupracují a pomáhají si také navzájem. Pravidla chodu školy jsou zřetelná a stálá, povinnosti lidí a jejich potřeby jsou citlivě vyvažovány. Chování pedagogického sboru je otevřené a nepředstírané.

Uzavřené klima školy se vyznačuje vzájemnou nedůvěrou, nechutí učitelů se angažovat v pedagogické práci. Ředitel řídí školu byrokratickým způsobem, formálně, neosobně. Nejeví pochopení pro své podřízené, lpí na nepodstatných věcech, neocení kvalitní práci. To vše vyvolává u učitelů frustraci z pobytu ve škole, lhostejnost k pedagogickým výsledkům, někdy i apatii.

Pro ovlivňování klimatu školy je z řady přístupů zajímavý i následující, který ve své podstatě doplňuje přístup předchozí:

- a) podporovat aktivity, které vedou k rozpoznání individuality a jejímu začlenění do dění ve škole;
- b) rozšířit spektrum zdrojů, z nichž čerpá celá škola;
- c) dobře vzájemně provázat aktivity, které se odehrávají na různých úrovních fungování školy jako systému;
- d) nastolit rovnováhu mezi zdroji školy a jejími aktivitami.

Edukační realita ukáže, jaké konkrétní přístupy budou na jednotlivých školách využívány. Ve vzájemné interakci vedení a pedagogického sboru by měly být ku prospěchu především našim žákům.

Úkol:

Zásadní podmínkou bezkonfliktních vztahů a funkčnosti každé pracovní skupiny je především vnitřní systém přesně stanovených logických pravidel, jejich dodržování a dále otevřenost a transparentnost v řízení. Pedagogický sbor je z hlediska rozmanitosti profesních činností relativně málo homogenní celek. Proto je obtížné normativním způsobem stanovovat požadavky na zpracování ŠVP a hodnotit z hlediska rozsahu a kvality mnohdy zcela nesouměřitelné profesní činnosti. Sbory navíc s ohledem na jejich typické složení jsou velmi citlivé na nespravedlivé, předpojaté, protežující aj. neprofesionální projevy v řídicí práci ředitele. Vážne-li pak ještě nutná profesní i lidská komunikace, stává se taková situace těžce řešitelná a ve svém důsledku může snižovat efektivitu práce celé školy při tvorbě ŠVP. Jaké je klima na Vaší škole? Zamyslete se nad touto otázkou a pokuste se na ní odpovědět.



Otázky,
úkoly

Klíčové pojmy:

Uzavřené klima školy jako negativní prvek v životě školy s nechuťí, lhostejností a frustrací.

Otevřené klima školy jako otevřené prostředí se vzájemnou důvěrou.



Klíčové pojmy

Styl výchovně vzdělávacího působení pedagogického sboru

V rámci přestavby českého školství se mění role učitele i ostatních pedagogických pracovníků. Vyplývá to zákonitě ze změn společenské funkce školy jako vyvíjející se demokratické instituce a ze změn společenské funkce středních škol.

Změny společenské funkce středních škol i role pedagogických pracovníků jsou hlavním důvodem pro zavedení změn do tak důležité činnosti, jako je příprava učitele a ostatních pedagogických pracovníků na vzdělávání.

Zásadní změny, k nimž dochází souhlasně v roli pedagogických pracovníků, můžeme shrnout do pěti oblastí:

- Od předávání vědomostí a dovedností k utváření osobnosti žáka. Změněná společenská funkce školy – vzdělávání je veřejnou službou – vyvolává potřebu položit větší důraz na možnosti každého vzdělávat se po celou dobu života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání.
- Od vztahu k žákovi jako objektu vzdělávání ke vztahu k žákovi i jako k subjektu. Učitel a ostatní pedagogičtí pracovníci se v rámci změn společenské funkce dostávají do nového vztahu ke svým žákům. Učitelé nemohou jenom vykládat učební látku, předvádět určité dovednosti, kontrolovat jejich osvojení. Úloha pedagogických pracovníků spočívá i v probuzení touhy po poznávání, po samostatné práci, v rozvíjení zájmu žáků. Dovedou žákům pomoci najít smysl toho, o čem se učí. Pedagogický pracovník dává žákovi příležitost k hledání a nalézání, pomáhá mu správně hodnotit jeho úspěchy a neúspěchy, hledat a odstraňovat příčiny neúspěchů, samostatně řídit svůj vlastní rozvoj. V tom je nová kvalita a nová role pedagogických pracovníků. To je i nová role školních vzdělávacích programů.
- Od izolované práce jednotlivého pedagogického pracovníka k pedagogickému sboru. Na utváření osobnosti žáka nemůže působit učitel jenom jako jednotlivec. Žádoucí profil absolventa školy u konkrétních žáků, s jejich individuálními zvláštnostmi, je výsledkem promyšlené spolupráce učitelů různých předmětů, výsledkem jejich spolupráce s rodiči.
- Bez promyšlené spolupráce při poznávání žáků, při řízení jejich činnosti, při sledování a hodnocení jejich rozvoje není možno realizovat novou roli pedagogického pracovníka. Zvýšené nároky na vzdělávání v rámci přestavby školy může zvládnout jenom kolektiv pedagogických pracovníků, který zároveň je schopen vytvářet i dobrý kolektiv žáků.

- Škola jako pedagogický systém. Spolupráce pedagogických pracovníků vytváří základní předpoklad pro účinnost vzdělávání ve škole jako celku. Vytváří se tak pedagogický systém, který má dynamický charakter, přičemž pedagogičtí pracovníci soustavně a tvořivě upravují podmínky vzdělávání, aby se zvýšila možnost dosáhnout společně cíle: daného profilu absolventa školy.
- Škola jako kvalifikované pedagogické centrum demokratické společnosti. Spolupráce s mimoškolními činiteli, především s rodiči, je stejně nutná pro utváření osobnosti žáka jako spolupráce pedagogických pracovníků uvnitř školy. Bude to však spolupráce postupně stále kvalifikovanější, než jak bývá doposud zvykem. Pedagogové budou muset v blízké budoucnosti rodičům kvalifikovaně objasňovat příčiny potíží žáků a navrhnout společný postup na odstranění těch příčin, které jsou ve sféře vlivu zúčastněných. Nebude stačit poukazovat jenom na projevy těchto příčin.

Klíčové pojmy:

- Od předávání vědomostí a dovedností k utváření osobnosti žáka.
- Od vztahu k žákovi jako objektu vzdělávání ke vztahu k žákovi i jako k subjektu.
- Od izolované práce jednotlivého pedagogického pracovníka k pedagogickému sboru.
- Škola jako pedagogický systém.
- Škola jako kvalifikované pedagogické centrum demokratické společnosti.



Klíčové pojmy

Kontrolní otázky a úkoly

1. Zdůvodněte tvrzení, že kurikulární reforma v současné etapě v podmínkách vědeckotechnického pokroku je zákonitá a nutná.
2. Charakterizujte základní pedagogické problémy současné vnitřní přestavby vaší školy a promyslete, jak se týkají vaší vlastní práce i práce pedagogického sboru.
3. Problematika přechodu žáků ze základních škol na školy střední nabývá na významu a aktuálnosti. Uvažte a vysvětlete, co to znamená ve vztahu k obsahu základních škol na straně jedné a ve vztahu k obsahu škol středních na straně druhé. Jak tento problém bude řešit pedagogický sbor v současných podmínkách.
4. Charakterizujte význam odborného vzdělání při zabezpečování socializační, adaptační a profesionalizační funkce.



Otázky,
úkoly

Shrnutí

Změna společenské funkce školy a změna role pedagogického pracovníka vyžaduje změnit i pojetí přípravy na výchovně vzdělávací proces. K tomuto účelu slouží i rámcově vzdělávací programy a školní vzdělávací programy. Účinnost vzdělávacího působení školy je přímo úměrná kvalitě pedagogického sboru. To vše vyžaduje správnou koncepci všech složek výchovně vzdělávacího procesu a jejich jednotný systém v etapě nutného přechodu od encyklopedického pojetí vzdělávání k dynamickému, od pasivity žáka k jeho aktivitě a tvořivosti, ke schopnosti samostatně řešit problémy.



Shrnutí

Písemný úkol

1. Které výchovně vzdělávací úkoly vystupují v soudobých podmínkách do popředí? Vypracujte úvahu jak souvisí tyto úkoly s obsahem kurikulární reformy.
2. Škola poskytuje **vzdělávací služby** veřejnosti. Zhodnoťte, jaký má vliv výchovně vzdělávací práce pedagogického sboru na celkovém vnímání školy jako instituce, která poskytuje veřejnou službu. Napište pozitivní i negativní příklady.



Otázky,
úkoly

Doporučená literatura:

- Benešová, O. a kolektiv. KONFLIKT, KOŘENÍ ŽIVOTA. Průvodce řešením konfliktů pro učitele středních škol. Praha: České centrum a TEREZA, 1996
- Kohoutek, R. Vyučovací styly učitele a učební styly žáků z psychologického aspektu. In Problémy kurikula základní školy. Brno. MU, 2006.
- Kolektiv autorů. Pedagogika pro učitele. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni, 1994
- Křivohlavý, J. Jak si navzájem lépe porozumíme. Praha: Svoboda, 1988
- Čáp, J., Mareš, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál 2007. ISBN 978 – 80 – 7367 – 273 – 7
- Urbánek, P. Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza. Liberec : PF TU, 2005.
- Urbánek, P. K metodologickým otázkám měření klimatu učitelských sborů. In Ježek, S. (ed.) Psychosociální klima školy I. Brno, 2003, s.123-134.
- Vašátková, J. Úvod do autoevaluace školy. Olomouc : UP, 2006.

4.2 Struktura pedagogického sboru odborných škol (učitelé VVP, učitelé OP a OV/PV), práce předmětové komise, metodické komise, koordinace

Cíl:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- navrhnout a zdůvodnit obsah vzdělávání pro ŠVP s pedagogickými pracovníky vašeho sboru
- přispět k tomu, aby měli žáci zajímavější výuku a škola je více bavila. Přispět také ke změně atmosféry při vyučování, aby byli žáci aktivnější a získané znalosti a dovednosti mohli lépe využít v praxi
- zlepšit vztah odborného vzdělávání a všeobecného vzdělávání společně s předmětovou a metodickou komisí
- zlepšit vztah odborného vzdělávání a trhu práce společně s celým pedagogickým sborem a vytvořit předpoklady pro perspektivní profesní vývoj kvalifikovaného pracovníka

Průvodce studiem

Naším společným cílem je zajištění kvality přípravy na nové pojetí práce organizovaným studiem, které vám má poskytnout možnost hlubšího pochopení při tvorbě rámcově vzdělávacích programů a školních vzdělávacích programů.

Zároveň vám má poskytnout pedagogicko-psychologickou a odborně metodickou přípravu potřebnou k plnění nových úkolů, které na vás v procesu reformy vzdělávací koncepce budou kladeny.

Úkolem tohoto studijního textu je uvést vás do podstaty přípravy na nové pojetí práce na středních školách a být vám zároveň v této přípravě pomocníkem a průvodcem.

Záleží především na vás, na tom, jak pochopíte své úkoly a jak se budete věnovat jejich uskutečňování při své každodenní výchovně vzdělávací práci s vašimi kolegy i se svými žáky.

Průvodce studiem

Důležité pojmy a části textu hodné Vašeho zřetele jsou v následujícím textu zvýrazněny **tučnou kurzívou**.

Základní organizační členění pedagogického sboru podle orientace a zaměření na průběh:

právní a metodický podklad: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění; vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, v platném znění

a) teoretické vyučování:

- učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů
- učitelé odborných předmětů
- školní poradenské služby:
 - výchovné poradenství
 - metodika prevence
 - výchovné - kariérové poradenství
 - školní psycholog
- specializované činnosti:
 - koordinace v oblasti informačních a komunikačních technologií,
 - tvorba a následná koordinace školních vzdělávacích programů a vzdělávacích programů vyšších odborných škol
 - prevence sociálně patologických jevů,
 - specializovaná činnost v oblasti environmentální výchovy,
 - specializovaná činnost v oblasti prostorové orientace zrakově postižených.



Klíčové pojmy

b) praktické vyučování (odborný výcvik, cvičení, učební praxe a odborná nebo umělecká praxe)

- učitel praktického vyučování
- učitel odborného výcviku
- učitel uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole, střední odborné škole a konzervatoři

Pedagogičtí pracovníci:

právní a metodický podklad: zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění

**Aplikace
zákona č.
563/2004 Sb.,
v platném
znění**

2.2.1 Pedagogický pracovník

Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy.

Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče.

2.2.2 Přímou pedagogickou činnost vykonává: učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, vedoucí pedagogický pracovník.

Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka a předpoklady pro výkon funkce ředitele školy

2.2.3 Předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka:
Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:

- a) je plně způsobilý k právním úkonům,
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- c) je bezúhonný,
- d) je zdravotně způsobilý a
- e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.

2.2.4 Odborná kvalifikace:

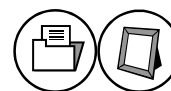
Odborná kvalifikace: učitel střední školy

Odborná kvalifikace: učitel praktického vyučování

Odborná kvalifikace: učitel odborného výcviku

Odborná kvalifikace: učitel uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole, střední odborné škole a konzervatoři

Předpoklady pro výkon funkce ředitele školy



**Příklady,
ilustrace**

Charakteristika obsahové náplně úseku teoretického a praktického vyučování

2.3.1 Úsek pro teoretické vyučování je podřízen řediteli školy a je **řízen zástupcem ředitele**, který je zpravidla jmenován do funkce zástupce statutárního orgánu školy. Úsek zabezpečuje výkony v oblasti výchovně vzdělávací práce a nezbytný rozsah technicko-ekonomických činností.

Zástupce ředitele školy pro teoretické vyučování zajišťuje se svým úsekem zejména tyto úkoly a činnosti:

- a) plánuje, řídí a provádí výchovu a vzdělávání předepsanou formou dle platných učebních osnov a plánů
- b) plánuje, řídí a provádí organizační zajištění výchovy a vzdělávání
- c) sladuje a hodnotí výsledky výchovně vzdělávacího procesu
- d) prověřuje dodržování hygienických předpisů při výchově vzdělávání
- e) vede předepsanou dokumentaci o výchovně vzdělávacím procesu a navazujících činnostech
- f) zpracovává podklady školního řádu a zásad klasifikace a hodnocení žáků; při zajišťování klasifikace a hodnocení žáků úzce spolupracuje se zástupcem ředitele pro praktické vyučování
- g) stanoví rozvrh pro úsek teoretického vyučování v návaznosti na celkový rozpis střídání výuky teoretického vyučování a praktického vyučování
- h) zabezpečuje koordinaci výuky teoretického vyučování se zástupcem ředitele pro praktické vyučování
- i) zabezpečuje dodržování pravidel BOZP a PO na úseku teoretického vyučování
- j) koordinuje a metodicky řídí činnost předmětových komisí školy
- k) organizačně zajišťuje činnosti školního poradenského střediska
- l) organizačně zajišťuje aktivity koordinátorů ICT a environmentální výchovy a vzdělávání školy
- m) zabezpečuje průběh maturitních zkoušek
- n) organizuje a řídí rekvalifikační a jiné odborné kurzy zajišťované střední školou pro úsek teoretického vyučování

**Příklady
kompetencí
obsahové
náplně úseku
teoretického
vyučování**

- o) odpovídá za využití a stav kapacit objektů teoretického vyučování; jejich údržbu a opravy koordinuje ve spolupráci s technicko provozním úsekem
- p) zajišťuje aktuální výuky

Navrhuje řediteli školy organizační strukturu úseku se stanovením vedoucích pracovníků na nižším stupni řízení, případně s určením pracovníků, kteří nemají statut vedoucích pracovníků, ale jsou podle organizačního určení oprávněni řídit a kontrolovat práci ostatních pracovníků.

Navrhuje řediteli školy do funkce metodických pracovníků předsedy předmětových komisí, obsazení pracovníků školního poradenského střediska, koordinátory ICT, koordinátora environmentální výchovy a vzdělávání, správce učebnic a učebních textů.



**Příklady,
ilustrace**

2.3.2 Úsek pro praktické vyučování je podřízen řediteli školy a je **řízen zástupcem ředitele** pro praktické vyučování. Úsek zabezpečuje výkony v oblasti výchovně vzdělávací práce a nezbytný rozsah technicko-ekonomických činností.

Zástupce ředitele školy pro praktické vyučování zajišťuje se svým úsekem zejména tyto úkoly a činnosti:

- a) stanovuje hlavní cíle ve výchově a vzdělávání pro úsek praktického vyučování
- b) spolupracuje s ekonomickým provozním úsekem při vytváření ekonomických ukazatelů týkajících se výchovně vzdělávací činnosti úseku praktického vyučování
- c) spolupracuje s provozně technickým úsekem při vytváření podmínek pro realizaci produktivních činností a doplňkové činnosti
- d) zpracovává a stanovuje kapacitní plány produktivní činnosti – produktivní práce žáků a normy spotřeby práce u žáka při odborném výcviku
- e) zajišťuje produktivní práci žáků
- f) zpracovává, metodicky řídí a sleduje kontrolu v pedagogickém procesu praktického vyučování
- g) zabezpečuje koordinaci výuky praktického vyučování se zástupcem ředitele pro teoretické vyučování
- h) zabezpečuje dodržování pravidel BOZP a PO na úseku praktického vyučování, uplatňuje systém třístupňové kontroly BOZP ve výuce praktického vyučování
- i) koordinuje a metodicky řídí činnost metodických komisí školy
- j) zabezpečuje průběh závěrečných zkoušek
- k) organizuje a řídí rekvalifikační a jiné odborné kurzy zajišťované střední školou v rámci úseku praktického vyučování
- l) navrhuje uzavření dílčích smluv o realizaci provozní praxe žáků
- m) odpovídá za využití a stav kapacit objektů dílen praktického vyučování; jejich údržbu a opravy koordinuje ve spolupráci s technicko provozním úsekem

Vedoucí úseku navrhuje řediteli školy organizační strukturu úseku se stanovením vedoucích pracovníků na nižším stupni řízení (vedoucí učitel odborného výcviku), případně s určením pracovníků, kteří nemají statut vedoucích pracovníků, ale jsou podle organizačního určení oprávněni řídit a kontrolovat práci ostatních pracovníků.

Navrhuje řediteli školy do funkce metodických pracovníků předsedy metodických komisí.

**Příklady
kompetencí
obsahové
náplně úseku
praktického
vyučování**

Koordinace výchovy a vzdělávání v odborné škole

2.4.1. Organizační postavení pracovníků - **vedoucí pracovníci** podle ustanovení § 301 a 302 zákoníku práce

Zaměstnanci jsou povinni

- a) pracovat řádně podle svých sil, znalostí a schopností, plnit pokyny nadřízených vydané v souladu s právními předpisy a spolupracovat s ostatními zaměstnanci,
- b) využívat pracovní dobu a výrobní prostředky k vykonávání svěřených prací, plnit



**Příklady,
ilustrace**

- kvalitně a včas pracovní úkoly,
- c) dodržovat právní předpisy vztahující se k práci jimi vykonávané; dodržovat ostatní předpisy vztahující se k práci jimi vykonávané, pokud s nimi byli řádně seznámeni,
 - d) řádně hospodařit s prostředky svěřenými jim zaměstnavatelem a střežit a ochraňovat majetek zaměstnavatele před poškozením, ztrátou, zničením a zneužitím a nejednat v rozporu s oprávněnými zájmy zaměstnavatele.

vedoucí zaměstnanci jsou dále povinni

- a) řídit a kontrolovat práci podřízených zaměstnanců a hodnotit jejich pracovní výkonnost a pracovní výsledky,
- b) co nejlépe organizovat práci,
- c) vytvářet příznivé pracovní podmínky a zajišťovat bezpečnost a ochranu zdraví při práci,
- d) zabezpečovat odměňování zaměstnanců podle tohoto zákona,
- e) vytvářet podmínky pro zvyšování odborné úrovně zaměstnanců,
- f) zabezpečovat dodržování právních a vnitřních předpisů,
- g) zabezpečovat přijetí opatření k ochraně majetku zaměstnavatele.

Příklady vztahu uvedeného ustanovení zákoníku práce k organizačnímu schéma školy a ke kompetencím řídicích pracovníků – pedagogičtí pracovníci:

- zástupce ředitele pro teoretické vyučování, zástupce statutárního orgánu
- zástupce ředitele praktického vyučování
- vedoucí domova mládeže
- vedoucí učitel odborného výcviku / praktického vyučování

2.4.2. Organizační postavení pracovníků **metodičtí pracovníci** podle dalších právních a normativních předpisů (MŠMT, ČSN EN apod.) – předmětové a metodické komise

Jejich zřízení podporuje metodika inspekční činnosti České školní inspekce: *vlastní inspekční činnost zahrnuje zpravidla činnost hospitační, rozhovory s pedagogickými pracovníky a žáky, prohlídku prostor, studium žákovských prací, studium povinné a další vedené dokumentace, účast při hospitační činnosti ředitele (zástupce ředitele, předsedy předmětové komise) a jejím hodnocení, účast na jednáních pedagogické rady, předmětových komisí, rady školy atd.*

Představitelé těchto komisí nemají postavení vedoucích pracovníků podle zákoníku práce. Jsou metodickými pracovníky školy

- a) Předmětové komise se zřizují za účelem koordinace výuky školního vzdělávacího programu stejných nebo obdobných předmětů (modulů) s důrazem na koordinaci úseku teoretického vyučování.

Předseda předmětové komise:

Je do své funkce jmenován pedagogicko organizačním zajištěním školy pro příslušný školního roku.

Ve své funkci je metodicky řízen zástupcem ředitele pro teoretické vyučování.

Metodické pravomoci:

- možnost provádění náslehu u členů komise
- návrhy na organizační změny ve výuce příslušného předmětového zaměření
- organizace a realizace soutěží dovedností a znalostí
- koordinace využití odborné literatury
- ve spolupráci se zástupcem ředitele pro teoretické vyučování koordinace úvazků pedagogických pracovníků – členů komise
- zpracování vlastního hodnocení předmětové komise
- ukládání metodických úkolů členům komise: tematické plány výuky, maturitní a

**Příklady
identifikace
pedagog.
pracovníků =
vedoucích
pracovníků dle
zákoníku práce
vedoucích
pracovníků**



**Příklady,
ilustrace**

**Příklady
identifikace
pedagog.
pracovníků =
metodických
pracovníků ve
funkcích
předsedů
předmětových
a
metodických
komisí**

závěrečné zkoušky, hodnocení výsledků vzdělání a výchovy apod..

- b) Metodické komise se zřizují za účelem koordinace výuky školního vzdělávacího programu v rámci výuky odborných předmětů a praktického vyučování.

Předseda metodické komise

Je do své funkce jmenován pedagogicko organizačním zajištěním příslušného školního roku.

Ve své funkci je metodicky řízen zástupcem ředitele pro praktické vyučování.

Metodické pravomoci:

- možnost provádění náslechu u členů komise
- návrhy na organizační změny ve výuce příslušných odborných předmětů
- organizace a realizace soutěží dovedností a znalostí
- koordinace využití odborné literatury
- ve spolupráci se zástupci ředitele pro teoretické a praktické vyučování koordinace úvazků pedagogických pracovníků – členů komise
- zpracování vlastního hodnocení metodické komise
- ukládání metodických úkolů členům komise: tematické plány výuky, maturitní a závěrečné zkoušky, hodnocení výsledků vzdělání a výchovy apod..

Jednou ze základních činností metodické komise je řešení mezipředmětových vztahů. Mezipředmětové vztahy vytvářejí širší logické souvislosti, příčinné vztahy mezi jednotlivými oblastmi vědy, jsou důležitou podmínkou pochopení úlohy techniky ve společnosti a jejího vývoje. Jejich důsledná aplikace značně přispívá ke zvýšení vzdělání, jak to vyžaduje společenská praxe. Rozvoj vědy a techniky s sebou nutně nese komplexnější přístup k pracovním činnostem, větší náročnost na šíři profesního zaměření. Stále více se uplatňuje požadavek na hlubší pochopení vzájemných vztahů mezi vědními oblastmi, dochází k integraci vědomostí a dovedností. Z toho důvodu je třeba, aby se uskutečňování mezipředmětových vztahů stalo zásadním procesem.

Nejvýznamnější je vzájemná návaznost a podmíněnost mezi teoretickými odbornými předměty a odborným výcvikem. Zde v širokém rozsahu dochází ke spojení teorie s praxí, k procesu syntézy a integrace vědomostí. V odborném výcviku se žáci učí myslet v širších souvislostech, zobecňovat i spojovat poznatky z různých oblastí a uvádět je do vzájemných vztahů, hledat příčiny jevů a postihnout vztah částí k celku a naopak. Vzájemná souvislost teoretické i praktické přípravy přispívá k efektivnějšímu nabývání poznatků a dovedností v odborném výcviku a naopak praktické zkušenosti odborného výcviku ve větší míře upevňují vědomosti teoretických předmětů, usnadňují další osvojování teoretických poznatků.

Pochopitelně, že využitelnost jednotlivých vazeb poznatků a jejich tvůrčí zpracování bude vždy záležet na schopnostech všech pedagogických pracovníků ve sboru. Každý z nich by měl pamatovat také na psychologické poučení o transferu vědomostí, dovedností a návyků. Ve smyslu mezipředmětového principu není nepřiměřený ani požadavek, aby pedagogové znali učivo všech styčných předmětů, učebnice, literaturu, stav oboru v praxi. Je zřejmé, že ten, kdo nedbá na mezipředmětové vztahy, zvláště začínající pedagog, nemůže zajistit účinný výchovně vzdělávací proces, neumí správně využít transferu, zdvojuje vyučování a nedosahuje dobrých výsledků, protože izolované poznatky, které předává žákům, jsou bez návaznosti na ostatní vyučovací předměty.

Mezipředmětová komise jako nový pohled:

Zcela ideálním stavem by bylo jmenování zvláštní předmětové komise, kterou bychom mohli pracovně nazvat **mezipředmětová komise**. Ta by zpracovala mezipředmětové vztahy pro celý úsek pedagogických pracovníků. Hlavní práce komise by směřovala k rozvíjení a prohlubování vztahů mezi jednotlivými vyučovacími předměty a odborným výcvikem. Úkoly pro práci komise tohoto typu se dají formulovat takto:

- na základě individuálních i kolektivních prací neustále nacházet a po zpracování rozvíjet vztahy mezi všeobecně vzdělávacími, odbornými předměty a odborným výcvikem, a tím zvyšovat efektivitu výchovného působení
- efektivitu vyučovacího procesu dále zvyšovat modernizací obsahu učiva, metod, forem a vyučovacích prostředků
- sjednocovat nároky, terminologii, výklad pojmů, klasifikaci apod.
- věnovat pozornost začínajícím pedagogickým pracovníkům, popularizovat dobrou práci těch nejlepších a sjednocovat kolektiv v aktivní spolupráci
- věnovat pozornost slabším žákům, ale i žákům nadaným
- pečovat o růst odborných znalostí, např. v současné době při využívání výpočetní techniky a didaktické techniky

Při nedostatku mezipředmětových vztahů nahrazují žáci samostatné řešení problémů pouhou reprodukcí dílčího učiva, což vede k statickému pohledu na skutečnost a neučí je myslet. Chyba je v tom, že proces výuky začíná výkladem a končí reprodukcí hotových poznatků, aniž se pro žáky vytvoří sebemenší možnosti aktivně pronikat k poznání nového. Žákům se nedává příležitost přemýšlet, hledat a nacházet odpovědi na základě vlastní rozumové činnosti. Tato skutečnost odsuzuje žáky k duševní pasivitě.

Školní poradenské služby

- viz kapitola 5.

právní podklad:

vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Koordinátor ICT

právní a metodický podklad: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon); zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění; nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení míry přímé výchovné a vyučovací povinnosti, v platném znění; vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, v platném znění

Funkční předpoklad:

Studium k výkonu specializovaných činností v rozsahu 250 hodin s obhajobou závěrečné práce u organizace akreditované v systému DVPP.

Metodická a organizační činnost:

- koordinace v oblasti informačních a komunikačních technologií v rámci vzdělávání (na úsecích teoretického a praktického vzdělání)
- koordinace a zajišťování interních potřeb DVPP v oblasti ICT
- správa hardwaru a softwaru na úseku teoretického vyučování
- provoz a údržba školního poštovního a webového serveru a serveru zajišťujícího administrativní provoz organizace
- správa elektronického systému evidence žáků / elektronické TK – systém „Bakalář“
- koordinace výuky v učebnách ICT

Koordinátor environmentálních činností

právní a metodický podklad: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon); zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění; nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení míry přímé výchovné a vyučovací povinnosti, v platném znění; vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, v platném znění

Funkční předpoklad:

Studium k výkonu specializovaných činností v rozsahu 250 hodin s obhajobou závěrečné práce u organizace akreditované v systému DVPP.

Metodická a organizační činnost:

- specializovaná činnost v oblasti environmentální výchovy, koordinace a zajišťování interních potřeb DVPP v oblasti ICT

Koordinátor školního vzdělávacího programu

právní a metodický podklad: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon); zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění; nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení míry přímé výchovné a vyučovací povinnosti, v platném znění; vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, v platném znění

Funkční předpoklad:

Studium k výkonu specializovaných činností v rozsahu 250 hodin s obhajobou závěrečné práce u organizace akreditované v systému DVPP.

Metodická a organizační činnost:

- tvorba a následná koordinace školních vzdělávacích programů

Příklad:

1. Hodnotíme-li schopnosti žáků samostatně řešit problémy např. v odborném výcviku, docházíme k názoru, že jednou z velkých potíží je malá schopnost žáků aplikovat teoretické vědomosti v praxi. Nepodařilo se dosud realizovat významnou didaktickou zásadu spojení teorie s praxí. Jedním z předpokladů pro realizaci této zásady jsou optimální mezipředmětové vazby – návaznost učiva jednotlivých vyučovacích předmětů.
2. Velmi důležitá je aplikace teoretického učiva do praxe. Vyučující matematiky musí přihlížet jednak k tomu, zda vyučuje strojního mechanika, elektromechanika nebo zedníka. S ohledem na mezipředmětové vztahy pak volí příklady, které navazují na odborné předměty a odborný výcvik. Tím žáky nejlépe přesvědčí o významu matematiky pro jejich budoucí povolání. Přitom plní požadavky ŠVP, neboť ty předepisují učivo a nikoli způsob jeho procvičování.
3. Do oblasti mezipředmětových vztahů spadá i užívání jednotné terminologie značek a stejného způsobu zápisu. Vydané ČSN přispívají k odstraňování nesprávných názvů při vyučování.
4. Společné zasedání předmětové komise učitelů jazyků a učitelů odborných předmětů by mělo stanovit rozsah odborné terminologie, kterou by si žák měl osvojit včetně cizích jazyků.



**Příklady,
ilustrace**

Kontrolní otázky a úkoly:



**Otázky,
úkoly**

1. V textu je uveden nový pohled na činnost předmětových komisí – mezipředmětových komisí a pohled na činnost metodické komise. Souhlasíte s rolí mezipředmětové komise? Zdůvodněte svůj názor.
2. Kterých vyučovacích metod vy a vaši kolegové používáte nejčastěji? V čem lze prohloubit tento systém tak, aby vedl ke zvýšení účinnosti ŠVP?
3. Jak mohou specifické zvláštnosti žáků ovlivnit tvorbu a výsledky ŠVP?
4. Na základě současných učebních plánů, osnov a učebnic objasněte, jak se v kurikulární reformě počítá:
 - a) s integrací všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů
 - b) s integrací odborných předmětů a praktických složek ŠVP
5. Pokuste se v kolektivu předmětových komisí:
 - a) připravit soustavu vhodných úkolů pro problémové vyučování
 - b) připravit soustavu samostatných prací různé úrovně náročnosti
 - c) uvažujte o systému používání moderních technických prostředků a jejich vhodné zařazování do vyučovacího procesu
 - d) analyzovat mezipředmětové vazby učiva předmětů, najít a případně odstranit hlavní poruchy v těchto vazbách

Shrnutí



Shrnutí

Stanovení optimálního obsahu vzdělávání je jedním z trvalých a stále aktuálních pedagogických problémů. Pedagogičtí pracovníci musí reagovat na složitost soudobých otázek obsahu vzdělávání, přičemž z hlediska vývoje poznání a praxe záleží:

- na množství nových poznatků
- na zastarávání částí dosavadních poznatků
- na uspořádání poznatků, jak se projevují ve vytváření nových vědních oborů a v integraci věd
- na nových metodách vědecké práce
- na měnící se realizaci teorie a praxe a spolu s tím na novém charakteru praxe, jež se vyznačuje mimo jiné absorpcí velkého množství vědeckotechnických informací

Všechny tyto rysy soudobého vývoje poznání a praxe se navzájem ovlivňují a jsou spjaté s obsahem vzdělání. Vyplývá z toho řada problémů pro výběr a uspořádání učiva, pro vztah poznatků a rozvoje rozumových dovedností žáků i pro vztah vzdělání a utváření osobnosti člověka

Písemný úkol



**Otázky,
úkoly**

1. V čem spatřujete nejpodstatnější rysy obsahových a organizačních změn, které pronikají celým systémem kurikulární reformy? Napište, jak se tyto rysy promítají do školy, na níž působíte, do postavení a obsahu předmětů na škole.
2. Vypracujte ŠVP svého oboru (předmětu) pro období dvou měsíců tak, aby umožnil spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky, zejména z hlediska společných úkolů v oblasti regulace sociálních vztahů, v oblasti sociálně hodnotové a metodologické.

Doporučená literatura:

- Benešová, O. a kolektiv. KONFLIKT, KOŘENÍ ŽIVOTA. Průvodce řešením konfliktů pro učitele středních škol. Praha: České centrum a TEREZA 1996
- Kohoutek, R. Vyučovací styly učitele a učební styly žáků z psychologického aspektu. In Problémy kurikula základní školy. Brno . MU, 2006.
- Kolektiv autorů. Pedagogika pro učitele. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni 1994
- Křivohlavý, J. Jak si navzájem lépe porozumíme. Praha: Svoboda 1988
- Čáp, J., Mareš, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál 2007. ISBN 978 – 80 – 7367 – 273 – 7
- Urbánek, P. Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza. Liberec : PF TU, 2005.
- Urbánek, P. K metodologickým otázkám měření klimatu učitelských sborů. In Ježek, S. (ed.) Psychosociální klima školy I. Brno . 2003, s.123-134.
- Vašátková, J. Úvod do autoevaluace školy. Olomouc : UP, 2006.

4.3 Interpersonální strategie (vztahy v pedagogickém sboru, komunikace, sociální klima sboru)

Cíl:

- pochopit, že pedagogičtí pracovníci se stanou spolutvůrci vzdělávacích záměrů své školy, výuka je bude víc bavit, zvýší se jejich podíl na vytváření dobré atmosféry ve škole

Průvodce studiem

Opravdu se učitelé musí učit spolupracovat?

Jistě, s tímhle potenciálem se nerodíme. Vedení škol by mělo systematicky zavádět do praxe metody, které budou učitele nenápadně vést ke spolupráci. Nacházet společná témata, navodit atmosféru, která umožní „deprivatizaci praxe“, nebo chcete-li zveřejňování dobrých zkušeností. Něco jako otevřít dveře třídy v okamžiku, kdy tam učíme. Učitelé by se měli začít ve sborovných bavit o své práci. Školní vzdělávací program by měl být nastaven tak, aby pro každého žáka našel cestu k jeho maximu. Když o tom nebudou učitelé mezi sebou mluvit, nikdy se jim to nepodaří. Vytvořit tým je dlouhá cesta, na kterou je nutné si vzít spoustu trpělivosti. V následujícím textu se pokusíme přiblížit přístupy, které by Vám měly pomoci při dalším studiu.

Průvodce studiem

Důležité pojmy a části textu hodné Vašeho zřetele jsou v následujícím textu zvýrazněny **tučnou kurzívou**.

Při studiu odborné literatury zjistíme, že existují různé složité teorie přístupů. Jeden z možných přístupů vychází z pojmů dělba vlivu, dělba moci ve škole a **podíl učitelského sboru** na klimatu školy.

Základní úvaha vychází z následujících otázek:

- a) Mají učitelé prostor pro to, aby uplatnili své schopnosti a kompetence ve škole?
- b) Mají možnost podílet se na zásadních rozhodnutích, na řízení a kontrole chodu školy?
- c) Jsou relativně nezávislí při rozhodování o svém osobním růstu?

Přímo ve školním prostředí provedli sondu P. Hortová a J. Rinehart (1992) a vyčlenili šest složek, které se podílejí na klimatu školy:

1. podíl učitele na rozhodování o škole
2. prostor pro osobní rozvoj učitele
3. status učitele v dané škole
4. učitelem vnímaná kvalita jeho pedagogické práce
5. učitelova autonomie v rámci školy
6. učitelův vliv v rámci školy

Tyto proměnné mají velký vliv na efektivitu práce školy. Důležitou proměnnou je i učitelova spokojenost v povolání a způsob, jímž vnímá a hodnotí kvalitu své pedagogické práce.

Klíčové pojmy:

Šest složek, které se podílejí na klimatu školy: podíl učitele na rozhodování o škole, prostor pro osobní rozvoj učitele, status učitele v dané škole, učitelem vnímaná kvalita jeho pedagogické práce, učitelova autonomie v rámci školy a učitelův vliv v rámci školy.



Klíčové pojmy

Současné přístupy ke zkoumání klimatu

V současné odborné literatuře existuje řada přehledů o různých přístupech ke studiu klimatu školní třídy, školy a interakci učitel – žáci. Mohli bychom je shrnout následně: (Čáp, Mareš, 2001)

1. Sociometrický přístup

Objektem studia je školní třída jako sociální skupina, nikoli učitel. Zabývá se strukturováním a restrukturováním třídy, vývojem sociálních vztahů a jejich vlivu na rozvoj dispozic žáků. Diagnostickou metodou je např. sociometrickoratingový dotazník. Nezávisle proměnnou bývá koheze třídy, integrovanost třídy, sympatie mezi žáky ve třídě, vliv žáků ve třídě a škole. Závisle proměnnou bývá školní úspěšnost žáků, školní výkonnost jednotlivců i třídy jako celku, chování žáků i chování celé třídy.

2. Organizačně-sociologický přístup

Objektem studia je školní třída jako organizační jednotka a učitel jako řídicí pracovník. Tento přístup se zajímá o rozvoj týmové práce v hodině, redukování nejistoty žáků při plnění úkolů. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce. Nezávisle proměnnou bývá šíře používaných technologických vyučovacích postupů, míra delegování pedagogické autority na žáky, prostor pro komunikaci mezi žáky navzájem. Závisle proměnnou bývá výkonnost třídy jako celku, přírůstek žakovských výkonů v konkrétních vyučovacích předmětech.

3. Interakční přístup

Objektem studia je školní třída a učitel. Tento přístup se zajímá o interakci mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování, metody interakční analýzy typu tužka – papír, poději metody počítačové, audiovizuální nahrávky interakce, jejich popis a rozbor. Nezávisle proměnnou bývá přímé a nepřímé působení učitele. Závisle proměnnou bývá výkonnost třídy, výkonnost jednotlivých žáků, postoje žáků, efektivita učitelovy práce.

4. Pedagogicko-psychologický přístup

Objektem studia je školní třída a učitel. Tento přístup se zajímá o spolupráci žáků ve třídě, kooperativní učení v malých skupinách. Diagnostickou metodou je např. posuzovací škála CLI. Nezávisle proměnnou je vzájemná sociální závislost žáků, sociální opora žáků, žakovské sebepojetí. Závisle proměnnou bývají výkonnost celé třídy a jednotlivých žáků, postoje žáků k učivu, žakovské připsování příčin v případě úspěchu a neúspěchu.

5. Školně – etnografický přístup

Objektem studia je školní třída, učitelé a celý přirozený život školy. Tento přístup se zajímá, jak klima funguje, jak jej vnímají, hodnotí a svými slovy popisují jeho aktéři. Zajímá ho sociokulturní konstruování klimatu. Diagnostickou metodou je zúčastněné pozorování, kdy pozorovatel pobývá ve škole řadu měsíců popřípadě i roků. Vede rozhovory s učiteli a žáky, nahrává si jejich formulace, přepisuje do protokolů a analyzuje je. U tohoto typu výzkumu se z principu nedá uvažovat o závisle a nezávisle proměnných, neboť etnograf nevstupuje do výzkumu s předem definovanými proměnnými, s rigorózním výzkumným projektem.

6. Vývojově psychologický přístup

Objektem studia je žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, v němž se má osobnost rozvíjet. Tento přístup se zajímá o ontogenezi žáků v období prepuberty a puberty. Používá soubor různorodých diagnostických metod. Nezávisle proměnnou bývá učitelovo řízení vyučovací hodiny, postupy ukázkující žáky, individuální přístup k žákům, učitelův způsob hodnocení žáků, vzájemné vztahy učitel – žáci, prostor pro žakovu autoregulaci, žakovská potřeba autonomie a seberozvíjení, morální a konvenční autorita dospělých. Závisle proměnnou bývá školní neúspěšnost, nezájem žáků o školu, negativní vnitřní motivace pro učení, žakovo snížené sebepojetí, naučená bezmocnost, zhoršené duševní zdraví.

7. Sociálně psychologický a environmentalistický přístup

V současné době je nejrozšířenějším přístupem. Objektem studia je školní třída chápána jako prostředí pro učení, žáci dané třídy a vyučující, kteří v této třídě působí. Zajímáme se o kvalitu klimatu, jeho strukturní složky, aktuální podobu klimatu i situaci, která sice není, ale aktéři by si přáli, aby taková byla. Diagnostickou metodou jsou posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři. Zachycují v nich své vidění klimatu, své postoje, subjektivně zabarvené názory, svá očekávání. Nezávisle proměnné se dají s určitým zjednodušením shrnout do tří skupin:

- a) vzájemné vztahy mezi aktéry
- b) možnost osobního rozvoje
- c) udržování i měnění daného systému

Závisle proměnné obvykle tvoří školní výkonnost třídy jako celku i jednotlivých žáků, postoje žáků k učení apod.

Přístupy pro zjišťování klimatu školní třídy jsou analogické postupům pro zjišťování klimatu školy.

Změna klimatu školy se může zaměřit na prevenci negativních jevů a eliminování těchto jevů, pokud se už ve škole vyskytují. Preventivní programy se mohou týkat násilí ve škole a šikanování spolužáků, úrazové prevence, stresové prevence u žáků atd. Tyto, ale i další preventivní postupy u žáků i učitelů jsou nedílnou součástí obecněji koncipovaných intervenčních programů.

Klíčové pojmy:

Současné přístupy ke zkoumání klimatu: sociometrický přístup, organizačně-sociologický přístup, interakční přístup, pedagogicko-psychologický přístup, školně-etnografický přístup, vývojově psychologický přístup, sociálně psychologický a environmentalistický přístup.



Klíčové pojmy

Sociální klima školy

Kvalitní výchovně–vzdělávací výsledky záleží v mnohém na jedincích a jejich osobnostních zvláštностech, na individuálním úsilí při řízení a autoregulaci výchovy, vzdělávání a výcviku. Záleží také na mikrosociálních vlivech, zejména na specifických rysech rodiny, na zvláštностech školní třídy a učitelského sboru, ale i na zvláštностech konkrétní školy. Navozují tak určitý typ vzájemných mezilidských vztahů, spolupráce, soutěžení, určitý typ žákovských vztahů k učivu, jednotlivým vyučovacím předmětům, ale i k důležitosti celoživotního vzdělávání. Podporují dosažení dobrých výsledků, ale mohou i znemožňovat dosažení výsledků lepších.

V odborné literatuře se setkáváme při popisu sociálně psychologických jevů ve škole s různými termíny. Běžně se používá např.: prostředí, klima, atmosféra (celé školy nebo učitelského sboru). K těmto termínům se potom připojují přívlastky typu: edukační, výukový, učební, sociální, emosociální, psychologický, sociálně psychologický, sociálně-emocionální apod.

Tím vznikají desítky terminologických variant, které se ale i často zaměňují. Pohled na terminologii se různí. Z praktického pohledu se ale zdá, že by termíny měly být obsahově neutrální (Čáp, Mareš, 2001), aby dokázaly zachytit celou škálu výzkumů, od pozitivních až po negativní. Jinak by bylo třeba neustále vytvářet dvojice výrazů např. jeden pro pozitivně působící vlivy (edukační), druhý pro negativně působící vlivy (needukační).

Používané termíny by měly pomoci uživatelům diferencovat sociálně psychologické jevy podle rozsahu, měnivosti, délky trvání a obecnosti.

Do sociálního klimatu školy vstupují jeho dílčí složky, k nimž patří klima učitelského sboru a klima jednotlivých školních tříd. Obsahově termín klima zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrává nebo má v budoucnu odehrát. Důraz pokládáme na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři. Velmi důležité pro uvažování, zaujímání postojů, jednání a hodnocení tohoto jednání je subjektivní pohled aktérů školy. Klima školy patří mezi nový typ proměnných, které by pedagogická psychologie měla prioritně zkoumat.

Ovlivňování klimatu školy

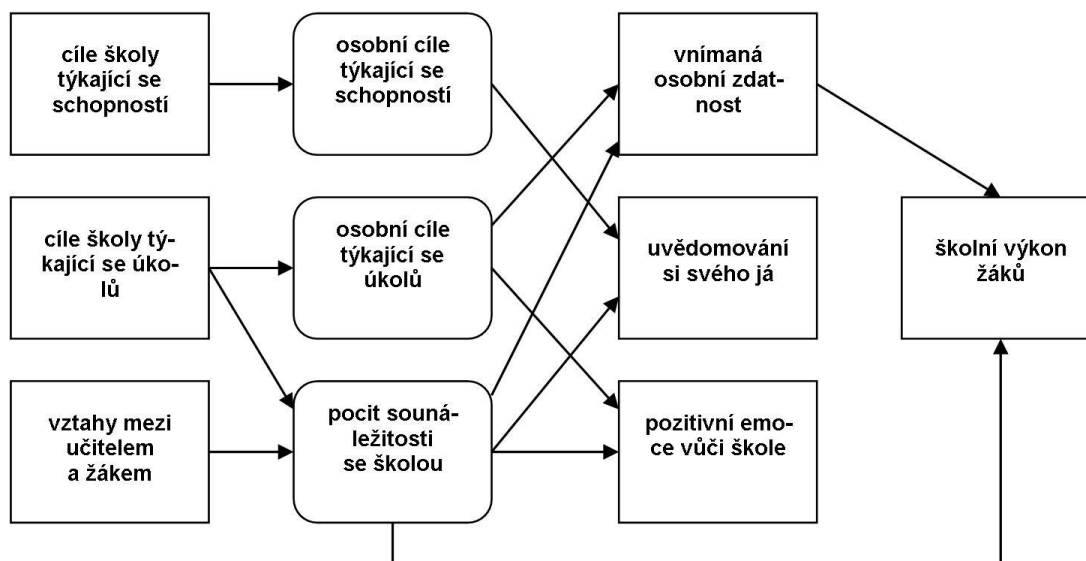
Při současném pohledu na ovlivňování klimatu školy se objevují minimálně tři problémy:

1. škola je složitý organismus, je to instituce a změny v instituci nejsou jednoduchou záležitostí,
2. intervenční zásahy se mohou odehrávat na řadě různých úrovní a pozitivní změny jedné úrovně ještě nemusí zásadním způsobem ovlivnit zbývající úrovně,
3. změny v klimatu školy jsou v zásadě změnami cílů, které si lidé kladou, postojů jedinců k učení, vyučování i sobě navzájem a změnami jejich každodenní činnosti a chování.

To vše se týká mnoha lidí, a proto změny nelze očekávat ani rychle, ani u všech.

Zásahy do klimatu školy musí být velmi důkladně promyšleny a připraveny. V institucích se také často objevuje bonmot: „Každá změna je zpravidla změna k horšímu.“ Změny klimatu mohou probíhat na různých úrovních a mohou se týkat různých oblastí života školy.

Změna klimatu školy se může zaměřit na prevenci negativních jevů a eliminování těchto jevů, pokud se už ve škole vyskytují. Preventivní programy se mohou týkat násilí ve škole a šikanování spolužáků, úrazové prevence, stresové prevence u žáků atd. Tyto, ale i další preventivní postupy u žáků i učitelů jsou nedílnou součástí obecněji koncipovaných intervenčních programů.



Model klimatu školy (Roesler et al., 1996, s. 416)

Ještě obsahově širší než školní klima je kategorie kultura školy. Tento pojem proniká v posledních letech z teorie řízení organizací i do specifického školního prostředí. Představuje relativně stálý faktor, který široce postihuje specifické rysy konkrétní školy (společně sdílené hodnoty, postoje, normy, symboly, rituály, preferované chování aktérů školního života) a vztah školy k okolí, k sociálním partnerům a rodičům.

Klima školní třídy

Učení a chování žáků ve třídě není pouze individuální záležitostí, ale je ovlivňováno mikrosociálním prostředím, ve kterém se žáci pohybují.

Pro úspěšnou práci učitele je nutné zvládnout následující relativně samostatné činnosti: (Čáp, Mareš, 2001)

- 1) získat dostatečné teoretické znalosti o sociálně psychologických jevech, které ve škole probíhají
- 2) umět diagnostikovat klima školní třídy
- 3) umět na základě zjištěných skutečností navrhovat a provádět vhodné „intervence“

Školní úspěšnost a neúspěšnost žáka, jeho vhodné či nevhodné chování vůči spolužákům i vůči učitelům – to všechno jsou proměnné, které nejsou ovlivňovány jen osobnostními zvláštnostmi žáka jako jednotlivce, ale také školním mikrosociálním prostředím. Ve školní třídě vzniká specifická sociálně psychologická proměnná, kterou nazýváme sociální klima školní třídy.

Klima třídy společně vytvářejí:

Žáci navštěvující danou školní třídu; skupiny žáků, na něž se třída obvykle člení; jednotliví žáci, ale i učitelé vyučující třídu. To všechno jsou velmi významní aktéři klimatu.

Obsahově termín klima třídy zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech výše zmíněných aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, co se právě odehrává nebo co se má v budoucnu odehrát. Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují jeho aktéři, tedy na „subjektivní“ aspekty klimatu, nikoli na to, jaké klima „objektivně“ je.

V odborné literatuře (Čáp, Mareš, 2001, aj.) existuje řada přehledů o různých přístupech ke studiu klimatu školní třídy a interakce učitel – žáci. Celá oblast se poměrně rychle vyvíjí, objevují se další přístupy. V legislativě (Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon) se také poprvé objevuje „...vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání“.

Vzhledem k tomu, že je sociální klima závisle proměnnou, mělo by se měnit a my učitelé bychom měli hledat soubor nezávisle proměnných, jímž bychom mohli klima promyšleně a velmi adresně zlepšovat. Postup, který povede ke změně, může mít i řadu etap.

Zkušenosti z praxe naznačují, že klima třídy se dá ovlivňovat – nikoli však stejnou měrou ve všech jeho složkách, nikoli rychle a nikoli bez spolupráce všech aktérů – učitelů a žáků. Jde o záležitost dlouhodobou trvající i několik měsíců.

Mezi nejvýznamnější podněty ovlivňování klimatu patří:

- fyzikální prostředí třídy,
- vzájemné respektování a spolupráce účastníků,
- humánnost, lidskost v jednání,
- zaangažování žáků na diagnostice vlastních potřeb,
- zaangažování žáků na definování cílů učení,
- zaangažování žáků na společné tvorbě školních vzdělávacích programů,
- pomoc žákům uskutečňovat navržený postup učení,
- zaangažování žáků na hodnocení průběhu a výsledků vlastního učení,
- zjišťovat, nakolik jsou dosažené změny účinné, a podporovat snahu udržet dlouhodobý charakter změn k lepšímu.

Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno také širšími sociálními jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru.

Klíčové pojmy:

Klima: Termín zahrnující ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrává nebo má v budoucnu odehrát.

Faktory ovlivňující klima: fyzikální prostředí třídy, vzájemné respektování a spolupráce účastníků, humánnost, lidskost v jednání, zaangažování žáků na diagnostice vlastních potřeb, zaangažování žáků na definování cílů učení, zaangažování žáků na společné tvorbě školních vzdělávacích programů, pomoc žákům uskutečňovat navržený postup učení, zaangažování žáků na hodnocení průběhu a výsledků vlastního učení, zjišťovat, nakolik jsou dosažené změny účinné, a podporovat snahu udržet dlouhodobý charakter změn k lepšímu.

Kontrolní otázky a úkoly:

1. V čem se mění role pedagogického pracovníka v rámci zavádění RVP a ŠVP? Uveďte konkrétní změny, které vyplývají z této obecné změny pro vaši práci.
2. Co je třeba uskutečnit ve vaší škole pro těsnější (lepší?) spolupráci pedagogických pracovníků?
3. Na čem by měli učitelé při tvorbě ŠVP začít spolupracovat?

Shrnutí

Než se škola změní v tým.

Pokud chce škola sestavit opravdu funkční vzdělávací program, který by byl jí i žákům ku prospěchu, je potřeba, aby na něm sbor pracoval společně. Důležitým faktorem pro práci školy, a tedy i pro činnost jednotlivých žáků a učitelů, je vnímané klima školy. Učitelé se spolu s dalšími subjekty školního života spolupodílejí na jeho kvalitě a současně na ně zpětně klima působí a ovlivňuje je. Sociální koheze sboru a příznivé vztahy mezi učiteli,



Klíčové pojmy



**Otázky,
úkoly**



Shrnutí

kteřé jsou podporované suportivitou, jasnou organizací a efektivním vedením, směřují k identifikaci se společnou vizí školy a jsou nutně přenášeny i do třídních kolektivů mezi žáky.

V procesu výchovy lze vnímat pozitivní klima a příznivou kulturu školy nejen jako nástroj, ale současně i jako cíl výchovně vzdělávacího procesu ve smyslu pozitivního sociálního modelu, který je předpokladem pro profesionální tvorbu ŠVP.

Pedagogický sbor je skupina kvalifikovaných lidí, kteří se liší věkem, pohlavím, životními zkušenostmi, zájmy, odborným zaměřením i pedagogickými názory. Jsou v něm sdruženi učitelé různých vědomostí, schopností a nadání i různé úrovně pedagogických zkušeností. Jestliže takto různorodý učitelský sbor je ale veden převážně administrativním nátlakem, pak není divu, že ve sboru začíná převažovat vzájemná neúcta, nedostatek taktu, tolerance, vytváří se živelně různé skupinky, které prosazují svou vůli vůči druhým ironizováním, řečnivostí, objevují se pokusy o denunciantství, závist, pomluvy atd.

Aby tito různí členové sboru mohli při tvorbě RVP a ŠVP plodně spolupracovat, je třeba koordinovat jejich úsilí, schopnostmi jednoho pedagoga doplňovat schopnosti druhého, vzájemně se podporovat, doplňovat se a pomáhat si, neboť izolovaný jedinec nemůže dosáhnout žádoucích pedagogických výsledků.

Z mravních norem napomáhajících přetvářet tento různorodý soubor lidí v pedagogický sbor bychom chtěli zdůraznit alespoň nejdůležitější. Na prvním místě povinnost každého učitele koordinovat své pedagogické působení s působením celého kolektivu, povinnost učitele usilovat o upevnění svého kolektivu, o formování dobrých vztahů a na povinnost učitele učit se od kolektivu, zachovat úctu k jeho tradicím a k uplatnění jednotného stylu jeho pedagogického působení. Pedagogická komunikace je specifickým případem sociální komunikace. Informace si tu vyměňují a vzájemně na sebe působí jednotliví učitelé, ale i učitelé a školní třídy.

Úspěšné výchovně vzdělávací působení školy vyžaduje tedy jednotu pedagogického sboru. Jeho iniciátorem je ředitel školy. Jeho nejbližšími spojenci jsou učitelé sdruženi v pedagogický kolektiv. Třídní učitelé jsou iniciátory vytváření základních kolektivů žáků v jednotlivých třídách. Kolektiv pedagogů sjednocený především týmovou prací, edukačním programem a jednotným přístupem k žákům, spojený veřejným míněním, úctou, vzájemnou pomocí, prostý závisti a individuální osobní honby za oblibou žáků, jen takový pedagogický sbor může dosáhnout žádoucích pedagogických výsledků.

Písemný úkol

Zpracujte na základě uvedeného modelu klima školy na níž působíte.



**Otázky,
úkoly**

Doporučená literatura:

Benešová, O. a kolektiv. KONFLIKT, KOŘENÍ ŽIVOTA. Průvodce řešením konfliktů pro učitele středních škol. Praha: České centrum a TEREZA, 1996

Kohoutek, R. Vyučovací styly učitele a učební styly žáků z psychologického aspektu. In Problémy kurikula základní školy. Brno . MU, 2006.

Kolektiv autorů. Pedagogika pro učitele. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni, 1994

Křivohlavý, J. Jak si navzájem lépe porozumíme. Praha: Svoboda, 1988

Čáp, J., Mareš, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2007. ISBN 978 – 80 – 7367 – 273 – 7

Urbánek, P. Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza. Liberec : PF TU, 2005.

Urbánek, P. K metodologickým otázkám měření klimatu učitelských sborů. In Ježek, S. (ed.) Psychosociální klima školy I. Brno, 2003, s.123-134.

Vašátková, J. Úvod do autoevaluace školy. Olomouc : UP, 2006.

4.4 Spolupráce třídního učitele s ostatními pedagogickými pracovníky

Cíl:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- charakterizovat třídní management a postavení a funkci třídního učitele
- charakterizovat postavení a funkci učitele praktického vyučování (praktické vyučování, odborný výcvik)

Průvodce studiem

Důležité pojmy a části textu hodné Vašeho zřetele jsou v následujícím textu zvýrazněny **tučnou kurzívou**.

Třídní management

Třídní management je souhrnem svébytných činností učitele, spočívajících především v systémově pojatém a strategickém organizování podmínek událostí, procesů a činností ve třídě.



Klíčové pojmy

Třídní učitel

Třídní učitel je určován ředitelem školy, zpravidla u jedné třídy a na jeden školní rok, a to z řad pedagogických pracovníků. Určení třídních učitelů je zveřejňováno ve sdělení ředitele školy.

Třídní učitel koordinuje činnost přidělené třídy, jednotlivých žáků a ostatních pedagogických pracovníků ve vztahu ke třídě, v oblasti výuky a praktického vyučování. Třídní učitel na základě návrhů žáků ustanoví třídní samosprávu a řídí její činnost.

Funkce třídního učitele, stejně jako vzdělávání žáků stejného věku ve stejných třídách, je tradiční formou vzdělávání. Třídní učitel je ten, který má hlavní zodpovědnost za rozvoj žáků, za sledování, podporování a vytváření školního klimatu. Je také zodpovědný za spolupráci s rodiči. Třídní učitel společně s ostatními učiteli plánuje výuku svěřené třídy, on sám vyučuje ve své třídě především hlavní předměty.

„Vaše role: o žáka se „dělíte“ s mnoha dalšími vyučujícími. Vaším úkolem je: koordinovat požadavky a nároky ostatních učitelů, seznámit je ve spolupráci s výchovným poradcem s případnými konkrétními důsledky postižení dítěte. Jste zastřešující autorita, postup všech vyučujících by měl být jednotný. Pomozte ostatním vyučujícím s přípravou individuálního plánu, nebo menšími opatřeními v předmětech, kde není nutný IVP. Získejte dostatečný přehled o prospěchu i chování žáka v ostatních hodinách, konzultujte často s učiteli i rodiči žáka. Žák by k Vám měl cítit důvěru, buďte jeho oporou.“

Kompetence třídního učitele:

Jaká je běžná pracovní náplň třídního učitele?

- eviduje absenci dětí, počítá omluvené hodiny
- u neomluvených hodin zjišťuje případné záškoláctví, telefonuje rodičům, zjišťuje příčiny absence, skryté záškoláctví
- je zodpovědný za správnost a úplnost údajů v třídní knize, všechny nedostatky

(chybějící zápisy, podpisy) musí zajistit

- stará se spolu s žáky o výzdobu třídy
- organizuje volbu samosprávy třídy, určuje různé třídní služby
- vypracovává zasedací pořádek žáků (součást třídní dokumentace)
- vybírá finanční částky od žáků (na školní akce, výlety apod.),
- řeší vztahy mezi žáky jeho třídy: každodenní problémy s agresivitou dětí, náznaky šikany, ničení školního majetku, porušování školního řádu
- řeší vztahy jeho třídy s ostatními žáky
- řeší vztahy žáků jeho třídy k ostatním pedagogům
- zodpovídá za veškerou dokumentaci žáků, aktuální adresy, telefony (neustále se měnící!) zaměstnání rodičů, zdravotní dokumentaci
- zodpovídá za správně zapsané známky a všechny další údaje na vysvědčení
- konzultuje s rodiči problémy žáků často i mimo konzultační hodiny, telefonicky, mnohdy ze svého volného času
- vykazuje statistické evidence
- organizuje účast žáků jeho třídy ve školních soutěžích
- nese plnou zodpovědnost za bezpečnost a zdraví žáků během pobytu mimo školu, při cestování městskou dopravou apod.
- organizuje a mnohdy zajišťuje mimoškolní akce jeho třídy
- vybírá na konci školního roku učebnice, rozhoduje o platbách za jejich poškození, zajišťuje předání učebnic na další školní rok
- účastní se zasedání výchovných komisí
- na pedagogické radě předkládá návrhy výchovných opatření a případně snížených známek z chování, rozhodnutí o jejich udělení je v kompetenci třídního učitele
- připravuje a řídí třídní schůzky
- během absence žáka připravuje rodičům přehled učiva k doplnění
- zodpovídá za zařazení integrovaných žáků a vypracovává slovní hodnocení dětí
- spolupracuje s OPPP - pravidelné konzultace s výchovným poradcem, psychologem atd.
- při organizaci výjezdů žáků mimo školu (školy v přírodě, několikadenní výlety) obvykle sám učitel shání zdravotníka, vychovatele a zajišťuje veškerou organizaci zájezdu, za bezpečí a dětí nese při pobytech dětí mimo školu plnou zodpovědnost
- třídní učitel je první, kdo je volán k zodpovědnosti, jestliže se dětem během pobytu mimo školu stane nějaký úraz či bude jinak ohrožena jejich bezpečnost, tzn. jedná se o práci s nesmírnou zodpovědností za zdraví žáků

Příklad plánu práce třídního učitele na školní rok

srpen

- zpracovat celoroční plán školy do plánu třídního učitele
- prostudovat závazné školní normy (vnitřní řád školy, pracovní řád pro zaměstnance, vedení školní dokumentace, požární řád pracoviště, požární poplachová směrnice, evakuační plán ...)
- uzavření třídního výkazu po opravných zkouškách
- opsání a kontrola rozvrhu pro třídu
- opsání a kontrola úvazků na školní rok ...
- příprava třídy na zahájení školního roku
- kontrola šaten, které byly třídě přiděleny
- kontrola stavu školního nábytku ve třídě, velikost lavic a židlí

září

- doplnění záznamů do třídního výkazu, zapsání nových žáků
- vyplnění třídní knihy (1. a 2. strana, nepovinné předměty a zájmové kroužky, seznam žáků, telefonní čísla (tužkou))
- rozdání žákovských knížek, doplnění údajů
- zapsání učebních dokumentů do třídního výkazu, katalogových listů a třídní knihy
- doplnění a oprava tematických plánů jednotlivých předmětů (podle určeného úvazku)
- zpracovat plán třídnických hodin
- volba třídní samosprávy
- nabídka nepovinných předmětů, zájem žáků o nepovinné předměty
- doplnění a aktualizace osobních údajů žáků pro informační systém školy
- předání vysvědčení po opravných zkouškách
- třídnická hodina (nežádoucí jevy ve škole - ubližování slabším, krádeže; Úmluva o právech dítěte)
- poučení žáků o bezpečnosti, kontrola, zda bylo ostatními vyučujícími provedeno poučení o bezpečnosti v odborných předmětech
- předat rodičům informace o způsobu vyřizování ztrát a krádeží v budově školy
- informovat rodiče o způsobu komunikace mezi rodinou a školou (žákovské knížky, třídní schůzky, konzultace, omlouvání žáků...)
- předat rodičům informaci o jejich povinnosti ihned oznámit škole úraz, o kterém je jejich dítě informovalo, že se přihodil ve škole, nejpozději do dvou dnů od chvíle, kdy se o tom rodiče dozvěděli, jinak nebude na úraz brán zřetel a bude klasifikován jako mimoškolní
- informovat žáky o nošení cenných předmětů do školy, postup při krádeži nebo ztrátě věci
- seznámit žáky s uspořádáním školy (odborné učebny, tělocvičny, jídelna, kancelář, ředitelna...)
- seznámit žáky s organizací školního roku (prázdniny, vysvědčení, přijímací zkoušky na střední školy, důležité akce školy ...)
- zpracovat přehled o integrovaných žácích, prostudovat jejich osobní materiály
- předat návrh dětí na dyslektickou nápravu
- vytvoření (spoluvytvoření) individuálního studijního plánu pro žáky se specifickými poruchami učení
- předat ostatním vyučujícím informaci o integrovaných žácích
- kontrola žákovských knížek
- kontrola třídních knih
- příprava třídních knih pro zápisy ostatních vyučujících (týden, datum, předmět, služba...)
- kontrola nepřítomnosti žáků
- kontrola estetické úrovně třídy, podněty pro žákovskou samosprávu

říjen

- prostudovat klasifikační řád a další zásady pro hodnocení a klasifikaci žáků ve škole
- příprava třídní schůzky
- zpracovat pro školní rok plán výletů, exkurzí a kurzů
- dodatečné seznámení žáků s vnitřním řádem školy a bezpečností ve škole (nepřítomní žáci)
- kontrola, zda žáci, kteří nebyli přítomni při provádění poučení o bezpečnosti v

odborných předmětech, byli dodatečně poučeni

- třídnická hodina
- kontrola zaměstnání rodičů nebo zákonných zástupců, další změny v rodině, zapsat do katalogových listů
- kontrola docházky ve třídních knihách povinně volitelných předmětů, nepovinných předmětů a zájmových kroužků
- řešení pojistných událostí - zpětná kontrola
- kontrola žákovských knížek
- kontrola třídních knih
- příprava třídních knih pro zápisy ostatních vyučujících (týden, datum, předmět, služba...)
- kontrola nepřítomnosti žáků
- kontrola estetické úrovně třídy, podněty pro žákovskou samosprávu

listopad

- prostudovat specifické vývojové poruchy učení a chování - aktuálně podle potřeby žáků třídy
- třídnická hodina (dopravní situace, vzdělávání a sebevzdělávání)
- příprava podkladů na pedagogickou radu
- udělení výchovných opatření (pochvaly i opatření k posílení kázně), sdělení prokazatelným způsobem rodičům, zapsání do katalogových listů
- sdělení rodičům o výrazném zhoršení prospěchu - pokud třídní učitel odpovídajícím způsobem neinformoval rodiče na třídních schůzkách
- doplnit návrhy klasifikace do žákovských knížek za čtvrtletí
- schůzka s třídní samosprávu
- kontrola žákovských knížek
- kontrola třídních knih
- příprava třídních knih pro zápisy ostatních vyučujících (týden, datum, předmět, služba...)
- kontrola nepřítomnosti žáků
- kontrola estetické úrovně třídy, podněty pro žákovskou samosprávu

leden

- příprava podkladů na pedagogickou radu
- vyhodnocení soutěží a olympiád
- zpracovat pro pedagogickou radu informace o žácích, kteří budou osvobozeni od výuky, kteří budou neklasifikováni, hodnocení slovně, známkou nedostatečnou...
- projednat s ostatními vyučujícími návrh pro klasifikaci chování
- připravit s ostatními vyučujícími podklady pro klasifikaci žáků v hlavních předmětech, nepovinných předmětech...
- vyplňování tiskopisů vysvědčení - ručně (kontrola podkladů, hodnocení a klasifikace žáků, volitelné, nepovinné předměty, náboženství, zájmové útvary)
- udělení výchovných opatření (pochvaly i opatření k posílení kázně), sdělení prokazatelným způsobem rodičům, zapsání do katalogových listů
- schůzka s třídní samosprávu
- kontrola žákovských knížek
- kontrola třídních knih
- příprava třídních knih pro zápisy ostatních vyučujících (týden, datum, předmět, služba...)

- kontrola nepřítomnosti žáků
- kontrola estetické úrovně třídy, podněty pro žákovskou samosprávu

březen

- kontrola žákovských knížek
- kontrola třídních knih
- příprava třídních knih pro zápisy ostatních vyučujících (týden, datum, předmět, služba...)
- kontrola nepřítomnosti žáků
- kontrola estetické úrovně třídy, podněty pro žákovskou samosprávu

duben

- příprava podkladů na pedagogickou radu
- udělení výchovných opatření (pochvaly i opatření k posílení kázně), sdělení prokazatelným způsobem rodičům, zapsání do katalogových listů
- sdělení rodičům o výrazném zhoršení prospěchu - pokud třídní učitel odpovídajícím způsobem neinformoval rodiče na třídních schůzkách
- doplnit návrhy klasifikace do žákovských knížek za čtvrtletí
- schůzka s třídní samosprávou
- kontrola docházky ve třídních knihách povinně volitelných předmětů, nepovinných předmětů a zájmových kroužků
- kontrola žákovských knížek
- kontrola třídních knih
- příprava třídních knih pro zápisy ostatních vyučujících (týden, datum, předmět, služba...)
- kontrola nepřítomnosti žáků
- kontrola estetické úrovně třídy, podněty pro žákovskou samosprávu

květen

- doplnit do katalogových listů význačné rysy žákovy osobnosti
- kontrola knihy úrazů (zda jsou provedeny všechny zápisy)
- kontrola, zda žáci často nepřítomní ve škole mají dostatek podkladů pro hodnocení a klasifikaci v jednotlivých předmětech
- kontrola žákovských knížek
- kontrola třídních knih
- příprava třídních knih pro zápisy ostatních vyučujících (týden, datum, předmět, služba...)
- kontrola nepřítomnosti žáků
- kontrola estetické úrovně třídy, podněty pro žákovskou samosprávu

červen

- poučení žáků o bezpečnosti během prázdnin
- informace žáků o termínu hlavních prázdnin
- příprava podkladů na pedagogickou radu
- udělení výchovných opatření (pochvaly i opatření k posílení kázně), sdělení prokazatelným způsobem rodičům, zapsání do katalogových listů
- schůzka s třídní samosprávou
- kontrola docházky ve třídních knihách povinně volitelných předmětů, nepovinných předmětů a zájmových kroužků

- kontrola žákovských knížek
- kontrola třídních knih
- příprava třídních knih pro zápisy ostatních vyučujících (týden, datum, předmět, služba...)
- kontrola nepřítomnosti žáků
- kontrola estetické úrovně třídy, podněty pro žákovskou samosprávu

Učitel odborného výcviku – vedoucí učitel učební skupiny

Funkce učitele praktického vyučování – odborného výcviku

Základní vykonávané činnosti:

- vykonává přímou vyučovací a výchovnou činnost dle stanoveného rozvrhu
- organizuje odborný výcvik tak, aby žáci absolvovali všechny tematické celky a témata učební osnovy
- hodnotí učební výsledky žáků podle stanovených zásad klasifikace
- spolupracuje s rodiči žáků
- vykonává pedagogický dozor nad žáky při výuce a akcích organizovaných školou
- zastupuje nepřítomné učitele podle stanoveného rozpisu
- podílí se na činnosti metodických komisí školy, účastní se třídních schůzek s rodiči žáků
- provádí pravidelné kontroly a údržbu strojového parku a vede o tom řádnou evidenci
- spolupracuje při zajištění odborných praxí žáků a produktivních pracích úseku
- plní příkazy svého nadřízeného

Ostatní vykonávané činnosti:

- udržuje strojový parku na svém úseku nad základní rámec tj. nad rámec základní činnosti
- podílí se na přípravě a organizaci závěrečných zkoušek
- zajišťuje a připravuje materiál na školní rok
- vyrábí učební pomůcky a učební dokumenty
- organizuje exkurze žáků

Kontrolní otázky a úkoly:

1. Určete příčiny konfliktů, s nimiž se setkáváte u svých žáků.
2. Aplikujte nové pojetí výuky na střední škole do své pedagogické činnosti a uveďte konkrétní možnosti rozvíjení zájmů a tvořivosti žáků ve spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky.



**Otázky,
úkoly**

Písemný úkol

Vypracujte konkrétní návrh spolupráce mezi třídním učitelem a ostatními činiteli působícími ve třídě.



**Otázky,
úkoly**

Doporučená literatura:

- Benešová, O. a kolektiv. KONFLIKT, KOŘENÍ ŽIVOTA. Průvodce řešením konfliktů pro učitele středních škol. Praha: České centrum a TEREZA 1996
- Kohoutek, R. Vyučovací styly učitele a učební styly žáků z psychologického aspektu. In Problémy kurikula základní školy. Brno . MU, 2006.
- Kolektiv autorů. Pedagogika pro učitele. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni 1994
- Křivohlavý, J. Jak si navzájem lépe porozumíme. Praha: Svoboda 1988
- Čáp, J., Mareš, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál 2007. ISBN 978 – 80 – 7367 – 273 – 7
- Urbánek, P. Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza. Liberec : PF TU, 2005.
- Urbánek, P. K metodologickým otázkám měření klimatu učitelských sborů. In Ježek, S. (ed.) Psychosociální klima školy I. Brno . 2003, s.123-134.
- Vašátková, J. Úvod do autoevaluace školy. Olomouc : UP, 2006.

4.5 Spolupráce s výchovným poradcem, metodikem prevence

Cíl:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- chápat a respektovat roli školních poradenských služeb, a to jak v rámci školy, tak mimo ni ve vazbě na další poradenské instituce, například pedagogicko psychologickou poradnu atd.
- charakterizovat specifika a funkční postavení výchovného poradce a jeho roli v rámci pedagogického sboru a celé školy
- charakterizovat specifika a funkční postavení metodika prevence a jeho roli v rámci pedagogického sboru a celé školy

Průvodce studiem

Tato kapitola nazvaná „Spolupráce s výchovným poradcem, metodikem prevence...“ je věnována oblasti školních poradenských služeb. Školní poradenské služby mají své specifikace uvnitř i vně školy. Role pracovníků školních poradenských středisek získává v posledním období zvláštního významu. Nejčastěji jsou na školách zastoupeni výchovný poradce a metodik prevence, ale řada škol již nyní aplikuje samostatnou profesi školního psychologa. Přestože právní předpisy samostatně nestanoví pozici kariérového poradenství, je tato funkce v řadě škol zaváděna. Jde zejména o školy, které působí v lokalitách s vysokou mírou nezaměstnanosti a v odborných (technických) školách, které zlepšují své kontakty a propojení na zaměstnavatelskou sféru.

Průvodce studiem

Důležité pojmy a části textu hodné Vašeho zřetele jsou v následujícím textu zvýrazněny **tučnou kurzívou**.

Poskytování poradenských služeb – charakteristika

Poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních jsou poskytovány dětem, žákům, studentům (dále jen „žák“), jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením.

Školská poradenská zařízení a školy poskytují bezplatně standardní poradenské služby, a to na žádost žáků, jejich zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení. Podmínkou poskytnutí poradenské služby je písemný souhlas žáka, v případě nezletilého žáka písemný souhlas jeho zákonného zástupce. Souhlasu není třeba v případech stanovených zvláštními právními předpisy¹⁾.

Žák, v případě nezletilého žáka jeho zákonný zástupce, je předem informován o povaze, rozsahu, trvání, cílech a postupech nabízených poradenských služeb, o všech předvídatelných rizicích a nevýhodách, které mohou vyplynout z poskytované poradenské služby, prospěchu, který je možné očekávat i možných následcích toho, když poradenská služba nebude poskytnuta.

1) Vyhláška č. 233/2003 Sb., kterou se mění vyhláška č. 130/1980 Sb., o výchovném poradenství

Obsah poradenských služeb je činnost přispívající zejména k:

- a) vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj žáků, pro rozvoj jejich osobnosti před zahájením vzdělávání a v průběhu vzdělávání,
- b) naplňování vzdělávacích potřeb a rozvíjení schopností, dovedností a zájmů před zahájením a v průběhu vzdělávání,
- c) prevenci a řešení výukových a výchovných obtíží, sociálně patologických jevů (zejména šikany a jiných forem agresivního chování, zneužívání návykových látek) a dalších problémů souvisejících se vzděláváním a s motivací k překonávání problémových situací,
- d) vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů integrace žáků se zdravotním postižením,
- e) vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšího profesního uplatnění,
- f) vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky, kteří jsou příslušníky národnostních menšin nebo etnických skupin,
- g) vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky nadané a mimořádně nadané,
- h) rozvíjení pedagogicko-psychologických a speciálně pedagogických znalostí a profesních dovedností pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních,
- i) zmírňování důsledků zdravotního postižení a prevenci jeho vzniku.

Postavení školy v oblasti poradenských služeb

Ředitel základní, střední a vyšší odborné školy zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole zpravidla **výchovným poradcem a školním metodikem prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy**. Poskytování poradenských služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem.

Ve škole jsou zajišťovány poradenské služby v rozsahu odpovídajícím počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy **zaměřené na:**

- a) prevenci školní neúspěšnosti,
- b) primární prevenci sociálně patologických jevů,
- c) kariérové poradenství integrující vzdělávací, informační a poradenskou podporu vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění,
- d) odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním,
- e) péči o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků,
- f) průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s neprospěchem a vytváření předpokladů pro jeho snižování a
- g) metodickou podporu učitelům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti školy.

Výchovný poradce

Metodik prevence

Kariérový poradce (na řadě středních škol vytvářena pozice samostatného pracovníka poradenských služeb)

Koordinací činnosti školního poradenského střediska RaDoSt (Rada dostupná studentům) je pověřen vždy jeden z výchovných poradců.

Klíčové pojmy

Pracovníci poradenských služeb a jejich kompetence ve vazbě na body 5.2. a 5.3

Výchovný poradce

5.2. = a), b), d), f), g), h) a i)

5.3. = a), d) e), f), g)

Metodik prevence

5.2. = a), c), f)

5.3. = b), d), g)

Kariérový poradce

5.2. = a), b), e)

5.3. = c), d), g)

Příklad Školní poradenské středisko „RaDoSt – Rada Dostupná Studentům“ při Integrované střední škole energetické, Chomutov, Na Průhoně 4800, příspěvková organizace

Kontrolní otázky a úkoly:

1. Zahrajeme si na výměnu rolí. Zkuste se postavit do role výchovného poradce vaší školy a seznamte kolegy s problematikou, kterou výchovný poradce musí na vaší škole řešit
2. Zamyslete se nad tím, které sociálně negativní problémy nejvíce „trápí“ vaši školu – vaše žáky a popište je svým kolegům
3. Pokuste se zamyslet nad tím, jak podporovat sebevzdělávání a sebevýchovu středoškolské mládeže.

Shrnutí

Poskytování poradenských služeb vyplývá z příslušných ustanovení zákona č. 561/2005 Sb. (školský zákon), navazuje na vyhlášku MŠMT ČR č. 72/2005 Sb., o poradenství, ze dne 22. 2. 2005 a metodické doporučení MŠMT ČR č. 27 317/2004-24 publikované ve Věstníku MŠMT ČR, července 2005. Současně respektuje další právní normy České republiky pro oblast práce s dětmi a mládeží jako např. zákon o rodině, zákon 101/2000 Sb. na ochranu osobních údajů a další.

Klasifikační předpoklady pracovníků školního poradenského střediska se řídí ustanovením zákona č. 563/2004 Sb., o odborné způsobilosti pedagogických pracovníků a ustanovením vyhlášky MŠMT ČR č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Poradenské služby jsou ve školách zajišťovány zpravidla **výchovným poradcem, školním metodikem prevence, kariérovým poradcem a konzultačním týmem složeným z vybraných pedagogů školy**. Za jejich poskytování odpovídá ředitel školy, případně jím pověřený pracovník. *Organizačně jsou poradenská střediska na odborných školách zařazována většinou na úsek teoretického vyučování a úzce spolupracuje s úsekem praktického vyučování a domovem mládeže.*

Ředitel školy, resp. jím pověřený pracovník, zodpovídá za *systém poradenských služeb, za které se především považuje*: vytvoření minimálního preventivního programu, zajištění výchovného poradenství a kariérové poradenství. Je snahou školy, aby tyto programy odrážely její specifika i specifika regionu a aby byly lépe koordinovány služby poskytované školou se službami školských poradenských zařízení v regionu. Realizace tzv. „školního programu pedagogicko-psychologického poradenství“ (strategie) předpokládá *především* vytvoření **vnitřního systému efektivní komunikace** ve škole, na kterém se bude podílet ředitel školy ve spolupráci s třídními učiteli, a dále zejména učiteli vzdělávací oblasti Člověk a svět práce, učiteli – metodiky pro práci s nadanými žáky, případně dalšími pedagogy. Tito pedagogové budou poskytovat metodickou a konzultační podporu žákům a jejich rodičům a



Klíčové pojmy



Příklady,
ilustrace



Otázky,
úkoly



Shrnutí

vytvářet konzultační tým pro poradenské pracovníky školy. *Vnitřní systém efektivní komunikace propojuje příslušní pracovníci školy do systému preventivně sociální komunikace s organizacemi a orgány specializovaných poradenských zařízení, Policií ČR atd..*

Rozdělení rolí, vytvoření časového prostoru na poskytované služby, zkvalitnění vzdělávání školních poradenských odborníků, týmová práce a **spolupráce se specializovanými poradenskými pracovišti ve školství (PPP, SPC a SVP) i mimo něj (zejména s IPS úřadů práce)** vytvoří prostor pro operativní poskytování kvalitnějších školních poradenských služeb.

Písemný úkol

Zpracujete charakteristiku a obsahovou náplň kariérového poradce a definujete jeho roli v systému školských poradenských služeb.



**Otázky,
úkoly**

Doporučená literatura:

Benešová, O. a kolektiv. KONFLIKT, KOŘENÍ ŽIVOTA. Průvodce řešením konfliktů pro učitele středních škol. Praha: České centrum a TEREZA 1996

Kohoutek, R. Vyučovací styly učitele a učební styly žáků z psychologického aspektu. In Problémy kurikula základní školy. Brno . MU, 2006.

Kolektiv autorů. Pedagogika pro učitele. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni 1994

Křivohlavý, J. Jak si navzájem lépe porozumíme. Praha: Svoboda 1988

Čáp, J., Mareš, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál 2007. ISBN 978 – 80 – 7367 – 273 - 7

Urbánek, P. Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza. Liberec : PF TU, 2005.

Urbánek, P. K metodologickým otázkám měření klimatu učitelských sborů. In Ježek, S. (ed.) Psychosociální klima školy I. Brno . 2003, s.123-134.

Vašátková, J. Úvod do autoevaluace školy. Olomouc : UP, 2006.

4.6 Úskalí a problémy pedagogických sborů při tvorbě ŠVP a dobré příklady (zkušenosti pilotních škol)

Cíl:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- vyjádřit základní principy a úskalí dvoustupňové tvorby školního kurikula,
- pochopit problematiku začleňování nových prvků ve vzdělávání do ŠVP,
- předcházet rozdílným představám školy a sociálních partnerů na ŠVP,
- koordinovat pracovní tým při sebeevaluaci školy a být připraveni řešit konfliktní situace,
- popsat vybrané problémy tvorby ŠVP, které očekáváte i u vás ve škole,
- využít příkladů z praxe pilotních škol při zavádění ŠVP do výuky.

Průvodce studiem

Vážení kolegové, do této chvíle jste prošli několika moduly a kapitolami tohoto kurzu a jistě Vás napadlo, že budete muset s celým svým týmem při tvorbě ŠVP zvládnout nejen spoustu potřebné teorie, ale vše se bude „lámat“ přes praktickou realizaci, do které vstoupí ještě řada dalších faktorů.

Již v první úvaze Vás jistě napadají problémy s obhajováním hodinové dotace „svých“ předmětů, osobnostními předpoklady a schopnostmi jednotlivých členů týmu, otázkami motivace, pochopení nutnosti změn, přijetí demokratického rozhodnutí ve prospěch školy a žáka a další.

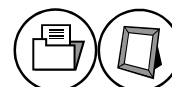
Je to oblast tak široká, že by nám na její zpracování nestačila ani časová dotace celého kurzu. Proto prosím chápejte tento studijní text jako sondu do vybraných témat a problémů, které se již při pilotním ověřování ŠVP ukázaly jako zásadní a zaslouží si alespoň malé zobecnění. Vybral jsem celkem 19 problémů a věřím, že jejich řešení popsaná zde v kontextu požadavků využijete již při procesu plánování změny na Vaší škole a pomohou Vám odpovědět na otázky, které jsou s tvorbou ŠVP na středních odborných školách často spojené.

Příklad

Téměř všichni koordinátoři škol, které již pilotně vytvářely a realizovaly ŠVP, se při neformálních diskusích shodli, že po prvním seznámení s celým rozsahem nutných změn a prací na přípravě ŠVP se z prvních seminářů vraceli do svých škol spíše s pocitem pesimismu než pracovního optimismu. Poté následovala na jejich školách při tvorbě ŠVP řada příjemných i méně příjemných diskusí, které ale vždy (hodnoceno s odstupem času) přinesly cenná poznání a zkušenosti. Jak se ale koordinátoři shodli, na konci této nelehké práce stojí ŠVP, na který jsou pyšní, že vznikl, a stává se tak pro učitele i školu oním cílem, který postupně přechází do prostředku k dosažení cíle vyššího. Škola získala dynamiku a smysl vývoje.

Úkol

Můžete již nyní, na začátku kapitoly, popsat jeden problém, který budete řešit jako koordinátor a u kterého jste přesvědčeni, že nakonec jeho řešení přinese uspokojení většiny pedagogů školy?



**Příklady,
ilustrace**



**Otázky,
úkoly**

Průvodce studiem

Nezbytnou součástí studia tohoto textu bude možnost časté komparace problémů s oficiálními texty, umístěnými na webových stránkách. Proto je nezbytné, abyste měli možnost se na tyto stránky připojovat.

Důležité pojmy a části textu hodné Vašeho zřetele jsou v následujícím textu zvýrazněny **tučnou kurzívou**.

Legislativní rámce tvorby ŠVP a aktuální stav RVP

Nemůžeme se zabývat konkrétními problémy tvorby a realizace ŠVP, aniž bychom si nepřipomenuli **základní legislativní rámce**, ve kterých se celé naše úsilí musí pohybovat. Tyto rámce jsou alfou a omegou naší konkrétní činnosti a do velké míry ji determinují, včetně vznikajících problémů na úrovni školy.

RVP a ŠVP mohou vznikat díky **novému školskému zákonu**, který vstoupil v platnost v lednu 2005. Ten zavádí dvoustupňovou tvorbu kurikula a vzdělávacích programů. Školy si budou vytvářet vlastní školní vzdělávací programy (ŠVP) na základě rámcových vzdělávacích programů (RVP). **ŠVP musí být podle zákona zpracovány a zavedeny do výuky do dvou let** od schválení příslušného RVP (podrobněji viz Reforma odborného vzdělávání).

Kurikulární **reforma znamená především změnu priorit** ve vzdělávání: mělo by se více zaměřit na osobní rozvoj žáků a osvojování klíčových kompetencí, na přípravu žáků k smysluplnému osobnímu životu, zlepšení jejich uplatnitelnosti na pracovním trhu a ve společnosti, na přípravu k celoživotnímu učení.

Proto **důležitým cílem je zvládnutí dovedností učit se**, získávat, zpracovávat a využívat informace a používat získané vědomosti pro řešení různých pracovních a životních situací, problémů a úkolů.

Aktuální stav tvorby RVP:

MŠMT v souladu s ustanovením § 4 odstavce 3 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, vydalo k 31.8.2007 32 rámcových vzdělávacích programů kategorie M a L a 29 rámcových vzdělávacích programů kategorie H.

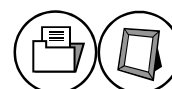
V současné době (září 07) je v NÚOV finalizováno dalších ca 70 RVP pro druhou vlnu schvalovacího procesu rámcových vzdělávacích programů pro střední odborné školy.

Úkol

Vyberte si jeden studijní program Vaší školy a vyhledejte si k němu na webových stránkách MŠMT nebo NÚOV příslušný RVP. Uveďte, do jaké vlny schvalování je zařazen a do kdy musíte ve Vaší škole zpracovat ze zákona ŠVP.

Komu přinesou nové programy užitek?

- **Žákům a studentům:** Přinesou jim zajímavější výuku, škola je bude víc bavit, změní se atmosféra, při vyučování budou aktivnější a získají znalosti a dovednosti lépe použitelné v praxi.
- **Absolventům:** Zvýší se jejich šance najít dobré uplatnění.
- **Zaměstnavatelům:** Budou mít možnost víc než dnes ovlivňovat vzdělávání a absolventi, kteří nastoupí do podniků, budou lépe připraveni na povolání.
- **Učitelům:** Stanou se spolutvůrci vzdělávacích záměrů své školy, výuka je bude víc bavit, zvýší se jejich podíl na vytváření dobré atmosféry ve škole.



**Příklady,
ilustrace**

**Reforma
vzdělávání
znamená
především
reformu priorit**



Klíčové pojmy

**Poslední, třetí
vlna by měla
projít
schvalovacím
řízením MŠMT
na jaře 2008 a
ukončit tak
tento proces
změn.**



**Otázky,
úkoly**



Klíčové pojmy

**Praxe vyžaduje
promyšlený
přístup a znalost
žáka učitelem**

Nepovinný, ale zajímavý úkol

Seznamte s tvrzením, uvedeným v předcházejícím odstavci, své kolegy. Napište pro ně vždy 4 papírky obsahující tato tvrzení (ve zkrácené formě) a nechte je, aby vhodili anonymně jeden papírek, který nejméně odpovídá jejich mínění do připravené nádoby. Pak si vyhodnoťte četnost odpovědí = očekávání kolegů.

Hotovo? Vyskytuje se nejčastěji odpověď „Učiteli“? No jistě, vždyť jste se svým týmem teprve na začátku dlouhé cesty k dobrému ŠVP.

Příklad – první zkušenosti pilotních škol projektu PILOT-S

Úkoly ani příklady uvedené v této kapitole nejsou pouhou fikcí autora, ale vycházejí z reality vytváření prvních ŠVP na 30 školách zařazených do projektu PILOT-S. Jejich seznam i vytvořené ŠVP naleznete na webových stránkách <http://www.pilots.nuov.cz/index.php?r=242>

Cílem projektu Pilot S je připravit školy na tvorbu vlastních ŠVP, vytvořit postupy a podpůrné prostředky pro tvorbu ŠVP včetně prvních, pilotních školních vzdělávacích programů. Projekt přináší nové přístupy k tvorbě vzdělávacích projektů, které umožňují školám výrazněji zohlednit vlastní vzdělávací záměry a podmínky a pružněji reagovat na změny ve společnosti, na trhu práce, ve vědách a technologiích.

Průvodce studiem – AKTIVITA č. 1 tvorby ŠVP

Prvním krokem přípravy tvorby ŠVP jsou obvykle postupy, které seznamují pedagogy školy s principy a záměrem RVP, vedou se diskuse o potřebných změnách, vysvětluje se princip klíčových a odborných kompetencí a především se připravují pracovní týmy. Podívejme se nyní stručně, jaké jsou hlavní záměry a problémy této fáze.

Vybrané odborné činnosti

Mezi hlavní aktivity této fáze patří diskuse a vzdělávání učitelů nad problémy:

- Dvoustupňové tvorby vzdělávacích programů (kurikula), RVP ve středním odborném vzdělávání (cíle, principy, obsah, struktura atd.) a jejich transformace do ŠVP, metody a postupy tvorby ŠVP.
- Modernizací vzdělávání, změnou kontextu výchovy a vzdělávání, novými strategiemi vzdělávání žáků, realizací nových prvků ve vzdělávání (zvl. klíčových kompetencí, průřezových témat, vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami).
- Přípravy školy na zamýšlenou změnu, cíli a realizací projektu v podmínkách školy.
- Rozvoje sociálně komunikativních a profesních kompetencí učitelů, projektování a týmové práce.

Příklad – problémy a jejich řešení v praxi

Příklad 1 - pochopení reformních kroků

Je nezbytné, aby všichni učitelé (ale i jejich sociální partneři) měli dostatek informací o celé kurikulární reformě, aby tedy věděli, o jak podstatné změny jde, komu a jak školní vzdělávací program může prospět. Je také důležité, aby byli seznámeni s novými pojmy i s tím, jak se bude postupovat a kdo by jim mohl pomoci.

Problémy a řešení

Největší problémy v této části nejsou v ochotě učitelů vzdělávat se a přijímat nové informace, ale s těmito novými informacemi se ztotožnit a naučit se pracovat s novými prvky a pojmy RVP. Tradiční snahy hájit „svůj“ předmět se nedají změnit jedním seminářem. Proto aktivita č. 1 vyžaduje čas, zkušenosti ukazují že optimální je 5 měsíců.



**Otázky,
úkoly**

*Již ochota účasti
učitele na anketě
je posunem
vpřed !*



**Příklady,
ilustrace**



**Příklady,
ilustrace**

***Příprava
kvalitních týmů
a veřejná
diskuse je
zásadní***



**Příklady,
ilustrace**

Ukázalo se, že je důležité, aby se všichni důkladně seznámili s celým rámcovým vzdělávacím programem, nejen s tou částí, která se vztahuje k jejich předmětu, aby porozuměli novým pojmům a principům, na kterých jsou RVP zpracovány. Byly zaznamenány tendence obsah RVP redukovat, nebo postupovat jako u současných učebních dokumentů, kde jsou procentuálně vymezeny možné změny v obsahu, popř. mechanicky opsat stávající učební osnovy.

Příklad 2 - zásadní změny očekávaných výstupů vzdělávání

Konstrukce rámcových vzdělávacích programů, a tedy i programů školních, je budována na cílech vzdělávání, zatímco dosud se vycházelo z obsahu vzdělávání (učiva).

Problémy a řešení

Problémem je, že se dosud prakticky všichni pedagogové setkávali se strukturováním obsahu výuky ve formě osnov. Ty popisovaly obsah vzdělávání a jakýsi průběh tohoto procesu v časové ose. Najednou se mění cílový požadavek na jehož konci stojí konkrétní, měřitelná dovednost. Pochopení této změny znamená pro celý tým řadu diskusí a především praktických ukázek z již existujících ŠVP, ať je jejich obsah strukturován jako tabulkový přehled učiva a požadovaných kompetencí, nebo v podobě vzdělávacích modulů.

Příklad 3 - neznámému se obvykle bráníme, aneb změny v motivaci

Koordinátor ŠVP obvykle stojí na počátku své práce před zásadní otázkou – ***jak motivovat?***

Musíme si uvědomit, že obecně existuje sedm základních kategorií stimulů (hmotné stimuly, hodnocení – nejčastěji vedoucím, participace, pracovní prostředí, osobnost a jednání vedoucího, porovnávání výsledků, hodnocení skupinou).

Identifikace vzdělávacích strategií, jinými slovy - výukové metody by měly být v souladu s novým vzdělávacím obsahem. Je důležité si uvědomit, že jde o strategie celoškolní, na jejichž stanovení by se měli podílet všichni členové sboru.

Měly by konkretizovat, jaké různé postupy, metody a formy práce, příležitosti a aktivity budou využívat všichni vyučující školy, bez ohledu na předmět. Tyto strategie jsou cíleně směřovány k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků a procházejí celým výchovným a vzdělávacím procesem ve škole.

Problémy a řešení

Problémem je vždy nedůvěra ve změnu, která je dána osobnostními vlastnostmi pedagogů. Tuto nedůvěru v počátcích ještě umocňuje vize velkého objemu práce na jejímž konci stojí zatím nejasně definovaný ŠVP. Proto je nezbytné začít budovat motivaci ke změně na společných diskusích o konečné vizi ŠVP a jeho přínosech nejen pro školu a žáka, ale i práci samotného pedagoga.

Neměli bychom přeceňovat moc hmotných stimulů, ale naopak rozvíjet stimuly ostatní, tj. zpětné vazby, možnost členů skupiny podílet se na rozhodovacích procesech, sami pak sdělovat smysl a přesný cíl úkolů, které po nich chceme, dejme jim možnost utvářet pracovní prostředí, používejme co nejvíce (převážně) vztahově symetrický a na skupinu orientovaný styl řízení včetně otevřené komunikace. Neměli bychom vytvářet „ligové tabulky“, ale spíše sledovat trendy ve vývoji jednoho každého člena skupiny. Jedním z nejpokročilejších stimulačních nástrojů je „praní prádla“, kdy si členové skupiny (často bez vedení) mají možnost mezi sebou otevřeně vyříkat, co se jim na společné práci líbí a co jim vadí. I toto „vyřikávání si“ by mělo být postaveno na principu zpětných vazeb.

Příklad 4 - promýšlení nových metod a forem práce se žáky

Je třeba se zbavit izolovanosti jednotlivých školních předmětů. Má-li být práce kolektivu úspěšná, nelze si hrát jen na svém písečku“, uzavřít se do kabinetu a stěžovat si na malou hodinovou dotaci svého předmětu.

Práce učitele se mění. Stává se partnerem žáka, průvodcem na cestě jeho poznání. Nevyžaduje již encyklopedické znalosti, ale rozvíjí samostatnost a flexibilitu. Žáci pracují ve

skupinkách, spolupracují na řešení problémů, víc je to baví a zapojují se i ti slabší, protože se nestydí, motivuje je to, objeví v sobě schopnosti, o nichž ani nevěděli.

Ve škole už nevládne žádný dril, ale pod vlivem zaměstnavatelů se zaměřujeme na to, co je nejpodstatnější pro praxi. RVP má širší zaměření a je to nutné, aby byli žáci flexibilní při změnách, přestupech na jiný obor, později při změně zaměstnání. Proto také očekáváme víc přestupů mezi učebními a maturitními obory, a to oběma směry – žáci mají větší možnost volby.

Problémy a řešení

Co tomu vážení kolegové říkáte? Dobře se to poslouchá, že? Realita každodenní zkušenosti bývá jiná. Pokud ale s tímto tvrzením budou vaši kolegové souhlasit, máte téměř vyhráno. Je to signál, že o této změně začali přemýšlet, neodmítají ji a je jen otázkou práce celého týmu, aby se situace na Vaší škole v této oblasti zlepšila. Ale zajistit tyto zdánlivě samozřejmé změny vyžaduje změnit často učitele a jejich myšlení.

Problémy se zaváděním nových forem a metod práce se obvykle daří překonávat zaváděním projektových metod (zejména dílčích nebo komplexních ročníkových prací) a metod kooperativního učení. Při užití této metody se osvědčilo dodržet několik hlavních zásad:

a) Základní kooperativní dovednosti:

- žáci by se měli naučit být vedoucími i nechat se vést, naslouchat, argumentovat, respektovat druhého, psát poznámky, dělat shrnutí atd.

b) Spolupráce „tváří v tvář“:

- znamená, že žáci plní společný úkol v malých skupinách (od dvou do sedmi),
- jedná se o skupiny utvořené náhodně nebo záměrně.

c) Pozitivní vzájemná závislost:

- charakter úlohy by měl být takový, aby k vyřešení byla nutná spolupráce,
- podporovat kooperaci prostřednictvím organizace (např. omezeným množstvím zdrojů),
- rozdělení rolí členů skupiny (mluvčí, vedoucí, časoměřič, zapisovatel, apod.).

d) Rozlišovat individuální a skupinovou odpovědnost:

- výsledky učení žáků by měly být hodnoceny individuálně (každý nese odpovědnost za práci ve skupině).

Příklad 5 - stanovení kompetencí s použitím vědeckých nástrojů

Novým prvkem reformy a RVP se stává kompetence. Přesto, že je v RVP i manuálu tvorby ŠVP dobře vymezeno její chápání, přináší její „zapracování“ pedagogům škol nemalé problémy.

Dobře formulované výsledky vzdělávání pomáhají vybrat a zpřesnit učivo (jeho rozsah a hloubku), sjednocovat požadavky na žáky a na výuku. Při formulaci výsledků vzdělávání nám pomůže Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů, se kterou je dobré se předem seznámit a promyslet ve vztahu ke konkrétnímu oboru a stupni vzdělání.

Problémy a řešení

Problémem je, že ani Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů, ani jiné vědecké metody nejsou na úrovni středních škol pedagogy běžně používány a při zahájení práce týmu školy na ŠVP přinášejí obvykle odkazy na ně na tvářích pedagogů zvláštní úsměv Mony Lisy. Přitom praxe ukazuje, že problém není pouze v nalezení správných aktivních sloves pro správné pojmenování vzdělávacího cíle – kompetence žáka, ale naprosto zásadní pro rozlišení úrovně uchopení poznatku či dovednosti je právě využití odpovídajícího slovesa.

Jaké je východisko? V této fázi by měla obsahovat příprava i další vzdělávání učitelů. Pouze pod kvalitním vedením kvalitního lektora se mohou školy naučit poměrně rychle rozlišovat nabízenou škálu kompetencí a především je použít při tvorbě ŠVP. Praxe ukázala, že právě

vhodně volená náročnost výstupu žáka může být zásadním stavebním kamenem ŠVP a východiskem ze zdánlivě neřešitelných „přehnaně velkých“ nároků daných původním RVP.

Příklad 6 - plánování výuky ICT a průřezových témat

Orientace vzdělávání na práci s informacemi, na klíčové kompetence a průřezová témata vyžaduje, aby si všichni učitelé ujasnili, co se těmito pojmy rozumí, jaké cíle se zde sledují a jakým způsobem je budou realizovat.

Využívání prostředků informačních a komunikačních technologií ve výuce i samotné zpracování školních vzdělávacích programů vyžadují, aby všichni učitelé uměli efektivně pracovat s počítačem a jeho programovým vybavením.

Problémy a řešení

Zkušenosti ukazují, že přes masivní nárůst využívání počítačové techniky na školách jsou v oblasti ICT velké problémy. Efektivní využití počítače je nezbytné již při vlastní tvorbě ŠVP a pilotní školy by Vám mohly vyprávět, jaké problémy jim přinášela jen taková „maličkost“, jakým je nedodržení nebo dokonce nevytvoření jednotné šablony programu MS Word s následným rozformátováním rozdílných stylů při vkládání do konečného dokumentu ŠVP. Vzhledem k tomu, že výsledný soubor obvykle obsahuje sto až několik stovek stran je čas věnovaný této problematice s odborníkem na ICT velmi dobře zúročen v další práci týmu.

Problémy ICT pochopitelně přicházejí i při projektování úkolů a zpracování příprav. Jako příklad můžu uvést nový trend interaktivní tabule a zjištění, že přibližně 70% učitelů ji využívá pouze jako obyčejné promítací plátno pro dataprojektor. Je to na Vaší škole jinak? Pak Vám gratuluji.

Kupodivu nejmenší problémy přináší začlenění průřezových témat. Obvykle se musí dost dlouze diskutovat strategie jejich zařazení, ale poté již v prvotní fázi nabízejí největší kreativitu učitelé, a to mají pedagogové rádi. Směřují obvykle k uplatnění forem projektové výuky a koordinátor může tuto činnost velmi dobře řídit. Samozřejmě je nejjednodušší zapracovat do různých ročníků a předmětů průřezové téma ICT, více náročné je již zapracovat téma Člověk v demokratické společnosti do odborných předmětů apod.

Příklad 7 – vybrané aspekty týmové práce

Položme si otázku „**Proč je nutná týmová práce?**“.

Dosud je možné, že i učitelé předmětů, které jsou si velice blízké, jako chemie a biologie nebo dějepis a občanská nauka, nevědí, co vyučuje jejich kolega. Pokud je někde praxe odlišná a učitelé věnují tzv. mezipředmětovým vztahům pozornost, vyplynulo to zpravidla z jejich iniciativy a jen málokde je jejich práce náležitě oceňována. Jedním z cílů kurikulární reformy je prolomení dosavadní izolovanosti školních předmětů.

Co tedy dělá tým týmem?

Nejen fakt, „že“ v něm funguje skupinová dynamika sama od sebe, ale především, „jakým“ způsobem v něm funguje. Tým je tedy taková skupina, kde alespoň jeden z členů řídí skupinovou dynamiku. Týmem je taková skupina, která skupinovou dynamiku řídí, zefektivňuje, zlepšuje, pečuje o ni.

Problémy a řešení

Již na počátku tvorby ŠVP jistě cítíte, že bez týmové práce to prostě nepůjde. Nestojí tedy před námi otázka ZDA tým, ale otázka JAKÝ tým. Jeden můj kolega mi před časem řekl, že na každé běžné škole je asi 1/3 pedagogů-tahounů, 1/3 těch, kteří jsou ochotni udělat něco navíc, ale musí být řízeni a 1/3 těch, kteří si vykonávají „jen své povinnosti“. Víím, že by tento zjednodušený obraz ve vědeckém pohledu plně neobstál, ale pokud stojíte před otázkou z jakých kolegů složíte pracovní tým a neznáte odpověď, klidně jej v první fázi využijte. Pokud budete mít dostatek času na přípravu ŠVP vězte, že se časem do práce zapojí i ta poslední třetina. Tvorba ŠVP totiž vždy změní klima školy!

Klíčové pojmy k aktivitě č. 1:

Od obsahu ke kompetencím * motivace pedagogů * Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů * týmová práce.



**Změny
kontextu
výchovy
a vzdělávání**

Úkol

Najděte si informace o týmové práci na <http://www.pilots.nuov.cz/index.php?r=241> a sestavte si na papír svůj první návrh pracovního týmu ŠVP včetně přiřazení odpovědnosti za jednotlivé oblasti vzdělávání dle RVP. Pokud máte hotovo, tak jste si vytvořili jeden z prvních materiálů k diskusi.



**Otázky,
úkoly**

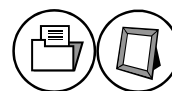
Průvodce studiem – AKTIVITA č. 2 tvorby ŠVP

Druhým krokem přípravy tvorby ŠVP se zcela nově stává diskuse se sociálními partnery, zejména zaměstnavateli regionu. Stručně si společně projdeme hlavní záměry a problémy této fáze.

Vybrané odborné činnosti

Jedním ze specifických cílů reformních kroků je přispět k lepší zaměstnatelnosti absolventů na trhu práce, otevřít školy novým vnějším podnětům a prohloubit jejich vazby na trh práce. Zapojení sociálních partnerů ze zaměstnavatelské sféry přispěje k těsnější provázanosti vzdělávací nabídky školy a poptávky místního a regionálního trhu práce, k zainteresovanosti zaměstnavatelů na odborném vzdělávání, ke zkvalitnění odborné profilace pilotních ŠVP. Poznatky a zkušenosti získané z této aktivity budou zobecněny pro celé střední odborné vzdělávání.

Cílem školy v této aktivitě je vytvořit analytické studie o potřebách regionálního trhu práce, možnosti uplatnění absolventů daných oborů vzdělání, partnerství při tvorbě i další aktualizaci ŠVP a konkretizaci průběžné spolupráce jednotlivých škol se sociálními partnery.



**Především
firma
a budoucí
zaměstnavatel
může
spoluvytvářet
cílové odborné
kompetence
absolventa**

Příklad – problémy a jejich řešení v praxi

Příklad 8 - analýza potřeb trhu práce

Monitorování a analýza potřeb regionálního trhu práce a uplatnění absolventů ve vztahu k vybraným oborům vzdělání se obvykle jeví jako poměrně snadná práce. Prostě „zajdeme“ na Úřad práce a máme hotovo.

Problémy a řešení

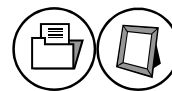
Zkušenosti ale ukazují, že analýza není tak jednoduchou záležitostí. Škola obvykle nepřipravuje absolventy pro jednoho sociálního partnera – jednu firmu. Při společné diskusi s nimi se začínou objevovat rozdílné požadavky. V této fázi se však obvykle dají ještě dobře shrnout do základních rámců uplatnitelnosti žáků školy – tedy do vize strategického plánu školy v rovině nabízených oborů vzdělávání.

Příklad 9 - požadavky sociálních partnerů na obsah výuky

Výhodou RVP je to, že umožňuje školám v určité míře dotvářet obsah svého ŠVP podle požadavků regionálních sociálních partnerů a regionálního trhu práce.

Problémy a řešení

Zkušenosti ukazují, že obvykle společné snahy školy a sociálních partnerů o sjednocení představ o obsahu výuky často vedou ke zdoluhavému a málo efektivnímu jednání. Jako nejúčinnější metoda se osvědčilo vést již od počátku pracovní schůzky s cílem společně definovat cílové odborné kompetence. I tak to nebývá lehká práce, chceme-li je definovat jasně, stručně, v málo bodech a přitom vyslyšet přání **všech významných sociálních partnerů**.



**Příklady,
ilustrace**

Vedle ryze odborných kompetencí zaměstnavatelé obvykle postrádají u absolventů škol kooperativní dovednosti (schopnost pracovat v týmu) a jazykovou vybavenost. Proto doporučuji klást důraz na kooperativní učení. Důležitý je především nácvik komunikativních dovedností, měli by je ovládat nejen žáci, ale především učitelé.

Příklad 10 - realizace odborné praxe žáků

V nové koncepci změn je velmi vítaná podpora realizace ŠVP regionálními sociálními partnery (např. zajištěním praktické přípravy - zejména odborné praxe a odborného výcviku - v reálném pracovním prostředí, účasti sociálních partnerů na hodnocení výsledků vzdělávání v daném ŠVP – zvl. při přípravě a průběhu závěrečných zkoušek.

Problémy a řešení

Při realizaci odborné praxe žáků na pracovištích sociálních partnerů se nám otevírá široká paleta názorů a problémů. Od problémů zajištění bezpečnosti práce žáků, zamezení jednostranné práce neodpovídající školnímu kurikulu až po odpovědnost sociálního partnera za škody způsobené firmě a výplatu finanční odměny žákům. Tyto i další problémy musí být ošetřeny v řádné smlouvě o zajištění praxe žáků. Jako škola jistě máme zájem praxi co nevíce přiblížit, ale nesmí to být „za každou cenu“!

Příznivější situace se již nyní v řadě škol otevírá při účasti sociálních partnerů na závěrečných zkouškách (povinnost ze zákona), nebo při obhajobě maturitního projektu jako profilující části maturitní zkoušky. Osvědčila se i spolupráce školy a firmy při zadávání a odborném vedení konkrétních žákovských odborných projektů.

Klíčové pojmy k aktivitě 2:

Analýza trhu práce * cílové odborné kompetence * odborná praxe * účast odborníků na závěrečných a maturitních zkouškách

Úkol

Jste schopni ihned vyjmenovat alespoň 5 sociálních partnerů – firem, se kterými již jako škola úzce spolupracujete ?

Pokud ano, tak máte další problém tvorby ŠVP vyřešen.

Průvodce studiem – AKTIVITA č. 3 tvorby ŠVP

Třetím krokem přípravy tvorby ŠVP je nezbytná sebereflexe školy se snahou analyzovat současný stav a stanovení možností, kam až může škola dojít. Z této fáze vycházejí pak strategické záměry a cíle, které jsou základní filosofií ŠVP. V tomto kurzu jste již prošli podrobně nezbytnými poznatky o evaluačních nástrojích, a proto si nyní projdeme pouze ty, které přinášejí v praxi největší úskalí.

Vybrané odborné činnosti

Tato aktivita má připravit východiska pro tvorbu ŠVP, ukázat, co je třeba změnit a proč, formulovat směr a priority pro další práci školy a připravované ŠVP. Dalším úkolem je vybrat na škole vhodnou techniku sebeevaluace a hodnocení práce školy.

Proto činnosti týmu spočívají v rozvoji profesních kompetencí učitelů v oblasti reflexe a sebereflexe pedagogické práce školy jako prostředku hodnocení kvality a plánování změn ve vzdělávání. Směřují jednak do vzdělávání učitelů, jednak do přípravy na plánované změny a tvorbu pilotních ŠVP.



**Žákovské
projekty
vycházející ze
„společ.
zakázky“ mají
největší
úspěch na
SOČ**



**Otázky,
úkoly**

**Pouze kvalitně
provedenou
sebe-analýzou
současného
stavu můžeme
dojít ke
strategic.
cílům školy
a obsahové
filosofii ŠVP**

Příklad 11 - vzdělávání k autoevaluaci

Nejčastější formou vzdělávání učitelů v této oblasti jsou interaktivní semináře, kde se učitelé seznámí s metodami a technikami sebeevaluace a jejich aplikací v konkrétních podmínkách.

Problémy a řešení

Problémem těchto seminářů bývá často příliš „akademický“ charakter. Proto doporučuji zvolit takové lektory, kteří mohou přinést konkrétní poznatky z praxe a celé vzdělávání vést především v duchu reálných příkladů, které si účastníci semináře sami zpracovávají s cílem získat dovednosti pro kritické posouzení práce a celkového klimatu školy, formulovat žádoucí změny a priority další práce a jejich vazbu na ŠVP, volbu vhodných evaluačních nástrojů.

Příklad 12- posloupnost činností

Častým modelem tvorby ŠVP (a to byl i případ řady pilotních škol díky „zpoždění“ projektu) je, že tým pedagogů stojí před úkolem, jak v poměrně krátkém časovém úseku sestavit odpovídající ŠVP. A právě díky času se obvykle „spustí“ celý proces tvorby najednou. Zásadní problém je ale v tom, že při tvorbě školních vzdělávacích programů (ŠVP) je potřebné dodržet určitou posloupnost jednotlivých činností a bez zhodnocení vlastní práce si škola těžko může stanovit, čeho chce svým novým vzdělávacím programem dosáhnout.

Problémy a řešení

Problém zajištění potřebné posloupnosti prací na přípravě a tvorbě ŠVP samozřejmě souvisí obvykle s časem. Nejčastější chybou je „dlouhé přešlapování“ na začátku problému, následované zhuštěným obdobím souběžně vedených aktivit s hektickým závěrem. Abyste se vyvarovali těchto problémů, doporučuji od samotného počátku stanovit jasný a velmi často kontrolovaný harmonogram prací a činností, který se odvděčí odpovídajícím prostorem na práci v jednotlivých fázích.

Některé autoevaluační nástroje směřují více do roviny „makro“ a vedou k systémovým změnám. Takovým je například i SWOT analýza pomáhající stanovit silné a slabé stránky školy, hrozby i možnosti, na kterých pak stojí vzdělávací strategie školy. Jiné nástroje zabírají spíše prostor „mikro“ a vedou ke změnám obsahu, forem a metod. Pomohou Vám poodhalit problematiku klimatu školy i efektivity jednotlivých vzdělávacích metod. Nedá se jednoznačně říci, kterou metodou sebeevaluace v přípravné fázi začnete. Někde se osvědčilo provádět je současně a průběžné výsledky pak konfrontovat.

Příklad 13 - jak diskutovat a hodnotit

S vybranými metodami jste se již seznámili v dalších modulech tohoto kurzu. Asi nejznámější metodou široce využívanou v podnikovém managementu je tzv. SWOT analýza. Jen pro připomenutí si řekněme, že název je odvozen od počátečních písmen anglických slov Strengths, což znamená – silné stránky, Weaknesses – slabé stránky, Opportunities - příležitosti, možnosti, Threats – hrozby, rizika. Doporučuje se nejdříve formulovat téma, ke kterému se mají respondenti vyjadřovat. Ve Vašem případě by to mohla být otázka: Jak je na tom naše škola vzhledem k tvorbě a realizaci ŠVP?

Problémy a řešení

Velkým problémem v této fázi přípravy bývá hledání vhodné formy. Pro debatu o kurikulární reformě jsou vhodné společné semináře pedagogického sboru. Úskalím bývá počet pedagogů na dané akci. Ve velkých školách je vhodné seminář rozdělit - více než třicet lidí na semináři výrazně omezuje možnosti efektivní komunikace. Pro koordinátora ŠVP je obvykle velmi důležité ještě před konáním seminářů alespoň rámcově zjistit, jaké mají učitelé o reformě představy, jaká mají očekávání, čeho se obávají apod. Podle toho pak volí společně s lektorem semináře i jeho obsah. Jako osvědčená metoda, kterou učitelé vítají, mohou posloužit různé podoby brainstormingu (metoda aktivizace myšlení skupiny lidí za účelem shromáždění dobrých nápadů nebo zjišťování postojů) nebo tzv. volné psaní.

Příklad 14 - na co se zaměřit při autoevaluaci

Všichni víme, že vlastní hodnocení školy bylo zavedeno novým školským zákonem a vyhláškou č. 15/2005. Je někdy také označováno jako interní evaluace školy, vnitřní evaluace nebo jednoslovně jako autoevaluace. Tato analýza představuje pro školu žádoucí zpětnou vazbu.

Problémy a řešení

Častou chybou škol je, že si při interpretaci výše uvedených právních norem představují autoevaluaci, která se vztahuje jenom k procesu vzdělávání. Takto ji také chápou při přípravě ŠVP. Koordinátor ŠVP a ředitel školy musí ale jako první pochopit širší souvislosti a vést celý tým k analýze těchto i jiných faktorů, ovlivňujících celý proces změn. Jde o analýzu faktorů, které významně ovlivňují postavení školy na „vzdělávacím trhu“ i dalších ukazatelů, jakými jsou uplatnitelnost absolventů školy na trhu práce, jejich připravenost na další vzdělávání i celoživotní učení, materiální podmínky školy, přístup pedagogických pracovníků, účinnost prevence sociálněpatologických jevů, vztahů mezi žáky, učiteli a rodiči, apod. Zvláštní zřetel si zaslouží hodnocení **sociálního klimatu školy**: Dobré sociální klima je dnes považováno za nezbytný předpoklad úspěšného fungování jakékoli sociální skupiny. Je třeba klást otázky, jak je naplňována kultura školy, mezilidské vztahy, kvalita managementu a sboru i organizační model školy a materiální prostředí.

Klíčové pojmy k aktivitě 3:

Autoevaluace * SWOT analýza * uplatnitelnost absolventů * sociální klima školy * brainstorming



**Všechny
autoevaluač.
nástroje musí
směřovat ke
kvalitnímu ŠVP**

Úkol

Otevřete si stránky<http://www.pilots.nuov.cz/index.php?r=241>

Vyberte si sešit „Autoevaluace školy (PDF) a zamyslete se nad jeho obsahem. Nyní si na čistý list papíru načrtněte základní matici SWOT analýzy a do každého ze 4 polí napište jednu charakteristiku, která se podle Vás bude objevovat pro stejné činnosti u většiny vašich kolegů – učitelů. Hotovo? To je dobře, schovejte si tento list a máte další podnět na první diskuse s Vaším týmem.

Jako další úkol si vyberte sešit „Proměny vzdělávacího kontextu a kompetencí učitele.“ (autorka Doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D.), projděte si tento studijní materiál a odpovězte na otázku „V čem se musí především změnit učitelé naší školy?“ Zapište si odpověď a od prvních setkání s Vaším týmem si ji stále opakujte – bude to významná predikce Vaší práce koordinátora ŠVP).



**Otázky,
úkoly**

Průvodce studiem – AKTIVITA č. 4 tvorby ŠVP

Čtvrtým, vlastně finálním krokem je vlastní tvorba ŠVP. Podívejme se společně, jaké úkoly jsou ze zkušeností praxe pro pracovní týmy zásadní, které problémy nesou a dají se zobecnit pro Vaši práci.

Vybrané odborné činnosti

Cílem této stěžejní aktivity celého projektu je vytvořit ŠVP, které budou respektovat požadavky rámcových vzdělávacích programů a zároveň budou zohledňovat podmínky a záměr školy i potřeby regionálního trhu práce. Do tvorby ŠVP budou zapojováni také sociální partneři.

**„Metodika
tvorby ŠVP“
bude prvním
materiálem,
který si
pedagogové**

Jako pomůcka pro tvorbu vzdělávacích programů byl vydán manuál Metodika tvorby školních vzdělávacích programů SOŠ a SOU, viz <http://www.pilots.nuov.cz/index.php?c=598>

*prostudují
před
diskusemi
o podobě ŠVP*

U této aktivity bychom mohli uvádět velké množství různorodých příkladů a problémů, ale vzhledem k možnému rozsahu tohoto kurzu se zaměřím jen na některé.

Příklad – problémy a jejich řešení v praxi

Příklad 15- rozvržení struktury ŠVP a úvodní kapitoly

RVP je již sám o sobě poměrně návodným materiálem a při současném využití „Manuálu tvorby ŠVP“ pochopíme rychle základní požadavky na strukturu ŠVP.

Problémy a řešení

Úskalím tvorby je již na počátku správné definování **Profilu absolventa** a následné **Charakteristiky vzdělávacího programu**. Nejčastější chybou je uchopení těchto textů ve formě pouhé „slohové práce“ bez zřetele, komu má především text sloužit. Proto doporučuji tvořit text Profilu absolventa tak, aby jeho obsah byl prioritně použitelný pro sociálního partnera – budoucího zaměstnavatele žáka. Naopak text Charakteristiky vzdělávacího programu musí nést takové informace, které potřebuje především učitel pro jeho realizaci.

Příklad 16- kompetence a uplatnění absolventa

Profil absolventa obsahuje především Výsledky vzdělávání a Uplatnění absolventa. Výsledky vzdělávání jsou obvykle uváděny jako kompetence k činnostem ve formě aktivních sloves (viz zmíněná Bloomova taxonomie). Uplatnění absolventa by měla jasně popisovat pracovní činnosti a pozice, které je absolvent schopen zastávat.

Problémy a řešení

Problém definování kompetencí absolventa (zejména odborných) se vedle již zmiňovaných sloves vyjadřujících plánovanou náročnost dané kompetence ve velké míře odvíjí od sjednocení požadavků se sociálními partnery. Jak si pečlivě prodiskutujete a připravíte požadované kompetence od sociálních partnerů, taková bude jejich míra úrovně zpracování v Profilu absolventa.

Samostatným problémem, který naopak „leží“ na škole, je zapracování požadovaných klíčových kompetencí. Praxe ukazuje, že si s touto zvláštní kategorií školy zatím neví moc rady a tak v již vytvořených ŠVP naleznete často zpracování klíčových kompetencí do formy matice s „vykřížkovanými“ předměty, kde se realizují. Jediným východiskem a řešením je důsledné propojení mezipředmětových vazeb přímo do obsahu ŠVP.

Pokud si budete prohlížet některé již vzniklé ŠVP pilotních škol, brzy odhalíte další problém, a to „lidovou tvorbu“ při definování Uplatnění absolventa. Je to samozřejmé, neboť až nyní vzniká na úrovni státu Národní systém kvalifikací a na něj navazující projekty, a tak není jasný etalon. Velmi dobře Vám ale pomůže překonat tento problém zveřejněný projekt MPSV „*Integrovaný systém typových pozic*“, dále jen ISTP. Pro jednotné definování typických **pracovních činností** a **pracovních pozic** viz <http://ktp.istp.cz/charlie/expert2/act/overvw.act>.

Příklad 17 - zpracování obsahu

Rámcové rozvržení učení, tedy „učební plán“ RVP, je jistě jedním z prvních překvapení škol, které jej poprvé studují. Je zařazen až téměř na konci dokumentu, nejsou zde předměty, hodinové dotace jsou určeny pro obsahové okruhy a ve větší míře se objevují disponibilní hodiny. Obsahové okruhy učiva dané RVP by měly být transformovány ve ŠVP do obsahu předmětů.



**Příklady,
ilustrace**

**Vlastní tvorba
ŠVP klade
vysoké nároky
i na formální
úroveň
zpracování**

Problémy a řešení

Již problematika stanovení správného názvu předmětů není snadná. **Názvy předmětů** mají svoji logiku, formální i obsahovou strukturu, musí nám „pasovat“ do legislativních rámců vyplňování katalogů a vysvědčení a podobně. To je zřejmě také důvod, proč ve vytvořených pilotních ŠVP naleznete jen malé procento nových předmětů, kdežto vše ostatní vychází z původní terminologie.

Druhý problém můžu demonstrovat následným vyjádřením pedagogů jedné pilotní školy: „*Představovali jsme si větší volnost. Hodinové dotace v RVP jsou pro nás trochu zklamání, protože nemůžeme dělat vše, jak bychom si představovali. RVP podle nás neposkytuje větší volnost než osnovy, ty se přece nemusely dodržovat na 100%*“.

Mylnou představou škol je, že si budou moci dotvářet ŠVP zcela podle svých přání. Stát ale musí stanovit jasné rámce, a ty jsou vyjádřeny v RVP. Budete mít tedy větší „tvůrčí“ svobodu, ale musíte velmi pečlivě vážit, který předmět či okruh učiva posílit a který naopak bude dotován pouze minimálně. Určitě nebudete mít dostatek hodinové dotace pro všechny tak, jak si to přejí! Jako koordinátoři tedy počítejte s tím, že v první fázi tvorby **právě zde vzniknou první názorové střety** o důležitosti právě toho „mého“ předmětu. Východiskem je týmová práce a provázanost předmětů, uznání, že tato část učiva se klidně může efektivně vyučovat ve zcela jiném předmětu než v tom „ mém“.

Dalším problémem je volba formy zpracování obsahu. Většina škol používá klasické osnovy, a ty by chtěla také zpracovat do ŠVP. Ale i v tomto jednoduchém pojetí počítejte s tím, že s klasickou osnovou zde nevystačíte. Vždyť vedle učiva musíte popsat ještě výsledky vzdělávání. Takže řešením je klasická, jednoduchá matice s těmito položkami. Ještě těžší situaci mají školy, které chtějí obsah učiva strukturovat jako **vzdělávací moduly**. Jsou náročnější, ale mají větší hodnotu didaktickou (popisují nejen předpokládané výsledky učiva, ale také způsoby ověřování a použitou literaturu apod.), dají se dobře měnit podle požadavků sociálních partnerů a zařazovat v jiných formách vzdělávání. Jsou však velmi náročné na zpracování a jejich využití je možné pouze ve „velké“ škole. Proto dobře volte, zda se pro tuto formu strukturování obsahu vzdělávání rozhodnete. Ze 30 pilotních škol si ji vybraly pouze 2 školy!

Drobnější problémy mohou nastat i se zpracováním obsahu samotných předmětů, zvláště při definici anotace. Anotaci předmětu se poměrně dost učitelů brání (tedy jejímu zpracovávání), ale když už je hotova, tak ji vítají jako výbornou orientaci pro učitele i žáky. Proto Vám doporučuji, zařadte jako malou, povinnou kapitolu před popisem obsahu daného předmětu jeho **stručnou anotaci**, cíle předmětu i očekávané kompetence. Věřte, že se tím stane váš mnohastránkový ŠVP daleko srozumitelnějším.

Klíčové pojmy k aktivitě 4:

Profil absolventa * charakteristika vzdělávacího programu * kompetence * ISTP * vzdělávací modul

Myšlení, především myšlení spjaté s řečí, umožňuje vymezit pojmy, následně vymezit vztahy mezi nimi, z jedněch poznatků odvozovat jiné, formulovat

Úkol

Otevřete si následující stránky:

<http://www.pilots.nuov.cz/index.php?r=242>

Dokážete najít v přehledu školních vzdělávacích programů pilotních škol takový ŠVP, který má v učebním plánu zařazen nějaký „netradiční“ předmět?

Pokud jste jej našli, domníváte se, že by stejný předmět mohl být i ve Vašem ŠVP?



Klíčové pojmy



Otázky,
úkoly

Průvodce studiem – AKTIVITA č. 5 tvorby ŠVP

Ponořte se nyní do říše snů a představte si, že již máte ŠVP zpracovaný. Domníváte se, že jeho zavedení do pedagogické praxe školy bude snadné? Omyl! I zde nalezneme řadu problémů a otázek, které v současnosti řeší pilotní školy. Pojďme se nyní společně na některé podívat.

Vybrané odborné činnosti

Cílem této aktivity je podpora zavedení vytvořených pilotních ŠVP do pedagogické praxe a posouzení jejich funkčnosti.

Příklad – problémy a jejich řešení v praxi

Příklad 18- rozvržení struktury ŠVP a úvodní kapitoly

Pokud máte vytvořený ŠVP uvést do vyučování, musíte požádat o změnu v rejstříku škol a vytvořený ŠVP si nechat schválit.

Problémy a řešení

Úskalím této zdánlivě jednoduché procedury je právě proces schvalování, který znamená vyhovět požadavkům zřizovatele (např. kraje) a MŠMT. Již zkušenosti pilotních škol z července 2007 ukázaly, že co kraj, to jiný výklad povinností zápisu do rejstříku škol. Protože některé RVP již byly oficiálně schváleny k používání od 1. 9. 2007, vydalo dne 17. 8. 2007 MŠMT pro určité sjednocení požadavků na proces zápisu do rejstříku škol „**Informaci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ve věci zápisů oborů vzdělávání ke kterým byly vydány k 31. 8. 2007 rámcové vzdělávací programy**“.

Tuto informaci naleznete například na těchto stránkách:

<http://www.pilots.nuov.cz/index.php?r=246>

Přesto Vám doporučuji, projednejte včas svým zřizovatelem postup k zápisu vašeho ŠVP do rejstříku škol – předejdete tak zbytečným problémům.

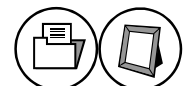
Příklad 19 - rozvržení struktury ŠVP a úvodní kapitoly

Sledování a analýza práce se ŠVP by měla poskytnout školám zpětnou vazbu o efektivitě vzdělávání, identifikovat problémy spojené s realizací ŠVP a jejich příčiny a posoudit efektivitu evaluačních nástrojů nastavených ve ŠVP. Výsledky ověřování se promítnou do úprav příslušného ŠVP (popř. do tvorby nových), měly by však významně ovlivnit i vlastní vyučovací proces a styl práce učitelů. Aktivita přinese i podněty využitelné pro další vzdělávání učitelů a managementu škol.

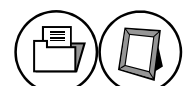
Problémy a řešení

Ukončením tvorby ŠVP samozřejmě problémy nekončí. Zjistíte, že jeho implementace do praxe přinese poznatky o drobných chybách a nevyváženosti proporcí ŠVP. Tyto poznatky jsou přirozené a cenné a je jen dobře, že legislativní rámce RVP Vám umožňují začít zpracovávat pro příští školní rok inovovaný ŠVP.

Nejpozději s blížícím se pololetním vysvědčením také zjistíte, že vlastně nevíte jak vést správně zápis o realizaci ŠVP v katalogu i na vysvědčení. Tento problém již řešilo MŠMT. Otevřete si jeho webové stránky a najdete si dokument MŠMT č.j.: 2 064/2007-23 z 29.ledna 2007. Obsahuje „**Informaci k vyplňování ročníkových vysvědčení ve středních školách a v konzervatořích**“



**Teprve praxe
ověří, zda jsme v
ŠVP mysleli na
všechno**



**Příklady,
ilustrace**

Klíčové pojmy k aktivitě 5:

Zápis ŠVP do rejstříku škol * vyplňování katalogů a výročních vysvědčení

Úkol

Pro vybraný ŠVP, který chcete realizovat na vaší škole, navrhnete odpovídající název! Není to lehké, že? Zvláště pokud chceme splnit řadu kritérií, která se s názvem budou vázat.

MOUDRO NA ZÁVĚR:

„BUDOU-LI NÁM JASNÉ CÍLE, BUDE NÁM JASNÁ CESTA I OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ!“

Shrnutí

Vážení kolegové, v této kapitole jsme se společně seznámili s některými úskalími a problémy, které by Vás mohly na cestě za ŠVP také potkat. Byla to kapitola poměrně rozsáhlá, i když jsem se snažil vybírat pouze některé problémy. Věřím ale, že Vám přinesla řadu myšlenek a poznatků, které Vám pomohou těmto problémům čelit nebo je zvládat.

Pokud ano, splnili jsme dobře cíl této části kurzu.

Protože kapitola obsahovala řadu dílčích úkolů, jistě pro Vás nebude závěrečný úkol obtížný.

Přeji Vám, aby jste vytvořili dobrý tým pro tvorbu ŠVP a společně posunuli školu k naplnění strategických cílů a především vytvořili pro Vaše žáky ŠVP, který jim pomůže k prosazení v měnícím se světě práce.

Písemný úkol

Zpracujte písemně jednoduchou analytickou studii na téma „Strukturování ŠVP v pohledu zařazení průřezových témat“.

Literatura:

- Benešová, O. a kol. *Konflikt, koření života*. Praha: České centrum TEREZA, 1996.
- Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- Kašparová, J. a kol. *Metodika tvorby školních vzdělávacích programů SOŠ a SOU*. Praha: NÚOV, 2007. Dostupné na: <<http://www.pilots.nuov.cz/index.php?c=598>>.
- Kohoutek, R. a kol. *Základy sociální psychologie*. Brno: Cerm, 1998. ISBN 80-7204-064-2.
- Kolektiv autorů. *Pedagogika pro učitele*. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni, 1994.
- Křivohlavý, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988.
- Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- Průcha, J. *Teoretická východiska a zásady tvorby základních pedagogických dokumentů*. Praha: Výzkumný ústav odborného školství, 1978.
- Zákon č. 561/2004 Sb., *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, Praha: MŠMT, 2004. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>>.



Při nesplnění formálních legislativních požadavků může být vysvědčení neplatným kusem papíru!



Otázky, úkoly



Klíčové pojmy



Shrnutí



Otázky, úkoly

4.7 Autoevaluace školy – vlastní hodnocení pedagogického sboru

Cíl:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- charakterizovat proces a zásady vlastního hodnocení pedagogického pracovníka a pedagogického sboru
- umět aplikovat SWOT analýzu do své práce
- vysvětlit význam pojmu kvalita, a to zejména ve spojitosti se školou
- zdůvodnit význam pojetí školy jako učící se organizace v současné době
- vysvětlit důležitost vedení pedagogických pracovníků při autoevaluačních procesech
- posoudit výhody i možná úskalí autoevaluačního procesu

Průvodce studiem

Autoevaluace neboli vlastní hodnocení. Prvek práce a řízení je důležitý dnes pro všechny moderní firmy, mnohé instituce a pak i pro zcela specifickou skupinu – školy. Jak školský zákon, tak následná prováděcí vyhláška určují rámec toho, čeho by se mělo sebehodnocení v našem regionálním školství týkat.

Vyhláška č. 15/2005 Sb., v platném znění, určuje základní rámec autoevaluace školy: Jak škola plní cíle vycházející ze základních dokumentů (koncepční záměr rozvoje školy a ŠVP), takzvaná SWOT analýza (popis silných a slabých stránek školy) a návrh příslušných opatření. Za nejdůležitější v této kapitole považujeme, že když škola, nebo kontrolní orgán zjistí, že v některé oblasti pokulhává, aby si tento nedostatek ředitel školy a celý tým uvědomil a v rámci autoevaluace přijal nějaké řešení k odstranění vzniklého problému.

Průvodce studiem

Důležité pojmy a části textu hodné Vašeho zřetele jsou v následujícím textu zvýrazněny **tučnou kurzívou**.

Autoevaluace školy – vlastní hodnocení jednotlivce a pedagogického sboru jako základní „stavební kámen“ školy

Pokud má ve škole dojít k zefektivnění procesu vzdělávání, pak škola nutně musí věnovat velkou pozornost právě procesu autoevaluace vzdělávacího procesu jako celku. Nutností je vymezení oblastí, cílů, kritérií, nástrojů a časového rozvržení evaluačních činností. Hlavním cílem autoevaluace je zhodnocení stavu – tj. zjištění přinášející informace o tom, jak funguje školní vzdělávací program, škola, jaké je prostředí školy, v němž se realizuje výuka. Tyto informace slouží jako zpětná vazba, prostřednictvím níž jsou vyvozovány kroky vedoucí k zefektivnění procesu výuky a zkvalitnění školního vzdělávacího programu. Některé aspekty školy budou vyhodnocovány na základě prostého posouzení pracovníky školy. Například při pravidelných řízených rozhovorech pracovníků s vedením školy, skupinových diskusích pedagogických pracovníků apod. Jiné aspekty hodnocení školy budou sledovány na základě shromažďování žákovských prací, dotazníků zadávaných žákům, rodičům, ale i pedagogickým pracovníkům.

Průvodce studiem

Autoevaluace není jednorázovou aktivitou pedagogického sboru, ale procesem, můžeme ji považovat za soubor různých, vzájemně provázaných a navazujících činností. Tyto činnosti přináší škole odpovědi na otázky, které obecně souvisí s přístupy k řízení kvality. Uvádíme některé z nich:

- V čem jsme velmi dobří? Kde jsme? (Odpovědi mohou umožňovat lépe poznat současný stav).
- Kam chceme jít? (Odpovědi vybízí k formulaci cílů, vizí).
- Jak můžeme dosahovat lepších výsledků? Kdo nebo co nám v tom může pomoci? (Odpovědi mohou podněcovat, zvažovat strategii, program, skutečnou realizaci plánovaných aktivit. Stanovovat také termíny, odpovědnosti apod.)
- Jak poznáme, že se dostáváte tam, kam jsme chtěli? A kam půjdou potom? (Odpovědi mohou pomáhat promýšlet kritéria a indikátory potřebné k prokazování výsledků aktivit a k jejich provázanosti s dalšími činnostmi pedagogického sboru).

Autoevaluace je především pravidelným systematickým procesem, do kterého jsou zapojeni nejrůznější aktéři školního života. Smysluplná autoevaluace by měla být prováděna se souhlasem pedagogického sboru, v klimatu, kdy na ni učitelé nahlíží pozitivně.

Jedním z nejvýznamnějších aspektů práce školy, který se zároveň obtížně hodnotí, je výuka. Je vhodné, aby její součástí byla autoevaluace učitelů. Součástí procesu autoevaluace učitele je vytváření portfolia obsahujícího např. práce žáků, výstupy z realizovaných projektů, hodnocení žáků v soutěžích, záznamy z jednání s rodiči, záznamy ze vzájemných hospitací, záznamy z jednání pedagogů ročníku atd. Hodnocení práce učitelů se nesmí opírat pouze o ojedinělé hospitace, ale i o informace, jak učitelé výuku plánují, jaké si stanovují výukové cíle, jak vyhodnocují jejich naplnění a jak vedou žáky v procesu vzdělávání.

Příklad

Nikde není psáno, že některé metody, nástroje či techniky ano, jiné ne. Často mají ve škole vytvořené instrumenty síly už jen v tom, že při jejich tvorbě se lidé angažovali. Nelze ale zapomínat, že nástroje měří pouze to, co je měřitelné.

Cíle evaluace musí být stanoveny tak, aby došlo k vyhodnocení činnosti zejména v těchto oblastech:

- výsledky vzdělávání,
- soulad výuky se školním vzdělávacím programem,
- vzájemná spolupráce pedagogů,
- spokojenost žáků,
- efektivita hodnocení a sebehodnocení žáků,
- spolupráce s rodiči a jejich spokojenost se vzděláváním žáků,
- klima školy a spokojenost pedagogů,
- materiálně technické zabezpečení vzdělávacího procesu,
- efektivita projektové práce,
- vnímání školy okolím a prezentace školy.

Hlavní smysl autoevaluace je zlepšování práce celé školy, práce učitelů, výsledků žáků. Autoevaluace poskytuje celou řadu výsledků a důležité je, co se s výsledky udělá. Správně by po každém zjištění, které neodpovídá vytčeným cílům, měla následovat určitá opatření, aby došlo ke zlepšení nežádoucího stavu.



Úkol

Zamyslete se nad otázkou, jaká jsou pozitiva, ale i negativa celoplošného testování žáků jako jediného způsobu externí evaluace škol? Odpověď zdůvodněte.



Otázky,
úkoly

SWOT analýza je velmi používaná a účinná metoda pro zjištění současného stavu – silných a slabých stránek, potřebných změn, rizik a nutných kroků, které jsou pro změnu (k lepšímu) nezbytné. Dává příležitost k přehlednému formulování strategických vizí rozvojem silných stránek, odstraněním slabých stránek, využitím budoucích příležitostí a vyhnutím se rizikům. SWOT analýza se používá ke zmapování jak vnitřního, tak i vnějšího prostředí školy (v souvislosti s analýzou vnějšího prostředí se také hovoří o tzv. STEP analýze, tj. analýze sociálních, technických, ekonomických a politických podmínek). SWOT analýza by se neměla zaměřovat pouze na materiální podmínky školy, ale měla by obsáhnout celý výchovně vzdělávací proces, tedy i RVP a ŠVP. Na některých školách provádí analýzu úzký okruh pedagogů nebo vedení školy, někde naopak celý kolektiv školy, včetně žáků, rodičů i zástupců obce. Stejně jako dotazníky je i SWOT analýza časově náročná na přípravu a vyhodnocení. Některé školy proto možná raději využijí pomoci odborníka, který se touto problematikou zabývá, nebo požádají o pomoc kolegy z jiných škol, které mají analýzu podmínek školy úspěšně za sebou.

SWOT analýza se na pilotních školách většinou zaměřila na:

- pedagogický proces – inovační a alternativní formy výuky, práce s nadanými žáky;
- demografický vývoj (počty dětí, trendy);
- lidský potenciál (složení pedagogického sboru, týmová spolupráce);
- současný stav sboru a složení žáků;
- materiální podmínky;
- základní školní dokumenty a závěry z výročních zpráv;
- výsledky pedagogické práce (uplatnění žáků po absolvování školy, práce výchovného poradce, metodika prevence sociálně negativních jevů, popřípadě kariérového poradce);
- kázeňské problémy ve škole;
- klima ve škole (spokojenost pedagogů a žáků, úroveň vzájemné komunikace);
- spolupráci školy s rodiči a s institucemi, které ovlivňují chod školy;
- objektivní srovnání škol v regionu, popř. i škol mimo region.

Jak vyplývá z příkladů a zkušeností pilotních škol, podrobná a kvalitní analýza se určitě vyplatí. Výsledky, které jim přinesla, daly odpovědi nejen na otázku, jaký je současný stav, v čem jsou jejich silné a slabé stránky, ale zejména ukázaly cestu jak dál, jak zmírnit zjištěné nedostatky a na čem stavět v budoucnosti.

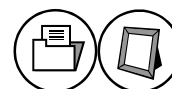
Příklad

Reflexe dosavadních aktivit. Co jsme dosud v této oblasti učinili? Nabízeli jsme rodičům kontakt s učiteli při setkávání na třídních schůzkách jednou za čtvrt roku a každý měsíc individuální setkávání s učiteli. Těchto možností využívalo jen několik rodičů těch „neproblémových žáků“. Rodiče žáků ze znevýhodněného sociálního prostředí se schůzek neúčastnili.

Klíčové pojmy:

SWOT analýza

- Metoda pro zjištění současného stavu – silných a slabých stránek, potřebných změn, rizik a nutných kroků, které jsou pro změnu (k lepšímu) nezbytné.
- Umožňuje přehledné formulování strategických vizí rozvojem silných stránek, odstraněním slabých stránek, využitím budoucích příležitostí a vyhnutím se rizikům.
- Používá se k zmapování jak vnitřního, tak i vnějšího prostředí školy.



Příklady,
ilustrace



Klíčové pojmy

Úkol

Na příkladech objasněte, co z vnějšího prostředí české školy má značný vliv na vytváření jejího vnitřního evaluačního systému.



Otázky,
úkoly

Shrnutí

Všechny změny probíhající ve společnosti svým způsobem ovlivňují i vzdělávací systém, neboť je systémem otevřeným. Jakého charakteru tyto změny jsou a kdy jsou realizovány, je pak určováno zejména politickými a ekonomickými procesy.



Shrnutí

V případě autoevaluace se vždy nabízejí otázky, proč by měla být škola (ředitel) ve zveřejněném výstupu o výsledcích sebehodnocení příliš kritická, respektive sebekritická. Než ale na tuto otázku odpovíme, podívejme se blíže na to, co, tedy jaký výstup, se bude nakonec porovnávat. Ve školské legislativě se jasně uvádí, že vlastní hodnocení školy má být podkladem pro její výroční zprávu. Musíme si ale uvědomit, že při autoevaluaci jde tak vlastně o dvě roviny.

Průběžné sebehodnocení jako povinný způsob sebereflexe samotné školy je podkladem pro údaje ve výroční zprávě. Ta je veřejná, ale samotný proces sebehodnocení školy je převážně interní záležitostí, která má pomáhat všem jejím zaměstnancům, aby průběžně prováděli jakousi inventuru své práce. V první řadě jde o činnost ředitele a všech zaměstnanců, aby si uvědomili, co se jim povedlo splnit ze stanovených záměrů a jaké budou jejich další cíle. Samozřejmě, že může dojít k tomu, že se výstupy sebehodnocení bude škola snažit přikrášlovat. To je, resp. bude, velmi krátkozraké, neboť jak ČŠI, tak ostatní veřejnost to dříve nebo později zjistí. Když dojde k porovnání vnějších výsledků školy s výstupy sebehodnocení školy, rozpor se objeví. Například, při měření výsledků vzdělávání některými ze standardizovaných systémů, kterými může být v budoucnu například státní maturita či jednotný systém závěrečné zkoušky, škola v sebehodnocení uvede, že se jí daří dosahovat velmi kvalitních výsledků, ale ve výstupním porovnání škola dopadne špatně. Dlouhodobě se tedy nadhodnocování kvality školy udržet nedá. Je zde nebezpečí, že si tohoto rozporu tvrzení o své kvalitě s realitou všimne nejen ČŠI, ale zejména zřizovatel a rodiče žáků. Je tedy nutné, aby celá škola chápala proces autoevaluace jako své vlastní zrcadlo, pomocí kterého nastaví svoji další cestu tak, aby došlo ke zlepšení kvality její vzdělávací služby a zejména tak, že zdravě kritický pohled je nejlepším výchozím bodem k trvalému zlepšování.

J.F.Kenedy: „...jen lidé, kteří se nebojí neúspěchů, mohou dosáhnout velkých úspěchů.“

Písemný úkol

Jste jmenováni do role koordinátora školního vzdělávacího programu. Mimo vlastní výkon koordinace je nutné, abyste u kolegů navodili atmosféru trvalého hodnocení jejich práce. Popište řadu nástrojů a metod, kterými své kolegy povedete k nastolení tohoto systému, jako trvalého nástroje zlepšování své pedagogické práce.



Otázky,
úkoly

Doporučená literatura:

Benešová, O. a kolektiv. KONFLIKT, KOŘENÍ ŽIVOTA. Průvodce řešením konfliktů pro učitele středních škol. Praha: České centrum a TEREZA 1996

Kohoutek, R. Vyučovací styly učitele a učební styly žáků z psychologického aspektu. In Problémy kurikula základní školy. Brno . MU, 2006.

Kolektiv autorů. Pedagogika pro učitele. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni 1994

Křivohlavý, J. Jak si navzájem lépe porozumíme. Praha: Svoboda 1988

Čáp, J., Mareš, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál 2007. ISBN 978 – 80 – 7367 – 273 – 7

Urbánek, P. Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza. Liberec : PF TU, 2005.

Urbánek, P. K metodologickým otázkám měření klimatu učitelských sborů. In Ježek, S. (ed.) Psychosociální klima školy I. Brno . 2003, s.123-134.

Vašátková, J. Úvod do autoevaluace školy. Olomouc : UP, 2006.

4.8 Slovníček základních pojmů

Slovníček základních pojmů

accountability:

Zodpovědnost, doslova i schopnost a povinnost předkládat účty. V pedagogickém kontextu je označením pro hnutí usilující o větší zodpovědnost učitelů, škol a školského systému za efektivitu jejich práce, tj. za vztah výsledků k vstupům (vynaloženým prostředkům apod.) → efektivnost vzdělávání.

adjustace

Obecně vpravování se do něčeho. Termín užší než adaptace. Naznačuje aktivitu člověka při zvládnutí nových situací, snahu pozměnit své jednání tak, aby obstál např. při nástupu do nové školy, do nového zaměstnání.

autonomie škol

Samospráva škol; trendem demokratické společnosti je zvyšování míry posilování autonomie škol, tzn. rozhodovat nezávisle a samostatně o vnitřní organizaci a chodu školy, o rozpočtu, o personalistice, o školním kurikulu. Získáním kompetencí přibývá odpovědnost.

blokové vyučování

Způsob organizace vyučování podporující integraci učiva. Může být založen na:

1. spojení časových dotací určitého vyučovacího předmětu do kratšího období, např. v jednom pololetí nebo ročníku se vyučuje pouze některým předmětům,
2. zavedení společných úseků učiva pro více předmětů,
3. zavedení jednoho společného tématu pro celou školu v určitém období.

brainstorming

Doslova „bouření mozků“; jedna z technik rozvíjejících tvořivé myšlení. Původně byla určena pro řídicí pracovníky, konstruktéry, ekonomy, nyní má širší použití, např. ve vyučování jako aktivizační prvek. Opírá se o skupinovou diskusi a skupinové řešení problémů. Diskuse je do jisté míry řízena, nahrávána a analyzována. První fáze staví na spontánním produkci nápadů, inspirujících myšlenek, netradičních řešení, přičemž je zakázáno nápady hodnotit, kritizovat, omezovat. Teprve ve druhé fázi se nápady analyzují, seskupují, modifikují, dopracovávají s cílem nalézt co nejlepší řešení.

cíl výuky

Jedna z klíčových didaktických kategorií, vymezující:

1. účel, záměr výuky
2. výstup, výsledek výuky.

Progresivním trendem je charakterizovat cíle v kvalitách předpokládaných výsledků, kterých má žák dosáhnout. Zahrnují:

1. hodnoty a postoje
2. produktivní činnosti a praktické dovednosti
3. poznatky a porozumění

Jsou formulovány ve výukových programech → předmětových kurikulech, učebních osnovách. Rozlišují se cíle vyučovacího předmětu jako celku, cíle ročníkové a cíle pro určitá témata nebo výukové situace.

cílové požadavky

Cíle vzdělávání v jednotlivých předmětech vymezené v podobě norem, jež mají být žáky splňovány.

cílové standardy

Požadavky, které musí vzdělávací program pro určitý typ školy splňovat.

edukace

Nejobecněji proces celkové výchovy člověka, rozvíjení osobnosti. V tomto významu odvozovaném z lat. education (vychovávání), je používán ve filozofii výchovy. Jiní autoři uplatňují termín edukace v konkrétnějším významu formálního vzdělávání jako ekvivalent k angl. education (vzdělání, výchova).

edukační evaluace

Shromažďování – analýza – interpretace informací:

1. o vzdělávacích cílech
2. o hodnotících a popisných různých vyučovacích a učebních aktivit
3. o návaznosti vzdělávacích programů
4. o vnitřní konzistenci cílů, obsahu a prostředků vzdělávání
5. o přiměřenosti možnostem žáků a podmínkám realizace
6. o cílech výchovy a vzdělávání a jejich zapracování do kurikula.

edukační prostředí

Jakékoli prostředí, v němž probíhá nějaký proces učení. Má své parametry fyzikální (velikost prostoru, architektura aj.), ergonomické (zařízení, pomůcky aj.) a především psychosociální (typ vztahů a komunikace mezi zúčastněnými subjekty). Charakter edukačního prostředí ovlivňuje vzdělávací výsledky → klima třídy → klima školy.

efektivita školy

Zahrnuje účinnost (jako zřetel primárně pedagogický) při dodržování příznivých ekonomických ukazatelů a nezbytných sociálních zřetelů (podmínky práce učitelů, jejich spokojenost v práci apod.), nevyjímaje politickou úspěšnost školy (její image, pověst, vzdělávací nabídku, zájem žáků i rodičů o studium v dané škole, celkové vztahy školy s rodiči, veřejností, představiteli obce, nadřízenými orgány, sponzory atd.).

Základní charakteristiky spojené s efektivitou škol (dle Kroeze):

1. důraz na cíle
2. koordinace a organizace
3. využívání moci a uvážlivé rozhodování
- 4a. mezilidské vztahy; (dle Fraeser, Shoemaker):
 - a) asertivní řízení orientované na výkon, výsledky
 - b) uspořádané, účelné a klidné klima školy
 - c) vysoké nároky na učitele a žáky
 - d) dobře stanovené cíle výuky a systém hodnocení
- 4b. mezilidské vztahy (dle Sweeney):
 - a) koordinace programů výuky
 - b) důraz na výkon, výsledky
 - c) pravidelné hodnocení pokroku žáků
 - d) uspořádané prostředí, vytvoření strategií výuky, podpora učitelům.

efektivnost řízení školy

Řízení je tím efektivnější, čím je integrovanější (jednotné působení), diferencovanější (berou se v úvahu specifika), organizovanější. Základní podmínky úspěchu řízení – ředitel školy má odborné znalosti, podmínky, osobnostní předpoklady a motivaci, utváří učitelský sbor

nového typu, spjatého společnými zájmy, snaží se zvýšit efektivitu, tzn. VÝSLEDKY CO NEJDŘÍVE, CO NEJLÉPE, S NEJMENŠÍM VYNALOŽENÍM SIL, CO NEJLEVNĚJI.

Nikoliv žák se má přizpůsobit, ale celý školský systém se má co nejvíce přiblížit potřebám žáka, jeho individualitě. Tzn. změny v organizaci učiva, nový vztah k žákům, cíl výchovy sociálního gentlemana, zvědečtování vyučovacích metod a forem, co největší objektivnost, úspornost, individuální diferenciaci.

efektivnost vzdělávání

Komplexní pojem vyjadřující, za jakých podmínek vedou určité „vstupy“ vzdělávacích procesů k určitým „výstupům“. „Vstupy“ představují faktory dané charakteristikami subjektů a obsahu vzdělávání, podmínky tvoří charakteristiky procesů výuky a „výstupy“ jsou vzdělávací výsledky a efekty vzdělávání. Měření a vyhodnocování efektivnosti vzdělávání je v praxi složité, i když výzkum v této oblasti je intenzivně rozvíjen.

empatie

1. Uvědomění si pocitů, prožitků, momentálních stavů jiného člověka a snaha je pochopit, porozumět jim.
2. Přijetí (alespoň v duchu) sociální role jiného člověka, pohled na lidi, problémy, události z jiné perspektivy; snaha vidět svět „jinými očima“.

V morálním vývoji jde o důležitou etapu při tvorbě morálních hodnot.

etika

1. Teorie mravnosti, filozofická disciplína zabývající se hodnotovým základem postojů, jednání a chování lidí. K základním kategoriím patří štěstí, svoboda, smysl lidského života.
2. Systém mravních norem, tvořících základ společnosti, vymezujících postavení člověka ve společnosti a poskytujících kritéria jeho morálního jednání.
3. Mravní chování člověka, soulad jeho rozhodování, jednání a chování s humánními etickými principy.
4. Název vyučovacího předmětu, jehož obsahem je → mravní výchova.

fáze evaluace

1. fáze: Formulace problému: a) co budeme hodnotit, b) jak (z jakých hledisek) budeme hodnotit, c) proč (cíl hodnocení)
2. fáze: Definice základních pojmů, odborná terminologie
3. fáze: Určení hledisek, měřítek – kritérií
4. fáze: a) navržení metodiky, podle níž se bude hodnocení provádět, b) ověření spolehlivosti navržené metodiky.
5. fáze: a) zpracování získaných informací (analýza), b) interpretace závěrů – hodnotící soudy, c) vyslovení předpokladů, za nichž tyto soudy platí.

formální kurikulum

Komplexní projekt cílů, obsahu, prostředků a organizace vzdělávání, jeho realizace ve vzdělávacím procesu a předepsané způsoby kontroly a hodnocení výsledků → kurikulum.

funkce evaluace

1. Formativní, tj. řídicí a optimalizační funkce. Patří sem zpětná vazba programu, podpora programu, zdokonalování programu.
2. Sumativní, tj. hodnotící a kontrolní funkce. Sem patří srovnávání výsledků s cíli programu dle standardizovaných kritérií, adekvátnost programových cílů. Evaluace na makroúrovni - produktivita kurikulárních procesů, užitečnost, dostupnost, vhodnost a přesnost kurikula. Evaluace na mikroúrovni – vnitřní realita učících se subjektů (jaký je nárůst učení – učební pokrok, optimalizace učebního rozvoje, diagnóza silných a slabých míst podmínek a znalostí).

implementace

Šíření a zavádění poznatků a inovací do vzdělávací praxe.

informální vzdělávání

Celoživotní proces získávání znalostí, osvojování dovedností a postojů z každodenních zkušeností, z prostředí a kontaktů s jinými lidmi. Probíhá v rodině, mezi vrstevníky, v práci, ve volném čase, při cestování, čtení knih a časopisů, při poslechu rozhlasu, sledování televize, při návštěvě výstav, divadel a kin. Je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované. Je součástí celoživotního vzdělávání lidí, včetně těch, kteří dosáhli vysokého stupně formálního vzdělání.

integrovaná výuka

Výuka realizující mezipředmětové vztahy a spojení teoretických činností s praktickými v následujících hlavních formách:

1. integrované předměty nebo kurzy
2. moduly nebo témata zařazovaná jako součást více předmětů
3. projekty spojující poznatky z více předmětů s praktickými zkušenostmi a produktivními činnostmi
4. integrované dny, kdy celá škola realizuje jedno společné téma.

integrované kurikulum

Vzdělávací program založený na → integrované výuce. U nás má tradici na prvním stupni základní školy. Na vyšších stupních převažuje → předmětové kurikulum.

klima školy

Sociálně psychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, jež fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je např. klima učitelského sboru, klima školních tříd, celkové prostředí školy atd.

klima třídy

Sociálně psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). Rozlišuje se klima aktuální a preferované, které si žáci přejí. Klima třídy lze zjišťovat pomocí speciálních metod.

kurikulární politika

Zahrnuje:

1. strategii tvorby kurikulárních projektů
2. předpisy procedury jejich tvorby
3. rozdělení kompetencí subjektů, které se na tvorbě a zavádění kurikula podílejí. Rozlišují se tři hlavní roviny rozhodování o kurikulu: stát, škola, třída. Progresivním trendem v kurikulární politice v zahraničí je stanovovat na úrovni státu obecný rámec → národní kurikulum, pravidla jeho zavádění do škol a požadavky na výstupy jako → vzdělávací standardy.

kurikulum

Rozlišují se tři základní významy pojmu:

1. vzdělávací program, projekt, plán
2. průběh studia a jeho obsah
3. obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.

metakognice

Způsobnost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznání „jak já sám postupuji, když poznávám svět“.

mravní výchova

Výchovné působení na žáka, jeho rozum, představy, postoje, city, vůli a jednání, aby byly v souladu s obecně uznávanými zásadami etiky. Ve škole má základ laický, konfesijní nebo náboženský, v závislosti na kulturním a společenském kontextu.

národní kurikulum

Kurikulum garantované státem, společný národní rámec → kurikula, určený veškeré populaci ve školním věku. Termín byl zaveden zákonem v roce 1988 v Anglii (angl. national curriculum). Dnes je běžný v mezinárodní pedagogice a používáný v řadě zemí. Zahrnuje obecné cíle školního vzdělávání, vymezení klíčových dovedností a základních složek obsahu, stanovuje cíle, kterých mají žáci dosáhnout v určitých věkových obdobích, a obsahuje směrnice k realizaci ve školách.

neformální kurikulum

Aktivity a zkušenosti vztahující se ke škole; mimotřídní a mimoškolní aktivity organizované školou.

pedagogická optimalizace

Koncepce, která zahrnuje výběr, zdůvodnění a realizaci takového souboru opatření, jež umožní, aby pedagog dosáhl nejlepších výsledků s minimální spotřebou času a vynaloženého úsilí svého i žáků, s minimálními prostředky vynaloženými na dosažení stanovených cílů.

pedagogické normy

Součást školských norem, stanovující požadavky na rozsah, kvalitu, nezbytné podmínky, realizaci a hodnocení vzdělávacího procesu ve škole. Tradiční pedagogické normy, např. učební plány, učební osnovy, klasifikační řád, vymezovaly striktně tyto požadavky a jejich dodržování bylo předmětem formální kontroly. Dnes je vymezují rámcově a posilují pedagogickou autonomnost učitele a autonomii školy.

pilotážní výzkum

Též „pilotáž“ (angl. pilot study). V empirickém pedagogickém výzkumu totéž co „předvýzkum“, tj. ověřování metod a postupů, plánovaných pro hlavní výzkum na malém vzorku populace, či mapování podmínek, v nichž má být výzkum prováděn.

předmětové kurikulum

Část vzdělávacího programu, vztahující se k výuce v určitém vyučovacím předmětu.

řídící profil ředitele školy

Umí jednat, bere na sebe odpovědnost, je objektivní, naslouchá druhým, podává návrhy řešení, deleguje odpovědnost a pravomoce, vidí příležitosti, je schopen vize, staví se za učitele. Nesmí se chovat jako oběť, obviňovat druhé, být subjektivní (tzn. nadřizovat někomu), odmítat návrhy, kritizovat, důvěřovat jen sobě, vidět hrozby. V oblasti organizační struktury vytváří kvalitní organizační plán, vnitřní řád (kázeň, pořádek), rozděluje funkce, povinnosti, odpovědnosti, vytváří harmonogram úkolů, akcí, prací, kontrol aj. V oblasti materiálních podmínek a finančních zdrojů zajišťuje dotace, další doplňkové zdroje (sponzorské dary).

Hlavní principy působení na společenské mikrookolí jsou: KONCEPČNOST, ORIENTACE NA LIDI, DEMOKRATIČNOST, KOOPERATIVNOST, KOMUNIKATIVNOST.

Hlavní principy působení na společenské makrookolí jsou: participace, kooperace, motivace.

školní kurikulum

Vzdělávací program konkrétní školy. Zahrnuje zpravidla priority a specifčnost školy, kurikulární nabídku, tj. povinné, volitelné a nepovinné předměty, mimoškolní aktivity, způsoby organizace školního života a způsoby realizace vztahu školy s rodiči žáků.

školní úspěšnost

Velmi diskutovaný a stále nedostatečně objasněný pojem.

Může znamenat:

1. zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu
2. produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů. Tzn., že úspěšnost není pouze dílem žáka, jeho schopností, píle aj., ale také dílem učitele, resp. součinnosti obou aktérů. Z toho vychází i koncepce mastery learning B. Blooma aj.

výchovné společenství

1. Výchovné společenství tvoří žáci, učitelé, vychovatelé, rodiče, zřizovatel školy, personál. Úkolem výchovného společenství je podporovat cíl školy, jímž je vytvoření školy jako místa celistvé výchovy prostřednictvím vzájemných mezilidských vztahů.
2. Utváření společenství, které pomáhá svým členům, aby byli úspěšní. Jedním ze znaků takového společenství (škola, třída) je vysoká koheze – což je pocit sounáležitosti, společného cíle vzájemné podpory ve skupině, která však zároveň podporuje rozvoj každého jedince.
3. Účinné vedení školy. Efektivní vedení je pro úspěch školy nezbytné. Vedení školy (ředitel, zástupci) jasně formuluje vizi a poslání školy a dbá na zachování daného směru. Usnadňuje pedagogům jejich práci, dbá na jejich vzdělávání, prosazuje zásady, které jim dopomáhají ke kvalitní práci. Spojuje důslednou kontrolu a řízení s kolektivní odpovědností a s maximální mírou individuální samostatnosti (a podobně si počínají i dobří učitelé ve třídě).

vyučovací metoda

Postup, cesta, způsob vyučování. Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených cílů. Existují různé klasifikace metod, např. podle fází vyučovacího procesu (utváření, upevňování, prověřování vědomostí), podle způsobu vyučování (slovní, názorné, praktické), podle charakteru specifické činnosti (metody uplatňované v jednotlivých vyučovacích předmětech). Progresivní je obecné třídění metod výuky podle způsobu interakce mezi učitelem a žáky: frontální, skupinové, individuální.

výuková komunikace

Komunikace, která probíhá při výuce. Odehrává se zpravidla ve školní třídě, ale také v laboratoři, dílně, tělocvičně. Obvykle se jí rozumí komunikace mezi učitelem a žákem. Patří sem také komunikace mezi žáky navzájem (žák – žák, žák – skupina, žák – třída, skupina – skupina apod.). Výuková komunikace nemusí být vedena jen živým učitelem, jeho činnost může být zpředmětněna v počítačovém programu, televizním záznamu, studijním materiálu.

vzdělávací standardy

Konkrétně vymezené, obligatorní požadavky, které musí splnit žáci v určitých ročnících či stupních školy. Jsou formulovány jako vědomosti, dovednosti aj. ve vztahu k plánovanému obsahu vzdělávání ve vyučovacích předmětech.

5. Strategie výuky v kontextu kurikulární reformy (Modul 05)

5.1 Tematické okruhy a cíl

Tematické okruhy

Tematické okruhy

1. Reformní úsilí ve školství 20. století a otázky vzdělávacích potřeb 21. století
2. Klasické přístupy k řízení vyučování a alternativní koncepce vyučování
3. Moderní koncepce vyučování a jejich využití v praxi, realizace odborného vzdělávání jako nástroje aktivního a tvořivého učení
4. Význam, funkce, kriteria výběru v oblasti strategií výuky a vazeb:
 - individuální, frontální, individualizující
 - výkonové, sociálně etické, heuristické, facilitativní
 - problémové, programové, projektové, skupinové, kooperativní, otevřené, situační, inscenační, didaktických her
5. Vyučovací situace jako organizační jednotka a nástroj utváření klíčových kompetencí žáků

Cíl

Cíl

- Pochopit smysl a podstatu dimenze reformního úsilí ve školství 20. století s ohledem na vzdělávací potřeby 21. století.
- Pochopit a osvojit si rozdíly v přístupech
 - a) klasického,
 - b) alternativního a
 - c) moderního vyučováníjako koncepcí, které nestojí proti sobě, ale jejichž efektivita spočívá ve vzájemném obohacování, v syntéze nosných prvků; osvojit si východiska uplatnění koncepcí ve výchovně vzdělávací praxi jako nástroje strategie výuky.
- V návaznosti na poznání těchto strategií seznámit se a osvojit si postupy správné aplikace pedagogických myšlenek, metod a forem ve výuce.
- Cílem je pochopení a zvládnutí koncepčních nástrojů realizace výchovně vzdělávacího procesu se zřetelem na kontext školské reformy (kurikulární reformy), promítající se ve schopnosti aplikovat poznatky ve školní praxi a koncepčně ovlivnit přípravu školních vzdělávacích programů.

5.2 Úvodem

Zkušenosti s uplatňováním reformy školství v zahraničí i u nás ukazují, že jejich úspěšnost a věcné řešení jsou závislé na znalosti širších souvislostí, v nichž se ve světě rozvíjí a proměňuje škola jako výchovně vzdělávací instituce. Pro pochopení systémových změn je rovněž důležité uplatnit **vývojové hledisko**.

Snahu zdokonalovat výchovně vzdělávací systém zaznamenáváme napříč staletími. U vytváření loňových systémů a koncepcí vzdělávání stáli zejména významní **pedagogičtí myslitelé** jako byl J. A. Komenský, J. J. Rousseau, J. J. Pestalozzi, L. N. Tolstoj, K. Humboldt, F. A. W. Diesterweg, E. Keyová, J. Dewey, M. Montessori, C. Freinet aj.

Na změnách se však podílela i **řada učitelů**, kteří se inspirovali myšlenkovým odkazem pedagogických myslitelů a usilovali o uvádění jejich myšlenek do výchovně vzdělávací praxe. Při tom učitelé obohacovali vzdělávací koncepcce o vlastní postřehy a do realizace těchto koncepcí promítali vlastní pedagogické zkušenosti a vkládali tvůrčí úsilí.

Poznamenejme v této souvislosti, že jako navazující trendy na tuto skutečnost můžeme sledovat **současné strategie** (koncepční příprava a jí odpovídající řízení) v oblasti školské reformy, a to určeným podílem v zásadě všech učitelů na tvorbě stěžejních a profilových kurikulárních dokumentů, především Školních vzdělávacích programů. Zde je tak vlastně poprvé založeno využití potenciálu profesního profilu učitelů příslušných typů škol, který zahrnuje rovněž aspekt připravenosti k aktivní účasti na konceptní činnosti, a to s využitím vlastní tvůrčí a odborné invence, kterou získali jak pregraduální přípravou, tak i dalším vzděláváním a sebevzděláváním.

Pedagogičtí myslitelé

Role učitelů v konceptní činnosti a v tvorbě vzdělávacích programů



5.3 Vzdělávací koncepcce v minulosti a současnosti

Od druhé poloviny 19. století snahy o zdokonalení výchovně vzdělávacího systému sílí a projevují se masovým vystoupením odborníků. Jako příklad lze uvést **pedocentrické hnutí** vystupující proti v té době převládajícímu systému herbartovskému, který se zejména vůči žákovi stavěl velmi autoritativně a výchovně vzdělávací působení opíral nadmíru o memorování. Vystoupení „signatářů“ pedocentrismu nastolilo permanentní proces **reformního úsilí** trvající prakticky až do dnešních dnů. Je přitom třeba vidět, že tato větev proměn vychází převážně ze samotného pedagogického prostředí.

V druhé polovině 20. století k nim přistupuje i linie druhá, vycházející zejména ze struktur státní správy, opírající se o vyhodnocování sociálně ekonomického stavu společnosti, konstatující ekonomickou regresi a nastolující otázku, zda **škola** jako výchovně vzdělávací zařízení je **efektivním systémem** s ohledem na investice do něho vkládané a dosahované výsledky. Má se přitom na mysli, že škola neplní zcela uspokojivě představy a očekávání s ní spojované v souvislosti s proměnami a potřebami rozvíjející se společnosti druhé poloviny 20. století.

Školní vzdělávání se po léta uskutečňuje ve formě **individuální, frontální** a v poslední době i **skupinové a individualizující**. Jestliže v minulosti převažovala tendence uskutečňovat tyto formy v „čisté“ podobě, od konce 20. století je naopak snaha, aby se uvedené formy doplňovaly a prolínaly. Souvisí to se snahami o proměnu výchovně vzdělávacího působení školy, a to jak v reakci na vnímání školy jako nástroje byrokratických struktur manipulujících s člověkem, tak ve snaze překonat jednostranný rozvoj člověka v důsledku civilizačních „zátěží“ společnosti a z nich vyplývajících ochuzování lidských kvalit člověka zvláště v kulturní a duchovní oblasti. V této souvislosti je rovněž nastolována otázka povahy vzdělávání, a to zejména z obsahového a procesuálního hlediska, a rozlišuje se tak

Koncepce vzdělávání dříve a dnes

Je škola efektivním systémem?



Povaha školního vzdělávání



vzdělávání **výkonové, sociálně etické, humanisticky a demokraticky orientované, heuristické, facilitativní**

Změny, které jsou v průběhu 20. století ve škole nastolovány, vyplývají z reformního úsilí a probíhají v podstatě ve **dvou liniích**. První linie usiluje o absolutní proměnu školy nastolováním zcela nových výchovně vzdělávacích koncepcí označovaných jako **alternativní**. Druhá linie jde cestou spíše **inovativní**, tj. snaží se jednak využívat podnětů, které přinášejí alternativní koncepce, jednak využívá zkušeností a poznatků tvořivých učitelů rozvíjející přístupy tradiční školy.

S jistou nadsázkou lze říci, že současná reforma školství usiluje o propojení obou proudů tím, že poskytuje školám i **učitelům náležitou pedagogickou svobodu**, ale na druhé straně vytyčuje **mantinely**, kterými se výchovně vzdělávací proces má ve škole ubírat. **Strategii výuky** tedy volí příslušná škola po zvážení vnějších i vnitřních podmínek s oporou o rámcové vzdělávací programy, které tvoří východisko i orientační normu pro hodnocení výsledků vzdělávání. Jak budou plánované výsledky konkretizovány a jak bude plánovaných výsledků dosaženo, jakými cestami, způsoby, záleží na konkrétní škole i na jednotlivých učitelích, kteří budou za danou oblast výuky zodpovědní.

Je proto třeba si položit otázku, jaké inovativní **koncepce vyučování (vedoucí idea vyučování)** má učitel k dispozici k realizaci záměrů vyplývajících ze školské reformy a nastolených rámcovými vzdělávacími programy? V klasické veřejnoprávní škole budou nejčastěji využívány mimo jiné následující koncepce:

- problémové vyučování,
- programované vyučování,
- skupinové vyučování,
- kooperativní vyučování,
- otevřené vyučování,
- projektové vyučování,
- vyučování situační, inscenační a didaktických her.

V dalším textu uvádíme v souhrnu k jednotlivým koncepcím stručné charakteristiky.

**Jaké
koncepční
změny ve
vzdělávacích
strategiích
přineslo
20. století?**



**Strategie
výuky
a školská
reforma
počátku
21. století.**



**Inovativní
koncepce
vyučování -
vedoucí idea
vyučování**



5.4 Koncepce vyučování – charakteristiky

Problémové vyučování

Co je podstatou **problémového vyučování**? Tento přístup k vyučování považuje za jádro problémovou situaci (nemůžeme použít obvyklý postup, naučený algoritmus, neznáme odpověď na otázku, vyslovujeme domněnku, kterou je nutno potvrdit nebo vyvrátit). Problémová situace je považována za překážku, kterou je třeba aktivitou žáků a nalezením vlastního řešení překonat (W. Okoří 1996). Jedná se o učení řešením problémů. Za problémovou úlohu nelze však považovat jednoduchou otázku. Problém má jinou **vnitřní strukturu** (otázkou se ptáme na jednotlivý fakt, pojem, vztah či příčinu, např. kdy byla založena Univerzita Karlova; pomocí paměti tak doplňujeme chybějící údaj). Problémovým vyučováním se rozumí soubor takových činností, které se váží k vytváření problémových situací ve vyučování, jejich řešení a vyhodnocování ve formě poznatků, které jsou osvojovány a upevněny.

Problémové vyučování

Co sleduje problémové vyučování ?

- usiluje o odstranění pamětního učení, vytvořit potřebu klást si otázky;
- vytvořit potřebu získávat nové poznatky;
- vést k myšlenkové samostatnosti a vytvářet intelektové dovednosti a návyky;
- samostatně se zmocňovat poznatků a operovat s poznatky;
- připravit na praktický život (umět řešit problémy, ovládnout kritické a souvislostní myšlení apod.).



Příkladem problému může být otázka: Co stálo v pozadí založení Univerzity Karlovy?



Z příkladu vyplývá, že strukturu problému tvoří:

- scházející data (fakta) potřebná k odpovědi (musí se nejprve zjistit, co schází, a potom nalézt způsob, jak scházející doplnit);
- údaje se musí kombinovat (příklady jiných zemí, vyšší nároky na vzdělanost u středního stavu, význam pro kulturní a hospodářský rozvoj oblasti, město s vysokou školou se stává centrem společenského dění, atd.)
- při řešení se uplatňují nejen ryze kognitivní, ale i motivační a emoční procesy (význam intuitivního myšlení pro tvořivou činnost).

Jakými způsoby lze problém **řešit**? Obvykle se uvádějí **čtyři základní postupy**. Dva z nich (první a druhý v pořadí) jsou označovány za **racionální** a zbývající dva za **iracionální** (Raudenská – Cedrychová; Šimoník).

Základní postupy řešení problému:

Mezi **racionální** postupy se zařazuje:

- racionální

1. **Algoritmické** řešení (jedná se o předpis základních postupných kroků, operací, které vedou k řešení úkolu; student neovládá všechny kroky, snaží se je objevit, po nalezení má úloha reproduktivní charakter).
2. **Heuristické** řešení je pedagogicky nejhodnotnější (analyzujeme problém, stanovujeme hypotézu, provádíme její ověření). Při heuristickém řešení uplatňujeme zpravidla 4 kroky:
 - a) pochopení problému (co je dáno, za jakých podmínek, co neznáme, co hledáme);

- b) sestavení plánu řešení (jeví se jako nejobtížnější, kombinují se údaje, sestavují hypotézy);
- c) ověřují se hypotézy;
- d) prověřuje se správnost jednotlivých kroků.

Jako **iracionální** postupy označujeme:

- **iracionální**

1. Řešení **pokusem a omylem** (studenti uplatňují různé nápady a náhodou najdou správné řešení; příkladem může být manipulace s Rubikovou kostkou);
2. Řešení **intuitivní** (vhledem) spočívá v okamžitém postižení vztahů, objevení způsobů řešení problémů (obvykle předpokládá solidní znalost, bez níž nelze intuici uplatnit, ale i silné prožitky, které podněcují restrukturaci dosavadních vědomostí a zkušeností).

Problémové vyučování je náročné z hlediska **objemu** učiva. Je náročné i na **přípravu učitele** a vyžaduje jistou **připravenost žáků**.

Nároky na připravenost k řešení problém. úloh

K řešení problémových úloh lze přistoupit až tehdy (J. Nečesaná, 1976), když žáci:

- mají osvojenou náležitou sumu faktů,
- pojmy jsou osvojeny kvalitně (v jejich podstatě),
- jsou schopni s nimi operovat.

... kdy lze přistoupit k řešení vyučování?

Zvláštním případem problémového vyučování je tzv. **heuristická** výuka. Podstatou je samostatné objevování dosud neznámých skutečností žáky (J. Maňák, 1990). Heuristická výuka je tak určitou analogií vědeckého bádání a získávání společensky zobecněných zkušeností. Přihlédneme-li na tomto místě k zásadám školské reformy (školský zákon, § 17; RVP), která ukládá vytvářet podmínky rovněž pro vzdělávání nadaných žáků, pak například v případě podpory schopností k odborné (perspektivně vědecké) činnosti středoškoláků budeme hledat a využívat tyto a obdobné typy učení a vyučování i metody výuky a práce, které budou přispívat k rozvoji příslušných osobnostních stránek žáků, jejich samostatnosti ve vyhledávání problémů vhodných k řešení a vedení ke správným postupům při práci s nimi.

Heuristická výuka

Programované vyučování

Zvláštním případem problémového vyučování je **programované vyučování**. Základem je **behavioristické pojetí učení** na principu:

Programované vyučování

stimul (S) – (R) reakce

Vychází z aplikace **kybernetických a informačních** teorií a aplikuje jejich technologie na učební postupy. Výchovu a vzdělávání chápou jako informační procesy, které sledují, aby se subjektivní informace co nejrychleji a nejefektivněji nahradily objektivními. Programové vyučování je tak nástrojem strategií zaměřených na optimální a optimalizovanou informaci. Uskutečňuje se prostřednictvím učících strojů, repetitorů, examinátorů, trenažérů a speciálních učebnic, které se slangově označují jako zmatené knihy.

Co se rozumí programem? Jde o rozpracování učiva podle čtyř **principů** :

- a) **postupné kroky** (učivo je rozčleněno do malých dávek, kratší informace, které tvoří jednotlivé kroky);
- b) požaduje se **aktivní odpověď žáka**;
- c) neodmyslitelnou součástí je **zpětná vazba** (žák/student dostává informaci o

Principy programovaného vyučování

správnosti odpovědi, kterou zvolil, vyprodukoval, a ta ho předurčuje k dalšímu kroku);

- d) žák/student si volí **vlastní tempo** při plnění jednotlivých úkolů.



Programové vyučování pracuje se **dvěma typy programů**:

- a) **lineární**:
 - bez chyby (Skinner)
 - s chybou (Presesy)
- b) **větvený (Crowder)**
 - adaptivní, pracující s chybou.

**Typy
programů
v programo-
vaném
vyučování**

V klasické podobě se s programovaným učením setkáváme zřídka (jazykové kabiny, trenažéry např. v autoškolách apod.). Na programované vyučování volně navazuje **e-learning**, on-line systém a jiné vzdělávací přístupy využívající elektronická média. Řada pedagogických poznatků spojených s klasickou podobou programovaného vyučování se potvrzuje i při využívání elektronických médií. Dnes ve škole existuje mnoho výukových programů a v důsledku neustálého rozvíjení informačních technologií zůstává koncepce programovaného vyučování živým organismem. Ve školách se vyskytují programy nejrůznějšího druhu jak z hlediska generací, tak z hlediska operačního systému.

Z pedagogického hlediska je možno programy rozdělit (J. Strach, 1996) na:

- programy pro nacvičování látky;
- simulační programy a didaktické hry;
- expertní systémy a výukové programy využívající umělé inteligence;
- elektronické učebnice a encyklopedie;
- programy pro řízení laboratorní výuky;
- programy pro výuku projektování.

Přednosti programovaného vyučování:

1. Vysoká metodická úroveň programů (zpracovává tým odborníků nezávisle na učiteli, učitel je v roli uživatele programu ve smyslu prezentátora);
2. Zintenzivnění práce, využití času spojené s individuální volbou tempa každého studenta;
3. Rovnocenná péče o každého žáka a poradenská pomoc učitele;
4. Stálá aktivita žáka;
5. Dostatek příležitostí a prostoru pro procvičování;
6. Včasná a spolehlivá informace o výsledku učení, o žákovi;
7. Možnost získání materiálů k hodnocení žáka;
8. Osvobození učitele od neproduktivní činnosti (např. oprava sešitů);
9. Usnadnění samostudia;
10. Informování žáka o chybném řešení, ve větveném programu i objasnění a odstranění příčin chybování poskytnutím doplňujících informací, respektive objektivizací dosavadních informací, jejich restrukturalizací.

Přednosti ...



... a

Nedostatky programovaného vyučování:

1. Atomizace učiva a ztráta souvislostí;
2. Omezená možnost zajištění všestranného rozvoje osobností redukcí vyučování na technické strategie;
3. Omezení interpersonálních vztahů (omezuje sociální učení);
4. Převaha psané verbální komunikace;
5. Omezená možnost souvislého slovního projevu studenta;
6. Ne všichni studenti jsou s to pracovat s programem, u některých se projevují psychické zábrany (trenažéry);
7. Obtížnost programování některé učební látky (např. filozofie);
8. Učitel je vyřazen z řízení výchovně vzdělávacího procesu, připadá mu role poradce a dozoru;
9. Výuka má vysoce individualizovaný charakter;
10. Omezenost rozvíjení všech forem myšlení.

Pro **efektivitu vyučování** je vhodné stanovit si, jaké **didaktické funkce** plní programované vyučování a zejména pak odvozené koncepty, jako e-learning, on-line systém aj. Stanovení didaktické funkce (např. zpřesnění a prohloubení představy, vytvoření představy, procvičení osvojené dovednosti, simulace situace apod.) umožňuje posílit záměrnost a cílevědomost výchovně vzdělávacího působení a participaci žáka na vzdělávacím procesu. Zároveň umožňuje překonávat jednostrannou technickou strategii vyučování.

S ohledem na některé nedostatky **programovaného učení** byla tato koncepce kritizována za deficit řešit problémy, ačkoliv se hlásí k **problémovému vyučování**. S ohledem na tuto skutečnost došlo v některých zemích (např. v Polsku) k vytvoření **symbiózy** mezi oběma koncepcemi v tzv. **problémově programované vyučování** (problemowo-programowane nauczanie).

nedostatky
programo-
vaného
vyučování



Problémově
programo-
vané
vyučování



Skupinové vyučování

Skupinové vyučování

Skupinové vyučování využívá složitých sociálních vztahů, které vznikají mezi studenty. Je koncepcí interaktivního učení podporující příznivou atmosféru pro učící se studenty. Učitel při řízení výchovně vzdělávacího procesu nemůže uvažování omezovat na vztah učitel – student, ale musí v rámci výchovně vzdělávacího působení myslet sociálně psychologicky a sociálně pedagogicky a vyvozovat z toho důsledky pro svoji činnost.

Skupinové vyučování představuje z hlediska organizačního takovou formu, kdy **vzdělávání probíhá prostřednictvím** nejčastěji 3 - 5členných **skupin studentů**, které spolupracují při řešení společného úkolu (skupiny jsou sociálním útvarem, kde se mezi členy rozvíjí sociální situace, na jejímž základě se utváří sociální vztahy).

Skupinové vyučování tak neovlivňuje pouze intelektuální procesy, ale utváří i názory, postoje, vlastnosti, dovednosti. Studenti jsou vedeni ke spolupráci, odpovědnosti, kritičnosti, k toleranci k názorům druhých. Rozvíjí se dovednost spolupracovat, podporuje se vlastní iniciativa studentů, posilují se vzájemné vazby uvnitř kolektivu třídy.

Účinnost skupinového vyučování závisí na dodržování určitých podmínek:

- výuka se uskutečňuje v nově uspořádaném vyučovacím prostoru (skupiny pracují u stolků);
- plní své poslání, když žáci vykonávají složitější úkoly (uplatnění různých postupů, náročnějších myšlenkových operací);
- záleží na sestavení skupin, pro úspěšné fungování je důležité vyhodnocení sociálních projevů studentů (autoritativní vedoucí skupiny může utlumit aktivitu ostatních členů);
- není vhodné stavět skupinové vyučování proti frontálnímu vyučování, měl by být navozen optimální vztah (uplatní se i individuální a individualizovaná činnost žáků);
- příprava učitele na vyučování je náročná (musí si stanovit části učiva, které budou žáci řešit sami);
- účinnost nevzniká automaticky prostým začleněním koncepce do vyučování;
- hodnocení nelze redukovat na klasifikaci.

Podmínky skupinového vyučování a jeho účinnost



Skupinové vyučování probíhá ve třech **fázích** :

- a) **formulace** otázky, úkolu, problému;
- b) žáci **shromažďují** materiály, srovnávají, vyčleňují podstatné vztahy z hlediska zadaného úkolu, probíhá **analýza problémové situace**;
- c) **výsledky práce skupiny** se stávají předmětem činnosti celé třídy (studijní skupiny).

Fáze skupinového vyučování

Co vyžaduje skupinové vyučování ze strany **učitele** a co ze strany **žáka**? Učitel si musí být vědom toho, že nemá-li se skupinovým vyučováním náležitě zkušenosti, musí mu koncepcí nejprve „přejít do krve“, musí se usadit v jeho práci. Je-li práce ve skupinách nová i pro studenty, vyžaduje ze strany učitele značnou trpělivost. Skupinové vyučování je pro studenty náročné mírou aktivity a samostatné činnosti. Studenti se musí naučit sami formulovat otázky, problémy, své názory, účastnit se diskuse a naučit se diskutovat, ale také dospívat k zobecňujícím závěrům.

Role žáka a učitele



Kooperativní vyučování

Kooperativní vyučování je založeno na principu spolupráce při dosahování výchovně vzdělávacích cílů. Vzdělávací cíle jsou tak úzce spojeny s cíli sociálně etickými, které za určitých okolností jsou upřednostňovány před cíli kognitivními. Jedinec dosahuje výsledků s oporou o činnost celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jedince (skupinu může představovat i dvojice). Základními pojmy kooperativního vyučování (H. Kasíková, 1997) jsou tedy sdílení, spolupráce, podpora, participace, tolerance.

Kooperativní vyučování

Kooperativní vyučování se často zaměřuje se **skupinovým vyučováním**. Mezi těmito koncepcemi je však rozdíl. Skupinové vyučování (Skalková, 1995, 2007) vytváří prostor pro kooperativní vyučování tím, že studenty vede ke spolupráci, doplňování se při řešení úkolů. Kooperativní vyučování předpokládá, že oslovený spolužák dává své vědomosti, svůj um do služeb toho/těch, kým byl osloven, a to bez nároku na ocenění, získání privilegií. Oceněním je pro něj úspěch toho, kdo ho požádal o spolupráci, kdo ho oslovil.

**Srovnejme:
... skupinové vyučování**

Kooperativní vyučování **spojuje rozumové aspekty a osobnostně sociální dimenzi** v úkolech a cílech skupinové práce. Charakteristickými rysy kooperativního vyučování jsou:

- vzájemná pomoc, ochota pomoci druhým;
- chápání myšlenek druhých;
- dovednost formulovat vlastní myšlenky s oporou o podněty od druhých;
- porozumění pro pomoc druhému;
- dovednost reagovat na názory a požadavky skupin;
- dovednost hodnotit sebe i druhé;
- empatie jako základ pro vývoj sociálních vztahů;
- pozitivně orientovaná vzájemná závislost;
- osobní odpovědnost každého žáka, studenta;
- schopnost dát svoje poznatky do služeb jiných spolužáků.



Kooperativní vyučování je často odborníky vyzdvižováno oproti jednostranně soutěživému pojetí tzv. **kompetitivního** vyučování, pro které jsou charakteristické vztahy, kdy úspěch jednoho je spojován s neúspěchem druhého (Skalková, 1995, 2007). **Kooperativní vyučování** usiluje co nejvíce naplnit představu **humanisticko demokratické výchovy**. Vyučování je podle této koncepce nejenom prostředkem sociálního života, ale i jeho posláním. Realizací koncepce se má dosáhnout toho, že **žák dozraje nejen kognitivně, ale i sociálně afektivně** a v důsledku toho bude **více nezávislý, svobodný, sociálně tvořivý**. Kooperativní vyučování, podobně jako skupinové, tak nestojí proti „technicky“ orientovanému vyučování, ale vhodně je doplňuje o komunikativně spolupracující dimenzi.

Pozitiva kooperativ. vyučování

Výzkumy kooperativního vzdělávání ukázaly, že práce ve dvojicích, v malých skupinách, založená na principech kooperace, spolupráce, vzájemné odpovědnosti za sebe i za druhé, vede k velmi pozitivním výsledkům v sociálních vztazích. Pozitiva se projevují ve vztahu k druhým lidem i k sobě samému v přijímání druhých i s chybami, které mají, v poklesu rasismu, vylučování jedinců z kolektivu ve jménu falešného elitářství, v lepším sebepojetí a větší schopnosti a sociální dovednosti ke spolupráci s druhými. Zkušenosti ze zahraničí hovoří o tom, že jednoznačnějších výsledků bylo dosahováno u mladších žáků a tedy spíše na základních školách. Výzkumy prováděné v ČR (např. na Masarykově ústavu vyšších studií ČVUT) ukazují, že ani střední školy nejsou bez šancí v aplikaci kooperativní koncepce (viz např. aplikace principů při výuce informatiky a výpočetní techniky na gymnáziu).

Otevřené vyučování

Otevřené vyučování je ponejvíce představováno jako koncepce, která školu (vyučování) pojímá nejen jako místo, kde se žáci učí, ale kde i žijí a získávají životní zkušenosti, nebo si je rozšiřují. Otevřené vyučování využívá myšlenek reformní pedagogiky 20. a 30. let minulého století. Uplatňuje se od 80. let nejen v alternativních školách, ale i v běžných veřejnoprávních a státních školách. Koncepce je postavena na důvěře učitele v žáky, na jejich možnostech, schopnostech vzájemného porozumění, na pozitivních sociálních vztazích. Změna vztahu k žákovi projevující se i možností volby učebních aktivit ze strany žáka jsou charakteristickými rysy otevřeného vyučování. Název koncepce je odvozen jednak od pozitivně orientovaného klimatu vyučování, jednak od povahy pedagogické dokumentace, ale i od výchovně vzdělávacích činností, které navozují změny ve stylu běžného vyučování, jsou vstřícnější, otevřenější k dítěti. Charakteristickým rysem koncepce otevřeného vyučování je, že na dotváření vzdělávacího programu se podílejí i žáci. Jsou spoluautory konkretizace programu na každý týden. Koncepci je přizpůsoben i prostor třídy. Lze hovořit o několika zónách, ve kterých probíhá vyučování. Vyučování se uskutečňuje jednak klasicky u stolků, jednak u počítačů, ale také v prostoru u tabule a učitelova stolu (např. konkretizace vzdělávacího programu na týden), případně v odpočinkové zóně na žíněnkách či molitanech v zadní části třídy.

Podle Skalkové je otevřené vyučování zaměřeno na **celistvé rozvíjení osobnosti mladého člověka**. Usiluje o překonávání receptivního přístupu, kdy student je převážně situován do pozice osvojovat si hotové poznatky. Otevřené vyučování naopak chce vytvářet **podmínky k aktivnímu a samostatnému i kritickému získávání zkušeností a osvojování poznatků prostřednictvím tvořivého učení**, které by připravilo žáky a studenty k řešení komplexních životních i pracovních úkolů. Zároveň usiluje o to vybavit žáky a studenty i sociálními kompetencemi v oblasti komunikace, spolupráce, flexibility vůči proměňujícím se sociálně ekonomickým a politicko kulturním podmínkám společnosti. Proto otevřené vyučování využívá nejen klasického frontálního způsobu výuky, ale i skupinové, individuální a individualizované formy výuky, zařazuje hry, estetické činnosti, řeší projekty, praktické životní problémy apod.

Při hodnocení otevřeného vyučování se obvykle uvádí několik aspektů. Na prvním místě se zdůrazňuje, že otevřené vyučování **nestojí proti tradičnímu frontálnímu vyučování**, naopak má tendenci s ním spolupracovat, doplňovat se. Předpokládá se, že frontální vyučování může úspěšně využívat prvky otevřeného vyučování. Dále se obvykle uvádí, že otevřené vyučování umožňuje naplňovat požadavek jednoty **výchovy a vzdělávání**, neboť vyučování se uskutečňuje v sociálních kontextech. Pro otevřené vyučování je také charakteristické, že usiluje o **jednotu poznávání a prožívání**. Studenti si osvojují poznatky s oporou o tzv. **narativní poznávání**, které vychází z příběhů, které studenti zažili sami, nebo někdo z jejich blízkých, a participací na vyprávěném poznávání i prožívají. Otevřené vyučování nestaví hodnocení pouze na výkonu, který studenti při vyučování podávají, ale i na rozvoji jejich osobnosti. S ohledem na další sledované dimenze vzdělávání hodnocení neuplývá na testování, ale má širší základnu, využívá i dalších evaluačních prvků.

Otevřené vyučování rovněž usiluje o **nový vztah školy rodiny, učitelů a žáků**. Rodiče jsou učiteli informováni o koncepci vzdělávání, kterou jsou jejich děti vyučovány. Rodiče mají možnost diskutovat s učiteli o koncepci i o jednotlivých krocích při její realizaci. Jsou informováni o přednostech, mezích i možných problémech. Učitelé objasňují konkrétní postupy, rodiče jsou tak připraveni i na možná úskalí. Otevřené vyučování v mnohém připomíná v ČR realizovaný projekt Začínáme spolu.

Otevřené vyučování



Co využívá otevřené vyučování...

...a proč

Projektové vyučování

Další z představovaných koncepcí je **projektové vyučování**. Odborníci jsou toho názoru, že představuje jednu z cest, jak měnit školu zevnitř (Skalková, Raudenská). Koncepce projektového vyučování je spjata se jmény J. Deset a W. H. Kilpatrick a byla hojně rozvíjena a uplatňována v první třetině 20. století. V 70. letech 20. století se dostává znovu do centra pozornosti pedagogů a zaznamenává obnovený trvalý zájem.

Projektové vyučování usiluje o překonávání často parciálního osvojování poznatků žáky. Studenti jsou vedeni ke komplexnímu řešení problému s využitím svých dosavadních vědomostí, zkušeností, dovedností. Reaguje se tak na problém klasického vyučování spočívající v tom, že žáci sice mají osvojenou celou řadu poznatků, ale stroze oddělenou podle toho, do kterého vyučovacího předmětu patří. *(Všichni známe časté výmluvy žáků, že v písemné práci, např. z fyziky, nedávají pozor na pravopis, neboť nemají hodinu českého jazyka apod.)* Schází jim schopnost překonávat předmětové bariéry a poznatky ústrojně propojovat podle řešeného praktického problému.

Projektové vyučování



Projektové vyučování je rovněž koncepce rozvíjející zájem o poznávání, rozvíjející myšlení žáků i praktické činnosti žáků s oporou o osvojené poznatky. Nechce nahrazovat klasické vyučování. Je chápáno jako jeho ústrojný doplněk, který umožňuje běžné vyučování zkvalitnit rozšířením způsobů řízení výuky a uplatněním aktivity žáků. Projektové vyučování se orientuje na individuální zkušenosti žáků. Vychází z myšlenky, že v kontaktu se životem, který je dětem a mladým lidem blízký, vznikají otázky, probouzí se přirozený zájem o poznávání (Skalková).

Projektové vyučování pracuje s následujícími **fázemi**:

- a) **volba situace**, která představuje **problém**;
- b) **diskuse o plánu řešení** zvoleného problému (kladou se otázky, určí se postup a forma výsledku);
- c) **rozvíjení činností**, které vyžadují **řešení** stanoveného problému (studenti shromažďují materiál, experimentují, organizují, manipulují s poznatky, vyrábějí předměty, modely aj.);
- d) **prezentace výsledků** práce a **zhodnocení** práce na projektu.

Fáze projekt. Vyučování



Pro učitele, který se rozhodl realizovat projektové vyučování, je důležité pochopit samotnou podstatu koncepce tohoto vyučování a uvědomit si, v čem se změní vlastní činnost učitele při jejím uskutečňování i jak se proměňuje činnost žáka. Nejde totiž o nějakou spontánní činnost žáků, ale o funkční propojení plánovité činnosti učitele a samostatné, tvořivé práce žáka, u které je cílem podporovat upevňování znalostí, dovedností a pracovních návyků se zřetelem na systémovost v přístupu k řešení problémů, a tak podporovat úroveň připravenosti na reálný život.

Projektové vyučování může být realizováno ve výchovně vzdělávací praxi v různých variantách, počínaje využitím jednotlivých účelově vybraných prvků a konče dlouhodobějším uceleným projektem, na němž participuje více vyučovacích předmětů, oblastí vzdělávání, oborů. Rozsahem nevelké projekty se realizují v jednotlivých vyučovacích předmětech či blocích, v jednotlivých hodinách (krátkodobějších časových úsecích), obsáhlejší projekty prostupují více hodinami (hodiny se po dohodě sdružují), eventuálně překračují hranice oborově blízkých předmětů. Za nejnáročnější variantu jsou považovány tzv. úplné projekty organizované v tzv. projektovém týdnu (či jinak, ale jednoznačně ohraničeném časovém úseku). Společné všem variantám je, že usilují o propojení obsahu projektů s reálným životem.

Zajímavá je i stránka hodnocení. Obvykle se neposuzuje výkon žáka a nepoužívá se známkování. Hodnocení výstupu sleduje celkový postup žáka, formulování hypotéz a jejich prověřování, úroveň prezentace výsledků, správné a zdůvodněné pracovní postupy a kroky určené k řešení zvoleného problému, jejich účinnost a funkčnost. Důležitou součástí je rovněž autoevaluace žáků. Učitelé využívají slovní formy hodnocení a nehodnotí se jen jednotlivý žák, ale i pracovní skupina/skupiny.

Koncepce opírající se o metody situační, inscenační a didaktické hry

Školní didaktické hry jsou v české pedagogice známy už od dob J. A. Komenského a ve škole i mimoškolních činnostech uplatňovány se střídavou podporou v minulosti i současnosti. S akcentací využívání metod inspirovaných dramatickým uměním se tento trend v současnosti vrací do vyučování.

V těchto souvislostech se nabízí vhodné uplatnění vyučovacích metod, jako jsou **metody situační a inscenační** (Šimoník, 2003):

1. **Situační metody (případové studie).** Jde o hledání postupů vedoucích k řešení konkrétní, předložené, prezentované situace (případu). Východiskem je přesný popis určité konkrétní situace, s uplatněním schopností analyzovat danou problematiku spolu s vyhledáváním potřebných informací, uplatněním a rozvíjením schopností rozhodovat o postupu řešení, jeho optimalizaci atp. Prostřednictvím situačních metod se uplatňuje racionální přístup k řešení problému, opora o podložené informace, věcné argumenty atd.
2. **Inscenační metody (metody hraní rolí).** Žáci sami navozují situace, ztvárňují a představují určité činnosti, osoby, na základě dosavadních či nově získávaných poznatků rozehrávají a řeší tyto situace a jsou tak vtaženi do jejich prožívání, poznávání a hodnocení. Přitom žáci mohou při hraní rolí zobrazovat jednak sami sebe v typech situací, které mohou, resp. i nemohou nastat, jednak mohou modelovat jiný jev, situaci jiné osoby, a to jak z oblasti reálna, tak i fantazie, představ atp.:
 - v situacích, které reálně nastaly, resp. nastat mohou, a žáci je budou muset řešit, či vyhodnotit přiměřenost řešení již uskutečněných reálných situací (*např. situace, kdy se žák setká s nabídkou drog, nebo situace, kdy se člověk chová neadekvátně např. vůči zvířeti aj.*);
 - v situacích, které zatím nemohou nastat (*např. jak by žák řešil situaci, když by byl právě on v té chvíli ředitelem školy a měl se postavit k určité skutečnosti, nebo byl lékařem, který se má rozhodnout o uplatnění eutanázie, případně ministrem, který rozhoduje o školném aj.*);
 - v situacích, kdy modelují děj, řešení zamýšleného případu, roli, vztahy či jednání jiné osoby, jak v podmínkách odpovídajících reálnému prostředí, tak i pomocí fantazie ve vytvořeném světě. Například jde o situace, resp. jejich modelování, „vymýšlení“, kdy má být „věc“ vyřešena, a to pomocí třeba i netradičních postupů (*například jak by žáci připravili exkurzi do minulosti – pravěku, středověku, co k tomu musí nezbytně znát, s čím počítat, s čím se setkat; nebo připravit exkurzi na Mars; případně připravit obraz společnosti, života a podmínek ve 22. století, a to vše rovněž na základě dosavadních poznatků; atp.*).

Koncepce opírající se o metody situační, inscenační a metody didaktických her

Koncepce uplatňující metody:

...situační



...inscenační



Metoda hraní rolí rozvíjí schopnosti především sociální, komunikační, schopnost přijímat změnu (adaptace), kooperace atd., vyžaduje, aby žák prokázal osvojení (a také uplatnění) určitých vědomostí a dovedností, vede k sebepoznání a seberegulaci, rozvíjí schopnost řešit problémy, zaujímat věcné a zdůvodněné postoje, je významným prostředkem osobnostního a sociálního rozvoje žáků.

Poznámka:

Vždyť i mnoho objevů, vynálezů patřících dnes k základům lidského vědění, spatřilo světlo světa prostřednictvím kroků, které se v daných souvislostech jeví jako nekonvenční, vznikla nová řešení cestami, které v daných oborech nebyly očekávány, s využitím fantazie, inspirace atp. (samozřejmě s oporou o poznání a s následným věcným přístupem k rozpracování původně třeba jen modelové situace).

A děje se tak i v současnosti. (Například z českého prostředí uveďme objev a využití nového hydrodynamického principu, mj. ve variantě pro odvalovací tekutinový stroj, viz např. Europatent EP 1 015 760 B1; uváděno také pod názvem SETUR, autor M. Sedláček, ČVUT).

Didaktické hry

Hra patří spolu s učením a prací k základním formám lidské činnosti (Šimoník, 2003). Využitím **didaktických her** rozšiřujeme pedagogické metody na zdroje poznání a prostředky rozvoje poznávacích, citových, volních procesů, zdokonalování sociálních interakcí a komunikace atp., také jako prostředek rekreační, terapeutický atd., jako podporu uplatňování poznatků a dovedností v situacích, které svým způsobem mohou modelově kopírovat situace reálného života. Prostřednictvím vhodné hry lze vyučovací látku naučit, zopakovat i upevnit. Hra jako vyučovací metoda obohacuje výchovně vzdělávací činnost, školní práci, spektrum využití vyučovacích metod. Hra dává žákovi smysl, osobní zainteresovanost na aplikované situaci a jejím řešení.

Výše popsané koncepce, jak bylo uvedeno, vycházejí z kořenů klasického pojetí vyučování, ústrojně využívají podnětů, které přicházejí z nových myšlenkových proudů i směrů a překonávají dosavadní zvyklosti. Vývoj výchovně vzdělávací praxe totiž ukázal, že není nutné se zbavovat všeho, co je spjato s tradiční školou a jejím pojetím vyučování, ale že s využitím nových myšlenek, v nově nastavených podmínkách a modernizovaných modelech, lze dosáhnout i s tradičními prvky náležitých efektů.

Uvedené koncepce odpovídají myšlenkovým proudům jednotlivých didaktických směrů, nelze je přičleňovat k jednomu proudu vzhledem ke skutečnosti, že didaktické myšlení je složitějšího charakteru, je proto nezbytné přistupovat k těmto koncepcím s využitím syntézy.



Víme vlastně, za jakých podmínek, z jakých podnětů atp. vznikají také objevy, nová zásadní poznání?



...didaktické hry

Proč patří hra do strategií výuky?



Tradiční vyučování a nové koncepce



Alternativní koncepce výchovy a vzdělávání

V ČR existují však i koncepce, které ve své původní podobě mají s tradiční školou velmi málo společného. Jako příklad lze uvést skupinu škol v Brně, které pod garancí Asociace českých daltonských škol, současně i garancí statutárního města Brna, realizují tzv. **Daltonský učební plán**, resp. vyučování s využitím prvků Daltonského učebního plánu. Vzhledem k tomu, že podobně jako např. **Jenský plán** (tak jako i některé další koncepce), není v našich podmínkách příliš rozšířen, nemá dostatečnou kulturně historickou tradici, kapitola se jimi blíže nezabývá. Informace o vyučovacích koncepcích tohoto typu i dalších směrů jsou zpracovány v řadě odborných i popularizujících publikací, včetně české provenience. Poznávání tzv. alternativních koncepcí má svůj význam pro potřeby inspirace, obohacení záměrů a koncepcí vzdělávacích programů, s příslušným podílem analytického přístupu týkajícího se zejména podmínek pro uplatnění koncepcí i očekávané efektivity výchovy a vzdělávání. Patří k obecné informovanosti pedagogických i ostatních pracovníků ve školství, ale také rodičů a širší veřejnosti.

Alternativní Koncepce



Daltonský učební plán

Jenský plán aj.

5.5 Rozvoj sociálních dovedností žáků

Otázky rozvoje kompetencí důležitých pro život a požadavky na efektivitu vyučování a také jeho funkci výchovnou upozorňují na některé aspekty nerovnováhy v organizaci vyučování, kdy zůstává těžištěm **učení kognitivní** na úkor vytváření příležitostí pro **sociální učení**, či jeho opomíjení. Předpokládá se tak vyšší četnost vytváření problémových interakčních situací, orientaci žáků do oblastí rovněž **emocionálně prožitkových a ke zkušenostnímu učení**.

Jednou z metod, která umožňuje tvořivým způsobem stimulovat **prosociální chování** ve třídě, studijní skupině, je např. **metoda dějových improvizací** (L. Prokešová, Pedagogická orientace 3/2001). Jejím cílem není navozovat situace pouze s dramatickým konfliktem, svou strukturou spíše napodobují kroky **tvořivého řešení problémů**. Východiskem je naznačení určitého problému (např. v podobě děje, popsání běžné situace apod.), následuje hledání vhodných variant řešení, vytvoření postupu zdůvodněné varianty řešení – individuální či skupinové provedení. Důležité místo má vyhodnocení, vhodná forma je závěrečná rozprava, která se soustřeďuje na etickou stránku problému, děje, situace, a také je zaměřena na sociální a komunikativní dovednosti, jimiž žáci disponovali. Dějová improvizace nemá předem daný průběh ani předpokládaný výsledek řešení problému. Žák pro daný účel přijímá určitou roli, tvořivým způsobem (i spontánně) vyjádří vlastní názory, postoje a uvědomí si i způsob jednání (vnější jednání).

**Sociální
dovednosti
žáků, sociální
učení**



5.6 Didaktika učení, didaktika informačně kybernetická, didaktika kriticko-komunikativní, didaktika kurikulární

Příprava učitelů

Když se německý pedagog P. Heimann v 70. letech minulého století zabýval otázkami nového pojetí didaktiky, která je označována jako **didaktika učení**, zahrnoval do svých teoretických konceptů a empirických výzkumů i **otázky přípravy učitelů**. Kladl si otázku, jak učitele nejlépe připravovat, a dospěl k závěru, že učitele je třeba připravovat tak, aby byl schopen samostatně pedagogicky myslet a zodpovědně se rozhodovat. Odmítal přípravu v podobě „mistrovských kurzů“, stejně tak jako tradiční zprostředkovávání teorií. Podle jeho názoru je správná jediná taková cesta, která umožní učitelům, aby si s oporou o svoji profesionální přípravu samostatně vytvořili vlastní koncepci. Jen tak je možno předejít tomu, aby se teorie v ruce učitele staly doktrínami.

Didaktika
učení



Příprava
učitelů

5.7 Vyučovací proces jako systém výchovně vzdělávacích (vyučovacích) situací

(NÁMĚTY K PEDAGOGICKÉMU ROZHODOVÁNÍ)

Výchovně vzdělávací (vyučovací) situace (dále VVS) – jednotka vyučovacího procesu mající cíl, strukturu a obsah.

Vyučovací hodina jako jedna z forem vyučování (vyučovacího procesu) je množinou VVS.

Jednou z variant vyučovací situace může být **učební úloha**.

Vyučovací
proces jako
systém
výchovně
vzdělávacích
(vyuč.) situací



Příklady výchovně vzdělávacích situací:

1. Učitel ústně **opakuje** učivo probírané v minulé hodině a **dává kontrolní otázky** (např. příklady na aplikaci vzorců, pravidel, definic atd.) - **porozumění** např. tomu, jak bylo pravidlo vyvozeno, pro které příklady zákon platí (zákon komutativní).
2. Jeden **žák** je u tabule a **řeší učební úlohu**. Ostatní žáci zapisují do sešitů (procvičování) a sledují dialog mezi učitelem a žákem u tabule.
3. **Žáci** analogicky **řeší příklad z učebnice**. Cílem je prověřit, jak jsou žáci schopni samostatně **užít nového pravidla**.
4. Žáci vyhledávají např. v učebnici, nebo textu využitém při vyučování osvojené poznatky, kategorie, modelové situace apod.

Jaké funkce vyučovací situace plní? (Mareš, Tollingerová).

- a) **Navozuje žákovu činnost** (opakování látky podněcuje žáka k aktivaci paměti, k aplikaci hledání souvislostí, ...)
- b) Vytváří **prostor** pro žákovu činnost (vymezuje operace; např.: „budete pracovat s logaritmickým pravítkem“).
- c) Vytváří **podmínky rozvíjení** žákovy činnosti (využívá parametrů VVS a aspektů učebních úloh).
- d) **Prostředek**, jímž lze žákovu činnost řídit (učební úlohy, ...).
- e) Vymezuje **charakter** žákových činností (zda jde o pouhou aplikaci poučky, zda jde o operaci s poznatky).

Funkce
vyučovacích
situací



Základní parametry (hodnoty) VVS

- a) **stimulační** (hodnota spočívá v tom, **kolik či zda iniciuje** potřebnou aktivitu)
- b) **operační** (hodnota spočívá v pravděpodobnosti, s níž se objeví operace, které má úloha navodit – práce se slovníkem, s tabulkami, ...)
- c) **formativní** (hodnota pravděpodobnosti výsledku nebo činnosti, která vede k získání podchycení žáka, když se něco zdaří – poznatková fixace)
- d) **regulativní** (hodnota pravděpodobnosti, že osvojené činnosti dovedou žáka k cíli).

Základní parametry (hodnoty) VVS

V jednotce **řídí učitel** činnost **žáků** tak, že jim **zadáva učební úlohy**, jejichž řešení směřuje k naplnění **cíle**.

Učební úlohy jsou zaměřeny na **aspekty učení**. Zejména uvádíme aspekt učení:

1. **Obsahový (čemu se žáci učí).**
2. **Operační** (co a **jak** se žáci učí, učebními, poznávacími aj. činnostmi a operacemi).
3. **Motivační**
4. **Sociální (kooperace, komunikace, ...).**
5. **Výchovné (morální, estetický profil; pracovní, světonázorový).**

Aspekty učení



Typy úloh (inspirace: Cedrychová, Raudenský)

Úlohy mohou být:

1. **Pamětní** (reprodukce poznatků); výklad učitele (fakta; naučení básně, ...).

Příklady:

Která z uvedených alternativ ...?

Kolik stupňů má ...?

Jak velký je ...?

Jak zní vzorec pro ...?

Jak se nazývá ...?

Co jste se učili ...?

Definujte ...!

Kdy se odehrála ...?

Co vám říká role ...?

Co vám říká jméno ...?

2. **Jednoduché myšlenkové operace** (např. orientace v textu B. Němcové)

Příklady:

Zjistěte, kolik měří ...!

Popište, z čeho se skládá ...!

Vyjmenujte části ...!

Udělejte soupis ...!

Jak se vyrábí ...?

Jakou má funkci ...?

Co se stane ...?

Co je příčinou ...?

Která jsou hlavní díla ...?

Typy úloh



Příklady

3. **Složité** myšlenkové **operace** (např. zasazování děl J. Seiferta do doby vzniku)

Příklady:

Vysvětlete smysl ...!

Vysvětlete význam ...!

Jak rozumíte ...?

Proč myslíte ...?

Dokažte, že ...!

Ověřte správnost ...!

Charakterizujte jazyk literárního díla ...!

V čem se projevuje doba vzniku díla ...?

Popiš pocity, které v tobě vyvolala ...!

4. **Sdělení poznatků** (tvořící myšlení)

Příklady:

Výpověď o vlastní činnosti (výkres, projekt, referát, motivace, hlavní idea, způsob zpracování, interpretace).

Výpověď o činnosti někoho druhého.

Sdělení poznatků získaných samostudiem, návštěvou kulturních, vzdělávacích aj. institucí a aktivit.

Sdělení

5. **Tvořivé myšlení** (např. konfrontace života a díla J. Seiferta se znamením zvěrokruhu ...)

Příklady:

Uveď vlastní názor ... a zdůvodni!

Vymysli, uveď praktický příklad, který jsme si neuváděli!

Všimněte si ...

Předložte nyní podobu vámi ztvárněného objektu ...

Jak si představujete ...

Regulační parametry úloh

- A) **S neformulovanou otázkou** – žáci sami formulují
- B) **Úlohy s chybějícími údaji** – žáci dosazují (např.- správný gramatický tvar, synonymická slova apod.; chemické vzorce → prvky, ...).
- C) **Úlohy s nadbytečnými údaji** – žáci odstraňují tyto údaje (opravují text; odstraňují nepatřičné myšlenky, údaje ...).
- D) **Úlohy s několika řešeními** – žáci navrhují řešení: nejúspornější, nejjednodušší, složitě (typické pro tvořivé přístupy k řešení).

**Regulační
parametry
úloh**



Etapy řešení učební úlohy

1. **Přijetí** učební úlohy.
2. **Orientace** v učební úloze → cíl.
3. **Řešení** učební úlohy.
4. **Kontrola řešení**; vyhodnocení.

**Etapy řešení
učební úlohy**



5.8 Otázky a úkoly

Otázky a úkoly



1. Co je podstatou problémového vyučování a co sleduje problémové vyučování?
2. Uveďte racionální i iracionální způsoby řešení problému.
3. V čem spatřujete přednosti problémového vyučování a v čem případné nedostatky?
4. Vyjádřete podstatu programovaného vyučování.
5. Jak jednotlivé typy programovaného vyučování pracují s chybou?
6. V čem spatřujete výhody programovaného vyučování, v čem naopak nevýhody?
7. V čem spočívá podstata skupinového vyučování?
8. Připravte si využití skupinového vyučování v předmětu, kterému vyučujete, nebo kterému hodláte vyučovat.
9. Jaký je rozdíl mezi skupinovým a kooperativním vyučováním?
10. Charakterizujte otevřené vyučování.
11. Vysvětlete podstatu projektového vyučování.
12. Vysvětlete podstatu vyučování:
 - situačního,
 - inscenačního,
 - didaktických her.
13. Navrhněte příklady využití jednotlivých koncepcí vyučování v konkrétních oblastech školního vzdělávacího programu.

5.9 Závěrečná práce, portfolio

Závěrečným výstupem absolvování modulu je individuálně zpracované **portfolio**, které bude obsahovat **výběr typů vyučovacích koncepcí**. Zvolené příklady představující konkrétní typy vyučovacích koncepcí budou zpracovány s příslušným **zdůvodněním** tak, aby byly ve vztahu:

- k příslušnému typu RVP, který je určen pro příslušný typ/druh školy;
- k druhu a specializaci školy, pro niž bude vytvářen ŠVP.

**Závěrečná
práce;
Portfolio**



Jedná se o výběr typů vyučovacích koncepcí, které budou plánovány k uplatnění v rámci:

- **tvorby školního vzdělávacího programu;**
- **následné realizace školního vzdělávacího programu v praxi;**
- **očekávaného procesu inovace v navazující etapě na uvedení ŠVP do praxe.**

Jako součást zpracování výběru typů vyučovacích koncepcí budou texty portfolio obsahovat zejména:

- charakteristiky obsahového zaměření jednotlivých koncepcí,
- příklady oborových (předmětových, tematických) specifik se zřetelem na danou školu, připravovaný ŠVP, a kdy (v jakých pedagogických situacích) mohou být příslušné koncepce využívány,
- základ spektra výběru možností volby vyučovacích koncepcí a strategií k nabídce pro praktické využití pro zpracovatelský tým ŠVP.

Portfolio bude základem pro **metodické vedení týmu zpracovatelů ŠVP** a bude zároveň sloužit jako **základ zdůvodnění** využití vyučovacích koncepcí pro funkční využití ve vhodných situacích při plánování a realizaci ŠVP, jako i v navazující etapě „udržování“ ŠVP, aktualizace procesu inovací vzdělávacího programu.

5.10 Literatura

Základní literatura:

Literatura

Cedrychová, V., Raudenský, J. *Kapitoly z obecné didaktiky pro učitele střední školy*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E.Purkyně v Ústí nad Labem, Fakulta pedagogická, 1993. ISBN 80-7044-058-9

Jůva, J. et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno, PAIDO 2001. ISBN 80-85931-95-8

Kalhoust, Z, Obst, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X

Kasíková, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3

Kolář, Z.: Raudenská, V., Frühaufová, V.: *Didaktické znalosti a dovednosti učitelů. Co by měl učitel znát a co by měl umět*. Ústí nad Labem, UJEP, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7044-361-8

Kolektiv: *Tvořivost v práci učitele a žáka*. Brno: PAIDO, 1996. ISBN 80-85931-23-0

Maňák, J. *Nárys didaktiky*. Brno: MU, Pedagogická fakulta, 1999. ISBN 80-210-1661-2

Skalková, J. *Za novou kvalitu vyučování*. Brno, PAIDO 1995, ISBN 80-85931-11-7

Skalková, J. *Obecná didaktika*. Praha, ISV nakladatelství 1999. ISBN 80-85866-33-1

Skalková, J. *Obecná didaktika*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

Skalková, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: PAIDO, 2004. ISBN 80-7315-060-3

Švarcová, I. *Základy pedagogiky*. Praha: Vydavatelství VŠCHT, 2005. ISBN 80-7080-573-0

Vališová, A., Kasíková, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

Další doporučená literatura:

Krejčová, V.; Kargerová, E.: *Vzdělávací program Začít spolu*. Portál 2005. ISBN 80-7178-695-0

Petty, G. *Moderní vyučování*. Portál, 2004. ISBN 80-7367-172-7

Průcha, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1

Walterová, E. (ed). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2

Kolektiv. *Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků*. Brno: PAIDO, 1997. ISBN 80-85931-47-8

Kolektiv. *Tvořivá škola*. Brno: PAIDO, 1998. ISBN 80-85931-63-X

Seznam učebnic se schvalovací doložkou pro střední školy (dostupné na www.msmt.cz).
www.msmt.cz; www.nuov.cz; www.vuppraha.cz; (www.rvp.cz)

6. Specifika vzdělávání dospělých (Modul 06)

6.1 Úvod do tématu

Úvod

Cílem distančního studijního textu, který začínáte studovat, je vybavit Vás základními znalostmi o specifikách učení dospělých. Během svého vysokoškolského či v průběhu (doplňujícího) pedagogického studia jste se zabývali problematikou vzdělávání dětí a mládeže. Studovali jste obecnou, vývojovou, pedagogickou a sociální psychologii, seznamovali jste se se základy obecné pedagogiky, obecné i oborové didaktiky, sociální pedagogiky a s řadou dalších disciplín. Společné jim bylo to, že studium těchto disciplín bylo koncipováno tak, aby Vás co nejlépe připravilo na Vaši budoucí učitelskou roli. Pravděpodobně jste však nebyli seznamováni s problematikou vzdělávání dospělých, přestože na řadě středních škol se dospělí vzdělávali a vzdělávají.

Vzdělávání dospělých se v mnohém blíží vzdělávání dětí a mládeže, ale v mnohém je odlišné, a tyto odlišnosti je nezbytné respektovat – tedy pokud chcete být ve své pedagogické činnosti úspěšní a prospěšní. Kdysi Vás učili uvědomovat si, že dítě není zmenšeninou dospělého, že žáky a jejich projevy nemůžete soudit podle sebe a svých možností. Mnohým učitelům se stává, že jsou se svou rolí tak hluboce ztotožnění, že se často k dospělým chovají jako ke svým žákům, tak jako by dospělý byl pouze velkým či přerostlým dítětem.

Samozřejmě, že i dospělý vzdělávající se je podle školského zákona žákem, ale především je dospělým člověkem, který má své povinnosti a starosti v práci i v rodině. Text se soustředí na vybrané determinanty, které výrazně ovlivňují učení dospělých; jeho předmětem tedy není celá oblast vzdělávání dospělých, ta je předmětem samostatné vědní disciplíny andragogiky.

Text je členěn do následujících kapitol:

- **Východiska a pojmy; Učení dospělého; Nástin determinant vzdělávání dospělých;**
- **Vliv fyzického stavu dospělých na jejich vzdělávání;**
- **Vliv psychického stavu dospělých na jejich vzdělávání;**
- **Vliv vnějších faktorů na vzdělávání dospělých.**

Jednotlivé části obsahují – ovšem v různé míře - vedle výkladového textu i příklady z reálné praxe vzdělavatelů dospělých, stejně jako náměty k zamyšlení a úkoly k procvičení získaných vědomostí.

V závěru textu jsou zařazeny informační zdroje a citovaná literatura, kterou samozřejmě ti z Vás, které problematika více zaujme, mohou využít k dalšímu studiu.

6.2 Východiska a pojmy

- Andragogika
- Pedagogická psychologie (dále PP)
- Učení, druhy učení, styly učení
- Paměť, stárnutí



Východiska
a pojmy

Andragogika

Andragogika

Andragogika vnímá člověka jako hotovou osobnost, kterou není třeba vychovávat, ale která potřebuje partnerství, pomoc a konzultaci při učení. U andragogiky není cílem výchova jedince, ale odborná a nenásilná pomoc dospělému při formálním i neformálním učení.

Andragogika je vědou o výchově a vzdělávání dospělých a péči o dospělé, která:

- respektuje specifika dospělého s ohledem na jeho psychický, fyzický a sociální stav,
- zabývá se působením pedagogických zákonitostí na dospělého jedince, na jeho osobní a pracovní život,
- definuje pojem dospělý vzhledem k jeho výchovným a vzdělávacím činnostem,
- formuluje zákonitosti, zásady a principy pro vzdělávání dospělých, kde zejména definuje a řeší didaktické metody a formy vzdělávání dospělého a jejich dopady na rozvoj dospělého,
- zabývá se efektivitou a evaluací učení dospělého,
- formuluje vztah k ostatním vědním oborům.

TIP: Beneš, M.: Úvod do Andragogiky. Praha, UK, 1997, 1999.

Pedagogická psychologie (dále PP)



Pedagogická
psychologie

V chápání pedagogů a pedagogických expertů je pedagogická psychologie pojímána jako věda o psychologických zákonitostech výchovně vzdělávacího procesu v školních a jiných výchovných zařízeních. Touto definicí se naznačuje, že pedagogická psychologie zkoumá všechny psychologické zákonitosti, které můžeme pozorovat v procesu výchovy, vyučování a vzdělávání.

Užší chápání předmětu PP se zaměřuje na studium změn v psychice dítěte, žáka, studenta vlivem výchovy, vyučování a vzdělávání, tedy vlivem výchovných podmínek a výchovných situací.

Ačkoli je člověk nedělitelný ve svém vývoji od dítěte do dospělosti, přístupy v chování k dětským a dospělým účastníkům jsou zásadně odlišné, stejně jako je role školy a role dalšího vzdělávání dospělých odlišná ve smyslu společenské potřeby. Můžeme říci, že andragogika ve vztahu k determinantám učení dospělého využívá zjištění a standardy pedagogické psychologie podle potřeby dospělého.

TIP: Hartl, P.: Kompendium pedagogické psychologie dospělých. Karolinum, Praha, 1999.

Pojem učení



Pojem učení

Další z řady důležitých pojmů je učení a jeho role ve vzdělávání dospělých. Existuje poměrně velký počet definic pojmu učení. Pro potřeby tohoto studijního textu a pro potvrzení ústřední role dospělého člověka v procesu učení se nabízí širší vymezení pojmu učení, kdy **učení znamená získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho celého života.**

TIP: Hartl, P.: *Psychologický slovník*. Praha. Academia, 2003.

Naučené je z obecného pohledu považováno za opak vrozeného, i když je učení na vrozených dispozicích závislé. **Zahrnuje jak učení živočichů, tak i specificky lidské učení člověka ve formálních, neformálních a informálních učebních situacích.**

Vymezení J. Čápa popisuje učení jako získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života.

- Na živočišné bázi učení plní funkci přizpůsobování se organismu prostředí a změnám tohoto prostředí.
- Na bázi lidské učení přizpůsobuje jedince společenským podmínkám a požadavkům.

Pedagogická a andragogická teorie užívá také užší vymezení pojmu učení jako:

- záměrného,
- cílevědomého,
- systematického

získávání vědomostí, dovedností a návyků, jakož i forem chování a osobních vlastností člověka. Toto učení se uskutečňuje zpravidla pod vedením učitele/vzdělavatele, ale může znamenat také sebevzdělávání a sebevýchovu.

Zmiňovaná vymezení plně odpovídají představám autorů tohoto textu, kteří učení považují za proces získávání předpokladů pro plnější, aktivnější a tvořivý život.

Základní shrnutí pojmu učení:

Učení působí na všechny složky osobnosti, nejen tedy na rozumové schopnosti, ale i na utváření citových vztahů a charakter dospělého člověka.

Výsledkem učení mohou být:

- **Vědomosti** – osvojené sumy faktů nezbytné pro výkon určité dovednosti. (*Naučená pravidla silničního provozu*)
- **Dovednosti** – získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání speciálních činností. (*Řízení automobilu*)
- **Návyky** – opakováním zautomatizované jednoduché činnosti nebo úkonů. (*Řazení, čištění zubů*)
- **Postoje** – způsob chování či mínění. (*Předsudky vůči menšinám*)
- **Změny psychických vlastností, procesů a stavů.** (*Chování*)



Shrnutí

Z pedagogického a andragogického pohledu jsou zajímavé dvě formy učení:

Formy učení

1. učení **záměrné (cílené)** - činnost vycházející ze vzdělávací potřeby, zaměřená na to naučit se něčemu, je prováděna odborníkem, učení zde má svůj přímý cíl, dle daného metodického postupu např. naučit se řídit automobil, psát všemi deseti, číst azbuku atd. **Vzdělavatel je zde formálním představitelem instituce a vlastních didaktických metod.**
2. učení **nezáměrné (spontánní, bezděčné)** - jedná se o změnu, k níž došlo bezděčně. Učení je zde výsledkem činnosti, historicky starší, která směřovala k jinému cíli (např. učit se mateřskému jazyku – pokus - omyl; děti na začátku experimentují se všemi hláskami, které se vyskytují na celém světě, postupně se žvatlání stále víc podobá řeči). **Vzdělavatel je zde nepřímým motivačním činitelem.**

Úkol:



Úkol

Zamyslete se a na základě následujících definic rozřaďte jednotlivé druhy učení podle příslušnosti k **jednoduchému** nebo ke **specificky lidskému** druhu učení:

1. **Pojmové** - osvojování si odpovědí na podněty, které vykazují některé společné rysy.
2. **Klasické podmiňování** - podmíněné reflexy, význam určitého signálu, na který navazuje příslušná reakce, např. odměňování (malé dítě vysloví slovo - dostane pochvalu nebo pohlazení).
3. **Problémové (induktivní) učení** – jde o učební situaci, kdy je zadán pouze úkol. Žák sám musí vytvořit nebo vyhledat použitelný algoritmus, zapamatuje si ho lépe, než kdyby jej dostal už hotový. V praxi takové učení vypadá tak, že žáci dostanou k řešení několik úloh, k jejichž řešení potřebují znát zákonitost nebo postup, který jsme jim předtím nevykládali. Tím, že těchto několik úloh vyřeší, sami si postup objeví, případně jsou dovedeni nutností jeho opakování k formulaci obecné platnosti nějaké zákonitosti. Efektivita problémového učení je mnohonásobně vyšší oproti učení iniciačnímu.
4. **Habituace** - spočívá v odstraňování vrozeného reflexu, který v řadě po sobě následujících opakování pozbyl svého významu, jako tomu je u orientačního reflexu vlivem opakování. Nový podnět vyvolá orientačně pátrací reakci, ale při jeho opakování nastává přivýkání na něj a přestává tuto reakci vyvolávat. Habituace je důležitá ochrana před působením podnětů, které ztratily pro organismus význam. Vyžaduje vyšší počet opakování, než vyhasíná. Při tom jediná změna podnětu často vrací nervovou soustavu do bdělého stavu – vyvolá nový orientační reflex.
5. **Imitační** - (cvič podle mě!). Patří k nejrozšířenějším druhům, které se při nácviu dovedností využívají především u začátečníků a u cvičení, která vyžadují přesnost. Své opodstatnění má i u složitých cvičení náročných na abstraktní myšlení. Důležité je správné předvedení ukázky, neboť představa pohybu se vytváří výhradně přes zrakový analyzátor. Fixace dovedností se uskutečňuje mnohonásobným opakováním.
6. **Sociální** - učení se sociálními interakcím, sociální chování a jednání, sociální role, postoje, motivy. Děje se nápodobou a identifikací s příkladem. Je nedílnou součástí socializace, která se děje pomocí tohoto učení.
7. **Instrumentální** - (podmíněný reflex II. typu) záleží v podmiňování, vytváření podmíněných reflexů a asociačních drah mezi motorickou oblastí, příslušným podmíněným podmětem a posílením. Projevuje se např. jako osvojení si určitého pohybu nebo polohy z řady pohybů při orientační reakci opakováním posílením (poloha hlavy, pohyb). V tomto učení je pohybový akt, např. zmáčknutí páčky, podmínkou k dosažení cíle (získání potravy).
8. **Diskriminační** – jedinec vyčleňuje a zapamatovává si z dříve percipovaného souboru jevů na podkladě výběru a posilování pouze některé obrazy podmětů, ostatní jsou tlumeny a zapomínány. Výběr a rozlišování smyslových složek odrazu (např. při zrakových počítacích) nazýváme diskriminačním učením a na rozdíl od diferenciacie představuje nižší analýzu skutečnosti. Diferenciační učení má význam při složitých podmíněných reflexech, při odrazech vyšších řádů, při rozlišování podstatných znaků od vedlejších. Učení rozlišovat (provádět analýzu) je dialekticky spojeno s generalizací.
9. **Latentní** - hovoříme také o předběžném orientačním seznamování. Jde o zapamatování si určitých indiferentních podnětů, např. celkové situace a vztahů v ní, bez spojení s vrozeným reflexem. Toto seznámení se může uplatnit při pozdějším učení v dané situaci, např. krysy byly předběžně seznámeny s bludištěm a později si snáze zapamatovaly cestu k východu při sníženém počtu posilování.
10. **Senzomotorické** - učení dovednostem, zručnostem, návykům motorickým operacím. Toto probíhá, když se dítě učí chodit, manipulovat s hračkami, nástroji,

když se učí kreslit, psát, číst, učí se různým pohybovým činnostem - sportovním, pracovním. V tomto **učení** se rozvíjí zejména senzomotorické dovednosti a schopnosti a procesy názorného poznávání.

11. **Verbální** - spočívá v osvojování si existujícího jazykového systému a společenské zkušenosti (tradic, vědy) prostřednictvím jazyka. Jde zprvu o soustavu podmíněných podmětů, někdy zesílených na principu inprintingu, tj. signálů, které vedou ke specifické činnosti (na těchto základech se rozvinula II. signální soustava, lidská komunikace a jazyk).
12. **Vtiskování - (inprinting) - jde o zvýšenou schopnost učení a trvalého zapamatování si zkušenosti v určitém období života (housata si zapamatovala v prvních hodinách života „umělé rodiče“, včely polohu úlu apod.). Zvýšení citlivosti je dědičně vázáno na určitý úsek ontogeneze, bohužel nebylo zjištěno, na jaký.**

Fisher, R.: Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování. Praha 1997.

Osobní styl učení

Osobní styl učení

Ke vztahu učení a dospělý se váže zajímavá struktura, kterou si budujeme během života. Vlivem učení si vytváříme **osobní a preferovaný styl učení**, který vlivem zkušeností dále formulujeme.

Učební (studijní) styly:

U dospělého je osobní styl učení ovlivněn zejména:

- délkou školní docházky,
- přístupem k zajímavým podnětům během učební historie (například při učení francouzského jazyka je efektivnější Paříž vidět, než o ní jenom číst atd.),
- složitostí zastávané pracovní pozice,
- zážitkem pozitivního úspěchu z předchozího učení,
- inovativností oboru, ve kterém pracuje (inovativní pracovní prostředí nebo strnulé) atd.

Pojem „styl učení“ lze vymezit jako svébytný a individuální postup při učení. Svěbytný je svou strukturou, posloupností, kvalitou, pružností aplikace v učebním procesu. Má charakter metastrategie učení. Jedinec jej používá v určitém období života ve většině situací pedagogického/andragogického typu a pravděpodobně je relativně nezávislý na obsahu učení či na učivu.

Vzniká na vrozeném základě (kognitivní styly) a rozvíjí se spolupůsobením vnitřních i vnějších vlivů. Můžeme v něm odlišit řadu složek, složku kognitivní (poznávací), motivační, sociální, environmentální a autoregulační. Dá se ovlivňovat a měnit, třebaže ne snadno a rychle. Styly učení pravděpodobně vedou k výsledkům určitého typu a zabraňují dosažení výsledků jiných.”

Tip: Mareš, Skalská, 1994, s. 249

Učební styl patří také mezi vnitřní determinanty, které ovlivňují učební proces dospělého a které vzdělavatel musí brát vážně při didaktické komunikaci s dospělými. Vnitřním - psychickým determinantům je věnována třetí kapitola.

Shrnutí pojmu učení dospělého:

- Učení se neorientuje pouze na učení formální, spjaté s institucemi typu škola nebo vzdělávací agentura. Většina účastníků vlivem předchozích zkušeností omezuje učení pouze na instituce. **Učení probíhá stále a nepřerušeně, během celého života člověka, i v běžných životních situacích.**
- Cílem učení je nabytí specifických poznatků a informací, včetně operací s nimi, tedy obohacení a využití předchozí zkušenosti, pro adekvátnější adaptaci dospělého člověka. Adaptovat se může na nové pracovní podmínky nebo na životní situace. **Učení slouží k adaptaci jedince na životní podmínky a situace.**
- V dospělém věku by měl být úbytek bezděčného učení nahrazen záměrným učením. Intenzita záměrného učení je závislá na zátěži, kterou prošel učící se jedinec v předchozím období. Zde platí čím „více“ tím „lepší“ schopnost se učit, tedy čím více pozitivních impulsů a vjemů v mládí, tím lepší výsledky z učení v dospělosti. **„Dlouhodobá a soustředěná“ zátěž v učení je efektivnější než „nárazová a nesoustředěná“ zátěž.**
- Veškeré učení dospělého by mělo směřovat k řešení problému, nejlépe reálného, ze života. Tedy od stanovení **daného** ke hledání **řešení** a následné **aplikaci** naučeného v praxi. Myšlenkové učení je syntézou specificky lidských druhů učení a přináší nejen spokojenost frekventantů z vyřešeného problému, ale také přetváří postoje a modifikuje jejich příští chování. **Vzdělavatelé dospělých se zaměřují na praxi dospělého.**
- Učení dospělého je závislé na jeho zkušenostech a životních postojích. **Vzdělavatelé dospělých vztahují učební téma a metody k prožité zkušenosti účastníka.**



Shrnutí pojmu
učení

Úkol:

V procesu učení dospělého se kromě didaktických faktorů projevují také:

- kvalita přípravy lektora na každou vzdělávací akci,
- užitečnost obsahu pro frekventanty s ohledem k jejich praxi,
- optimální kombinace studia a odpočinku dospělého účastníka,
- osobnostní specifika dospělého účastníka,
- tělesný stav, únava dospělého před, při a po vzdělávací akci,
- **doplňte prosím další faktory**
-
-
-



Úkol

Determinanty učení – vzdělávání dospělých

Na učení, jako činnost člověka, působí množství nejrůznějších faktorů, které více nebo méně ovlivňují kvalitu této činnosti a její výsledky. Při zamýšlení nad činiteli a posuzováním jejich důležitosti jsme narazili na kapacitu této publikace. Zmiňujeme zde proto činitele zásadní, neopomenutelné pro didaktickou práci s dospělými, a ty, které jsou někdy v našem regionu podceňované, např. role stresu nebo životosprávy při učení.

Determinanty, které působí na učení/vzdělávání dospělých můžeme rozdělit do dvou velkých skupin:

- a) **subjektivní determinanty**, determinanty, které jsou součástí osobnosti každého jednotlivého dospělého učícího se – za nejvýznamnější z nich pro naše účely považujeme:



Základní dělení
determinant
učení
dospělého

- fyzický stav;
- psychický stav;

b) **objektivní determinanty**, tedy takové, které učení/vzdělávání dospělého ovlivňují, ale působí zvenku – např. společenská komunita, ve které dospělý vzdělávající se žije, jeho rodinné zázemí, jeho pracovní podmínky apod.

Nyní se dostáváme k centrálnímu tématu studijního textu. Proces učení dospělého tedy determinuje celá řada faktorů. Faktorů, které zásadně ovlivňují výsledek učení. Je zřejmé, že tyto determinanty působí na motivaci k učení a chování dospělých jedinců.

Zkušení pracovníci ve vzdělávání dospělých tyto faktory využívají ke zlepšení své práce, jako motivační činitele. Nezkušení vzdělavatelé je bohužel ignorují, čímž deformují motivaci dospělých účastníků pro příští vzdělávací akci.

Příklad z praxe:



Příklad z praxe

V Čechách jsou obvyklá negativní očekávání frekventantů před začátkem vzdělávací akce. Dospělý, který má předchozí zkušenost s nudným a uspávacím lektorem, si následně stejné očekávání odnese do dalšího kurzu, který navštíví.

Novému lektorovi bude trvat určitý čas, než tohoto účastníka zapojí a přesvědčí o vhodnosti své didaktické metody. Vzdělavatel v této situaci vynaloží podstatně větší množství energie na rozehrání frekventantů a prolomení ledů v komunikaci.

Na úvod vzdělávací akce, kdy je cítit emoční napětí, je vhodné zařadit některou z praktických didaktických metod, která má za úkol rozmluvit účastníky a získat případné informace o jejich vyladění a učební historii. Nejpoužívanější vstupní praktické metody jsou:

- **Diskuze** k motivaci účastníku, formulace důvodu proč přišli, zda podobné téma absolvovali v minulosti...
- **Případová studie** a její reformulace související s probíraným tématem...
- **Týmová práce** v mini týmech na dané téma.

Dopady:

Účastníci se racionálně zamyslí a uvolní se vnitřní napětí. Účastníci se seznámí, osmělí a přiblíží probíranému tématu. Vstupní emoční napětí nahradí rozum.

Příprava:

Zmiňované i většina dalších vstupních didaktických metod má určité zásady:

- vyžaduje přípravu písemných materiálů pro účastníky,
- komunikace probíhá přirozeně,
- komunikace je nenásilně řízena vzdělavatelem,
- následné skupinové vyhodnocení výsledků je nutné provést diskuzí a zápisem na flipchart (stojan se závěsným blokem papíru) nebo tabuli.

Ačkoli se držíme dělení na **objektivní** a **subjektivní** činitele učení dospělého, můžete se běžně setkat ještě s dalšími názory na povahu determinant učení dospělého.



Úkol:

Následující čtyři oblasti lze použít jako alternativu a také **záznamový arch** při analýze cílové skupiny před vzdělávací akcí.

**Úkol a metodika
pro
vzdělavatele**

Zadání:

Identifikujte prosím alespoň čtyři činitele z každé zmiňované oblasti.

Hypotetická skupina frekventantů je složena rovnoměrně z žen a mužů, mezi 40 – 50 lety věku, jsou zaměstnáni ve výrobě, na mistrovských pozicích. Všichni mají maturitu na střední odborné škole a prošli jedním školením na téma „Komunikace s podřízeným“. Zahajují tří denní školení na téma „Motivace a hodnocení malých týmů“ ve Vaší školící instituci.

1. Činitelé tělesného stavu:

Zahrnují výkonnost učícího se, psychický stav frekventantů a jsou v čase proměnné. Do této oblasti patří:

- citový stav dospělého jeho emoční vyladění (rozdíl mezi milým a rozladěným frekventantem je evidentní, vzdělavatel je zodpovědný za náladu a případnou změnu nálad během vzdělávací akce),
- stav jeho pozornosti,
- stupeň intelektuálního vývoje osoby,
- úroveň rozvoje myšlení a paměti,
- stupeň rozvoje schopností učícího se,
- charakterově volní vlastnosti,
- typové zvláštnosti,
- typy představivosti a paměti,
- záměr naučit se,
- motivace jedince,
- aktivita učícího se,
- subjektivní vztah učícího se k učební látce atd.

2. Činitelé související se situací, v níž učení probíhá:

Zejména mikroklima při učení a učební prostředí. Souvisí s osobním učebním stylem dospělého jedince. Nejsou primárně vázány pouze na aktivity spojené s prací lektora:

- denní režim učícího se,
- organizace vlastní činnosti - systém v ní,
- pořádek ve věcech souvisejících s učením,
- délka učení - přestávky,
- předcházející činnosti učení a činnosti po učení následující,
- individuální a skupinové učení.

3. Činitelé související s učebním materiálem:

Činitele spojené s povahou učebního materiálu:

- grafická úprava,
- použité barvy,
- jeho struktura,
- jednoduchost,

- přehlednost nebo složitost,
- konkrétnost nebo abstraktnost,
- podobnost nebo odlišnost,
- důležitost nebo nedůležitost,
- pestrost a zajímavost,
- rozsah,
- rozložení učiva.

4. Činitelé související s osobností učitele:

Činitelé související s rolí vzdělavatele:

- co by měl mít stále na mysli při práci s dospělými lidmi,
- čemu učit,
- jak učit,
- jak kontrolovat a hodnotit výsledky učení,
- jak rozvíjet osobnost člověka učením a svými činnostmi,
- schopnost vlastní sebereflexe,
- vztah k osobnímu profesnímu rozvoji lektora.

Úkol:

Definujte prosím základní tři parametry Vašeho přístupu k budování partnerského prostředí při školení dospělých frekventantů.

V navazující kapitole si probereme fyziologické determinanty učení a vzdělávání dospělého.



Úkol

6.3 Fyziologické faktory učení dospělého

Vliv fyzického stavu dospělého na jeho učení/vzdělávání

Úvod

V následující kapitole popisujeme jednotlivé tělesné determinanty s ohledem na význam jejich vlivu při učení dospělého. Za determinanty učení dospělého, které primárně stojí za pozornost, považujeme **mozek** a **smyslovou soustavu** s ohledem k věku účastníka.

Determinanty působící při učení:

Fyziologické determinanty jsou dány vrozenými - zděděnými vlohami, tělesnými dispozicemi člověka, případnými mechanickými poškozeními a vlivem procesu stárnutí.

Jako lidé máme určité tělesné dispozice, které nás odlišují od zvířat a umožňují širokou škálu koordinovaných činností, náš další vývoj a specificky lidské učení.

Jde zejména o:

- palec k uchopování předmětů,
- centrální nervovou soustavu pro myšlení a uchování informací,
- vzpřímenou postavu pro orientaci na dálku,
- prostorové vidění 3D pro orientaci v prostoru,
- vnímání barev atd.

Fyziologické determinanty učení se navzájem ovlivňují s psychologickými faktory učení dospělého, o kterých bude řeč v následující kapitole. Stav našeho těla a jeho zdraví působí na:

- naši stávající motivaci k učení,
- nárůst či pokles paměťové kapacity,
- schopnost uchovat a vybavit si zapamatované,
- emoční vyladění k učení atd.

Mozek

Vzdělavatele nejvíce zajímá, že mozek funguje zejména jako centrum pro veškeré myšlenkové operace dospělého člověka. Další starosti obvykle nemají.

Ačkoli se například hmotnost mozku od 25 roku věku snižuje úbytkem tukových látek, neznamená to snížení kvality myšlenkových operací dospělých díky procesu stárnutí. Mozek stárne a myšlenkové operace se zpomalují skladbou životosprávy a patogenními vlivy vnějšího prostředí, mezi něž patří, stres, hluk, smog, spěch, špatná skladba jídelníčku, nedostatečný pohyb atd. Tyto patogeny například zpomalují či zcela znemožňují zásobování mozku okysličenou krví a zpomalují krevní oběh. V případě dlouhodobého působení chemických látek dochází k poškození zásobovacího mechanismu mozku kyslíkem nebo krve proudící mozkem. Poškození se projevuje opakovaným zapomínáním známých skutečností ze života či práce a stále delší dobou aktivace k rozumovým operacím, např. hlavně po ránu.

„Zjednodušeně lze říci, že např. 50letý dospělý, který má mentálně náročnou práci, optimální pohybové zatížení během svého života a nebude trpět nádorem mozku, bude v podobné mentální kondici jako o deset let mladší dospělý.“

Nezapomeňte! **Mozku při učení nejvíce škodí:**

- **nedostatek kyslíku v krvi,**
- **nedostatečná mentální zátěž v mládí,**
- **nedostatek odpočinku,**
- **nedostatek pohybu a čerstvého vzduchu v podmínkách učení dospělého,**
- **tučná strava, nedostatek a pestré stravy bohaté na přírodní vitaminy.**

Stav mozku je nedílně provázán s tzv. fyzickou člověka a schopností člověka aktivně odpočívat. Typicky stresové pozice nebo fyzicky neaktivní zaměstnanci jako kancelářské profese (manažeři či telefonistky) jsou hůře zvladatelní frekventanti kurzů než fyzicky aktivní a nestresovaní frekventanti, např. sportovci, těhotné ženy či návštěvníci univerzity třetího věku. Ti méně relaxovaní jsou více náchylní ke stresovým reakcím, nedokážou se zcela odbourat od problému, nedokážou optimálně střídát **svět práce, rodiny a odpočinku** (např. účastník, který odmítá vypnout mobilní telefon, protože mu volají klienti a on musí být stále k dispozici). Potřebují i více kávy, jídla a delikátní pozornosti vzdělavatele.

Příklad z praxe: Hra „Pracovní přestávka“



Příklady z praxe

Zadejte účastníkům, ať si vyberou jejich nejoblíbenější činnost, ve které jsou dobří, která je baví. Může jít o jejich koníček, práci atd. Mají pět minut na písemnou přípravu, kde charakterizují to nejzajímavější ze zvolené činnosti. Popíší také čím by tato činnost mohla pomoci ostatním účastníkům kurzu. Posléze krátce (cca 2 minuty přednesu) seznámí ostatní s činnostmi, ve které jsou dobří.

Vyhodnocení je standardní (seznámení účastníků navzájem, zlidštění frekventantů, deformalizace atmosféry, změna obsahových témat atd.)

Vliv stresových situací na učení rozebíráme ve III. kapitole – psychické determinanty.

Příklad z praxe: Normalizace studijního prostředí

Obvyklým regulátorem patogenních vlivů je vytržení z normality účastníků pomocí aktivního odpočinku.

*Standardem jsou školící aktivity prováděné v mimopracovním, klidném, čistém a relaxujícím prostředí, kde vzdělavatel udržuje tvůrčí atmosféru, střídá aktivní a teoretické metody výkladu. Důležitým pravidlem, zejména při školení u zadavatele, je stanovení **Nepoužívání mobilních telefonů během školení**. Frekventanti si musí uvědomit, že dnes není pracovní den, ale čas věnovaný jejich rozvoji a aktivnímu odpočinku.*

Smyslová soustava

Kvalitu učení každého z nás výrazně ovlivňují naše smysly – zrak, sluch, čich, hmat i chuť. Obecně platí – u dětí i dospělých, že **čím více smyslů při učení zapojíme, tím lépe si potřebné osvojíme**. Kvalita smyslů se s naším věkem mění a v dospělosti klesá.

Smysly zaujímají neoddiskutovatelnou pozici v kvalitě učení dospělého člověka. Jsou vstupní branou do vnímané reality a modelují náš kontakt s okolním světem a následně naši zkušenost. Při vzdělávání dospělých mohou být dobrým pomocníkem, ale také nespolehlivým spojencem vzdělavatele. Když trpí smysly, trpí celé tělo.

Tip: Vzpomeňme si, je-li tma, přivírají se nám oči a následně cítíme únavu a nesoustředíme se na probírané téma. Studujeme-li v hlučném prostředí, ztrácíme soustředěnost atd.

Zrak

Z hlediska učení je králem mezi smysly zrak, až 85 % všem učením se odehrává právě jeho prostřednictvím. Důležité je mít na paměti, že kvalita zraku se s věkem postupně snižuje (brýle nosí více dětí nebo dospělých), což se mimo jiné projevuje i vzrůstajícím časem potřebným k zaostření zraku. Dospělí jej potřebují více – poskytněte jim ho. Pokud při výuce píšete, pište čitelně, dostatečně velkými a silnými písmeny.

Důležité je dbát i na dostatečné osvětlení místnosti – nedostatečné osvětlení nejen že ztěžuje vidění, ale snižuje výkonnost, bdělost a pozornost učícího se.

Svou roli hrají i barvy – např.¹² červená podporuje tvořivé myšlení a krátkodobě dodává energii; zelená podporuje produktivitu a dlouhodobě dodává energii; žlutá a oranžová podporují tělesnou činnost, jsou zdrojem dobré nálady; modrá snižuje puls i krevní tlak, podporuje studium, přemýšlení do hloubky, soustředění, a společně s červenou barvou podporují chytřejší vhled do problémů; purpurová zklidňuje a je výhodná pro kontrolu chuti k jídlu; růžová zklidňuje a dobře se v ní odpočívá; bílá se podobá sněžné slepotě – vyhněte se jí!

Při práci s dospělými nad čtyřicet let můžeme počítat s průměrnou opotřebovaností zraku v řádu desítek procent oproti mladým lidem. Tato skutečnost má zásadní vliv na používání multimediálních didaktických pomůcek či používání barev prezentace školitele. Pro nezkušeného lektora tento faktor není důležitý, nicméně zde se ignorance nevyplácí.

Příklad z praxe:

Ze zkušeností mnoha lektorů vyplývá, že jedním z faktorů únavy je nevhodná světlost, respektive tmavost školící místnosti, nekonečná četba dlouhých pasáží z prezentace či dlouhodobé použití digitálního projektoru v tmavé místnosti. Tyto reálné situace rychleji unavují frekventanty, způsobují ospalost, bolest hlavy či pálení očí a narušují pozornost účastníků.

Vzdělavatel by měl zajistit dostatečnou světlost místnosti, co nejpodobnější dennímu světlu, a dbát na vhodné střídání didaktických metod a pomůcek v souvislosti s vyšší unavitelností zraku dospělých.

Buďte důkladní při plánování zátěže smyslů účastníků. Myslete na střídání aktivit.

Neměl by také zapomenout na optimalizaci barev své prezentace. Zde platí standardní pravidlo, jakou barvu nechci vidět jako účastník, nepoužívám ve své prezentaci. I když se můžeme setkat s různými tendencemi o amatérské umění, obecně se používají konzervativní barvy modrá, vínová nebo barvy tzv. teplé, pastelové, které jsou příjemné při dlouhodobé soustředěnosti účastníků. Prezentace by měla také reprezentovat jednotnou grafickou linii, tedy stejná velikost nadpisů, barev písma, minimum velkých pasáží textu atd.

- **Vyhněte se „amatérským“ pokusům o umění při tvorbě prezentací, nepoužívejte veškeré služby, které powerpoint nabízí, např. animace, zvukové podklady atd.**
- **Buďte konzervativní, když pracujete s powerpointem.**
- **Používejte plné barvy, maximálně mixujte tři barvy na jedné stránce.**
- **Optimální podkladová barva je modrá.**



**Příklad z praxe
a shrnutí**

¹² HOWARD, P. J. *příručka pro uživatele mozku*. Portál, Praha, 1998, s. 244

Sluch

Dalším důležitým smyslem pro učení dospělého je sluch, jehož orgánem je ucho. V případě učení se pomocí sluchu děje až 10 % aktivit.

Frekventanti:

Dospělí se liší opotřebovaností sluchového aparátu, z výzkumů vyplývá, že opotřebovanost sluchu je oproti zraku v populaci daleko nižší. Problémem při vzdělávání dospělých tedy není zásadní fakt opotřebovanosti sluchu, jako spíš problém hlukových nečistot, které jsme si pobytem ve městech uvykli vnímat podvědomě, nevědomky. Podle výzkumů i reálného pozorování má dlouhodobý pobyt v hlučném prostředí zdrcující vliv na ztrátu sluchu. Horší však je, že i krátkodobý nevědomý pobyt narušuje soustředěnost účastníků, rozptyluje frekventanty i lektora a zvyšuje stresovost učební situace.

Vzdělavatelé dospělých:

Dalším závažným problémem může být lektor a jeho práce s hlasem. Zabarvení hlasu lektora, kadence slov, srozumitelnost jsou podstatnými determinantami kvality přednesu. Lektorská práce závisí na hlase, přičemž hlas rozhoduje o pozornosti účastníků, stanovuje co je důležité a co ne, z hlasu poznáme, zda se lektor stydí, z hlasu máme tendence odhadovat sílu či slabost člověka atd.

Na rozdíl od očí, které si můžeme pouze chránit slunečními brýlemi, užití vlastního hlasu je možné cvičit.

Příklad z praxe:

Srozumitelnost si běžně lektori cvičí na workshopech před svými kolegy. Jednoduché cvičení je bezchybná četba textu. Nejdříve jako rozlámaná deska, posléze rychleji a rychleji. Musíte se snažit o absolutní srozumitelnost v obou rychlostních pólech.

Vlastní **kadenci** slov (rychlost slov či slovní kulomet) lze velmi dobře zjistit nahráním vlastní přednášky. Nahrávku posléze dáte zhodnotit některému ze svých kolegů.

Hygiena hlasivek:

Veškeré verbální pracovní pozice, např. herci, zpěváci, učitelé, lektori používají různé osobní triky na ochranu hlasu. Hlasivky trpí hlavně když jsou nadměrně zatíženy.

Zatížení může představovat třeba:

- vystřídání extrémních teplot (jdu z rozehráté místnosti do zimy)
- brzký návrat po absolvované chřipce,
- současně probíhající nachlazení a přednes lektora,
- bujará oslava noc před školením atd.,

Pozor! Udržení hlasivek v konstantní teplotě je tedy žádoucí. Před samotným školením se doporučuje nebalovat hlasivky cizími tělesy, zde nejvíce vadí sycené nápoje, sušenky, cigarety atd.

Příklad z praxe:

Pořadatel vzdělávacích akcí standardně dbá na **umístění** školící místnosti na **tichém místě**, optimálně **mimo městskou aglomeraci**. Pokud ve městě, tak ideálně v odhlučněné místnosti.

Dobré je například v úvodu stanovit pravidla, která budou dodržovat všichni včetně lektora. Třeba používání/nepoužívání mobilních telefonů během vzdělávací akce. Když jste na začátek nezakázali užívání mobilu, protože ruší, dost těžko někoho můžete peskovat, že ruší telefonem atd.



Příklady z praxe

Ostatní smysly

Čich, chuť a hmat hlavní smysly při učení spíše doplňují. Pokud nehovoříme o specializacích typu degustátor, ladič pian, kuchař nebo ochutnávač, nehrají ostatní smysly při učení v dospělosti zásadní roli.

V případě odborných školení a rekvalifikací můžeme považovat za důležitý hmat. Vlivem stáří se snižuje přesnost těchto smyslů a jejich citlivost, viditelné je to v případě jemných motorických činností či chuťových testů.

Při zapojení hmatu či chuti v praktických didaktických metodách musí vzdělavatel předpokládat určitou míru nepřesnosti a nekoordinovanosti frekventantů. Toto ostatně platí u celého spektra smyslů.

Shrnutí tématu:

- Smysly jsou vzájemně komplementární, tedy navzájem se doplňují a znásobují kvalitu zapamatování a schopnost vybavit si. Zapojení všech smyslů pomocí různých rolových her zvyšuje kvalitu zážitku ze vzdělávací akce a nakonec i zábavnost lektora. **Zapojit všechny smysly do učení.**
- Nezatěžujte své hlasivky den před školením, neberte si velké několikadenní bloky školení. **Hlasivky potřebují odpočinek a teplo.**
- Při tvorbě didaktických materiálů volíme větší písmo, vhodný kontrast mezi barvou podkladu a písmem. **Předem počítat s horším smyslovým vybavením účastníků.**
- Dbáme na dostatečnou světlost místnosti a střídání didaktických pomůcek při vzdělávací akci. **Zajistit světlo a větratelnost školícího místa.**



Shrnutí

V navazující kapitole si probereme vliv psychického stavu na učení a vzdělávání dospělého.

6.4 Vliv psychického stavu dospělých na jejich vzdělávání

Vliv psychického stavu dospělých na jejich vzdělávání

Vnitřní faktory učení neboli psychické determinanty můžeme považovat za zásadní při práci s dospělými. Tyto faktory reprezentují veškeré vnitřní stavy, které se zrcadlí při učení a vzdělávání dospělých. Zrcadlí nejen současný psychický stav dospělého, jeho náladu, starosti, prezentované chování, ale i emoční stav, problémy v životě a individuální historii člověka.

V kapitole věnované vnitřním determinantám se budeme soustředit na období dospělosti. Období, kdy člověk vyjde z fáze adolescence, jak po stránce fyzické tak společenské.

Nezapomeňte!

Vývojové fáze dospělosti:

- Období mladé dospělosti 20 – 35 let
- Období střední dospělosti 35 – 45 let
- Období starší dospělosti 45 – 60 let
- Stáří 60+ let

Zdroj: Vágnerová, M., Vývojová psychologie. Praha: Portál, 2000.

Při výběru témat kapitoly jsme vybrali několik objektivních determinant, na jejichž důležitosti se shodne i většina oborových autorů.

Jde o:

- **Paměť** a její roli ve vztahu k paměťovým stádiím, emocím a věku dospělého.
- **Motivaci** člověka a teorii vzdělávacích potřeb.
- Problematiku **stresu** a jeho vlivu na učení dospělého.

Paměť a její role ve vzdělávání dospělých

Paměť je důležitou dispozicí člověka pro vštěpování, uchování a vybavení naučeného a je veličinou, kterou u účastníků vědomě či nevědomě respektují všichni vzdělavatelé.

Pro potřeby studijního textu postačí stanovení paměti jako **schopnosti zapamatovat si** a **vybavit si** zapamatované. Při práci s dospělými tyto schopnosti zásadně ovlivňují faktory úspěšnosti celého vzdělávacího procesu.

- **Schopnost zapamatovat si** představuje novou paměť, která je vlivem okolností formována. Vzdělavatel formuje nové zkušenosti.
- **Schopnost vybavit si** je starou pamětí, která je novými zkušenostmi reformována. Vzdělavatel reformuje původní zkušenost.

Na kvalitu paměti působí celá řada významných a méně významných objektivních a subjektivních faktorů, jako je:

- motivace účastníka,
- jeho věk,
- jeho emoční vyladění,
- didaktická práce lektora,
- rušivé vlivy ve výuce,
- špatné učební návyky dospělých,
- zkušenosti dospělých.



Definice

Příklad z praxe

Někteří vzdělavatelé chápou paměť pouze jako schopnost zapamatovat si. Typickým příkladem je frontální teoretická přednáška, s jasně odděleným prostorem mezi přednášejícím a velkým množstvím frekventantů. Frekventantům jsou prezentovány masivní dávky teoretického učiva, bez zpětné vazby k jejich skutečným zkušenostem.

Jakou metodou zapojit paměť?

- Střídáním didaktických metod
- Změna prostředí
- Zapojení týmové práce
- *doplňte*

K zamyšlení!

Vzdělavatelé dospělých naráží na paměť při většině didaktických kroků, proto ji musíme:

- respektovat,
- vymýšlet metody jak ji zapojit,
- neunavit ji,
- naplno využít
- *doplňte*

V odborné literatuře najdeme různé definice a členění paměti, jejichž projevy můžeme pozorovat i při didaktické práci s dospělými.

Příklad z praxe:

Setkali jste se s následujícími druhy paměti. Představte si je v běžných učebních situacích:

1. **epizodická** (paměť pro události) - spojena s emocionálními prožitky;
2. **sémantická** (paměť pro fakta, poznatky, dovednosti) - největší zapomínání, ale lze vycvičit;
3. **presociální** (paměť pro pracovní postupy) – osvojené se většinou nezapomíná, rychle se obnovuje;
4. **smyslová** paměť – data vstoupí do smyslového aparátu, přesnější je smyslové uchování;
5. **krátkodobá** paměť (pracovní paměť, týká se několika sekund);
6. **dlouhodobá** paměť (trvalejší - nad 20 min., chemické změny).

Procesní stádia paměti

V procesním slova smyslu je paměť strukturována do tří stádií:

- 1) **stádium ukládání (kódování),**
- 2) **stádium uchování,**
- 3) **stádium vybavení,**

která vzdělavatel dospělých nesmí opomenout při práci s dospělými a při práci s prezentovaným tématem.

Paměť člověka může selhat v kterémkoli stádiu, vlivem selektivnosti vnímání dle osobnostního filtru výběrovosti, vlivem omezené kapacity paměti či zapojením pouze jednoho ze smyslů dospělým jedincem.



Příklad z praxe



Úkol



Příklad z praxe

Teorie

Rozdíly v paměti mezi lidmi jsou dány především **kvalitou** dlouhodobé paměti, **motivací** dospělého a **vykonávanou specializací**.

Např. raději si pamatujeme významové celky spojené s naším zájmem a potvrzené pozitivní zkušeností, kde je důležitý moment: chci si to zapamatovat.

Problematika emocí a paměti

Teorie

Emocionálně nabitě situace podporují paměť. Problémem může být jejich správná kontrola při vlastním učení. Hovoříme o základních zabarveních emocí, jako je strach, radost, hněv a smutek. Vzdělavatelova role je v případě práce s emocemi zaměřena na udržení pozitivní a kooperující atmosféry, která znamená větší naději na zapamatování.

Někteří vzdělavatelé dospělých využívají při své práci **emoce** cíleně a v dávkách. Podporují tím optimální zapamatování frekventantů a jejich celkovou citovou vyladěnost.



Příklad z praxe:

Příklady z praxe

Například emočně podbarvené historky při školeních PR pracovníků na téma „Komunikace s novináři“ se obvykle používají případové studie na téma „Ekologická katastrofa v naší továrně“ či „Spadlé letadlo naší společnosti“. Zde se vzdělavatel zaměřuje na nácvik řešení krizové situace, ale i zjednodušuje práci s účastníky, protože působí na emoce účastníků a vyladuje je pomocí rozumu. Frekventanti zde musí pracovat se silnými emocemi, které se učí zvládat pomocí rozumu. Tímto jsou dospělí lépe připraveni na potenciální reálné krize. Vyzkouší si nanečisto i reálné řešení krize.

Příklad z praxe:

Jiným příkladem mohou být metodické aktivity jako „Lámaní ledu“, „Rozehřívací hra s kartami“, „Řekněte pár slov o sobě“ nebo „Úvodní příběh k tématu“, které jsou používaným regulátorem emocí frekventantů.

Přenosem úvodních aktivit z lektora na frekventanty redukuje negativní očekávání frekventantů při zahájení vzdělávací akce tím, že u nich vzbudíme silné emoce a následně nabídneme možnost jejich kanalizace pomocí diskuze.

Například můžeme pozorovat strach ze zesměšnění při zahájení vystoupení před neznámými lidmi a následnou radost (spadnul mi kámen ze srdce, neztrapnil jsem se) z produktivní atmosféry při hodnotící diskusi.

Výsledek úvodních aktivit bude vynikající pouze tehdy, když se vzdělavatel:

- *ujme své role spravedlivého vůdce,*
- *prokáže silnou empatii,*
- *nebude hodnotit výstupy frekventantů,*
- *prokáže nekritický zájem o frekventanty.*

Jinými slovy, přetaví koncept očekávání: Já jsem frekventant, tak se ukaž, lektore, na koncept jsme partneři, pojďme spolupracovat.

Emoce jsou spojené nejen s didaktickými metodami při zahájení vzdělávání či krizovými školeními, ale můžeme je pozorovat v průběhu celého školení na spokojenosti a výsledné další motivaci účastníků.

Teorie

Většina frekventantů potvrdí, že po příjemné a tvůrčí atmosféře školení si častěji vzpomenou na příjemně prožitý čas, na povzbuzující okamžiky či celý kontext vzdělávací situace.

V nepříjemném rozpoložení si naopak vybavujeme a pamatujeme negativní kontext, např. rozhádanou atmosféru nebo únavně nudného lektora. V extrémních situacích mohou negativní emoce překážet strukturovanému vybavování, protože je racionální složka osobnosti blokována - např. při leknutí, pocitu ohrožení.

Doporučení:

- *Nikdy nesmí dojít na koncept Já jsem lektor, poslouchej, frekventante.*
- *Udržovat a působit na tvůrčí a příjemnou atmosféru při učení a vzdělávání.*
- *Nikdy nezpochybňovat vlastní či jinou paměť.*
- *Soustředit se na použití živých obrazů, příkladů z praxe, modelových cvičení a cviků atd.*



Shrnutí

Paměť a věkové změny

Teorie

Vlivem věku jsou lidé více citlivější na rušivé vlivy a na **proaktivní a retroaktivní** útlum (útlum dospělých před a po zahájení vzdělávací akce). Ve většině případů je věk limitujícím faktorem pro účinné využití paměti, viz kapitola Mozek.

Pro vzdělavatele dospělých má paměť určité parametry, jejichž opomenutí představuje ohrožení kvality vzdělávací akce. Tyto parametry lze přetvořit ve **standards práce** vzdělavatele s pamětí frekventantů. Zde si je v krátkosti představíme:

- Paměť se stává **selektivní** vzhledem ke specializaci dospělého a hlavně díky povolání a vzhledem k individuální smysluplnosti učební látky.
- Dospělý se lépe učí díky **logickým souvislostem** mezi tématy, pojmy a činnostmi. Lépe si vštěpuje abstraktní pojmy a témata než dítě.
- Začínají se projevovat **důsledky** špatného učení v dětství a **zkušenosti** se školou.
- V dospělosti sice **využíváme nashromážděné zkušenosti**, ale díky větší složitosti prováděných operací často překrýváme spíše paměťové stopy.
- S věkem jsou postiženy nejvíce mladé paměťové stopy vlivem **překrývání**.
- Dospělý člověk potřebuje **silnější podněty** v učení.
- **Optimální cvik** a **zatěžování** mozku prodlužuje duševní svěžest až do pozdního stáří.
- Paměť je **závislá** na psychickém a tělesném stavu člověka a na stavu vnějšího prostředí.
- Různé stránky paměti se s věkem mění různě.

Zmiňované parametry lze použít jako **záznamový arch** pro evaluaci vlastní práce s dospělými a diagnostiky jejich paměti.

Několik zásad pro zlepšování paměti:

Vzdělavatelé uznávají vlastní standardy kvality práce s pamětí, které maximálně respektují např. věk, stav, individualitu a potřeby frekventanta. Nabízíme následující tři standardy, které Vám doporučujeme porovnat s Vašimi vlastními.



Shrnutí a zásady

1. Dodržování vhodného dávkování učiva

- Od obecného a známého ke specializaci frekventantů. Frekventanti začínají od známého k neznámému a srovnávají si úroveň znalosti vzhledem ke svým kolegům.
- Nespěchat na frekventanty, přemýšlení potřebuje čas.
- Často opakovat důležité pasáže, za pomoci textových shrnutí rozdaných v tiskové podobě mezi frekventanty.

2. Využívání maxima smyslové soustavy dospělého

"Řekni mi a já zapomenu, ukaž mi a já si zapamatuji, nech mě to udělat a já pochopím". Toto čínské přísloví vystihuje známou zásadu pro zlepšení funkce paměti, tedy pamatujeme si:

- 10% slyšeného,
- 15% viděného,

- 20% slyšeného i viděného,
- 40% prodiskutovaného,
- 80% prožitého, vykonaného a
- 90% toho co se snažíme naučit druhé, tzv. párové vyučování - přínos pro oba.

Zde je přímá souvislost mezi množstvím zapojených smyslů do procesu učení a množstvím osvojeného učiva.

3. Podpora příjemné atmosféry při školení

Nepodceňovat vliv fyziologických potřeb, zejména zásadu:

- **Působení osvětlení.** Postarat se o vhodnou světelnou hygienu. Zapnutí světel a odhnutí závěsů jsou užitečné maličkosti.
- **Hluku a ticha.** Nadměrně intenzivní působení hluku snižuje soustředěnost frekventantů o desítky procentuálních bodů. Naopak monotónní přednes účastníky uspává.
- **Přisun čerstvého vzduchu a tepla.** Zajistit dostatečně větranou a vytápěnou místnost.
- **Dostatečného občerstvení.** Minimálně očekávaným a nutným standardem je malá svačina (teplé nápoje, ovoce a malé občerstvení) pro krátké školení. Pro dlouhá školení svačina a velké jídlo.

Zkuste si odpovědět na otázky:

1. Jaké didaktické pomůcky dokáží propojit více smyslů najednou?
2. Používám metodu „Úvodní lámání ledu“ při svých vzdělávacích aktivitách?
3. Jsou moji frekventanti spokojeni s místem konání mého školení?



Úkol

Motivace ve vzdělávání dospělých

Ve vzdělávání dospělých je **motivující** zejména fakt, že vzdělávání a učení **navazuje** na osobní či profesní zájmy. Pokud je navíc podpořeno pocitem úspěchu, snáze se opakuje. Úspěch motivuje a přesvědčuje k návratu za vzdělavatelem. Při nesplnění této **návaznosti** vzrůstá nespokojenost a rozladěnost frekventantů.

Motivace ve vzdělávání, je v podstatě chutí do učení, je to přístup k celkovému rozvíjení sebe sama. Vzdělavatel, svým přístupem, může tuto chuť rozvíjet jako degustátor nebo ji může nechat zakrhnout.

V učení má motivace má přímou souvislost s:

- **individuální aspirační úrovní** frekventantů – čeho chtějí dosáhnout individuálně,
- **výsledky**, kterých chce frekventant dosáhnout – čeho chtějí dosáhnout během vzdělávání,
- se **životními zkušenostmi** s učením – jaký nepřeborný a zajímavý život vedou,
- sociálním **statusem** dospělého,
- vykonávaným **povoláním** atd.

Porovnejte s faktory motivace, které nejvíce sledujete při vlastní práci vzdělavatele.



Úkol

Teorie

Motivaci lze z pohledu vzdělávání dospělých definovat jako souhrn faktorů, které podněcují, směřují a udržují učební chování člověka.

Vnitřním zdrojem motivace jsou potřeby, které se obvykle dělí na:

- **primární** (jídlo, pití, kyslík, spánek)
- **sekundární**, které záleží na výchově člověka, životním prostředí a učení (potřeba poznávat, pátrat, vlastního uznání, pozitivní vztahy, potřeba bezpečí, poznávací a výkonné potřeby, potřeba seberealizace estetické potřeby).

Maslowova teorie potřeb představuje obecně uznávanou autoritu pro definici hierarchizace potřeb.

Maslowova hierarchie potřeb je řazena od základních potřeb po potřeby nejvyšší.

Základní potřeby:

- potřeby bezpečí
- fyziologické potřeby (nasycení či napojení)

Psychologické potřeby:

- estetické potřeby
- kognitivní potřeby (poznávací, sdělný)
- potřeby uznání
- potřeby pozitivních vztahů (lásky)

Potřeby seberealizace:

- uskutečnění osobního potenciálu
- sebeaktualizace

Pyramida potřeb naznačuje, že abychom uspokojili vyšší potřeby, musíme nejprve uspokojit potřeby nižší.

Pyramida učebních motivů

Teorie

„Pyramida učebních motivů“ je přímo využitelná v práci s dospělými. Reprezentuje totiž stupňovitý postup frekventanta a proměnu jeho motivačních činitelů při samotném učení či vzdělávání.

Obrázek znázorňuje potřeby na nichž je vzdělávání dospělých založeno.



Reprezentované učební motivy na sebe navazují. Proces získávání informací, formování dovedností a návyků má za cíl zvýšení výkonnosti člověka v určité oblasti, což třeba posiluje naši pozici na trhu práce, tedy sociální jistotu, a tím představuje osobní užitek z učení a vzdělávání. Význam jednotlivých potřeb se proměňuje dle individuality jedinců.

Motivační cyklus

Teorie

Základní motivační cyklus učení dospělého je možné charakterizovat následujícím způsobem, krok za krokem:

1. Z vnitřku nebo z vnějšku je aktualizována a jakoby se odkryje potřeba, tedy nedostatek ve znalostech, dovednostech atd.
2. Dochází k jejímu uspokojení pomocí motivované činnosti, tedy učení, vzdělávání (zde narážíme na fakt, kdy vzdělavatelé tvrdí, že pracovali s nemotivovanými účastníky. Problém je však uschován v nízké sebereflexi vzdělavatele a jeho neschopnosti zaujmout).
3. Z aktualizované potřeby se stane latentní potřeba, která čeká na svoje zaktivování.
4. Motivační proces v učení dospělého je ukončen a připraven.

Motivační cyklus někdy narušuje tzv. **frustrace aktualizované potřeby dospělého**. Tedy když není dospělý uspokojen a nezažívá libé pocity z učení.

Příklad z praxe:

Pozorovatelnými reakcemi frekventantů na frustraci při vzdělávacích akcích jsou například:

- **agrese** - jako obranný mechanismus, častá je **verbální agrese účastníků**,
- **regrese** – účastník se chová, jako by byl na nižším vývojovém stupni,
- **úniková reakce** – nízká účast, nezájem, bagatelizace, výmluvy na důležitější důvody,
- **racionalizace** - představuje legitimní vysvětlení nízkého výkonu, zajišťuje větší pozornost okolí.



Příklad z praxe

Motivační cyklus může být také narušen v případě:

- při **oživení velkého množství potřeb učícího se jedince**. Spoustu potřeb nelze uspokojit hned. V modelové situaci může vzdělavatel naslibovat skvělé služby, osvojení mnoha poznatků, partnerský přístup atd. Účastníci si však pamatují a srovnávají sliby s realitou. Odklad či narušení uspokojení frekventanta vyvolává nespokojenost,
- současného **oživení více potřeb**, které se dostávají **do konfliktu** (pozitivní a negativní tendence). Příklad modelové situace: Chci se něco naučit, ale s výsledkem musím veřejně předstoupit před kolegy?!?!?
- **oživení pouze negativních sil**. V modelové situaci by měl vzdělavatel ctít etické pravidlo, tedy co nechci aby dělal někdo mně, nedělám ostatním.

Shrnutí:

- *Motivace vysvětluje chování lidí (proč někdo dělá to, co dělá).*
- *S motivací jsou spojeny pojmy: podnět, důvod, účel, potřeba, přání, cíl, touha, zájem, žádost, aspirace, očekávání, tendence, tenze.*
- *Motivace má pozitivní dopad na učení.*
- *Problémy s motivací jsou důvodem selhání na střední nebo vysoké škole - více než schopnosti.*
- *Motivace zajišťuje pozornost, menší únavu, velký dopad na paměťové pochody.*
- *Podstatný je v učení moment: "Chci se něco naučit a vím proč a jak poznatky využiji".*



Shrnutí

- **Motivační strategii učení**, tedy zdroj učení si dospělý nese z dětství, pokud měl příjemné pocity z učení v mládí, tyto návyky se stereotypizují a mají tendenci se upevňovat, stejně tak opačně v případě negativních zkušeností.
- **Vytváření motivačních plánů** ve vzdělávání dospělých, např. na začátku vzdělávací akce lektor vyvolá diskuzi na určité téma a nastíní oblasti, které by měli účastníci znát. Na konci vyzkouší společné cvičení a znovu porovná původní stav s tím, co si účastníci odnesli ze školení, čímž dojde k prokazatelnému důkazu osvojení učební látky frekventantem a má zpětnou vazbu ke kvalitě své produkce.

Nezapomeňte

Problematika stresu a učení

Nejčastější pojetí stresu

V přeneseném slova smyslu „být ve stresu“ rozumíme „být vystaven nejrozumnějším tlakům“, a proto „být v tísní“.

V běžném slova smyslu se stresem rozumí reakce na podnět, na okolnosti, situaci či přímo reakce na těžkou situaci, tedy chápáno jako okolnost (stresový faktor) nebo odpověď organismu na situaci (stresová reakce). Působení stresoru/podnětu může mít různou intenzitu a trvalost, každopádně představuje zátěž pro organismus, a jako takový musí být stresující podnět co nejdříve odstraněn.

Teorie

Běžné životní situace vedou ke stresu a je jich s přibývajícím věkem stále více, např.: rozvod, smrt někoho blízkého v rodině, ukončení dlouhodobého vztahu, nemoc nebo zranění, důchod, změna zdravotního stavu některého člena rodiny, ztráta zaměstnání, sňatek, cesta na dovolenou, prázdniny, narození dítěte, finanční problémy, změna zaměstnání, koupě domu, hypotéka atd.

Osobnost člověka se s působením stresu vyrovnává mnoha způsoby, lidé reagují na stejný stresor různě. Na jednoho člověka stres působí hned a ve většině situací, na druhého později a zřídka a na třetího vůbec. Působení stresu souvisí s naším hodnocením situace a s předchozí zkušeností se situací podobnou. Lidé si také vybírají různé způsoby vyrovnání se ze stresem, někdo sportuje a někdo pije alkohol.

Pozitivní a negativní míra stresu

Určitá míra stresu je však žádoucí pro schopnost konat. Organismus je pomocí stresové reaktivnosti připraven na zvýšenou zátěž, soustředí se naše pozornost, aktivujeme se k vyřešení náročné životní situace.

Hovoříme-li například o pozitivním stresu, máme na mysli **Eustres**. **Eustres** je reakce na kladné emoční prožitky. Kdy na člověka působí dva různé podněty, přičemž silnější je pozitivní. Například rozechvění ze vzrušení, že přijede milovaná osoba, a zároveň očekávání, jaké to setkání bude.

Bohužel v dnešní postmoderní společnosti jsme vystaveni stresovým situacím daleko urputněji a musíme častěji hodnotit situace jako stresující. Pokud má stres trvalejší charakter, kdy už je extrémně dlouho a nepříjemně pociťovaný, hovoříme o tzv. **Distresu**.

Typy stresorů ve vzdělávací situaci:

Teorie

Učení, vzdělávání a výchova mohou působit jako regulátor stresu, ale i jako stresor/ tedy impuls ke stresové reakci. Jejich pomocí si můžeme osvojovat tendence reagovat na stresové situace a řešit je.

Ve vzdělávání dospělých můžeme pozorovat, že určitá dávka stresu povzbuzuje náš výkon, ale při delším působení se stres stává rušivou veličinou.

Ve zkušenostech vzdělavatelů jsou vybrané typy stresorů považovány za základní překážku v optimálním či pozitivním působení vzdělavatele na frekventanty.

V první řadě hovoříme o didaktických, fyzikálních, chemických, biologických faktorech, zejména jde o lektorovo vystupování, špatně zadané úkoly, změny atmosférického tlaku, hluk, změna času, špatná studijní atmosféra atd.

Následují emoční a psychické stresory, např. nemůžeme vybit emoce, nedostatek času, konflikty mezi účastníky, hádky, ponižování lektorem atd.

Někdy se v odborné literatuře setkáváme s pojetím člověka jako stresoru - tendence přerušovat hovor, trpký výraz ve tváři, nonverbální ponižování, manipulace okolím, svalování viny na druhé, zesměšňování, ztrapňování určitě působí jako stresor.

Symptomy studijního stresu:

Příznaky studijního stresu se objevují pomalu a jsou většinou spojovány s určitou somatickou chorobou, kdy je možné je zaměnit za symptomy dané choroby.

Fyziologické symptomy - změna tělesné hmotnosti, chronická únava, časté infekce a bolesti, tělesné známky deprese.

Emocionální symptomy - apatie, rozmrzelost, úzkost, smutek, beznaděj.

Behaviorální symptomy - v chování, časté absence, pozdní příchody, zvýšení používání běžných drog - káva, kouření, hostilní (nepřátelské) chování, vznětlivost, trestající způsoby komunikace, nižší produktivita práce, snížená koncentrace.

Copingové (zvládací, přizpůsobovací) strategie zvládání stresu

Následující strategie popisují pozitivní řešení stresu a současně i strategie na přizpůsobení se opakujícím se stresorům. Nejvhodnější je kombinace obou přístupů.



Příklad z praxe

Dva základní přístupy k řešení stresu:

1. **Zvládání a vyřešení problému** – tendence řešit problémy do konce. Nenechat problémy vyhnívat.

Dvě strategie při řešení problému:

- a) zvládání problému – **vyřešení problému**
- b) změna aspirace – **vyřešením problému nalezení alternativy**

2. **Zvládání emocí a prožitků** - hledat si relaxující činnosti - sport, kultura, aktivní odpočinek, práce na zahradě atd.

Tři základní strategie při zvládání emocí:

- 1) **ruminační strategie (ruminace = přežvykování)** - potřeba problém stále probírat, mluvit o něm, stále se k němu vracet (není efektivní)
- 2) **rozptylující strategie** - provádění příjemných činností, které nás posílí, abychom daný problém vyřešili (individuální)
- 3) **vyhýbavá strategie** - provádění prvoplánově příjemných činností - potenciálně nebezpečná aktivita (alkohol, hazardní hry) - není ideální řešení

Studijní literatura

Atkinson, R. a kol. Psychologie. Praha: Victoria Publishing, 1995.

Čáp, J.; Mareš, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001.

Kern a kol. Přehled psychologie. Praha: Portál, 1999.

Vágnerová, M. Vývojová psychologie. Praha: Portál, 2000.

V navazující kapitole si probereme vnější determinanty učení a vzdělávání dospělého.

6.5 Vnější determinanty vzdělávání dospělých

Vnější determinanty vzdělávání dospělých

Vnější didaktické podmínky a jejich vhodná aplikace ovlivňují učení člověka, navozují učební atmosféru a znásobují dopad učebního tématu.

S vnějšími vlivy na učení dospělého musíme počítat v každém okamžiku přípravy a realizace samotné vzdělávací akce.

Vnější determinanty učení ovlivňují každého člověka jako učící se osobnost a její pozitivní motivaci v učení. Působí významně na frekventanty i vzdělavatele dospělých. V následující kapitole záměrně vybíráme faktory, které lze jednoduše **kontrolovat** a **řídít**, a zároveň ty, co prokazatelně ovlivňují **motivaci** a **aktivaci** frekventantů.

K hlavním, vnějším determinantám patří:

1. Učebna (uspořádání, užitelnost, vybavení prostoru)
2. Studijní skupina jako sociální skupina („sociální prostředí“)
3. Školící instituce (image společnosti, vybavení učeben, pravidla chování a učení, kurikulum vzdělávací instituce)
4. Vyučující odborník (odborné předpoklady, lidské předpoklady, výchovný styl, životní zkušenosti)
5. Didaktické pomůcky (vhodnost pomůcek s ohledem k cílové skupině, dostatek pomůcek)
6. Stavba vzdělávacího programu (struktura kurikula)
7. Rodina frekventanta (společenské mikroprostředí, ze kterého přichází frekventant, zahrnuje působení společenských institucí)
8. Společenské podmínky a poměry (makroprostředí, ve kterém společně existujeme – ekonomická situace, region atd.)

Ignorance těchto podmínek vzdělavatelem dospělých omezuje učební proces a naopak v případě kontroly dané vzdělávací situace lektorem úspěch znásobuje.

Hygienické podmínky - běžné stimulační prostředky používané při učení dospělých

Všichni vysokoškoláci si dodnes vzpomenou na techniky podpory při učení na obtížně zkoušky pomocí životosprávy. Většina z nás improvizovala a vyzkoušela většinu legálních podpůrných prostředků, nicméně zapomněla na další, které fungují přirozeně a lépe než ty šeptandou doporučené. Stimulovat nás nemusí pouze podpůrné prostředky, ale i vhodné zvolené načasování školení, strava, teplota prostředí či pohyb.

Přesycenost frekventantů

Všichni dobře znají efekt „**plného břicha**“, kdy říkáme, že se nám po obědě krev z mozku přesunuje do břicha a nejsme schopni žádných myšlenkových operací, natož sedět na školení. Důvodem je, že většina českých pořadatelů vzdělávacích akcí v dobré víře své pohostinnosti pořádá při seminářích lukulské hody, obsahující například guláš či řízek k obědu nebo široké řady majonézových chlebíčků a krémových dortů. Účastníci totiž tyto pochutiny milují a každý hostitel se chce ukázat v pozitivním světle. Většinou si však hostitel neuvědomuje, že tímto občerstvením se lze připravit na jednu směnu v dole, v žádném případě však na vzdělávací aktivity dospělých.

Přesycenost způsobuje zpomalení metabolismu člověka a v žádném případě nezlepšuje spokojenost účastníků. Vyšší hladina cukru v krvi rozptyluje účastníky, způsobuje nesoustředěnost a nervozitu. Tučná strava působí utlumující stavy frekventantů a zpomaluje krevní oběh.

Nutriční specialisté a dietologové jednomyslně varují před přílišným mlsáním při učení. Tělesná schránka a hlavně mozek při učení potřebuje dostatek odpočinku, čerstvého vzduchu. Nejvhodnějším občerstvením je ovoce (jablka, hrozny, banány, meloun atd.), lehké pečivo, sýry, výběr ovocných čajů a neperlivá voda.

Úkol:

Zamyslete se nad Vaší metodou zapojení účastníka po obědě.
Pokračujete ve vlastním výkladu nebo měníte didaktickou metodu?

Čas pořádání vzdělávací akce

Optimální období pro učení dospělých a pořádání vzdělávací akcí je předmětem mnoha diskuzí, která nás zavádí na pole psychologie a k mnoha výzkumům fenoménu času, kultury a biorytmu člověka.

Prakticky frekventanti vnímají čas z několika pohledů,

- **jako časovou dotaci** – jak dlouhou bude vzdělávací akce trvat,
- **jako termín** – kdy, jaký den se bude vzdělávání pořádat, zda bude ve volném čase nebo pracovním.
- **jako investici, osobní obět', ztrátu času** – kolik času mi vezme při vzdělávání i následném učení, budu muset ostatní aktivity omezit nebo ne.

Společným jmenovatelem přístupu k času je neochota dospělého investovat pravidelné časové bloky do vzdělávání a záměrného učení.

Úkol:

Navrhněte optimální časovou dotaci (dobu trvání vzdělávací akce – zahájení, přestávky, ukončení) pořádání jednodenní vzdělávací akce pro skupinu obráběčů nástrojů a pro skupinu lektorů.

Ze znalosti **řízení vlastního času** vyplývají zajímavá doporučení pro pořádání vzdělávacích akcí. Nevhodným dnem pro pořádání vzdělávacích akcí je často uváděno pondělí, protože vnímáme začátek pracovního týdne a jeho dopady na naše pracovní priority. Další problematický den představuje pátek a jeho víkendová „image“. Víkendové dny jsou vyjma specializovaných venkovních a praktických školení zcela nevhodné. Víkend má být dobrovolně trávený a věnovaný odpočinku, i přesto se najdou pořadatelé, kteří tento fakt nerespektují. Zbývají nám tedy úterý, středa a čtvrtek.

Učební biorytmus dospělého dále dělí učební den celkem jednoznačně. Ráno a dopoledne, kdy se ještě dospělý může plně soustředit, je vhodné zařazovat obtížnou a novou látku, odpoledne a večer věnovat situačním hrám, simulacím, procvičování a opakování. Vzdělavatel se může orientovat podle složitosti látky.

Úkol:

Navrhněte si do zásoby způsob (diskusní téma, obrázek k tématu, simulaci, vtip atd.) pro zaktivování dospělého při odpoledním vyučování.

Pohybové aktivity při učení

Ve zdravém těle, zdravý duch. Tuto poučku lze využít při potvrzení pohybu jako hygienické determinanty učení dospělého.

Přirozený pohyb je ideální relaxační technikou a občerstvuje tělo.



Úkol



Příklad z praxe
a úkoly

Pohyb je také didaktickým nástrojem, například pro:

- přepínání obsahových témat
- pro sblížení frekventantů při týmových hrách
- pro rozcvičení frekventantů při monotónní výuce atd.

V případě plánovaných vzdělávacích akcí je využití pohybu jednodušší, lze si pohybovou aktivitu připravit. Již samotné zadání týmové spolupráce rozhybe účastníky a umožní jim změnit obvyklé posazení a prostor.

Vzdělavatelé využívají praktických didaktických metod, které umožňují rozpohybovat účastníky pomocí různých her a simulací (viz. Kapitola smysly, paměť a stres), také pro podpoření paměti a vytvoření hlubší zkušenosti.

Různé simulace činností z běžné praxe a rolové hry (např. simulace lektorského vystoupení nebo jednání s problematickým klientem) navozují problematickou situaci a umožňují zažít vlastní řešení problému.

Úkol:

Zkuste se zamyslet, jakou metodou osvěžit frekventanty při vzdělávací akci.

Např. Stačí se podívat z okna a otočit hlavou. Při té příležitosti zařadit cvičení, kdy se frekventanti zvednou a shromáždí do menších týmů a řeší hádanku...

Teplota prostředí

Konstantní teplota je důležitým hygienickým prvkem organizace výuky. Přetopené místnosti utlumují organismus a zvyšují zátěž organismu, zvyšují krevní tlak, způsobují malátnost a problémy s dýcháním frekventantů. Vysoká teplota si vynucuje časté přerušování učebního postupu z důvodu vyvětrání a občerstvení tekutinami. Podchlazené místnosti naopak způsobují nesoustředěnost, u slabších osob zimnici a tendenci prchnout ke zdroji tepla. Optimální teplota pro učení na vzdělávací akci je stanovena mezi 18 – 22 °C.

Přísun vitaminů a dalších suplementů při učení

Učící se jedinci mají tendenci přemýšlet nad navyšováním vlastní mozkové kapacity pomocí různých látek či chemických sloučenin. Některé způsoby jsou osvědčené a bezpečné, další jsou nefunkční, a malá část dokonce nebezpečná. Obecně platí „Všeho s mírou“.

Při individuálním učení jsou nejběžněji používanými suplementy vitaminy, které většina z nás v menší či větší míře konzumuje. Většina z nás také vitaminy přijímá bez ladu a skladu z potravin a neví, jak je vytěžit. Tento proces lze řídit pomocí vhodné životosprávy, a to zejména v době zvýšené zátěže při učení. Lékaři například kombinace vitaminů doporučují hlavně v předpokládaném období vysoké mentální či fyzické zátěže, tedy v době působení intenzivních stresorů. Argumentem pro jejich používání je také komplexnost jejich působení a zažitá pozitivní představa, že čistí organismus a brání jej před infekcí – tedy **placebo efekt**.

Zdrojem vitaminů musí být čerstvé ovoce a zelenina. Například dnes hojně užívané multivitaminy v pilulkách či v prášku, tedy náhražky/suplementy, povětšinou bez užítu vyloučíme. Fungují zase spíše jako placebo efekt.

Většinu kombinovaných vitaminů tedy nevyužijeme, ale pouze profiltrujeme.

*Například důležitý antioxidant **vitamin E** (zabraňuje stárnutí a posiluje imunitní systém), pokud není současně podáván s tukem, se kterým se rozkládá (máslo, rostlinný olej atd.), tělem pouze projde bez užítu.*

*Zdravý člověk **vitamin C** od určitého množství vylučuje bez vytěžení, proto jsou zbytečné vysoké obsahy 1000 mg na jednu tabletu, známé z reklamy.*



Příklad z praxe



Úkol

Kofein

Kofein je považován za stimulant zvyšující výkonnost a snižující únavu. Když pomíneme rozdílnou rezistenci dospělých vůči kofeinu, můžeme kávu a její kofeinové náhražky považovat spíše za zlovyk. Protože z dietetických vyšetření vyplývá, že zjistitelně zvyšuje výkonnost pouze první šálek kávy, další šálky kávy pouze dráždí žaludek, protože zvyšují jeho kyselost. V případě nechutenství či nedostupnosti občerstvení lékaři nedoporučují kávu podávat samotnou, protože způsobuje samotrávení žaludku, zatěžuje ledviny a působí močopudně. Nadměrné užívání kofeinu může způsobovat dehydrataci organismu, ztrátu minerálů, malátnost a migrény.

Nicméně **vůně kávy** je jedním z nejlepších stimulantů ranních školení, takže si vzdělavatel vybírá podle svého uvážení a cílové skupiny.

Světlo a hluk

Problematiku světelné hygieny a hluku jsme již zmiňovali z hlediska smyslových orgánů v kapitole Smyslové orgány.

Nikotin

Nikotinismus je prokazatelně iracionální zlovyk, který způsobuje těžkou závislost a smrt. V případě učení je nepoužitelný a škodlivý.

Pozitivní fakt či spíše jistou humornost je možné pozorovat při sociálním chování frekventantů - kuřáků. Kuřáci se při vzdělávacích akcích prokazatelně dříve sblíží, vzhledem k shromažďování v kuřáckých místnostech. Pokud je i lektor kuřák, může počítat s podporou své smečky kuřáků.

Vliv sociálních faktorů na vzdělávání dospělých

Teorie

Socializace

Na proces socializace narazí každý, kdo studuje jakýkoli společensko-vědní obor a nebo se snaží pochopit sociální historii dospělého jedince. Socializace je důležitá i pro vzdělavatele dospělých. Protože socializace jedince má charakter sociálního učení, jehož prostřednictvím se z biologické bytosti stává společenský tvor.

Zamyslete se nad jednotlivými fázemi socializace:

1. **Primární socializace** – ohraničeno dětstvím
2. **Sekundární socializace** – ohraničeno dospělostí
3. **Terciární socializace** – ohraničena významnou společenskou změnou – (v ČR rok 1989)
 1. **Formální socializace** (institucionalizovaná) – samostatný společenský proces, jenž probíhá pomocí specializovaných institucí – škola, poradenská centra, vzdělávací instituce atd.
 2. **Neformální socializace** – probíhá jako součást dalších procesů, kdy není socializace prvořadá.

Dospělý člověk přichází z určitého sociálního prostředí, ve kterém žije a pracuje, má určitý sociální původ a vlastní sociální identitu. Sociální stav frekventantů je zajímavým zdrojem informací pro vzdělavatele dospělých. Již při samotné přípravě vzdělávací akce vzdělavatel vědomě či nevědomě analyzuje cílovou skupinu z pohledu:

- pracovní kvalifikace frekventanta (dělník/lékař),
- specializace a zaměření frekventanta (fyzicky pracující),
- zaměstnaný/nezaměstnaný frekventant,
- koníčky a zájmy účastníka,
- užívané odbornosti jazyka během vzdělávací akce (speciální profesní jazyk, běžná řeč),



Příklad z praxe

- zastávaného stupně pracovní zodpovědnosti účastníka (asistent/ředitel),
- dosaženého stupně vzdělání (ZŠ, SŠ a VŠ),
- dle sídla společnosti, ziskovosti firmy (malá společnost/nadnárodní koncern) atd.

Vzdělavatel tedy analyzuje určitá kvalitativní kritéria, ze kterých získává sociální profil cílové skupiny a následně si může stanovit sociální determinanty dané skupiny frekventantů.

Úkol:

Zamyslete se nad formou jazyka, kterou budete používat při rekvalifikaci nezaměstnaných a při školení pedagogů.

- *Kdybyste jazykové formy prohodili, rozuměli by Vám účastníci?*
- *Kdybyste prohodili téma, jak byste přizpůsobili výklad tématu?*



Úkol

Doporučená literatura ke studiu:

Čáp, J.: Psychologie výchovy a vyučování. Praha 1993.

Čáp, J., Mareš, J.: Psychologie pro učitele. Praha 2001.

Đurič, L., Grác, J., Štefanovič, J.: Pedagogická psychológia. Bratislava 1988, 1990, 1991.

Đurič, L., Štefanovič, J. a kol.: Psychológia pre učiteľov. Bratislava 1973, 1977.

Fisher, R.: Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování. Praha 1997.

Fontana, D.: Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele. Praha 1997.

Helus, Z.: Psychologie pro střední školy. Praha 1995.

Kohoutek, R. a kol.: Základy pedagogické psychologie. Brno 1996.

Mareš, J.: Styly učení žáků a studentů. Praha 1998.

Nakonečný, M.: Encyklopedie obecné psychologie. Praha 1997.

Nakonečný, M.: Základy psychologie. Praha 1998.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha 1995, 1998, 2001.

Tepperwein, K.: "Umění" lehce se učit. Pelhřimov 1993.

KASÍKOVÁ, H.: Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha : Portál, 1997.

PALÁN, Z.: Výkladový slovník vzdělávání dospělých. Praha : Dalek, 1997.

SKALKOVÁ, J.: Obecná didaktika. Praha : ISV, 1999. s. 208 - 212.

<http://www.ftk.upol.cz/katedry/kki/didaktika/15motorickeuceni.pdf>.

<http://mojeskola.net/skolahrou/page0022.php>

7. Manažerské nástroje a dovednosti koordinátora ŠVP (Modul 07)

Tematické okruhy a cíl

Tematické okruhy

Tematické okruhy

1. Funkce a role vedoucího pracovníka
2. Managerské kompetence
3. Řízení času a stanovování cílů – Time management
4. Motivace a ovlivňování pracovníků
5. Delegování
6. Pracovní skupina a pracovní tým
7. Metodika projektového managementu
8. Vedení porad
9. Komunikace
10. Konflikty a jejich řešení
11. Strategické změny v organizaci
12. Prezentační dovednosti
13. Hodnocení pracovníků

Cíl:

Cíl

Koordinátor ŠVP povede rozsáhlejší projekt, jehož cílem je připravit a realizovat proces implementace rámcových vzdělávacích programů do školního vzdělávacího programu, zpracovat inovovaný vzdělávací program školy pro určitý obor/obory a založit odpovídající podmínky pro úspěšnou realizaci projektu ŠVP v praxi výchovně vzdělávacího procesu v dané škole, jakož i v navazující etapě „udržování“ ŠVP, aktualizace a procesu průběžné inovace vzdělávacího programu, a to v součinnosti s týmem zaměstnanců školy, jehož činnost bude řídit, organizovat a koordinovat.

Úkolem koordinátora ŠVP bude působit na členy týmu pedagogických pracovníků a dalších zaměstnanců školy, podávat jim zásadní informace v dané problematice a získat je pro školskou reformu, zpracování školního kurikula a proměnu systému vzdělávání ve škole, bude formulovat strategické priority ŠVP příslušné školy, koordinovat a vést práci zpracovatelského a realizačního týmu na tomto důležitém, náročném a nepominutelném projektu, a to v etapách přípravných i realizačních.

Cílem modulu je provést přípravu koordinátora ŠVP v oblasti:

- plánování organizování, vedení a kontrole uskutečnění projektu;
- vedení a kontrole členů projektového týmu;
- seznámit s důležitými managerskými kompetencemi, managerskými nástroji a dovednostmi s cílem vytvořit základ, který bude koordinátor v managerské roli u sebe dále rozvíjet;
- účastník/absolvent získá poznatky a dovednosti pro úspěšné řízení projektových

prací.

Poznámka:

V textech je používán většinou termín **manager** (managerský atp.), jako termín, který se shoduje s tvarem běžně používaným jak ve světě, tak u nás, je tedy obecně srozumitelný. Proto i v následujících textech jsou použity tvary s písmenem g. V některých případech se používá i počeštěný tvar **manažer**, **manažerský** atp. (je to zřejmé například v citacích autorů, literatury ad. uvedených v textech). Pokud jsme se někde „přehlédli“ a použili jeden či druhý tvar, význam sdělení se nemění. Dnes se oba tvary běžně používají vedle sebe. Vyberte si proto pro vaše aplikace tvar, který je vám bližší.

7.1 Funkce a role vedoucího pracovníka

Cíl:

Seznámit s pozicí a rolí manažera v organizaci, charakterizovat kvality manažera, vymezit formy jeho práce.

Průvodce studiem

V procesu globalizace rychlá tempa změn, flexibilita technologií a pracovních procesů a vliv informací zvyšují nároky na manažery. Charakter manažerské práce se liší podle úrovně, na které manager pracuje, na velikosti firmy aj.

Úspěšnost manažera v organizaci je závislá na řadě faktorů. K nejvýznamnějším patří **osobní kvality** manažera, tj. jeho **odborné a osobnostní charakteristiky**. V rámci své funkce působí na pracovníky s cílem vést je k efektivnímu a kvalitnímu výkonu, ale také ovlivňuje další rozvoj pracovníků. Pracovní pozice je specifickou sociální pozicí. Závisí na pracovním procesu a struktuře organizace. Manager zastává řídicí pozici, vede skupinu pracovníků. Formální vedení ale nemusí znamenat, že manager je také **vůdcem**, vůdčí osobností. Vůdcovství je založeno na **charisma**, což jsou specifické osobnostní předpoklady, které při příznivých vnějších okolnostech způsobuje, že jedinec má vliv na široké okolí spolupracovníků.

Role manažera je složitá, protože manager je zároveň reprezentantem, organizátorem, iniciátorem i kontrolorem a hodnotitelem. V poslední době se odlišuje pojem manažera od lídra, kdy slovo **lídr** – vedoucí je spojeno s řízením, působením na pracovníky, tj. podněcováním k práci, kontrolou, hodnocením, odměňováním a řízením lidí. Manager, zejména v malé organizaci, je kromě řízení lidí zaměřen na řízení technologického procesu či finančních toků aj. Manažer – lídr ovlivňuje každodenní činnost svých podřízených s cílem zvýšit výkon, zajistit jejich spokojenost i jejich další rozvoj. Přístup pracovníka k podřízeným nejen z hlediska jejich pracovního výkonu, ale naopak i z hlediska představ, názorů, citů, pocitů, motivů aj. dělá z manažera **kouče**, mentora, poradce. V činnosti manažera je důležitý osobní přístup. V práci manažera je také péče o vytváření pracovních podmínek.

Vztah manažera a pracovníků ovlivňuje úroveň **komunikace**. Dvojnásob to platí o vztahu lídra a pracovníků. Cílem manažera by mělo být stát se lídrem. Každý pracovník má své osobní kvality, které představují soulad mezi předpoklady a požadavky na výkon práce.

K základním charakteristikám **osobní kvality** manažera patří:

- **pracovní a osobní kompetence** (schopnost uplatnit se v pracovním zařazení),
- **sociální kompetence** (schopnost prosadit se v sociálních vztazích),
- **pozitivní uvažování**,
- **proaktivní jednání**, pracovní ochota, aspirace, schopnost sebekontroly, etické a estetické cítění, tvořivost, tolerance, smysl pro humor, schopnost na sobě pracovat.

K základním **funkcím** manažera patří:

- rozhodování tj. výběr z alternativ,
- plánování,
- kontrola,
- organizování,
- komunikování,
- motivování aj.

Osobní kvality manažera



Základní funkce manažera

Příklady:

1. Existují příklady, kdy se vůdcem stává osobnost typu A. Hitlera, či J. V. Stalina. Jejich vliv na široké masy obyvatel byl nesporně obrovský, ale výsledný dopad byl velmi negativní.
2. Teorie skupin je teorií, která úspěch manažera spojuje se vztahy manažera a podřízených pracovníků a nikoli jen s jeho vlastnostmi.
3. Je osvědčení Mensy o naměřeném vysokém IQ dostatečnou zárukou, že takovýto člověk bude dobrým managerem? U managerů a lídrů se dnes vyžaduje především emocionální a sociální inteligence.

Shrnutí:

Úspěch organizace závisí na lidech. Úspěch manažera závisí na jeho osobních kvalitách. Ne každý manager je vůdcem. K vůdcovství je zapotřebí charisma. Manager v organizaci plní řadu rolí. Manager se zároveň odlišuje od lídra.

Úkoly:

1. Zamyslete se nad charakteristikou vůdce a zhodnoťte, zda váš nadřízený je manager nebo vůdce.

Pojmy k zapamatování:

- **Manager** – pracovník realizuje aktivně řídicí činnost, pro kterou je vybaven kompetencemi
- **Lídr** – pracovník, který působí na podřízené, podněcuje k práci, hodnotí, odměňuje, komunikuje
- **Osobní kvalita** – vyjadřuje, jak předpoklady odpovídají požadavkům určitého pracovního zařazení a jak dokáže přispět k vyšší kvalitě práce organizace

Kontrolní otázky:

1. Určete rozdíl mezi managerem a vůdcem
2. Podejte charakteristiku pojmu osobní kvalita
3. Vyjmenujte role a funkce manažera a po prostudování celého následujícího textu stručně charakterizujte jejich obsah.

Doporučená literatura:

Covey, S., R.: 7 návyků vůdčích osobností, Praha, Pragma, 1994

Covey, S., R.: 8. návyk. Od jedinečnosti k výjimečnosti, Praha, Management press, 2005

Mintzberg, H.: Mýty a role vedoucího pracovníka, Organizace a řízení, 1991, č. 2

Veber, J. a kol.: Management, Praha, management Press, 2005

Bedrnová, E., Nový, I. a kol.: Psychologie a sociologie řízení, Praha, Management Press, 2007



Příklady



Shrnutí



Úkoly



Pojmy k zapamatování



Otázky



Literatura

7.2 Managerské kompetence

Cíl:

Seznámit se s managerskými kompetencemi, jejich obsahem, a naučit se je efektivně využívat v praxi.

Průvodce studiem

Kompetence je způsobilost úspěšně vykonávat příslušné pracovní činnosti. V oblasti kompetencí se hodnotí faktická připravenost pracovníka podávat výkony. Základní složky kompetence tvoří odborné znalosti (vzdělání, sebevzdělávání, ochota ke vzdělávání), praktické dovednosti (trénink a zkušenost) a sociální zralost, morální kvality, charakterové vlastnosti, charisma, dodržování zákonů.

V organizacích jsou nejčastěji vyžadovány následující kompetence:

- **Managerské kompetence** jako je řešení konfliktů, koučování zaměstnanců a delegování, hodnocení zaměstnanců, výběr zaměstnanců, strategické plánování. U klíčových manažerů nejsou požadovány kompetence průřezové ani profesionální, ale především kompetence manažerské, např. strategické myšlení, strategie rozvoje podnikání, řízení strategických zdrojů, řízení vlastního procesu.
- **Interpersonální kompetence** jako např. aktivní naslouchání, empatie, vyjednávání, prezentační dovednosti, spolupráce, budování vztahů.
- **Technické kompetence** podle funkce, např. účetnictví, finance, sběr dat, analýza, sumarizace, řešení problémů a rozhodování, programování, sestavování rozpočtu a další.
- **Klíčové kompetence**, které jsou stejné pro všechny zaměstnance podniku, podle typu organizace a její činnosti.
- **Týmové kompetence** pro projektové týmy a pracovní týmy, např. se jedná o stanovování společných cílů, stanovování priorit, definování rolí, vytváření efektivního pracovního procesu.
- **Funkční kompetence** jako např. finance, vývoj, rozvoj, marketing atd.

Do základních managerských kompetencí patří vedle strategického plánování, řešení konfliktů, koučování zaměstnanců a delegování také výběr, adaptace a hodnocení zaměstnanců. Jednotlivým kompetencím bude věnována pozornost v následujících částech, vyjma získávání pracovníků a řízení adaptace.

Získávání a výběr pracovníků je činnost, která má zajistit s vynaložením minimálních nákladů takové množství a takovou kvalitu zaměstnanců, které jsou potřeba pro uspokojení podnikové potřeby lidských zdrojů. Cílem je získání odborně a profesně vhodných pracovníků v potřebném čase pro konkrétní pracoviště příslušné organizace. Získávání pracovníků vychází z identifikace potřeby pracovníků, které je ve většině podniků v kompetenci managerů a vychází ze znalostí tzv. **analýzy pracovních míst a rolí**. Zahrnuje i analýzu dovedností a kompetencí a je jedním z nejdůležitějších postupů v **řízení lidských zdrojů**. Analýza poskytuje informace, které jsou potřebné pro vypracování popisů a specifikací pracovních míst a také specifikací, které jsou důležité pro vzdělání a výcvik. Vytváří obraz práce a představu o pracovníkovi. Informace získané z analýzy pracovních míst mají význam pro vytváření organizace a jejích pracovních míst, pro proces získávání a výběr pracovníků, pro řízení pracovního výkonu, pro jeho hodnocení, pomáhají při rozhodování o vzdělávání pracovníků a rozvoji manažerů, při řízení kariéry i při vytváření mzdových struktur a systému odměňování.

Kompetence



Získávání a výběr pracovníků



Manažer také řídí **adaptaci pracovníka** v pracovním procesu, která je procesem vytvoření souladu mezi jeho dosavadními odbornými znalostmi, praktickými pracovními a sociálními zkušenostmi na jedné straně a specifickými pracovními podmínkami daného pracoviště na straně druhé.

Adaptace pracovníka

Příklady:

1. Manager vykonává velký počet pracovních úkolů a žádné nedeleguje svým spolupracovníkům. Jeho práce pro přepracování se stává neefektivní. Je nezbytné, aby zvážil prioritu svých úkolů a možnosti a schopnosti svých spolupracovníků a některé úkoly jim delegoval.
2. Paretův princip nekompetentnosti představuje způsob špatného posuzování kvalifikace pracovníka bez vztahu k pracovnímu místu, např. povýšení na základě dobrých předchozích výsledků.

Příklady



Shrnutí:

Kompetence je způsobilost úspěšně vykonávat příslušné pracovní činnosti. Managerské kompetence jsou kompetence, tzn. schopnosti, dovednosti a způsobilost efektivně řešit konflikty, koučování zaměstnanců, delegování, hodnocení zaměstnanců, výběr zaměstnanců, strategické plánování.

Shrnutí



U klíčových managerů nejsou požadovány kompetence průřezové ani profesionální, ale především kompetence managerské, např. strategické myšlení, strategie rozvoje podnikání, řízení strategických zdrojů, řízení vlastního procesu. Delegování a koučování přináší řadu výhod, jako jsou například: rozvoj lidí, lepší využití lidí, jejich dovedností a zdrojů, zdokonalení schopnosti učit se, tvůrčí myšlení, rychlejší a efektivnější zpětnou vazbu, lepší fungování, vyšší výkon a produktivitu, lepší vztahy, víc času pro manažera, větší flexibilitu a adaptabilitu vůči změnám.

Úkoly:

1. Jaké kompetence z hlediska managerských činností plníte v rámci svých pracovních povinností?
2. Jaké činnosti z řízení rozvoje lidí patří do managerských kompetencí?

Úkoly



Pojmy k zapamatování:

- **Kompetence** je způsobilost úspěšně vykonávat příslušné pracovní činnosti.
- **Managerská kompetence** je řešení konfliktů, koučování zaměstnanců a delegování, hodnocení zaměstnanců, výběr zaměstnanců, strategické plánování.

Pojmy k zapamatování



Kontrolní otázky:

1. Co jsou to managerské kompetence?

Doporučená literatura:

Armstrong, M.: Řízení lidských zdrojů, Grada, Praha 2007
Bedrnová, E., Nový, I.: Psychologie a sociologie v řízení firmy, Prospektrum
Bělohlávek, F.: Desatero manažera. Computer Press, Brno 2003
Veber, J., a kol.: Management. Základy, prosperita, globalizace. Management Press, Praha 2000, Praha 2003

Otázky



7.3 Řízení času a stanovování cílů – Time management

Cíl:

Seznámit s možnostmi, které time a stres management poskytuje v optimalizaci pracovních aktivit.

Průvodce studiem

V současnosti dochází k prodlužování věku a tím i pracovního věku. Zároveň dochází k růstu nároků na mobilitu a flexibilitu pracovníků. V této souvislosti rostou nároky na managery na jejich schopnosti v oblasti pracovních vztahů. Řízení pracovníků vyžaduje i řízení sebe sama.

Time management je součástí problematiky duševní hygieny manažera, do které mimo jiné patří životospráva včetně režimu práce, stres managementu, workoholismus a syndrom vyhoření. Time management vede k optimalizaci životního a pracovního režimu. Měl by pomoci při dosažení cílů tím, že si stanovíme cíle a určíme priority, plánujeme čas, řídit se kritérii důležitosti a naléhavosti, vyvarovat se nedostatku času a rozdělit si práci na etapy a delegovat úkoly.

**Time
management**

Sebeřízení má tři stupně, a to:

- **sebepoznání**, (které obsahuje odpovědi na otázky jaké mám vlastnosti, kdo jsem, co umím, co znám a dovedu apod. tedy odpověď na to, jaké jsou přednosti a nedostatky mé osoby);
- **seberozvoj**, (který zahrnuje jak stanovení a naplňování svých stanovených cílů, především čas na sebevzdělání, nejde jen o odborné znalosti, ale i způsoby vystupování a jednání s lidmi, prezentovat firmu aj.);
- **sebehodnocení** (jde o reflexi toho, co se očekávalo a co jsem splnil, co dalšího očekávám v zaměstnání, jak jsem zvládl úkol aj. Uvědomění si vlastních chyb činí manažera tolerantnějšího k chybám podřízených.

Manager disponuje výrobními zdroji, ke kterým patří i čas. Také času je omezené množství, navíc se nedá akumulovat, neustále plyne a spotřebovává se, a důležité je jeho využití.

Základem pro řízení času jsou cíle manažerské činnosti, kdy manager zvažuje své priority, které si sám určil, určuje irelevantní úkoly a určí ty irelevantní úkoly, které budou delegovány.

Priority souvisí s naléhavostí úkolu, tj. úkoly významné a náročné mají při řešení přednost. Nejčastější **chyby při rozhodování o naléhavosti úkolu** se dělají, dává-li se přednost příkazům shora i když nejsou nejdůležitější, když manager považuje za nejdůležitější úkol ten, který má nejbližší termín, a odkládá časově náročné úkoly na pozdější dobu, a dále upřednostňuje-li manager úkoly, které už byly řešeny a má s nimi zkušenosti, jejichž řešení mu připadá příjemné.

Činnost manažera trpí podle empirických průzkumů častým přerušováním každých 8 – 12 minut, což způsobuje ztráty času. To by nemělo být řešeno ze strany manažera například tím, že přichází do zaměstnání dříve, či zůstává později. Řešení problému není dobré rozmělnit na chvilková řešení po dlouhou dobu. Manager by měl využívat vlastního **biorytmu** a nejobtížnější úkoly řešit v době, kdy má největší výkonnost.

Time management doporučuje:

- dokončit započaté,
- nepřeskakovat z jedné činnosti na druhou,
- připravit se na složité úkoly,
- podle **křivky časové výkonnosti** nejnáročnější a tvůrčí úkoly zařadit na období nejvyššího výkonu,
- pracujte s časovou rezervou,
- zároveň si vytipujte důvody a okolnosti, které vedou k plýtvání časem.

Překážkou dobrého řízení času je odpoutání se od minulosti.

Snímek pracovního dne umožní managerovi provést **analýzu času**, tj. manažer vidí, jak vynakládá svůj čas.

Nástrojem řízení času jsou různé plánovací prostředky jako diáře, plánovací kalendáře, počítačové programy apod., které napomáhají evidovat pracovní aktivity managera. Manager by měl dopředu své aktivity plánovat i každodenně je vyhodnocovat, a dále je vyhodnocovat za delší období, jako je týden či měsíc. Důležitý pro managera je i tzv. **stres management**, který umožňuje vyrovnat se se zvýšenou zátěží tím, že rozpozná náročné a problémové situace, dohledá zdroje a příčiny zátěže a překoná emoce díky racionálnímu přístupu. Řešením zátěžové situace je buď aktivní jednání nebo tzv. pasivní resistance. Zvládnutí stresové zátěže vede k vyšší odolnosti. Různé relaxační a profylaktické postupy pomáhají vyrovnat se se zátěží, ať již jde o sportovní aktivity, jógu, aj.

Příklady:

1. Žádný manager není schopen řešit více úkolů najednou a být Mozartem, který zároveň komponuje několik skladeb.
2. Pondělí a pátek nejsou vhodné dny na řešení nejvýznamnějších úkolů.
3. Doporučení odborníků říkají, že bychom ve svém rozvoji měli pěstovat naše silné stránky, spíše než dohánět neznalosti.
4. Současná medicína vytypovala 36 onemocnění, v jehož zárodku je psychická zátěž. Často bývají označovány jako civilizační či managerské.

Shrnutí:

Time management a stres management patří mezi důležité činnosti, které musí manager zvládat. Jejich zvládnutí vyžaduje stanovení priorit, přípravu na řešení, plánování času, vyvarovat se časové tísně, rozdělit práci na etapy a delegovat úkoly. Stres management chápeme jako aktivní se vyrovnávání se se zvýšenou zátěží. Jeho součástí je užití relaxačních postupů.

Úkoly:

1. „Kdo dřív přijde, ten dřív mele“ – zhodnoťte tento přístup managera z hlediska řízení času.
2. Zakreslete si vlastní křivku výkonu a vyznačte hodiny, které budete věnovat nejdůležitějším úkolům.
3. Sledujte v průběhu jednoho dne v jakých intervalech jste vyrušováni z řešení úkolu.
4. Seznamte se s pojmy workholik a syndrom vyhoření a vyhledejte osoby na vašem pracovišti, které aspirují na toto označení

Snímek pracovního dne Analýza času



Stres management

Příklady



Shrnutí



Úkoly



Pojmy k zapamatování:

- **Duševní hygiena** – poznatky o zdravém životním stylu
- **Time management** – efektivní hospodaření s časem
- **Stres management** – aktivní vyrovnávání se se zvýšenou psychickou zátěží
- **Workoholismus** – závislost na práci
- **Syndrom vyhoření** – reakce na zátěž, projevuje se vyčerpáním, pasivitou, zklamáním, růstem konfliktů, poklesem empatií, nezájmem

Pojmy k zapamato- vání



Kontrolní otázky:

1. Charakterizujte pojem time management a jeho stupně.
2. Uveďte jaká je souvislost biorytmu a analýzy času.
3. Podejte charakteristiku workoholismu a syndromu vyhoření a uveďte jak je možné je napravit.

Otázky



Doporučená literatura:

Literatura

Drucker, P.F.: Efektivní vedoucí, Praha, Management Press, 1992.

Mintzberg, H.: Mýty a role vedoucího pracovníka. Organizace a řízení, 1991, č. 2.

Veber, J. a kol.: Management, Praha, management Press, 2005.

Bedrnová, E., Nový, I. A kol.: Psychologie a sociologie řízení, Praha, Management Press, 2007.

6.4 Motivace a ovlivňování pracovníků

Cíl:

Seznámit s podstatou a smyslem motivace a ovlivňování pracovníků v organizaci, vysvětlit význam motivace, ukázat druhy a význam jednotlivých nástrojů motivace, problémy spojené s pracovní motivací a s pracovní spokojeností.

Průvodce studiem

Motivace a pracovní motivace. Motivace obecně je vázána na vnitřní podněty člověka, integruje psychickou a fyzickou aktivitu k realizaci zvoleného či daného cíle. Cílem motivu je dosáhnout psychického uspokojení, tzv. stavu nasycení ve formě pocitu uspokojení, radosti apod. Pracovní motivace ze strany manažerů by měla vést k takovému chování pracovníků, které by bylo v souladu s cíli firmy. Ačkoli první pohnutkou k práci je potřeba peněz na uspokojení životních potřeb, pracovní motivace by měla vyvolat ochotu a aktivní účast pracovníků na úkolech firmy či organizace, a tím uspokojit i další potřeby pracovníků, jako je např. uznání znalostí a dovedností. K motivaci mohou manažeři užít vnějších pobídek, tj. stimulů. Rostoucí složitost ekonomických a společenských vazeb stejně jako globalizace přináší nutnost motivovat i širší okruh lidí než jen vlastní podřízené. Jde o motivaci zákazníků, bank, pojišťoven, domácích a zahraničních partnerů i dodavatelů a odběratelů. Zároveň se motivace bude více odehrávat neosobní komunikací, tj. prostřednictvím e-mailu, faxu, telefonu apod.

Motivace má 3 dimenze, a to:

1. **směr** (co chceme),
2. **intenzita** (jak moc to chceme),
3. **stálost** (jak dlouho jsme ochotni překonávat překážky).

K pracovní motivaci se užívají různé **managerské techniky a systémy**, jako systém hmotných a nehmotných pobídek, systém stimulů, odměňovací systém, postihy apod.

Přístupy k motivaci se s vývojem společnosti i s vývojem firmy či organizace mění:

- **motivace založená na ekonomických podnětech**, kdy se předpokládá, že člověka lze přinutit k práci jen peněžními podněty, pracovník musí být kontrolován, musí mít podrobný předpis svých povinností, musí respektovat normy;
- **motivace založená na sociálních potřebách**, kdy neformální skupiny v organizaci mají velký význam pro respektování příkazů manažerů;
- **motivace založené na uspokojování potřeb**, které jsou individuální a manažeři by je měli znát a podle nich motivovat.

Manažeři musí pracovníky **motivovat pozitivně**, tj. podněcovat je **k lepšímu výkonu**. K větší iniciativě, větší angažovanosti pro firmu aj. Na pracovníky působí také celá řada faktorů, které mohou vyvolat nežádoucí motivaci – **demotivaci**. Mezi takové nemotivující faktory patří přemíra porad, zahlcenost informacemi, ale i nedostatek informací, nedostatky v organizaci a řízení pracoviště, neřešení problémů a nedostatků na pracovišti ze strany nadřízených, diferenciací přístupu nadřízeného k pracovníkům, subjektivismus při hodnocení a odměňování pracovníků, aj.

Nástroje, které lze k motivaci použít jsou:

- **Přímé nástroje**, tj. různé směrnice, instrukce, pokyny, které mohou mít jak písemnou tak ústní podobu a jsou výhodné při opakujících se činnostech a postupech, nebo koná-li více pracovních skupin tutéž práci. Patří k tzv. know-how firmy.

Motivace,
pracovní
motivace

Dimenze
motivace



Přístupy
k motivaci



Pozitivní
motivace

- **Nepřímé nástroje** vytvářejí prostor pro samostatnost podřízených a patří sem jak nástroje ekonomické (mzdy, prémie, odměny, sankce, podíly na hospodářském výsledku aj.), tak nástroje neekonomické jako jsou pochvaly, uznání, dobré sociální klima, dobré pracovní prostředí aj.

Nástroje motivace



Motivovaná činnost směřuje k určitému cíli a jeho dosažení přinese pocit uspokojení. Jestliže není cílů dosaženo, může dojít k frustraci či dokonce deprivaci ze zmaření či znemožnění motivované činnosti. V zaměstnání se často setkáme se specifickým druhem frustrace tj. konfliktem motivů. Motivace ovlivňuje pracovní výkon. Konflikt motivů výkon snižuje. Vedle motivace je k pracovnímu výkonu zapotřebí i schopností, vědomostí a dalších podmínek (vybavení pracoviště). Pro organizaci je důležitá pracovní spokojenost, jejíž hodnocení je složité. Důležitá je spojitost pracovní spokojenosti s pracovními motivacemi.

Frustrace, konflikt motivů



Příklady:

1. Impuls je určitý stav těla, endogenní podnět, např. nervozita před zkouškou, která může vyvolat motiv vyhnout se zkoušce. Incentiv je exogenní podnět, který aktivuje např. příslib pochvaly za dobrý výkon.
2. K základním zdrojům motivace patří: potřeby, návyky, zájmy, hodnoty a hodnotové orientace, ideály. Potřeby se např. podle Maslowovy teorie člení na: potřeby fyziologické, potřeby jistoty a bezpečí, potřeby sociální, potřeby uznání, potřeby seberealizace.
3. Student před zkouškou cítí jako svou povinnost na zkoušku jít a nechat se zkoušet, ale zároveň se mu nechce, málo se připravoval. Jde o příklad konfliktu motivů. Obdobně jako tlak rodičů na to, aby student studoval a jeho nechuť ke studiu, což se dá vyjádřit jako „nechci, ale musím“.
4. Výzkum provedený na vzorku 200 účetních v Pittsburgu v 50. letech vedl k vydělení dvou skupin faktorů, které různě působí na pracovní motivaci. Jednu skupinu představují tzv. hygienické faktory (podniková politika a správa, vztahy s nadřízenými a kolegy, plat, jistota v zaměstnání, životní styl, pracovní podmínky, postavení), vedou k pracovní spokojenosti, jsou-li příznivé, či nespokojenosti, jsou-li nepříznivé. Druhou skupinu tvoří faktory motivující (dosažení cíle, uznání, povýšení, míra zajímavosti práce, zajímavost a tvůrčí charakter práce, možnost osobního růstu, samostatnost, odpovědnost). Tato skupina faktorů motivuje.

Příklady



Shrnutí:

Motivace, zejména pracovní motivace a ovlivňování pracovníků je významnou činností manažera. Úspěch organizace a dosažení cílů závisí především na pracovnících. Proto každá organizace by měla vytvořit motivační program, který konkretizuje systém práce s lidmi a jejich pozitivní ovlivňování. Vypracování motivačního programu předchází analýzy kritických míst fungování organizace. K základním fázím tvorby motivačního programu patří vedle analýzy stanovení cílů motivačního programu, charakteristika současné výkonnosti pracovníků, vymezení stimulačních prvků a seznámení pracovníků s motivačním programem.

Shrnutí



Úkoly:

1. Formulujte větu či sousloví, kterým vyjádříte směr, dimenzi a stálost motivace.
2. Vyjmenujte nejméně 2 impulsy a motivy, které vyvolají.
3. Vyjmenujte nejméně 2 incentivy a uveďte, jaký motiv aktivují.
4. Uspořádejte hierarchicky potřeby a uveďte příklady potřeb v každé skupině, a to zvlášť obecně a zvlášť pro zaměstnání.
5. Uveďte příklady dobrých pracovních návyků.

Úkoly



6. Uveďte jak různé zájmy studentů lze využít k motivaci ve výuce.
7. Sestavte motivační program pro svou organizaci, uveďte fáze jeho tvorby a proč ho budete uplatňovat.
8. Proveďte průzkum na pracovišti ohledně významu jednotlivých faktorů pracovní spokojenosti. (Vypracujte dotazník s uvedením jednotlivých faktorů a požádejte zaměstnance, aby individuálně a anonymně přidělili pořadové číslo k jednotlivým faktorům podle významu, který pro něj ten který faktor má pro pracovní spokojenost, viz. Pauknerová, 2006).

Pojmy k zapamatování



Pojmy k zapamatování:

- **Motiv** - vnitřní pohnutka podněcující určité chování
- **Pracovní motiv** - vnitřní pohnutka k žádoucímu či nežádoucímu chování z hlediska firmy
- **Demotivace** - nežádoucí motivace
- **Stimul** - vnější pobídka k určitému chování
- **Motivační nástroje** - přímé a nepřímé (ekonomické a neekonomické)

Otázky



Kontrolní otázky:

1. Co je motivace a jaké jsou její zdroje.
2. Jaký je obsah pojmů motivace, stimul, frustrace a deprivace a jaké jsou mezi nimi možné souvislosti v pracovním prostředí.
3. Pojednejte o vztahu mezi motivací a výkonem u učitele.
4. V čem spočívá význam motivačního programu.

Literatura

Doporučená literatura:

Nekonečný, M.: Motivace pracovního jednání a její řízení. Praha, Management Press, 1992
 Balcar, K.: Úvod do studia psychologie osobnosti. Praha SPN, 1983
 Pauknerová, D. a kol.: Psychologie pro ekonomy a managery.
 Bedrnová, E. - Nový, I.: Psychologie a sociologie řízení, Praha, Management Press, 1998.
 Veber, J. a kol.: Management, Praha, Management Press, 2000.

7.5 Delegování

Cíl:

Ukázat úlohu manažera při delegování a zmocňování, naučit se chápat delegování jako cestu k odbornému růstu, seznámit se s koučováním jako stylem vedení pracovníků.

Průvodce studiem

Manager pracuje, ovlivňuje a motivuje pracovní skupinu či tým jako celek či jednotlivé pracovníky individuálně. V rámci své činnosti působí na jednotlivé pracovníky, tj. naslouchá, vytváří pracovní podmínky, stimuluje k vyššímu výkonu, komunikuje formálně i neformálně a podporuje tak dobré vztahy na pracovišti a tím i pracovní výkon. Manager hodnotí práci a využívá pozitivní stimuly. I minutová pochvala či kritika a hlavně zadání úkolu mají velký význam pro chod pracoviště. V rámci působení manažera na pracovníky zapojuje manager podřízené pracovníky do spolupráce, a to rozdělením úkolů i zvyšováním jejich samostatnosti, pravomoci a odpovědnosti.

Uvedené procesy nazýváme **delegování** – rozdělování úkolů mezi manažera a pracovníky a posilování pravomoci – zvyšování odpovědnosti, pravomoci a samostatnosti. Předá-li manager úkoly, musí předat i odpovědnost a pravomoc. Úkoly je nutno předat jednotlivým pracovníkům. Při delegování manager rozhoduje **co, kdy, na koho a jak** předat úkoly a pravomoci. Ostatní činnosti musí manager udělat sám, tj. ty aktivity, které jsou podstatou jeho manažerské práce, jako je stanovení cílů, strategií a záměrů, personální činnost, hodnocení, odměňování komplexní koordinace práce.

Existují činnosti, které manager **deleguje**, i činnosti, které **by měl delegovat**; můžeme je rozdělit do tří skupin:

1. Mezi první skupinu patří činnosti, na které je na pracovišti k dispozici pracovník schopný činnost vykonat.
2. Do druhé skupiny patří činnosti, které manager dělá rád, či jde o stereotypní činnost, nebo činnost, která mu přináší uspokojení či pocit důležitosti.
3. Poslední skupinu tvoří aktivity, které manager musí delegovat, jako jsou administrativní aktivity, rutinně se opakující aktivity atd.

Významnou okolností delegování je i **čas**. Někteří pracovníci si zvyšují kvalifikaci, získají zkušenosti a jsou tak schopni převzít úkoly a odpovědnost. V rámci delegování manager vybírá správné pracovníky, ukládá příjemné i nepříjemné úkoly, přezkoumává kvalifikaci pracovníků, předává úkoly předem, zadává úkoly přesně a rovněž přesně vymezuje pravomoci. Pracovníci, kterým byly delegovány úkoly, musí dostat zároveň prostor a musí mít podporu a pomoc manažera; manager by s nimi měl být v kontaktu. **Delegování slouží k rozvoji pracovníků a ne k odlehčení práce manažera při jeho přetížení.**

Delegování může mít formu písemného pověření nebo ad hoc příkaz. K **delegování nedochází** především z důvodů obav manažera, že ho podřízený pracovník zastíní nebo že ztratí důvěryhodnost, jestliže se delegovanému pracovníkovi práce nezdaří. To vyžaduje od manažera zvládnutí techniky vedení, které označujeme jako koučování. **Koučování** je vztah založený na vzájemné důvěře a otevřenosti. Kouč klade otázky a klient na ně odpovídá tak, aby lépe poznal sebe, okolí a stanovil si své vize a cíle a pak tyto cíle naplnil. V koučování je proto důležité partnerství, vědomí cíle, podpora sebedůvěry, odpovědnost, vnitřní motivace a hledání alternativ aj.

Delegování je provázeno **zmocňováním**, tj. přidělením odpovědnosti a pravomoci. Zmocňování patří k tzv. **měkkým** faktorům řízení, který podněcuje k pracovnímu výkonu bez příkazů a kontrol. Zmocňování má zejména význam při pružném rozhodování a kdy nejsou zcela jasná pravidla chování, pokyny.

Delegování



Čas



Koučování



Zmocňování



Příklady:

1. V knize Minutový manažer autoři Blanchard a Johnson uvádějí, že „minutový manažer“ je schopen během jedné minuty přidělit úkol, pochválit pracovníka, sdělit kritiku, i když nemusí nutně jít přesně o 60 vteřin, jde o komunikaci časově nenáročnou.
2. Zadávaní stejných úkolů dvěma pracovníkům vede k vytvoření soutěživosti pracovníků, což lze v organizaci využít.

Shrnutí:

Manager musí, může a měl by delegovat určité pracovní aktivity. Některé si však musí ponechat. Delegování je cestou k rozvoji pracovníků. Delegování je spojeno se zmocňováním, tj. přidělením odpovědnosti za splnění úkolů. Vhodným stylem vedení pracovníků při delegování je koučování.

Úkoly:

1. Dozvíte se, že váš podřízený má zdravotní problémy v rodině. Zhodnoťte tuto situaci a naznačte, zda a jak ji budete řešit.
2. Pracovnice si stěžuje na problematické vztahy na pracovišti. Rozhodnete o jejím přesunu na jiné pracoviště. Vykonal jste již vše potřebné?
3. Zamyslete se nad skupinami činností, které musíte jako manager dělat, musíte delegovat a měl byste delegovat.

Pojmy k zapamatování:

- **Delegování** – proces pověřování pracovníků odpovědností za pracovní aktivitu, pracovní úkoly
- **Posilování pravomoci** – zvyšování odpovědnosti, pravomoci a samostatnosti.
- **Koučování** – profesionální vztah, který pomáhá lidem podat mimořádné výsledky
- **Zmocňování** – vybavení pracovníka pověřeného úkolem odpovědností a pravomocí

Kontrolní otázky:

1. Charakterizujte proces delegování.
2. Charakterizujte koučování jako styl vedení užitý v rámci delegování.

Doporučená literatura:

Jarošová, E.: Sociálně psychologický výcvik v přípravě na řídicí práci. Praha: FF UK, 2004.
Stacke, E.: Koučování pro manažery a firemní týmy. Praha: Grada, 2005.
Blanchard, H., Johnson, S.: Minutový manažer. Praha: Pragma, 1993.
Veber, J. a kol.: Management, Praha: Management Press, 2005.
Bedrnová, E., Nový, I. a kol.: Psychologie a sociologie řízení. Praha: Management Press, 2007.

Příklady



Shrnutí



Úkoly



Pojmy k zapamatování



Otázky



Literatura

7.6 Pracovní skupina a pracovní tým

Cíl:

Cíl kapitoly

Seznámit s poznatky týkajícími se zapojení jednotlivců do pracovních skupin:

- individuálně,
- v rámci sociálních skupin
- a v souvislosti s jejich uplatněním v organizaci.

Naučit se poznat výhody a rizika týmové práce.

Průvodce studiem

Vytváření týmů

V organizacích se většina pracovní činnosti vykonává ve skupinách – týmech. **Vytváření týmů** není jednoduché, protože každý člověk je osobnost, tj. je jedinečný, jeho psychické vlastnosti jsou stálé, a proto i jeho reakce na určité situace jsou stálé. Člověk je bytost racionální, emocionální i pudová. Proto je pro manažera důležité vědět:



- **co člověk umí** (jaké má schopnosti, tedy vědomosti, dovednosti, obratnost, zručnost, vloh, nadání, talent aj.),
- **co člověk chce** (motivace, tj. motivy primární k směřující k uspokojení biologických potřeb a motivy sekundární jako návyky, zájmy, hodnotové preference, sociální a kulturní potřeby aj.),
- **jaký člověk je** (temperament – sangvinik, melancholik, flegmatik, cholerik).

Pracovník by měl být schopen a měl by chtít dělat to, co se v pracovní skupině od něj očekává. Proto by pracovník měl být pro danou práci způsobilý, což zahrnuje jak předpoklady fyzické, psychické, odborné i morální. Konkrétní předpoklady pro pracovní výkon představují kvalifikaci pracovníka. Ale i pracovníci stejné kvalifikace mohou podat různý výkon.

Kompetence

Kompetence

Kompetence vyjadřuje soulad mezi pracovní způsobilostí a kvalifikací pracovníka, tj. soulad mezi subjektivními předpoklady pracovníka a objektivními požadavky práce, tj. s jeho pracovním zařazením. O kompetentním pracovníku hovoříme, když zvládá úkoly spojené s jeho zařazením. Kompetenci ovlivňuje motivace, kromě jiných faktorů jako jsou režim práce, styl řízení, způsoby hodnocení práce, sociální klima v pracovních skupinách, ale i osobní vlastnosti jako ctižádost, sebedůvěra, sebekritičnost apod.



Výkonová motivace

Výkonová motivace

Dobrý pracovník se vyznačuje ochotou pracovat. Proto pracovní výkon je závislý jak na kvalifikaci, tak na motivaci k práci, ale i na pracovních podmínkách. Často se hovoří o tzv. výkonové motivaci jako poměru mezi potřebou úspěchu a potřebou vyhnout se neúspěchu. Organizace užívají výběrové rozhovory s uchazeči o práci, aby zjistily úroveň výkonové motivace, který je zaměřen na dosažené úspěchy a neúspěch, na schopnost vyrovnat se s neúspěchy a na představy o dalším vývoji kariéry.



Z hlediska managementu je důležitá velikost sociálních skupin. Jádrem všech organizací jsou malé skupiny (3 – 30 lidí), kde se lidé setkávají „face to face“. Ve velkých skupinách komunikace vyžaduje lidské či technické zprostředkovatele.

Znaky pracovní skupiny

K základním znakům pracovní skupiny patří:

- společné cíle,
- společná činnost k realizaci cílů,
- vnitřní struktura pracovních pozic a rolí,
- vzájemné kontakty mezi spolupracovníky,
- trvalé sociální vztahy,
- společné pracoviště,
- vědomí příslušnosti ke skupině.

Znaky pracovní skupiny



Pro **řízení skupiny** jsou důležité tzv. dimenze skupiny jako je její:

- velikost,
- soudržnost skupiny,
- flexibilita,
- otevřenost skupiny,
- stabilita,
- intimita,
- přitažlivost skupiny,
- participace ve skupině
- autonomie.

Dimenze řízení skupiny



Pozice, role v pracovní skupině je ovlivněna obsahem a charakterem práce, užitou technologií, technickým vybavením a organizací.

Specifickým druhem pracovní skupiny je **pracovní tým**, který se odlišuje od pracovní skupiny následujícími charakteristikami: neexistuje vnitřní formální organizační struktura vyjma jmenování vedoucího, společný výkon a společná odpovědnost za výsledky, časové omezení existence týmu, tedy vytváření týmů k řešení konkrétních projektů. Pracovní tým se vytváří k řešení složitých, interdisciplinárních, nestrukturovaných a nejednoznačných úkolů. V týmu by měli být pracovníci různých profesí, různé demografické, ale i osobnostní struktury. Význam mají i sympatie a antipatie pracovníků v týmu. Kvalitu a soudržnost týmu lze zjistit metodou sociometrie, která je založena na přímých ústních či písemných dvou až pěti dotazech a na jednoznačných odpovědích na tyto dotazy. Týmová práce je vhodná pro tzv. ploché organizace a je spojena s project managementem.

Pracovní skupina, pracovní tým



Výkon týmu závisí na objektivních podmínkách jako jsou:

- velikost týmu (5 - 9 lidí, málo lidí vede k soupeření, v početném týmu klesá komunikace, je nebezpečí vytváření koalic, klesá pracovní uspokojení),
- rozmanitost profesní, demografické a kvalifikační (různí členové týmu mají různý přístup k řešení úkolu, různý způsob myšlení, argumentace apod., týmová práce vede k vzájemnému učení mezi členy týmu),
- dostatek času,
- charakter pracovního úkolu,
- stanovený cíl.

Výkon týmu



V týmu nejsou pozice a role předem formálně dány ani přiděleny, jejich tvorba je spontánní, tj. každý účastník týmu se s danou funkcí identifikuje. Agresivní chování, obstrukce, předvádění se, rivalizace, vyhledávání sympatií, uzavření se jsou způsoby jednání, které komplikují týmovou práci. Převzetí rolí souvisí s **funkcemi**, které musí být v každém týmu zabezpečeny:

- funkce zaměřené na dosažení cíle,
- funkce analytické a kontrolní,
- funkce udržující tým.

Mezi **pravidla** úspěšné týmové práce patří zejména:

- vzájemné uznávání se za rovnocenné partnery,
- komunikace (mlčení je nesouhlas),
- názorové rozdíly jsou informacemi, ne kritikou, o všech názorech se může pochybovat, kritika je možná a nemá se ironizovat a zesměšňovat, konflikty se řeší, postranní jednání se nepřipouští, všichni jsou shodně informováni.

Ačkoli řešení problémů je vždy jedinečné, je vhodné využít následující doporučenou strukturu **postupu týmové práce**:

- vymezení cíle,
- stanovení logiky dalšího postupu,
- vymezení problémů,
- diskuse o problémech,
- alternativní návrhy řešení,
- rozhodnutí a prezentace.

Mezi rysy úspěšného týmu patří: všichni členové znají společný cíl, vzniká **synergický efekt**, aktivizace odborné i sociální způsobilosti, rychlá tvorba diferencovaných vzájemných vztahů, vznik funkční dělby práce, existence specifického systému odměn a postihů, vysoké týmové sebehodnocení a sebedůvěra.

Výhody týmové práce jsou v tom, že týmy jsou tvořivější než jednotlivci, snadněji poznají a odstraní chyby, zmírňují extrémní názory a řešení, rozšiřují informační základnu, stimulují rozvoj všech, usnadňují nepopulární rozhodnutí aj.

K **nevýhodám** týmové práce patří možná iluze úspěšnosti, přeceňování jednoty týmu, tlak proti kritice zvenčí apod.

Pracovní tým prochází **etapami rozvoje** mezi něž patří:

- **forming** - počáteční období,
- **storming** - obsazování rolí, řešení otázek moci kontroly a disciplíny,
- **norming** - vznik týmové soudržnosti, uplatnění sociálních norem,
- **performing** - role jsou zakotveny, společná řešení, společná odpovědnost,
- **adjouring** - posilování pozitivních rysů týmové práce.

Příklady:

1. Ve starším věku se učitelům běžně stává, že si u tabule nemohou vzpomenout, zvláště když ve třídě není úplný klid. Totéž způsobuje i neustálá změna obsahu

Pravidla úspěšné týmové práce



Výhody a nevýhody týmové práce



Etapy rozvoje týmu



Příklady



výuky, zařazování nových problémů a poznatků do výuky, nových metod výuky apod.

2. „Jaké jsou představy o vaší kariéře na našem pracovišti?“ může být otázka při výběrovém pohovoru s uchazeči o zaměstnání. Odpověď „nevím“ svědčí o tom, že uchazeč není cílově orientován. Na druhé straně může mít uchazeč zcela jasnou představu o své budoucí kariéře.
3. Přečtěte si pojem sociální skupina a rozdělte členy vaší organizace do sociálních skupin, u velké či velkých sociálních skupin jmenujte komunikační zprostředkovatele.
4. Z konkrétní pracovní role vyplývá nejen požadavek na výkon věcné stránky pracovní činnosti podle popisu práce, ale i určitý druh chování, komunikace atd.
5. Typické dotazy, které prověřují intenzitu, směr, četnost neformálních vztahů, neformální autoritu, důvěryhodnost a oblíbenost jednotlivců v týmu jsou:
 - s kým byste nejraději spolupracoval na řešení úkolu,
 - kdo obvykle komplikuje společnou práci,
 - koho navrhnete na vedoucího týmu,
 - koho byste nejraději pozval na domácí oslavu,
 - koho nebudete postrádat na podnikovém večírku, je-li počet pozvaných omezen.

Shrnutí:

V organizacích se pracuje v týmu, který je specifickou pracovní skupinou. Důležitá pro výkon týmu je výkonová motivace, která závisí na řadě faktorů. Pracovníci přijímají v týmu různé role – funkce. Pro práci v týmu platí určitá pravidla a postupy. Týmová práce má své výhody a nevýhody. Každý pracovní tým prochází pěti vývojovými etapami.

Shrnutí



Úkoly:

1. Vyberte mezi svými kolegy sangvinika, cholerika, melancholika a flegmatika a snažte se charakterizovat jeho vlastnosti.
2. Jmenujte ve vaší organizaci pracovní činnosti, ve kterých je důležitý ten který předpoklad k práci.
3. Jak byste z hlediska výkonové motivace charakterizovali postoj pracovníka „kdo nic nedělá, nic nezkaží“?
4. Vypracujte 2 - 3 otázky pro pohovor k výkonové motivaci.
5. Přečtěte si příklad ad 4. a uveďte, co se očekává od ředitele vaší organizace.
6. Pokuste se sestavit tým k podání projektu a dbejte na profesní, demografickou, osobnostní strukturu.
7. Vypracujte dotazník podle příkladu ad 5. pro sestavení týmu k podání mezinárodního projektu pro vaší organizaci. Odpověď zpracujte do tabulky s počtem pozitivních a negativních voleb u jednotlivých jmen spolupracovníků. Seznam možných účastníků týmu předem vymezte. Při odpovědi na otázku lze uvést jen jedno jméno. Dotazník zaďte ve stejnou dobu všem dotazovaným.

Úkoly



Pojmy k zapamatování:

- **Osobnost** - je jedinečný vzorec rysů, tj. trvalých způsobů, jimiž se jedinec liší od druhých (podle Balcar, 1983, str. 17)
- **Způsobilost k práci** – připravenost pracovníka pro práci
- **Kvalifikace pracovníka** – komplex konkrétních předpokladů k výkonu pracovní činnosti

Pojmy k zapamato- vání

- **Kompetence** – soulad kvalifikace a pracovní způsobilostí
- **Sociální skupina** – skupina 3 a více jedinců, mezi nimiž je určitý společenský vztah
- **Pracovní skupina** – skupina lidí spojených společnou pracovní činností, vnitřní strukturou sociálních rolí a jednotným vedením
- **Pracovní role** – objektivní postavení pracovníka v pracovní skupině
- **Tým** – vnitřně formálně nestrukturovaná malá skupina lidí, která po určitou dobu podávají společný výkon.



Kontrolní otázky:

1. Vysvětlíte pojmy kompetence a výkonová motivace.
2. Charakterizujte znaky jimiž se liší tým od pracovní skupiny.
3. Uveďte základní funkce, které pracovník v pracovním týmu přijímá.
4. Uveďte pravidla a postupy týmové práce.
5. Charakterizujte etapy vývoje týmu.

Otázky



Doporučená literatura:

Literatura

Balcar, K.: Úvod do studia psychologie osobnosti, Praha, SPN, 1983.

Hyhlík, F. - Nekonečný, M.: Malá encyklopedie současné psychologie. Praha, SPN, 1977.

Paukertová, D. a kol: Psychologie pro ekonomy a managery, Praha, Grada Publishing, 2006.

Petrusek, M.: Sociometrie. Teorie, metoda, techniky. Praha. Svoboda, 1969.

Veber, J. a kol.: Management. Praha Management Press, 2000.

Nedrnová, E. - Nový, I.: Psychologie a sociologie řízení. Praha, Management Preses, 1998.

7.7 Metodika projektového managementu

Cíl:

Seznámit se základy a principy projektového managementu a naučit se používat ho v praxi, při plnění pracovních úkolů v návaznosti na týmovou práci.

Průvodce studiem

Projektový management je jednou ze specifických možností spolupráce v rámci managementu podniku, jeho organizační struktury a vedení pracovních skupin. Projektový management se v současné době využívá ve stále větší míře ve všech oblastech a oborech. Je důležité zdůraznit, že existují dlouhodobé pozitivní zkušenosti s výsledky úkolů, které byly řešeny metodou projektového řízení. Současné tržní prostředí s sebou přineslo nutnost řadu úkolů řešit prací v projektových týmech. Tato změna souvisí s nezbytností rychlých, co neefektivnějších řešení s minimální chybou v konečném rozhodování. Styl týmové práce se odlišuje od běžných povinností zaměstnanců. Současní projektoví manažeři musí ovládat jak technické části projektového řízení (jako je naplánování jednotlivých úkolů v časovém rozvrhu), tak další postupy vedoucí k tomu, aby výsledky byly efektivní a úkol se splnil včas, byly efektivně využity svěřené finanční prostředky, byla prováděna kontrola jednotlivých dílčích kroků.

Projekt je souhrn aktivit směřující k dosažení cíle, jedná se o dočasné, složité, náročné činnosti, které vyžadují interdisciplinární přístup. Požadovaný výsledek je jedinečný a výsledný cíl i realizace dílčích kroků k jeho dosažení jsou limitovány kvalitou, náklady a časem. U projektů můžeme určit jeho **stav i termín začátku, dobu trvání a jejich ukončení**. Projekt nepředstavuje opakující se rutinní činnosti. Tím, že jde o tvůrčí činnost, jedinečné a neopakovatelné aktivity, mají realizátoři projektů rizikovou činnost.

Praxe i zkušenosti projektových manažerů ukazují, že jen v malém počtu projektových týmů se plánovitě a důsledně rozvíjí cílená možnost uplatnění sociálních kompetencí manažera projektu. Úloha každého manažera při vedení je velmi náročná a důležitá. Jedná se o široký okruh aktivit s cílem dosáhnout řídicích záměrů. Efektivita jeho činnosti závisí na jeho spolupracovnících, na jejich zájmu, nasazení, iniciativě, úsilí, pohotovosti, přizpůsobivosti a aktivitách. Působení manažera na aktivitu pracovníků může mít různé podoby, jako je např. ovlivňování, usměrňování, podněcování, motivace, vedení nebo řízení lidí, koučování, delegování apod. Projektový management je zaveden v organizaci jako doplněk k jiným formám řízení a nebo existuje jako standardní forma řízení např. u výzkumných nebo engineeringových organizací.

Ke splnění projektových záměrů je nezbytné:

- vymezit a definovat zadání projektu,
- zpracovat postup plánování projektu,
- sledovat jeho realizaci,
- splnit předání výsledků a vyhodnocení projektu.

Z hlediska **personálního** je důležitý vedoucí projektového týmu a jeho členové. Práce v každém projektovém týmu probíhá specifickým způsobem, týmovou prací (viz podrobněji v jiné části, kap. 6.).

Příklady:

Pracovní skupina dostala specifický úkol, který je přesně termínovaný, má určené konkrétní náklady. Rozhodla se, že úkol splní pomocí projektového managementu. Zvolila si vedoucího projektu, který není totožný s managerem pracovní skupiny, rozdělila si úkoly a pracovní činnosti se zaměřením na maximálně efektivní využití pracovních a osobnostních

Projektový management



Projekt



Splnění projekt. záměrů



Příklady

charakteristik členů projektového týmu (viz práce v týmu), vypracovala a schválila harmonogram práce a kontrolní dny.



Shrnutí:

Projekt je souhrn aktivit směřující k dosažení cíle, jedná se o dočasné, složité, náročné činnosti, které vyžadují interdisciplinární přístup. Požadovaný výsledek je jedinečný a výsledný cíl i realizace dílčích kroků k jeho dosažení jsou limitovány kvalitou, náklady a časem. U projektů můžeme určit jeho stav i termín začátku, dobu trvání a jejich ukončení. Projekt nepředstavuje opakující se rutinní činnosti. Tím, že jde o jedinečné a neopakovatelné aktivity, mají realizátoři projektů rizikovou činnost. Praxe i zkušenosti projektových managerů ukazují, že jen v malém počtu projektových týmů se plánovitě a důsledně rozvíjí cílená možnost uplatnění sociálních kompetencí manažera projektu. Úloha každého manažera při vedení je velmi náročná a důležitá.

Shrnutí



Úkoly:

1. Zamyslete se nad pracovními činnostmi vaší pracovní skupiny a navrhnete, které z nich by bylo možno plnit jako projekty.
2. Popište systém projektového managementu.
3. Jaké úkoly v řízení projektu plní manager projektu a jaké jeho členové.

Úkoly



Pojmy k zapamatování:

- **Projektový management** - souhrn aktivit směřující k dosažení cíle, náklady, termín, kvalita
- **Projektový manager** – vedoucí projektu stanovený jen na období trvání projektu.
- **Týmová práce** – typ spolupráce, která má specifická pravidla a jejíž průběh i výsledek je kolektivní.

Pojmy k zapamatování



Kontrolní otázky:

1. Co je to projektový management?
2. Jaký je obsah práce projektového manažera?
3. Jak se liší projektový management od týmové práce?
4. Jak se liší projektový management od rutinně vykonávaných činností?

Otázky



Doporučená literatura:

Armstrong, M.: Řízení lidských zdrojů. Praha: Grada, 2007.
Bay, R. H.: Účinné vedení týmů. Praha, Grada: Publishing, 2000.
Bělohávek, F, Košťan, P., Šuleř, O.: Management. Brno: Computer Press, 2006.
Kruger, W.: Vedení týmů. Jak sestavit, organizovat a povzbuzovat pracovní tým. Praha: Grada Publishing, 2004.
Veber, J., a kol.: Management. Základy, prosperita, globalizace. Praha: Management Press, 2000.

Literatura

7.8 Vedení porad

Cíl:

Získat základní přehled o tom, jak se porada může stát základním nástrojem vedení lidí a jak z ní vytěžit návrhy na řešení úkolu.

Průvodce studiem

Působení manažera je orientováno na pracovní skupinu či tým. Proto by manager měl působit ve skupině či týmu tak, aby u pracovníků nevznikal pocit nejistoty, neubývalo otevřenosti a ochoty ke spolupráci mezi managerem a pracovníkem, nevznikala nedorozumění, nevznikaly pomluvy a fámy, neodcházeli pracovníci aj. Překonání uvedených problémů umožňuje vhodná práce s informacemi. Jednou z forem předání informací je pracovní porada, která je i důležitým nástrojem řízení. Hlavním **smyslem porad** je odstraňovat překážky v práci a navodit žádoucí změny.

Působení manažera

Smysl porad

Na pracovní poradě jsou řešeny problémy a ovlivňování všichni členové skupiny a každý účastník se má možnost k uvedeným problémům vyjádřit. Mezi základní **formy organizace pracovní porad** patří:

- **periodická platforma setkávání** manažera a jeho pracovníků. Na počátku budování týmů se svolává častěji, jednou týdně, později frekvence klesá asi jedenkrát za měsíc. Na přípravě porady se může podílet i další pracovník nebo pracovníci, což jednak zvyšuje kvalifikaci a kompetence podřízených, jednak se mohou tlumit negativní vztahy mezi manažerem a podřízeným. Porada by měla začít kontrolou zápisu z minulé porady a spolu s tím pochvalou za splněné a kritikou pracovníků za nesplněné úkoly. Vystoupení účastníků porady by měla být časově omezena, protože porada by neměla trvat déle než 1 hodinu.
- **stimulační schůzka** bude informativní nebo koordinační, které mají buď zvýšit informovanost, nebo vést k prohloubení spolupráce. Jsou realizovány pouze managerem. U informační schůzky je nutné vyžadovat odezvu na nové informace. V případě koordinační schůzky by mělo na informace navázat vytyčení cílů a návrh koordinace, vytvoření rezervního návrhu a diskuse.
- **schůzky jako zdroje nápadů** - k hledání nových řešení je dobré vytvářet ad hoc týmy. Při poradách tohoto typu se hojně využívá **brainstormingu** či brainwritingu.
- **setkání k řešení konfliktní situace**. Většinou jde o setkání lidí, kteří nespolupracují (dvě znesvářená pracoviště). Rovněž řešení konfliktu mezi pracovníky a vedením organizace patří do této kategorie pracovních porad.

Formy organizace pracovní porady



Cílem všech pracovních porad je dosažení konsenzu, tj. společné dohody. Porada by měla přinést výsledky, které jsou realizovatelné, což je zajišťováno tím, že se všichni účastníci podílejí na rozhodování.

Než budete poradu svolávat zamyslete se nad tím, zda je nutné ji svolávat (nebo je možné cíle dosáhnout jinak), co bude jejím cílem (zda půjde o informace pro účastníky porady, nebo konzultaci či koordinaci řešení problému) a co od ní očekáváte. Porada musí být pečlivě připravena a také řízena.

Příprava na poradu

Příprava na poradu vyžaduje:

- Zvážit, **kdo** bude pozván (maximální počet účastníků porady by měl být 12).
- Na počátku porady by měly být **nejzávažnější body** programu.

Zásady pro přípravu pracovní porady



- **Program má být jasný a stručný** a měl by být účastníkům k dispozici **předem**.
- Na **pozvávce** na poradu musí být: datum, čas a místo konání porady, výzva pro potvrzení účasti.
- **Efektivnost jednání** se zvyšuje, když **podklady** pro jednání mají účastníci **předem**.
- Závěry porady je nutné zachytit v **zápisu z porady**, který by měl obsahovat jak **závěry** tak **jmenovitě kdo** byl pověřen určitým **úkolem** a v **jakém termínu** ho má splnit.

K **úspěchu porady** přispívají i:

- dobře zvolené místo a čas porady,
- tepelné a světelné podmínky,
- vhodné sezení,
- vhodné uspořádání místnosti.

Realizace porady

Vedete-li poradou pak se:

- dotazujte na **názory**,
- povzbuzujte účastníky k zapojení do **diskuse**,
- žádejte **příklady**,
- nevyhýbejte se odlišným názorům a nezamítejte návrhy ostatních,
- navrhněte **postup řešení**.
- držte se **tématu** a neměňte téma, protože právě kvůli danému problému jste poradou svolali.

Příklady:

1. Hlavním posláním manažera není výkon vlastní původní odborné profese, ale vedení pracovníků ke splnění pracovních úkolů, posláním je přidělovat konkrétní úkoly, kontrolovat řešení úkolů, hodnotit a odměňovat.
2. Manager musí dát pracovníkům dostatečnou volnost, prostor k zapojení se do řešení úkolu.

Shrnutí:

Porada přispívá k jistotě, otevřenosti a spolupráci na pracovišti. Smyslem porad je odstranit překážky v práci. Existují různé formy pracovních porad podle jejich účelu. Velmi důležitá je příprava na poradou a její řízení. K úspěchu porady přispívá řada faktorů.

Úkoly:

1. Co bylo špatného na poradě, o které se řada účastníků vyjádřila jako o přehlídce ztraceného času?
2. Do jakého typu pracovní porady byste zařadil obchodní jednání a tzv. kolektivní vyjednávání?

Pojmy k zapamatování:

- **Pracovní porada** - sociální situace, při které se řeší problémy a jsou ovlivňováni všichni členové pracovní skupiny či týmu, organizovaná komunikace ve skupině a se skupinou

**Zásady vedení
porad
a aktivizace
účastníků
porady**



Příklady



Shrnutí



Úkoly



**Pojmy
k zapamato-
vání**



- **Brainstorming** - aktivní verbální sdělování námětů účastníků porady, které vede k inspiraci ostatních

Kontrolní otázky:

1. Zdůvodněte nutnost konání porady.
2. Uveďte faktory, které ovlivňují průběh a úspěch porady

Doporučená literatura:

Plamínek, J.: Vedení porad. Praha: Grada, 2007.

Lambert, T. E.: Jak účinně ovlivňovat druhé. Praha: Management Press, 1999.

Veber, J. a kol.: Management, Praha: Management Press. 2000.

Bedrnová, E. - Nový, I.: Psychologie a sociologie řízení. Praha: Management Press, 1998.

Kontrolní otázky



Literatura

7.9 Komunikace

Cíl:

Seznámit se základní charakteristikou vybraných forem komunikace a specifikou vnitřní a vnější komunikace.

Průvodce studiem

Definování komunikace

Komunikace probíhá na různých úrovních, různými komunikačními prostředky a má různý účel. Komunikace se účastní sdělující a příjemce a tyto role se v průběhu komunikace vyměňují. Komunikace vyžaduje jak umění sdělovat, tak umění naslouchat, tj. vnímat a analyzovat sdělení. Komunikace je prostředkem, jak získat lidi, aby dělali to, co chceme. Na komunikačních dovednostech a schopnostech manažera závisí, zda se mu podaří pracovníky motivovat ke splnění cílů organizace. Komunikace uvnitř organizace je důležitá pro výkonnost pracovníků a má formální podobu (danou zpravidla organizační strukturou) a neformální podobu (podniková setkání, večírky aj.). Přechodnou formou mezi nimi je vydávání časopisu, novin apod.

Definování komunikace



Komunikujeme ve třech úrovních, a to:

- **verbální** (jde o věty nikoli jen slova),
- **neverbální** (jde o mimiku, gesta, postoj těla, vzdálenost mezi komunikujícími, pohledy, tón, hlasitost, rychlost, artikulace řeči, úprava zevnějšku, ale i logo organizace)
- **v rovině činů, jednání** (aby byly v souladu s verbální a neverbální úrovní).

Úrovně komunikace



Naslouchání vyžaduje aktivní přístup příjemce. Nasloucháme nejen ušima, ale i očima a také srdcem. Naslouchání ušima znamená, že slyšíme a rozumíme obsahu. Naslouchání očima znamená, že sledujeme a analyzujeme neverbální sdělování (výraz obličeje a očí sdělujícího). Naslouchání srdcem znamená, že si naslouchající snaží uvědomit souvislosti, to co není vyjádřeno verbálně a neverbálně.

Při komunikaci **filtrujeme sdělení**, protože komunikace obsahuje mnoho frází a klišé bez informační hodnoty. Toto filtrování může být narušeno šumy v podobě předsudků (apriori negativních i pozitivních přístupů), které máme vůči partnerovi v komunikaci, a dále pak tzv. naslouchání vlastnímu já, což představuje skutečnost, že vše, co slyšíme, filtrujeme a přeměňujeme do námi srozumitelné podoby. Zde také dochází ke vzniku domněnek, a proto je důležité zpětnými otázkami si ověřit, zda jsme sdělované dobře pochopili.

Formy komunikace:

- a) **Ústní komunikace** - je nejrozšířenější forma komunikace, která se používá v konverzaci, předávání úkolů, přesvědčování, vyjednávání, hodnocení, napomínání apod. Mezi základní pravidla ústní komunikace patří na straně sdělujícího: v prvních minutách komunikace zaujměte posluchače, definujte základní pojmy, nezapomínejte, že v komunikaci je zapojena neverbální složka; na straně příjemce: vyslechněte sdělujícího až do konce, přeformulujte problém a sdělte, jak chápete sdělení, reagujte odpovědí nebo otázkou, pokračujte v diskusi. Kanály této komunikace jsou komunikace „face to face“, skupinová komunikace, prezentace, telefon, TV, rozhlas, videokonference aj. V organizaci existují různé specifické případy formální ústní komunikace jako jsou:

Formy komunikace



- **Projev**, při kterém v komunikaci stojí proti sobě řečník a skupina posluchačů, vyžaduje velmi dobrou přípravu, je vhodné nejprve charakterizovat současnou situaci, charakterizovat cíle, informovat o alternativních způsobech jejich dosažení, požadavcích na pracovníky, je vhodné zabudovat tzv. řečnické otázky k oživení projevu. Diskuse je možná, ale není pravidlem, slouží k dodatečným informacím, ujasnění sporných otázek, v diskusi je dobré podporovat pozitivní ohlasy, diskusní připomínky vyslechnout, reformulovat je do pozitivní podoby, pokud ji nemají, odpovídejte stručně a jasně, mějte diskusi pod kontrolou.
- **Porada** je setkáním pracovního týmu, viz samostatná část textu (kapitola 8.)
- **Rozhovor** – při řešení problému, nebo rozhovor oznamující rozhodnutí. Rozhovor při řešení problému tj. jsme jako nadřízení žádání o pomoc: vyhodnotíme naléhavost žádosti, vymezíme časový prostor, dbáme na to, aby nás nikdo nerušil, vedeme podřízeného k pochopení hlubších souvislostí přeloženého problému. Rozhovor oznamující rozhodnutí není problematický, pokud se podřízených netýká negativně. V případě negativních sdělení je nutné přímo a jasně sdělit rozhodnutí a uvést fakta a zdůvodnění takového rozhodnutí. Reakce pracovníků vyslechneme, agresivní reakce odmítneme, poděkujeme za pochopení.
- **Pohovor** na hodnocení pracovních výsledků, nebo za účelem pokárání patří mezi důležité povinnosti manažera, bývá často nepříjemný a je mu věnována samostatná sub kapitola 13.
- **Telefonování** je specifickým případem ústní komunikace, ve které odpadá neverbální komunikace vyjma akustické stránky řeči (hlasitost, rychlost, plynulost, intonace, správnost výslovnosti, věcnost hovoru, členění řeči aj.). Telefonování je proto náročnější na porozumění. Je dobré dodržovat některé zásady. Jste-li telefonující, připravte se předem na hovor, tj. s kým chcete mluvit a co budete požadovat, nebude-li přítomen, vysvětlíte na úvod proč voláte, udělejte si poznámky, co vše chcete projednat, a připravte si potřebné podklady, na které by mohly být dotazy. Jste-li příjemce hovoru, pak svými odpověďmi vytváříte obraz o své organizaci, pozdrav a ohlášení sebe a organizace je samozřejmostí, více naslouchejte, dělejte si poznámky, vhodné jsou unifikované formuláře. V případě záznamníku zanechte vzkaz se jménem, organizací, svým telefonním číslem a uveďte důvod volání.

b) **Písemná komunikace** - měla by informovat, požadovat či přesvědčovat a vytvářet image organizace. Tento typ komunikace je náročný na čas i na prostředky. Dokument by měl být kvalitní po stránce jazykové, formální úpravy, obsahově by měl působit pozitivně. Kanály této komunikace tvoří: dopis, oběžník, fax, tištěná reklama, počítačová data, elektronická pošta.

c) **Elektronická komunikace** – tj. internetová či intranetová má své přednosti jako jsou rychlost komunikace, nízké náklady, zkrácení vzdáleností, informace mnoha subjektům najednou, digitální podoba souborů k dalšímu zpracování, možnost elektronické diskuse. Tato forma komunikace má i své nedostatky jako odcizení mezi komunikujícími, možné zahlcení informacemi.

Ke komunikačním kanálům patří také komunikační prostředky obrazové, jako kresba, schéma, graf, foto, plakát, nástěnka, film aj.

Vnější komunikace

Důležitou formou komunikace je komunikace s vnějším prostředím. Jde jednak o komunikaci určenou právními předpisy (s finančním úřadem, bankou, pojišťovnou aj.) a jednak o práci s veřejností, pro kterou je možné užít následující formy: dny otevřených dveří, newsletter,

**Vnější
komunikace**



exkurze, demonstrační projekt, kulatý stůl, leták, interaktivní semináře a pod. I když práce s veřejností je systematická, její výsledky jsou obtížně měřitelné a nejsou okamžitě k dispozici.

Příklady:

1. Příkladem nevhodného chování příjemce sdělení je, když sdělení nevěnuje pozornost, dívá se nepřítomně, jedná úředně, jedná namyšleně apod.
2. V ústní komunikaci se často vyskytují slova a slovní spojení typu „musíte, udělejte, neuděláte-li pak, vymyslete to lépe, to nepotřebujete vědět, to je dost, že jste hotov aj.“, která do ní nepatří.
3. Přes individuální odlišnosti a s vyloučením nemoci, použití alkoholu a drog poznáte podle očí (rozšířených zorniček) že partner v komunikaci má zájem o pokračování komunikace, jeho ústní projev je upřímný, stejně jako v mimice obličeje vidíte radost, či strach nebo zlost aj.

Shrnutí:

Komunikace je součástí všech manažerských funkcí. Komunikace je více než předávání informací, je to aktivní spoluúčast všech zúčastněných na vytváření vzájemné vazby. Taková komunikace je efektivní. Slyšené se filtruje. Komunikaci může narušit naslouchání vlastnímu já a předsudky. Na komunikaci se musíme připravit a prostředí, ve kterém komunikujeme, nesmí rozptylovat. Úspěch komunikace závisí na srozumitelnosti, otevřenosti a úplném sdělení informací. Komunikujeme jak uvnitř organizace (při které užíváme jak formální tak neformální kanály), tak navenek. Formou komunikace je komunikace ústní a písemná. Základními formami ústní komunikace je projev, porada, rozhovor při řešení problémů, sdělení rozhodnutí, rozhovor o hodnocení, či pokárání. V komunikaci je důležitá zpětná vazba.

Úkoly:

1. Vyjádřete slovy či slovními spojeními příkaz, poskytněte radu a vyjádřete povýšené chování, neochotu sdělit informaci.
2. Vypracujte návrh komunikace s veřejností poté, kdy klesl počet žádostí o studium.
3. Pročtěte si v uvedené literatuře co je networking a vypracujte jeho ukázkou za vaší organizaci.
4. Zdokumentujte kanály pro ústní nebo písemnou či obrazovou komunikaci ve vaší organizaci.

Pojmy k zapamatování:

- **Komunikace** – výměna informací, ale v původním slova smyslu jde o participaci, spolupodílení se na něčem konečném
- **Partneři komunikace** – jedná se o sdělujícího, který má potřebu sdělovat, a příjemce, který je vybrán jako partner
- **Komunikační šumy** – negativní činitele ovlivňující kvalitu komunikace
- **Zpětná vazba** - prvek komunikace umožňující systematické propojení mezi sdělujícím a příjemcem

Kontrolní otázky:

1. Uveďte jaké jsou úrovně komunikace a dále podejte jejich stručnou charakteristiku a problémy.

Příklady



Shrnutí



Úkoly



Pojmy k zapamatování



Otázky a úkoly



2. Srovnejte a jmenujte hlavní specifika ústní, písemné a elektronické komunikace, jejich výhody a nevýhody.
3. Proč je důležitá tzv. vnější komunikace, uveďte na příkladu vaší organizace.

Doporučená literatura:

Literatura

Křivohlavý, J.: Povídej, naslouchám. Praha: Návrat, 1993.

Křivohlavý, J.: Jak si navzájem lépe porozumíme. Praha: Svoboda, 1988.

Carnegie, D.: Jak získávat přátele a působit na lidi. Praha: Talpress, 1993.

Hloušková, J.: Vnitrofiremní komunikace. Praha: Grada, 1998.

Boeová, A.: Úspěšný networking. Brno: Alman, 2000.

Vybíral, Z.: Psychologie lidské komunikace. Praha: Portál, 2000.

Bělohávek, F., Organizační chování. Olomouc: Rubico, 1996.

Bedrnová, E. - Nový, I.: Psychologie a sociologie řízení. Praha: Management Press, 1998.

Veber, J a kol.: Management. Praha: Management Press, 2000.

7.10 Konflikty a jejich řešení

Cíl:

Seznámit s problematikou vzniku a řešení konfliktů, způsoby řešení konfliktů na pracovišti a s úlohou manažera při řešení konfliktů jak mezi podřízenými, tak mezi podřízenými a nadřízenými.

Průvodce studiem

Definování konfliktu

- Konflikty souvisí se **změnami** v organizaci.
- Konflikt je přirozenou **součástí života** organizace.
- Součástí manažerské práce je snaha o **minimalizaci destruktivních důsledků** konfliktů.
- Konflikty vznikají z **různých příčin**, jako je různá interpretace skutečností, různý přístup k jednání v podobných situacích, různé úsilí účastníků o uspokojení potřeb, rozdílné vnímání konkrétních situací aj.

Mezi **důsledky konfliktu** patří to, že **snižuje racionalitu** jednání ztrátou sebekontroly, což se projevuje:

- v argumentaci,
- problematickou komunikací,
- ve sníženém respektování autority,
- zkresleném výkladu minulých nebo současných událostí.

Účast v konfliktu zvyšuje vnitřní napětí, snižuje pozornost, snižuje úroveň řešení problémů. Pro účastníky představuje konflikt **zátěž**. Konflikt je spojen s nepříjemnými prožitky a navozuje **pocit nepohodlí**, mnohdy vede ke **stresu**. Zátěž z konfliktní situace je různými jedinci různě vnímána v závislosti na vnímavosti a citlivosti vůči konfliktním situacím, na stupni nervové lability (stability). Velmi citliví jedinci rozpoznají i potenciálně možný konflikt. Někteří jedinci jsou imunní vůči napětí ve vztazích a konflikt si uvědomují až po jeho vzniku. Racionálně založení jedinci konfliktní situace snadněji zvládají jak z hlediska vnitřního psychického prožívání, tak z hlediska vnější reakce.

Styly řešení konfliktu

Řešení konfliktu vyžaduje od manažera, ale i od účastníků komunikační dovednosti a svůj význam má i styl řešení konfliktů. Při výběru alternativy z uvedených stylů řešení konfliktu je potřeba zohlednit konkrétní situaci. Literatura uvádí 5 stylů řešení konfliktů, které se odlišují tím, zda obsahují **péči o sebe – sebeprosazování, či péče o druhé – spolupráce, a v jaké míře**. Péče o sebe souvisí s mírou aktivity, s jakou jedinec prosazuje své zájmy. Péče o jiné souvisí s tím, nakolik je jedinec kooperativní.

Z těchto hledisek rozlišujeme **styly řešení konfliktu**:

1. **Konfrontační styl** – nekooperativní sebeprosazující styl. Jedinci, kteří tento styl používají, se snaží dosáhnout svých cílů bez ohledu na ostatní, mnohdy s použitím prvků nátlaku a vynucování. Jedinci, kteří používají tento styl, jsou negativně hodnoceni.

Konflikt



Důsledky konfliktu



Styly řešení konfliktu



Styly řešení konfliktů

2. **Únikový styl** – jedinec se v konfliktu ani neprosazuje, ani nekooperuje, konfliktům se vyhýbá či se snaží být neutrální. Výhodný je tento postoj pro případ pomíjivých či nevýznamných konfliktů, kdy nestojí za to ztrácet na jejich řešení čas a energii, či není dost informací k dobrému řešení konfliktu, nebo je jedinec v pozici, kdy nemůže z hlediska svého postavení něco změnit a někdo jiný může konflikt vyřešit lépe a rychleji. Trvalé užívání tohoto stylu vede k negativnímu hodnocení jedince, který ho aplikuje.
3. **Kompromisní styl** – jde o styl, kde je i spolupráce i sebeprosazování ve stylu dej – ber. Obsahuje sérii postupných ústupků. Obecně se soudí, že jde o vhodný styl řešení konfliktů v případech, kdy nelze dosáhnout oboustranně výhodného řešení, a v případech, když dohoda je lepší než nedohoda.
4. **Kooperativní styl** - v tomto stylu jde jak o sebeprosazování, tak o spolupráci; jedinci, kteří tento styl používají, jsou příznivě hodnoceni, jsou považováni za dynamické osobnosti, dochází k hledání příčin konfliktů a tvorbě alternativních řešení konfliktu.
5. **Přízpůsobivý styl** - jedinec jedná kooperativně, ne sebeprosazujícím. Takoví pracovníci jsou vnímáni jako submisivní. Tento styl může být účinný krátkodobě, kdy hrozí konflikt.



Řízení konfliktu

Pracovní výkon bývá konflikty snížen, a proto manažeři musí konflikty řešit a předcházet jim, protože konflikt nemůžeme z pracoviště odstranit. Jejich správné řešení přispívá k dynamickému rozvoji pracovní skupiny či týmu. Velmi nepříznivé je, když na pracovišti nejsou konflikty řešeny nebo se přehlíží, což vede k vyústění do živelných konfrontačních střetů. Konflikty provází emoce různé intenzity. Při mírné intenzitě emocí jsou pracovníci schopni konflikty vyřešit sami. Je-li hladina emocí vysoká, je potřeba, aby manager přispěl k řešení, což vyžaduje především komunikační dovednosti jako umění naslouchat, přesvědčovat a jasně vyjadřovat svůj názor, ale i schopnost nalézt přijatelný kompromis.

Význam při řešení konfliktů mají i pravidla a kritéria řízení a hodnocení pracovníků z hlediska jejich pracovních povinností a pravidla odměňování v organizaci. Ta by měla být zveřejněna. I spravedlivé hodnocení podle daných pravidel může být subjektivně pocíťováno jako nespravedlivé.

Mezi **základní formy konfliktů** na pracovišti patří:

- a) **konflikt mezi podřízenými** – manager má poskytnout prostor, aby podřízení vyřešili problém sami, měl by si zachovat věcný nadhled, řešení shora není vnímáno stranami konfliktu jako nejlepší. Manager je zprostředkovatelem řešení konfliktu mezi podřízenými pracovníky, je nutné, aby hledal příčinu konfliktu, měl by řídit komunikaci mezi stranami, aby byla věcná. Nejprve musí manažer zmapovat situaci, pak nastává předložení písemných alternativních variant řešení, které musí znát všichni účastníci konfliktu. Účastníci konfliktu by měli hledat pozitiva v navržených alternativách. Variantu, která se jeví jako nejprůběžnější, by měli všichni akceptovat a rozumět jí a uvědomovat si její důsledky;
- b) **Konflikt mezi podřízeným a nadřízeným** – jde o řešení, ve kterém se projeví mocenské vztahy. Konflikty jsou řešeny mocensky v byrokratickém modelu řízení. Velmi často dochází ke konfliktům mezi pracovníky s novými nápady a zastánci starých zaběhnutých postupů. Moderní systémy řízení přispívají k řešení konfliktů tohoto typu tak, že konflikt je posuzován z obsahového, nikoli z mocenského hlediska. Velmi často vznikají konflikty z důvodu hodnocení nadřízených a z důvodů odměňování, dodržování pracovní kázně apod. Dlouhodobá pracovní přetíženost může vyústit v konflikt při řešení nepodstatného problému.

Řízení konfliktu



Základní formy konfliktů



Příklady:

1. Profesorka Nováková učí 30 let matematiku na vaší škole a vidí svou práci jako kvalitnější a záslušnější než její kolegyně, která absolvovala fakultu matematiky a učí druhým rokem a dostala stejnou odměnu. Podívejte se na kritéria přidělování odměn na vaší škole a rozeberte tuto situaci.
2. Princip „my“ a „oni“ je charakteristický pro řešení konfliktů mezi lidmi ze skupiny a těmi, kteří do ni nepatří, na které se nahlíží s despektem.

Shrnutí:

Existují různé zdroje interpersonálních konfliktů na pracovišti. Jejich společným problémem je, že v konfliktu dochází k potlačení racionálního jednání. Konflikty představují psychickou zátěž a jedinci je snášejí různě. Existuje několik stylů řešení konfliktů, volba určitého stylu řešení záleží na konkrétní situaci. Úkolem manažera je přispívat k řízení konfliktu, ale především k předcházení konfliktům. Řešení konfliktů má svá pravidla a kritéria. Nejčastější formou konfliktu na pracovišti je konflikt mezi podřízenými a mezi nadřízenými a podřízenými.

Úkoly:

1. Co byste řekli z hlediska předchozího výkladu o jedinci, který „slyší trávu růst“?
2. Zamyslete se nad řešením konfliktu dvou uklízeček vašeho pracoviště, kdy jedna tvrdí, že druhá nechává nedostatečně vyčištěný určitý úsek, jehož dočistění zabírá více času!
3. Jaké jsou zásady pro postup manažera při řešení konfliktu?

Pojmy k zapamatování:

- **Konflikt** - Každý názorový rozpor, střet protichůdných tendencí

Kontrolní otázky:

1. Vyjmenujte zdroje konfliktů a styly jejich řešení.
2. Charakterizujte důsledky konfliktů na pracovišti.
3. Charakterizujte úlohu manažera v řízení a řešení konfliktů.

Doporučená literatura:

Jarošová, E. Asertivní jednání při řešení konfliktů. Mzdová účtárna, 2003, roč. 3, č. 5, str. 1 – 4.

Veber, J. a kol. Management. Praha: Management Press, 2000.

Bedrnová, E. - Nový, I. Psychologie a sociologie řízení. Praha: Management Press, 1998.

Příklady



Shrnutí



Úkoly



Pojmy k zapamato- vání

Otázky



Literatura

7.11 Strategické změny v organizaci

Cíl:

Seznámit se s příčinami, charakterem, postupy a důsledky organizačních změn.

Průvodce studiem

Všechny organizace jsou v proměnlivém prostředí, což vyžaduje i jejich flexibilitu, přizpůsobování a provádění změn. Změny se mohou uskutečnit **plánovaně** nebo **adaptivně**. Organizační změny, reorganizace jsou dnes přirozenou součástí dění v organizaci.

Ke změnám můžeme přistupovat tak, že:

- manager implementuje přijatou strategii, tzv. **procesní plánování**,
- s využitím charisma přesvědčí manager pracovníky pro realizaci změn, tzv. **řízení změn vizí**,
- manager uskuteční změnu cestou postupného přizpůsobování a učení, tzv. **induktivní učení**.

V řídicí praxi se rozdělují změny na **revoluční** (jde o jednorázové, zásadní proměny hlavních prvků organizace a jejího řízení, jsou provázeny velkou obměnou managerů, nelze se jim vyhnout z důvodu rychle se měnícího technologického a ekonomického prostředí, tyto změny vyvolávají odpor) a **postupné** změny.

V organizaci může jít o změny **koncepční** nebo o změny **dílčí**. Organizační změny se mohou týkat cílů a strategií organizace, které ovlivňují strukturu a fungování celé organizace. Změny se mohou týkat organizační kultury (hodnoty, ideje, vize, které pracovníci organizace společně sdílejí). Změny se mohou týkat i technologií, informačních kanálů, a tím i způsobů komunikace.

S pojmem **reengineering** jsou spojeny změny organizačních struktur a procesů, kdy jejich výsledkem jsou tzv. ploché organizace. Tyto změny vyvolávají nutnost změn ve struktuře pracovníků, ve způsobu jejich komunikace, ve vztazích mezi nimi, ale i nové formy motivace, pravidla atd. Úspěch organizačních změn závisí na sociálním klimatu v organizaci, které ovlivní, zda pracovníci podpoří změny, přijmou změny a přizpůsobí se jim, či je budou odporovat.

Změny zpravidla vedou k nespokojenosti a mnohdy i k pocitu ohrožení. Znalost alternativních řešení a plánu jejich uskutečnění vytváří **předpoklad pro řízení změn** v organizaci.

Hlavním nositelem změn v organizaci je **top management**, který formuluje strategii a její realizaci – je označován jako **nositel změny**.

Nositeli změny jsou tzv.:

- klíčový aktér, který formuluje nové vize,
- dále demonstrátor, který podporuje klíčového aktéra a vede diskuse s pracovníky, kteří se změnou souhlasí i nesouhlasí,
- dále patron a obránce, kdy role patrona podporuje změny symbolicky, tj. pasivně, ale na změny je ochoten vynaložit prostředky a čas. Obránce naopak aktivně změny obhajuje. Tito pracovníci vytvářejí skupinu **iniciátorů změn**.

Změny

Přístup ke změnám



Řízení změn



Nositelé změn



Skupinu **implementářů** tvoří:

- externí organizační poradci, kteří mají ke změnám nezaujatý postoj, jsou zkušení, nebojí se zavést změny,
- dále poradci, tj. domácí poradci, kteří přicházejí z nadřazených složek organizace, jsou to dílčí specialisté.
- dále do této skupiny patří implementátoři, manažeři s pravomocemi změny provést, kteří znají silné a slabé stránky pracovních týmů.

Další skupinu tvoří **adaptéři**, kam patří:

- manager, který jako první změnu přijme a realizuje – promotor,
- dále uchovatel – který změny akceptuje, jen když je přesvědčen, že jsou nezbytné pro přežití organizace a
- spoluběžec, pracovník, který jako poslední pochopil nutnost změny.

Strategie změn

Z hlediska strategie změn rozeznáváme 3 základní **typy strategií změn**. Jde o:

- mocenské a nátlakové strategie, kdy změny jsou direktivně nařízeny,
- empiricko-racionální strategie, kdy se předpokládá, že zaměstnanci sledují své racionální cíle, pracuje s racionálními argumenty,
- normativně reduktivní strategie, kdy pracovníci jsou ke změnám vedeni.

Změny v organizaci neprobíhají zpravidla hladce. Mnohdy jsou provázány odporem, který má svou příčinu v **individuálních či systémových bariérách**:

- k individuálním bariérám patří např. strach z neznámého, potřeba jistoty, změna neformálních vztahů aj.
- mezi systémové bariéry lze počítat – tendence k zachování stávajících struktur a to jak organizačních, sociálních, komunikačních aj.

Příklady:

1. Pro úspěšnou změnu je potřeba: vědět, chtít, umět a věřit. Věřit ve správnost změny, umět, tj. mít kompetenci ke změně. Chtít znamená nezpochybnit změnu a vědět znamená uvědomit si problémy spojené se změnou, znát alternativy, znát přínosy a úzká místa při realizaci změny.
2. V realitě existují různé změny a přístup managementu by měl odpovídat typu změny. Jedním typem přístupu managementu ke změně je tzv. teorie úzkých míst, spočívající ve skutečnosti, že změny musí být zaměřeny na problémová místa a systému fungování organizace. Jiným přístupem je management kvality založený na využití norem ISO řady 9 000, a nebo přístup trvalého zlepšování (např. Demingův přístup), tj. zjištění a odstranění problému.

Shrnutí:

Změny jsou každodenní součástí života organizace. Existují různé přístupy ke změnám, stejně jako způsoby provedení změn a obsah změn. Se změnami jsou v organizaci spojeny zpravidla obavy a nechuť pracovníků. Různí pracovníci zaujímají ke změnám různé postavení, stejně jako mají různé role pracovníci, kteří změny provádějí. Prosazení změn je manažersky náročnou prací, protože existuje nutnost překonání řady bariér.

Strategie změn



Příklady



Shrnutí



Úkoly:

1. Charakterizujte organizační kulturu ve vaší organizaci.
2. Uveďte, jaké dopady ve vaší organizaci bude mít přijetí některého z nařízení nadřízeného orgánu.
3. Zamyslete se, kdo ve vaší organizaci plní jednotlivé role spadající do skupiny nositelů změn a kterou z konkrétních rolí plní.

Pojmy k zapamatování:

- **Procesní plánování** - manager implementuje přijatou strategii.
- **Řízení změn vizí** - s využitím charisma přesvědčí manager pracovníky pro realizaci změn.
- **Induktivní učení** - manager uskuteční změnu cestou postupného přizpůsobování a učení.

Kontrolní otázky:

1. Jmenujte a charakterizujte přístupy k realizaci změn.
2. Jmenujte oblasti, kterých se organizační změny mohou týkat, jejich příčiny a jejich dopady uvnitř organizace.
3. Porovnejte typy strategií změn.

Doporučená literatura:

Nový, I.: Interkulturní komunikace v řízení a podnikání. Praha: Management Press, 2003.
Armstrong, M.: Personální management. Praha: Grada, 1999.
Kleibl, J. a kol.: Metody personální práce. Praha: VŠE, 1998.
Koubek, J.: Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky. Praha, Management Press, 1995.
Veber, J. a kol.: Management. Praha: Management Press, 2005.
Bedrnová, E., Nový, I. a kol.: Psychologie a sociologie řízení. Praha, Management Press, 2007.

Úkoly



Pojmy k zapamato- vání



Otázky



Literatura

7.12 Prezentační dovednosti

Cíl:

Seznámit se se základními prezentačními dovednostmi, jejich úskalími a možnostmi využívání v pracovních aktivitách, tzn. jak prezentovat informace konkrétním posluchačům.

Průvodce studiem

Množství informací, které jsou pro nás důležité, neustále roste. **Informace** jsou chápány jako čtvrtý produktivní faktor vedle kapitálu, práce a půdy. Na nich stále více závisí přežití v konkurenčním boji. Proto je důležité umět v krátkém čase sdělit jasně, věcně a konkrétně nejdůležitější sdělení posluchači, kolegům, žákům, vedení. K přesnému sdělování pomáhá prezentace. **Prezentace** je osobní přednesení uspořádaného sledu myšlenek, podporovaného vizuálními pomůckami zvládnutelnými publiku. Dnes jsou audiovizuální média základem sdělování informací. Posluchači chtějí číst, slyšet, vidět. Každé vystoupení je výzva k přesvědčování. Musíte přesvědčit publikum, že vy stojíte za to, aby vám naslouchali. To nastane pouze v případě, že vy i váš koeficient efektivnosti (poměr ceny k výkonu) budete mít patřičnou hodnotu: kombinovaný přínos informací i určité potěšení z vašeho projevu musí být pro posluchače větší než hodnota jimi vynaloženého času pozornosti.

Informace Prezentace



Pravidla prezentace:

1. **Strategický plán 1** – analyzovat cílové skupiny - posluchače, stanovit cíl, co koho zajímá, co motivuje posluchače, formulace cílů prezentace.
2. **Strategický plán 2** – vlastní sestavení prezentace, jaké argumenty nebo informační bloky použijete a v jakém sledu, krátké a jasné prezentace, logická struktura přesvědčování informování, používat jen podložená tvrzení.
3. **Vizuální plán** – cesta k obrazovému ztvárnění hlavních myšlenek prezentace – konkrétní realizace grafických představ, vytváření vizuálních prostředků. Prezentátoři používající vizuální pomůcky působí přesvědčivěji, texty a tabulky výstižné i za cenu kusých informací, grafy, schémata struktur, používat symboly a názorné prvky.
4. **Obrazové ztvárnění** – od grafického nápadu až k superfolii, konkrétní realizace grafických představ, vytváření vizuálních prostředků. Důležité je písmo, velikost, čáry, plochy, tvary, obrázky.
5. **Správná aplikace médií a techniky** – podpůrné přístroje a posilovače – flipchart, zpětný projektor na folie, datový projektor, přednáška s diapozitivy, interaktivní whiteboards (elektronická tabule).
6. **Optimalizace projektu** vaší osobnosti – jak působit jistě a přesvědčivě jako osobnost, člověk – postoj, zrakový kontakt, gesta, kvalita verbálního projevu a jeho přizpůsobení posluchačům, zahájení přednášky (30 sekund) působivé zakončení prezentace.
7. **Integrační strategie** – příprava na možné kritické momenty, otázky, námitky, oponování, vyrušování z publika, výpadky techniky apod.

Pravidla prezentace



Čím kratší vystoupení, tím více času musíme věnovat jeho přípravě. Na jednu minutu přednášky připadá až 30 minut času na její přípravu. Např. doba prezentace je 5 min., příprava pak obnáší 150 min. 20 min., příprava 200 min., prezentace 50 min. příprava 250 min. Čím kratší přednáška, tím delší preciznější prezentace.

Jaká je doba přípravy prezentace?

Typy prezentace

- pracovní jednání (neformální schůze, porada),
- projednávání a posouzení projektu,
- prezentace formální před vedoucími pracovníky,
- odborná, externí přednáška,
- motivační interní konference,
- obchodní prezentace,
- oficiální stanovisko pro veřejnost,
- informační akce,
- panelová prezentace,
- školení dospělých.

Typy prezentací



Při skupinové prezentaci (prezentace poskytovaná více přednášejícími, k více tématům) můžeme využít i **moderaci**, tzn. řízené vedení diskuse ke konkrétnímu tématu a **myšlenkové mapy**, které vytvářejí most mezi digitálně pracující levou a analogicky pracující pravou hemisférou. Dochází tak k vytvoření obecného přehledu o komplexním věcném obsahu, podpora rozvíjení myšlenek, vizualizace struktur a vztahů a k zjednodušení postupů řešení dané problematiky.

Skupinová prezentace, moderování, myšlenkové mapy, ...

Příklady:

1. Pracovník měl prezentovat výsledky práce v týmu. Na přípravu prezentace si nechal pouze málo času, prezentaci podcenil. Posluchači zpočátku pozorně sledovali, ale vzhledem k tomu, že prezentace byla příliš dlouhá, za 15 min. se začali nudit. Závěry prezentace už nevnímali. Prezentace nesplnila svůj účel.
2. Vedoucí pracovník měl významnou prezentaci. Protože není jistý v práci s powerpointem, nedokázal se nikoho zeptat, jak má prezentovat na celou obrazovku. Prezentace byla zajímavá, ale rušena celou dobu vystoupení nevhodným zobrazením, což výrazně snížilo efekt prezentace.
3. Pracovník při prezentaci použil pro prezentaci nevhodné příklady obrázků, které vyznely příliš „primitivně“. Efektivnost prezentace byla tímto snížena.

Příklady



Shrnutí:

Informace jsou chápány jako čtvrtý produktivní faktor vedle kapitálu, práce a půdy. Proto je důležité umět v krátkém čase sdělit jasně, věcně a konkrétně nejdůležitější sdělení posluchači, kolegům, žákům, vedení. Prezentace je osobní přednesení uspořádaného sledu myšlenek, podporovaného vizuálními pomůckami zvládnutelnými publiku. Pravidla prezentace: analyzovat cílové skupiny - posluchače, stanovit cíl, vlastní sestavení prezentace, vizuální plán, obrazové ztvárnění, správná aplikace médií a techniky, optimalizace projektu, příprava na možné kritické momenty, otázky, námitky, oponování, vyrušování z publika, výpadky techniky apod.

Shrnutí



Úkoly:

1. Připravte si 5 min. prezentaci na téma „můj oblíbený žák“.
2. Napište výhody a nevýhody různých forem prezentace – folie, flipcharty, dataprojektor, tabule, powerpointová prezentace.
3. Připravte si popis cílové skupiny – vámi zvolené.

Úkoly



Pojmy k zapamatování:

- **Prezentace** – systém sdělení informací pomocí audiovizuální techniky

Pojmy k zapamato- vání



Kontrolní otázky:

1. Proč je důležité srozumitelně prezentovat informace nebo výsledky práce?
2. Jaký je postup při přípravě prezentace?
3. Jaké prostředky používáme k prezentování?
4. Jaké jsou výhody a nevýhody jednotlivých audiovizuálních prostředků používaných při prezentaci?

Otázky



Doporučená literatura:

Literatura

Černý, V. *Řeč těla*. Brno: Computer Press, 2007.

Hierhold, E. *Rétorika a prezentace*. Praha: Grada, 2005.

Janoušek, J. *Sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1968.

Khelerová, V. *Komunikační dovednosti manažera*. Praha: Grada, 1995.

Khelerová, V. *Trénink obchodního jednání*. Praha: Grada, 1994.

Křivohlavý, J. *Tajemství úspěšného jednání*. Praha: Grada, 1995.

Tegze, O. *Neverbální komunikace*. Praha: Computer Press, 2003.

7.13 Hodnocení pracovníků

Cíl:

Seznámit s významem a úkoly hodnocení pro pracovníka a pro organizaci. Se zásadami hodnocení, jeho etapami a metodami, jakož i možnými chybami při hodnocení.

Průvodce studiem

Účel a úkoly hodnocení

Hodnocení pracovníků je dnes součástí práce manažerů spíše než personálního oddělení, jak tomu bylo dříve. Hodnocení pracovníků je důležitou součástí motivačního systému organizace. Schopnost objektivně a spravedlivě hodnotit podřízené patří mezi základní odborné kompetence vedoucího pracovníka. Kvalitní systém hodnocení přispívá k vyššímu výkonu a větší kvalitě práce v organizaci, ale také k rozvoji schopností pracovníků. Hodnocení je základem pro odměňování a pro povyšování, resp. rozmisťování pracovníků v organizaci. Součástí hodnocení je seznámení zaměstnance s jeho další perspektivou a podpora jeho osobního rozvoje.

Hodnocení pracovníků plní v organizaci následující **úkoly**:

- umožňuje **posoudit**, jak pracovník zvládá svou pracovní pozici a z toho vyvozuje návrhy na změnu pozice,
- umožňuje **stanovit slabé a silné stránky** pracovníka, resp. jeho pracovního výkonu,
- poskytuje pracovníkům **příležitost ke zlepšení pracovního výkonu**, motivuje ke zvyšování kvalifikace,
- poskytuje **podklady pro odměňování** podle individuálního výkonu, zejména u pohyblivých složek mzdy a platu,
- poskytuje organizaci **informace o potřebě a směru zlepšení** kvalifikace, organizace práce, zlepšení pracovních podmínek, vybavení pracoviště apod., informuje o názorech pracovníků, faktorech spokojenosti či nespokojenosti.

Zásady hodnocení pracovníků

1. Hodnocení jako součást řízení by mělo probíhat **pravidelně**, kritéria hodnocení by měla být jasná a známa pracovníkům – zpravidla existují metodické pokyny k hodnocení.
2. **Kritéria hodnocení** musí být vázána na požadavky a cíle pracovní činnosti a odpovídat funkčnímu zařazení.
3. **Výsledky hodnocení** mají mít písemnou formu, forma průběhu hodnocení má vést k podpoře pracovníka, klást důraz na pozitiva, kombinovat sebehodnocení pracovníka s hodnocením nadřízeného. Nutnost je projednat závěry hodnocení s pracovníkem a využít hodnocení pracovníků pro zkvalitnění řízení organizace.

Hodnocení vychází z průběžného sledování pracovního výkonu bezprostředním nadřízeným. Formou hodnocení je zpravidla hodnotící pohovor. Proti hodnocení má pracovník možnost se odvolat k nadřízenému svého hodnotitele.

Účel a úkoly hodnocení



Zásady hodnocení



Hlavní pozornost je při hodnocení zaměřena na následující rysy pracovního jednání a na posuzování výsledků práce:

- úroveň odborných znalostí,
- pracovní kázeň a spolehlivost,
- pracovní samostatnost,
- iniciativa,
- kvalita a kvantita výkonu,
- zvládání fyzického, psychického a emocionálního zatížení,
- dodržování pracovní doby,
- adaptabilita,
- organizační schopnosti,
- smysl pro spolupráci,
- vyjadřovací schopnosti,
- dodržování pracovních režimů,
- ochota nést riziko,
- loajálnost vůči nadřízenému a organizaci aj.

Posuzování výsledků práce



Součástí hodnocení je i hodnocení osobnosti pracovníka a schopnosti vykonávat vyšší funkce.

Hodnocení probíhá v několika **etapách**:

- V etapě **přípravy hodnocení** jsou pracovníci informováni o zavedeném systému hodnocení a o jeho cílech, zároveň dochází k přípravě hodnotitele na hodnocení (seznámil se s metodikou hodnocení, informacemi o pracovníkovi, připravil si osnovu hodnotícího pohovoru, vymezil si čas a prostředí).
- V etapě **vlastního hodnocení** probíhá artikulace pozitivních i negativních stránek hodnoceného, dále se hodnocený vyjadřuje k hodnocení i k pracovním podmínkám, systému řízení a organizace práce. Z pohovoru jsou **vyvozeny závěry** vůči hodnocenému, ale i úkoly pro firmu.
- Závěrečnou etapou je **vyhodnocení a využití výsledků**. V této etapě se projeví správná volba kritérií.

Etapy hodnocení



Hodnocení může být realizováno **metodou**:

- **pracovního posudku**, který má písemnou formu, obsahuje osobní data a kvalitativní hodnocení pracovníka, tj. stránky a vlastnosti pracovníka, které ovlivňují a profilují pracovní výkon, závěr tvoří hodnotící soudy,
- **posuzovací stupnice**, mají zvýraznit rozhodující znaky osobnosti, cestou bodování, vyjádřením souhlasu či nesouhlasu s určitým znakem (užívají se číselné stupnice, grafické stupnice, nebo slovní stupnice posuzování),
- **hodnocení kritických událostí**, je zaměřeno na posuzování výrazně dobrých nebo výrazně špatných výsledků práce,
- **hodnotící pohovor**.

Metody hodnocení



Chyby v systému hodnocení

Hodnocení pracovníků je velmi citlivou záležitostí a je dobré se vyvarovat chyb, mezi které patří:

- špatné měřítko hodnocení (přílišná shovívavost nebo přísnost, považování nejhoršího výkonu za průměr aj.),
- nivelizace v hodnocení ve snaze vyhnout se konfliktu (nejsou používány nadprůměrné či podprůměrné stupně hodnocení),
- vyvození předčasných, předpojatých závěrů, tzv. kumulativní chyba, neboli přenesení minulého hodnocení do současného,
- arogantní postoj hodnotitele (přehlížení pozitivních aspektů hodnoceného pracovníka),
- nedodržování etiky hodnocení (využití hodnocení k likvidaci „konkurence“ a protežování oblíbených pracovníků a přátel).

Příklady:

1. Hodnocení 360 stupňů – je příkladem, kdy hodnocení pracovníka probíhá jak ze strany nadřízeného, tak ze strany spolupracovníků i podřízených a zahrnuje také sebehodnocení.
2. Pro hodnocení platí některé zásady:
 - hodnocení probíhá na základě zjištěných a přesných informací (vedení sešitu s evidencí pozitivních i negativních skutečností týkajících se pracovníků - „černý sešit“),
 - cílem hodnocení je zlepšit výkon a rozvíjet pracovníka (nejde o hledání chyb u pracovníka),
 - začtete hodnocení pozitivními informacemi,
 - používejte při hodnocení věcné, pravdivé a relevantní informace,
 - hodnocený se musí vyjádřit k hodnocení a výhodné je, aby si sám stanovil úkoly do budoucna.
3. Podle právního řádu ČR mají výsledky pohovoru charakter informací o osobních údajích ve smyslu zákona č. 256/1992 Sb.
4. Metoda BARS je oblíbenou metodou hodnocení založenou na vymezení žádoucího chování pracovníka na pracovišti. Pracovní chování je zařazeno do některého ze stupňů od „vynikající“ po „nepřijatelný“. Výhodou je srozumitelnost a jednoduchost.
5. Halo efekt, spočívá v povýšení jednoho nápadného rysu práce a chování nad ostatní a jeho generalizace na celé pracovní chování.

Shrnutí:

Hodnocení pracovníků a jejich výkonu, hodnocení práce a popis pracovních míst, stejně jako motivace a tvorba mzdových systémů, sledování pracovních podmínek patří do oblasti personální práce. Hodnocení pracovníků je stále více spojeno s výkonem manažerské funkce na nižších úrovních, kdy manažeři mají zodpovědnost za sociální klima na pracovišti, za motivaci, za kvalifikační rozvoj a posílení identifikace pracovníka s cíli organizace.

Chyby v hodnocení



Příklady



Shrnutí



Úkoly:

1. Vyhledejte ve Sbírce zákonů ČR příslušnou část týkající se ochrany osobních údajů a prostudujte si ji.
2. Vypracujte čtyřstupňovou slovní stupnici hodnocení pracovního chování, kde kritérii pro hodnocení jsou: kvalita výkonu, dodržování termínů, samostatnost při řešení problémů, vstřícnost vůči novým a náročným požadavkům, zvládání nových pracovních metod, vztahy ke spolupracovníkům, účast na týmové práci aj.

Úkoly



Pojmy k zapamatování:

- **Hodnocení pracovníků** – posuzování vlastností, postojů, názorů pracovního jednání, chování a výsledku práce pracovníka, slouží ke zlepšení výkonů
- **Řízení pracovní kariéry** – cílevědomé ovlivňování pracovního zařazení pracovníka

Pojmy k zapamato- vání



Kontrolní otázky:

1. Uveďte, proč dochází k hodnocení pracovníků.
2. Jaké jsou zásady hodnocení pracovníků a proč je důležité je dodržovat?
3. Co je součástí přípravy hodnotitele na hodnocení?
4. Jaké chyby se mohou při hodnocení vyskytovat?

Otázky



Doporučená literatura:

Armstrong, M. *Personální management*. Praha: Grada, 1999.

Kleibl, J. a kol. *Metody personální práce*. Praha: VŠE, 1998.

Koubek, J. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 1995.

Veber, J. a kol. *Management*. Praha: Management Press, 2005.

Bedrnová, E., Nový, I. a kol.: *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press, 2007.

Literatura

8. Evaluace a hodnocení v procesu tvorby a realizace ŠVP (Modul 08)

Cíle modulu

Účastník se po ukončení studia modulu naučí evaluovat kurikulum ve třech jeho stádiích, tj. ve stadiu zamýšleného (plánovaného) kurikula (učební plány a osnovy), realizovaného kurikula (učiva) a dosaženého kurikula (výsledky vzdělávání) používáním adekvátních nástrojů, a výsledky evaluace využívat k jeho optimalizaci.

Konkrétně to znamená, že se naučí:

- Hodnotit potenciality vytvořeného ŠVP, tj. před jeho vlastní realizací na vstupu do procesu vzdělávání, tj. jeho platnost z hlediska cílů oboru.
- Vyhodnocovat proveditelnost kurikula, tj. vhodnost kurikula (ŠVP) pro cílovou skupinu studentů a v konkrétních podmínkách školy.
- Vyhodnocovat proces realizace kurikula.
- Posuzovat procesy pedagogického hodnocení z hlediska a současných potřeb a tendencí.
- Využívat informací z vnitřních a vnějších zdrojů o procesech a výsledcích vzdělávání.

Obsahová anotace modulu

1. Pedagogická evaluace a pedagogické hodnocení - vymezení pojmů, funkcí, subjektů, institucí. Oblasti, úrovně a typologie pedagogické evaluace a pedagogického hodnocení.
2. Evaluace vzdělávacích programů z hlediska souladu RVP a ŠVP, pojetí cílů odborného vzdělávání a jejich evaluace a hodnotící standardy pro posuzování a ověřování odborné kvalifikace.
3. Evaluace procesuální stránky vzdělávání – evaluace edukačního prostředí, evaluace reálné výuky a evaluace procesů pedagogického hodnocení. Aktuální problémy a trendy v oblasti pedagogického hodnocení.
4. Evaluace výsledků vzdělávání a přidaná hodnota vzdělávání

Klíčové otázky modulu

- Jaké jsou rozdíly mezi evaluací a pedagogickým hodnocením?
- Jaké plní základní funkce?
- V jakých oblastech, úrovních a s jakou mírou angažovanosti na vlastním procesu vzdělávání jsou realizovány evaluační procesy?
- Jaké podstatné aspekty ovlivňují pedagogické hodnocení a jaké jsou trendy v jeho provádění z hlediska řady použitelných kritérií jeho třídění?
- Jaké jsou klíčové subjekty a instituce provádějící evaluaci a hodnocení ve středních odborných školách?
- Dokážeme efektivně vyhodnocovat vzdělávací programy ve fázi jejich přípravy?
- Jaké mohou školy použít nástroje pro posouzení své kultury jako významného faktoru vzdělávání?
- Jak hodnotit procesuální stránku vzdělávání, která rozhoduje o dosažení cílů



Klíčové otázky

školního vzdělávacího programu v jejich přijatém pojetí a struktuře?

- Jaké jsou požadavky na pedagogické hodnocení z hlediska současných potřeb?
- Jaké jsou hlavní výsledky (efekty) vzdělávání?
- Co znamená pojem „přidaná hodnota vzdělávání“ a jak se měří?

Klíčové pojmy

pedagogické hodnocení, evaluace, vnitřní a vnější evaluace, evaluace kurikula, evaluace procesu, evaluace výsledků vzdělávání, nástroje hodnocení a evaluace, subjekty a instituce hodnocení a evaluace, přidaná hodnota vzdělávání.



Klíčové pojmy

Symboly:



- Klíčové otázky



- Klíčové pojmy



- Ilustrace, příklady



- Otázky a úkoly



- Shrnutí

Úvod

Účelem předloženého textu je poskytnout možnost hlubšího vhledu do problematiky pedagogického hodnocení a pedagogické evaluace, který všem pedagogickým pracovníkům středních odborných škol a středních odborných učilišť, zejména pak koordinátorům tvorby školního vzdělávacího programu a vedení školy, umožní monitorovat a vyhodnocovat průběh tvorby školního vzdělávacího programu a jeho postupné zavádění do praxe.

Hlavním cílem studia příslušného modulu, pro který tento text vytváří nezbytnou studijní pomůcku, je poskytnout inspiraci, podněty i nástroje pro zakomponování monitorovacích a hodnotících procesů do procesu tvorby a následné implementace školního vzdělávacího programu, které mohou se značnou pravděpodobností napomoci k dosažení záměrů kurikulární reformy s očekávanou kvalitou výstupu, s optimálním nasazením sil pedagogických pracovníků a v předpokládaném čase.

Současná doba otevřená novým názorovým proudům a idejím v oblasti pedagogické teorie i praxe přináší mnoho rozmanitých informací, podnětů a také nových pojmů. Je proto pochopitelné, že v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je zapotřebí se vyrovnat i s novými teoretickými přístupy a jejich terminologií i s právními a normativními akty národního i evropského educačního prostředí a dosáhnout tak vyvážené rovnováhy mezi „vědět proč“ a „vědět jak“. Tuto strategii ve vztahu k učení přece požadujeme i od našich žáků.

Podle Belbina by měl být v každém týmu někdo, kdo dokáže kriticky pohlížet na jeho práci zevnitř a upozorňovat včas a efektivně na nedokonalosti či slabá místa přijatého řešení. Je pojmenováván jako monitor nebo kritik. Není možná vždy pochopen a obvykle ani nepatří k nejoblíbenějším týmovým hráčům. Ale je velmi potřebný. Doporučujeme, abyste si našli v týmu svého vnitřního oponenta. Možná právě ten bude nejvíce využívat tento text.

8.1 Pedagogická evaluace a pedagogické hodnocení

- Vymezení pojmů pedagogická evaluace a pedagogické hodnocení a jejich funkce
- Oblasti, úrovně a typologie pedagogické evaluace
- Aspekty a typologie pedagogického hodnocení
- Subjekty a instituce evaluace a hodnocení

Dílčí cíle

Po prostudování této kapitoly

- dokážete vymezit obsah pojmů pedagogická evaluace a pedagogické hodnocení a stanovit jejich vztah
- pochopíte jejich funkce v edukaci
- budete znát oblasti jimiž se pedagogická evaluace zabývá
- odlišíte různé typy evaluace podle několika kritérií

Vymezení pojmů pedagogická evaluace a pedagogické hodnocení a jejich funkce

Pojmům pedagogická evaluace a pedagogické hodnocení je společné to, že oba označují procesy probíhající v oblasti vzdělávání a současně i poměrně mladé dílčí pedagogické disciplíny.



Klíčové pojmy

Mnohdy se používají jako synonyma, která mají jen jinou jazykovou mutaci (českou a anglickou).

Pro jejich pracovní definování uvedeme názory několika předních odborníků a současně se pokusíme nalézt takové znaky, které je pomohou od sebe odlišit.

Na problematiku nejednoznačného vymezení pojmů hodnocení (*assessment*) a evaluace (*evaluation*) poukázal již Průcha (1996). Po analýze stanovisek amerických a dalších autorů, která ukazují určité rozdíly v jejich chápání, se pak spíše přiklání k názoru, že lze oba výrazy chápat jako synonyma.

Přesto na základě distinktivních rysů doporučuje o evaluaci hovořit tehdy, pokud máme na mysli vědecké a výzkumné přístupy k hodnocení a o hodnocení, pokud sledujeme hodnotící procedury v běžné školní praxi.

Podle některých názorů může být evaluace chápána i jako závěrečná fáze procesu pedagogického hodnocení. Např. J. Nitko (2004) chápe **hodnocení** jako proces získávání informací o studentech (ale také o kurikulu a vzdělávací politice), a evaluaci jako proces zásadního posuzování hodnoty studentova výtvaru nebo výkonu. Evaluace pak nemusí být založena na měření nebo testování. Klasifikace je považována za konečný výsledek evaluace.

Na druhé straně např. Scriven (1999) chápe evaluaci jako systematické určování významu, hodnoty a důležitosti.

Za deset let se díky plošnému používání obou termínů a mnoha dalším odborným pracím postupně oba pojmy vymezují a je možné naznačit jejich určující znaky podle několika významných kritérií.

Použijeme dvanácti stanovených kritérií pouze v jedné z oblastí pedagogické evaluace a pedagogického hodnocení, a to v oblasti **výsledků vzdělávání**, která je z hlediska počtu angažovaných subjektů a z hlediska významu pro tyto subjekty velmi sledovanou.

Kritérium	Evaluace výsledků vzdělávání	Pedagogické hodnocení
Zkoumaný objekt	třída, škola, region, stát, EU	Jedinec, student (skupina)
Určenost informací	Decizní sféra na uvedených úrovních	Jedinec, rodiče, další vzdělávací stupeň
Kvantita odběratelů informací	tisíce	statisíce
Míra profesionalizace provedení	Vysoká (specialisté na evaluaci) (standardy jejich výkonu)	Střední (učitel), mnohdy s absencí specifické přípravy
Metody	Standardizované zkoušky (testy)	Škála hodnotících metod
Stupeň kooperace	Týmová práce	Individuální aktivita
Podstatná funkce	Zjistit přidanou hodnotu vzdělávání (efektivita)	Zjistit aktuální úroveň rozvoje žáka (splnění cíle)
Opatření	Systémová - kurikulární, organizační, personální, finanční	Procesní, motivační, poradenská, doučovací,
Aktivní podíl žáků	Není předpokládán	Je žádoucí a je součástí vzdělávacích cílů (sebehodnocení, peer hodnocení)
Funkce	Sumativní	Formativní i sumativní funkce
Frekvence	Ročně, cyklicky	Denně (téměř)
Kdo hodnotí tyto procesy (meta úroveň)	Politici, ekonomové, manažeři ve školství	Žáci, rodiče, učitelé, školy, ČŠI,

Tab. 1 Specifikace významů pojmů pedagogická evaluace a pedagogické hodnocení využitím vybraných kritérií

Při pokusu o odlišení uvedených pojmů se nelze vyhnout určitým zjednodušením a současně nevidět, že mají také mnoho společného. To, co mají společného, se může týkat jak přístupů (resp. filozofií), které modifikují celkovou evaluační, resp. hodnotící aktivitu posuzovatelů výsledků vzdělávání, tak aplikačních požadavků či principů i používaných metod a nástrojů.

Příkladem onoho společného může být např. shodný respekt k požadovaným kvalitativním parametrům zahrnutých do postupně zaváděných standardů.

Proces pojmové diferenciaci a specifikace nebude jednoduchý, protože se neděje jen v národním prostředí, ale probíhá i v širší vědecké komunitě.

Doručujeme následující pracovní definice obou pojmů.

Pedagogické hodnocení je procesem posuzujícím výsledky vzdělávání a výchovy subjektů edukace (zpravidla žáků).

Výsledky edukace mohou být zjišťovány již na vstupu do procesu výuky, v jejím průběhu i závěru. Mohou být dílčí, průběžné i celkové, konečné.



Klíčové pojmy

Školní hodnocení považujeme za subsystém pedagogického hodnocení, zvláště s ohledem na koncepci celoživotního učení, která akcentuje přínos a význam všech tří způsobů učení, tedy *formálního* (obvykle ve školních podmínkách), *neformálního* (v institucích, podnikatelských organizacích, resortech, v zájmových či vrstevnických organizacích) a *informálního* (které je průvodním jevem každodenního života).

Pedagogickou evaluací rozumíme teorii, metodologii i praxi veškerého hodnocení nejrozumnějších vzdělávacích jevů.

V tomto širokém pojetí bude evaluace zahrnovat i jevy, které nazveme výsledky edukace, z čehož by vyplývalo, že pedagogické hodnocení může být považováno za specifickou součást pedagogické evaluace.

Jaké funkce mohou plnit procesy pedagogické evaluace a pedagogického hodnocení?

Pojem funkce zde vyjadřuje podstatné cíle nebo účely spojované s prováděním evaluace nebo hodnocení.

Pedagogická evaluace může plnit následující funkce:

1. **explanační** (na základě výzkumu teoreticky vysvětluje „chování jevů“, vzdělávací reality),
2. **řídící a ekonomickou** (poskytuje informace potřebné pro řízení a financování vzdělávacích institucí).

Pedagogické hodnocení má bohatší repertoár funkcí. Počítáme mezi ně funkce:

1. **Poznávací funkce** vyjadřuje důležitý požadavek co nejúplnějšího poznání vzdělávaného jedince před zahájením edukace. Příkladem struktury těchto informací může být osnova osobní charakteristiky žáka.
2. **Kontrolní (zpětnovazební) funkce** spočívá v projektování pravidelně se opakujících hodnotících procedur, kterými zjišťujeme, zda edukant provádí předepsanou činnost, zda postupuje správně, jak daleko je od projektovaného cíle či v jaké kvalitě jej dosáhl. Ve škole může být spojena s klasifikací.
3. **Řídící funkce** zdůrazňuje fakt, že informace o průběhu a výsledcích výchovy jsou impulsem pro provedení průběžných korekcí v plánu vzdělávání nebo pro jeho zásadní změnu.
4. **Verifikační funkce** navazuje na řídící v tom smyslu, že získané informace mohou vést až k otázkám o vhodnosti stanovených cílů a vhodnosti zvolených výchovných prostředků.
5. **Motivační funkcí** zdůrazňujeme skutečnost, že včasná, pravdivá a taktně formulovaná informace může být vnější pobídkou (incentivou) pro mobilizaci sil vychovávaného jedince nebo pro kladení si vyšších vzdělávacích a výchovných cílů.
6. **Výchovná funkce** vyjadřuje názor, že pedagogem realizované hodnocení se stává vzorem pro autonomní hodnocení (tj. sebehodnocení) vychovávaným subjektem a současně posiluje volní vlastnosti, pěstuje čestnost, skromnost a odpovědnost za své činy a výsledky edukace.
7. **Selektivní funkce** je často příčinou konfliktů mezi zájmem jedinců o vzdělávání a možnostmi vzdělávacích institucí vyhovět jejich oprávněným a ústavou zaručeným požadavkům (např. o vysokoškolské studium). Selektace probíhá i v zájmovém vzdělávání (zkoumání „hudebnosti“ při přijímání na ZUŠ).
8. **Informační funkce** spočívá v oblasti vzdělávání ve snahách shromažďovat informace o vzdělávacích výsledcích škol, regionů, zemí za účelem porovnávání jejich kvality, efektivity. Informace směřují také k rodičům nebo zákonným zástupcům žáků.



Klíčové pojmy

9. **Profylaktická funkce** zdůrazňuje, že průběžným a objektivním hodnocením lze zabránit hrubým, těžce odstranitelným nedostatkům v edukaci. Hodnocení je vlastně prevencí selhání vzdělávacích výchovných a plánů a záměrů.
10. **Depistážní funkce** umožňuje odhalit mezi edukanty jedince výrazně nadané, talentované, nebo na druhé straně jedince vyžadující speciální edukační péči.

Oblasti, úrovně a typologie pedagogické evaluace

V definici pedagogické evaluace bylo uvedeno, že se týká veškerého hodnocení nejrůznějších vzdělávacích (edukačních) jevů. Tyto jevy se rozvojem teorie i praxe pedagogické evaluace seskupily do následujících **oblastí evaluace** (Průcha 1996):

1. evaluace vzdělávacích potřeb
2. evaluace vzdělávacích programů
3. evaluace učebnic
4. evaluace reálné výuky
5. evaluace edukačního prostředí (klimatu)
6. evaluace vzdělávacích výsledků
7. evaluace efektů vzdělávání
8. evaluace efektivnosti škol
9. evaluace pedagogického výzkumu

Pro potřebu tvorby školního vzdělávacího programu nebudou mít uvedené oblasti evaluace stejný význam.

Zakroužkujte si ty oblasti, které považujete pro tvůrce ŠVP za nevýznamnější a svoji volbu zdůvodněte.



Otázky a úkoly

Některé oblasti mohou být do značné míry záležitostí především rozhodovací školské sféry na vyšších stupních řízení (např. evaluace vzdělávacích potřeb, učebnic, efektů vzdělávání). Jiné jsou předmětem zájmu teoretických pracovníků (evaluace pedagogického výzkumu).

Evaluační procesy ve školství jsou uskutečňovány na různých základních úrovních, a sice:

1. na úrovni mezinárodní (např. řada mezinárodních šetření PISA, TIMSS apod.),
2. na úrovni národní (např. analýzy České školní inspekce),
3. na úrovni jednotlivých škol (meziúroveň, např. autoevaluace školy)
4. na úrovni tříd (mikroúroveň, např. evaluace chování žáků, klimatu třídy apod.).

Pro tvorbu i postupné zavádění ŠVP do praxe je potřebné zjišťovat a analyzovat výstupy z evaluací na všech úrovních.

Pro účely srovnávání se škol mezi sebou nebo pro porovnávání vzdělávacích výsledků regionů či jednotlivých zemí byla vydána řada podnětných publikací, které přinášejí údaje o objektivně zjištěných výsledcích vzdělávání žáků ve vybraných předmětech nebo kompetencích. Doporučuji prostudovat např. následující práce, které jsou dostupné v tištěné formě nebo na webových stránkách Ústavu pro informace ve vzdělávání – www.uiv.cz.

- KELBLOVÁ, L. a kol. *Čeští žáci v mezinárodním srovnání. České školství ve světle dlouhodobě zjištěných výsledků vzdělávání v mezinárodních šetřeních*. Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006. ISBN 80-211-0524-0.
- MARTINEC, L. a kol. *Motivace, aspirace, učení. Hodnocení úrovně vzdělání v ČR s ohledem na krajevou diferenciaci*. Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006. ISBN 80-211-0504-6.



**Ilustrace,
příklady**

Velmi významným kritériem pro třídění evaluačních procesů je **kritérium jejich provádění osobami či institucemi**, které se bezprostředně podílejí na edukaci či nikoliv. Můžeme rozlišit:

1. **externí evaluaci** (prováděnou např. zřizovatelem školy, Českou školní inspekcí, mezinárodní organizací – OECD, experty, odbornou veřejností),
2. **interní evaluaci** (kterou uskutečňuje pedagogický pracovník nebo samotná škola. Vnitřní evaluace škol, tedy v aktuálních pojmech „výroční zpráva o činnosti školy“ a „vlastní hodnocení školy“ je uložena platným školským zákonem (č. 561/2004 Sb.) a blíže upravena vyhláškou č. 15/2004 Sb. kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy).

Oba uvedené evaluační výstupy se v mnoha bodech shodují, zejména oba obsahují údaje o vzdělávacích programech, výsledcích vzdělávání žáků a studentů a dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

Prostudujte si v obou dokumentech vaší školy pasáž věnovanou výsledkům vzdělávání a pak si odpovězte na otázky: zda uvedené údaje např. o dosaženém prospěchu žáků jsou nějak interpretovány (tj. zda jsou vysvětleny a odůvodněny), zda se staly skutečně předmětem diskuse nebo byly jen formálně projednány ve školské radě, resp. v pedagogické radě (jak ukládá vyhláška) a zda byla na jejich základě navržena či přijata konkrétní pedagogická opatření vedoucí ke změně či zlepšení.



Otázky a úkoly

Aspekty a typologie pedagogického hodnocení

Pedagogické hodnocení je v reálné vzdělávací praxi jednou z nejobtížnějších a mnohdy i neobávanějších aktivit učitele. Obvykle má více důsledků a ovlivňuje nejen další osobnostní rozvoj samotného žáka, ale má vliv na další vyučovací práci učitele i jeho osobní život. Pomocí několika pohledů (aspektů) se pokusíme ukázat na potřebu funkční integrace poznatků několika převážně společenských věd při efektivním a mnoha klíčovými parametry odpovídajícím hodnocení výsledků žákovy edukace.

Pedagogické hodnocení je procesem, který může mít v praxi mnoho reálných variant, které se mohou lišit preferencí některé nebo více funkcí, subjektem hodnocení nebo mnoha dalšími vlastnostmi.

Mezi nejvýznamnější **aspekty pedagogického hodnocení** patří aspekty:

1. filozofický
2. psychologický
3. pedagogický/didaktický
4. sociologický
5. politický



Klíčové pojmy

Z filozofického hlediska se zdůrazňuje význam jakéhokoliv hodnocení v procesech lidského rozhodování. Hodnotící procedura má základní funkci v tom, že umožňuje generovat možnosti dalšího pokračování ve sledu činností. Jako činnost lidská bude mít každé hodnocení charakter subjektivního rozhodování, do něhož se promítne mj. také

vybavení a kompetence subjektu hodnocení.

Za konstitutivní prvky hodnocení jsou považovány: subjekt hodnotící činnosti, předmět hodnocení, cílová orientace hodnocení, soustava hodnot nebo kritérií použitelných v daném typu hodnocení, vlastní hodnocení a prezentace výsledků vlastního hodnocení.

Z psychologického hlediska jsou podstatnými poznatky o řízeném učení, lidské motivaci a sebereflexi. Teorie řízeného učení zdůrazňuje poznatek, že člověk se v průběhu učení učí ze své vlastní předchozí zkušenosti. Teorie motivace konstatuje, že hodnocení průběhu a výsledku procesu učení má značný vliv na motivaci učícího se subjektu a ovlivňuje rovněž motivaci subjektů řídících proces učení. Teorie sebereflexe a sebehodnocení zdůrazňuje, že rozvoj žákovy autoregulace je aktivní proces, který vyžaduje praktický nácvik, účinnou zpětnou vazbu a dostatek času a vynaloženého úsilí žáka.

Z hlediska pedagogického, nebo ještě konkrétněji didaktického, je akcentován požadavek, aby hodnotící procesy byly plně integrovány do procesu vyučování - učení se. To znamená, aby byly dostatečně frekventované, zkoumaly právě ty cíle, které byly projektovány, a respektovaly současně charakter zvolené vzdělávací strategie a dovolovaly také aktivní podíl učitelů i žáků na hodnocení. Měly by být vykonávány v souladu s odhalenými a popsánymi pravidly, existujícími v podobě principů pedagogického hodnocení, které budou uvedeny dále.

Ze sociologického hlediska považujeme za nutné konstatovat mnohdy velmi významný až osudový dopad pedagogického hodnocení na životní dráhu či kariéru jedince, a tím na jeho sociální role, sociální akceptaci a sociální postavení.

Politický nebo „vzdělavatelско politický“ význam spočívá v tom, že hodnocení výsledků vzdělávání může ukazovat na správnost určité politicky přijaté reformy vzdělávacího systému, nebo naopak může vést ke krátkodobým operativním korekcím nebo zásadním programovým koncepčním řešením.

Typologie hodnotících procedur

Typologie hodnotících procedur představuje pokus uspořádat mnoho způsobů hodnocení podle určitých kritérií. Jednotlivá kritéria dovolují popsat vždy nejméně dva způsoby hodnocení, které jsou jistými protipóly, a umožňují také vyslovit předpoklad o trendech jejich využívání a uznávání. Pojmenování a stručné charakterizování několika dvojic typů či druhů hodnocení současně umožňuje osvojení si terminologie v této předmětné oblasti ovlivňované řadou vnějších vlivů, včetně zahraničních. Problematika určení strategie hodnocení výsledků žáků je požadovanou součástí školního vzdělávacího programu v kapitole Učební osnova a její tvorba (Kašparová a kol. 2007).

Uvedeme si dvanáct vybraných pohledů na hodnocení.

1. Formativní a sumativní hodnocení

Formativní hodnocení (nazývané také jako zpětnovazební, korektivní) poskytuje hodnotící informace v situaci, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit, korigovat. Poskytuje informace o kladech a záporech práce žáka a umožňuje optimalizovat jeho cestu k cíli.

Sumativní hodnocení je zaměřeno na konečné posouzení výkonu žáka nebo kvality vzdělávacího programu. Jeho cílem je zařadit žáka do určité výkonnostní skupiny, vyjádřit se k tomu, zda splnil nebo nesplnil určitá kritéria umožňující zahájení učení nebo jeho pokračování v dalším ročníku nebo vzdělávacím stupni. Obvykle je vyjadřováno určitou normativně danou formou (např. klasifikace).



Klíčové pojmy

Tendenci je integrace obou typů hodnocení, tj. aby sumativní hodnocení bylo více formativní (umožňovalo např. větší využití vysvědčení v dalším stupni vzdělávání, např. státní maturity), event. aby formativní hodnocení více přispívalo k formulaci sumativního hodnocení a obohacovalo jej o informace z oblasti reakce žáka na korektivní zpětnovazební opatření (např. vyjádřeními typu „žák reaguje nebo nereaguje na zpětnovazební podněty učitele“ apod.).

2. Formální a neformální hodnocení

Podstatou formálního hodnocení je to, že účel, způsob zjišťování výsledků, jejich interpretace a jejich prezentace, časová frekvence provádění i využití výsledků hodnocení jsou dány zvenčí v podobě norem, vyhlášek, opatření a jiných řídicích aktů a učitelé jsou v rámci svých kompetencí povinni je provádět. Vzdělávání jedinci jsou povinni se jim podrobit.

Neformální hodnocení provádí učitelé, žáci, jejich rodiče, vedoucí pracovníci škol v rámci výkonu své role v procesu vyučování - učení se. Může jít o běžné ústní zkoušení, ale také o poskytování zpětné vazby při samostatné práci, průběžné sebehodnocení žáků, o orientační hospitaci ředitele školy aj. O čase, místě, způsobu a metodách a nástrojích hodnocení rozhoduje hodnotitel.

Tendence v této oblasti směřuje ke zvyšování počtu formálních hodnotících aktů (např. výstupních zkoušek) v průběhu školní docházky a ke standardizaci formálního hodnocení v souvislosti se snahou o zvýšení objektivitu hodnocení a se záměrem zaručit dosažení pokroku v učení u všech žáků. Současně je snaha ponechat větší prostor učitelům při volbě místa, času a metod neformálního hodnocení.

3. Heteronomní a autonomní hodnocení

Pokud je žák vyučován a hodnocen jiným subjektem, zpravidla učitelem, pak se jedná o **heteronomní hodnocení** - hodnocení jiným subjektem. Hodnotí-li žák sám svoje učební výsledky, pak lze použít označení **autonomní hodnocení**. Hodnocení ze strany učitele má postupně přecházet na stranu žáka podle toho, jak žáci zvládají procesy vlastního učení.

Trendem v uvedené oblasti je zvyšování role autonomního a participačního hodnocení.

4. Kvalitativní a kvantitativní hodnocení

Kvalitativním hodnocením budeme rozumět takový přístup k hodnocení žáků, který respektuje skutečnost, že hodnotící soudy o dosažení některých ze stanovených cílů vzdělávání (zvláště pak z oblasti afektivní domény) není vhodné vyjadřovat pomocí stupňů ordinální škály, tedy např. známkami nebo procenty či alfabetskými symboly.

Kvantitativní hodnocení je takovým způsobem hodnocení žáků, které dovoluje převádět zjištěné údaje o výsledcích vzdělávání na stupně stanovené hodnotící škály.

Pozorovatelnou tendenci v této oblasti třídění je snaha všechny vzdělávací výsledky vyjádřit na určité hodnotící škále a tyto dílčí hodnotící soudy pak sumovat do celkového výsledku. To umožňuje komparaci vzdělávacích výsledků mezi žáky, třídami, školami, regiony atd. Souvisí to mj. i s poměrně nízkou efektivitou slovního hodnocení.

5. Holistické a analytické hodnocení

Holistické hodnocení posuzuje celkový proces nebo produkt bez posuzování jednotlivých komponent výkonu. Obvykle se tak děje při předpokladu celkově vysoké kvality výkonu, při níž mohou být chyby v dílčích částech tolerovány. Je tomu tak např., když úkol vyžaduje kreativní odpověď a/nebo když nelze stanovit definitivně jednoznačně správnou odpověď. Holistický přístup se zaměřuje na jednu dimenzi učení – celkovou kvalitu výkonu, na komplexní dovednost nebo na pochopení učiva a je používán často při sumativním hodnocení.

Analytická hodnocení jsou hodnoceními využívající většího počtu kritérií. Často využívá hodnotících schémat, která umožňují zachytit výkon žáka podle sledovaných kritérií.

Tendencí je vytváření analytických hodnotících schémat s uváženým počtem kritérií, které umožní učitelům objektivněji hodnotit výkon žáků a současně žákům dovolí efektivněji provádět sebehodnocení a průběžně korigovat své učení.

6. Interní a externí hodnocení

Externím hodnocením chápeme veškeré hodnotící aktivity, které jsou prováděny subjekty mimo školu a které nebyly realizátory procesu vzdělávání. Předpokládá se, že nejsou ovlivněny subjektivními vlivy a že pracují se standardizovanými nástroji. Mohou to být např. Česká školní inspekce, externí agentury provádějící národní nebo mezinárodní zkoumání výsledků vzdělávání, např. typu PISA apod.

Prostudujte si některou z publikací o výstupech z těchto průzkumů:

- MARTINEC, L. a kol. *Motivace, aspirace, učení. Hodnocení úrovně vzdělání v ČR s ohledem na krajskou diferenciaci*. Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006. ISBN 80-211-0504-6.
- KELBLOVÁ, L. a kol. *Čeští žáci v mezinárodním srovnání. České školství ve světle dlouhodobě zjištěných výsledků vzdělávání v mezinárodních šetřeních*. Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006. ISBN 80-211-0524-0.

Interní hodnocení je realizované učitelem, žáky (nebo i jejich rodiči) a metodickými a řídicími orgány školy. Objevuje se i pojmenování třídní hodnocení (classroom assessment), které je podmnožinou školního hodnocení a je ve skutečnosti nejčastěji realizovaným pedagogickým hodnocením.

Trendem v této oblasti je spíše posilování role externího hodnocení, které je s větší intenzitou u nás realizováno v posledních 10 letech (viz literatura výše). Pro interní hodnocení přináší podněty ke standardizaci hodnotících procedur. Externí hodnocení umožňuje porovnávat výsledky žáků školy s jinými školami, regionů s jinými regiony a zemí s jinými zeměmi a má potenci ovlivňovat tvorbu školního nebo národního kurikula.

7. Konstatující a kauzální hodnocení

Konstatující školní hodnocení je takové vyjádření o kvalitě žákova výkonu, které obsahuje pouze informace o splnění standardu nebo požadavku bez informací podmiňujících nebo ovlivňujících kladně nebo záporně žákův výkon.

Kauzální hodnocení obsahuje relevantní informace o příčinách ovlivňujících kladně nebo záporně žákův výkon.

Výzkum PISA sleduje kromě výsledků vzdělávání také tzv. „kontextové ukazatele“, např. důležité demografické, sociální, ekonomické a vzdělanostní proměnné. V roce 2000 přinesl pro nás poněkud nelichotivý závěr, že Česká republika se řadí mezi země s nadprůměrnými rozdíly mezi výsledky žáků jednotlivých škol a zároveň jsou výsledky žáků a jejich vzdělávací dráha velmi silně podmíněny jejich domácím zázemím.

Blíže k danému problému v publikaci: Výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech. Praha: ÚIV, 2002. ISBN 80-211-0415-5.

Trendem je posilování role kauzálního hodnocení, které může mít větší vliv na kvalitu následné didaktické práce učitele i žáků.



**Ilustrace,
příklady**

8. Autentické a umělé hodnocení

Autentické hodnocení se uskutečňuje pokud možno v reálných situacích a soustřeďuje se na úkoly a zadání důležité pro praktický život. Má úzký vztah k autentickému učení, které preferuje smysluplné využití učební látky. Autentické hodnocení je většinou hodnocením výkonovým.

Autentické úkoly se ve značné míře uplatňují v mezinárodních průzkumech PISA. Úkoly pro patnáctileté žáky byly stanoveny bez přímé vazby na školní kurikula odborníky pracujícími mimo oblast vzdělávání na základě jejich kvalifikovaného posouzení potřeby určitých kompetencí pro tuto věkovou skupinu.

Umělé hodnocení je opakem autentického. Může být charakterizováno jako nepraktické, samoúčelné, odtržené od toho, co žáky zajímá. Často je spojováno s hodnocením znalostí jako jediného výstupu z procesu učení a ve vyhraněné podobě s testováním vědomostí pomocí položek s vícenásobnou odpovědí.

Trendem je posilování role autentického hodnocení.

Doporučujeme prostudovat práci: Měření vědomostí a dovedností. Nová koncepce hodnocení žáků. Praha : ÚIV 1999. ISBN 80-211-0333-7.

9. Normativní a kriteriální hodnocení

Rozdíl mezi normativním a kriteriálním hodnocením se týká měřítka, podle kterého je rozlišován horší výkon od lepšího.

U normativního hodnocení je tímto měřítkem sociální norma stanovená vzhledem k určité skupině nebo populaci žáků. Výkon jedince je tak poměřován s výkony ostatních žáků plnících stejný úkol. Měříme tedy relativní výkon žáka.

Při kriteriálním hodnocení je tímto měřítkem splnění úkolu z hlediska určitého standardu bez ohledu na to, jak byl splněn ostatními žáky. Zajímá nás tak absolutní výkon.

Kriteriální hodnocení může mít v praxi více variant. Hodnocení na základě přijatých hodnotících standardů pro určitou zemi nebo věkovou skupinu, hodnocení na základě učitelem předem stanovených kritérií, hodnocení na základě předem uzavřené dohody mezi učitelem a žákem (contract learning), hodnocení výkonu bez ohledu na čas – tzv. zvládající učení (mastery learning).

Trendem je posilování kriteriálního hodnocení s využitím hodnotících standardů nebo hodnotících schémat k zajištění informací o individuálním pokroku žáků v učení.

10. Individualizované a standardizované hodnocení

Snahy o větší individualizaci hodnocení jsou reakcí na tvrdé, necitlivé a globalizované hodnotící aktivity, které nerespektují zásadu individuálního přístupu k žákům.

Individualizované (nebo adaptivní) hodnocení bere v úvahu řadu individuálních charakteristik žáků i jejich volby, např. jejich vzdělávací ambice (náročnost zadání a tomu odpovídající klasifikační stupně), etnické, pohlavní či jiné odlišnosti, dobu hodnocení, metody hodnocení, výběr hodnotících osob, čas hodnocení, formu hodnocení apod.

Standardizované hodnocení je pro všechny žáky stejné z hlediska výše uvedených i dalších parametrů.

Trendem je standardizace norem, postupů, nástrojů i interpretace výsledků hodnocení s tím, že žákům může být ponechána volba úrovně dosažení cílů předmětu, metody, času i hodnotícího subjektu. Žáci se specifickými vzdělávacími potřebami mají zajištěn respekt k jejich zvláštnostem.

11. Kvalifikované a nekvalifikované hodnocení

Prohlubuje se účast různých partnerů a institucí na odborném vzdělávání. Výsledky žáků tak hodnotí jedinci, organizace nebo veřejnost **bez pedagogické nebo odborné kvalifikace na základě** jim dostupných nebo vyhovujících kritérií. S touto skutečností musíme počítat.

Kvalifikované hodnocení realizují učitelé, školy nebo kontrolní a výzkumné organizace.

Trendem je zvyšování „kvalifikovanosti osob nekvalifikovaných“ („osvětovým“ působením) a na druhé straně formulování hodnotících soudů odborníky v podobě srozumitelné a akceptovatelné nekvalifikovanými uživateli hodnotících informací.

12. Hodnocení a metahodnocení

Poslední třídění vyjadřuje potřebu hodnotit i pedagogické hodnocení (metahodnocení).

Trendem je posilování významu metahodnotících studií, které by se zaměřovaly na analýzy praktického uplatňování teoreticky stanovených a prakticky ověřených parametrů a principů pedagogického hodnocení (viz další část textu).

Pro nejbližší budoucnost je pravděpodobně možné očekávat tyto změny v pedagogickém hodnocení.

1. Bude posilována role formativního hodnocení v jeho úzké vazbě na proces učení.
2. Projeví se snaha o vyjadřování absolutního a relativního výkonu žáka v rámci jednoho finálního hodnocení.
3. Bude posilována tendence k využívání autentických úkolů užívaných k posuzování výsledků učení.
4. Zvýší se participace učících se subjektů na svém hodnocení, čemuž bude napomáhat záměrné formování jejich sebehodnotících kompetencí.
5. Rozvine se práce na tvorbě analytických hodnotících schémát, které budou v souladu s platnými vzdělávacími standardy.
6. Prohloubí se propojenost mezi interním a externím hodnocením.



Shrnutí

Subjekty a instituce evaluace a hodnocení

V této kapitole uvedeme přehled významných subjektů a institucí, které jsou s různou mírou kvalifikovaností, četností a pravidelností aktivní v procesech pedagogického hodnocení a evaluace.

Zmíníme učitele, žáky, vedoucí pedagogické pracovníky, školy, zřizovatele, škol, Českou školní inspekci a specializované instituce (CZVV).

Učitelé

Diagnostická kompetence učitele je považována za klíčovou součást jeho profesního profilu.



Klíčové pojmy

V této souvislosti je vhodný následující příklad metahodnocení:

Úroveň motivace a hodnocení žáků je považována za významný ukazatel práce učitelů, resp. i škol, takže se stala jedním ze sedmi ukazatelů, kterými Česká školní inspekce posuzuje významné jevy v procesu výuky.



**Ilustrace,
příklady**

Za sledované čtyři roky osciluje průměrné hodnocení tohoto parametru v hospitovaných hodinách na pětistupňové bodovací škále mezi hodnotami 2,12 až 2,32, přičemž trend je pouze velmi mírně pozitivní. Konkrétní hodnoty v jednotlivých školních rocích jsou následující:

Školní rok	Motivace a hodnocení žáků (průměry v parametru)
1999/2000	2,32
2000/2001	2,21
2001/2002	2,12
2002/2003	2,14

Jako vynikající je v tomto parametru hodnoceno v roce 1999/2000 jen 17,8 % hodin, v roce 2000/2001 20,8 % hodin a v roce 2001/2002 22,8 % hodin, což pozitivní trend změn v této aktivitě také dokládá. Údaj za rok 2002/2003 není k dispozici.

Mezi podstatnými negativy v základních školách je ve školním roce 2002/2003 uvedeno, že „při klasifikaci a hodnocení se učitelé více zaměřují na vlastní hodnocení především poznávací složky učení, forma vzájemného hodnocení a sebehodnocení žáků je uplatňována ojediněle“ (Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2002/2003, s. 16).

Příkladem hledání konkretizace obsahu diagnostické, resp. hodnotící kompetence učitele může být **Standard učitelových kompetencí v oblasti pedagogického hodnocení studentů**, který byl po tříletém snažení vypracován významnými americkými odborníky v roce 1990 a je zaštiťován třemi profesními a odbornými asociacemi působícími v USA, a to Americkou federací učitelů, Národní radou pro měření ve vzdělávání a Národní vzdělávací asociací.

Všechny asociace pracující na standardu zdůrazňují, že "hodnocení studentů je základní a nezbytnou součástí výuky a dobrá výuka nemůže existovat bez dobrého hodnocení studentů".

Standard precizuje pět oblastí, v nichž učitel potřebuje být kompetentní. Jsou jimi aktivity:

- předcházející výuce,
- během výuky,
- po uplynutí příslušného vzdělávacího segmentu (vyučovací hodiny, ročníku, vzdělávacího stupně),
- spojené s učitelovým podílem na rozhodování v rámci školy resp. regionu,
- spojené se zapojením učitele do široké komunity pedagogických pracovníků.

Na bázi těchto činností s různou šíří uplatnění je formulováno **sedm standardů učitelské kompetence v oblasti pedagogického hodnocení studentů**:

1. Učitelé by měli umět vybrat metody hodnocení vhodné pro přijetí didaktického rozhodnutí. Měli by si být vědomi toho, jak platná hodnocení mohou podporovat vzdělávací aktivity žáků.
2. Učitelé dokáží vytvořit hodnotící metody na základě příslušných principů pro tvorbu hodnotících metod a jejich využití ve výuce.
3. Učitelé dokáží administrovat, vyhodnocovat (bodovat) a interpretovat výsledky získané metodami externě připravenými i jimi vytvořenými.
4. Učitelé by měli mít dovednosti používání výsledků hodnocení v situacích přijímání rozhodnutí o jednotlivých studentech, o plánování výuky, o přípravě kurikula a zkvalitňování práce školy. Učitelé hrají podstatnou roli jako participující subjekty při přijímání rozhodnutí na úrovni třídy, školy, školního okruhu i společnosti a měli by při nich využívat výsledků hodnocení efektivně.



Ilustrace,
příklady

5. **Učitelé by měli umět** vyvíjet platné procedury známkování žáků.
6. Učitelé by měli **umět sdělovat výsledky hodnocení** studentům, jejich rodičům, jiným osobám a ostatním učitelům.
7. Učitelé by měli být schopni **rozpoznat neetické, nesprávné a jinak nevhodné metody hodnocení a používání hodnotících informací**.

Ani v USA se netají tím, že uvedený „Standard“ se v praxi prosazuje pomalu a obtížně.

Úkol:

Pokuste se posoudit pomocí uvedených sedmi standardů své vlastní kompetence v oblasti pedagogického hodnocení, a buď si své příslušné dovednosti oznámíte jako ve škole nebo stanovte své silné a slabé stránky v jednotlivých standardech.



Otázky a úkoly

Mnohdy oprávněná kritika nedostatků při používání didaktických testů vedla nedávno v USA k návrhu na ustavení funkce koordinátora tvorby testů (*building test coordinator*) na každé škole, který by zajišťoval jako člen týmu učitelů administrativní i procesní kvalitu testování. Byl by prostředníkem mezi organizacemi produkujícími testy a školou. Byl by odpovědný za administraci testových materiálů, kontrolu procesu využívání testů a za obstarávání kvalitních testových materiálů. Tuto funkci by mohl vykonávat někdo z administrativního personálu, pomocný učitel nebo poradce, ale pro tuto činnost není vhodný ředitel školy. Měl by být zkušený v této práci, nebo být vyškolen. V pravidelné a úzké spolupráci s učiteli školy by měl dbát na kvalitu a úplnost testových materiálů a na jejich vazbu na vyučované kurikulum na škole.

Jak vidíte v praxi Vaší školy „reálnost“ zavedení této funkce?



Otázky a úkoly

K tomuto tématu je zajímavé dodat, že na University of Twente v Nizozemí je realizován magisterský studijní program s názvem Vzdělávací management, evaluace a hodnocení, (Educational Management, Evaluation and Assessment), který připravuje specialisty právě pro hodnotící a evaluační procedury v rámci škol a školství. (viz blíže na http://est.graduate.utwente.nl/emea_track/)



Ilustrace,
příklady

Žáci

Žáci jsou v procesu vzdělávání v mnoha postaveních: jsou objektem hodnocení, subjektem svého vlastního hodnocení (sebehodnocení) a současně hodnotiteli jiných žáků i učitelů.



Klíčové pojmy

Hodnocení žáků

Mnoho pedagogických i psychologických výzkumů ukázalo, že trvalé podhodnocování studenta a tím horší klasifikace vede ke ztrátě jeho sebedůvěry, k pocitům křivdy, nespravedlnosti, k uzavírání se do sebe nebo až k apatii. Trvalé nadhodnocování studenta také narušuje vývoj jeho osobnosti. Vzniká u něj malá sebekritičnost, nadměrná sebedůvěra, student si zvyká na dobré výsledky při malém úsilí. Takový student je pak málo odolný vůči neúspěchu a dostává se do konfliktních situací.

Sebehodnocení žáků

Výzkumy ukázaly, že sebehodnotící dovednosti studentů, jimiž bylo vyučováno a které byly používány v rámci formativního hodnocení, zlepšují dosažené studijní výsledky.

Na základě řady analýz lze konstatovat, že:

- procesy sebehodnocení musí představovat cílovou kategorii školní výchovy a vzdělávání,
- žáci a studenti musí dostávat příležitost ke svému vlastnímu sebehodnocení a jejich názor by měl být učitelem respektován,

- přístupy a techniky sebehodnocení žáků se formují v souladu s tím, jak realizuje hodnocení učitel.

Žáci jako hodnotitelé školního hodnocení

Přehled dílčích výzkumných sond ve sledované oblasti dovoluje učinit několik dílčích závěrů.

1. Pro podstatnou část žáků je klasifikace významnou až převažující motivací k učení.
2. Žáci z větší části považují hodnocení učitelů za neobjektivní. Je více žáků, kteří se domnívají, že byli hodnoceni horší známkou, než si podle jejich názoru zasloužili, než těch, kteří přiznali, že si udělenou známku svým výkonem nezasloužili.
3. Rodiče se nedostatečně zajímají o prospěch žáků středních škol.

Školy

Povinností škol, vyplývající z vyhlášky č.15/ 2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy, je vypracovat výroční zprávu o činnosti školy. Ta musí, mimo jiné, obsahovat i údaje o výsledcích vzdělávání žáků podle cílů stanovených školními vzdělávacími programy a podle poskytovaného stupně vzdělání včetně výsledků závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek a absolutoríí. Do 15. října ji vedení školy předkládá ke schválení školské radě. Poté ji zveřejní na přístupném místě ve škole.

Zřizovatelé

Podle stejné normy dostávají od vedení školy školskou radou schválenou výroční zprávu školy. Vzhledem k rozmanitosti právního postavení zřizovatelů škol nelze obecně konstatovat, jak s údaji obsaženými ve výročních zprávách škol nakládají. V § 129 školského zákona není při určení působnosti zřizovatele uložena zřizovateli žádná povinnost v tomto směru. Střední odborné školy jsou obvykle zřizovány kraji.

Kraje

Vyhláška krajům přímo neukládá ve výroční zprávě uvádět údaje o výsledcích vzdělávání žáků. Skládá se ze tří částí, a to z hodnocení stavu jednotlivých úrovní vzdělávací soustavy, ekonomické části a z hodnocení naplňování dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy, jeho cílů a priorit v uplynulém období. To sice neznamená, že by se výsledky vzdělávání neobjevovaly ve výročních zprávách, ale nejsou podrobovány kritické analýze a obvykle nelze zaznamenat, že by vedly k přijetí konkrétních pedagogických nebo organizačních opatření.

Jaký je současný stav reflexe reálných, konkrétních výsledků vzdělávání v kraji, si uvedeme na příkladu analýzy dvou výročních zpráv. Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Moravskoslezském kraji za školní rok 2004/2005 o celkovém rozsahu 97 stran věnuje otázkám výsledků edukace 7 stran v samostatné kapitole „Hodnocení kvality a výsledků vzdělávání“.

Kapitola má tři subkapitoly, které obsahují hodnocení Českou školní inspekcí, posouzení krajského programu KVALITA a dosažené výsledky žáků a studentů v soutěžích a přehlídkách.

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Moravskoslezském kraji za školní rok 2005/2006 o celkovém rozsahu 108 stran obsahuje pouze kapitolu „Výsledky žáků v celostátních a mezinárodních soutěžích“.



**Ilustrace,
příklady**

Česká školní inspekce

Stanovuje na každý školní rok svá vlastní „Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a školských služeb“. Kritéria opakovaně dělí na kritéria posuzující vstupy, procesy a výstupy. Potvrzením aktuálnosti a priorit tvorby a implementace RVP/ŠVP je zařazení této oblasti jako první ze vstupních charakteristik školy.

Pro rok 2007/2008 jsou v těchto oblastech stanoveny pro následující kritéria:

(http://www.csicr.cz/upload/kriteria_hodnoceni_podminek_prubehu_a_vysledku_vzdelavani_a_skolskych_sluzeb.pdf)

Hlavní oblasti hodnocení činnosti škol	Kritéria hodnocení

VSTUPY:

Vedení školy nebo školského zařízení	Školní vzdělávací program / obsah vzdělávání - ŠVP je zpracován podle požadavků školského zákona / inovace obsahu vzdělávání odpovídají školskému zákonu - ŠVP je zpracován podle zásad RVP - Škola uskutečňuje ŠVP / inovace obsahu vzdělávání
	Strategie a plánování - Vedení školy průběžně hodnotí a inovuje strategie a plány - Konkrétní cíle vzdělávání jsou v souladu s národními strategickými prioritami - Konkrétní cíle vzdělávání jsou v souladu s krajskými strategickými prioritami - Plánování je v souladu s reálnými podmínkami školy - Škola informuje partnery (podle školského zákona) o svých strategických záměrech
	Ředitel školy a řízení pedagogického procesu - Rozdělení kompetencí a odpovědnosti v řízení kvality vzdělávání je funkční a umožňuje realizaci ŠVP / obsahu vzdělávání - Vnitřní dokumenty školy zahrnují podporu realizace ŠVP / obsahu vzdělávání - Informační systém školy je funkční, obousměrný a podporuje realizaci ŠVP / obsahu vzdělávání
	Dopad vlastního hodnocení školy a vnitřního kontrolního systému - Škola využívá výstupů vlastního hodnocení pro zvyšování kvality vzdělávání - Vlastní hodnocení školy je podkladem pro výroční zprávu o činnosti školy - Výstupy vnitřního kontrolního systému jsou podkladem pro opatření ke zvyšování kvality školy

Předpoklady školy pro naplnění ŠVP / obsahu vzdělávání	Personální podmínky - Škola identifikuje skupiny dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami - Škola identifikuje žáky nadané - Škola sleduje personální rizika pro realizaci ŠVP / obsahu vzdělávání v oblasti personálních podmínek - DVPP odpovídá potřebám školy souvisejícím s realizací ŠVP / obsahu vzdělávání - Škola podporuje profesní rozvoj pedagogických pracovníků
	Bezpečné prostředí pro vzdělávání - Škola podporuje trvalý zdravý vývoj (psychický i fyzický) dětí, žáků a studentů - Preventivní strategie školy umožňuje předcházet vzniku sociálně patologických jevů a šikaně - Škola vyhodnocuje sociální, zdravotní a bezpečnostní rizika včetně šikan a přijímá opatření k jejich minimalizaci - Míra počtu úrazů (přepočtený počet úrazů na 100 žáků) dětí, žáků a studentů za poslední tři roky se snižuje
	Přijímání ke vzdělávání - Škola informuje o své vzdělávací nabídce a způsobu přijímání - Škola dodržuje zákonná ustanovení při přijímání ke vzdělávání - Žákům je školou zajišťována pomoc při změně vzdělávacího programu
Partnerství ¹	Přínos partnerství pro rozhodování vedení školy - Škola rozvíjí partnerství se školskou radou, rodiči, zřizovatelem a dalšími - Vedení školy využívá podnětů partnerů pro rozšíření nabídky ŠVP / obsahu vzdělávání - Škola poskytuje rodičům informace o úspěšnosti dětí, žáků a studentů ve vzdělávání - Vedení školy přijímá na základě spolupráce s partnery opatření ke zkvalitnění vzdělávání

VZDĚLÁVACÍ PROCESY:

Průběh vzdělávání (Proces naplňování cílů ŠVP / obsahu vzdělávání)	Vnitřní prostředí školy - Vnitřní prostředí školy se pozitivně projevuje na výsledcích vzdělávání - Žáci a studenti cítí sounáležitost se školou a jsou v ní spokojeni
	Podmínky výuky a jejich využití - Využívání materiálních podmínek školy ovlivňuje pozitivně výuku / vzdělávání - Využívání učebnic, učebních pomůcek, informačních zdrojů a ICT ve výuce je účelné/cílené - Prostory školy jsou využívány k podpoře výuky - Děti, žáci a studenti pracují s materiálními zdroji
	Hodnocení dětí, žáků a studentů - Ve škole / ve výuce jsou dodržována pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků a studentů - Hodnocení je odůvodněné a motivuje děti, žáky a studenty k učení - Hodnocení je podkladem pro opatření přijímaná ke zkvalitnění vzdělávání (učitelem, třídním učitelem, výchovným poradcem, pedagogickou radou, vedením školy)
	Účelnost a účinnost podpory dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami / nadaných - Škola zajišťuje individualizovanou péči dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami / nadaným - Vypracované IVP a doporučení poradenských zařízení jsou naplňována ve výuce - Výsledky podpory jednotlivých dětí, žáků a studentů jsou vyhodnocovány a jsou podkladem pro stanovení dalšího postupu

VÝSTUPY:

	Úspěšnost dětí, žáků a studentů ve vzdělávacím programu - Škola sleduje míru úspěšnosti žáků a studentů v celém vzdělávacím cyklu - Hlavní příčiny selhávání žáků a studentů jsou monitorovány - Vedení školy, pedagogická rada, výchovný poradce, třídní učitel, učitel analyzují a hodnotí výsledky vzdělávání - Škola má stanovenou strategii na podporu úspěšnosti dětí, žáků a studentů

Podle Plánu hlavních úkolů České školní inspekce ve školním roce 2007/2008 se ČŠI mj. zaměří na hodnocení hlavních rizik, která by mohla ohrožit postup reformy ve školách. Bude hodnotit přístup učitelů k informacím o nových požadavcích a podmínkách vzdělávání, analyzovat kvalifikovanost a věkovou strukturu učitelů, **hodnotit míru zapojení učitelů v přípravě a zavádění školních vzdělávacích programů**, hodnotit informační gramotnost učitelů (využití ICT ve výuce), hodnotit podmínky připravenosti učitelů pro výuku cizích jazyků, zjišťovat mezinárodní zkušenosti učitelů a znalost projektů a trendů EU ve vzdělávání (podtrhl J. M.).

Základním kritériem zjišťování a hodnocení realizovaného Českou školní inspekcí je podpora rozvoje osobnosti žáka. Při hodnocení ČŠI vychází ze zásad a cílů vzdělávání daných školským zákonem.

CZVV Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání

Zavedená zkratka CERMAT je rovněž dosud užívána, aniž by explicitně odkazovala na již neexistující Centrum pro reformu maturitní zkoušky

CZVV je organizační složkou státu přímo řízenou Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Bylo zřízeno MŠMT k 1. 1. 2006 na základě ustanovení § 80, odst. (2) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Zaměřuje se na plnění úkolů souvisejících s evaluací v následujících oblastech:

A. Maturitní zkouška

CZVV zajišťuje v souladu s § 80 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb. společnou část maturitní zkoušky a zkoušky zadávané ministerstvem v rámci profilové části maturitní zkoušky. Zajišťuje s tím spojené administrativní úkony.

B. Úroveň všeobecného vzdělání

CZVV zpracovává a předkládá ministerstvu ke schválení návrhy standardů hodnocení výsledků vzdělávání na základě kurikulárních dokumentů, vytváří nástroje objektivního hodnocení výsledků vzdělávání a metodiku jejich uplatnění a zajišťuje jejich realizaci a hodnocení

C. Výzkum a vývoj v oblasti forem, prostředků, nástrojů a metod hodnocení výsledků vzdělávání

Centrum provádí výzkum v oblasti hodnocení výsledků vzdělávání, a to na národní i mezinárodní úrovni, zapojuje se případně i do výzkumů a šetření jiných subjektů.

D. Hodnocení výsledků ve vzdělávání v ČR a vytváření podmínek pro jejich uznání v EU

CZVV připravuje, řídí, organizuje a koordinuje programy, projekty a činnosti na základě zadání a potřeb ministerstva a aktivně se podílí na procesu uznávání a certifikace hodnocení výsledků vzdělávání ve vztahu k další zemím EU.

E. Spoluúčast na zpracování koncepce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

CZVV se v této oblasti spolupodílí rovněž na přípravě lektorů, výukových a informačních materiálů a organizačním zabezpečení činností vzdělávání pedagogických pracovníků.

F. Publikační, osvětová a propagační činnost

Orientuje se na vydávání periodických i neperiodických publikací a na odborné a metodické materiály se zaměřením na oblast hodnocení výsledků vzdělávání. Centrum provádí osvětovou a propagační činnost vůči pedagogické i širší veřejnosti v oblasti hodnocení výsledků vzdělávání.

Výčet působnosti CZVV dokládá jeho širokou orientaci na oblast hodnocení a evaluace výsledků vzdělávání. Doporučujeme sledovat jeho aktivity a publikační výstupy, které mohou být efektivně využity v podmínkách středních škol.

Shrnutí:

Pedagogická evaluace a pedagogické hodnocení plní významné funkce v procesu přípravy školních vzdělávacích programů i při jejich postupném zavádění. Realizují se na různých úrovních řízení a s různou mírou angažovanosti na vlastním procesu vzdělávání a mají i konkrétní normy, které zajišťují jejich přiměřenou standardizaci.



Shrnutí

8.2 Evaluace vzdělávacích programů

2.1 Evaluace edukačních cílů

2.2 Hodnotící standardy jako komplexní nástroje evaluace

Dílčí cíle

Po prostudování této kapitoly

- dokážete odůvodnit potřebu evaluace vzdělávacího programu před jeho vlastní realizací v praxi
- naučíte se pohlížet na školní vzdělávací program jako na složitou konstrukci jeho obecných cílů, projektovaných klíčových kompetencí, odborných kompetencí a dílčích cílů průřezových témat.

Evaluace vzdělávacích programů (program evaluation, instructional design evaluation) je analytická a hodnotící činnost směřující obvykle k vyhodnocování jednotlivého kurzu ve školním vzdělávání nebo v profesním výcviku (Průcha 1996). Obvykle po jeho realizaci jeho konstruktéři zjišťují, zda plánovaný kurz splňuje očekávání, která do něj vložili.

Evaluace kurikula (curriculum evaluation, curriculum assessment) je analytická a hodnotící činnost komplexnější povahy a širšího rozsahu než evaluace jednotlivých vzdělávacích programů. Podle Walterové (1994) má kurikulum několik dimenzí, které lze vyjádřit určitými otázkami.

Dimenze kurikula	Komponenty kurikula
Proč vzdělávat?	Funkce a cíle vzdělávání
Koho vzdělávat	Charakteristiky subjektů vzdělávání
Co vyučovat?	Obsah vzdělávání
Kdy vzdělávat?	Čas vzdělávání
Jak vzdělávat?	Metody a prostředky vzdělávání
Za jakých podmínek?	Organizace vzdělávání
S jakými efekty?	Kontrola hodnocení vzdělávání

Podle tohoto pojetí by evaluace kurikula měla být na poslední dimenzi, tj. efekty očekávané po realizaci určitého kurikula. Ve skutečnosti je evaluace kurikula širší záležitostí, neboť pokrývá všechny uvedené dimenze, i když ve značně nerovnoměrné intenzitě.

Evaluační výzkumy kurikula pro potřeby OECD provedené nizozemskými odborníky pracují se **čtyřmi skupinami jeho charakteristik**, a to:

- **obsahem kurikulárních materiálů,**
- **časovou dimenzí kurikula,**
- **organizací a profilem výuky,**
- **participanty kurikula.**

Jejich soubor obsahuje celkem 182 různých charakteristik, které jsou reálné a doložené provedenými empirickými výzkumy.

Pro potřeby evaluace v procesu tvorby školního vzdělávacího programu uvedeme vybrané charakteristiky v těchto stanovených oblastech. Určitě mohou být doplněna o další, které řešitelský tým na konkrétní škole bude považovat za podstatná nebo aktuální z řady důvodů. Vznikne tak unikátní seznam charakteristik (analytické hodnocení), který umožní vyslovit předpoklady o úspěšnosti realizace kurikula nebo o jeho realizačních rizicích.

Obsah kurikulárních materiálů (celkově 43 charakteristik)

Jde o charakteristiky vztahující se jednak k obsahu plánovaného kurikula (např. evaluace toho, jaká témata pokrývá učivo v určitých vyučovacích předmětech), jednak k obsahu realizovaného kurikula (např. jaké typy úkolů s určitými obsahy provádějí žáci v reálných hodinách).

Příklady evaluačních charakteristik:

- rozsah učiva
- důraz na dovednosti /kompetence
- stupeň obtížnosti učiva
- typy úkolů

Časová dimenze kurikula (celkem 27 charakteristik)

Jde o charakteristiky vyjadřující množství času (výukových hodin, dnů,roků), které jsou v kurikulárních materiálech věnovány určitým komponentám obsahu (např. čas pro jednotlivé předměty nebo oblasti RVP).

Příklady evaluačních charakteristik:

- počet vyučovacích hodin na oblasti nebo předměty
- délky školního roku / prázdniny v jeho průběhu
- délka povinné školní docházky
- čas vymezený na domácí úkoly

Organizace a profil výuky (celkem 44 charakteristik)

Do této skupiny jsou zařazeny především ty charakteristiky, které jsou zadány v kurikulárních programech, ale i některé (projektované) charakteristiky reálného procesu výuky (nebo oblasti RVP).

Příklady evaluačních charakteristik:

- metody používané ve výuce
- počet druh používaných učebnic
- důraz kladený ve výuce na hodnocení žáků
- začleňování skupinového učení do výuky

Participant kurikula (celkem 58 charakteristik)

Termínem participant kurikula jsou označováni subjekti, kteří jsou začleněni v procesech realizace kurikula (žáci, studenti, učitelé). Existuje velký počet charakteristik těchto participantů, které mohou být podrobovány evaluaci (např. vliv rozdílů mezi chlapci a dívkami, věkové charakteristiky

Příklady evaluačních charakteristik:

- velikost školy (počet žáků)
- počet učitelů připadajících na jednoho žáka
- procento učitelů realizujících své další vzdělávání
- počet žáků v soukromých školách

Podle Průchy (1996) však výše uvedený přístup postrádá dvě další důležité složky evaluace a to:

- evaluaci proveditelnosti kurikula (*curriculum feasibility*)
- evaluaci efektivity kurikula.

Obě složky stojí za krátký komentář:

Evaluace proveditelnosti kurikula

Vyhodnocuje, za jakých podmínek a předpokladů je realizovatelné to, co se plánuje realizovat. To znamená, že předtím, než je určité kurikulum (např. na národní úrovni) nebo nějaký vzdělávací program zaveden do praxe, měla by být analyzována jeho proveditelnost,

tj. zhodnocení toho, za jakých reálných podmínek je vůbec toto kurikulum realizovatelné v praxi. Tato evaluace proveditelnosti by měla poskytnout predikci (předpověď) možné úspěšnosti nebo neúspěšnosti, resp. množných potíží, plánovaného kurikula. Jsou kladeny následující otázky:

- je kurikulum adekvátní věkovým možnostem žáků?
- mají subjekty nezbytné předchozí poznatky a dovednosti pro vykonávání činností předpokládaných kurikulem
- jsou učitelé dostatečně připraveni na realizování nového kurikula?

Úkol:

Při tvorbě Rámcových vzdělávacích programů, je nutno kladně odpovědět přinejmenším na první otázku. Je však současně zapotřebí konstatovat, že „pojetí a míra přiměřenosti“ se v čase vyvíjí a „co bylo nepřiměřené včera, dnes už může být přiměřené nebo málo náročné“.

Můžete uvést z vám známé odborné oblasti nějaký konkrétní příklad?

Odpověď na druhou otázku je nutno hledat nejen při tvorbě RVP ale především při týmové tvorbě školního vzdělávacího programu, která by měla zajistit nezbytné návaznosti v rámci jednotlivých předmětů i celých vzdělávacích oblastí.

Třetí otázka je zodpovídána prakticky tímto kurzem. Učitelé potřebují prohloubit a rozšířit své odborné kompetence, neboť samotná příprava školního vzdělávacího programu a jeho postupné zavádění vyžaduje nové přístupy a nové metody práce.

Ve školním roce 2007/2008 se zaměří Česká školní inspekce mj. na oblast A2 Inspekční činnost podle § 174 odst. 2 písm. c) školského zákona, a to na **Hodnocení souladu školního vzdělávacího programu s rámcovým vzdělávacím programem**.

Komparativní analýza textu školního vzdělávacího programu školy s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní nebo základní vzdělávání. V rámci této analýzy se posuzuje, zda školní vzdělávací program školy byl zpracován v souladu se zásadami pro zpracování školního vzdělávacího programu a je v souladu s principy Rámcového vzdělávacího programu pro příslušné vzdělávání. V návaznosti na tuto inspekční činnost, která se provádí tzv. od stolu, tj. na pracovišti ČŠI, bude ve škole provedeno hodnocení školy jako instituce. Výše uvedené inspekční činnosti – „Hodnocení školy jako instituce“ a „Hodnocení souladu ŠVP a RVP“ - mohou být realizovány také ve školských zařízeních, která mají školským zákonem uloženu povinnost zpracovat školní vzdělávací program. V těchto zařízeních je pak obsahové zaměření inspekční činnosti směřováno k předmětu činnosti zařízení.

Evaluace efektivity kurikula

Zaměřuje se na vyhodnocování toho, jaké produkty (výstupy) vytváří určité kurikulum. Tyto produkty jsou objektivně zjišťovány a měřeny jakožto vzdělávací výsledky.

Existuje zde však poměrně velké nebezpečí zjednodušení celého problému vztahu zamýšleného kurikula (obsahu předmětu) a dosaženého kurikula (výsledků vzdělávání), pokud bych předpokládali, že vzdělávací výsledky jsou přímým důsledkem charakteristik kurikula. To ovšem neodpovídá vzdělávací realitě, neboť ve vzdělávacích procesech působí vedle kurikula ještě mnoho dalších determinantů z jiných zdrojů (např. charakteristiky participantů aj.). Analýzou řady výzkumů se dospělo ke stanovení proměnných spojených s efektivitou škol (což je pojem v mnohém velmi blízký pojmu efektivity kurikula, pokud je chápeme skutečně široce ve smyslu výše uvedeného názoru E. Walterové). Ve Velké Británii a Severní Americe byly zjištěny tyto hlavní proměnné (Pol 2006):



Otázky a úkoly



Ilustrace,
příklady

1. **Profesionální vedení školy** – pevné a cílevědomé, profesionálně vedený participativní přístup vedení,
2. **Společné vize a cíle** – shoda na principech, konsistentním praxe, kolegalita a spolupráce,
3. **učební prostředí** – potřeba náležité atmosféry, podnětné prostředí,
4. **koncentrace na učení, vyučování** – optimalizace času pro učení, zaměření na výkon,
5. **očekávání ve vztahu k žákům** trvale vysoká očekávání, komunikace těchto očekávání, intelektuální náročnost,
6. **pozitivní podpora** – srozumitelná a rovná pravidla, zpětná vazba,
7. **monitorování pokroku** – monitorování výkonu žáků, hodnocení školních výkonů,
8. **práva a odpovědnosti žáků** – vysoká sebeúcta, přenos odpovědností, kontrola práce,
9. **smysluplné vyučování** – efektivní organizace výuky, vyjasnění účelů a cílů, strukturovaná výuky, adaptivní praxe,
10. **škola jako učící se organizace** – ve škole založený rozvoj zaměstnanců,
11. **vztah školního a rodinného prostředí** - zapojenost rodičů.

Evaluace edukačních cílů

Při průběžném hodnocení školního vzdělávacího programu v etapě jeho vzniku je zapotřebí posuzovat, zda učební osnovy rozpracováváné pro jednotlivé předměty mají formulovány obecné cíle a cíle v oblasti citů, postojů, hodnot a preferencí v takové podobě, aby umožnily dosažení cílů středního odborného vzdělávání formulovaných v podobě čtyř pilířů Delorovy zprávy a blíže konkretizovaných

- v klíčových kompetencích (mají spíše charakter všeobecného vzdělání a výchovnou a motivační funkci)
- a odborných kompetencí (zajišťují odbornou složku středoškolského vzdělávání.)

Tím bylo pozměněno tradiční určení cílů vzdělávání v podobě profilu absolventa a přístup k cílům a terminologie v jejich oblasti se přiblížily k evropským zvyklostem.

Koncept čtyř cílů (přesněji pilířů) vzdělávání

Teoretickým východiskem pro vytvoření struktury cílů středního odborného vzdělávání se stal koncept čtyř cílů (přesněji pilířů) vzdělávání pro 21. století, vycházející z prací Delorovy komise UNESCO z roku 1996 (Delors a kol. 1996) a publikovaných v práci Učení je skryté bohatství. Žák by měl:

- **Učit se poznávat**, tj. osvojit si nástroje pochopení světa a rozvinout dovednosti potřebné k učení se, prohloubit si v návaznosti na základní vzdělání poznatky o světě a dále je rozšiřovat.
- **Učit se pracovat** a jednat, tj. naučit se tvořivě zasahovat do prostředí, které žáky obklopuje, vyrovnávat se s různými situacemi a problémy, umět pracovat v týmech, být schopen vykonávat povolání a pracovní činnosti, pro které byl připravován.
- **Učit se být**, tj. porozumět vlastní rozvíjející se osobnosti a jejímu utváření v souladu s obecně přijímanými morálními hodnotami, jednat s větší autonomií, samostatným úsudkem a osobní zodpovědností.
- **Učit se žít** společně, učit se žít s ostatními, tj. umět spolupracovat s ostatními, být schopen podílet se na životě společnosti a nalézt v ní své místo.

Tyto čtyři cíle středního odborného vzdělávání jsou ve všech RVP pro odborné vzdělávání dále konkretizovány po jednotlivých pilířích, jsou vyjádřeny v popisu jednotlivých kompetencí a současně v cílech vzdělávacích oblastí a cílech průřezových témat, která nemají jasně určené realizační začlenění do vzdělávacích oblastí či konkrétních předmětů.

Koncept klíčových kompetencí

O stanovení nejobecnějších požadavků na jedince současnosti se pokouší řada evropských odborníků i organizací. Na scéně se objevuje fenomén „**klíčových kompetencí**“.

Rozvíjení klíčových kompetencí je natolik nosným a všeobecně akceptovaným přístupem k formulaci cílů výchovy, že jej Evropská rada na svém zasedání v Lisabonu v březnu 2000 zahrнула jako cíl 1.2 Rozvíjení klíčových kompetencí (*key competencies*) ve společnosti založené na znalostech do strategického záměru č. 1 Zlepšování kvality a efektivity systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropské unii v rámci Strategického programu EU na léta 2000-2010.

Přestože se tímto jevem zabývají jednotlivé země i mezinárodní odborné týmy, nelze dosud hovořit o jednoznačném vymezení obsahu tohoto pojmu. I když se lze setkat s odlišnými formulacemi klíčových kompetencí i s jejich rozdílnou kvantitou, panuje již většinová shoda odborných pracovníků Evropské komise v jejich pracovní definici.

Klíčové kompetence jsou takové kompetence, které jsou důležité a prospěšné každému jedinci i společnosti jako celku.

Musí jedinci umožňovat úspěšnou integraci do velkého množství sociálních sítí a současně jej činit nezávislým a osobnostně zdatným v rodinném i v novém nepředvídatelném prostředí. Klíčové kompetence musí umožňovat jedinci aktualizovat nepřetržitě jeho vědomosti a dovednosti.

Klíčové kompetence představují přenosný a multifunkční soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost.

Základy těchto kompetencí by měly být osvojeny do ukončení povinné školní docházky a měly by utvářet základ pro další vzdělávání jako součást celoživotního učení.

Odborná komise EK zdůrazňuje, že **každá kompetence je tvořena souborem vědomostí, kognitivních i praktických dovedností, motivace, hodnotové orientace, postojů, emocí a dalších sociálních a behaviorálních složek, které mohou být jako celek mobilizovány pro efektivní jednání jedince.**

Z uvedeného pojetí je zřetelné, jak obtížně oddělitelné jsou od sebe jednotlivé klíčové kompetence, neboť jsou integrací kognitivní, konativní i afektivní stránky jedince. Některé z nich však mají obsahem blíže k osobnostním a sociálním kvalitám jedince.

Definování klíčových kompetencí závisí a tom, co právě daná společnost považuje za hodnotné a klíčové. Evropská komise dospěla pro období povinného vzdělání k těmto klíčovým kompetencím, přičemž byla dána přednost jejich nadpředmětovému pojetí.

1. Komunikace v mateřském jazyce
2. Komunikace v cizím jazyce
3. Matematické kompetence a kompetence v oblasti vědy a technologií
4. Kompetence v oblasti informační a komunikační technologie
5. Kompetence učit se učit
6. Sociální a interpersonální kompetence

7. Občanské kompetence
8. Kompetence v oblasti podnikatelství (ve smyslu podnikatelských dovedností)
9. Kompetence v oblasti kulturního povědomí

Evropské země přikládají problematice klíčových kompetencí tak velký význam, že Evropský parlament a Evropská rada vydaly dne 18. 12. 2006 Doporučení o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (2006/962/ES).

V RVP pro OV jsou uvedeny jako klíčové kompetence tyto:

1. kompetence k učení
2. kompetence k řešení problémů
3. komunikační kompetence
4. personální a sociální kompetence
5. občanské kompetence a kulturní povědomí
6. kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám
7. matematické kompetence
8. kompetence pracovat s prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi.

Úkol:

Prostudujte si obě varianty formulace klíčových kompetencí (někdy překládáno jako schopností). Pokud mezi nimi zjistíte nějaké rozdíly, tak si je označte a pokuste se odůvodnit tuto odlišnost.



Otázky a úkoly

Své zjištění si můžete konfrontovat prostudováním zajímavé příručky R. Jezberové a kol. Nová koncepce klíčových kompetencí v RVP odborného vzdělávání, kterou vydal NUOV v r. 2007.

Cíle v jednotlivých oblastech jsou vyjádřeny v podobě požadovaného výkonu žáka, tj. jako výsledky vzdělávání, což skýtá lepší možnosti posouzení jejich naplnění.

Z výše uvedeného složitě konstruovaného a zčásti se i překrývajícího způsobu stanovení cílů vzdělávání na odborných školách je patrné, že evaluace školního vzdělávacího programu z hlediska jeho cílových parametrů bude vyžadovat uplatnění hlavních teoretických pouček o vhodně určených cílech, především pak, že:

- dílčí cíle mají být konzistentní z vyššími cíli, tj. mají přispívat k jejich dosažení,
- cíle lze nejlépe formulovat ve výkonu žáka, tj. operacionalizovat je,
- cíle mají motivovat žáka nejlépe tím, že jsou dosažitelné, významné (relevantní) a aktuální,
- žáci budou vědět, jak, kdy, kým a za jakých podmínek budou cíle kontrolovány.

Operacionalizace cílů do podoby výkonu žáka má charakter kvalifikačního standardu.

Na jeho základě pak byly zahájeny práce na tvorbě hodnotících standardů (viz projekt NUOV Tvorba hodnotících standardů pro úplné a dílčí kvalifikace). Tyto by mohly poskytnout odpověď na otázku, „**Jak poznáme, že žák získal určitou kompetenci?**“

Hodnoticí standardy jako komplexní nástroje evaluace

Hodnoticí standard je definován jako soubor kritérií a metodických postupů pro ověřování určité kvalifikace. Bude podkladem při tvorbě, resp. úpravách kurikula oborů vzdělávání (RVP) a při koncipování, resp. úpravách obsahu závěrečných zkoušek.

Hodnoticí standard zahrnuje:

- kritéria hodnocení pro každou odbornou kompetenci (způsobilost)
- způsoby a postupy, které ověří dosažení příslušných kompetencí na základě kritérií hodnocení
- organizační a metodické pokyny (např. příklady úloh, testů apod.).

Kritéria hodnocení mají vznikat v bezprostřední vazbě na stanovení jednotlivých kompetencí. Zatímco jednotlivé kompetence stanovují, co má člověk s příslušnou kvalifikací umět, kritéria stanovují, podle čeho se pozná, jestli si tyto kompetence skutečně osvojil.

Kritéria musí vyhovět určitým zásadám. Patří mezi ně:

- **konkrétnost** - musí jasně vymezovat co se má po zkoušeném vyžadovat, aby se poznalo, zda disponuje danou odbornou způsobilostí,
- **závažnost** - vymezují se pouze důležitá kritéria hodnocení z hlediska stanovených kompetencí,
- **zaměření** - kritéria mohou být zaměřena na proces (vzhledem k některému aspektu činnosti hodnoceného) i na výsledky (vzhledem k některému aspektu výsledky u činnosti hodnoceného),
- **možnost hodnocení** - každé kritérium by mělo být formulováno tak, aby mohlo být ověřeno a aplikováno při každém hodnocení,
- **srozumitelnost a kvalita** - vyjádřit jazykem srozumitelným každému uživateli a nepřipustit jeho různé výklady,
- **nezávislost kritérií** - kritéria, která patří k určité kompetenci, je nutné stanovit tak, aby byla relativní standardu.

Při formulování kritérií budou užita slovesa v infinitivu a v dokonavém vidu (nikoliv např. určovat, posuzovat, sestavovat, ale určit, posoudit a sestavit).

Další částí standardu je stanovení způsobů a postupů hodnocení každé z kompetencí. Způsoby hodnocení je nutné sladit s pojetím kompetencí. Je důležité se přesvědčit, zda požadavky, které jsou na hodnoceného kladeny při ověřování, souhlasí se slovesem uvedeným ve vymezení příslušné kompetence. Při výběru nástrojů hodnocení je dále třeba zvážit, zda

- se kompetence opírá o teoretické znalosti nebo praktické dovednosti,
- je možné vyhovět kritériím hodnocení pomocí ústní, písemné nebo praktické zkoušky,
- hodnocení bude zaměřeno na proces nebo na výsledek.

Navržené způsoby musí být realizovatelné. To znamená, že kromě přesvědčivého prokázání žákova výkonu by měly umožnit provést hodnocení bez nadměrných časových nároků, zařízení a finančních nákladů.

Mezi **způsoby ověřování** kompetencí je možné nalézt například tyto:

- praktické předvedení,
- praktické předvedení + slovní doprovod,
- praktické předvedení + metricky (převážení, přeměření),
- slovně,

- slovně nad příslušnými technickými výkresy
- výpočet,
- písemně,
- praktické předvedení + písemně atd.

Hodnocení ve standardu je založeno na porovnání výkonu hodnoceného s předem stanovenou normou, je to tedy **hodnocení absolutního výkonu** (viz výše uvedené typologie hodnocení). Hodnocený získá kvalifikaci, jestliže prokázal splnění všech kritérií, příslušejících k vymezeným kompetencím.

Postupy (používáme také pojem metody) hodnocení jsou vybírány podle určitých zásad:

- praktické, ústní a písemné ověřování by mělo být používáno tehdy, když lze kompetenci příslušným kritériem ověřit prezenčně v určitém stanoveném čase,
- písemné ověřování by mělo být použito tam, kde lze předložit nějaký písemný materiál připravený předem,
- portfolio by mělo být použito tam, kde se jedná o průběžné hodnocení a není možné kompetenci zhodnotit podle příslušného kritéria prezenčně ve stanoveném čase (především v počátečním vzdělávání).

Jednotlivé metody (postupy) ověřování mají následující využití:

Praktické ověřování

Hodnocený vykonává při ověřování praktickou - senzomotorickou činnost (pojem „praktická“, neznamená jen „fyzická“ – může sem patřit např. komunikace, kontrola apod.). Tomuto způsobu, kdy žák předvede získané kompetence, např. tím, že zhotoví výrobek, jedná se s zákazníkem apod., by měla být dána přednost před ostatními způsoby ověřování. Cílem je, aby většinu navržených kritérií bylo možno takto hodnotit. Na základě tohoto způsobu ověřování dochází pak k hodnocení **produktů** jakožto důkazů nabyté dovednosti nebo činností nebo **činností** osvědčujících určitou způsobilost. Osoba, která provádí hodnocení, musí na základě daného výkonu usoudit, že hodnocený získal určitou kompetenci.

Ústní ověřování

Hodnocený se verbálně vyjadřuje k dané otázce, tématu, vysvětluje své postupy. Tohoto způsobu se používá především při ověřování získaných vědomostí. Vzhledem k tomu by měl mít tento způsob ověřování pouze doplňkový charakter a kritéria hodnocení by jej měla vyžadovat spíše výjimečně. Praktické a ústní ověřování může být spolu kombinováno.

Písemné ověřování

Hodnocený se vyjadřuje písemně, což umožňuje ověření komplexnějších kompetencí, které nejsou ověřitelné prakticky, zpravidla ve formě eseje, projektů, složitějších výpočtů apod. Zvláštní formou jsou písemné testy různého typu, kdy hodnocený písemně odpovídá na otázky formou volené odpovědi z několika možností nebo tvořenou odpovědí. Hodnocený dostává informace o účelu a obsahu testu, délce a časovém omezení, způsobu odpovídání, postupu při vyplňování i způsobu vyhodnocování. Zatímco písemné formy ověřování, které mají komplexnější charakter, mohou vypovídat o úrovni dosažení zejména kognitivních kompetencí, písemné testy mohou ověřit zpravidla pouze dílčí vědomosti.

Portfolio

Je soubor dokumentů o různých aktivitách hodnoceného a jejich výsledcích, které příkladově dokládají jeho vědomosti, dovednosti a kompetence i oblasti jeho aktivit a míru jejich praktického zvládnutí. Portfolio je tak souborem důkazů, které umožňují hodnotit rozvoj kompetencí hodnoceného za určité období.

Může být využito také referencí kompetentních osob nebo organizací, které mohou být zákazníky nebo odběrateli výsledků pracovní činnosti.

Shrnutí

Při tvorbě ŠVP je zapotřebí vyhodnocovat jeho kurikulární kvality, zejména z pohledu formulovaných cílů v RVP. Současně je žádoucí využívat postupně vznikající hodnotící standardy pro oblast odborného vzdělávání, které umožní posoudit již v přípravné fázi ŠVP jeho potence k dosažení cílů v oblasti klíčových i odborných kompetencí.



Shrnutí

8.3 *Evaluace procesuální stránky vzdělávání*

- Evaluace kultury školy
- Evaluace průběhu vzdělávání
- Evaluace procesů pedagogického hodnocení ve vzdělávání
- Evaluace výsledků vzdělávání a přidaná hodnota vzdělávání

Dílčí cíle

Po prostudování této kapitoly

- se naučíte definovat a hodnotit efektivním nástrojem kulturu vaší školy
- dokážete provést s využitím hodnotící metodiky hodnocení procesu vzdělávání v rovině výkonu učitele i rovině vlastního učení se žáka
- dokážete používat a současně posuzovat používané přístupy a metody pedagogického hodnocení z hlediska jeho podstatných a ověřených parametrů
- budete schopni posuzovat přidanou hodnotu vzdělávání na vaší škole jako nástroj řízení kvality vzdělávání

Při evaluaci procesuální stránky vzdělávání se zaměřují hodnotitelé, ať jsou to samotní učitelé nebo ředitelé škol, při vlastním hodnocení (sebeevaluace) nebo inspektoři ČŠI na několik vybraných ukazatelů, které dokumentujeme uvedením konkrétních oblastí evaluace.

Česká školní inspekce se v příslušné části hodnocení zaměřené na **VZDĚLÁVACÍ PROCES: Průběh vzdělávání (Proces naplňování cílů ŠVP/obsahu vzdělávání)** orientuje na tyto ukazatele:

1. **Vnitřní prostředí školy** (vnitřní prostředí školy se pozitivně projevuje na výsledcích vzdělávání, žáci a studenti cítí sounáležitost se školou a jsou v ní spokojeni).
2. **Podmínky výuky a jejich využití** (využívání materiálních podmínek školy ovlivňuje pozitivně výuku/vzdělávání, využívání učebnic, učebních pomůcek, informačních zdrojů a ICT ve výuce je účelné/cílené, prostory školy jsou využívány k podpoře výuky, děti, žáci a studenti pracují s materiálními zdroji).
3. **Hodnocení dětí, žáků a studentů** (ve škole/ve výuce jsou dodržována pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků a studentů, hodnocení je odůvodněné a motivuje děti, žáky a studenty k učení, hodnocení je podkladem pro opatření přijímaná ke zkvalitnění vzdělávání (učitelem, třídním učitelem, výchovným poradcem, pedagogickou radou, vedením školy).
4. **Účelnost a účinnost podpory dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami/nadaných** (škola zajišťuje individualizovanou péči dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami/nadaným, vypracované IVP a doporučení poradenských zařízení jsou naplňována ve výuce, výsledky podpory jednotlivých dětí, žáků a studentů jsou vyhodnocovány a jsou podkladem pro stanovení dalšího postupu).

Propracovanou syntézou současných přístupů k evaluaci procesů vzdělávání jsou příslušné části **Metodiky přípravy a provádění vlastního hodnocení školy**, kterou připravili E. Mechlová, M. Malčík a D. Pešek (Ostravská univerzita, 2007). Je vypracována na základě modelu CAF (*Common Assessment Framework*).

Jeho aplikace do podoby Modelu zvyšování kvality školy má přispět k poskytování zpětné vazby škole pro:

- rozšíření vzhledu do vnitřní struktury a procesů školy
- udržení kvality školního vzdělávacího programu díky periodickému ověřování platnosti východisek, na nichž je ŠVP postaven.

Celá metodika je rozdělena na 9 podoblastí, z nichž nás budou zajímat podoblasti: 4 – Průběh vzdělávání a 5 - Kultura školy.

Z uvedených přístupů vyplývá, že evaluace procesů vzdělávání neopomíjí hodnotit kulturu, resp. klima školy, průběh vzdělávání a hodnocení žáků ve vzdělávání.

Těmito třemi oblastmi se budeme v souladu se zaměřením modulu více zabývat.

Evaluace kultury školy

Kultura školy je souhrnem představ, přístupů a hodnot ve škole všeobecně sdílených a relativně dlouhodobě udržovaných.

Projevuje se ve specifických formách komunikace, realizace jednotlivých personálních činností, způsobech rozhodování ředitelů škol a jejich zástupců, celkovém sociálním klimatu a především ve společném přibližně shodném názoru učitelů a dalších zaměstnanců školy na dění uvnitř školy, v jejich obdobné interpretaci a hodnocení, i ve vzhledu budov, učeben, šaten, dvorů, hřišť, školních jídelen atd., což znamená, že se projevuje materiálně i nemateriálně. **Je nehmátatelná, ale ne nepoznatelná.** Vzniká, rozvíjí se, případně se mění či zaniká v určitém zcela konkrétním čase a místě.

Kultura školy má přímý i nepřímý vliv na celkové výsledky školy.

Prvky kultury školy:

1. Hodnoty – jsou jádrem, pilířem a duší kultury. Nabízejí směr, kterým by se měli všichni zaměstnanci každý den ubírat, návrh jejich chování;
2. Symboly – verbální (řeč, specifická pojmenování) chování (pozdravy, řád školy), vizuální (logo, vybavení a pořádek školy);
3. Hrdinové – magické osoby, jimiž by chtěl být každý;
4. Rituály – ceremoniály, oslavy, akademie;
5. Mýty – pověsti, příběhy, story;
6. Kulturní síť – má svá nepsaná pravidla, které jsou dodržována a je nutno je respektovat. Má primární důležitost v komunikačním procesu;
7. Komunikace.

Silná kultura je tvořena systémem neformálních pravidel, která vyjadřují to, jak se lidé většinou chovají. Dává lidem lepší pocit o účelnosti toho, co dělají. Usnadňuje jasný pohled na školu, vytváří podmínky pro dobrou komunikaci uvnitř i vně školy, umožňuje rychlé rozhodování, snižuje nároky na kontrolu, zvyšuje motivaci a loajalitu všech pracovníků a žáků, snižuje fluktuaci, zajišťuje stabilitu sociálního systému. Je především nositelem základních cílů školy a celkové filosofie řízení, činí školu přehlednou a snadno pochopitelnou. Je třeba méně organizačních příruček a organizačních zásad, a přesto všichni zaměstnanci vědí, co mají dělat.

Slabá kultura se projevuje v konfliktní zájmové diferenciaci zaměstnanců nebo v jejich fragmentaci do konkurujících si skupin nebo jejich nízkým zájmem o organizaci a společnou práci. Ve slabých kulturách ztrácejí lidé čas tím, že se pokouší zjistit, co a jak by mělo být uděláno. ***Jsou zde rozdílné názory na vyučování, vyučovací styly, disciplínu a kurikulum.***

Kultura se dá měnit poměrně pomalu, často k ní dochází při změně managementu školy. Vyžaduje značné úsilí vedení školy i všech zaměstnanců. Proces změny kultury může trvat 3 - 5 let. Podstatné je poznat stav kultury na počátky uvažované změny. Podstatnými okolnostmi pro uvažování o potřebě změny jsou:

- kultura již neodpovídá změněným podmínkám v prostředí,
- změnil se vize, cíle strategie školy a **probíhá kurikulární reforma,**
- mění se velikost školy,
- mění se postavení školy na trhu vzdělávání
- očekává se významní vnější změna (legislativní, koncepční).

Mechlová a kol. doporučují posuzovat kulturu školy pomocí tohoto sebehodnotícího schématu:

Oblast 5	Kultura školy	4	3	2	1	x
podoblast 5.1	Podpora školy, žákům a studentům					
	Název ukazatele					
5.1.1	ve škole převládá optimismus, důvěra a očekávání úspěchu					
5.1.2	podpora sebedůvěry žáků a poskytování zpětné vazby					
5.1.3	pochvaly a odměny převyšují tresty					
5.1.4	předcházení konfliktům a jejich řešení					
5.1.5	podpora žáků k dosažení úspěchu					
podoblast 5.2	Spolupráce s rodiči					
	Název ukazatele					
5.2.1	podávání informací rodičům o dění ve škole					
5.2.2	zapojení rodičů do života školy					
5.2.3	podpora rodičů učení dětí					
5.2.4	spolupráce školské rady a vedení školy					
podoblast 5.3	Vzájemné vztahy					
	Název ukazatele					
5.3.1.	Vzájemný respekt a podpora pracovníků školy a žáků					
5.3.2	vytváření optimálních podmínek pro každého žáka					
5.3.3	spolupráce se zřizovatelem					
5.3.4	zapojení a podpora místní komunity					
podoblast 5.4	Výchovné poradenství					
	Název ukazatele					
5.4.1	spolupráce školy s pedagogicko-psychologickou poradnou					
5.4.2	prevence sociálně patologických jevů					
5.4.3	informace a poradenství v přípravě na budoucí povolání					
5.4.4	spolupráce s úřady práce a zaměstnaneckými agenturami					

Uvedené klíče pro hodnocení ukazatelů i podoblastí a oblastí jsou shodné i pro hodnocení průběhu vzdělávání obsaženého v následující kapitole.

Klíč k hodnocení ukazatelů

Stupeň	Kód pro statistické zpracování	Slovní vyjádření
Velmi dobrá	4	Stav ve škole odpovídá bezesbytku popisu slovního hodnocení pro přidělení čtyř bodů
Dobrá	3	Stav ve škole odpovídá téměř bezesbytku popisu slovního hodnocení pro přidělení čtyř bodů, některé aspekty buď nejsou splněny, nebo odpovídají popisu hodnocení odpovídajícího dvěma přiděleným bodům
Vyhovující	2	Stav ve škole odpovídá popisu slovního hodnocení pro přidělení dvou bodů
Částečně nevyhovující	1	Stav ve škole je horší, než popisuje hodnocení odpovídající dvěma přiděleným bodům
Nehodnoceno	x	Stav tohoto ukazatele na škole není možno hodnotit, ukazatel není relevantní

Klíč k hodnocení podoblastí a oblastí

Stupeň	Kód pro statistické zpracování	Slovní vyjádření
Velmi dobrá	5	Úroveň ve všech ukazatelích v dané oblasti je velmi dobrá až dobrá
Dobrá	4	Úroveň alespoň 60 % ukazatelů v dané oblasti je velmi dobrá, úroveň max. 30 % je dobrá a vyhovující
Vyhovující	3	Úroveň alespoň 60 % ukazatelů v dané oblasti je dobrá, úroveň max. 30 % ukazatelů je vyhovující
Částečně nevyhovující	2	Úroveň alespoň 60 % ukazatelů v dané oblasti je vyhovující, úroveň max. 30 % je nevyhovující
Nevyhovující	1	Úroveň více než 30 % ukazatelů v dané oblasti je nevyhovující

Slovní hodnocení pro přidělené body

podoblast 5.1	Podpora školy, žákům a studentům
Hodnocení pro 4 body	Škola má vytvořený soubor hodnot, které považuje za důležité. Převažuje optimismus a důvěra v úspěch. Žáci mají respekt k úspěchu ostatních. Počet udílených trestů ve škole je malý. Převažuje počet pochval a odměn. Žáci vnímají úspěch jako pozitivní motivaci pro svou seberealizaci a další uplatnění. Škola dokáže předcházet konfliktům, dovede je úspěšně řešit.
Hodnocení pro 2 body	Škola má vytvořený soubor hodnot, které považuje za důležité, ale velká část účastníků vzdělávání jej nepřijala (učitelé, žáci...). Učitelé u většiny žáků předpokládají nezáměr o učení, nedůvěřují ve schopnosti svých žáků. Velká část žáků nemá respekt k úspěchu ostatních, neúspěch je velmi často přijímán pozitivně. Počet udílených trestů ve škole je vysoký. Vysoko převažuje počet trestů nad počtem pochval a odměn.

	Žáci nedostatečně vnímají úspěch jako pozitivní motivaci pro svou seberealizaci a další uplatnění. Škola nedokáže předcházet konfliktům, nedovede je úspěšně řešit a snaží se je zatajit.
Možnost ověření	vysvědčení, pochvalné listy včetně odměn, výsledky v tabulkách rekordů, nástěnky ve výlohách, www stránky, regionální tisk, informace od zřizovatele

podoblast 5.2	Spolupráce s rodiči
Hodnocení pro 4 body	Rodiče jsou zapojeni do podpory učení svých dětí. Podporují život školy plánovaným a účelným způsobem, Zapojují se do činností na úrovni třídy i školy, účastní se mimoškolních akcí, účinně se podílejí na životě školy. Škola má vypracovaný systém komunikace s rodiči. Rodiče jsou pravidelně informováni o výsledcích učení žáků a úspěších školy jako celku. Rodiče mají pocit sounáležitosti se školou, podporují a účastní se aktivit školy. Škola má fungující školskou radu, její návrhy jsou vedením školy respektovány. Školská rada se aktivně zapojuje do přípravy ŠVP a ostatních dokumentů školy.
Hodnocení pro 2 body	Rodiče nejsou dostatečně zapojeni do podpory učení svých dětí. Nezapojují se do činností na úrovni třídy i školy, jejich účast na akcích pořádaných školou je minimální. Škola má vypracovaný systém komunikace s rodiči, ale je nefunkční. Rodiče jsou nepravidelně informováni o výsledku učení dětí a úspěších školy jako celku. Většina rodičů se nezajímá o činnost školy. Škola má nominovanou radu školy. Její činnost je minimální. Školská rada má pocit, že jejich návrhy nejsou vedením školy respektovány. Školská rada nesleduje přípravu ŠVP a ostatních dokumentů školy.
Možnost ověření	leták o škole, konzultační hodiny, výroční zpráva školy, výlety, plesy, den matek, klub rodičů

podoblast 5.3	Vzájemné vztahy
Hodnocení pro 4 body	Škola nabízí příjemné a podporující prostředí pro žáky i učitele. Ve škole převažuje týmová práce, vzájemný respekt a spolupráce. Absence učitelů je nízká a málo učitelů odchází na jinou školu. Zřizovatel pozitivně hodnotí výroční zprávy a účinně podporuje školu v jejích aktivitách. Vedení školy úspěšně obhájí zájmy školy. Místní komunita pozitivně hodnotí aktivity školy a její úsilí na zdokonalování školy. Existuje vzájemná interakce mezi aktivitami školy a aktivitami komunity.
Hodnocení pro 2 body	Škola se snaží vytvořit příjemné a podporující prostředí pro žáky i učitele, ale nedaří se jí to. Ve škole převažuje individuální práce, učitelé neradi pracují týmově. Převládá řevnivost, úspěšní učitelé nejsou žádoucí. Absence učitelů je vysoká, značný počet učitelů má zájem přejít na jinou školu. Zřizovatel nesleduje výroční zprávy a nemá zájem o činnost školy. Vedení školy neúspěšně obhájí zájmy školy, nedokáže efektivně komunikovat se zřizovatelem. Místní komunita nemá pozitivní vztah ke škol, nesleduje aktivity školy a nepodporuje úsilí školy o zdokonalování školy. Neexistuje vzájemná interakce mezi aktivitami školy a aktivitami komunity.

Možnost ověření	dotace, dotazníky, účast na akcích ve městech a organizacích

podoblast 5.4	Výchovné poradenství
Hodnocení pro 4 body	Škola pravidelně a efektivně spolupracuje s pedagogicko-psychologickými poradnami, se speciálně pedagogickými centry, počet sociálně-patologických jevů je minimální. Škola poskytuje svým žákům vysoce profesionální poradenství a informace k přípravě na budoucí povolání. Výběr školy či zaměstnání je adekvátní schopnostem a studijním předpokladům žáků. Počet neúspěšných žáků v přijímacím řízení je nízký. Škola plánovitě spolupracuje s úřady práce a zaměstnaneckými agenturami. Počet nezaměstnaných absolventů je nízký.
Hodnocení pro 2 body	Škola nepravidelně spolupracuje s pedagogicko-psychologickými poradnami se speciálně pedagogickými centry, počet sociálně-patologických jevů je vysoký. Škola poskytuje svým žákům poradenství k přípravě na budoucí povolání, podávané informace jsou získávány nahodile. Výběr školy či zaměstnání je často neadekvátní schopnostem a studijním předpokladům žáků. Počet neúspěšných žáků v přijímacím řízení je velký. Škola plánovitě nepravidelně spolupracuje s úřady práce a zaměstnaneckými agenturami. Počet nezaměstnaných absolventů je rostoucí.
Možnost ověření	Výsledky vyšetření, umístění žáků, výskyt patologických jevů, příručky, informovanost rodičů

Ve srovnání s jinými modely zajišťování kvality cestou efektivní evaluace je tato metodika vhodná pro poměrně snadnou aplikaci a současně je kompatibilní s podrobnějšími modely.

Evaluace průběhu vzdělávání

Pro evaluaci procesuální stránky realizace kurikula v jeho ověřovací či již implementační fázi využijeme pro zmíněné výhody shodnou metodiku.

Oblast 4	Průběh vzdělávání	4	3	2	1	x
podoblast 4.1	Vyučování					
	Název ukazatele					
4.1.1	vhodnost a přiměřenost stanovených cílů výuky k předpokladům žáků					
4.1.2	vhodnost metod výuky k vymezeným cílům a obsahu výuky					
4.1.3	rozsah využití pomůcek, učebnic a ostatních didaktických pomůcek					
4.1.4	využití různých organizačních forem výuky					
4.1.5	komunikace ve vyučování					
4.1.6	vhodnost učebních úloh					
4.1.7	vhodnost využitých metod hodnocení žáků učitelem					

podoblast 4.2	Učení					
	Název ukazatele					
4.2.1	odpovědnost žáka za své učení					
4.2.2	aktivita a zapojení žáka ve výuce					
4.2.3	využívání samostatné a týmové práce žáků					
4.2.4	využívání učebnic, ICT a jiných výukových objektů v procesu učení žáků					
4.2.5	využívání sebehodnocení žáků					

Slovní hodnocení pro přidělené body

podoblast 4.1	Vyučování
Hodnocení pro 4 body	Vyučovací jednotky mají jasně a přiměřeně vymezené výukové cíle. Zvolené metody výuky umožňují a stimulují efektivní učení se žáků a jsou adekvátní cílům, obsahu a schopnostem žáků, daným časovým možnostem a materiálním podmínkám. Aktivizují a motivují žáka k učebním činnostem. Interakce a komunikace mezi žáky a mezi žáky a učitelem je harmonická a podnětná. Učitelé komunikují efektivně s celou třídou, skupinami a jednotlivými žáky. Otázky učitele jsou vhodně formulovány a odpovědi žáků jsou vyslechnuty pozorně a obratně využity. Učební úlohy jsou zajímavé a podporují učení žáků. Učitel efektivně řídí žákovo učení. Nové poznatky jsou konstruovány na základě vlastní zkušenosti a činnosti žáka, jsou pro žáka zajímavé, přínosné, jsou věcně správné. Hodnocení žáků je integrální součástí vyučovací činnosti učitele, učitel disponuje širokým repertoárem metod hodnocení. Podmínky hodnocení jsou žákům známy. Hodnocení je objektivní a odpovídající klasifikačnímu a zkušebnímu řádu, plánované a pravidelné.
Hodnocení pro 2 body	Vyučovací jednotky nemají jasně a přiměřeně vymezené výukové cíle. Zvolené metody výuky nedostatečně stimulují efektivní učení se žáků a nejsou vhodně zvolené vzhledem k cílům, obsahu, schopnostem žáků, daným časovým možnostem a materiálním podmínkám. Nedostatečně aktivizují a motivují žáka k učebním činnostem. Interakce a komunikace mezi žáky takřka neexistuje, komunikace mezi žáky a učitelem je minimální. V hodinách převážně hovoří učitelé, žáci mají minimální možnost ke komunikaci. Otázky učitele jsou nepřesně formulovány, žáci jim obtížně rozumí. Odpovědi žáků nejsou respektovány a vhodně využity. Učební úlohy jsou nezajímavé, nepodněcují žáka k řešení a nedostatečně podporují učení žáků. Učitel je hlavním aktérem ve vyučovací jednotce. Nové poznatky jsou předávány v hotové podobě. Úlohou žáka je zapamatovat si učitelem sdělené poznatky a pak je reprodukovat. Role žáka je pasivní. Učební úlohy nespouštějí vyšší myšlenkové činnosti., podporují převážně reprodukci poznatků. Hodnocení žáků je sice součástí vyučovací činnosti učitele, ale učitel disponuje omezeným repertoárem metod hodnocení, převažuje ústní zkouška. Podmínky hodnocení nejsou žákům známy. Hodnocení je subjektivní a nahodilé.
Možnost ověření	RVP, tematické plány, zápisy metod, orgánů, hospitace, kontrolní práce, SWOT analýzy, testy exkurze, družba s dalšími školami, kulturní programy pro veřejnost, klasifikační řád, bodové hodnocení, portfolia, hodnocení aktivit

podoblast 4.2	Učení
Hodnocení pro 4 body	Žáci mají odpovědnost za své učení. Tempo učení umožňuje žákům dosáhnout stanovených cílů. Žáci zažívají radost z úspěchu. Žákům se dostává podpory v procesu učení. Učitelé důvěřují ve schopnosti žáků. Žáci jsou aktivní v procesu učení. Žáci jsou schopni a ochotni se vzájemně podporovat v procesu učení, dokáží úspěšně pracovat v týmech. Většina žáků se dokáže samostatně učit, efektivně pracovat s učebnicemi, ICT a jinými výukovými objekty. Žáci jsou vedeni k sebehodnocení. Silný důraz je kladen na vlastní hodnocení dosaženého výkonu a na určení dalšího postupu v učení.
Hodnocení pro 2 body	Žáci mají jen malou odpovědnost za své učení. Tempo učení neumožňuje většině žáků dosáhnout stanovených cílů. Většina žáků je neúspěšná v učení, pociťují nedostatečnou podporu v učení. Učitelé málo důvěřují ve schopnosti žáků. Žáci jsou pasivní v procesu učení. Žáci nejsou schopni a ochotni se vzájemně podporovat v procesu učení, neradi pracují v týmech. Většina žáků se nedokáže samostatně učit, efektivně pracovat s učebnicemi, ICT a jinými výukovými objekty. Sebehodnocení není chápáno jako součást procesu učení. Žáci jsou hodnoceni pouze učitelem. Žáci občas diskutují s učitelem o pokroku v jejich učení.
Možnost ověření	hospitace, dotazníky, informace od škol, kam nastoupili žáci po absolvování předchozího stupně vzdělání

Evaluace procesů hodnocení ve vzdělávání

Rámcové vzdělávací programy v části 9.1 „Zásady tvorby školního vzdělávacího programu (ŠVP)“ mj. vyžadují, aby ve školním programu byly při charakteristice vzdělávacího programu specifikovány způsoby a kritéria hodnocení žáků a taktéž charakterizovány obsah a forma závěrečné zkoušky nebo profilové části maturitní zkoušky.

To jinými slovy znamená, že jsou tvůrci školních vzdělávacích programů orientováni na stanovení adekvátních, teoreticky odůvodněných a v praxi ověřených postupů, metod a forem hodnocení, resp. i sebehodnocení žáků jak formativního, tak sumativního.

Vypracovaná metodika tvorby ŠVP uvádí některé příklady přípravy této jejich části:

Hodnocení výsledků žáků

V této části učební osnovy uvedeme to, co nejvíce budeme při hodnocení žáků oceňovat, na základě čeho (za co) budou celkově hodnoceni. Přístupy k hodnocení by měly odpovídat obecným zásadám hodnocení uvedeným v charakteristice ŠVP.

Například ve společenskovědním vzdělávání (dějepis, občanská nauka) bychom měli žáky hodnotit na základě hloubky porozumění poznatkům, schopnosti je aplikovat při řešení problémů, schopnosti kritického myšlení, dovednosti práce s texty, samostatnosti úsudku a dovednosti výstižně formulovat myšlenky, argumentovat a diskutovat.

Můžeme stanovit počet významných rozsáhlejších písemných, grafických nebo jiných prací (např. tzv. pololetních kompozic), způsob jejich hodnocení nebo jejich závažnosti při celkovém hodnocení žáka v předmětu. Frekvenci běžného ústního zkoušení nebo počet krátkých učitelských testů uvádíme ve vazbě na klasifikační řád a popis hodnocení uvedený v charakteristice ŠVP 9.



**Ilustrace,
příklady**

Příklady:

Z estetické výchovy: Při hodnocení klademe důraz zvláště na schopnost žáků nacházet v uměleckých dílech estetické hodnoty, porozumět sdělení obsaženému v uměleckých dílech, a na zájem žáků o umění.

Z předmětu základy mechanizace (obor agropodnikání): Při hodnocení se bude klást důraz na: hloubku porozumění učivu a schopnost aplikovat poznatky v praxi, samostatnost žáků při navrhování použití vhodných mechanizačních prostředků s ohledem na ekonomické a ekologické aspekty...

Kvalitativní parametry pedagogického hodnocení

Pokud budeme stanovovat hodnotící procedury v průběhu vzdělávání a na druhé straně průběžně vyhodnocovat jejich adekvátnost nebo jejich soulad s významnými trendy v této oblasti (evaluace hodnocení, metahodnocení), bude vhodné se alespoň částečně ponořit do podstatných teoretických zobecnění v praxi lépe či hůře realizovaných hodnotících procedur.

Stanovení vývojových tendencí v široce pojímané oblasti pedagogického hodnocení je pokusem o identifikaci možných způsobů řešení problémů s jeho realizací ve vzdělávací pedagogické praxi. Je zapotřebí konstatovat, že existuje jistá teoretická báze pedagogického hodnocení, která přes svoji zákonitou proměnlivost obsahuje v určitém časovém předělu aktuální teze resp. paradigmata popisující klíčové objekty, jevy a jejich vztahy. Zkoumání běžné praxe obvykle signalizuje jisté napětí nebo mezeru mezi teoretickými postuláty a realitou.

V současné době jsou vzdělávací praxí akcentovány požadavky na teoretické podložení, zdůvodnění či vysvětlení hodnotících postupů v konkrétních součástech a procesech vzdělávacího systému. Je zapotřebí:

- zajistit realizaci státní části maturitní zkoušky (byť odložené novelou zákona),
- zavést vhodné hodnotící mechanismy v situaci integrace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do standardních škol,
- stanovit adekvátní způsoby hodnocení rozvoje klíčových kompetencí jako hlavních markerů naplnění cílů rámcových a z nich odvozených školních vzdělávacích programů,
- zajistit procesy objektivního zjišťování výsledků vzdělání s cílem stanovit přidanou hodnotu vzdělání u jedinců, skupin, škol i regionů.

Na druhé straně existují již zformulované teoretické závěry, které není snadné respektovat v konkrétních edukačních podmínkách škol. V souvislosti s posuzováním jakéhokoliv hodnocení, pedagogického obzvláště, jsou obvykle zmiňovány jeho podstatné vlastnosti nebo kvalitativní požadavky, jejichž míra nebo dosažený stupeň významně ovlivňuje akceptaci výsledků hodnocení všech jeho subjektů. Lze hovořit, obdobně jako při hodnocení didaktických testů jako nástrojů hodnocení, také o vlastnostech "dobrého hodnocení".

Slavík (1998, s. 62) v souvislosti s hledáním odpovědi na otázku, zda může být školní hodnocení objektivní, uvádí jeho dva hlavní znaky, a to jeho validitu a spolehlivost. Když dále hovoří o pedagogickém hodnocení, uvádí, že hodnocení, aby splnilo očekávání žáků a jejich rodičů, musí splňovat určité podmínky, které shrnul do čtyř jeho kritérií. Pedagogické hodnocení tak má být cílené, systematické, efektivní a informativní. Autor zmiňuje problematizaci objektivitu pedagogického hodnocení z důvodů relativnosti hodnot, jichž se hodnocení týká, nespolehlivosti při získávání hodnotících údajů, bezděčné nebo záměrné nepřesnosti hodnotitelů, nevhodnosti zvolených kritérií, nesprávného přiřazení údajů ke stupňům hodnotící škály atd.



**Ilustrace,
příklady**



Klíčové pojmy

Současně s uváděním parametrů nebo kritérií dobrého hodnocení mnozí odborníci připomínají mnohá úskalí a obtíže při jejich dosahování nebo respektování v praktických společenských nebo školních podmínkách. Bývá konstatováno, že absolutní správnost kteréhokoliv typu měření výsledků výuky je nemožná. Je neodpovědné nepřihlížet k ceně, času, zdrojům a k vlivu na subjekty. Odpovědné hodnocení s sebou nese zvážení těchto faktorů ve světle účelu hodnocení.

Shrňme-li současné názory, pak můžeme dospět k následujícímu výčtu parametrů dobrého hodnocení: Mělo by být **objektivní, validní, spolehlivé, spravedlivé, homomorfní** (stejnotvaré).



Klíčové pojmy

Objektivita pedagogického hodnocení

Objektivitu lze definovat jako shodu hodnotícího soudu se skutečností. Takové hodnocení lze označit také jako pravdivé, správné (Slavík, 1999).

Objektivitu ve smyslu věcného, nezájatého posouzení činnosti a výkonu zkoušeného považují za nejvýraznější charakteristiku testu při jeho porovnávání s jinými metodami Hrabal, Lustigová, Valentová (1994). Pokud je test objektivní, pak je výsledek testování plně závislý na testovaném a testu a nezávislý na testujícím. Tuto nejpodstatnější vlastnost didaktických testů lze vnímat jako podnět k úsilí o zvyšování objektivity i ostatních metod hodnocení a klasifikace.

Když Solfronk (1996) poukazuje na charakteristické problémy hodnocení, pak hovoří o objektivitě a spravedlivém hodnocení, subjektivnosti hodnocení a způsobech hodnocení. „Cesta k dosažení objektivity a spravedlnosti vede přes jasné, zřetelné a akceptované vymezení toho, co se hodnotí, a podle jakých kritérií. Tím vzniká nutný pocit, že všem dětem se měří stejně (tamtéž, s. 27). Podle autora chyby v porušení této zásady vyplývají z toho, že se mění kritéria a obsah hodnocení (neshoda vyučovaného a zkoušeného obsahu), nejsou důsledně dodržována „pravidla hry“ a projev žáka je různě kvalifikován a kvantifikován.

K problematice subjektivit hodnocení Solfronk poznamenává, že hodnocení od osoby, která má přirozenou autoritu a je citově pozitivně akceptována, má vyšší účinek než hodnocení od osoby, která tyto atributy postrádá. Je tedy důležité, kdo hodnotí, jaký má vztah k žákům, jakou má autoritu a jakou úctu požívá. Hodnocení, které není jen výrazem sdělení výsledku, ale zároveň projevem zájmu o žáka, o jeho potíže i přednosti, pak autor označuje za hodnocení „subjektivně účastenské“ a považuje jej za projev pozitivně pedagogické komunikace. Subjektivní hodnocení může být spojeno i s předpojatostí učitele vůči některým typům žáků nebo s indifferencí či s neúčastí ze strany učitele. Subjektivita hodnocení v pojetí, jaké prezentoval Solfronk, se tedy váže spíše k emotivním a méně uvědomělým vztahům hodnotitele k objektu svého hodnocení a nikoliv k záměrnému zohledňování individuálních vlastností jedince v hodnotících situacích.

Sacher (1991) považuje objektivitu za nezávislost na osobě. Jelikož neuvádí, jak je obvyklé, že má na mysli hodnotitele, většinou učitele, lze dovodit, že uvažuje také o osobnosti hodnoceného.

Dosahování maximální objektivit hodnocení může být zajišťováno řadou procedurálních postupů, které se odvíjejí od přesného stanovení cíle učení resp. požadovaného výkonu, použití přesných nástrojů hodnocení (didaktických testů administrovaných výpočetní technikou nebo použitím již zmiňovaných hodnotících schémat), využitím více metod hodnocení, využitím většího počtu hodnotících subjektů (komisní zkouška) nebo respektováním určitých etických požadavků na hodnocení (viz dále).

Problémy však nastanou tehdy, pokud převádíme zjištěná objektivní hodnotící data, např. za správnost řešení úkolů nebo za dosažení časového limitu apod., na určitý klasifikační stupeň používané hodnotící škály.

Spravedlnost pedagogického hodnocení

Je považována mnoha autory za významný parametr hodnocení. Spravedlností se zabýval již Aristoteles. Rozlišoval spravedlnost „vyrovnávací“ (každému totéž) a spravedlnost „přídělovací“ (každému jeho) (Hrubeš, 2004). Ani v jeho době, ani nyní není na pojetí spravedlnosti jednoznačný názor.

Za významné a reprezentativní stanovisko k chápání spravedlnosti pedagogického hodnocení považujeme znění Standardů pro pedagogické a psychologické testování (2001). Publikace uvádí celkem čtyři základní významy tohoto pojmu.

První význam pojmu spravedlnost znamená nepřítomnost zkreslení nebo předpojatosti (angl. bias). Předpojatost nebo zkreslení mohou vznikat tehdy, když nedostatky v testu samotném nebo ve způsobu, jakým je užíván, vedou k rozdílnému významu skóre získaných příslušníky různých kategorií osob. Může jít přitom o nedostatky již na úrovni položky (zkreslení na úrovni položky) nebo na úrovni vztahů mezi testovými skóre a jinými proměnnými u různých skupin (prediktivní zkreslení).

Druhý význam bývá označován jako nestranné zacházení při testování. Pro spravedlivé zacházení s testovanými osobami nestačí vzít v úvahu test samotný, ale také kontext a účel testování a způsob, jak jsou testové skóre využity. Dobře vytvořený test není sám o sobě spravedlivý nebo nespravedlivý, nýbrž použití tohoto testu v určitých podmínkách nebo u určitých osob může být spravedlivé nebo nespravedlivé. Nespravedlnost může mít individuální nebo kolektivní důsledky. Bez ohledu na účel testování spravedlivý přístup vyžaduje, aby všechny testované osoby dostaly stejnou příležitost projevit svou úroveň v konstruktě či konstruktech, které má test měřit. Spravedlivé zacházení zahrnuje takové faktory jako jsou přiměřené podmínky testování a stejná příležitost seznámit se s podobou testu, zázračným materiálem. Pokud budou modifikovány testy pro určité skupiny, např. kvůli smyslovému nebo tělesnému handicapu, pak musí být pečlivě zvažovány z hlediska standardizace testu a dokumentovány.

V ideálním případě by měla být testovaným osobám poskytnuta stejná příležitost připravit se na testování. Měly by mít přístup k materiálům poskytovaným testovací nebo zadávací institucí, které popisují obsah testu a účel testu. Pokud by některé testované osoby měly ještě před testováním přístup k obsahu testu, pak by rozhodování založené na relativním výkonu různých osob (např. při výběrovém řízení) bylo nespravedlivé vůči těm testovaným, kteří takovou možnost neměli.

Spravedlivý přístup jako stejné zacházení při testování je rozšířeno také na sdělování výsledků v testu pro jednotlivce nebo skupiny. Výsledek testu by měl být téměř vždy pokládán za důvěrný a důvěrnost může být porušena pouze za přesně vymezených okolností.

Třetí pojetí chápe spravedlivý přístup při testování jako rovnost výsledků testování pro kategorie testovaných vymezené příslušností k rase, etniku či pohlaví.

Myšlenka, že spravedlivý přístup vyžaduje rovnost v celkovém procentu úspěšnosti v testu pro různé kategorie osob byla v odborné literatuře téměř úplně zamítnuta.

Více přijatelné je takové pojetí, že testované osoby se stejnou úrovní v měřeném konstruktě by měly v průměru získat stejný testový skóre bez ohledu na svou příslušnost k určité kategorii osob. Bohužel, vzhledem k tomu, že úroveň testované osoby v konstruktě je měřena nedokonalé, je obtížné zkoumat plnění tohoto požadavku přímo.

Čtvrtá definice spravedlivého přístupu se týká rovnosti příležitosti naučit se látku, kterou výkonový test pokrývá. Existuje všeobecná shoda o tom, že dostatečná příležitost k učení je rozhodně důležitá u některých způsobů použití a interpretace testů a nevýznamná u jiných, ale mohou nastat spory o význam příležitosti k učení pro spravedlivý přístup v některých specifických situacích.

Toto pojetí spravedlivého přístupu vzniklo v souvislosti s výkonovými testy užívanými ve školství. Cílem výkonových testů užívaných ve školství je zjistit, co testovaná osoba zná nebo dokáže jako výsledek školního vyučování. Pokud některé osoby neměly příležitost naučit se látku obsaženou v testech, získají pravděpodobně horší skóry. Testové skóry mohou přesně odrážet, co testovaná osoba zná a dokáže, ale nízký skóre může být stejně tak výsledkem chybějící možnosti naučit se zkoušenou látku jako výsledkem situace, kdy testovaná osoba takovou příležitost měla a látku se přesto nenaučila. Pokud testované osoby neměly možnost naučit se zkoušenou látku a na základě testových skóre je jim odmítnuto např. maturitní vysvědčení, pak je na takový přístup pohlíženo jako na nespravedlivý.

Autoři v závěru pojednání o spravedlivém přístupu k testování konstatují, že „není pravděpodobné, že by v blízké budoucnosti bylo dosaženo ve společnosti nebo mezi odborníky zabývajícími se měřením shody v názorech na všechny záležitosti spravedlivého přístupu při používání testů“.

Validita pedagogického hodnocení

Validita (platnost) hodnocení vyjadřuje soulad mezi cíli a obsahem určité oblasti vzdělávání a mezi požadavky na výkon žáka, kterými se osvojení učiva (dosažení cílů) v této oblasti zjišťuje.

Podle amerických pedagogických asociací validita popisuje stupeň (míru), do které doklady potvrzují, že interpretace (závěry) jsou správné a způsob, kterým jsou závěry použity, je vhodný (Moskal, Leydens, 2000).

Toto pojetí zvýrazňuje nad rámec běžně chápané validity navíc otázku vhodného způsobu použití hodnotících informací. Znamená to, že stejně provedená hodnocení mohou být pro jistý účel validní a pro jiný nikoliv. Pokud bychom např. uvažovali o selekci žáků do určitého stupně školy, pak vyhodnocení pouze reprezentativních výkonů bude dostačující. Budeme-li provádět výstupní zkoušky vysoce specializovaného učebního oboru, měli bychom ověřit zvládnutí všech klíčových kompetencí.

Vysoké validity hodnocení může být dosaženo tehdy, když úkoly, otázky a sledované parametry výkonu žáka:

- pokrývají proporcionálně celou oblast cílů (včetně jejich taxonomického pojetí) a obsahů učení,
- jsou zaměřeny právě na tuto oblast poznání a ne na jinou,
- jsou v souladu s předchozím ujednáním mezi vyučujícími a učiteli se jedinci ohledně obsahu a způsobů hodnocení.

Blížším zkoumáním otázek validity hodnocení lze dospět k jejímu detailnějšímu pojetí, které rozeznává její tři varianty - **obsahovou validitu, konstruktovou validitu a predikční validitu.**

Obsahová validita vypovídá o souladu mezi obsahem hodnocení a obsahem hodnocené oblasti.

Konstruktová validita (konstrukty jsou vnitřní procesy jedince - např. myšlení, kreativita, schopnosti, sebeúcta, které se projevují prostřednictvím výsledků) vypovídá o tom, nakolik se hodnocení týká právě toho konstruktů, o který mělo při hodnocení jít.

Predikční validita vypovídá o tom, nakolik může školní hodnocení předpovídat úspěšnost žáka v dalším vzdělávání nebo v následné životní dráze.

Validita sama o sobě postrádá dostatečný smysl, pokud nejsou jasně vymezeny funkce hodnocení. Za rozvinutí pojetí validity hodnocení považujeme její prvotní posuzování z hlediska účelu, tedy funkce hodnocení. Otázka, zda jsou proces hodnocení, hodnotící

nástroje nebo výsledky hodnocení validní, tedy platné, pak může být položena tak, že se dotazujeme, zda jsou validní ve vztahu k účelu využití výsledků hodnocení. Rozdíly v relativizaci validity vzhledem k funkci hodnocení mohou být patrné při volbě úkolů, zadání, testových položek při formativním (průběžném) hodnocení a při finálním (sumativním) hodnocení.

Učící se jedinci jsou zvláště citliví na porušení pravidel souvisejících s obsahovou a konstruktovou validitou, tj. pokud jsou hodnoceni jen za znalosti resp. neznalosti pouze některých tematických částí předmětu, což nastává většinou tehdy, kdy je hodnocení pouze občasné a nepravidelné, nebo jsou hodnoceni na základě vedlejších pouze průvodních parametrů výkonu, např. za aktivitu nebo kázeň či připravenost pomůcek, a ne za hlavní ukazatele výkonu.

Spolehlivost (reliabilita) pedagogického hodnocení

Reliabilitou se rozumí konzistence měření při opakovaném testování populace jednotlivců nebo skupin osob (Standardy pro pedagogické a psychologické testování, 2001, s. 31.).

Reliabilita vyjadřuje stálost výsledků hodnocení zejména vzhledem k času a posuzovateli. Hodnocení by mělo poskytovat stále stejné výsledky bez ohledu na to, kdy a kdo jej používá.

Vypovídá o jeho přesnosti a spolehlivosti jako měřicího nástroje a o konzistenci výsledků od jednoho měření k druhému. Čím je test reliabilnější, tím méně je zasažen náhodnými, dočasnými kolísavými vlivy.

Nereliabilitu způsobují dva druhy chyb:

- a) momentální fyzický a psychický stav posuzované osoby, což lze ovlivnit jen nepřímo,
- b) nedostatky v kvalitě otázek, úkolů, nejednoznačnost jejich hodnocení, nestandardnost procedury hodnocení.

Reliabilitu naopak zajišťuje dodržování těchto pravidel:

- a) úlohy (testové položky) se vztahují ke společnému tématu, jejich řešení je řadou pokusů vyžadujících příbuzné schopnosti, dovednosti, znalosti. To umožňuje hodnocenému dokázat, že případný izolovaný omyl byl náhodný. Tato konzistentnost - příbuznost úkolů a otázek zvyšuje reliabilitu,
- b) použití dostatečného počtu úkolů a otázek. Čím je počet kvalitních úkolů a otázek vyšší, tím je výsledek měření spolehlivější. Dostává-li hodnocený větší počet příležitostí, roste pravděpodobnost, že jeho výkon nebude náhodný.

V praxi lze stupeň reliability ověřovat zkoumáním shody hodnotícího soudu většího počtu posuzovatelů, opakovaným hodnocením téhož výkonu nebo srovnáním výsledků dosažených použitím několika metod hodnocení.

Homomorfie pedagogického hodnocení

Homomorfie vyjadřuje závislost výkonu a známky. Když roste výkon žáka, musí být známky udělované žákům za tento výkon v korelaci. Rostoucí výkon tak musí být oceňován zlepšováním známky. Lze si představit situaci, kdy tomu tak není? Například pokud bychom hodnotili zpočátku žáky příliš mírně, pak ztratíme možnost při zlepšování jejich výkonu je odměnit lepší známkou, což může mít negativní důsledek zejména pro jejich učební motivaci.

Principy pedagogického hodnocení

Příkladem komplexního pohledu na „dobré“ pedagogické hodnocení zahrnující i výše uvedené parametry je Mc Millanových (2000) jedenáct základních principů hodnocení.



Klíčové pojmy

1. **Hodnocení je z podstaty proces profesionálního posuzování.** Přes použití všech způsobů objektivizace sběru hodnotících dat je nakonec nejpodstatnějším základem hodnotícího procesu profesionální interpretace dat a přijímání rozhodnutí.
2. **Hodnocení je založeno na různých, ale provázaných principech měření a posuzování.** Zahrnují schopnosti učitele chápat a interpretovat význam deskriptivních statistických procedur.
3. **Rozhodování učitelů a ředitelů škol** v hodnotících situacích je ovlivňováno řadou napětí - jako jsou protichůdné účely, použití a tlaky. Autor spatřuje napětí mezi krajními polohami cílově nebo druhově různými způsoby hodnocení, např. mezi výukou a kontrolováním, mezi formativním a finálním hodnocením, mezi kritériálním a normativním hodnocením, mezi hodnocením přírůstků v učení a absolutním hodnocením, mezi tradičním a alternativním, mezi autentickým a nepřírozeným, mezi oceňováním parametrů rychlosti a kvalitou výkonu, mezi standardizovanými a „třídními“ testy. Uvědomění si těchto tenzí umožňuje učitelům i ředitelům škol přijímat lépe podložená a odpovědně posouzená hodnotící rozhodnutí.
4. **Hodnocení ovlivňuje motivaci** a učení se studentů.
5. **Hodnocení obsahuje chyby.** Ale učitelé by měli znát pravděpodobnost jejich výskytu při známkování, klasifikaci a neměli by je podceňovat.
6. **Dobré hodnocení zlepšuje vyučování** zejména pokud je integrováno s vyučováním. Tímto je zajišťována volba potřebných výukových aktivit, přiměřené úrovně výuky a dostatečného množství diagnostických informací.
7. **Dobré hodnocení je validní.**
8. **Dobré hodnocení je spravedlivé a etické.** Jsou čtyři pohledy na spravedlnost: jako na absenci předsudků (mj. nepřístojnosti a neférového penalizování), jako na spravedlivé zacházení, jako na rovnost výsledků a jako na příležitost učit se. Jsou připomínána práva a povinnosti zkoušených osob, otázky zkoušení jedinců s různým jazykovým kódem, určitými defekty a speciálními vzdělávacími potřebami. Důležité je:
 - a) zajistit seznámení studentů před zahájením výuky s cíli vzdělávání a s povahou hodnocení (tj. jak bude hodnocení prováděno, jak bude převáděno na klasifikační stupně, jaká budou hodnotící kritéria, jaké budou opory, příklady a zadané úkoly),
 - b) aby student měl nezbytné předpokládané vědomosti a dovednosti, včetně dovedností psát testy,
 - c) vyvarovat se stereotypů.
9. **Dobré hodnocení využívá mnoha metod.** Aby bylo hodnocení spravedlivé a vedlo k validním závěrům s minimem chyb, mělo by být sérií měření využívající mnoha metod, které ukážou jak student pochopil učivo.
10. **Dobré hodnocení je efektivní a proveditelné.** Učitelé a ředitelé škol mají pro hodnocení omezený čas a zdroje, proto musí zvažovat využití účinných přístupů k hodnocení. Balancují mezi potřebou úplného poznání studentových výkonů využitím příslušných metod a časem potřebným k vytvoření a použití metod a k bodovému vyjádření hodnocení.
11. **Dobré hodnocení vhodně využívá techniku.** Metody a techniky založené na použití výpočetní techniky (*computer-based techniques*) se rozvíjí díky vybavení škol a rozvoji učitelů. Jde např. o banku testových položek, elektronické známkování, adaptivní počítačové testování, počítačové simulace, internetové zdroje a mnohem komplexnější a detailnější hodnotící zprávy.

Existuje také řada dalších vymezení principů pedagogického hodnocení, resp. pedagogické diagnostiky. Jedná se o principy spojitosti pedagogického působení a hodnocení, validity, objektivnosti, systematičnosti, komplexnosti, otevřenosti, etičnosti, etiologičnosti a produktivnosti.

Tendence současného pedagogického hodnocení

Požadavky současné pedagogické praxe s jejími aktuálně akcentovanými úkoly i zobecněná zkušenost v podobě teoretických nálezů umožňuje stanovit několik tendencí v analyzované oblasti. Jsou následující:

1. **Rozšiřování vědního základu** - Pedagogické hodnocení v našich podmínkách staví na tradici pedagogické diagnostiky. Stále více jsou procesy obohacovány o poznatky pedagogické evaluace, didaktiky, kognitivní vědy, psychologie, filozofie, sociologie, teorie vzdělávací politiky i školského managementu, personalistiky.
2. **Zvětšování počtu aktérů** - Roste počet subjektů, které jsou v současné době v zájmovém poli hodnocení průběhu i výsledků vzdělávání žáků. Jsou jimi nejen učitelé a žáci, studenti a jejich rodiče, ale stále více manažeři škol, zřizovatelé škol, školní inspekce, tvůrci vzdělávací politiky (včetně kurikula), média i zaměstnavatelé a jejich svazy. Jejich zájmy v této oblasti je často obtížné integrovat.
3. **Od kontroly ke zkvalitňování procesů učení** - Hodnocení by mělo být záměrně vytvářeno ke zlepšování a osvojování výkonů studentů a nikoliv pouze pro kontrolu výkonů, jak to v současné době většina škol dělá.
4. **Větší participace učících se jedinců** - Žáci a studenti mohou být v procesech školního hodnocení ve dvou na první pohled protikladných rolích - v roli hodnoceného subjektu a v roli subjektu hodnotícího. V podmínkách vzdělávání je nejsledovanějším procesem hodnocení žáků vlastním učitelem, méně pak proces hodnocení žáka externím hodnotitelem. Kvalita vztahu učitele a žáka může významně ovlivňovat dosažení žádoucích parametrů hodnocení a může být dokonce zdrojem nežádoucích chyb v hodnocení. Role žáka nebo studenta jako hodnotícího subjektu je dále diferencována z hlediska předmětu hodnocení na tři oblasti: na hodnocení svého vlastního výkonu, tedy na sebehodnocení žáka (*self-assessment*), na hodnocení jiných žáků - používá se také anglický výraz *peer-assessment*, na hodnocení způsobů hodnocení svých učitelů (jako jeden z typů metahodnocení). Nové edukační cíle je potřebné stanovit právě pro oblast formování hodnotících a sebehodnotících kompetencí žáků a studentů.
5. **Standardizace procedur a etika procesu.** Zvláště v USA jako zemi s dlouhou tradicí v aplikacích mnoha hodnotících (testovacích) metod se začaly postupně objevovat kodifikace hodnotících aktů. Je možné je nalézt na [www stránkách](#). V českém překladu existují např. **Standards pro pedagogické a psychologické testování** (Standards for Educational and Psychological Testing, 2001, které obsahují 19 standardů pro pedagogické testování a hodnocení).
6. **Respektování parametrů „dobrého hodnocení“.** Ve všech formách pregraduální i postgraduální přípravy učitelů je zapotřebí zahrnout problematiku pedagogického hodnocení jako specifický předmět studia, jinak zůstane způsob hodnocení současných učitelů jen nápodobou této činnosti u dřívějších učitelů.
7. **Využití nebo integrace hodnocení vztaženého ke kritériu**, k normě a k jedinci.
8. Pedagogická praxe se potýká s problematikou akceptace tří významných rámců nebo přístupů k hodnocení, resp. ke klasifikaci. Jsou jimi:
 - Hodnocení vztažené ke kritériu, hodnocení založené na interpretaci výkonu vzhledem ke kritériu (*criterion referenced, absolute standards*)
 - Hodnocení založené na interpretaci vzhledem ke skupinové normě (*norm-referencing, relative standards*)
 - Hodnocení založené na zohlednění rozvoje, zlepšení (*self-referencing, growth and improvement standards*)

Trendem současného pedagogického hodnocení je úsilí o využití těchto zásadních přístupů k hodnocení. Každé z nich má jiné funkce i vypovídací hodnotu. Jeví se účelné vyjadřovat hodnotící soudy, v závislosti na funkci hodnocení, všemi třemi způsoby.

Hodnocení vztažené ke kritériu

- Dovoluje stanovit klasifikační stupeň pomocí srovnávání výkonu studenta s definovaným souborem standardů.
- Nezohledňuje výkony ostatních studentů ani jejich potenciality.
- Hypoteticky mohou být všichni studenti hodnoceni nejvyššími nebo nejnižšími klasifikačními stupni.
- Vyžaduje dobře definovat oblasti požadovaného výkonu studenta (v ČR zpravidla nemáme výstupní standardy, vyjma vytvářených hodnotících standardů pro dílčí a úplné kvalifikace).
- Dovoluje konstatovat, že bylo nebo nebylo dosaženo kurikulum.
- Argumentem pro i proti tomuto hodnocení je to, zda je důležité zjistit, co se naučil student bez ohledu na své schopnosti a nezávisle na ostatních spolužácích.

Hodnocení vztažené ke skupinové normě

- Obhajoba tohoto přístupu spočívá v potřebě soutěživosti v životě, v hodnotě poznání mého místa mezi ostatními vrstevníky a v myšlence, že relativní výsledky jsou mnohem důležitější než absolutní.
- Argumenty proti jsou založeny na škodlivosti soutěživosti, na tom, že pozice studenta ve skupině nepopisuje, co se student naučil, a že zjištění absolutní úrovně výsledků učení je mnohem důležitější než relativní.
- Přístup vyžaduje určení referenční skupiny (třída, škola, event. za určité období).
- Toto hodnocení založené na čistě relativní pozici studenta ve skupině nevyjadřuje rodičům ani školským orgánům, co je schopen student vykonat vzhledem k cílům stanoveným ve školském kurikulu.

Hodnocení založené na zohlednění rozvoje žáka

- Hodnocení je založeno na porovnávání výkonu studenta s učitelovou percepcí žákových učebních předpokladů. Studenti pracující vysoce nad očekávání jsou hodnoceni nejvyššími klasifikačními stupni.
- Variacemi tohoto přístupu k hodnocení jsou hodnocení na základě zlepšení, míry rozvoje nebo změny.
- Argumenty ve prospěch tohoto přístupu jsou koncentrovány na redukci soutěživosti mezi studenty a na konceptu, že hodnotící stupně mohou motivovat, zvyšovat sebevědomí studentů a respektovat vzdělávací potřeby žáků.
- Argumenty proti spočívají v nemožnosti učitele stanovit učební předpoklady žáků, potřebě žáků a studentů znát pozici mezi vrstevníky, na tendenci tohoto pojetí být aplikována na studenty s nízkými schopnostmi a na potencialitě tohoto pojetí založit hodnocení pouze na úsilí žáka.
- Ze statistického hlediska toto hodnocení může vyústit ve zjištění negativní korelace mezi studentovou vstupní úrovní znalostí a jeho rozvojem.

Přestává vyhovovat syntetické hodnocení jen jedním klasifikačním stupněm (bez ohledu na symboly). Možnosti využití tří přístupů k hodnocení vedou k tomu, že z praxe přicházejí podněty pro vyjadřování výsledků vzdělávání nejméně ve dvou parametrech, a sice jako kritériální hodnocení (dokumentující úroveň osvojení) a jako hodnocení založené na zohlednění míry rozvoje žáka (dokumentující jeho pokrok v učení) (Krope 1993, Wiggins, 1998).

9. Integrace evaluačních výzkumů do školního hodnocení (více autentické hodnocení). Většina evaluačních výzkumů výsledků vzdělávání (TIMMS, PISA) staví na zadávání autentických úloh, které mají silnější motivační potenci. Pedagogické hodnocení založené více na autentických úlohách by lépe umožnilo posoudit osvojení klíčových (či odvozených dílčích kompetencí), které jsou cílovými kategoriemi současného školního kurikula. Aby mohly být posilovány tendence ke zkvalitňování pedagogického hodnocení, bude zapotřebí morálně i příslušnými vzdělávacími aktivitami podporovat systémová opatření v tomto směru. Mohou směřovat do přípravy budoucích i stávajících učitelů, do právních opatření, metodických a výzkumných aktivit. Konečným cílem provázaných a vzájemně se podmiňujících snah bude škola s plnou funkční integrací pedagogického hodnocení do vzdělávacího procesu a jedinec akceptující své (školní) hodnocení a realizující sebehodnocení, i peer-hodnocení.

Použitá literatura v kapitole 3.3

HRUBEŠ, J. *Základy filosofie*. Ostrava : PdF OU, 2004. ISBN 80-7042-367-6.

MCMILLAN, J. H. Fundamental Assessment Principles for Teachers and School Administrators. *Practical Assessment Research and Evaluation*.
<http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=7&n=8>.

MOSKAL, B. M. Recommendations for developing classroom performance assessments and scoring rubrics. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(14), (2003). Available online: <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=8&n=14>.

NIEMIĘKO, B. *Pomiar sprawdzajacy w dydaktyce. Blizej dydaktyki*. Warszawa : WSiP, 1999. ISBN 83-02-06459-9.

NIEMIĘKO, B. *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa : WSiP, 1999. ISBN 82-02-07474-8.

NITKO, A.J. *Educational Assessment of Student*. Upper Saddle River. Pearson, 2004. ISBN 0-13-097781-0

PELLEGRINO, J. W., CHUDOWSKY, N., GLASER, R. (ed.) *Knowing what Students Know. The science and design of Educational Assessment*. Washington, DC . National Academy Press, 2001. ISBN 0-309-07272-7.

PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace. Hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno : MU v Brně Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1996. ISBN 80-210-1333-8.

SACHER, V. *Schulleistung. Forderung, Überprüfung, Beurteilung*. Dillingen : Akademie für Lehrerfortbildung, 1991.

SLAVÍK J. *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-262-9.

Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students, 1990

Standardy pro pedagogické a psychologické testování. Praha : Testcentrum, 2001. ISBN 80-86471-07-1.

TONDL, L. *Hodnocení a hodnoty. Metodologické rozměry hodnocení*. Praha : Filosofia, 1999. ISBN 80-7007-131-1.

Evaluace výsledků vzdělávání a přidaná hodnota vzdělávání

Koucký (2007) dělí efekty (výsledky edukace) na tři základní oblasti, a to na:

- **výsledky žáků v testech a při zkouškách** (např. OECD, PISA, TIMSS atd.)
- **uplatnění absolventů školy** (úspěšnost přechodu žáků na vyšší stupeň vzdělávání, úspěšnost žáků při přechodu na pracovní trh, zařazení žáků do společnosti)
- **další možné charakteristiky** (úspěšnost žáků v soutěžích a přehlídkách, sociálně patologické jevy u žáků, spokojenost žáků a učitelů)

Toto členění je založeno na více kritériích, především na **rozlišování vzdělávání a výchovy v rámci komplexně chápané edukace** a na pohledu na edukaci z hlediska principu spojování školy se životem, tedy učení se nejen pro získání formalizovaných ukazatelů školního vzdělávání v kvantitativní podobě (známky, stupně, body, procenta, alfabetycké systémy) nebo kvalitativní podobě (slovní hodnocení) ale také pro dlouhodobé uplatnění v životě.

V dílčím pohledu na pak může ukazovat na efekty edukace, které se týkají řídicích subjektů edukace, tedy i učitelů.

Jiný pohled na klasifikaci efektů edukace může být uplatněn využitím kritéria **cílových kategorií**, které mohou pracovat s několika konkrétními přístupy, a to:

- s kategorizací cílů na tři klasické domény (kognitivní, psychomotorickou a afektivní)
- s kategorizací na klíčové kompetence (*key competencies*)
- s kategorizací na gramotnosti (*literacy*)
- s kategorizací využívající klasickou strukturu cílů podle jednotlivých složek edukace (výchova rozumová a názoru na svět, mravní atd. s dalším velmi bohatým vnitřním členěním)
- s kategorizací podle dalších parametrů cílů (všeobecná versus odborná složka vzdělání)

Jiný pohled na efekty edukace skýtá **kurikulární pojetí školní edukace**, které pracuje s kategoriemi „vzdělávací oblasti“ a v rámci nich s obsahově blízkými „vzdělávací obory“, (dříve školní vyučovací předměty) a současně akcentující rozvoj žáka v určitých aktuálně významných součástech formativního rozvoje žáků (tzv. průřezová témata)

Další klasifikační kritérium může být založeno na individuálním nebo skupinovém rozlišování efektů. Výzkumy OECD pracují s věkovými kohortami žáků nebo studentů v jednotlivých zemích (viz např. Kelblová, L. a kol. 2006), národní výzkumy jsou zaměřeny na efekty edukace v jednotlivých krajích, v určitých stupních a typech škol.

Každý efekt edukace by měl mít určitou charakteristiku, která může být souborem dílčích indikátorů, ukazatelů, které jsou významné pro vyslovení hodnotícího stanoviska o sledovaném efektu.

Porovnáním formy vyjádření hlavních cílů edukace v nejnovějších kurikulárních dokumentech v ČR, tzv. Rámcových vzdělávacích programech, v podobě klíčových kompetencí, které si mají žáci v průběhu vzdělávání osvojit a dosavadní formy posuzování efektů této edukace v podobě udělování klasifikačních stupňů za jednotlivé předměty učebního plánu zjistíme **nesoulad mezi tím, jak cíle vyjadřujeme a jak vyjadřujeme výsledky jejich dosažení.**

Přestože existují poměrně validní data o výsledcích žáků ve vzdělávání získaná v mezinárodních šetřeních (typu PISA), nejsou dosud využívána k hodnocení jednotlivých žáků. Školní hodnocení tak má povahu hodnocení pouze vnitřního, interního, se všemi negativními atributy (větší míra subjektivity, nespravedlnosti, nemožnost porovnat výsledky žáků z různých škol atd.). V této situaci pak překvapuje, že vedení resortu školství odsunulo realizaci státní části maturitní zkoušky, která je zakotvena ve školském zákoně z roku 2004, na pozdější dobu (viz např. níže uvedené zjištění PISA při klasifikaci matematiky). Při hodnocení žáků tedy **není využíváno kombinace interního a externího hodnocení**. Za této situace pak některé kraje, např. Moravskoslezský, započaly s přípravou vlastních šetření zaměřených na zjišťování **přidané hodnoty vzdělávání**.

Přidaná hodnota vzdělávání

Je poměrně novým pojmem. **Vyjadřuje rozdíl mezi vstupní a výstupní úrovní rozvoje žáka**. Tento postup umožňuje objektivně určit kvalitu poskytovaného vzdělání.

Přidanou hodnotu stanovujeme u jednotlivých žáků, u tříd i u celé školy. Stejně tak můžeme vyjádřit přidanou hodnotu v jednotlivých předmětech či dovednostech.

Příkladem realizace tohoto zkoumání může být autoevaluační projekt s názvem **Přidaná hodnota ve výsledcích středních škol s maturitou**, který je součástí velkého projektu **Evaluace a autoevaluace škol na území hlavního města Prahy**. Tento projekt pro hlavní město Praha hradí Evropský sociální fond. Viz blíže www.scio.cz.

Modely evaluace v některých evropských zemích ukazují na potřebu větší šíře pohledu na to, co ovlivňuje fungování škol. A ani když se podíváme na výsledky školy v nějakých testových srovnáních, není možné říct, jak dobře škola vzdělává. Taková informace vypovídá o kvalitě školy jen málo, protože výsledky jsou výrazně ovlivněny složením žáků školy.

Zjišťování přidané hodnoty má tedy škole pomoci podívat se na své výsledky z jiné perspektivy, tedy zachytit proces vzdělávání a dosažené pokroky.

Model zjišťování přidané hodnoty, který byl vyvinut ve Středisku vzdělávací politiky, s pomocí dat z projektu PISA 2000 a Maturity nanečisto, srovnává přidanou hodnotu u gymnázií, středních odborných škol a středních odborných škol s maturitou.

Ukazuje se, že přidaná hodnota dává o školách jiný obrázek než prosté srovnání jejich výsledků. **Přidaná hodnota je s použitím zmíněného modelu nejvyšší u učilištních maturitních oborů, následují střední odborné školy a pak teprve gymnázia**. To potvrzuje výsledky jiných výzkumů. Výsledky jsou tak kladeny do jiné perspektivy i s vědomím, že model je zjednodušený a zahrnuje jen část nelinearit, které se u zvyšování přidané hodnoty vyskytují.

PISA

Hlavním záměrem šetření PISA je zjišťování úrovně jejich čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Oproti dříve realizovaným výzkumům, které byly zaměřeny především na „školní vědomosti“, klade PISA důraz na jejich aplikaci a na dovednosti s tím spojené.

V roce 2000 se uskutečnil výzkum v oblastech čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti a v roce 2003 přibyla oblast řešení problémů.

Šetření PISA se provádí testovou formou s rozsáhlými doprovodnými žákovskými a školními dotazníky.

V testu byly jak úlohy s výběrem odpovědí, tak úlohy s tvorbou odpovědi. Na jeho vypracování měli žáci celkem 120 minut. V přiloženém dotazníku poskytovali informace o

sobě a o prostředí, ve kterém žijí, o svých názorech a postojích v souvislosti se školou a výukou a pod. Ředitelé škol pak vyplňovali dotazník, který shromažďoval základní informace o škole, pedagogickém sboru, výchovných a vzdělávacích postupech.

Šetření v rámci PISA se dlouhodobě účastní především země OECD (Organization for Economic Cooperation and Development), v roce 2003 to bylo celkem 30 zemí této organizace, dle se účastnilo 11 partnerských zemí, takže celková účast v tomto roce dosáhla více než čtvrt miliónu žáků ze 41 zemí světa.

V současné době jsou zveřejňovány výsledky výzkumu PISA 2006.

Vybrané výsledky vzdělávání zjištěné šetřením PISA v roce 2003 pro Českou republiku

Ve zjišťování úrovně žáků ve výše uvedených oblastech gramotnosti i v řešení problémů poskytlo šetření PISA vysoce spolehlivé výsledky, díky nimž je možné porovnat různé skupiny žáků v posledním ročníku povinné školní docházky.

1. Mezi jednotlivými kraji jsou ve výsledcích žáků prokazatelné rozdíly. Tyto výsledky jsou však z velké části vysvětlitelné jinými faktory, čistý vliv jednotlivých krajů je velmi malý. **Faktory, které nejvíce ovlivňují výsledek žáka, jsou žákovy aspirace na dosažené vzdělání a na status zaměstnání, jeho vztah k matematice a typ školy.**
2. Uvedené faktory mají větší váhu než pohlaví žáka, jeho socioekonomické a kulturní zázemí nebo velikost sídla školy, z čehož plyne, že žák s vysokými aspiracemi dokáže ve svých výsledcích kompenzovat nepříznivé objektivní podmínky.
3. Ve vztahu žáka k matematice lze rozlišit dvě dimenze: Vztah žáka k matematice jako k předmětu a vztah žáka k instituci, která výuku matematiky zajišťuje. Na výsledky žáka má vliv především první dimenze, zejména sebevědomí žáka v matematických úlohách.
4. Testy přírodovědné gramotnosti a řešení problémů vykazují v analýzách obdobné výsledky jako test matematické gramotnosti.
5. Naopak, test čtenářské gramotnosti se mírně odlišuje (jedná se o test s nejhorsími výsledky ČR v porovnání s ostatními zeměmi)
6. Známkování žáků v matematice v polovině posledního ročníku školní docházky odpovídá jejich výsledkům v testu matematické gramotnosti jen částečně. Do značné míry záleží i na vztahu žáka k matematice, na pohlaví žáka a na jeho aspiracích. V obcích do 5 tisíc obyvatel jsou učitelé významně shovívavější než ve zbývajících obcích.

Pro rozhodování na úrovni jednotlivých krajů jsou jistě významné výsledky vzdělávání dosažené ve školách na jeho území. Příkladem mohou být **výsledky žáků a studentů Moravskoslezského kraje v šetření PISA v roce 2003.**

Jsou prezentovány pomocí pořadí kraje ve vybraných ukazatelích a v jednotlivých testech.

Ukazatele:

- Celkový sociální, ekonomický a kulturní status žáka (index ESCS): **12. pořadí** (navíc v Moravskoslezském kraji index ESCS neodpovídá struktuře podle velikosti obcí)
- Aspirace žáka na status zaměstnání (souvisí s statutem zaměstnání jejich rodičů, vybaveností domácností a dosaženým vzděláním rodičů): **9. pořadí**
- Index školního klimatu (vyjadřuje vztah žáka ke škole ve třech oblastech, a to význam školy pro žáka, vztah žák učitel a pocit sounáležitosti se školou): **3. pořadí**

- Vztah žáků k matematice: **6. pořadí**
- Index vztahu k počítačům: **6. pořadí**
- Souhrnný index práce a schopností s počítačem: **10. pořadí**

Výsledky testů:

- Matematická gramotnost: **13. pořadí**
- Čtenářská gramotnost: **13. pořadí**
- Přírodovědná gramotnost: **11. pořadí**
- Řešení problémů: **13. pořadí**

Podobným způsobem lze porovnávat výsledky jednotlivých sektorů středního školství i obdobně zaměřených škol.

Pro konkrétní střední odbornou školu mohou být významná data o přidané hodnotě vzdělání:

- u jednotlivých oborů
- v jednotlivých předmětech
- v meziročním srovnání
- ve srovnání s jinými odbornými školami, resp. stejně zaměřenými školami.

Není snadné stanovit způsob využití informací o přidané hodnotě vzdělávání. Vyžaduje si rozvážné a seriózní projednání zjištěných dat na úrovni vedení školy i v rámci celého kolektivu pedagogických pracovníků.

Shrnutí

V této kapitole byl poskytnut ověřený nástroj pro posuzování kultury školy jako velmi významného faktoru naplňování všech cílů odborného vzdělávání ve smyslu kvantitativním i kvalitativním. Byla nabídnuta také metodika evaluace procesu vzdělávání, zahrnující jak vyhodnocení řídicích aktivit učitele, tak učebních aktivit samotných žáků jako motivovaných a sebehodnocení schopných subjektů.

Současně byl poskytnut příslušnou teorií podložený evaluační rámec pro vyhodnocování (metaevaluaci) procedur pedagogického hodnocení, který v konkrétní praxi škol může podpořit hledání účinnějších a objektivnějších způsobů hodnocení žáků ve smyslu všech jeho funkcí.



Shrnutí

Závěr

Ve studijní opoře se autor pokusil o shrnutí poznatků a praktických podnětů v oblastech pedagogické evaluace a pedagogického hodnocení, které tvoří velmi významnou složku procesu tvůrčího přetváření RVP do podoby školního vzdělávacího programu. Pedagogická evaluace je uskutečňována na různých úrovních, různými subjekty a s různými záměry. Přesto se domníváme, že je výhodné, efektivní i taktické provádět evaluaci nejdříve na úrovni školy a včas signalizovat týmu pro tvorbu a implementaci ŠVP všechny podstatné informace, které budou mít, mohou mít nebo již mají vliv na tvorbu ŠVP a jeho praktické uskutečňování.

Studijní opora pro příslušný modul kurzu obsahuje informace a přístupy aktuální v době její přípravy. Lektori i účastníci mohou v průběhu přípravy týmů tvořících ŠVP získat nové podněty a inspirace z praxe nižšího stupně škol i z pilotních středních škol. V diskusích na lekcích tohoto modulu bude žádoucí je konfrontovat se současným stavem a podle potřeby akceptovat.

8.4 Literatura

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X.

MECHLOVÁ, E., MALČÍK, M., PEŠEK, D. *Kvalita školy. Metodika přípravy a provádění vlastního hodnocení školy. Materiály projektu ESF*. Ostravská univerzita v Ostravě, 2007.

PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace. Hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno : MU v Brně Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1996. ISBN 80-210-1333-8.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-262-9.

9. Teorie a praxe tvorby školních vzdělávacích programů (Modul 09)

Úvod

Obsahová anotace modulu



Obsah modulu je rozdělen do 10 kapitol. Prvních 9 kapitol dává stručný, ucelený přehled potřebných informací pro tvorbu ŠVP. Tyto kapitoly svým obsahem navazují na teoretický základ předcházejících modulů tohoto kurzu.

V 10. kapitole jsou zpracovány podklady pro semináře a cvičení k tvorbě jednotlivých částí ŠVP, doplněné řadou příkladů, které budou sloužit pouze k orientaci při tvorbě vlastních programů pro vaše obory.

Kapitoly modulu:

1. Charakteristika školního vzdělávacího programu ve vztahu k RVP
2. Profil absolventa
3. Učební plán, osnovy
4. Vzdělávací moduly
5. Průřezová témata
6. Klíčové kompetence
7. Cíle, taxonomie cílů, taxonomie úloh
8. Didaktická analýza učiva, projektování kurikula
9. Příprava učitele na výuku
10. Praxe tvorby ŠVP

Pozn.: Čas na jednotlivá témata bude v kurzu podle náročnosti rozdělen do prezenční i distanční formy studia.

Předpokládané výsledky výuky:



Absolvent modulu:

- se orientuje ve struktuře rámcových vzdělávacích programů (RVP),
- má teoretické znalosti potřebné k vytváření školních vzdělávacích programů (ŠVP),
- dokáže na základě svých teoretických znalostí a praktických zkušeností vytvářet ŠVP konsekventní s RVP,
- metodicky vést kolektiv v procesu tvorby ŠVP,
- podílet se na návrzích směřujících k vytváření organizačních předpokladů pro zavádění ŠVP,
- metodicky se podílet na procesu vlastního zavádění ŠVP do výuky.

Způsob ukončení modulu:

Obhájení zpracované dílčí části ŠVP (portfolia) podle zadání v rozpravě na seminářích.

Hodnocení výsledků výuky:

Na základě aktivit při seminářích a cvičeních

Literatura:

Základní:

Studijní opory pro koordinátory ŠVP.

Doporučená:

ČADÍLEK, M. *Didaktika praktického vyučování I.* 2. vyd. Brno:A.N. CERM,s.r.o., 2004. 125s. Dostupné z <http://www.ped.muni.cz/win/learn/default1.htm>

ČADÍLEK, M. a STEJSKALOVÁ, P. *Didaktika praktického vyučování II.* 2. vyd. Brno:A.N. CERM,s.r.o., 2004. 68s. Dostupné z <http://www.ped.muni.cz/win/learn/default1.htm>

ČADÍLEK, M. a LOVEČEK, A. *Didaktika odborných předmětů I.* 2. vyd. Brno:A.N. CERM,s.r.o., 2004. 125s. Dostupné z <http://www.ped.muni.cz/win/learn/default1.htm>

HAUSENBLAS, O. *Modelové zpracování klíčových kompetencí.* /online/ - /cit.09.09.2006/ Dostupné na <http://www.rvp.cz/clanek/1/435>

HOLOUŠOVÁ, D. Učební úlohy. Skripta CD ROM. In Vysokoškolská pedagogika pro učitele inženýry. Praha : Centrum pro studium vysokého školství, 2001.

HUČÍNOVÁ, L. Klíčové kompetence v RVP ZV [online] - [cit. 2006-04-04]. Dostupné na WWW: <http://www.rvp.cz/clanek/62/335>

KROPÁČ, J., KUBÍČEK, Z., CHRÁSKA, M. a HAVELKA, M. *Didaktika technických předmětů: vybrané kapitoly.* Olomouc, Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0848-1.

KROPÁČ, J. a KROPÁČOVÁ, J. *Didaktická transformace pro technické předměty.* Olomouc : Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-244-1431-7.

BYČKOVSKÝ, P. *Základy měření výsledků výuky. Tvorba didaktického testu.* Praha: ČVUT, 1986.

MOŠNA, F. a RÁDL, Z. *Problémové vyučování a učení v odborném školství.* Praha : PdFUK, 1996. ISBN 80-902166-0-9

NEZVALOVÁ, D. *Rámcový a školní vzdělávací program* [online] - [cit. 2.1.2007] Dostupné na WWW: <<http://esfmoduly.upol.cz/texty.html>>

NIKL, J. *Metody projektování učebních úloh.* Hradec Králové: Gaudeamus, 1997. ISBN 80-7041-230-5.

KAŠPAROVÁ, H. a kol. *Metodika tvorby ŠVP SOŠ a SOU.* <http://www.nuov.cz>, Praha, NÚOV, 2007 ISBN 978-80-85118-12-4

Rámcové vzdělávací programy a manuály

Školské zákony a vyhlášky

Vzhledem k tomu, že se jedná o jeden ze závěrečných textů pro Vaše studium, lze předpokládat, že některé jeho partie budou pro Vás opakováním. Snažíme se však, aby pocit opakování něčeho již známého pro Vás nebyl nepříjemný, aby Vás obohacoval odlišnými pohledy na problematiku a především vedl k praktickému užití.

9.1 Charakteristika školního vzdělávacího programu ve vztahu k RVP

Cíle kapitoly:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- vyjádřit současné pojetí dělby zodpovědnosti mezi státem a vzdělávací institucí za průběh vzdělávání
- charakterizovat pojetí RVP skupiny svých oborů a jejich využití pro tvorbu ŠVP

Průvodce studiem - zopakování

Vztahy mezi státní a školní, popř. Vaší individuální zodpovědností za soulad vzdělávací činnosti s potřebami jednotlivce i moderní společnosti, jsou ve vzdělávací politice ČR řešeny koncepcí dvoustupňového a participativního kurikula; tato koncepce byla formulována Bílou knihou a prohlubována mj. dokumentem Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. Symbolizována je pojmy rámcový vzdělávací program a školní vzdělávací program.

Na Vaší škole, poskytuje-li střední odborné vzdělání, budou od roku 2011 dosavadní osnovy nahrazovány rámcovými vzdělávacími programy, na jejichž základě si školy vytvoří své školní vzdělávací programy. Proto je třeba prohloubit (také ve spolupráci se zaměstnavateli) připravenost pedagogů v problematice přípravy a realizace školních vzdělávacích programů, aby odrážely potřeby trhu práce v regionu. Školy by potom měly na takto vzniklém základě připravovat žáky pro uplatnění ve společnosti a v souladu s požadavky zaměstnavatelů (regionu) i s potřebami žáků a rozvoje jejich osobnosti.

Shrňme již známé a zdůrazněme tyto skutečnosti:

- Cíle ŠVP musí vycházet z cílů stanovených pro RVP (www.nuov.cz).
- Školní vzdělávací program umožňuje vytvořit podmínky pro změny a zlepšení práce školy, pro její profilaci, rozvoj tvořivosti učitelů i žáků a vytváření společné pracovní atmosféry.
- Globální cíle je nutné stanovit jednotně pro celou školu a musí být závazné pro všechny vyučující.
- Výuka by měla být atraktivnější, navozující aktivitu a spolupráci žáků, vyžadující hledání informací a jejich aplikaci.
- Výsledky vzdělávání v operacionalizované podobě vyjadřují konkrétní vzdělávací požadavky na změnu osobnosti žáka ve všech rovinách. Pro vyjádření cílů je dnes preferován pojem kompetence.



**Základní
myšlenky
související
s realizací
ŠVP**

Příklad charakteristiky pojmu kompetence

Kompetence dle RVP zpracovaných NUOV: označují ohraničené struktury schopností a znalostí (deklarativních, procedurálních a strategických) a s nimi souvisejících postojů a hodnotových orientací, které jsou předpokladem pro výkon, a proto i způsobilost žáka ve vymezené oblasti činnosti. Kompetence jsou v RVP implicitně zahrnuty v cílech (jsou specificky integrovanými cíli). Proto budou-li naplněny uvedené cíle, získá žák i uvedené kompetence (klíčové, profesní a občanské). Jejich vyčleněním je podtržen důraz, který je kladen na jejich plnění.



**Pojem
kompetence je
základní
prostředek
vyjádření cílů
vzdělávání**

Pozn.: O kompetencích je podrobněji pojednáno v části tohoto textu nazvané Klíčové kompetence.

Kontrolní otázky:



1. Co je RVP a jaký je vztah mezi RVP a ŠVP
2. Jak hodnotíte připravenost Vaší školy na zpracování ŠVP

Písemný úkol



Pokuste se formulovat a písemně vyjádřit hlavní myšlenky, které jsou v současnosti „oficiálně“ uplatňovány v souvislosti s transformací SOV. Využijte jako hlavní pramen Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky.

Literatura:

Rámcové vzdělávací programy a manuály zvolených oborů

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky [online].

Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/Files/HTM/KTDlouhodobyZamer.htm>>

NEZVALOVÁ, D. *Rámcový a školní vzdělávací program* [online]. Dostupné na WWW:

<<http://esfmoduly.upol.cz/texty.html>>

9.2 Profil absolventa

Cíle kapitoly:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- charakterizovat profil absolventa a jeho roli na Vaší škole
- zasahovat aktivně do tvorby profilu absolventa

Základní charakteristika profilu absolventa

Profil absolventa vyjadřuje cílovou kategorii výchovy a vzdělávání absolventa určité školy. V profilu absolventa jsou vyjadřovány cíle a výstupy vzdělávání jakožto popis žádoucích změn osobnosti absolventa. V této souvislosti se hovoří o institucionálních cílech, finálních cílech, cílech studia atp. Je základem strategie cílevědomého formování žáka vzhledem k jeho budoucí profesi (tu charakterizuje profesiogram), podkladem pro vytváření pedagogických dokumentů, hlavním prostředkem vnášení objektivních požadavků na výchovu a vzdělávání žáka a prvním výsledkem transformace a začleňování těchto požadavků do cílových a obsahových struktur výchovy a vzdělávání.

Struktura textu profilu absolventa

V textu profilu absolventa lze rozlišovat část obecnou a zvláštní (F. Mošna):

Obecná část obsahuje požadavky vzdělanostní, činnostní, vztahové a postoje, může být do značné míry společná i pro více příbuzných oborů (např. i oborů, pro něž příprava probíhá v jedné vzdělávací instituci). Především požadavky vzdělanostní je možno z časového hlediska rozdělovat na:

- normativní (nazývané též adaptační), které musí absolvent zvládnout, měly by být formulovány oznamovacím způsobem (způsob formulace cílů je uveden v jiné části oborové didaktiky), např. zná, je schopen, umí atp.,
- programové a prognostické (nazývané též anticipační), které tvoří základ pro další vzdělávání a přípravu k plnění profesních i občanských úloh absolventa, popř. na plnění úloh ve více vzdáleném čase, pro jeho další kvalifikaci, adaptabilitu, jsou vyjadřovány podmiňovacím způsobem, např. by měl znát, měl by být schopen atp.

Zvláštní část profilu absolventa zachycuje požadavky na profesionalizační proces v konkrétním oboru, vyplývají z ní prioritně požadavky na odborné, specializační technické předměty. Zvláštní část profilu absolventa by měla být koncipována zvlášť pro každý obor.

Průvodce studiem

Mezi vzděláváním všeobecným a odborným lze pouze administrativně udělat ostrou hranici. Obě stránky vzdělávání se uplatňují ve vzájemné spojitosti. Podobně nemá smysl hledat obecněji platná pravidla pro umístění ostré hranice mezi obecnou a zvláštní částí profilu absolventa.

Tvorba profilu absolventa

Proces tvorby optimálního textu profilu absolventa je v rovině teorie (je vždy obecná) jen těžko uchopitelný. Připomeňme si tedy:

V odborném vzdělávání je základním hlediskem dobrá připravenost žáka pro výkon žádané profese v místě působnosti školy. Zde nelze úzkou spoluprací se sociálními partnery, zejména zaměstnavateli a jejich svazy, nic nahradit. To se týká jak úrovně volby oborů, tak jejich bližší profilace.



Vysvětlení významu a základních pojmů souvisejících s profilem absolventa



Tento způsob vnáší „pořádek“ do textu profilu absolventa



Zkušenosti (naše i zahraniční) ukazují nezbytnost zaměření i ve středním odborném vzdělávání na další rozvoj osobnosti žáků a jejich přípravu pro mnohostranné zapojení se do života společnosti. Profil absolventa (zde bude v souladu s RVP) by měl pamatovat na přípravu na:

- kulturní život společnosti,
- morální a občanský život,
- adaptaci na podmínky současného života,
- rodinný život,
- kultivace osobnosti žáka a jeho rozvoj (povšimněte si začlenění čtyř cílů vzdělávání pro 21. století formulovaných komisí UNESCO do RVP).
-

**Tento výčet
nemůže být
úplný**

Tvorba profilu absolventa tedy navazuje na analýzu příležitostí pro Vaší školu a jejich tvořivé zhodnocení, po zpracování odpovídající dokumentace je třeba obor patřičně uvést „na trh“.

**Hledání
příležitostí
a evaluace -
nezbytnost**

Evaluace profilu a s ním související další dokumentace postupně přechází od evaluace expertní (během tvorby) k evaluaci kvalitativní (v počátcích realizace) a k evaluaci kvantitativní (během realizace).

Písemný úkol

Pokuste se písemně formulovat další aspekt(y), které by měly být při tvorbě profilu absolventa zohledněny.



Kontrolní otázky:

1. Co obsahuje profil absolventa?
2. Jaký je význam profilu absolventa při tvorbě ŠVP?
3. Posuďte aktuálnost profilu absolventa některého z oborů na Vaší škole.



Literatura:

KAŠPAROVÁ, H. a kol. *Metodika tvorby ŠVP SOŠ a SOU* [online]. Dostupné na WWW: <http://www.nuov.cz>, Praha: NÚOV, 2007. ISBN 978-80-85118-12-4.

KROPÁČ, J., KUBÍČEK, Z., CHRÁSKA, M. a HAVELKA, M. *Didaktika technických předmětů: vybrané kapitoly*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0848-1.

9.3 Učební plán, osnovy

Cíle kapitoly:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- charakterizovat obsah učebních dokumentů
- zasahovat aktivně do tvorby učebních dokumentů

Co je učební plán?

Učební plán je dokument, který stanoví soubor vyučovacích předmětů, jejich rozdělení do ročníků a počet týdenních vyučovacích hodin pro předměty v jednotlivých ročnících. Jeho podoba vyplývá z požadavků odborných i pedagogických, cílů a podmínek výuky, ze zájmů žáků (volitelné předměty) a z jejich předchozí přípravy. Ovlivňován je silně způsobem organizace výuky (uplatněním a „způsobem uspořádání“ modulů atp.).

Průvodce studiem

Rozčlenění obsahu do vyučovacích předmětů, modulů, popř. dalších organizačních forem výuky by mělo být prováděno **na základě vyjádření smyslu a pojetí výuky těchto celků** ve vzdělávání žáků a na základě zdůvodněného členění dané oblasti tvořící obsah vzdělávání.

Učební plán je zpravidla sestavován v sepětí s tvorbou profilu absolventa a charakteristiky studijního či učebního oboru, upřesňován může být i v dalších fázích projektování výuky.

Kontrolní otázka:

- Jaké změny formy a obsahu učebního plánu některého oboru Vaší školy vyžadují současné trendy odborného vzdělávání?

Co jsou učební osnovy

Učební osnovy vyjadřují zamýšlené cíle, obsah i pojetí výuky, mohou být rámcové nebo podrobné. Těžištěm jsou anotace (uvedení tematických celků a témat) učiva pro daný vyučovací celek (předmět, modul) a ročník.

Je žádoucí uvádět i smysl a pojetí výuky, vyšší výukové cíle, orientační časové normy a další údaje, které by neměly být pro školu povinné, ale vyjadřovat představu o optimální koncepci výuky.

Průvodce studiem

Lze se setkat v podstatě se dvěma přístupy k vymezení učiva, které je prezentováno osnovami. Jeden je tzv. osnování, kde za východisko jsou považovány výsledky věd, popř. s poznatky určité oblasti. Tzv. kurikulární přístup, dnes více preferovaný, nachází východisko vymezení učiva více v analýze jeho potřeby, v rámci SOV z hlediska výkonu profese i pro rozvoj osobnosti v rámci zacílení vzdělávání.



**Vysvětlení
pojmu
Učební osnovy**

Vymezení a uspořádání obsahu výuky, tedy tvorba osnov, je náročná činnost



Jde o permanentní problém z řady důvodů, především je to:

- rozpor mezi zvětšujícím se objemem poznatků a možnostmi modernizace obsahu výuky, jejíž objem je v podstatě neměnný,
- roztržitost učiva do příliš mnoha vyučovacích předmětů, žákům dělá problémy spojování poznatků, které si osvojili v různých vyučovacích předmětech (zde jsou mj. významné moduly),
- nutnost širokého začleňování vlastní aktivní činnosti žáků, což zdánlivě výuku zdržuje,
- nutnost přípravy žáků na další vzdělávání, vyhledávání údajů a poznatků a osvojování si jich,
- snížení jednostrannosti výuky v rovinách teorie - praxe, všeobecné - odborné atp.

K zamyšlení pro zájemce, důvody jsme úmyslně pojali „ze širokého paradigmatu“



Uspořádání učiva v učebních osnovách může být:

- **uspořádání postupné** - každé učivo je probíráno jen jednou,
- **uspořádání cyklické** - učební látka se rozvrhuje na několik cyklů, v každém následujícím cyklu je tato učební látka prezentována učivem vždy na vyšší úrovni, znalosti jsou rozšířeny a prohloubeny,
- **souběžné** - v jednom vyučovacím předmětu je více učebních látek probíráno současně (lze tak v některých případech chápat i vztah mezi teoretickou výukou a odborným výcvikem atp.),
- **strukturálně-integrační** - nastává integrace učiva do nových celků vymezených společným podstatným znakem (např. principem technologické činnosti), z tohoto podstatného znaku se odvíjí i struktura daného celku.

Výjimek, nepravidel-nosti a variant je spousta

V odborných předmětech dominuje postupné uspořádání.

Průvodce studiem

Můžete mít pocit, že některé zde použité termíny jako osnovy nebo profil absolventa patří minulosti, že jsou nahrazeny jinými pojmy jako kurikulum atp. Tyto nové pojmy však zpravidla zachycují komplexní část pedagogické reality, mají tedy syntetický či integrovaný charakter a tyto pojmy „klasické“ zahrnují jako podsystémy.

Kontrolní otázky:

1. Co obsahují stávající učební dokumenty a čím budou nahrazeny?
2. Čím by se měly lišit stávající učební osnovy a učební osnovy zpracované jako součást ŠVP?



Literatura:

Rámcové vzdělávací programy a manuály zvolených oborů

KAŠPAROVÁ, H. a kol. *Metodika tvorby ŠVP SOŠ a SOU* [online]. Dostupné na WWW: <http://www.nuov.cz>, Praha: NÚOV, 2007. ISBN 978-80-85118-12-4

ČADÍLEK, M. a LOVEČEK, A. *Didaktika odborných předmětů I.* [online] Brno: A. N. CERM, s.r.o., 2004. Dostupné na WWW: <http://www.ped.muni.cz/win/learn/default1.htm>

KROPÁČ, J., KUBÍČEK, Z., CHRÁSKA, M. a HAVELKA, M. *Didaktika technických předmětů: vybrané kapitoly*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0848-1.

9.4 Vzdělávací moduly

Cíle kapitoly:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- charakterizovat variantní uspořádání obsahu i procesu výuky v SOV
- mít představu o možnosti a způsobu využití vzdělávacích modulů ve Vašem oboru

Co je vzdělávací modul, jaké by měl splňovat požadavky

Vzdělávací modul tvoří ucelenou část výuky, která je různě dlouhá a splňuje tyto požadavky (Mach, Kofroňová, 1999):

- má specifickou funkci a jednoznačně vymezené cíle,
- musí definovat určitý soubor učebních situací, činností, učiva,
- je možno jej zapojit do různých vzdělávacích cest, nemá předem určené místo, tedy umožňuje úpravu průběhu výuky podle potřeb žáků i podle společenského vývoje, např. v regionu,
- výběr modulů, zejména v SOV, umožňuje žákovi prohloubenou specializaci nebo variantně zaměřenou profesní přípravu.



Vysvětlení

**Požadavky,
význam v SOV**

Struktura textu charakterizujícího vzdělávací modul

- **vstupní část** – název, kód a charakteristika modulu, požadované vstupní předpoklady,
- **jádro modulu** – předpokládané výsledky výuky, obsah a doporučený postup výuky,
- **výstupní údaje** – kritéria a postupy při hodnocení.



**Formální
uspořádání
textu
vzdělávacího
modulu**

Průvodce studiem

Zatímco učební osnovy v tradiční formě vymezují především obsah výuky, charakteristika modulu udává zejména předpokládané výsledky a cestu k nim. Modul je tedy „relativně samostatná jednotka“, která může být začleněna do procesu vzdělávání různým způsobem.

Povšimněte si

Význam ve vzdělávací praxi

Vzdělávací modul je tedy přesně definovaná, jednoznačně vymezená vzdělávací nebo výcviková jednotka (nebo jejich spojení). Je to blok učiva, který tvoří uzavřený celek. Např. "Ruční zpracování kovů", "Strojní obrábění kovů", "Základy instalace vodovodních systémů", "Základy instalace plynovodních systémů", „Základní zednické práce“, „Obkladačské práce“, „Výrobky studené kuchyně“ aj. Jeho specifikum v odborném vzdělávání spočívá v tom, že může organicky spojit teorii a s ní související praxi, přičemž základem vytváření systému obsahu výuky jsou právě pro výkon profese nezbytné činnosti (teorie je k nim „navázána“).



**Pružnost
a variabilita je
výhoda,
organizace je
zpravidla
obtížnější**

Další výhodou v SOV je, že pomocí vzdělávacích modulů lze sestavit několik vzdělávacích programů (kombinací modulů). Vzdělávací moduly rozlišujeme podle obsahu a zařazení na:

- přípravné vzdělávací moduly
- základní vzdělávací moduly
- volitelné vzdělávací moduly
- odborné vzdělávací moduly

Vidíme, že moduly mohou být určeny k možnosti profilace profesní přípravy.

Některé zásady a možnosti výuky s využitím systému modulů – shrnutí zkušeností z praxe



**Určeno
k hloubavému
zamyšlení**

- Každý vzdělávací modul je vymezen:
 - vstupními požadavky kladenými na uchazeče,
 - obsahem,
 - metodickými pokyny pro vyučující,
 - standardy (vědomosti a dovednosti), které musí zvládnout ten, kdo modul absolvuje,
 - stanoveným postupem ověřování (testy, kontrolní práce, zkoušky).
- Každý modul musí „na vstupu“ zahrnovat část, která zabezpečí „prohloubení nezbytných vstupních předpokladů“ žáků; tím je umožněna široká volitelnost modulu a zvýšena pravděpodobnost jeho úspěšného dokončení.
- Vzdělávací program sestavený z jednotlivých modulů vytváří tzv. modulový systém. Ten pak lze inovovat a rozšiřovat podle potřeby praxe. Tím jsou vytvořeny podmínky pro to, aby se z jednotlivých modulů daly sestavit různé vzdělávací programy vycházející z požadavků na úroveň a kvalifikaci, která má být získána a která je praxí požadována.
- Obvykle jsou vypracovány dva typy programů, které jsou odvozeny z obsahu činností příslušného odvětví. Jeden je zaměřen na zvládnutí přípravných a základních modulů, výstupem bude získání nižší kvalifikace. Druhý je široce zaměřen na komplexní ovládnutí jednotlivých odborností v odvětví s možnou volbou speciálních činností. Oba programy jsou vzájemně propustné, kvalifikace pracovníka je odvozována od počtu a druhu zvládnutých modulů.
- Výhody modulového systému jsou uplatňovány v efektivitě a pohotovosti rekvalifikace pracovníků a v celoživotním vzdělávání. Pracovník může kdykoliv navázat na úspěšně zvládnutý modul (ověřeno zkouškou, vydán certifikát) a dále si zvyšovat kvalifikaci v oboru.
- Při komplexním propracování vzdělávacích programů je modulový systém doprovázen kreditním systémem. V podstatě jde o ocenění každého úspěšně zvládnutého modulu stanoveným počtem bodů.
- Zpracování programů odborné přípravy při využití modulů umožňuje tedy značnou variabilitu a poskytuje různé možnosti při realizaci postupných cílů přípravy na povolání. Učitelé praktického vyučování musí kvalifikovaně zvládnout výuku obsahu hlavního odborného předmětu a to v rámci výuky odborného výcviku. Tak vznikne integrovaný nosný předmět „Praktické vyučování“, kde se budou učit odborné dovednosti a s tím související odborné vědomosti příslušného oboru.

Kontrolní otázky:



1. Co vyjadřuje termín vzdělávací moduly?
2. Jaký účel mohou vzdělávací moduly plnit?
3. Jaké je uspořádání vzdělávacího modulu jako textu?
4. Uveďte zásady a možnosti modulového systému výuky ve Vašich podmínkách?

Literatura:

ČADÍLEK, M. *Didaktika praktického vyučování I.* [online] Brno: A. N. CERM, s.r.o., 2004. Dostupné na WWW: <http://www.ped.muni.cz/win/learn/default1.htm>

ČADÍLEK, M. a STEJSKALOVÁ, P. *Didaktika praktického vyučování II.* [online] Brno: A.N. CERM, s.r.o., 2004. Dostupné na WWW: <http://www.ped.muni.cz/win/learn/default1.htm>

ČADÍLEK, M. a LOVEČEK, A. *Didaktika odborných předmětů I.* [online] Brno: A.N. CERM, s.r.o., 2004. Dostupné na WWW: <http://www.ped.muni.cz/win/learn/default1.htm> .

KAŠPAROVÁ, H. a kol. *Metodika tvorby ŠVP SOŠ a SOU* [online]. Dostupné na WWW: <http://www.nuov.cz>, Praha: NÚOV, 2007 ISBN 978-80-85118-12-4.

9.5 Průřezová témata

Cíle kapitoly:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- vyjmenovat všechna průřezová témata
- poznat význam průřezových témat a jejich začlenění do ŠVP
- vyjádřit cíl každého průřezového tématu
- vytvořit podmínky pro integraci tématu do předmětů zařazených v ŠVP

Tato kapitola
bude
předmětem
semináře

Průvodce studiem - zopakování

Průřezová témata mají být součástí všech vyučovacích předmětů a současně se stát nedílnou součástí celkové práce školy. Z tohoto hlediska je nutné je chápat.

Základní cíle průřezových témat

Základním cílem průřezových témat je vytváření postojů a hodnotové orientace žáků. Proto je důležité, aby jak jejich začlenění do výuky, tak celkové prostředí školy působilo podnětně a příkladně z výchovných hledisek, zdůrazněných v rámci průřezových témat.



Cíl vyjadřuje
důvod realizace
průřezových
témat

Nezbytné moudro o průřezových tématech a práci s nimi v ŠVP

RVP obsahuje čtyři průřezová témata, která jsou společná RVP všech oborů:

- Občan v demokratické společnosti
- Člověk a životní prostředí
- Člověk a svět práce
- Informační a komunikační technologie



Témata si
zapamatujte,
stejně jako
základní zásady
práce s nimi

Pedagogická dokumentace školy musí obsahovat rozpracování všech průřezových témat jak jejich začleněním do učebních osnov a určením konkrétních vzdělávacích cílů do cílů předmětů, tak návrhy dalších aktivit, které budou v rámci školy realizovány, včetně návrhů žakovských projektů.

Pro aplikaci průřezových témat je nutné zvolit vhodnou metodiku, ta se může u jednotlivých témat lišit, a musí odpovídat stanovému cíli průřezového tématu. Rozpracování metodiky pro různá průřezová témata musí odpovídat jejich charakteru a musí umožnit zařazení tématu a příslušných aktivit do celé práce školy. Rozpracována musí být také odpovídající možnost aktualizace návrhu jako reakce na vývoj ve společnosti a ve světě a také na vývoj příslušného oboru. (environmentální dopady oborů aj.)

Průřezové téma **Občan v demokratické společnosti** má být cestou, jak u žáků získat komunikativní, personální a sociální kompetence, kompetence k řešení problémů a k práci s informacemi. Jeho součástí je mediální výchova, která má umožnit žákům orientovat se v masových médiích a získat mediální gramotnost – tj. schopnost kriticky přistupovat k masovým médiím a využívat je pro své potřeby.



Tady pozor

Popis
průřezových
témat

Průřezové téma **Člověk a životní prostředí** má umožnit žákům doplnit potřebné znalosti a dovednosti, zejména ty, které mají souvislost s odbornými složkami vzdělávání a budoucího zařazení absolventů v oboru. Součástí by měly být vždy i informace o legislativě týkající se ochrany životního prostředí v oboru. Toto téma úzce souvisí s klimatem na škole a vytvářením hodnotové orientace žáků ve smyslu udržitelného rozvoje. Toto téma je vhodné uplatňovat cestou celoškolských projektů, na nichž se účastní všichni žáci i zaměstnanci školy.

Průřezové téma **Člověk a svět práce** umožňuje žákům získat informace potřebné pro jejich uplatnění v praxi. Vzhledem k měnícím se podmínkám na trhu práce je nezbytné žákům představit všechny možnosti pracovního uplatnění, včetně případných požadavků na změny kvalifikace po nástupu do zaměstnání. Informování by měli být o možnostech rozšíření vzdělání nejen na vyšších typech škol, ale také o způsobech získání certifikace v dalších dílčích kvalifikacích. Střední školy musí být na inovaci vzdělávání připraveny tím, že získají autorizaci pro zkoušení uchazečů pro dílčí kvalifikace.

Aplikace průřezových témat je zejména důležitá v praktické výuce, kde žáci musí být vedeni na konkrétních příkladech a úkolech k zodpovědnému a kvalifikovanému jednání spojenému s jejich budoucí odborností.

Promyslete si charakteristiku těchto průřezových témat

Průřezové téma **Informační a komunikační technologie (ICT)** se poněkud odlišuje od ostatních průřezových témat. ICT již pronikly do všech oborů a jsou využívány ve všech úrovních činností, stávají se tak nedílnou součástí oborů a tím i přípravy studentů. Podmínkou takového začlenění do výuky je však nezbytná odbornost každého učitele v oblasti ICT a je povinností vedení školy po všech učitelích vyžadovat začlenění ICT do výuky. Pro to musí být vedením školy vytvářeny odpovídající materiální a organizační podmínky.

Pozor na odlišnosti průřezového tématu ICT

Kontrolní otázka:

1. Co jsou to průřezová témata a jak s nimi pracovat při tvorbě ŠVP

Písemné úkoly

1. Navrhněte a pro vybraný odborný předmět písemně zpracujte vhodnou aplikaci všech průřezových témat
2. Navrhněte a písemně zpracujte projekt environmentální výchovy vhodný pro uplatnění na vaší škole

Literatura:

KAŠPAROVÁ, H. a kol. *Metodika tvorby ŠVP SOŠ a SOU* [online]. Dostupné na WWW: <http://www.nuov.cz>, Praha: NÚOV, 2007 ISBN 978-80-85118-12-4.

KVASNIČKOVÁ, D. aj. *Životní prostředí: Doplnkový text k základům ekologie*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0246-6.

KVASNIČKOVÁ, D. *Základy ekologie*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25187-0.



9.6 Klíčové kompetence

Cíle kapitoly:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- pochopit význam kompetencí, jejich členění a práci s nimi
- charakterizovat klíčové kompetence a jejich význam pro koncipování výuky a její řízení v SOV
- formulovat kompetence klíčové pro výkon příslušné profese

Tato kapitola
bude
předmětem
semináře

Průvodce studiem

Na význam pojmu kompetence a klíčové kompetence pro vytváření soudobých vzdělávacích projektů a především pro realizaci výuky odpovídající současným požadavkům jsme upozornili již v kapitole 1. Je Vám jistě známo, že základní cílovou strukturu RVP pro SOV tvoří cíle a kompetence:

Cíle SOV vyjadřují, o co mají vyučující usilovat. Jejich naplnění bude různé podle stupně vzdělání, schopností a dalších předpokladů žáků. Jako východisko pro koncipování struktury cílů SOV byl použit koncept čtyř cílů vzdělávání UNESCO pro 21. století. Cíle SOV jsou tak prezentovány ve struktuře: a) učit se poznávat, b) učit se pracovat a jednat, c) učit se být, d) učit se žít společně. Jednotlivé cíle jsou uvozeny následovně: vzdělávání směřuje k ...

Kompetence jsou v RVP pro SOV děleny na klíčové a odborné.

Pojmy kompetence a klíčové kompetence

Pohlédneme-li do „slovníků“ zařazených do textu RVP pro SOV, zjistíme, že v textové společné části pojem kompetence charakterizují jako „ohraničené struktury schopností a znalostí a s nimi související postoje a hodnotové orientace, které jsou předpokladem pro výkon žáka – absolventa ve vymezené činnosti (vyjadřují jeho způsobilost nebo schopnost něco dělat, jednat určitým způsobem).“ Kompetence neexistují izolovaně, ale navzájem se prolínají a doplňují (www.nuov.cz).

Pojem kompetence tedy vyjadřuje žádoucí spojení poznání žáka se způsobilostí uplatnit je, oboje spojuje s aspekty hodnot, vztahů a postojů, a to vše s přesahem do mimoškolního prostředí.

Někdy se podle preference pojmu klíčové kompetence ve vzdělávacích programech zdá, jakoby školy rozvíjely jen klíčové kompetence žáků, ale zejména v odborném vzdělávání je význam rozvíjení „nekonečné řady odborných kompetencí“ nesporný. Klíčové kompetence musejí být rozvíjeny na základě činností zaměřených rovněž na získávání kompetencí nízké a střední šíře platnosti, neboť se rozvíjejí pouze společně s konkrétními odborně specifickými obsahy. Je tedy zřejmé, že získávání klíčových kompetencí se musí dít v otevřených a komplexních učebních situacích s konkrétním obsahem, které učící aktivně spoluutvářejí. Klíčové kompetence nelze vytvářet běžnou, tradiční, transmisivní metodou, při pasivitě žáka.

Pojem klíčové kompetence je podle RVP pro SOV charakterizován jako „obecně přenositelné a použitelné soubory kvalit osobnosti (zahrnující vědomosti, intelektové dovednosti, postoje, hodnotové orientace), které každý člověk potřebuje k tomu, aby mohl plnohodnotně žít v současném světě“. Rozvoj i těchto „obecných kompetencí“ má posilovat schopnost člověka být dlouhodobě zaměstnán. **Klíčové kompetence jsou v RVP pro SOV vymezeny společně s odbornými kompetencemi a tyto kompetence spolu s cíli SOV tvoří charakteristiku očekávaných vzdělávacích výsledků.** Na rozvoji klíčových



Vysvětlení
významu pojmů
kompetence
a klíčové
kompetence

Jak souvisejí
kompetence
a klíčové
kompetence

**Odlíšná
terminologie
vyjadřující
obsah pojmů
kompetence
a klíčové
kompetence
není pro Vaši**

kompetencí se podílí jak všeobecné, tak odborné vzdělávání, je tedy uplatňována jejich „nadpředmětová koncepce“. Mají být koncipovány tak, aby posilovaly předpoklady člověka být dlouhodobě zaměstnán.

práci důležitá

Pro porovnání jiná formulace vyjadřující obsah pojmu klíčové kompetence

V souvislosti se základním vzděláváním lze chápat klíčové kompetence jako komplexy znalostí, dovedností, postojů a hodnot, které žáci „budou moci využít nejen ve škole, ale především v běžném osobním životě, při studiu a později i ve své profesní kariéře ... bez ohledu na to, co ... Žákovi ... ve škole jde, o co se zajímá a co chce v budoucnu dělat“. Tato charakteristika je zdařilá (L. Hučínová).



**Získat poznatky
můžete i na
www.rvp.cz**

Jak jsou klíčové kompetence členěny do oblastí

V rámci klíčových kompetencí je vymezeno sedm oblastí, u každé z nich je podrobně uvedeno, co mají absolventi v jejich rámci zvládat. Jsou to kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, personální a sociální kompetence, občanské kompetence a kulturní povědomí, kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám, matematické kompetence, kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi.



**Tato část textu
RVP bude asi
pro Vás velmi
důležitá**

Průvodce studiem

Podobně jako třeba pojem kurikulum je i pojem kompetence pojem syntetický, integrovaný, komplexní, tedy zahrnující další pojmy – znalosti, dovednosti, postoje atp. Pro pochopení jejich vzájemného vztahu a způsobu přechodu mezi kompetencemi a jejich „součástmi“ Vám doporučujeme stať O. Hausenblase prezentující příklady činností s klíčovými kompetencemi, jejich postupné **rozbalování**: „je velmi důležité si kompetenci rozložit na řadu jednotlivých dovedností, znalostí nebo postojů, z nichž se skládá“.

Odborné kompetence – pro úplnost

tvoří soubor odborných vědomostí a dovedností, postojů a hodnot požadovaných u absolventa vzdělávacího programu, potřebných pro jeho kvalifikaci.



Písemný úkol

Pokuste se v textu některého RVP pro SOV rozčlenit jednotlivé klíčové kompetence do tří tříd důležitosti (např. označením 1 až 3) podle toho, co mají absolventi daného oboru zvládat. Uvažte (už ne písemně), zda jsou zde rozdíly mezi obory s maturitou a bez maturity.



Kontrolní otázky:

1. Vysvětlíte pojem kompetence a jeho obsah.
2. Jak jsou klíčové kompetence v RVP charakterizovány a jak jsou členěny?
3. Které složky vzdělání se podílí na rozvoji klíčových kompetencí a jak mají být koncipovány ve ŠVP?



Literatura:

Rámcové vzdělávací programy a manuály

KAŠPAROVÁ, H. a kol. *Metodika tvorby ŠVP SOŠ a SOU* [online]. Dostupné na WWW: <http://www.nuov.cz>, Praha: NÚOV, 2007 ISBN 978-80-85118-12-4.

HAUSENBLAS, O. *Modelové zpracování klíčových kompetencí* [online]. - Dostupné na <http://www.rvp.cz/clanek/1/435>.

NEZVALOVÁ, D. *Rámcový a školní vzdělávací program* [online] Dostupné na WWW: <http://esfmoduly.upol.cz/texty.html>

9.7 Cíle, taxonomie cílů, taxonomie úloh

Cíle kapitoly:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- vyjádřit podstatu teorie související s výukovými cíli
- vyjádřit podstatu teorie související s učebními úlohami
- popsat souvislosti mezi vytvářením ŠVP, stanovováním nižších výukových cílů a projektováním učebních úloh k jejich dosažení
- vymezit cíle v textu ŠVP v souladu s potřebami zajištění průběhu výuky

Průvodce studiem

Na význam cílů a tomu odpovídajících prostředků pro účinné vyučování poukázal již J. A. Komenský při popisu tzv. didaktického stroje: "...podle zásad mechanicky sestavený didaktický stroj zavedený do vyučování tak, aby nic nevázlo, ale aby se postupovalo vpřed." Dále psal, že tento stroj tvoří: "...pevně vytčené cíle, prostředky přesně uzpůsobené, aby oněch cílů bylo dosaženo, a určité způsoby, jak užívatí těchto prostředků tak, aby bylo možno dosáhnouti účinu".

V této kapitole je Vaše pozornost zaměřována na výukové cíle a na učební úlohy. Mají nesporný význam při řízení výuky a měly by co nejlépe navazovat na ŠVP.

Právě tento vztah „nižších“ výukových cílů a učebních úloh k ŠVP je v této kapitole významný. Co je pro vymezení cílů a konstrukci úloh učiteli Vaší školy potřebné v textu ŠVP, aby tento program představoval „dobrý projekt“, který učitelům „ukazuje“ cestu? Tato kapitola není proto ucelenou teorií, ale má evokovat uvedené souvislosti. Při hlubším zájmu Vám doporučujeme využít literatury ze seznamu v závěru kapitoly.

Výukové cíle

Výukovým cílem rozumíme představu o kvalitativních a kvantitativních změnách u jednotlivých žáků v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické, kterých má být dosaženo ve stanoveném čase v procesu výuky (O. Obst).

S touto „představou“ učitel řídí proces učení žáka, tím ho přetváří. Učitel usiluje, aby se žáci učili danému obsahu výuky, využívá metod výuky adekvátních schopnostem žáků, výukovým cílům a obsahu. Výukové cíle se tak promítají do činností všech zúčastněných, do kontroly i autokontroly.

Na proces učení u žáků je nutno usuzovat ze spolehlivě zjištěných konečných stavů nebo výkonů žáků, které prokáží různými činnostmi navozenými učitelem. Tyto konečné stavy (zamýšlené výsledky výuky) musí učitel plánovat již na začátku výuky jako přesné formulované výukové cíle.

Výukový cíl a výsledek výuky tak tvoří vázanou dvojici, která je základem řízeného učení. Pro výuku je charakteristické cílové zaměření. Výukový cíl bývá formulován z hlediska činností žáků, ne učitele (s výjimkou cílů afektivních).

Výukové cíle plní funkci motivační, regulační a kontrolní.



Co je výukový cíl, jaký má tato kategorie ve výuce význam

Vlastnosti, které musí mít dobře vymezené výukové cíle:

- komplexnost – zaměření nejen na rovinu vzdělávací (kognitivní), ale také na postoje a výcvik žáka,
- konzistentnost – podřízenost nižších cílů cílům vyšším a závislost dosažení vyšších cílů na dosažení nižších; jde o vnitřní vazbu cílů,
- kontrolovatelnost – vyjádření, jaké činnosti či výkonu má být žák způsobilý v určité fázi svého učení s vymezeným obsahem (aktivní slovesa),
- přiměřenost – náročnost, ale současně splnitelnost pro většinu žáků,
- jednoznačnost – formulace, která nepřipouští mnohoznačný výklad učitelem, ani žáky.



Aby cíle mohly plnit výše naznačené požadavky, musí jako celek splňovat řadu vlastností

Průvodce studiem

Než se Vás zeptáme, zda všechny cíle mají „z podstaty věci“ stejné předpoklady k dosažení těchto vlastností, musíme prezentovat problematiku členění cílů. Provedeme to s ohledem na souvislosti středního odborného vzdělávání, protože v rovině obecné teorie je toto téma dostatečně publikováno.

Pokud pociťujete nedostatek problémových úloh, zodpovězte otázku, zda a proč mají či nemají být žáci seznamováni s výukovými cíli.

Členění výukových cílů a přístupy k jejich stanovení

Při rozpracování výukových cílů kteréhokoliv odborného předmětu nebo praktického vyučování do soustavy jasných a kontrolovatelných dílčích cílů je „převažující směr postupu“ od obecných cílů školy, učebního nebo studijního oboru a předmětu. Musíme tedy především zpracovat profil absolventa, učební plán ŠVP a učební osnovy nebo vzdělávací moduly příslušného oboru.

Jak tedy můžeme členit či klasifikovat výukové cíle, jak přistupovat k jejich stanovení.

1. Podle míry obecnosti

Výukové cíle se rozdělují na **obecné** a **zvláštní**. Obecné cíle vycházejí z celkového pojetí a koncepce školství ve společnosti. Z toho pak jsou odvozeny obecné cíle pro jednotlivé typy škol, stanovené příslušnými zákonnými normami.

Obecným cílem, který máme při výchově žáků středního odborného vzdělávání dosáhnout, je vychovat vzdělaného kvalifikovaného pracovníka.

Tento obecný cíl výchovy můžeme konkretizovat do několika relativně samostatných směrů:

- a) **rozvoj mravních hodnot,**
- b) **rozvoj tvořivého logického myšlení,**
- c) **rozvoj poznávacích schopností a dovedností,**
- d) **rozvoj manuálních dovedností,**
- e) **příprava pro přechod od vzdělání k sebevzdělání.**

Cíle jednotlivých oborů a dále pak vyučovacích předmětů včetně odborného výcviku vycházejí z obecných cílů a lze je označit jako cíle **zvláštní**. Obecné cíle se mohou realizovat jen prostřednictvím cílů zvláštních.

Z hlediska komplexnosti cílů mají zvláštní cíle vzhledem k cílům obecným povahu dílčích cílů, jsou konkretizovány obecnými cíli jen částečně. Platí: čím kratší časový úsek cíl postihuje, tím by měl být konkrétnější. Hovoříme tedy o hierarchické struktuře výukových cílů, lze ji přirovnat k pyramidě, na jejímž vrcholu je obecný cíl výchovy. Dále uvedme přehledně:



Jak to udělat, aby obecné cíle (v ŠVP) byly pro cíle zvláštní co nejvíce „návodné“, to je pro Vás i pro nás kardinální otázka

- Cíl školy - příprava kvalifikovaných techniků, dělníků - v zákonných opatřeních
- Cíl oboru - v profilu absolventa
- Cíl předmětu - v učebních osnovách
- Cíl tematického celku - v učebních osnovách
- Cíl tématu - v učebních osnovách
- Cíl podtématu - v tematických plánech
- Cíl vyučovací jednotky - v přípravě na vyučovací jednotku

Příklady cílů učebních a studijních oborů

Cíl oboru instalatér může být: "Absolvent umí samostatně vykonávat instalatérské práce."
„Umí provádět montáž, opravy a údržbu rozvodů a zařízení.“

Cíl oboru mechanik elektronických zařízení: „Absolvent umí provádět mechanické a elektrotechnické práce spojené s výrobou elektronických prvků a zařízení spotřební elektroniky, měřicí a řídicí techniky.“

Cíl oboru letecký mechanik: „Absolvent umí opravovat a seřizovat jednodušší části, zařízení a systémy, zjišťovat a odstraňovat závady, provádět jednoduché opravy a údržbu, provádět prohlídky a provozní ošetření v souladu s typovými předpisy.“

Pro svůj obor stanovte odpovídající cíle, případně volte i vhodnou formulaci. To platí i pro pozdější příklady v seminářích a cvičení.

2. Podle stupně

dosahovaného během vzdělávání, tj. cíle prvního, druhého atd. ročníku, nebo celé přípravy. Zde hovoříme o etapových cílech, nebo o konečných cílech. Stanovení **etapových cílů** je důležité pro rovnoměrné rozdělení učiva a pro kontrolu jejich postupného plnění. Jejich správné a promyšlené stanovení je předpokladem pro to, aby žák za dobu výuky na požadované úrovni zvládl zvolený obor.

Příklad stanovení etapových cílů:

- **obor instalatér**
 - v prvním ročníku - zvládnutí základních prací v požadované kvalitě a přesnosti,
 - ve druhém ročníku - prohloubení dovedností v základních pracích v - požadovaném výkonu a získání dovedností při montáži a opravách,
 - ve třetím ročníku - upevnění dovedností v základních i složitějších činnostech u zákazníka a rozvoj dovedností ve zvoleném bloku,
- **obor obráběč kovů**
 - v prvním ročníku - zvládnutí základních prací na obráběcích strojích v požadované kvalitě a přesnosti,
 - ve druhém ročníku – zvládnutí složitých operací a upevnění základních,.
 - ve třetím ročníku – procvičení a upevnění získaných dovedností na produktivních pracích v provozech podniků při plnění výkonové normy kvalifikovaného dělníka.



**V příkladech
pozorně sledujte
změnu
charakteru cílů
„od obecných
ke konkrétním“**



**Zde
předkládáme
souvislou teorii,
doporučujeme
Vám věnovat jí
pozornost**



**Jak souvisejí
obecné a více
konkrétní cíle?**

3. Podle obsahového zaměření



a) **Cíle vzdělávací** vyjadřují, jaké poznatky a činnosti si mají žáci osvojit. Např. v odborném výcviku vzdělávací cíle vymezují požadavky na manuální dovednosti, na podíl odborného výcviku v poskytování odborných vědomostí a při tvorbě rozumových dovedností. Podle oblastí činnosti, na které jsou zaměřeny, lze rozdělit vzdělávací cíle na:

- **cíle kognitivní**, zahrnující oblast vědomostí a intelektových dovedností;
- **cíle psychomotorické či výcvikové**, zabezpečující oblast motorických dovedností za účasti psychických procesů.

b) **Cíle formativní (výchovné)** vyjadřují představy o rozvoji osobnosti. Jsou dlouhodobé povahy a většina výchovných cílů přesahuje rámec jednoho předmětu. Proto na rozdíl od vzdělávacích cílů, které mají být formulovány „v jazyce činnosti žáka“, formativní cíle lze vyjádřit činnostmi učitele.

U těchto cílů jde především o:

- **formování vztahu ke světu, ke společnosti a přírodě (životnímu prostředí)**
- **formování charakterových vlastností**
- **formování vztahu ke kultuře, umění a krásě**
- **formování vztahu ke zvolenému povolání, práci a jejím výsledkům.**

Dále pak podle zvoleného povolání rozvíjíme u žáků specifické vlastnosti. Z analýzy pramenů byly odvozeny požadavky na specifické vlastnosti a lze je rozdělit do těchto pěti skupin (mají být obsaženy ve stanovených cílech):

- **kontrolně pozorovací schopnosti**
- **odolnost proti zatížení**
- **odpovědnost**
- **organizační schopnosti**
- **tvůrčí představivost a myšlení**
- **samostatnost.**

Příklady, ale také vysvětlení specifických vlastností (viz výše)

Kontrolně pozorovacími schopnostmi se rozumějí požadavky na kvalifikované rozlišování nebo určování jevů pomocí toho z receptorů (zraku, sluchu, hmatu, čichu a chuti), jehož funkce je pro výkon daného povolání zvláště významná. Např. sluch u mechanika silničních motorových vozidel při kontrole a seřizování chodu motoru. Zrak u instalatéra při hodnocení poruchy rozvodu. Hmat u mechanika opraváře při rozlišování tloušťky dilatačních podložek, sluch při hodnocení chodu zařízení.

Odolností proti zatížení se míní kvalifikované vykonávání prací i při zvýšené neuropsychické a smyslové námaze. Např. vyšší stupeň nervového napětí, pozornosti, soustředěnosti při výkonu různých činností.

Odpovědností rozumíme jak odpovědnost hmotnou, tak i morální. Hmotnou odpovědností se rozumí odpovědnost za hmotné škody, které mohou vzniknout při práci na zařízení nebo výrobcích a k jejichž odvrácení je zapotřebí plného, soustředěného a mimořádně pozorného pracovního výkonu. Odpovědnost morální zahrnuje případy, kdy může být ohrožena bezpečnost spolupracovníků, může dojít k poškození životního prostředí, i když jsou dodrženy zákonné předpisy.

Organizační schopnosti vyplývají ze specifické dělby práce při skupinové obsluze určitého typu výrobního zařízení, kde si charakter práce daný technologií výroby vynucuje zajištění úzké kooperace a součinnosti všech dělníků pracujících v tzv. vázané četě. Např. práce v montážní četě, kde je stanoven i společný úkol.

Tvůrčí představivost a myšlení je předpokladem schopnosti tvůrčím způsobem vykonávat náročné práce podle předlohy, schematického zobrazení, slovního popisu nebo samostatně



**Buďte pozorní,
uvedené může
představovat
podněty při
tvorbě ŠVP**

(číst složité výkresy výrobků a podle nich vyrábět nebo montovat, zhotovit střih, nastříhat látku a samostatně ušít oblek.

Průvodce studiem

Členění či klasifikace cílů je obvyklá kapitola učebnic didaktiky, proto považujeme za účelné toto poněkud odlišné a „více odborné“ pojetí prezentace této problematiky. I když Vám ještě zbývá část věnovaná postupu stanovení či vymezení výukových cílů, jste schopni již zodpovědět následující otázky a úkoly.

Kontrolní otázky:

1. Jaké vlastnosti by měly vykazovat dobře vymezené výukové cíle?
2. Mají všechny výukové cíle „z podstaty věci“ stejné předpoklady k dosažení těchto žádoucích vlastností?



Písemné úkoly:

1. Napište názvy co největšího počtu druhů výukových cílů, výsledek potom porovnejte s tímto i jinými texty o této problematice.
2. Dopište, jaká jsou specifika či odlišnosti těch výukových cílů, které jste uvedli v předchozí otázce



Stanovení výukových cílů v odborném vzdělávání

Asi si již nepřejete nadměrně dlouhý text k této komplikované problematice. Je také skutečností, že i učitel s krátkou praxí by základy těchto činností měl dobře ovládat. Z těchto důvodů Vám nyní jen zkráceně předložíme postup, který je výsledkem adaptace Magerovy techniky, kterou pro naše poměry provedla D. Tollingerová (vyjdeme zejména z publikace J. Nikla).

Navržen je postup rozdělený do čtyř procedur:

1. Operacionalizace cíle – co musí žák umět vykonat

Jde o přiřazení cílových operací či výkonů žákům, již při tomto prvním kroku se tedy cíl musí týkat činnosti žáka. Typické je uvedení cílové operace do vztahu k žákovi vazbou – žák bude umět

Příklady (pozor, formulace není hotová):

- Žák bude umět svařování plamenem.
- Žák bude umět kótování kuželových ploch.

2. Kvalifikace cíle – jednoznačné vymezení očekávaného výkonu žáka

Jednoznačné vymezení pozorovatelných činností, které žák bude způsobilý provést, a to slovesy vyjadřujícími jeho aktivitu.

Příklady (pozor, formulace není hotová):

- Žák bude umět popsat zařízení pro svařování plamenem.
- Žák bude umět kontrolovat správnost kuželové plochy měřením délkových rozměrů udaných výkresem.



Tyto kroky si zapamatujte, ale hlavně promyslete

Operacionalizace



Kvalifikace



3. Kvantifikace cíle – stanovení míry žákova očekávaného výkonu

Kvantifikace

Míra výkonu může být udána kvantitou z hlediska počtu či množství, přesnosti, rychlosti, velikosti atp., má být uvedena minimální úroveň výkonu.

Příklady (pozor, formulace není hotová):



- Žák bude umět popsat s použitím bezchybné terminologie zařízení pro svařování plamenem.
- Žák bude umět výstižně popsat způsob činnosti všech funkčních celků zařízení pro svařování plamenem.
- Žák bude umět kontrolovat správnost kuželové plochy podle výkresu měřením délkových rozměrů s přesností do 0,01 mm.

4. Kondicionalizace cíle – vymezení podmínek realizace výkonu žáka

Kondicionalizace

Může se jednat o způsob řešení, rozsah, vymezení pomůcek, prostředí atp.

Příklady (formulace je hotová):



- Žák bude umět popsat s použitím bezchybné terminologie zařízení pro svařování plamenem bez názoru.
- Žák bude umět s využitím obrazových pomůcek (schémat) výstižně popsat způsob činnosti všech funkčních celků zařízení pro svařování plamenem.
- Žák bude umět v provozních podmínkách kontrolovat správnost kuželové plochy podle výkresu měřením délkových rozměrů využitím dílenských měřidel o přesností do 0,01 mm vč.

Kontrolní otázky (které se dají čekat):



1. Porovnejte výše uvedený postup s tím, jak při stanovování cílů postupujete Vy.
2. Zodpovězte sami sobě otázky - zda by Vám pomohla zřejmá aplikace uvedeného, zda to stejně „v myšlenkách“ neděláte?
3. Nebyly by v rámci tvorby a zavádění ŠVP (nebo i v rámci modulů) takto nebo podobně explicitně stanovené cíle výhodné pro spolupráci učitelů?

Průvodce studiem

Nebudeme se nyní zabývat myšlenkou, pro které druhy cílů je tento postup nejvýhodnější ani zda je nezbytné, aby byly vždy zastoupeny všechny uvedené kroky. Museli bychom se těmito otázkami zabývat hlouběji. Jsme ale přesvědčení, že se jedná o postup zajímavý a pro praxi přínosný.

Vrátíme se k naší základní otázce, jak formulovat cíle v textu ŠVP, aby tento program byl pro podobné postupy vymezování výukových cílů co nejvhodnější. Domníváme se, že čím více budou využity výše popsané postupy (směřující k co nejpřesnějšímu vymezení očekávané činnosti žáka) využity ve formulaci cílů ve ŠVP, tím bude pro učitele „názornější“ a bude jen na něm, zda a jak jej přijme. Nejde jistě jen o učitele, ale i o žáky, jejich rodiče, sociální partnery atp.

Dovolíme si ještě poznámku, že jednoznačnost vzdělávacích projektů jako je ŠVP lze zvýšit i zařazením vzorových úloh (též typových, exemplifikačních) do jejich textu, např. k jednotlivým tematickým celkům. Tím se ale už dostáváme k další problematice, která je obsahem této kapitoly, je to problematika učebních úloh.

Učební úlohy

V přípravě na výuku se učitel denně rozhoduje, jaké učební úlohy vybere z již zpracovaných didaktických textů a jaké jiné úlohy vytvoří. Práce s učebními úlohami patří tedy k profesionálnímu mistrovství učitele.

Základy pedagogicko-psychologické teorie učebních úloh u nás zpracovala D. Tollingerová. V této teorii chápe učební úlohy jako prostředek racionálního řízení učebních činností. Podnětem k její práci bylo poznání, že učební úlohy jsou zařazovány do výuky především z hlediska cílů a učiva, bez ohledu na žáka a na jeho činnost, kterou vyvíjí při jejich řešení.

D. Tollingerová prokázala, že existují možnosti činnosti žáka při učení předem projektovat a to manipulací s podmínkami učení a že významným činitelem projektování učebních činností žáka jsou učební úlohy.

Terminologie problematiky učebních úloh

Pod pojmem úloha jsou chápány všechny situace (či zadání, které tyto situace navozují), které subjekt stimuluje k činnosti vedoucí k vyřešení těchto situací.

Analogicky pod pojmem učební úloha lze chápat každou pedagogickou situaci, která se vytváří proto, aby zajistila u žáků dosažení určitého učebního cíle (J. Průcha). Je zaměřena na pět aspektů učení: obsahový, situační (motivační), operační, formativní a regulativní, může vykazovat různou formu obtížnosti, ukrývá sekvenci kroků v rámci dané dovednosti, s jejichž pomocí je žák převeden z nevědomosti o určitých prvcích učiva k jejich znalostem či pochopení nebo k osvojení dovednosti jak provést zadanou úlohu nebo jak vyřešit problém.

Je to tedy každé zadání, které vyžaduje realizaci určitých úkonů a je zadáváno s didaktickým záměrem (J. Nikl).

Úloha či učební úloha může být zadána formou otázky, pokynu, příkazu popř. jinak, může mít dvojí charakter:

- buď je *neproblémová*, žák disponuje všemi obsahy a postupy činnosti, potom bývá označována *úkol*,
- nebo je *problémová* (je nositelkou *problému*).

Toto členění je vzhledem ke schopnostem žáků relativní. Proto také při klasifikaci se přihlíží nejen k výsledku řešení, ale také k úrovni a správnosti úvah při řešení.

Problém je teoretická nebo praktická obtíž, kterou je potřeba řešit vlastním aktivním zkoumáním, aktivizací myšlenkové činnosti. Vzniká na bázi konfliktu mezi již osvojenými poznatky a požadovanými neznámými výsledky. Zpravidla je doprovázen emocionálním napětím. Je navozován zadáním problémové učební úlohy či vytvořením problémové situace. Při hledání způsobu řešení žák současně získává nové informace.

Učební úlohy jsou žákům zadávány v celých souborech, od nejjednodušších po nejsložitější, ve všech fázích výuky. Soubor učebních úloh nemá být „monotematický“ jak z hlediska způsobu zadání, tak z hlediska činností směřujících k řešení. Zvyšující se komplexnost učebních úloh je mj. realizován přechod k samostatnosti žáka. Obtížné je respektování individuálních zvláštností žáků i informační a materiální zajištění souborů úloh.

Projekt je komplexní zadání, má integrující charakter, nejčastěji bývá postaven na bázi určitého problému, skrývá v sobě víc úloh, řeší se zpravidla teoretickou i praktickou činností, vede k vytvoření „produktu“.



Příspěvek D. Tollingerové k vytvoření teorie učebních úloh je nezanedbatelný



Terminologie teorie související s učebními úlohami není v naší pedagogické literatuře sjednocená.

Jednoduché a složité se nevztahuje jen k obsahu, ale i ke způsobu činnosti

Chcete-li vědět a umět více o práci se soubory učebních úloh a s projekty, musíte se obrátit na jinou literaturu

Znaky učební úlohy:

1. Typická jazyková forma – je-li učební úloha jazykový útvar, musí být výzvou k řešení (otázka, pokyn, příkaz), má apelační charakter. V zadání úlohy můžeme tedy vymezit složku vyjadřující předpoklady a podmínky řešení a složku obsahující otázku nebí příkaz, je to podnět i cíl úlohy.
2. Pedagogická smysluplnost – učební úloha má vymezenou působnost, je určena kontextem pedagogické situace, v níž je zadávána, mimo ni ztrácí smysl. V této situaci má učební úloha *věcné pole*, jež charakterizuje obsah učiva a „netýká se činnosti žáků“, a *významové pole*, které navozuje činnost žáka a charakterizuje pedagogický smysl úlohy.
3. Stimulační síla – podněcování k provádění projektovaných operací, mj. jednoznačným a precizním zadáním, přiměřeností, využitím vizualizace, odkazem na pomůcky atp.
4. Regulační potence - po vyvolání činností směřujících k řešení učební úlohy je musí udržet až do konce řešení, přičemž průběh řešení musí vhodně organizovat a to v „obecně psychologické hladině, hladině individuálně psychologické a hladině sociálně psychologické.
5. Emocionálně motivační náboj – učební úloha má provokovat zájem, zvědavost, být „přitažlivá“.
6. Aspirační nivó - vzbuzovat chuť k úspěšnému řešení, po dobrém výkonu, dávat naději na úspěch.

Znaky učební úlohy jsou jedním z výsledků práce D. Tollingerové

Taxonomie učebních úloh

Třídění učebních úloh lze provádět z hlediska „témat“ či obsahu, k nimž se vztahují, potom jde o třídění typologické (na volbu reálných podmínek, na pevnostní výpočet šroubu), nebo lze úlohy třídit dle náročnosti myšlenkových operací, které jejich řešení vyžaduje – třídění taxonomické. Již zde je třeba říci, že každá vyšší kategorie taxonomického třídění zahrnuje všechny kategorie nižší a tedy čím je kategorie vyšší, tím je náročnější. Prezentujeme taxonomii učebních úloh D. Tollingerové s přiřazením příslušných „akčních slov“.



1. Úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků:

- 1.1. úlohy na znovupoznání,
- 1.2. úlohy na reprodukci jednotlivých faktů, čísel, pojmů apod.,
- 1.3. úlohy na reprodukci definic, norem, pravidel apod.,
- 1.4. úlohy na reprodukci velkých textových celků, básní, tabulek aj.,

Příklady akčních slov: kolik, kdy, která z, kdo, kde, co je, jak zní, která z alternativ, popř. slovesa - definovat, reprodukovat, doplnit, pojmenovat, nazvat.

2. Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky:

- 2.1. úlohy na zjišťování faktů (měření, vážení, jednoduché výpočty apod.),
- 2.2. úlohy na vyjmenování a popis faktů (výpočet, soupis),
- 2.3. úlohy na vyjmenování a popis procesů a způsobů činnosti,
- 2.4. úlohy na rozbor a skladbu (analýzu a syntézu),
- 2.5. úlohy na porovnávání a rozlišování (komparace a diskriminace),
- 2.6. úlohy na třídění (kategorizace a klasifikace),
- 2.7. úlohy na zjišťování vztahů mezi fakty (příčina, následek, cíl, prostředek, vliv, funkce, účel, nástroj, způsob apod.),
- 2.8. úlohy na abstrakci, konkretizaci a zobecňování,
- 2.9. řešení jednoduchých příkladů (s neznámými veličinami),

Příklady akčních slov: jak se vyrábí, čím se liší, jakým způsobem, co je příčinou, popř. slovesa - sepsat, vyjmenovat části, porovnat, objasnit, popsat, převést, změřit, vysvětlit známý postup atp.

3. Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatky:

- 3.1. úlohy na překlad (translaci, transformaci),
- 3.2. úlohy na výklad (interpretaci), vysvětlení smyslu, vysvětlení významu, zdůvodnění apod.,
- 3.3. úlohy na vyvozování (indukci),
- 3.4. úlohy na odvozování (dedukci),
- 3.5. úlohy na dokazování a ověřování (verifikaci),
- 3.6. úlohy na hodnocení,

Příklady akčních slov: jak rozumíte, proč myslíte, převedte do jiného jazyka, přečtěte diagram či vzorec, popř. slovesa - označit ve schématu, vysvětlit smysl či význam, zdůvodnit, ověřit správnost, diskutovat, prokázat, najít principy uspořádání.

4. Úlohy vyžadující sdělení poznatků:

- 4.1. úlohy na vypracování přehledu, výtahu, obsahu apod.,
- 4.2. úlohy na vypracování zprávy, pojednání, referátu apod.,
- 4.3. samostatné písemné práce, výkresy, projekty apod.,

Příklady akčních slov: udělat přehled, vypovídat o provedených úlohách a jejich fázích, podmínkách atp., vypracovat zprávu či projekt, ocenit, oponovat, vyvrátit.

5. Úlohy vyžadující tvořivé myšlení:

- 5.1. úlohy na praktickou aplikaci,
- 5.2. řešení problémových situací,
- 5.3. kladení otázek a formulace úloh,
- 5.4. úlohy na objevování na základě vlastních pozorování,
- 5.5. úlohy na objevování na základě vlastních úvah.

Příklady akčních slov: formulovat dotaz, aplikovat teorii prakticky, formulovat úlohu, významně kombinovat nebo modifikovat, vyvodit obecné závěry, shrnout, vymyslet praktický příklad, na základě vlastního pozorování určit.

Jak lze taxonomii při projektování učebních úloh využít

Provádět lze tyto postupy:

Taxace – zjištění operační kvality úlohy zařazením pod některou z výše uvedených kategorií a označení příslušným číslem desetinného třídění (lze usuzovat na obtížnost učební úlohy).

Stanovení indexu variability – stanovení míry různorodosti požadovaných myšlenkových operací souborem učebních úloh. Index variability I_v je dán podílem součtu různých úloh (z hlediska začlenění do taxonomie) a počtem všech použitých úloh (I_v nad 0,9 vysoce variabilní, I_v 0,8 vyhovující, I_v 0,7 spíše monotónní, I_v pod 0,6 monotónní).

Zjištění pozičního indexu – do poziční tabulky se zaznamená četnost výskytu úloh dle jednotlivých kategorií 1 až 5, tak zjistíme, na které kategorie učebních úloh je v souboru kladen důraz.

Vyjádření didaktické hodnoty souboru učebních úloh znamená vztažení pozičního indexu (taxace → poziční index) k plánované úrovni cílů osvojení učiva.

Kontrolní otázky:

1. Provedte taxaci úloh z učebnice Vašeho nebo příbuzného vyučovacího předmětu.
2. Domníváte se, že dobře zpracovaný ŠVP může být pozitivním faktorem pro dobrou tvorbu učebních úloh? Čím? Jak by musel být zpracován?



Povšimněte si momentu porovnání učebních úloh s výukovými cíli – toho hned využijeme



Písemný úkol

Napište text dvou učebních úloh, z nichž jedna je v nejnižší kategorii taxonomii a druhá naopak v nejvyšší kategorii.

Průvodce studiem

Porovnáme-li taxonomii úloh D. Tollingerové např. s Bloomovou taxonomií cílů, můžeme spatřit jejich značnou příbuznost. Je to odraz určující role výukových cílů pro průběh výuky. Cíle jsou tedy určujícím činitelem ve vztahu k ostatním činitelům tohoto procesu, tj. k obsahu vzdělávání, způsobu interakce učitel – žák(ci), metodám, formám, prostředkům atd. Jednoduše řečeno, výukové cíle předurčují způsob činnosti ve výuce ve všech jeho aspektech. Uvedený princip je označován jako tzv. *princip kongruence*. (M. Pasch).

Princip kongruence ukazuje „velmi názorně“, co text ŠVP znamená a jak se promítá nižšími výukovými cíli i do úloh, které učitel předkládá žákům.

K využití učebních úloh ve výuce:

- učební úlohy vyžadují u učitele osvojení si kompetencí spojených s jejich tvorbou tak, aby jejich operační struktura odpovídala sledovaným výukovým cílům a učivu,
- jestliže didaktická analýza učiva je realizována za účelem vymezení toho, co bude žák na konci učení znát, pak analýza učebních činností vede ke stanovení toho, jaké myšlenkové operace musí žák spolu s osvojenými poznatky ovládat, tj. tyto definovat, třídit, porovnávat, dedukovat, aplikovat atd., a tím je přeměňovat ve znalosti,
- aplikace učebních úloh ve vyučovacím procesu umožňuje učiteli efektivně uplatňovat řadu jiných funkcí: např. aktivizaci a motivaci žáků, navozování učebních činností žáků, zjišťování výsledků studia,
- učební úlohy by měly být strukturovány v souborech učebních úloh tak, aby u žáků v průběhu jejich řešení aktivizovaly maximum poznávacích aktivit při současném akcentování osvojení si základních poznatků, složitých myšlenkových operací a metod tvořivého myšlení,
- vytvářené soubory učebních úloh musí respektovat jak sledované výchovně vzdělávací cíle, tak i zamýšlené aplikace metod a organizačních forem.

Trendy ve sféře učebních úloh jsou tyto:

- větší pozornost věnovat tvorbě a systematickému uplatňování problémových úloh,
- soustředit pozornost na tvorbu úloh pro samostatné studium s využitím zpětné vazby.

Problémové úlohy:

Problémová úloha musí splňovat tyto požadavky:

- obsahovat problém (z hlediska žáků),
- být v logické návaznosti s dosavadními poznatky žáků,
- být přiměřená možnostem žáků,
- mít povahu nového poznatku,
- u žáka vyvolat chuť poznávat.

V průběhu didaktické analýzy učiva učitel stanovuje z hlediska cílů významné a z hlediska možností žáků přiměřené problémy nebo rozpory a vymezuje, které poznatky může žák



Všimněte si zejména otázky souboru učebních úloh, tomu je v příslušné literatuře věnována značná pozornost – doporučujeme Vám ji.

Problémové úlohy nás již čekají – ale jen krátce pro zájemce



Část pro zájemce

použít k řešení problémů.

Schopnost objevit problém je jeden z faktorů tvořivosti, který lze rozvíjet. Pro vznik „výukově hodnotné“ problémové situace jsou podstatné tyto požadavky:

- Učivo musíme rozdělit na takové, které musí žáci znát před zadáním problémové úlohy, a takové, které si osvojují po zadání problémové úlohy (vzniká potřeba si učivo osvojit).
- Za nejvýznamnější poznatek pro přípravu na tvořivou výuku považujeme rozdělení učiva na látku, kterou je třeba žákům sdělit, a na látku, kterou si osvojí samostatnou poznávací činností.
- I zde platí, že učivo, které je určeno k „zapamatování“, jsou zejména vědomosti nebo popisy procesů. Učivo, které je určeno porozumění a k tvořivému osvojení, jsou zejména obecné zákonitosti nebo obecné způsoby činnosti.

Při problémové výuce se žáci věnují těmto činnostem:

- Nalézání problémů.
- Formulování problémů.
- Řešení problémových situací.
- Ověřování výsledků řešení.

Ve výuce je možné žáky stylizovat do rolí, kdy se sami stávají autory didaktického problému, můžeme jim zadat následující otázky:

- Co bylo východiskem k sestavení této úlohy?
- Jak na to autor přišel?

Zopakujme: Příprava problémových úloh se odvíjí od učiva, věkových a individuálních schopností žáků, jejich schopností a připravenosti na řešení didaktických problémů a v neposlední řadě závisí i na učitelových zkušenostech s problémovou výukou.

Fáze řešení problémových úloh

Východiskem řešení problému je jeho správná a jednoznačná formulace. Samotné řešení potom spočívá především v konstrukci takového plánu řešení, který vyžaduje aplikaci poznatků a dovedností žáků při jejich řešení. Při řešení problému se žáci orientují na zpřesňování, zdůvodňování a rozvíjení stanovených hypotéz. Při řešení postupují analyticky nebo heuristicky. Lze uvést šest kroků (M. Kožuchová):

1. Definice problému a jeho vymezení. V čem je problém?
2. Naznačení ideálního řešení. Čeho chceme dosáhnout?
3. Sběr informací a poznatků o problému. Co musíme znát, abychom mohli problém vyřešit?
4. Návrhy řešení, alternativy.
5. Zhodnocení návrhů. V této fázi zjistíme, zda je řešení dostačující. Pokud ne, vrátíme se zpět k první fázi.
6. Realizace návrhu. Základ řešení je hotový. Co jsme vyřešili? Splnili jsme cíl?

Praktickým využitím tohoto postupu jsme dospěli k závěru, že je třeba dodržovat některé zásady:

- Zásada uvědomování si cíle (je třeba vědět z čeho vycházíme a čeho chceme docílit).
- Zásada logické postupnosti (musíme začít důkladnou analýzou informací, poté kombinujeme jednotlivé prvky). Nejdříve vytváříme jednoduché kombinace a pokud nevedou k vyřešení, přecházíme ke složitějším.
- Zásada klidného postupu. Problémové úlohy řešíme bez uspěchání. Od jednoho kroku k druhému postupujeme rozvážně. Pokud něčemu nerozumíme, vrátíme se zpět a promýšlíme další postup.
- Zásada pružného myšlení. Myšlenky nemohou být živelné. Někdy ale k vyřešení problému dojde pomocí náhody.
- Zásada dodržování správné duševní hygieny. Pokud se žák příliš dlouho zabývá řešením problému, může se snadno unavit. V tom případě je třeba si odpočinout a věnovat se jiné činnosti. K problému se může vrátit později.

Úkoly



1. Vypracujte text dobré problémové učební úlohy.
2. Provedte taxaci Vaší úlohy.
3. Vyjádřete, jak by měla vypadat část textu ŠVP, kterou byste Vaší úlohou realizovali.
4. Jak by měla vypadat část textu ŠVP, aby každý kvalifikovaný učitel dospěl k podobné úloze.

Průvodce studiem

Problematické výukových cílů a učebních úloh jsme Vám předložili v textu maximálně stručném, zaměřili jsme se zejména na souvislosti se ŠVP a některé důležité oblasti jsme téměř vynechali. Například jsme více nepojednali o tvorbě souboru úloh. Také jsme vymezování výukových cílů a tvorbu učebních úloh téměř neprocvičovali. Protože jde ale o problematiku významnou, a to zejména v období reformy vzdělávání, vřele Vám doporučujeme níže uvedenou a další literaturu. V ní se můžete seznámit jak s příslušnou teorií, tak se samostatným studiem naučit dobré provádění těchto významných činností. Na činnost učitele s výukovými cíli a na postupy tvorby učebních úloh jsou zaměřeny zejména publikace J. Nikla

Postup při práci
s úlohami
různého druhu
najdete
v doporučené
literatuře –
Kropáč (2004) i
další

Literatura (tentokrát větší seznam):

- ČADÍLEK, M. *Didaktika praktického vyučování I.* [online] Brno: A.N. CERM, s.r.o., 2004. Dostupné na WWW: <http://www.ped.muni.cz/winf/learn/default1.htm>
- ČADÍLEK, M. a STEJSKALOVÁ, P. *Didaktika praktického vyučování II.* [online] Brno: A.N. CERM, s.r.o., 2004. Dostupné na WWW: <http://www.ped.muni.cz/winf/learn/default1.htm>
- ČADÍLEK, M. a LOVEČEK, A. *Didaktika odborných předmětů I.* [online] Brno: A.N. CERM, s.r.o., 2004. Dostupné na WWW: <http://www.ped.muni.cz/winf/learn/default1.htm>
- HOLOUŠOVÁ, D. Učební úlohy. Skripta CD ROM. In Vysokoškolská pedagogika pro učitele inženýry. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 2001.
- KROPÁČ, J., KUBÍČEK, Z., CHRÁSKA, M. a HAVELKA, M. *Didaktika technických předmětů: vybrané kapitoly.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0848-1.
- NEZVALOVÁ, D. *Výukový proces* [online]. Dostupné na WWW: <http://esfmoduly.upol.cz/texty.html>
- NIKL, J. *Metody projektování učebních úloh.* Hradec Králové: Gaudeamus, 1997. ISBN 80-7041-230-5.
- NIKL, J. *Technologie projektování učebních činností prostřednictvím vzdělávacích cílů.* Liberec: Technická univerzita, 2006. ISBN 80-7372-120-1.
- KAŠPAROVÁ, H. a kol. *Metodika tvorby ŠVP SOŠ a SOU* [online]. Dostupné na WWW: <http://www.nuov.cz>, Praha: NÚOV, 2007. ISBN 978-80-85118-12-4
- Rámcové vzdělávací programy a manuály

9.8 Didaktická analýza učiva, mezipředmětové vztahy

Cíle kapitoly:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- analyzovat učivo v souvislosti se ŠVP
- z pohledu potřeb analýzy učiva uvažovat o požadavcích na ŠVP
- vytvořit podmínky pro integraci poznání žáků využitím mezipředmětových vztahů v ŠVP

Průvodce studiem

Didaktická analýza učiva je důležitá součást přípravy učitele na výuku, je „v podstatě kombinací analýzy základních pojmů a vztahů v učivu, včetně jejich logického systému, analýzy základních činností, které žáky přivedou k pochopení a osvojení učiva, ale i analýzy výchozích i následných mezipředmětových vztahů v učivu.“ (V. Švec) V dalším textu si všimněte, že kroky didaktické analýzy učiva jsou prováděny v celém kontextu žákova vzdělávání a zde tedy vyjádření cílů, podmínek, postupů vzdělávání vyjádřených v ŠVP hraje nezastupitelnou roli.

Didaktická analýza učiva

Učitel si klade mj. tyto otázky:

- je obsah učiva žákům přiměřený?
- jakou roli hraje obsah učiva v profesi žáků?
- jaký je význam obsahu pro přítomnost a budoucnost žáků mimo profesi?
- kterou obecnou a širší souvislost zahrnuje tento obsah?
- jaký význam má příslušný obsah v rozumovém životě žáků?
- navazuje obsah na předchozí zkušenosti žáků?
- jaká je struktura obsahu, její logické souvislosti, jak ji znázornit?
- v čem spočívá těžiště obsahu, jak ho přiměřeně prezentovat?
- jaké cíle lze pro výuku obsahu klást?
- které předchozí obsahy osvojené a které jiné předpoklady jsou potřebné, jak je možno je aktualizovat?
- jak žáky motivovat, jak je přesvědčit o významu obsahu?
- jaké jsou výchovné možnosti obsahu?
- kterými zvláštními případy lze učinit strukturu obsahu zajímavou?
- jaké činnosti, zejména profesi blízké, mohou žáci ve výuce provádět?
- jak souvisí teoretické a praktické formy výuky obsahu?
- v čem mohou spočívat obtíže obsahu?
- jak rozčlenit výuku na menší úseky?
- jaká bude koncepce výuky a které metody lze optimálně uplatnit?
- které vyučovací formy budou využity?



**Výčet otázek
nemůže být
úplný, liší se
i podle typu škol
zajišťujících
střední odborné
vzdělávání**

- které materiální didaktické prostředky budou využity?
- jak obsah diferencovat pro různé žáky?
- jak může být obsah optimálně procvičován?
- kde mohou být výsledky výuky uplatněny?
- jak bude provedena evaluace výsledků?

Kontrolní otázky:

1. Napadají Vás další otázky, které si musíte klást při didaktické analýze učiva?
2. Označte si otázky, na které budete hledat odpověď mj. ve ŠVP.



Mezipředmětové vztahy

Mezipředmětové vztahy (dále MPV) jsou vymezeny jako souvislosti mezi jednotlivými vyučovacími předměty, chápání příčin a vztahů, přesahujících předmětový rámec, prostředek mezipředmětové integrace. Vyplývají ze vzájemných vztahů jednotlivých oborů, které z různých stránek odrážejí související jevy nás obklopující skutečnosti. MPV chápeme jako didaktickou modifikaci skutečně existujících vztahů v okolním světě, promítající se do vztahů ve vědních oborech a jiných poznatkových sférách.



**Teorie MPV je
teorie pro praxi
velmi významná
a proto stále
moderní**

Průvodce studiem

Kromě souvislosti s didaktickou analýzou učiva teorie MPV velmi souvisí s realizací integračních tendencí, viz část C, a průřezových témat, viz kapitola 5. Zde a rovněž pro otázky integračních tendencí ve vzdělávání využijeme zejména práce (textu) Z. Kubíčka, dostupné v (J. Kropáč, 2004).

Uplatnění MPV ve výuce vyžaduje tedy koordinaci

Výklad významných pojmů:

Koordinace obsahová – projevuje se ve vzájemném využívání, prohlubování a rozšiřování vědomostí v jednotlivých předmětech (matematické postupy ve fyzice, cizojazyčné texty v jiných předmětech, technická mechanika v nauce o strojích atp.). Tento typ vazeb označujeme názvem obsahové vztahy.

Koordinace metodická – souvisí se způsobem výkladu a používání společných pojmů, metod a metodických postupů v příbuzných předmětech. Jedná se o tzv. metodické vztahy.

Koordinace časová – souvisí s posloupností a návazností učiva probíraného v jednotlivých předmětech v různých časových obdobích.



**Ještě
pokračujeme ve
výkladu pojmů
související
s touto teorií**

Bližší charakteristika MPV:

- MPV vyplývají svou podstatou z „mimo- či nadvýukových souvislostí“, proto je považujeme za podmínky výuky a jejich uplatňování za didaktický prostředek ve vyučovacím procesu.
- MPV zahrnují jak zřetel související s obsahem vyučování v jednotlivých předmětech, tak další zřetel didaktické a psychologické, které souvisejí s metodami vyučování a učení.



**A trochu
opakování
a jiných pohledů
neuškodí**

- MPV tedy jako podmínky výuky zahrnují jednak oblasti, které se týkají obsahové shody učiva, popř. studované problematiky (odraz interdisciplinárních - vztahů), dále pak metod a forem práce používaných v různých předmětech – popř. různých celcích (vyučovacích předmětech, vzdělávacích modulech) učebního plánu, jako součásti ŠVP. Patří sem též časové návaznosti učiva.

Uplatňování MPV:

- vede k systematizaci a strukturaci určité soustavy poznatků,
- napomáhá k odstranění nežádoucího dublování učiva,
- umožňuje vytvářet dovednost syntézy a transferu poznatků a transferu pracovních metod z jednoho vyučovacího předmětu do druhého a tím k vytváření ucelené představy o skutečnosti a zvládnutí činností.
- umožňuje v osvojování si hlavních rysů a představ současného vědeckého obrazu světa.
- přispívá ke komplexnosti pohledu na studovanou problematiku.

Vytváření MPV ve vědomí žáka je výsledkem složité interakce:

- vzdělávaného - žáka,
- objektu poznání: učiva,
- zprostředkovatele: učitele, didaktické a výpočetní techniky.

Kontrolní otázky:

- Musí být vztahy mezi technickou mechanikou a naukou o strojích, jsou-li uplatněny ve výuce, vztahy mezipředmětové?
- Jmenujte některé činnosti žáka, které by mohly být „obsahem“ MPV.

Písemný úkol

- Pokuste se písemně vyjádřit témata učiva, která jsou z hlediska uvažování o MPV ve Vámi zvoleném oboru ta nejvýznamnější.

Integrační tendence ve vzdělávání

Promyšlené a cílevědomé uplatňování MPV je jednou z cest směřujících k efektivnímu a kvalitnímu vzdělávání, které lze zahrnout mezi integrační tendence (integrace - scelení, ucelení, sjednocení). Integrace vzdělávání má svůj základ v integračních, sjednocovacích procesech, které probíhají ve vědě a společenském poznání. Projevují se vznikem mezních vědních disciplín, jako fyzikální chemie, kybernetická pedagogika aj., vedou k řešení interdisciplinárních problémů, jež přesahuje obsahové i metodické možnosti jednoho oboru.

Pojem integrovaná výuka

je charakterizován jako výuka realizující MPV a spojení teoretických a praktických činností v následujících hlavních formách:

- integrované předměty, kurzy, moduly aj.;
- moduly nebo témata představující součást předmětů;



Integrační tendence jsou trendem doby – tedy i výuka podle ŠVP by bez nich nebyla soudobá



Pojem a formy integrované výuky

3. projekty spojující poznatky z více předmětů s praktickými zkušenostmi a produktivními činnostmi;
4. integrované dny, kdy je realizováno jedno „společné téma“.

**Tuto teorii
podáváme
v obecné
podobě. Vy
musíte ve
Vašich
podmínkách
najít cestu**

Integrovaná výuka je tedy chápána ve smyslu syntézy učiva jednotlivých vyučovacích předmětů (popř. jiných celků) nebo kognitivně blízkých vzdělávacích oblastí s důrazem na komplexnost poznávání, kde se uplatňuje řada MPV. Integrovaná výuka je taková, kde je snaha o syntézu učiva, o hledání vztahů a souvislostí mezi jednotlivými prvky obsahu vzdělání, o propojování poznatků, dovedností, činností; je tak odrážena komplexnost životní reality.

Klasifikace integrace v didaktickém pojetí:

- a) horizontální integrace – spočívá zejména ve vytváření vazeb mezi vyučovacími předměty; je ztotožňována s MPV a jejich uplatňováním,
- b) vertikální integrace – spočívá v propojování teoretických poznatků s praktickými činnostmi žáků, propojování učiva a procesu výuky s reálným světem, praktickými problémy a situacemi. Vlastní naplnění se tomuto druhu integrace dostává tvorbou široce koncipovaných vzdělávacích oblastí. V nich je realizováno propojování témat, vědomostí a dovedností, činností, hodnot, metod zprostředkovaných v rámci různých vzdělávacích oblastí.

Kontrolní úkol:

1. Zpracujte analýzu učiva vybraného tematického celku (nebo využijte již zpracované podklady) zahrnující integrační tendence v rozsáhlé míře; uveďte si co z hlediska potřeb dobře provedené analýzy a uplatnění integračních tendencí požadujete od ŠVP.



Literatura:

KAŠPAROVÁ, H. a kol. *Metodika tvorby ŠVP SOŠ a SOU* [online]. Dostupné na WWW: <http://www.nuov.cz>, Praha: NÚOV, 2007 ISBN 978-80-85118-12-4.

KROPÁČ, J., KUBÍČEK, Z., CHRÁSKA, M. a HAVELKA, M. *Didaktika technických předmětů: vybrané kapitoly*. Olomouc, Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0848-1.

9.9 Příprava učitele na výuku

Cíle kapitoly:

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- vyjádřit postup projektování výuky a zpracování přípravy na vyučovací jednotku s důrazem na specifika využívání ŠVP
- při projektování výuky respektovat, popř. využívat dané podmínky

Průvodce studiem

Příprava na výuku pro Vás není žádnou novinkou – v rovině Vaší každodenní praxe. Proto se v této části zaměříme především na teorii pedagogiky, která tuto činnost relativně obecně reflektuje. Zdůrazníme rovněž souvislosti s vyšší učební dokumentací, především se ŠVP. Zde jsou popsány činnosti přípravy učitele na výuku navazující na zpracovaný ŠVP (zejména učební plán a projekt výuky v příslušném výukovém celku) a směřující k přípravě na vyučovací jednotku.

Pro zájemce a především pro ty, kteří této problematice nefandí, začleníme text věnovaný didaktické technice. Zde je v současnosti značný pohyb v rovině teorie i praxe, zapříčiněný nástupem ICT.

Základní informace

Příprava učitele na výuku spočívá v promýšlení a stanovení cílů výuky a odpovídajícího obsahu, průběhu činností ve výuce směřujících k osvojení předpokládaného obsahu, úloh předkládaných žákům, časové náročnosti výuky, metod a prostředků jejich uskutečnění a kontroly. Zvláštností přípravy na výuku v SOV je především zvýšený zřetel na materiální podmínky a materiální přípravu, rovněž ohled na profil školy a její podmínky v regionu a u některých typů škol nezbytnost úzkého propojení teoretické a praktické přípravy.

Příprava učitele na výuku zahrnuje jeho v podstatě duševní a praktické činnosti, jejichž obecný obsah je porovnatelný se systémem příslušné oborové didaktiky (a svým způsobem i s obsahovou strukturou tohoto textu). Lze v ní spatřovat také činnosti dlouhodobě cílené na přípravu interiéru pro výuku, na přípravu materiální, tj. na přípravu pomůcek, techniky atp., dále na duševní, obsahovou, činnostní přípravu učitele.

Východiska potřebná pro provádění přípravy

Ještě před zahájením vlastní přípravy na vyučovací jednotku je potřeba zvážit, popř. vypracovat tato východiska:

- cíle výchovné a vzdělávací práce prováděného celku výuky, rozvíjené klíčové a další kompetence,
- obsah vyučování, transformovaný do formy učiva,
- vývojovou úroveň žáků, tzn. intelektuální, pracovní předpoklady, vstupní vědomosti, prekoncepty, zájmy, zkušenosti, potřeby, podmínky aj.,
- podmínky výuky, tzn. vybavení (zde zejména možnosti ICT), čas aj.,
- dispozice, zkušenosti, kvalifikaci učitele,



Projděte si tento text kriticky, je možné, že někdo má své postupy, v čem se liší Vaše?

Rámcový postup přípravy učitele na vyučovací jednotku

Při této přípravě na výuku v SOV je obecně doporučován postup dále uvedenými hlavními etapami, které by neměly při provádění přípravy chybět a které představují svým způsobem i hierarchii důležitosti (od 1 do 6) uvedených celků z hlediska přípravy na výuku. Je ovšem skutečností každému učiteli známou, že se při přípravě nejedná o lineární a jednosměrnou sekvenci těchto etap, ale o trvalé přemítání tam a zpět od obecných východisek až po dílčí úseky realizace, o hledání optimálního modelu výuky. Takto zjednodušeně jsou to tedy tyto kroky:

1. Uvědomění si smyslu výuky, jeho vyjádření vyučovacími cíli jednotek

Vychází z poznání cílových struktur uváděných ve vyučovací dokumentaci předmětu (RVP a ŠVP, profil absolventa, tematický plán, metodické texty či publikovaná doporučení, spolupráce se sociálními partnery), z poznání učebnice a dalších zdrojů obsahu výuky. Konkretizace vychází ze zvážení vlivu vnitřních a vnějších podmínek výuky, případných dalších okolností, např. likvidace mezery ve vědomostech, aktualizace obsahu výuky aj. Doporučuje se nejprve vyjádřit či uvědomit si představu o cíli v obecném jazyce co nejvýstižněji, přičemž již toto vyjádření musí být konzistentní s vyššími cíli. Na tomto základě je možno provést přesnou formulaci vyučovacích cílů způsobem jednoznačným, kontrolovatelným, operacionalizovaným (viz kapitola 7, rovněž postup R. F. Magera).

2. Vytváření návaznosti obsahu a jeho hlavních poznatků na dosavadní poznání žáků (vytváření poznatkových struktur, využívání prekonceptů žáků)

Je třeba vytvářet systémy poznání a dovedností, které při minimálním množství dávají klíč k co nejširšímu okruhu jevů. Podmínkou pro to je vhodná obecnost a vytváření struktur (vztahů) mezi elementy obsahu - to umožňuje mj. posuzovat konkrétní problémy jako zvláštní případy obecnějších jevů, vede k rozvoji vyšších forem myšlení - takto zpracované učivo umožňuje provádění analýzy, syntézy, zobecnění, konkretizace, indukce, dedukce a vyšších forem myšlení.

Dnes vysoce hodnocené konstruktivistické pojetí výuky je založené na vlastní činnosti žáků a respektuje, že žák si nové skutečnosti interpretuje na základě porozumění dříve poznaného, na základě dosavadních znalostí, zkušeností, mentálních struktur. To vše působí jako schémata sloužící za základ nového poznání, které je konstruováno. Má-li být tato aktivita prováděna uvědoměle a tvořivě, musí být podložena optimálně volenými předběžnými informacemi a výchozími, nezbytnými dovednostmi, což při „vhodně voleném způsobu činnosti“ umožňuje „dobré osvojení obsahu“.

Vytváření poznatkových struktur se neobejde bez cílevědomého vytváření vztahů také mezi obsahem různých vyučovacích předmětů a návazností nového poznání na dřívější.

3. Zpracování obsahu, učiva

Na základě cílů a při respektování didaktických zásad učitel provede pojmovou a operační analýzu obsahu, tj. vymezí základní, prohlubující, rozšiřující učivo, klíčové pojmy, zákonitosti, vztahy, poučky (zákony), činnosti žáků určené k osvojení. Na základě tohoto rozlišení vybere nejracionalnější logiku osvojení učiva, vyčlení vědomosti a činnosti, které si žáci mohou osvojit samostatnou, tvořivou, popř. problémovou činností.

Dále formuluje úlohy pro žáky, jimiž může:

- aktualizovat dříve osvojené učivo a zkušenosti žáků (prekoncepty),
- provádět osvojování nových poznatků,
- upevňovat, aplikovat, prohlubovat, prověřovat vědomosti i osvojené činnosti.

4. Volba metod i materiálních prostředků

Teorie abstrahuje od mnohosti vlivů, od jedinečného, je vždy obecná (model je vztažen ke konkrétní situaci, zde k vyučovací jednotce).

Cíle již byly předmětem Vašeho zájmu, proto se zde zaměřte na požadavky na ŠVP, které z uvedeného pro Vás plynou

V textu odrážky 2 jsme ani jednou nenapsali ŠVP, jenže vše uvedené má základ v dobře připraveném ŠVP

Jen zdánlivě význam ŠVP ustupuje do pozadí

Vyučovací metody respektují cíle a

Po stanovení logiky osvojování učiva je třeba provést volbu metod výuky především podle těchto kritérií:

- způsob poznávací činnosti žáků - informačně receptivní, reproduktivní, problémový výklad, heuristická, výzkumná aj.,
- zdroj poznatků - slovní, názorná, praktická.

**obsah, tzv.
princip
kongruence**

Průvodce studiem

Výuku je potřeba zajistit odpovídajícími materiálními prostředky, pomůckami a didaktickou technikou, tím se budeme zabývat v rozsáhlé části, která tvoří součást této kapitoly a je určena zejména těm, kteří se necítí být v této důležité a rychle se rozvíjející oblasti dostatečně informováni.

5. Volba organizačních forem výuky

Na základě předchozího a v souladu s možnostmi, které mu dává ŠVP, volí učitel typ vyučovací jednotky, tzn. způsob součinnosti žáků a se žáky při výuce. Současně je nejpozději v této etapě nezbytné provést analýzu způsobu motivace žáků, individuálního přístupu, analýzu způsobu plnění cílů, především cílů výchovných, zajištění vhodných pracovních podmínek, zajištění zpětné vazby informující o výsledcích výuky atp.; jednoduše řečeno je třeba zvážit, zda jde o výuku „k cíli optimálně směřující a harmonickou“.

**Poslední etapa
před
zpracováním
písemné
přípravy**

6. Provedení písemné přípravy

Písemná příprava učitele **může zahrnovat** zejména:

- proč - cíle, smysl
- co - obsah, učivo
- na základě čeho - návaznosti
- pro koho - motivace
- jak - metody, formy
- čím - materiální zajištění
- kdy - časové možnosti
- kolik - jak zjistit výsledky.



**Usilujte
o sloučení
„teoretických
doporučení“
a zkušeností
konkrétní
institute**

Formy písemné přípravy jsou doporučovány následující:

- Příprava zkrácená - zachycuje především proč, co, jak; chybné je, pokud dostatečně nevyjadřuje cíle výuky.
- Příprava normální - zachycuje v podstatě všechny výše uvedené aspekty, je nejčastěji používaná.
- Příprava široká - je složitá, rozsáhlá, bere do úvahy všechny podmínky a činitele ovlivňující výuku.

Kontrolní otázky:

1. Co má obsahovat písemná příprava učitele na vyučovací jednotku?
2. Posuďte odlišnosti uplatňované u Vás a na jiné škole, čím jsou způsobeny?



Písemný úkol

1. Napište rychle co nejvíce požadavků, které z textu této kapitoly vyplývají na ŠVP.



Průvodce studiem

Výuku odborných předmětů je možno učinit výrazně efektivnější, pokud využijeme vhodnou didaktickou techniku, která je dnes rozsáhle nabízena. Tuto skutečnost, své možnosti a záměry zohledněte i při tvorbě ŠVP. Bude užitečné, pokud si pozorně pročtete následující text, který je zamýšlen jako evokace Vašich myšlenek a nápadů v tomto směru:

Didaktická technika

Historický pohled na didaktickou techniku

- Školní tabule
- Audiotechnika: gramofon, magnetofon, školní rozhlas
- Projekce: Diaprojekce, epiprojekce, filmová projekce
- Diafon
- Počítače
- Zpětná projekce

Učitelé musí být mimo jiné připravováni pro to, aby porozuměli hlubokému vlivu soudobých informačních a komunikačních technologií na společnost, sféru výroby, práce, komunikace i vzdělávání, aby dokázali využívat tyto technologie ve své práci a dokázali pomoci žákům využívat technologie při hledání, zpracování, vyhodnocování, předávání a využívání informací a mohli v tomto duchu vychovávat své žáky.

Informační společnost je charakterizována podstatným využíváním digitálního zpracování, uchování a přenosu informací. Informace v digitalizovaném tvaru je univerzálně použitelná, duplikovatelná a transformovatelná. Unifikovaný technický základ jejího zpracování, digitální mikroprocesor, umožňuje kombinace a transformace digitálního informačního produktu v šíři, která by s jakýmkoli klasickým průmyslovým strojem byla nemyslitelná.

Informační revoluce se musí promítnout také do ŠVP

- Informační a komunikační technologie umožnily vznik nové průmyslové revoluce s dopady, které mění způsob spolupráce ve společnosti, způsob života i hledání nových možností uplatnění lidského potenciálu ve výrobě, spotřebě, kultuře, ve škole i při využití volného času. Vyhledávání, zpracování, uchování i předávání informací se stává prakticky nezávislé na časových, prostorových, či kvantitativních omezeních.
- Vznik nových pomůcek pro školy. Základem se stává počítač a dataprojektor.

1

Co se očekává od učitele a žáka

Učitel:

- Má obecný přehled o soudobých technologiích;
- Chápe vliv soudobých informačních a komunikačních technologií na společnost;
- Využívá ve všech předmětech moderní technologie;
- Z role vědoucího vedoucího se dostává do role spolupracujícího s žákem;
- Z role informátora přechází do role konzultanta, rádce;
- Učitelé by měli mít způsobilost využívat informační a komunikační technologie a zařazovat je do své práce.

Očekávané výstupy - žák:

- využívá základní standardní funkce počítače při spuštění a ovládání výukových programů;
- na internetu ovládá používání jednoduchých a vhodných cest při vyhledávání

informací;

- pracuje s textem a obrázkem v textovém a grafickém editoru;
- prezentuje na uživatelské úrovni informace v textové, grafické a multimediální formě;
- Navrhne a realizuje jednoduché www stránky se školskou tematikou.

Práce učitele se statickou projekcí

- Příprava podkladů pro projekci zpětným projektořem (makrodiapozitivy, transparenty, průhledné fólie)
- Příprava materiálů pro projekci vizualizéřem (textové materiály, fotografie, drobné trojrozměrné předměty, výstřižky z papíru, textilií, ...)
- Práce s digitálním fotoaparátem (akce školy, dokumentace krizových situací, dokumentace prací žáků, soutěží, ...), projekce fotografií
- Tisk a kopířování materiálů pro projekci (černobílý, barevný, na papír a průhledné fólie)
- Příprava vyučovací jednotky podporované statickou projekcí
- Interaktivní projekční plocha (**tabule**) + **ozvučení**

Didaktické technologie s novým technickým vybavením

- Multimediální počítač
- Dataprojektor
- Interaktivní tabule
- Vizualizér
- Tiskárna

Uvedené pomůcky plně a s většími možnostmi nahradí všechnu dříve používanou didaktickou techniku. Učitel se již nemusí učit obsluhovat různé přístroje od různých výrobců. Zvládnutí počítače se všemi jeho možnostmi by moderní učitel měl považovat za samozřejmost.

Interaktivní tabule – projekční plocha

- Starší modely
- Nové „Smart board“ a další
- Práce s interaktivní tabulí www.veskole.cz

Internetové multimediální aplikace ve výuce

- Příprava výuky a školních akcí s využitím vhodných www stránek
- Vyhledávání informací, zadávání úkolů žákům
- Začlenění Internetu do vyučovací jednotky
- Přenos obrazu a zvuku pomocí Internetu, videokonference
- Informační systém školy
- Školní výukové programy, přehled a zařazení do výuky

Videosystémy ve škole

- Práce s digitální kamerou ve škole i při mimoškolních akcích
- Úprava záznamu digitální střížnou s využitím didaktických zásad
- Přepis na kazetu VHS, včlenění videosekvence do vyučovací jednotky
- Výukové videoprogramy: přehled, katalogy
- Vlastní návrh vhodné videosekvence
- Záznam a následný rozbor vyučovací jednotky

Tvorba prezentací a agenda ve škole

- Příprava skenování snímků s pedagogickou tematikou
- Zvukový záznam školní činnosti digitálním záznamníkem
- Www kamera a její možnosti v pedagogickém procesu
- Sestavení výukové prezentace
- Řídící software ve školských zařízeních
- Pedagogický software

Materiální a finanční zabezpečení

- Učebna – zatemnění, pracoviště
- Projektor – výkon žárovky, DLP, LCD
- Počítač MM, videokarta, DVD
- Internet, Vision 6
- Software pro školy
- Video - DVD
- Vizualizér
- Interaktivní tabule + ozvučení
- Tiskárna – inkoustová, laserová
- Doplnky: fotoaparát, kamera, záznamník, www kamera, mikrofon, Tablet, skener
- Získání financí:
 - granty, projekty
 - sponzorské dary
- Úsporná řešení:
 - barevný televizor - náhrada projektoru
 - www kamera - náhrada vizualizéru
 - zpětný projektor - pokud nemám nic

Pozn.: V počítačové učebně (každý žák má svůj počítač, případně dvojice) není nutný dataprojektor, ani interaktivní tabule. Vhodný software (Vision 6) zajistí, aby to, co vidí učitel na svém monitoru, viděli na svých monitorech také žáci. Software má mnoho dalších interaktivních možností a funkcí.

Kontrolní úkol:

1. Vypracujte (máte-li upravte) projekt výuky na tematický celek zvoleného předmětu a přípravu na vyučovací jednotku.



Literatura:

ČADÍLEK, M. a LOVEČEK, A. *Didaktika odborných předmětů I SOU* [online]. Brno: A.N. CERM, s.r.o., 2004. Dostupné na WWW: <http://www.ped.muni.cz/winif/learn/default1.htm>.

KROPÁČ, J., KUBÍČEK, Z., CHRÁSKA, M. a HAVELKA, M. *Didaktika technických předmětů: vybrané kapitoly*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0848-1.

9.10 Praxe tvorby ŠVP

Cíle kapitoly:

Semináře a cvičení budou zaměřeny na části RVP, které jsou ve středním odborném školství nové, zejména výchovné a vzdělávací strategie, kterými jsou rozvíjeny klíčové kompetence a průřezová témata. Budou využívány praktické zkušenosti, ukázky a doporučení ze ŠVP pilotních škol.

Ve cvičeních si účastníci modelově vyzkouší tvorbu některých částí ŠVP. Při řešení konkrétních úkolů budou účastníci využívat získané vědomosti a poznatky z RVP, zejména o činnostech, které je třeba provést před zahájením tvorby školního vzdělávacího programu, a racionálně uplatňovat vědomosti a dovednosti, získané při studiu předcházejících modulů.

Hlavním cílem tohoto modulu je naučit se samostatně zpracovat vybrané části ŠVP ve svém oboru.

Obsah:

1. Přípravná fáze
2. Struktura ŠVP a postup jeho tvorby

Přípravná fáze

Tvorba komplexního projektu vzdělávání (školního vzdělávacího programu - ŠVP) je pro školu nový proces. Výsledkem této tvorby je materiál, který prezentuje, jakým způsobem škola plánuje realizovat očekávanou kurikulární reformu.

Před tvorbou ŠVP proběhne ve škole **přípravná fáze**, v průběhu které se vytvoří nutné předpoklady a východiska pro pedagogické projektování. Tato fáze (zhruba půlroční) je vhodná k provedení těchto činností:

- **sebereflexe školy,**
- **další vzdělávání pedagogických pracovníků školy,**
- **organizační zajištění tvorby ŠVP.**

Sebereflexe školy

Tato činnost spočívá v monitorování aktuálních, pozitivních i negativních výsledků školy a v navržení změn, o jejichž realizaci se bude usilovat. Je třeba kriticky zhodnotit dosavadní práci školy a prodiskutovat koncepční záměry jejího rozvoje. Konkrétně se jedná o následující:

A) Identifikace silných a slabých stránek školy

- Klima školy, styly výuky, vyučovací metody, organizační uspořádání, hodnocení výsledků.
- Úspěšnost žáků u maturitní nebo závěrečné zkoušky z hlediska kompetencí požadovaných u absolventů daného oboru a stupně vzdělání.
- Uplatnění absolventů na trhu práce a v dalším vzdělávání.
- Příprava na vysokoškolské studium.
- Spolupráce se zaměstnavateli a dalšími sociálními partnery.
- Úroveň jazykového vzdělávání.



Tato důležitá podkapitola bude předmětem semináře

- Vybavenost prostředky informačních a komunikačních technologií a počítačové gramotnosti žáků i učitelů.
- Zajištění praktického vyučování, zejména v reálném pracovním prostředí.
- Podmínky pro vzdělávání dospělých.
- Soulad vzdělávacího programu školy s regionálními kvalifikačními požadavky a situací na trhu práce v regionu.
- Materiální a technické vybavení školy atd.
- Potřeby dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblastech tvorby ŠVP a modernizace vzdělávání.

B) Nástin koncepčních záměrů rozvoje školy

- Jak by se měla změnit vzdělávací nabídka školy, aby odpovídala poptávce trhu práce v regionu a uspokojovala potřeby zájemců o studium.
- Jakým způsobem by se měla rozvíjet spolupráce se zaměstnavateli a dalšími sociálními partnery.
- Na které vzdělávací cíle a výsledky vzdělávání se škola bude orientovat.
- Co by se mělo změnit v práci a ve vzájemné spolupráci učitelů.
- Jak by se měla změnit výuka a hodnocení žáků v jednotlivých předmětech.
- Jak by mělo vypadat praktické vyučování (formy, způsoby zajišťování atd.).
- Jaké jsou záměry školy v oblasti celoživotního vzdělávání.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků školy

Další vzdělávání ped. pracovníků je nezbytným předpokladem pro pochopení koncepce kurikulární reformy a pro odbornou přípravu na pedagogické projektování školních vzdělávacích programů. Vzdělávání je třeba zaměřit na následující:

- Studium rámcových vzdělávacích programů příslušných oborů vzdělávání a RVP základního vzdělávání.
- Diskuse nad příklady vzniklých školních vzdělávacích programů.
- Seznámení s dostupnými metodickými materiály.
- Seznámení s vybranými ŠVP základních škol v regionu.
- Rozvoj příslušných dovedností a pedagogického projektování.
- Trénink moderních metod výuky a hodnocení výsledků vzdělávání.
- Rozvoj týmové práce a sociálně komunikativních dovedností.
- Nové trendy a poznatky z pedagogiky, speciální pedagogiky, pedagogické psychologie a oborových didaktik.

Organizační zajištění tvorby ŠVP

Dobré organizační zajištění je důležitým předpokladem bezproblémového průběhu celého procesu tvorby ŠVP. Před tvorbou ŠVP by mělo vedení školy realizovat následující kroky:

- Sestavit pracovní tým pro tvorbu ŠVP.
- Určit vedoucí pracovníky týmu (koordinátory práce). Vymezit jejich povinnosti a pravomoci a schválit postup prací a harmonogram.
- Určit pracovníky, kteří navrhnu a zajistí další vzdělávání ped. pracovníků.

- Určit pracovníky pro zajišťování externí spolupráce (např. se zaměstnavateli a dalšími sociálními partnery).
- Určit pedagogické pracovníky, kteří vytvoří písemné výstupy z diskusí pracovních týmů a zpracují příslušné části školních vzdělávacích programů.
- Zajistit technickou podporu tvorby ŠVP (technické a jednotné formální zpracování, jazykové korektury aj.), způsob schválení připraveného ŠVP (např. interní diskuse nebo oponentní řízení) a jeho zpřístupnění veřejnosti v souladu se školským zákonem.

Řízení tvorby ŠVP je součástí manažerského řízení školy. Způsob práce založený na spolupráci pedagogického sboru a dalších pracovníků školy lze zajistit např. uplatněním managementu projektového plánování ve škole. Při vlastní tvorbě ŠVP se projeví záměry, vyplývající ze sebereflexe školy. Je důležité již v přípravné fázi stanovit jasná pravidla jak zacházet s vytvořeným ŠVP v budoucích letech, po skončení jejich platnosti. Je možné, že se např. na školu obrátí bývalý absolvent s žádostí poskytnutí učebního plánu ŠVP, který byl v době jeho studia příslušného oboru na dané škole platný.



Shrnutí

V rámci přípravné fáze před tvorbou školního vzdělávacího programu je třeba provést tyto činnosti: *sebereflexe školy, další vzdělávání pedagogických pracovníků školy a organizační zajištění tvorby ŠVP*. V rámci *sebereflexe školy* je třeba provést identifikaci slabých a silných stránek školy a nastínit koncepční záměry rozvoje školy. *Další vzdělávání pedagogických pracovníků* je třeba zaměřit na následující: studium rámcových vzdělávacích programů, diskusi nad příklady vzniklých školních vzdělávacích programů, seznámení s dostupnými metodickými materiály, seznámení s vybranými ŠVP základních škol v regionu, rozvoj příslušných dovedností a pedagogického projektování a trénink moderních metod výuky a hodnocení výsledků vzdělávání. *Organizační zajištění tvorby ŠVP* zahrnuje sestavení pracovního týmu pro tvorbu ŠVP, určení vedoucích pracovníků (koordinátorů) práce, určení pracovníků, kteří navrhnou a zajistí další vzdělávání ped. pracovníků, určení pracovníků pro zajišťování externí spolupráce (např. se zaměstnavateli a dalšími sociálními partnery), určení pedagogických pracovníků, kteří vytvoří písemné výstupy z diskusí pracovních týmů a zpracují příslušné části školních vzdělávacích programů. Dále potom zajištění technické podpory tvorby ŠVP (technické a jednotné formální zpracování, jazykové korektury aj.), způsob schválení připraveného ŠVP (např. interní diskuse nebo oponentní řízení) a jeho zpřístupnění veřejnosti v souladu se školským zákonem.



Otázky:

1. Které činnosti je třeba provést v přípravné fázi tvorby ŠVP.
2. V čem spočívá fáze sebereflexe školy?
3. Na co je třeba zaměřit další vzdělávání ped. pracovníků v souvislosti s tvorbou a zaváděním ŠVP?
4. Které kroky musí škola učinit v souvislosti s organizačním zajištěním tvorby ŠVP?



Struktura ŠVP a postup jeho tvorby

Při tvorbě ŠVP vychází škola ze struktury ŠVP, která je uvedena v Rámcovém vzdělávacím programu příslušného oboru vzdělání. Jednotlivé části struktury ŠVP na sebe navazují a vymezují požadovaný obsah dokumentu, který škola rozpracuje podle svých podmínek a koncepčních záměrů svého rozvoje.

Struktura ŠVP je následující:

- 2.1 Úvodní identifikační údaje (uvedené v titulním listu)**
- 2.2 Profil absolventa**
- 2.3 Charakteristika vzdělávacího programu**
- 2.4 Učební plán**
- 2.5 Učební osnovy**
- 2.6 Vzdělávací moduly**
- 2.7 Personální a materiální podmínky realizace ŠVP**
- 2.8 Charakteristika spolupráce se sociálními partnery při realizaci daného ŠVP**

Úvodní identifikační údaje - titulní list ŠVP

ŠVP nepodléhá žádné oficiální schvalovací proceduře. Vydává je ředitel školy nebo školského zařízení. Dokumentace každého ŠVP by měla obsahovat titulní list s identifikačními údaji, na jejichž základě je možné určit jeho příslušnost k RVP určitého oboru vzdělání a navazovat komunikaci se školou.

- *Název a adresa školy, která ŠVP vytvořila.*
- *Zřizovatel* (obec, kraj, MŠMT nebo jiné ministerstvo, registrovaná církev, jiná právnická nebo fyzická osoba apod.).
- *Název školního vzdělávacího programu.* Může být totožný s názvem oboru vzdělání. Pokud je vytvořen vlastní název ŠVP, musí vyjadřovat vztah k příslušnému oboru vzdělání a musí být v souladu s profilem absolventa a charakterem oboru vzdělání. Název ŠVP je uváděn na vysvědčení.
- *Kód a název oboru vzdělání.* Odpovídá vládnímu nařízení o platné soustavě oborů vzdělání a jednoznačně identifikuje rámcový vzdělávací program, na jehož základě byl ŠVP vytvořen.
- *Stupeň poskytovaného vzdělání.* Vyjádření převzaté z příslušného rámcového vzdělávacího programu.
- *Délka a forma studia.* Opět ve vyjádření převzatém z příslušného RVP.
- *Obsah ŠVP.* Odpovídající skutečné struktuře školního vzdělávacího programu (se stránkováním).
- *Jméno ředitele* (nezkřácené, s tituly).
- *Kontakty pro komunikaci se školou:* jméno, telefonní číslo, fax, e-mailová adresa, adresa webu.
- *Platnost ŠVP,* datum, do kterého ŠVP platí, ŠVP vstupuje v platnost zpravidla 1. ročníkem

Tato stejně důležitá podkapitola bude předmětem dvou cvičení a jednoho semináře



Pouze jako příklady. Nedogmatickost uplatnění tohoto „návodu“ je nezbytná

1. Konkrétní příklad titulního listu ŠVP:

Identifikační údaje

Střední odborná škola a Střední odborné učiliště obchodní, Brno, Jánská 22

Sídlo: Jánská 22, 602 00 Brno

Zřizovatel:

Jihomoravský kraj, Brno, Žerotínovo nám. 3/5, PSČ 601 82

Název ŠVP: Prodavač

Kód a název oboru vzdělání: 66-51-H/002 Prodavač

Stupeň poskytovaného vzdělání: střední vzdělání s výučním listem

Délka a forma studia: 3 roky, denní

Jméno ředitele: Ing. Pavla Stejskalová

Kontakty pro komunikaci se školou:

Jméno: Ing. Lenka Dohnalová

Telefonní číslo: 545 573 648

Fax: 545 571 862

e-mail: posta@obchodskola.cz

<http://www.obchodskola.cz>

Platnost ŠVP: od 4. září 2006



2. Konkrétní příklad titulního listu ŠVP:

Název a adresa školy: Integrovaná střední škola automobilní, Křižíkova 15, 612 00 Brno

Zřizovatel: Jihomoravský kraj

Název školního vzdělávacího programu: 2368-H/001 Automechanik

Kód a název oboru vzdělání: 2368-H/001 Automechanik

Stupeň poskytovaného vzdělání: střední vzdělání s výučním listem

Délka a forma studia: 3 roky, denní studium

Vstupní předpoklady žáků: splnění povinné školní docházky a přijímacích kritérií, zdravotní způsobilost uchazeče, doložená stanoviskem lékaře

Obsah ŠVP

Identifikační údaje

Profil absolventa

Charakteristika školního vzdělávacího programu

Učební plán

Učební osnovy

Vzdělávací moduly

Personální a materiální podmínky realizace ŠVP

Charakteristika spolupráce se sociálními partnery při realizaci ŠVP

Jméno ředitele: Ing. Vratislav Kšica

**Aplikujte na
váš obor**



Profil absolventa ŠVP

Profil absolventa je nejvýznamnější částí ŠVP. Vymezuje kompetence absolventa a výsledky vzdělávání vymezené v RVP z hlediska záměrů školy. Od něho se odvíjí koncepce a obsah celého vzdělávacího programu a je východiskem pro zpracovávání všech dalších částí ŠVP. Profil absolventa plní informační funkci uvnitř i vně školského systému, a to jak na vstupu (pro žáky a rodiče při volbě oboru), tak na výstupu (pro zaměstnaneckou sféru nebo pro volbu navazujícího vzdělávání). Měl by být napsán jazykem srozumitelným i pro laickou veřejnost.

Profil absolventa obsahuje:

1. **Název školního vzdělávacího programu, kód a název oboru vzdělání** - identifikační údaje. Protože profil absolventa ŠVP může být používán samostatně pro účely informovanosti veřejnosti, měl by obsahovat i identifikační údaje uváděné na titulním listu ŠVP.
2. **Popis uplatnění absolventa v praxi** (výčet typických pracovních činností, pozic a povolání). Stručný a věcný popis v rozsahu asi 10 řádků, ve které bude řečeno pro jaká povolání nebo pracovní činnosti nebo pozice je absolvent připraven. Tento popis je možné použít pro vzdělávací nabídku nebo pro potřeby profesního poradenství. Možnost uplatnění absolventa vychází z RVP příslušného oboru vzdělání, kde jsou popsány povolání včetně příkladů. Také lze využít Integrovaný systém pozic (ISTP). Podle záměrů školy je možné uvést i odborné zaměření/profilaci.
3. **Popis očekávaných výsledků vzdělávání (kompetencí) absolventa.** Tato část charakterizuje úroveň kompetencí absolventa ŠVP, jeho vědomostí, dovedností, postojů a návyků, které si v průběhu studia osvojil. Výsledky jsou vyvozeny z RVP a rozpracovány podle záměrů školy (z pohledu preferencí vzdělávacích cílů, odborné profilace/zaměření apod.) Jsou zpracovány formou výčtu a v profilu absolventa se neodlišují názvy (nadpisy). Úvodní slova by měla odlišovat reálně postižitelné výsledky od těch, ke kterým vzdělávání vedlo, ale nemohou jím být zcela garantovány (postoje, hodnotové orientace apod.). Počet jednotlivých kompetencí není stanoven. Ale tam, kde je to možné, se doporučuje spojit a zjednodušit formulace - zejména u odborných kompetencí. Formulace jednotlivých kompetencí by měly mít shodnou míru obecnosti/konkrétnosti. V profilu absolventa ŠVP by měly být rozpracovány tyto skupiny kompetencí:
 - *Odborné kompetence vztahující se k oboru vzdělání.* Odvozují se od kompetencí absolventa vymezených v RVP a od kurikulárních rámců vymezujících vzdělávání. Jsou to velmi snadno prokazatelné dovednosti. Při jejich rozpracování je vhodné používat aktivních sloves. Příklad: absolvent umí, provádí, zpracovává, využívá, používá apod.
 - *Odborné kompetence (asi 3 - 4), které vyjadřují postoje, návyky a způsoby jednání obecněji vyžadované od pracovníka při výkonu povolání.* Jsou stanoveny v obecné části RVP. Jsou vymezeny v obecné části RVP. Jsou to např. tyto kompetence: „přispívat k dosahování nejvyšší kvality své práce“, kompetence „jednat na pracovišti hospodárně a ekonomicky, být připraven rozvíjet vlastní ekonomické aktivity“. Jejich osvojení nelze vždy vzděláním garantovat. Ale mělo by o ně být usilováno. Proto je vhodné je formulovat slovy: absolvent byl veden tak, aby ... jednal hospodárně ... atd.
 - *Další výsledky vzdělávání.* Zpracovávají se na základě vzdělávacích oblastí a občanských a klíčových kompetencí stanovených v RVP. V profilu absolventa ŠVP



se některé z těchto výsledků sice vyjadřují na úrovni obecnosti odpovídající obecné části RVP, ale formulace by měly být specifikovány vzhledem k tomu, co je z hlediska daného ŠVP nejpodstatnější.

- *Specifické výsledky vzdělávání.* Při jejich formulaci škola přihlíží k odbornému zaměření, regionálním potřebám, očekávaným výsledkům rozšířeného jazykového vzdělávání, vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologií nebo jiným skutečnostem, na které byl konkrétní školní vzdělávací program zvláště zaměřen.

4. Způsob ukončení vzdělávání a potvrzení dosaženého vzdělání (podle RVP), stupeň dosaženého vzdělání

1. Konkrétní příklad profilu absolventa ve ŠVP:

Profil absolventa

Název instituce:	Střední odborná škola a Střední odborné učiliště obchodní, Brno, Jánská 22
Název ŠVP:	Prodavač
Kód a název oboru vzdělání:	66-51-H/002 Prodavač
Dosažený stupeň vzdělání:	střední vzdělání s výučním listem
Délka a forma studia:	3 roky, denní studium

Výsledky vzdělávání

Absolvent školního vzdělávacího programu se uplatní ve velkých, středně velkých i malých obchodních firmách i jako živnostník, a to v povolání prodavač. Prodavač je kvalifikovaný pracovník, který vykonává příslušné prodejní činnosti na úrovni obchodní jednotky při použití vhodného vybavení a systémů a je v přímém kontaktu se zákazníky a dodavateli. Absolvent je schopen plnit pracovní úkoly spojené s vystavením, prodejem zboží různého sortimentu a se zajišťováním služeb souvisejících s prodejem zboží (včetně jeho přípravy k prodeji). Kromě toho absolvent může najít uplatnění v obchodně-provozních funkcích na veletrzích a prodejních výstavách.

Po absolvování závěrečných zkoušek se může ucházet o přijetí do studijních oborů pro absolventy tříletých učebních oborů.

Absolvent v oblasti výkonu profese

- připravuje a upravuje zboží k prodeji
- dodržuje u potravinářského zboží zásady hygieny
- umí předvést zákazníkovi nepotravinářské zboží i s poskytnutím kvalifikované poradenské činnosti a nezbytných informací o předváděném zboží
- řeší reklamace zákazníků
- ovládá prodej zboží různého sortimentu, včetně vystavení a zpracování prodejní dokumentace (záručních listů, stvrzenek...), balení zboží různými způsoby včetně dárkového balení
- provádí odběr a přejímku zboží, včetně kontrol záruční doby (resp. doby použitelnosti nebo minimální trvanlivosti), zvládá skladování a ošetřování zboží, vedení dokladů, dodavatelských i zákaznických reklamací
- zvládá marketingovou koncepci prodeje – důraz na přání zákazníků, sledování životnosti výrobků, spolupráce s dodavateli
- provádí fyzickou i účetní inventuru zboží a obalů
- manipuluje se stroji a zařízením prodejny, nástroji a pomůckami určenými k dělení, vážení a měření zboží

- přesně dělí, váží, měří a balí zboží, dodržuje přesné určení ceny zboží
- pracuje s pokladnami a pokladními systémy, přijímá hotovostní i bezhotovostní platby
- komunikuje kulturně, na odborné výši se zákazníkem jak v rodném, tak i minimálně v jednom cizím jazyce
- ví, jak získat informace o novém druhu zboží a jak ho uvádět do prodeje při zabezpečení odpovídající informovanosti zákazníků
- ovládá základní propagační a aranžérské činnosti spojené s vystavováním a prodejem zboží
- řeší mimořádné situace, vzniklé v různých oblastech obchodní činnosti

Žák byl veden tak, aby

- znal své reálné odborné i osobní kvality, uměl konstruktivně zvažovat své možnosti v oblasti profesní dráhy
- měl reálnou představu o kvalitě své práce, pracoval svědomitě a pečlivě, snažil se dosahovat co nejlepších výsledků a konstruktivně přistupoval k důvodné kritice a k odstraňování vzniklých nedostatků
- měl základní přehled o nabídce profesních a vzdělávacích možností a příležitostí v regionu, uměl posoudit a zajistit možnosti svého pracovního uplatnění a jim odpovídající potřeby dalšího vzdělávání
- uměl vhodným způsobem prezentovat výsledky své práce i dispozice k dalšímu profesnímu i osobnostnímu rozvoji
- uvažoval a jednal ekonomicky v osobním i pracovním životě, pracoval hospodárně a snažil se o loajálnost v pozici zaměstnance
- dodržoval obecné a pro obor specifické zásady bezpečnosti práce, ochrany zdraví při práci, hygieny práce a požární prevence
- dodržoval obecné a pro obor specifické zásady ochrany životního prostředí
- řešil samostatně, pohotově a zodpovědně úkoly na svěřeném pracovišti a pracoval podle stanovených technologických postupů
- uměl pracovat v týmu, upevňovat interpersonální vztahy a adekvátně jednat s lidmi
- organizoval si účelně práci a pracoviště a udržoval na něm pořádek a čistotu
- sledoval vývojové trendy oboru v rámci systému celoživotního vzdělávání
- využíval cizí jazyk v odborné i osobní komunikaci na úrovni středního odborného vzdělání
- pracoval v souladu s platnou legislativou a platnými normami a standardy v daném oboru
- uměl vypracovat písemnosti spojené s nákupem a prodejem zboží, věděl, jak důležitý je obchodní styk, předávání informací mezi obchodními partnery atd.

Předpoklady absolventa pro další rozvoj v pracovním, občanském i osobním životě

- dovede se vyjadřovat v mateřském jazyce i cizím jazyce přiměřeně situaci každodenního i pracovního života
- má základní znalosti o fungování multikulturní demokratické společnosti
- má základní znalosti v oblasti právního vědomí
- má vědomosti a dovednosti z ekonomiky a podnikání potřebné k orientaci na trhu práce, v podnikových činnostech a pracovněprávních vztazích
- má základní numerické znalosti
- zná zásady správné životosprávy, relaxace a regenerace duševních a fyzických sil, umí poskytnout první pomoc při úrazu a náhlém onemocnění
- dovede identifikovat běžné problémy, s nimiž se v životě setká, a hledat způsoby jejich řešení

Vzdělávání směřovalo k tomu, aby absolvent

- se orientoval v potřebných informacích a pracoval s nimi uvážlivě
- byl schopen používat prostředky informační a komunikační technologie ke komunikaci, pro získávání a zpracování informací ve všech oblastech
- měl aktivní přístup k životu, včetně života občanského a k řešení problémů
- se snažil jednat a komunikovat slušně a odpovědně
- respektoval lidská práva
- chránil životní prostředí
- jednal hospodárně
- pociťoval odpovědnost za své zdraví, usiloval o zdravý životní styl a o zdokonalování své tělesné i duševní zdatnosti



Způsob ukončení středního vzdělávání

Vzdělávání se ukončuje závěrečnou zkouškou. Dokladem je vysvědčení o závěrečné zkoušce a výuční list.

Možnosti dalšího vzdělávání

Úspěšné složení závěrečné zkoušky a získání výučního listu umožňuje absolventovi ucházet se o studium navazujících studijních vzdělávacích programů ve středních odborných školách a středních odborných učilištích a dosáhnout středního vzdělání s maturitní zkouškou.

Absolvent je připraven prohlubovat si specifické znalosti v oboru různými školeními a kurzy.

2. Konkrétní příklad profilu absolventa ve ŠVP:

Název školního vzdělávacího programu: **2368-H/001 Automechanik**

Kód a název oboru vzdělání: **2368-H/001 Automechanik**

Stupeň poskytovaného vzdělání: **střední vzdělání s výučním listem**

Délka a forma studia: **3 roky, denní studium**

Platnost ŠVP: **od 1. září 2006, počínaje 1. ročníkem**



1. Popis uplatnění absolventa v praxi

Úspěšný absolvent ŠVP je kvalifikovaný pracovník schopný samostatné činnosti v oblasti údržby, diagnostiky a oprav silničních motorových vozidel. Podle specializace výuky může absolvent najít uplatnění ve firmách, které se zabývají opravami osobních automobilů, nákladních automobilů nebo jednostopých motorových vozidel.

V průběhu vzdělávání získá žák řidičské oprávnění skupiny „C1“, může se tedy uplatnit jako řidič užitkových a nákladních automobilů. Za doplňkové uplatnění lze považovat oblast distribuce a prodeje náhradních dílů a příslušenství, výroby, montáže a demontáže silničních motorových vozidel.

2. Popis očekávaných výsledků vzdělávání absolventa

2.1 Všeobecné kompetence

Výuka je systematicky zaměřena k tomu, aby po jejím skončení žák:

- porozuměl jiným lidem a byl schopen na základě vlastního sebepoznání aktivně komunikovat s ostatními lidmi z různých společenských vrstev a různých etnik
- vytvořil si pozitivní životní hodnotovou orientaci
- byl připraven pro aktivní účast v demokratické společnosti
- vnitřně uznával etické a právní společenské normy
- poznáním klíčových historických momentů lépe chápal současnost
- prostřednictvím mateřského jazyka rozvíjel své komunikační schopnosti slovem i písmem
- pochopil význam umění, zejména literatury, pro kultivaci člověka
- byl schopen aktivně i pasivně se vyjadřovat v cizím jazyce k běžným životním

záležitostí, zvládl základy odborné terminologie svého oboru, znal základní realie zemí studovaného jazyka

- uměl základní matematické výpočty, chápal kvantitativní vztahy, rozvíjel svou geometrickou představivost, dovedl provádět aplikované výpočty
- pochopil vzájemnou souvislost jevů v přírodě, zejména chemických, fyzikálních a biologických s cílem jednat v souladu s ekologickými požadavky
- poznal základní principy ekonomiky a dovedl je aplikovat vzhledem ke svému povolání, eventuálně i při podnikatelských aktivitách
- dokázal pracovat efektivně s informacemi a využíval potenciál informačních technologií pro svůj obor, uplatnění a další perspektivy osobního růstu
- chápal význam zdravého způsobu života a dokázal zařadit do svého programu pravidelné pohybové aktivity, uměl chránit své zdraví i zdraví ostatních a věděl, jak zasáhnout i v mimořádných situacích

2.2 Odborné kompetence

Příprava žáků vede k tomu, že po úspěšném vykonání závěrečné zkoušky absolvent:

- ovládá odbornou terminologii
- zvládá přípravu a organizaci svého pracoviště
- volí a používá vhodnou technickou dokumentaci pro daný druh a typ silničního vozidla;
- orientuje se v technické dokumentaci ve formě digitální podoby
- čte a orientuje se v technických výkresech a schématech obsažených v servisní dokumentaci
- zná základní druhy technických materiálů, jejich použití a vlastnosti
- volí a používá stroje, nástroje, zařízení, montážní nářadí, montážní přípravky a pomůcky, zdvihací a jiná pomocná zařízení, ruční mechanizované nářadí a jeho příslušenství
- zná základy elektrotechniky a její aplikaci v motorových vozidlech
- identifikuje příčiny závad silničních vozidel, jejich jednotlivých agregátů a prvků s využitím měřidel, měřících přístrojů, diagnostických přístrojů a zařízení
- provádí kontrolu tvaru, rozměrů, uložení, elektrických hodnot, parametrů, jakosti provedených prací apod. a parametry porovnávat s údaji stanovenými výrobcem
- provádí montáž a demontáž jednotlivých skupin a částí motorových vozidel
- dodržuje odpovídající a bezpečný technologický postup při opravách motorových vozidel a jejich jednotlivých částí
- provádí seřízení a nastavení předepsaných parametrů s následnou kontrolou;
- provádí práce spojené s údržbou motorových vozidel a pravidelné záruční i pozáruční prohlídky
- používá pohonné hmoty, mazadla a další látky pro zajištění optimálního provozu daného typu vozidla
- provádí běžné opravy silničních motorových vozidel včetně elektrotechnických částí a jejich funkční zkoušky
- dodržuje technologickou a pracovní kázeň;
- uplatňuje nejdůležitější zásady bezpečnosti a ochrany zdraví při práci
- řídí motorová vozidla skupiny „C1“

2.3 Odborné kompetence obecněji vyžadované

Výuka je systematicky zaměřena k tomu, aby po jejím skončení žák:

- si uvědomoval odpovědnost za výsledky své práce
- dodržoval technologickou a pracovní kázeň
- byl schopen se přizpůsobit měnícím se podmínkám na trhu práce

- byl schopen dodržovat požadavky kladené na bezpečnost, hygienu a ochranu zdraví při práci

2.4 Klíčové kompetence

2.4.1 Komunikativní kompetence

- schopnost navazovat ve vhodné formě kontakt s lidmi z různých společenských vrstev
- umět jednat při neoficiálních i oficiálních příležitostech, v projevech být osobitý
- umět písemně zpracovat základní texty z běžného i pracovního života, používat vhodně spisovný i odborný jazyk
- při jednání být aktivní, asertivní, ale přitom dodržovat zásady kulturnosti a tolerance

2.4.2 Personální kompetence

- prostřednictvím sebepoznání a hodnocení ostatních lidí poznat individuální možnosti i hranice osobního růstu
- zvládnout formy a techniky duševní práce při dodržování požadavků a zásad hygieny práce
- být schopen vytvářet si plán kariérního růstu, stanovit si cíl a jednotlivé dílčí kroky
- vytvořit si systém celoživotního upevňování znalostí a dovedností

2.4.3 Sociální kompetence

- efektivně, odpovědně a samostatně řešit pracovní problémy
- mít smysl pro týmovou práci, být dostatečně flexibilní a mobilní
- při řešení úkolů využívat prostředků moderních technologií při sběru, vyhodnocování a prezentaci informací, pracovat se základním počítačovým vybavením i s aplikacemi vzhledem ke svému oboru
- problémové okruhy řešit cestou aplikace logiky, matematiky a dalších poznatků z exaktních věd (fyzika, chemie, biologie) a poznatků z odborných předmětů a modulů
- nové problémové situace řešit cestou analogií a invencí
- mít přehled o zaměstnanosti ve svém oboru, případně příbuzných oborech svého regionu,
- v případě potřeby vědět, kde a jak se ucházet o místo
- dokázat nabídnout své schopnosti a dovednosti potenciálním zaměstnavatelům, případně být ochoten se requalifikovat
- zvážit možnosti vlastního podnikání

2.5 Občanské kompetence

- vyjadřovat aktivní zájem o společenské dění na celorepublikové i regionální úrovni, uvědomovat si globální problémy lidstva
- utvářet pocit zdravého patriotismu na základě poznání historie vlastního národa
- spolu s pocitem hrdosti na dosažené hodnoty lidmi vlastního národa, chápat vývoj jako celoevropský fenomén a uznávat i jiné kultury a hodnoty
- kriticky, ale pozitivně uvažovat o životě a dát mu smysl

2.6 Specifické výsledky vzdělávání

Profilace oboru automechanik:

Automechanik RENAULT

Ve spolupráci se společností Renault ČR postupně vzniká specializace oboru automechanik. Společnost Renault ČR vybavuje naši školu značkovým dílenským zařízením, diagnostikou, výpočetní technikou, dílenskou dokumentací, studijními materiály a v neposlední řadě provádí školení pedagogických pracovníků. Žáci tak mají možnost v

rámci výuky jako doplněk získat znalosti a dovednosti požadované v servisní síti Renault (formou kompetencí), které lze jinak získat pouze na placených školeních. Součástí specializace je také výuka dalšího cizího jazyka (francouzštiny), která je podporovaná pravidelnými odbornými a kulturními stážemi žáků ve Francii.

Mechanik jednostopých vozidel

Na základě pilotního projektu EU „ESTM“ (Evropský servisní technik motocyklů) vznikla na naší škole specializace mechanik jednostopých vozidel, jako jediná v ČR. Výuka je již od prvního ročníku zaměřena na konstrukci, diagnostiku, údržbu a opravy motocyklů. Je ve velké míře podporována soukromou sférou z důvodu nedostatku kvalifikovaných pracovníků.

Mechanik nákladních automobilů

V rámci komunikace se sociálními partnery postupně vzniká nová specializace výuky zaměřená na oblast užitkových a nákladních vozidel.

Tato specializace je ve stádiu přípravy a vzhledem k velké náročnosti problematiky nákladních automobilů předpokládáme zahájení výuky ve školním roce 2007/2008.

2.7 Způsob ukončení vzdělávání, potvrzení dosaženého vzdělání a kvalifikace

Vzdělání se ukončuje závěrečnou zkouškou; dokladem o dosažení stupně vzdělání je vysvědčení o závěrečné zkoušce a výuční list. Závěrečná zkouška se skládá z písemné a ústní zkoušky a z praktické zkoušky z odborného výcviku. Obsah a organizace závěrečné zkoušky se řídí platnými předpisy.

Charakteristika školního vzdělávacího programu

Informace v charakteristice školního vzdělávacího programu jsou důležité pro ty, kteří se podílejí na realizaci programu - pro učitele. Dále pro nadřízené orgány i veřejnost. Součástí charakteristiky je základní identifikační údaje a bližší popis celkového pojetí vzdělávání v daném programu vyjadřující charakter pedagogické koncepce, kterou škola zastává, organizace výuky, realizace a rozsah praktického vyučování, klíčových kompetencí, průřezových témat a dalších vzdělávacích aktivit podporujících záměr školy v daném ŠVP. Specifikují se podmínky přijetí ke studiu, zvláště forma a obsah přijímacího řízení a obsah a forma závěrečné zkoušky nebo profilové části maturitní zkoušky (tj. blíže se konkretizuje tak část zkoušky, která je v kompetenci školy).

Není nutné aby charakteristika byla rozsáhlá. Je třeba ji napsat tak, aby umožňovala učinit si dostatečně jasnou představu o průběhu studia podle daného vzdělávacího programu.

Dílčí části charakteristiky zahrnují následující:

- **Identifikační údaje.** Název ŠVP, kód a název oboru vzdělání, délka a formy studia, stupeň vzdělání, datum platnosti charakteristiky vzdělávacího programu.
- **Nezbytné podmínky pro přijetí ke studiu.** Všeobecné, specifické (např. talentová zkouška).
- **Zdravotní způsobilost.** Podmínky zdravotní způsobilosti uchazeče ke vzdělávání. Zdravotní omezení vždy závisí na specifických požadavcích zvoleného oboru vzdělání (případně jeho zaměření). Podmínky zdravotní způsobilosti uchazeče ke vzdělávání v příslušném oboru vzdělání jsou uvedeny v soustavě oborů vzdělání, stanovené vládním nařízením.

Celkové pojetí vzdělávání v daném programu

Pojetí vzdělávání v ŠVP by mělo odrážet pedagogickou koncepci, kterou škola zastává, a vypovídat o tom, jakým způsobem bude ve vzdělávacím procesu realizovat své vlastní vzdělávací záměry vycházející z možnosti vyjádřených v RVP. Charakteristika ŠVP by měla obsahovat

vytyčení společných vzdělávacích strategií a metod, na které bude ve výuce kladen důraz nebo které jsou pro ŠVP specifické. V charakteristice ŠVP by měly být uvedeny:

- Stěžejní metody výuky vyžívané v rámci praktického a teoretického vyučování.
- Způsoby rozvoje občanských a klíčových kompetencí ve výuce.
- Způsoby začlenění průřezových témat do výuky.
- Metodické postupy, které je škola schopna zajistit při vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Není nutné uvádět kompletní popis vyučovacích metod a postupů, ale vymezit ty, které jsou významné pro realizaci vzdělávacích cílů a rozvoj kompetencí daného ŠVP nebo těch, které škola preferuje.

Při stanovování společných vzdělávacích strategií by mělo být dodrženo celkové zaměření ŠVP na rozvoj klíčových kompetencí, realizaci průřezových témat a zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáků. V pojetí výuky se to projeví jako orientace na metody aktivní a samostatné a tvůrčí práce žáků. Jde o následující postupy:

- *Dialogické slovní metody: rozhovor, dialog, diskuse, brainstorming, brainwriting.*
- *Náročnější samostatné práce žáků: problémové učení, týmová práce a kooperace.*
- Metody činnostně zaměřeného vyučování: praktické práce žáků aplikačního a heuristického typu, tj. poznávání na základě vlastního pozorování a objevování.
- *Didaktické hry, soutěže, situační a simulační metody* (simulace řešení konfliktů, sociodrama, zařazení veřejné prezentace žáků).
- *Projektové vyučování, otevřené vyučování, realizace aktivit nadpředmětového charakteru apod.*

Metody musí odpovídat potřebám a zkušenostem jednotlivých pedagogů, proto by mělo být v charakteristice ŠVP poukázáno na to, že metodické přístupy budou vyhodnocovány z hlediska efektivity a vzdělávacích podmínek a následně modifikovány na základě zkušeností vyučujících. Zařazení jednotlivých metod do ŠVP bude konkretizováno až na úrovni vyučovacích předmětů nebo vzdělávacích modulů (viz. dále - učební osnovy a vzdělávací moduly, pojetí a cíle předmětu, rozpis učiva, kompetence).

Organizace výuky

V charakteristice ŠVP by škola měla uvádět zejména ty organizační formy výuky, které jsou zařazeny mimo standardní formální vyučování v systému vyučovacích hodin. Je přitom vhodné specifikovat aktivity zaměřené na rozvoj klíčových kompetencí a realizaci průřezových témat. Jsou uváděny např. *organizační formy vyučování integrovaných učebních celků- kumulovaná teorie, kumulovaná praxe, vyučovací bloky, projektové dny/týdny, vyučování v různých prostředích, kurzy, exkurze a další akce a aktivity školy související se vzděláváním podle daného ŠVP, upřesnění aplikace skupinového a individualizovaného vyučování.*

Velmi důležité je vymezení délky, druhu a náplně praktického vyučování, charakteru a rozsahu odborné praxe, která probíhá v reálných pracovních podmínkách. Konkretizuje se charakter pracovišť, kde odborná praxe probíhá. Nezbytný je popis organizace výuky v rámci teoretické a praktické výuky v souvislosti s plánovanými formami studia - tzn. denní, večerní, dálkové, distanční, kombinované.

Hodnocení žáků a diagnostika

V charakteristice ŠVP by měla být odkaz na školní klasifikační řád a základní údaje o systému zkoušení a hodnocení ve škole včetně opatření pro jeho koordinaci ve školním roce.

Obsahem celkového pojetí vzdělávání by měli být žádoucí způsoby hodnocení žáků, které směřují k omezení reproduktivního pojetí výuky a k ověření výsledků vzdělávání v daném vzdělávacím programu jako celku.

Zdůrazněny by měly být hlavně motivační, informativní a výchovné funkce hodnocení. Významným aspektem hodnocení by mělo být uplatňování sebehodnocení a sebesposuzování, kolektivního hodnocení, individuálního přístupu k žákům a následné pomoci, tj. identifikace nedostatků a spolupráce pedagogů se žáky směřující k jejich odstranění. Důležité jsou závěry z průběžné pedagogické diagnostiky a objektivizace hodnocení s využíváním didaktických testů orientačních (informačních pro učitele) i standardizovaných.

Způsob hodnocení by mělo kombinovat známkování, slovní hodnocení, dobový systém eventuálně procentuální vyjádření. Pozornost by měla být věnována sebehodnocení žáků.

Specifickou část by měl tvořit popis způsobů hodnocení praktického vyučování (zejména učební a odborné praxe nebo odborného výcviku). Zvláštní pozornost je třeba věnovat způsobu hodnocení praktického vyučování probíhajícího v reálných pracovních podmínkách. Také by měli být upřesněny způsoby hodnocení klíčových kompetencí a dalších činností žáků, které organizuje škola v souvislosti s realizací průřezových témat, projektových týdnů, různých soutěží nebo zájmové činnosti žáků. Nedílnou součástí hodnocení by měli být vhodné formy prezentace výsledků vzdělávání žáků na veřejnosti (výstavy výrobků, výsledky projektů, společenské akce apod.).

1. Konkrétní příklad charakteristiky školního vzdělávacího programu:

Charakteristika vzdělávacího programu

Identifikační údaje

Název instituce: Střední odborná škola a Střední odborné učiliště obchodní,
Brno, Jánská 22

Název ŠVP: Prodavač

Kód a název oboru vzdělání: 66-51-H/002 Prodavač

Dosažený stupeň vzdělání: střední vzdělání s výučním listem

Délka a forma studia: 3 roky, denní studium

Datum platnosti charakteristiky školního vzdělávacího programu: 4. 9. 2006

Přijímací řízení, přijetí ke studiu

Přijímací řízení probíhá ve smyslu platné legislativy – § 64 zákona č. 561/2004 Sb. (školný zákon) a vyhlášky 671/2004 Sb., kterou se stanoví podrobnosti o organizaci přijímacího řízení ke vzdělávání na středních školách. Na základě platné zaregistrované přihlášky je uchazeč zařazen do přijímacího řízení, které vypisuje ředitelka školy.

Na naší škole se z rozhodnutí ředitelky školy, na doporučení pedagogické rady, nekonají přijímací zkoušky. Realizujeme přijímací řízení na základě zvolených kritérií. Snažíme se dát příležitost co nejširšímu spektru uchazečů. Předpokladem přijetí žáka na naši školu je splnění kritérií stanovených ředitelkou školy:

- zdravotní způsobilost
- bezúhonné chování
- znalosti uchazeče vyjádřené hodnocením na vysvědčení z předchozího vzdělávání
- umístění v olympiádách a soutěžích

V případě potřeby vyhlásí ředitelka školy další kola přijímacího řízení (do naplnění kapacity školy).

Zdravotní způsobilost

Do oboru vzdělání Prodavač mohou být přijímáni hoši a dívky s dobrým zdravotním stavem, bez vážnějších kosmetických vad a vad řeči. Nesmí trpět poruchami funkcí pohybového systému, zejména páteře, horních a dolních končetin. Dále nesmí trpět na chronická a alergická onemocnění kůže, jakož i na choroby dýchacích cest. Překážkou přijetí do oboru jsou choroby srdce a cév, záchvatovité stavy a nervové choroby, provázené poruchami koordinace a funkce. Uchazeči nesmí trpět psychickými poruchami, vyžaduje se dobrá společenská adaptabilita a vhodné společenské chování. Nesmí trpět vadami sluchu, sluchová ostrost musí být 6 metrů pro

šepot, alespoň jednoho ucha. Musí mít dobrý zrak, zraková ostrost alespoň u jednoho oka musí být 5/15 a J. č. 3, s případnou korekcí brýlemi.

Zdravotní způsobilost žáků posuzuje a písemně potvrzuje dorostový lékař. V případě změněné pracovní schopnosti je nutný souhlas posudkové komise sociálního zabezpečení.

Celkové pojetí vzdělávání v programu

Výchovné a vzdělávací strategie naší školy představují společně uplatňované postupy, metody a formy práce, aktivity a příležitosti, které vedou k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků a směřují k výrazné profilaci školy.

V našem ŠVP jsou vymezeny obdobně jako v RVP – tzn., že jsou zakomponovány do výuky, ale i mimoškolních aktivit, jsou uplatňovány nenásilně, avšak cíleně všemi pedagogickými pracovníky v rámci celého vzdělávacího procesu. Jde o postup žáků i učitelů směřující ke společnému cíli, tj. k utváření stanovených klíčových kompetencí – čili jak a čím, prostřednictvím jakých nástrojů chtějí a mohou učitelé dovést své žáky v rámci svých vyučovacích předmětů a jiných aktivit ke klíčovým kompetencím.

Úroveň klíčových kompetencí získaných během života na základní a střední škole není nikdy konečná. Tvoří základ pro další celoživotní učení a orientaci v každodenním praktickém životě.

Proto si naše škola dala za cíl rozvíjet to, co žákům poskytla základní škola. Snažíme se navázat na úsilí kolegů ze základních škol a prohlubovat u našich žáků jimi vštípené kompetence.

V prvé řadě **kompetenci k učení** – cílem je umožnit žákům osvojit si strategii učení a správně je motivovat na celoživotní vzdělávání. Naše strategie zní: „Čím hlouběji člověk proniká do tajemství vědění, tím více dychtí po objevování nového a neznámého“. To je možné jen tehdy, vzbudíme-li v žácích opravdový zájem o učení a naučíme-li je učit se správně, racionálně vyhledávat informace, třídit je, snažit se je analyzovat, pracovat s nimi, dávat je do souvislostí, vyvozovat závěry, umět je využít v praxi. To vše lze dosáhnout moderními vyučovacími metodami a promyšleným působením na jedince i skupinu. A to i v oboru vzdělání Prodavač. Mnohdy si žáci nevěří, myslí si, že to oni nemohou, nedokážou, na to nemají, jiní se jim budou smát. Ale jde to, velkou sílu má kolektiv, týmová práce. Žáci si pomáhají. Často jsou pak sami překvapeni tím, co dokázali vytvořit, zvládnout. Zpravidla rádi soutěží, mají touhu uspět, prosadit se, pro jiné je motivací hmotný či nehmotný efekt, kterým můžeme ocenit jejich snažení. Na naší škole se snažíme pracovat s žáky tak, aby se mohly prosadit individuality a každý pracoval svým tempem.

I v oboru vzdělání Prodavač jsou využívány k prohloubení profesní přípravy žákovské projekty, jde o sběr, zpracování a prezentaci informací, osobní nebo písemné kontakty se zástupci výrobců, kontrolních orgánů, poradenských firem, zpracování informací na PC, přípravu a uspořádání materiálů pro prezentaci.

Některým se zpočátku nechce, ale časem jim dojde, že když zůstanou pasivní, neprorazí. Mnozí si i ověří své možnosti. Důležité je dát žákům příležitost vyzkoušet to, nebát se, nenechat se odradit neúspěchem.

Asertivní přístup k učení, ale i k životu samému, pomáhá mnohým při hledání uplatnění, jak na trhu práce, tak i v životě samém.

S touto kompetencí souvisí i **kompetence k řešení problémů, k tvořivému myšlení, k logickému uvažování**.

Jak je výše uvedeno, naši žáci mají přístup k různým projektům, které realizují v rámci odborných předmětů. Žáci jsou vedeni k aktivní účasti na všech fázích činnosti – plánování, přípravě, realizaci i hodnocení. Pracují s výpočetní a reprodukční technikou, mají k dispozici interaktivní tabuli v multimediální učebně, atraktivní programy, kamery i digitální fotoaparáty.

Předmětové komise organizují a umožňují žákům účast na nejrůznějších soutěžích a akcích. Žáci mají možnost účastnit se školních i mimoškolních aktivit – kulturních, sportovních i vzdělávacích

(divadelní a filmová představení, sportovní soutěže, akce v rámci výpočetní techniky, odborné exkurze, odborné prezentace, projektové týdny).

Významně jsou rozvíjeny **kompetence komunikativní**, jejichž základy jsou žákům vštěpovány v lepším případě už v rodinách, v tom horším na základních školách.

Všichni pedagogičtí pracovníci dobře vědí, že pokud vážne komunikace, dostaví se problém.

Snažíme se, aby tuto filosofii pochopili i naši žáci, největší díl odpovědnosti leží v tomto směru na „jazykářích“, ale i učitelích různých výchov, humanitních i odborných předmětů – rozšiřování a třibení slovní zásoby, nácvik komunikačních mechanismů, kooperativních metod práce apod. Obecně se ví, že současná generace ...náctiletých je velmi „úsporná“ ve svém vyjadřování, mají jiné komunikační návyky. Ale tento trend se dá obejít, jen najít správnou možnost „odblokování“ – **Vyjádři se pohybem, malbou, výtvarným uměním...** V některých předmětech se najdou úžasné, mnohdy netušené příležitosti – v propagaci, marketingu, tělesné výchově, gastronomii, samozřejmě i v psychologii, konverzaci, ale i v matematice či informační a komunikační technologii. Jen se nebát zapřemýšlet. Skvělý je i kladný osobní příklad. Na naší škole věnujeme velkou pozornost výběru třídních učitelů, kteří velmi fundovaně zastoupí v některých případech i rodiče a převezmou za ně nezištně část jejich povinností. Ale to patří neodmyslitelně k našemu povolání. Spousta pedagogů právě v této oblasti nachází osobní uspokojení a smysl své práce. Dobře víme, že právě zde jsme svým žákům velmi užiteční. Potřebují si popovídat, vytříbit názory, ujistit se o správnosti svého myšlení, konání atp., svou nezastupitelnou roli zde má i výchovný poradce.

Během vzdělávacího procesu rozvíjíme i **kompetence personální, sociální a občanské**, což se nám jeví prioritní z hlediska budoucího povolání našich žáků.

Hodnotová orientace žáků, jejich charakterové, morální a volní vlastnosti, schopnost domluvit se, vzájemně se respektovat, pomáhat si, mít rádi sami sebe i ostatní, respektovat tradiční uspořádání a funkci rodin, nechtít jen brát, ale i dávat, vědět, že normální je být čestným a morálním člověkem, nesmiřovat se s málem, dokázat se zastat slabšího, postavit se proti korupci, násilí, zlu... to jsou atributy, které patří k našim školním kompetencím. A budou-li je umět naši žáci ve svém životě uplatňovat, pak jsme svůj výchovně vzdělávací cíl splnili.

Pro tyto kompetence – strategické cíle naší školy – využívají naši pedagogičtí pracovníci i průřezová témata.

Začlenění průřezových témat

Průřezová témata představují ve vzdělávacím programu okruhy aktuálních problémů současného světa a jsou významnou součástí vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem, poněvadž vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků, ale i jejich vzájemnou spolupráci, pomáhají formovat a rozvíjet osobnost žáka zejména v oblasti hodnot a postojů.

Přínos průřezových témat je zřetelný nejen v oblastech výše uvedených, ale i v oblasti vědomostí, dovedností a schopností.

Podmínkou účinnosti těchto témat je jejich propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů i s obsahem mimoškolních činností. Vzhledem k tomu, že průřezová témata procházejí napříč vzdělávacími oblastmi, přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces rozvíjení klíčových kompetencí žáků.



V oblasti námi poskytovaného středního vzdělávání jsou vymezena průřezová témata převzatá z RVP a doplněná o témata „Člověk a zdravý životní styl“ a „Etický kodex“, která naše škola považuje za prioritní vzhledem k vyučovaným oborům a celospolečenskému významu:

1. Občan v demokratické společnosti
2. Člověk a životní prostředí
3. Člověk a svět práce
4. Člověk a informační a komunikační technologie
5. Člověk a zdravý životní styl
6. Etický kodex

Tato témata navazují na průřezová témata vymezená pro základní vzdělávání, rozvíjejí je a umožňují je aplikovat v širším kontextu.

Občan v demokratické společnosti

Dominantní průřezové téma spočívající ve vzájemné spolupráci, respektování, účasti a dialogu. Toto téma skýtá mnoho možností nejen teoretických, ale i praktických. Snaha o vytvoření demokratického prostředí ve třídě i ve škole, kultivace názorů, postojů, jednání jednotlivých žáků, které napomáhají rozvoji sociálních a osobnostních kompetencí žáků, stimulují jejich aktivitu a angažovanost (začlenění do života v obci, ve společnosti). Naše škola úspěšně řadu let spolupracuje s různými sociálními partnery, žáci se aktivně účastní jejich akcí, prezentací. Této formy praxe se dá vhodně využít i k podpoře multikulturní výchovy. Lze vytvořit bilaterální kontakty se školami v jiných zemích, případně se zapojit do mezinárodních vzdělávacích programů, což se nám daří i realizovat. Naše škola se aktivně zapojila do práce v česko-rakouském projektu, který si kladl za cíl zharmonizovat požadavky na pracovníky obchodu na různých úrovních v budoucí společné Evropě, pracovali jsme s rakouskými partnery na tvorbě učebních materiálů, dokumentů, srovnávacích testů, společně jsme se snažili vytvořit manuál obchodních dovedností při respektování národních specifik, aby žáci byli flexibilní a uplatnitelní na evropském trhu práce.

Téma občan v demokratické společnosti lze úspěšně skloubit s etickým kodexem, který se prolíná i do ostatních průřezových témat (otázka hodnotového systému, tolerance, občanské statečnosti, aktivní účasti na životě společnosti).

Člověk a životní prostředí

je téma, které má vést k pochopení základů ekologie a ochrany životního prostředí, volně navazuje na environmentální výchovu žáků základních škol. Tato výchova vede jedince k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí, umožňuje uvědomovat si dynamicky se vyvíjející vztahy mezi člověkem a prostředím při přímém poznávání hledisek ekologických, ekonomických, vědeckotechnických, politických a občanských, hledisek časových (budoucnost) i prostorových (lokální, regionální i globální problémy), i možnosti různých variant řešení environmentálních problémů. Na realizaci průřezového tématu se podílí prakticky všechny předměty i vzdělávací oblasti.

Postupným propojováním, rozšiřováním, upevňováním i systematizací vědomostí umožňuje environmentální výchova utváření integrovaného pohledu na svět. Každá oblast má svůj specifický význam při formování racionální, emocionální i volně aktivní stránky osobnosti. Bez těchto kompetencí nelze v budoucnosti v žádné oblasti obstát. Naše škola se zaměřuje nejen na aktivity vzdělávací, ale snaží se příkladem budovat vzorce budoucího jednání svých absolventů tím, že respektujeme zásady úspornosti a hospodárnosti s veškerými zdroji, máme úspěchy v ekologickém ohřevu vody a vytápění v Domově mládeže a školní kuchyni. Pečujeme o veřejnou zeleň, třídíme odpad a respektujeme zákon týkající se ekologické likvidace odpadů. Této oblasti se týkají i žákovské projekty.



Člověk a svět práce

Realizace průřezového tématu spočívá v získání klíčových kompetencí, které umožní absolventovi střední školy uplatnit se ve světě práce, tzn. naučit se rozhodování o svém budoucím životě, zejména profesní orientaci. Žáci musí být vedeni k osvojení kompetence aktivně rozhodovat o vlastní profesní kariéře (uplatnit se na trhu práce, flexibilně se přizpůsobit změnám, neustále se vzdělávat a rozvíjet, neustrnout, naučit se kriticky posuzovat své kvality a předpoklady a konstruktivně zvažovat možnosti seberealizace). Kdo není schopen pochopit význam profesní mobility, nemá šanci. Nesmírně důležitý je i nácvik řešení situací souvisejících s hledáním zaměstnání, kontaktů s úřady, s firmami – budoucími zaměstnavateli, což předpokládá schopnost rychle se orientovat v platné legislativě, umět komunikovat v českém i cizím jazyce a efektivně využívat informační a komunikační technologie. Naši žáci mají možnost navazovat kontakty v rámci odborného výcviku, realizujeme exkurze na úřadech práce. Našich vzdělávacích aktivit se účastní sociální partneři z obchodních organizací (viz naše analytická studie).



Člověk a IKT

Člověk 21. století se bez informačních a komunikačních technologií prakticky neobejde. Staly se běžnou součástí jeho každodenního života a pronikly prakticky do všech oborů a činností, na všech úrovních.

Je nutné, aby absolventi byli připraveni využívat prostředky IKT pro praktické úkoly řešené v rámci zvolené profese, ale i v činnostech, které člověk vykonává běžně v osobním životě. Naše škola je díky dobrému materiálnímu i personálnímu vybavení schopna poskytnout v této oblasti žákům maximum (využití PC v odborných i všeobecně vzdělávacích předmětech, volný přístup žáků na internet v průběhu výuky i po vyučování, výuka na interaktivních tabulích, práce s reprodukcí technikou, moderní výukové programy).

Spousta žáků vítá možnost naučit se vyhledávat informace na internetu, pracovat s grafickými i jinými programy, připravovat si své prezentace či psát obchodní dopisy na PC, komunikovat s přáteli i s okolním světem. Berou tuto oblast jako přirozenou součást každodenního života. Jako zdroje informací jsou schopni využívat různá média, která jsou pro starší generaci obtížně přijatelná.

Mediální výchova má vybavit žáka základní úroveň mediální gramotnosti. Ta zahrnuje osvojení si základních poznatků o fungování a společenské roli současných médií a také získání dovedností doporučujících poučené, aktivní a nezávislé zapojení jednotlivce do mediální komunikace. Především se jedná o schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit komunikační záměr, případně je asociovat s jinými sděleními.

Dále pak orientaci v mediovaných obsazích a schopnost volby vhodného média jako prostředku pro naplnění potřeb – od získávání informací přes vzdělávání až po naplnění volného času.

Člověk a zdravý životní styl

Tomuto tématu věnuje naše škola již řadu let značnou pozornost. Plně si uvědomujeme dopad nezdravého životního stylu na délku a kvalitu života, na život samotného jedince, ale i jeho nejbližšího okolí a v podstatě i na celou společnost.

Z výše uvedených důvodů se téma „Zdravý životní styl moderního člověka“ prolíná nejen běžnou výukou v průběhu celého školního roku, ale stalo se i naším ústředním tématem pro projektový týden, zařazený do výuky 1. ročníku. Na jeho přípravě i realizaci se podílejí žáci, učitelé řady předmětů, lékaři, ale i pracovníci školní kuchyně. Velmi nás motivovaly i průzkumy kvality stravování středoškolské mládeže, které nevyznívají nikterak příznivě. Žáci si osvojí správné stravovací návyky, zvládnou základy zdravé výživy, budou poučeni o poruchách příjmu potravy a jejich důsledcích, budou mít možnost i osobních setkání, rozhovorů, diskusí s léčenými dívkami a hochy, naučí se vážit si svého zdraví, pečovat o něj, brát za něj zodpovědnost, pochopí nezbytnost pohybové aktivity.

Etický kodex

Vzhledem k současným neuspokojivým poměrům ve společnosti a vyučovaným oborům na naší škole, jsme se rozhodli zařadit do našeho ŠVP ještě další téma, které považujeme za stěžejní a bylo dlouho v naší společnosti neprávem opomíjené a nedocenené.

Vzhledem k tomu, že mnozí rodiče nemají čas věnovat se náležitě svým dětem nebo jsou bez potřebných předpokladů, víme, že je musí suplovat škola.



Proto uvedené téma nenásilně začleňujeme do všech vyučovaných předmětů i do volnočasových aktivit a snažíme se na žáky působit všemi prostředky, kdykoliv je to možné a vhodné. Dbáme především na kladný osobní příklad, nabízíme spolupráci různých odborníků z řad lékařů, psychologů, vrcholových sportovců, umělců a dalších vzdělaných lidí, využíváme i netradiční možnosti jako je náš každoroční školní ples, kam přicházejí i naši bývalí žáci, povídají o svých úspěších a působí na své mladší kolegy. Pro žáky ubytované v Domově mládeže se pořádají besedy „Křesla pro hosty“. Při výzdobě školy a na workshopech se prezentují ti „šikovní“ se svými výtvary, které nás ostatní učí vytvářet, zapojujeme se do charitativních akcí ve prospěch potřebných, věnujeme se společenské výchově a kultuře osobního projevu vůbec.

Víme, že základem všeho je hodnotová orientace, stejně důležité jsou i kladné charakterové-volní vlastnosti, jako je čestnost, pracovitost, cílevědomost, píle, vytrvalost, pravdomluvnost a statečnost, ale i zdvořilost, slušnost, snášenlivost, tolerantnost, solidarita a lidská důstojnost obecně. Ty se snažíme v našich žácích objevit, rozvíjet a upevňovat. Chceme jim dokázat, že je normální být morální a charakterní.

Metody výuky

Pojetí výukových metod v našem ŠVP sleduje linii moderní pedagogiky, která respektuje aktivitu a samostatné úsilí žáka jako určující tendenci rozvíjející se osobnosti, která se ovšem neobejde bez porozumění, péče a pomoci ze strany učitele. Jsme si vědomi, že výuková metoda nepůsobí izolovaně, ale je začleněna do edukačního systému jako jeho důležitý prvek, jehož působením výchova postupuje žádoucím směrem. V současné informační společnosti, pro níž je charakteristický obrovský nárůst informací, vyžadující novou úroveň gramotnosti i vyšší kulturu vzdělávání, je nutné spojovat převratné inovace s osvědčenými tradicemi, jak to vyžaduje sám život. Proto jsme v našem ŠVP neopomenuli klasické výukové metody, ale také jsme věnovali značnou pozornost aktivizujícím metodám. Snažíme se o to, aby naši pedagogové co nejvíce využívali rozmanité metody, techniky, postupy a prostředky a podle svých možností je prohlubovali, rozšiřovali. Přispíváme tak k utváření nového pedagogického myšlení.

V našem ŠVP jsou zastoupeny všechny skupiny výukových metod:

- klasické výukové metody: slovní, názorně-demonstrační, dovednostně praktické
- aktivizující metody i komplexní výukové metody

(Blíže viz pojetí jednotlivých vyučovacích předmětů).

Organizace výuky

Realizace teoretického vyučování

Mimo běžné (frontální) vyučování zařazujeme i jiné organizační formy výuky. Realizujeme výuku ve spolupráci se sociálními partnery – návštěvy obchodní sítě (přednášky, praktické ukázky), exkurze do výrobních závodů, aktivní účast odborníků z praxe v některých vyučovacích hodinách, při závěrečných zkouškách, ve spolupráci s FN Bohunice přednášky a diskuse s odbornou lékařkou, dietní sestrou a pacienty k problematice týkající se poruch příjmu potravy, zdravé výživy, zdravého životního stylu. Pro žáky 1. ročníků chystáme projektový týden s problematikou zdravého životního stylu.

Realizace praktického vyučování

Praktické vyučování probíhá v odborných učebnách školy a na smluvních pracovištích pod vedením učitelů odborného výcviku a instruktorů. Odborný výcvik je realizován formou skupinové výuky – Tesco, Interspar, Hypernova, Globus nebo formou individuální výuky – Maloobchodní síť Brněnka, OBI, Albert, Címrman, Kars, Baumax, Kaufland, Vichr aj.

Odborné učebny školy jsou vybaveny výukovými vzorky zboží, elektronickými pokladnami, elektronickými váhami, audiovizuální technikou.

Vzdělání učitelů odborného výcviku odpovídá stanoveným požadavkům.

Důsledně je dodržována bezpečnost **práce**.

Ukončování vzdělávání

Závěrečná zkouška probíhá na naší škole v rámci projektu Kvalita I – nová závěrečná zkouška (v souladu s platnou legislativou – vyhláška č. 47/2005 Sb., o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem). Projekt je financován z Evropského sociálního fondu a rozpočtu ČR, řídí ho MŠMT. Zkouška je založena na jednotném zadání, od něhož se očekává, že přinese na jedné straně lepší úroveň a na straně druhé také vzájemnou srovnatelnost výsledků.

V oborech vzdělání s výučním listem tak probíhá stejně významná změna jako v oborech maturitních.

Jednotlivé samostatně klasifikované zkoušky závěrečné zkoušky se konají v pořadí:

- písemná zkouška (zbožíznalství, ekonomika, obchodní provoz, písemná a elektronická komunikace, daňová evidence)
- praktická zkouška (1 den odborné pracoviště, 1 den učebna, získané odborné znalosti a dovednosti, cizí jazyk)
- ústní zkouška (zbožíznalství, ekonomika, obchodní provoz, podotázky ze světa práce)

Hodnocení žáků

Pravidla pro hodnocení žáků

Hodnocení žáků je nedílnou součástí vyučovacího procesu. Je to náročná a složitá činnost, kterou je nutné vykonávat s maximální objektivitou, citlivostí a taktem. Smyslem hodnocení je informovat žáka, do jaké míry zvládl učivo, v čem by se měl zlepšit a jakým způsobem toho dosáhnout. Hodnocení by mělo být pro žáka povzbuzením a motivací k další práci. Pro učitele představuje hodnocení zpětnou vazbu. Vypovídá nejen o žácích, ale i o jeho vlastní práci a mělo by ho podněcovat k hledání dalších postupů a prostředků.

Učitel si musí ujasnit:

- co má hodnotit (osnovy, standardy, kurikula)
- jakým způsobem získá objektivní podklady pro toto hodnocení (formy)
- jakým způsobem toto hodnocení provede (známkování, slovní hodnocení, ...)
- obsahovou náplň jednotlivých kritérií hodnocení

Při hodnocení se tedy vychází z profilu absolventa příslušného oboru vzdělání, hodnotí se kompetence, které si měl žák osvojit, zvládnout, jejich kvantita i kvalita. Hodnocení musí plnit funkci motivační, informativní i výchovnou.

Důležitou součástí je i sebehodnocení a sebehodnocování, které by žáci na středním stupni vzdělávání měli úspěšně zvládnout, neboť vede k sebereflexi.

Formy hodnocení

Stanovení forem hodnocení v konkrétních předmětech, ročnících, ... (ústní, písemná, prezentační, didaktické testy, hodnocení individuální a skupinové – nejlépe slovní metodou první skupina zvládla úkol, ... nebo formou vzájemného hodnocení kdo podle vás byl ...)

Způsoby hodnocení

Stanovení způsobů hodnocení, které budou využívány při hodnocení žákova výkonu (známkování, slovní hodnocení, případně jejich kombinace, bodový systém, eventuálně procentuální vyjádření), a to v konkrétních ročnících, předmětech.

Kritéria hodnocení

Stanovení kritérií hodnocení (obecně platné a při hodnocení využívané), je třeba je promyslet a dodržovat, aby hodnocení bylo spravedlivé

- stupeň 1 = žák používá správné a racionální metody pro objasnění problému, vyjadřuje se správně, logicky, umí používat odbornou terminologii, pracuje rychle, jistě, přesně, je komunikativní
- stupeň 2 = žák používá správné metody pro objasnění problému, občas zaváhá, ale najde správné řešení, v průběhu realizace úkolu nabývá větší jistoty, má dobrý odhad, vyjadřuje se správně
- stupeň 3 = žák pracuje metodou pokus – omyl, umí však poznat chybu a opravit se, občas potřebuje radu, povzbuzení, usměrnění, občas nezvládne ani odbornou terminologii, zaváhá, je však schopen s pomocí učitele, případně spolužáků úkol dokončit, jeho projev je nesouvislý
- stupeň 4 = žák se sice snaží, ale přes veškerou snahu nedokáže sám objasnit problém, alespoň ne dobře, potřebuje nápovědu, vedení, neorientuje se ani v odborné terminologii, často chybí, občas se chytne a zareaguje, zrealizuje alespoň část úkolu, obvykle však jen na dostatečné úrovni
- stupeň 5 = žák nedokáže splnit zadaný úkol, není schopen na něm pracovat, ani když ho učitel vede a usměrňuje, nesnaží se mu porozumět, nezvládá odbornou terminologii, má nedostatečnou slovní zásobu, neumí se vyjadřovat. Je nutné posoudit, nejde-li o žáka se SVP (speciálními vzdělávacími potřebami) – potom je třeba zvážit obezřetně verdikt, což ovšem neznamená, že tento žák nemůže být hodnocen stupněm nedostatečný.

Požadavky na BOZP

Škola vychází z platných právních předpisů.

2. Konkrétní příklad charakteristiky školního vzdělávacího programu:

Název školního vzdělávacího programu: **2368-H/001 Automechanik**

Kód a název oboru vzdělání: **2368-H/001 Automechanik**

Stupeň poskytovaného vzdělání: **střední vzdělání s výučním listem**

Délka a forma studia: **3 roky, denní studium**

Platnost ŠVP: **od 1. září 2006, počínaje 1. ročníkem**

1. Základní pojetí vzdělávacího programu

Učební obor 23-68-H/001 automechanik je určen pro profesní přípravu kvalifikovaných odborníků pro diagnostiku, opravy a údržbu silničních motorových vozidel, kteří najdou své uplatnění

především v autoopravárenství, při výrobě automobilů, v dopravní infrastruktuře a dalších příbuzných strojírenských oborech.

Hlavním cílem vzdělávacího programu je připravit žáky tak, aby dosáhli takového stupně odborných znalostí a dovedností, aby byli schopni samostatně a iniciativně řešit praktické úkoly při dodržování všech technologických postupů, norem a pravidel bezpečnosti a ochrany zdraví při práci.

Výuka se skládá z teoretických vyučovacích předmětů a částí modulů realizovaných v učebnách školy, odborných učebnách a laboratořích a z odborného výcviku realizovaného ve školních dílnách nebo na pracovištích autoopraven. Při výuce se pravidelně střídají týdny teorie a praxe.

Odborná část výuky je prováděna formou modulů. Jedinou výjimkou je předmět řízení motorových vozidel, který svým charakterem neumožňuje začlenění do samostatného modulu. Moduly zastřešují veškerou odbornou teoretickou i praktickou výuku formou návaznosti teoretické výuky na následné praktické ověření dovedností dané problematiky v reálném časovém úseku, v rámci klasického střídání týdne teoretické a týdne praktické výuky. Moduly jsou koncipovány jako samostatné obsahově vymezené celky, ve kterých současně probíhá teoretická i praktická výuka k danému tématu. Výuku jednotlivých modulů uzavírají jednotná hodnocení, která stanoví míru zvládnutí dané problematiky jak v části teoretické, tak praktické. Moduly jsou členěny dle náročnosti a požadované návaznosti do ročníků.

2. Podmínky přijetí ke studiu

2.1 Vědomostní předpoklady

Ukončení povinné školní docházky a splnění přijímacích kritérií, z nichž kromě studijního prospěchu se hodnotí dále účast na vědomostních soutěžích v rámci základní školy, případně se hodnotí test jazykových schopností (mateřský jazyk a jeden cizí jazyk) a test matematicko-fyzikálních znalostí.

2.2 Zdravotní předpoklady

Pro přijetí do učebního oboru automechanik jsou ze zdravotního hlediska nevhodné:

- poruchy pohybového systému, které omezují práce ve vynucených polohách a práce vyžadující manuální zručnost (tj. postižení páteře, stavy po operaci páteře s následnou poruchou funkce, postižení dolních končetin, stavy po úrazech, kongenitálních luxacích kyčlí s přetrvávajícími funkčními potížemi, varixy dolních končetin, postižení horních končetin omezující funkce velkých a malých kloubů, omezení manuální zručnosti)
- chronická a alergická onemocnění kůže, vleklé dermatózy, ekzémy, přecitlivělost na chemická i mechanická dráždiva, oleje
- chronická, recidivující a alergická onemocnění dýchacích orgánů, astma bronchiale s poruchou ventilačních funkcí
- poruchy imunity, nemoci srdce, vleklé zánětlivé stavy a chlopňové vady
- onemocnění zažívacího ústrojí vyžadující dietní stravování, omezení fyzické námahy
- onemocnění urologického systému nebo stavů s výraznou poruchou funkce ledvin
- nemoci nervové, záchvatové stavy, kolapsové stavy provázené poruchou koordinace
- poruchy psychické a neurózy závažnějšího charakteru
- poruchy krvetvorby a hemokoagulace, poruchy smyslů (zraku a sluchu)
- poruchy sluchu s ostrostí sluchovou pro šepot každého ucha pod 3m
- porucha zraku – vyžaduje se zraková ostrost 5/10 aj. č. 1 oboustranně s případnou korekcí do $\pm 3D$

Do učebního oboru mohou být přijati pouze uchazeči, jejichž zdravotní způsobilost posoudil a na přihlášce potvrdil praktický lékař pro děti a dorost.

3. Organizace výuky

Studium je organizováno jako tříleté denní. Organizace výuky se řídí legislativními předpisy, zejména zák. č. 561 /2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a vyhláškou č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři.

Základní formou organizace výuky je týden odborné a všeobecně vzdělávající teorie a týden odborné praxe.

Teoretická výuka (odborná i všeobecně vzdělávací) se realizuje kromě klasické výuky v systému vyučovacích hodin i formou exkurzí, kurzů a dalších výchovně-vzdělávacích akcí, jako jsou besedy, diskuse, sportovní dny, výchovné koncerty atd.

Odborný výcvik je z větší části realizován v dílnách ISSA Brno. Výuka I. a II. ročníku je prováděna na pracovišti Dunajevského 1, III. ročník na pracovišti Křižíkova 15. V průběhu II. a III. ročníku vykonávají skupiny žáků pod vedením UOV odborný výcvik ve firmách se zaměřením na opravy motorových vozidel. V závěru III. ročníku absolvují žáci samostatně odbornou praxi v rozsahu dvaceti pracovních dní na pracovištích firem, kde získají základní návyky v reálném pracovním prostředí, zopakují a prohloubí vědomosti a dovednosti v celém rozsahu odborné výuky a v neposlední řadě získají možnost zaměstnání po ukončení studia.

4. Metodika výuky

Odpovídá základním obecným vzdělávacím cílům a je specifikována vzhledem k jednotlivým předmětům nebo modulům.

V oblasti teorie je klíčovou záležitostí naučit žáky samostatné práce s informacemi, naučit způsobům efektivního studia a aplikace získaných informací. Stejně významnou záležitostí je motivace žáků a všestranné posilování jejich volných vlastností. Účinnými metodami v tomto směru je problémové učení, týmová práce, diskuse, samostatné prezentace až po vytváření žákovských projektů. Systematicky by se měly propojovat poznatky z jednotlivých vzdělávacích oblastí do vyšších a komplexnějších celků. Metodika výuky bude zvolena i vzhledem k mentálnímu vývoji a somatickému stavu žáků, zohledňování budou i žáci se zdravotním, případně sociálním znevýhodněním.

V části odborného výcviku je kladen důraz na řešení komplexních problémů v oblasti opravárenství motorových vozidel. Žáci se tak setkají s běžnými typy závad různých částí motorových vozidel a zvládají nejčastější úkony spojené s diagnostikou, údržbou a seřizením motorových vozidel. Velmi důležitou částí odborného výcviku je praxe žáků, probíhající v provozních podmínkách ve spolupráci s podnikatelskou sférou.

5. Stěžejní metody výuky

Významné místo ve výuce má dialog, diskuse a tzv. problémové učení. Přes individuální stránky procesu poznání je zdůrazňován význam týmové práce a kooperace. K aktivaci a motivaci žáků slouží praktické práce, ročníkové práce, prezentace a soutěže.

6. Závěrečná zkouška, hodnocení žáků a diagnostika

Základ pro hodnocení chování a prospěchu ve výuce tvoří výše citovaný zákon a vyhláška a dále klasifikační řád, který je součástí školního řádu, který sjednocuje požadavky z teoretického i praktického vyučování. Různé formy hodnocení – písemné, ústní, testy s uzavřenými nebo otevřenými úlohami, sebehodnocení, spolu s různým způsobem hodnocení – známkování, slovní

hodnocení, bodový systém – směřuje k posouzení zvládnutí základních kompetencí.

Vydržte

Nedílnou součástí hodnocení odborných znalostí a dovedností žáků je soutěž AUTOMECHANIK JUNIOR, která se skládá ze tří úrovní: školního, krajského a celostátního kola. Jednotlivá kola obsahují testovou, poznávací a praktickou část soutěže.

Závěrečná zkouška je realizována dle jednotného zadání závěrečných zkoušek oboru automechanik. Zkouška se skládá ze tří částí:

1. Písemná zkouška je rozdělena do dvou částí a trvá max. 240 minut, z toho:
 - a) test na PC – z databáze se náhodně vybere 100 otázek, čas na vypracování max. 60 minut
 - b) písemná část – žáci si volí jedno téma, čas na vypracování max. 180 min.
2. Praktická zkouška probíhá na 7 pracovištích odborného výcviku, kde žáci plní jeden úkol (učivo prvního ročníku - pracoviště č.7), nebo dva úkoly (učivo druhého a třetího ročníku – pracoviště č. 1 – 6). Žák je povinen absolvovat všechna pracoviště.
3. Ústní zkouška obsahuje 30 témat, z nichž si žák jedno téma vylosuje. Ke každému tématu se přiřazuje jedna podotázka ze světa práce, která je součástí jednotného zadání. Zařazení druhé podotázky mimo jednotné zadání je v kompetenci ředitele školy.

6.1 Způsoby hodnocení teoretického vyučování

Hodnocení ve všeobecně vzdělávacích předmětech a teoretické výuce odborných modulů se provádí formou ústní a písemnou. Písemné hodnocení je formou otevřených úloh nebo testem, dále se hodnotí samostatné domácí práce a referáty. Kromě faktických znalostí se hodnotí i forma vyjadřování a vystupování. U písemných prací se zohledňuje i grafická stránka. Dále se hodnotí aktivita v hodinách.



6.2 Způsoby hodnocení odborného výcviku

Z důvodu relativně malého počtu žáků v UVS je v části odborného výcviku kladen důraz na individuální hodnocení jednotlivých žáků. Velmi často je v odborném výcviku používán bodový systém hodnocení pracovních úkolů, který je použit také v hodnocení odborných soutěží a závěrečných zkoušek.



6.3 Způsoby hodnocení na odloučených a provozních pracovištích

Na odloučených pracovištích, kde vykonávají praxi celé skupiny žáků i s UOV, je způsob hodnocení stejný jako ve školních dílnách. Hodnocení žáků na provozních pracovištích probíhá na základě komunikace mezi VUOV a instruktorem (zaměstnancem firmy). Hodnocení žáků je zcela individuální, převládá zde slovní hodnocení a sebehodnocení.

6.4 Způsoby hodnocení klíčových kompetencí

Hodnocení občanských a klíčových kompetencí je začleněno do jednotlivých předmětů a většinou se jedná o komplexnější posouzení a hodnocení, jak žák komunikuje, jak je schopen spolupracovat interaktivně v kolektivu, jak využívá výpočetní techniku, jak využívá numerických znalostí a jak je schopen prezentovat své znalosti a dovednosti pro potřeby praxe.

6.5 Způsoby hodnocení průřezových témat

Hodnocení průřezových témat je obsaženo v náplni jednotlivých předmětů, z nichž některé tato témata probírají a hodnotí zevrubněji. Téma občan v demokratické společnosti je analyzováno zejména v předmětu občanská nauka, který se podílí nejvíce na formování osobnosti, hodnotí se zejména jeho postoje a celková orientace. Hodnocení je prováděno formou výměny názorů a diskusí.

Téma člověk a životní prostředí je probíráno a hodnoceno v předmětu základy ekologie a biologie.

Hodnotí se nejen dílčí poznatky, ale zejména aktivní postoj jednotlivce v otázce ochrany životního prostředí. Téma člověk a svět práce je obsaženo zejména v předmětu základy ekonomiky. Hodnotí se především schopnost ústně a písemně prezentovat se při jednání, mít představu o pracovních možnostech v daném regionu, orientovat se v příslušných partiích Zákoníku práce. Hodnocení zvládnutí informačních a komunikačních technologií probíhá formou testů po každém modelu a na základě projektu na zadané téma.

7. Požadavky na bezpečnost, ochranu zdraví při práci, hygienu práce a požární ochranu

Součástí teoretického a praktického vyučování je problematika bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, požární ochrany a hygieny a hygieny práce. Při výuce se vychází z platných předpisů, zákonů, prováděcích vládních nařízení, vyhlášek a norem, dále z všeobecných bezpečnostních zásad až ke konkrétním zásadám pro učební obor automechanik. Žáci jsou při práci vedeni zejména k dodržování předepsaných technologických postupů a používání osobních ochranných pracovních prostředků. Při nástupu do prvního ročníku prochází žáci celodenním komplexním školením v oblasti bezpečnosti, ochrany zdraví, hygieny práce a požární ochrany. Další školení získají žáci vždy při příchodu na nové dílenské pracoviště, do laboratoře a speciálních učeben.

8. Charakteristika obsahu vzdělávacího programu

8.1 Všeobecné vzdělávání

8.1.1 Jazyková komunikace

Jazyková komunikace se realizuje v předmětu český jazyk a v cizích jazycích, navazuje na učivo základní školy, prohlubuje a rozvíjí jazykové znalosti, napomáhá k rozvoji procesu pochopení druhých i sebe sama, kultivuje myšlení, logiku, přispívá k rozvoji citové stránky osobnosti. Prostřednictvím mateřského jazyka a cizího jazyka jsou osvojovány kulturní hodnoty vlastního i cizího národa.

8.1.2 Společenskovední vzdělávání

Společenskovední vzdělávání se naplňuje v předmětu občanská nauka, který propojuje poznatky z několika společenskovedních disciplín, s cílem připravit žáky pro aktivní občanský život v demokratické společnosti. Je významným nástrojem pro ovlivnění hodnotové orientace žáků.

8.1.3 Estetické vzdělávání

Estetické vzdělávání se realizuje v předmětu literární a estetická výchova s akcentem na rozvoj estetických hodnot a norem. Žáci jsou nejen seznamováni s různými druhy a styly umění, zejména s literárním uměním, ale jsou vedeni k tomu, aby projeвили sami své estetické chápání a citění samostatnou tvorbou.

8.1.4 Matematické vzdělávání

Matematické vzdělávání podstatně ovlivňuje kognitivní procesy, zejména logické myšlení, práci se symboly, paměť a představivost, je důležitým předmětem vzhledem jak k technické praxi, tak i pro posuzování a vyhodnocování reálných situací praktického života.

8.1.5 Přírodovědné vzdělávání

Přírodovědné vzdělání obsahuje poznatky z fyziky, chemie, biologie a ekologie a je pojato tak, aby žáci pochopili vzájemnou souvislost jevů v přírodě, že i společnost je součástí přírodního řádu, který má své zákonitosti. Cílem přírodovědného vzdělání není jen poznání těchto zákonitostí, ale i vytvoření pozitivní hodnotové orientace k přírodě.

8.1.6 Ekonomické vzdělávání

Ekonomické vzdělávání v předmětu základy ekonomiky seznamuje žáky se základy tržní

**Napadá Vás
ještě něco?**

ekonomiky, rozvíjí jejich ekonomické myšlení, připravuje je pro případné podnikání, poskytuje žákům odborné znalosti pro uplatnění na trhu práce.

8.1.7 Vzdělávání v informačních technologiích

Práce s počítačem v předmětu informační technologie umožňuje žákům využívat na uživatelské úrovni operační systém, základní kancelářský software a pracovat s dalším běžným aplikačním programovým vybavením. Na základě dalšího vzdělávání lze zvládnout i složitější programy, vzhledem k některým předmětům teorii i při aplikacích v diagnostické praxi.

8.1.8 Vzdělávání v oblasti tělesné kultury

Vzdělávání v oblasti tělesné kultury se realizuje v předmětu tělesná výchova, kde jsou žáci vedeni k provádění pravidelných pohybových činností, ke kompenzování negativních vlivů způsobu života, rovněž jsou vybavováni znalostmi a dovednostmi potřebnými k preventivní péči o zdraví a bezpečnost.

8.2 Odborné vzdělávání

Je tvořeno odbornými vzdělávacími moduly, které sestávají z výuky odborné teorie a odborného výcviku. Hlavním cílem zařazení odborných vzdělávacích modulů je obsahové a časové přizpůsobení odborné teorie a praxe. Konkrétní informace jsou obsaženy v části ŠVP nazvané „Charakteristika vzdělávacích modulů“.

9. Způsoby začlenění průřezových témat

9.1 Občan v demokratické společnosti

Teoreticky i prakticky se toto téma realizuje především ve všeobecně vzdělávací složce, zejména v občanské nauce, ve výuce jazyků, v estetickém vzdělávání. Kromě poznatků základů občanské gramotnosti v jednotlivých předmětech (rozvoj osobnosti, mezilidská komunikace, struktura společnosti, historie společnosti, politický a právní systém, morálka, svoboda, odpovědnost) je toto téma prohlubováno i v odborných předmětech a odborné praxi. Zejména je kladen důraz na zodpovědný a aktivní přístup v práci, je vyzvedávána snaha dosáhnout mistrovství ve svém oboru nejen hloubkou znalostí a dovedností ve vlastním oboru, ale i poznáním mezioborových souvislostí s jejich vazbou na celospolečenské dění.

9.2 Člověk a životní prostředí

Poznatkové základy se vytvářejí v předmětu biologie, chemie a ekologie, kultivace žáka v tom smyslu, aby si vážil a měl úctu k živé i neživé přírodě, pak v občanské nauce a estetické výchově. Cílem je vytvořit u žáků nejen přesvědčení o ochraně životního prostředí, ale aktivní vztah ve smyslu volby takových činností, technologických metod a pracovních postupů, které by nepoškozovaly životní prostředí. Konkrétně v profesi automechanika to znamená šetrné a hospodárné zacházení se škodlivými látkami a odpady a dodržování zásad uskladňování a používání paliv, maziv, kapalných náplní a ostatních látek používaných v autoopravárenství.

9.3 Člověk a svět práce

Téma se realizuje zejména v ekonomice (trh práce, vybrané kapitoly ze Zákoníku práce, podstata a formy podnikání), v občanské nauce (odpovědnost za vlastní budoucnost) a v českém jazyce (formulace žádosti o zaměstnání, strukturovaný životopis, prezentace před možným zaměstnavatelem), v odborných předmětech (možnost uplatnění, situace v regionu, možnosti dalšího vzdělávání a rekvalifikace) a odborné výuce (praxe žáků na pracovištích firem).

9.4 Informační a komunikační technologie

Toto téma se realizuje v samostatném předmětu, ale prostupuje i do dalších předmětů. Díky počítačovým technologiím je možné rychlé vyhledávání nejrůznějších informací, jejich efektivní zpracování a přehledná forma prezentace. IT zefektivňuje i samotný proces výuky a hodnocení. Počítačové programy doplňují všechny vyučovací předměty, jsou schopné propojit slovo

s obrazem a pohybem. V oblasti odborné výuky se rozvíjí aplikované znalosti především v částech technické dokumentace a diagnostiky.

10. Způsoby rozvoje občanských a klíčových kompetencí ve výuce

10.1 Občanské kompetence

Občanské kompetence se rozvíjejí zejména v předmětech občanská nauka, estetická a literární výuka, základy biologie a ekologie a ve výuce jazyků s cílem probudit u žáků zájem o společenské dění, naučit je orientovat se ve společenských vztazích a tyto zasadit do širších evropských a světových souvislostí. Dominantu tvoří zejména globální problémy související s ochranou životního prostředí v duchu udržitelného rozvoje a chápání života jako nejvyšší hodnoty. Spolu s posilováním pocitu hrdosti na vlastní historii jsou vyzvedávány i jiné kultury a význam aktivní tolerance k těmto kulturám. Kvalita občanských kompetencí není poměřována jen rozsahem poznatků, ale zejména postoji, hodnotovou orientací, schopností vlastního úsudku a kritického myšlení vůbec.

10.2 Komunikativní kompetence

Komunikativní kompetence se rozvíjejí zejména ve výuce českého a cizího jazyka, v občanské a estetické výchově, ale realizují se i v odborných předmětech a modulech. Spolu s prohlubováním gramatických a stylistických schopností je žák veden k tomu, aby dokázal kulturně a věcně komunikovat při různých příležitostech – v neoficiálním i oficiálním styku, aby byl schopen vyslechnout druhé, ale i asertivně prezentovat svůj názor. Součástí komunikativní kompetence je i vypracování textů na běžná i odborná témata (osobní dopis, životopis, žádost o zaměstnání, technický popis, technická zpráva).

10.3 Personální kompetence

Personální kompetence jsou rozvíjeny v rámci partií občanské nauky, zejména v oblasti psychologie osobnosti s cílem sebepoznání a sebehodnocení. Na základě sebepoznání žák může lépe volit vhodné techniky učení a duševní práce. Systematicky je veden ke kritickému hodnocení výsledků svého učení a práce. Cílem všech předmětů je naučit žáka plánovat své aktivity, stanovit si priority i prostředky k jejich dosažení. Během studia se tak vytváří základ k dalšímu vzdělávání, ať už v organizovaných formách studia nebo samostudiem.

10.4 Sociální kompetence

Sociální kompetence jsou rozvíjeny napříč všemi předměty a moduly. Jedná se o rozvoj takových schopností, jako je týmová spolupráce, přijímání jednotlivých rolí v týmu, zodpovědné plnění svěřených úkolů, pozitivní řešení konfliktů v mezilidských vztazích, samostatný a tvůrčí přístup k zadanému úkolu. Dále se jedná o plánování a průběžnou kontrolu úkolů, případně korekci jejich řešení. Tyto sociální kompetence lze rozvíjet jak v teoretických předmětech při určitých modelových situacích, např. v ekonomice při založení a vedení fiktivní firmy, tak i v modulech praktického vyučování.

10.5 Kompetence v oblasti využívání informačních a komunikačních technologií

Tyto kompetence se systematicky rozvíjejí v předmětu informační technologie, kde je žák seznamován se základním počítačovým vybavením a základními textovými editory. V návaznosti na tento základ se učí používat nové aplikace v ostatních předmětech a pracovat s dalšími prameny informací, jako je zejména internet. Tyto znalosti pak aplikuje zejména v diagnostické praxi a při používání náročnějších programů, jako je např. Autocad.

10.6 Matematické kompetence

Bezprostředně se rozvíjejí v matematice a fyzice a v aplikované podobě v odborných technických předmětech. Žák se naučí správně používat pojmy, jednotky, vztahy při řešení praktických úkolů. Rovněž zvládne různé formy grafického vyjádření, zejména tabulky, schémata a grafy. Matematické kompetence rovněž rozvíjejí logiku a preciznost myšlení.

10.7 Kompetence k pracovnímu uplatnění

Tyto kompetence se rozvíjejí zejména v tématu „Úvod do světa“, které je realizováno zejména v občanské nauce, základech ekonomiky, českém jazyce a dalších odborných modulech. Jedná se zejména o vytvoření pozitivního a odpovědného vztahu k práci vůbec a dále o získání reálné představy o konkrétních podmínkách práce v oboru, pracovních nabídkách v regionu, možnostech kariérního růstu, dalšího vzdělávání, případně rekvalifikace. Kromě orientace v nabídkách a hledání uplatnění jsou žáci připravováni i pro komunikaci s budoucím zaměstnavatelem. V základech ekonomiky získávají žáci také informace o možnostech vlastního podnikání.

11. Vzdělávání žáků se specifickými potřebami

Jedná se většinou o poruchy v procesu učení, které jsou diagnostikovány a specifikovány odborníky z pedagogicko-psychologických poraden. Podle charakteru poruchy a podle předmětu, kterého se týká, jsou přijímána kompenzační opatření – v jazycích se dává přednost ústním projevům před písemnými, v matematice se volí jednodušší varianty příkladů, obecně se prodlužuje čas na přípravu a vlastní výkon, případně se volí mírnější hodnocení a klasifikace, v odborných předmětech jsou využívány nekonfliktní způsoby zkoušení a hodnocení žáků a v praktické výuce je kladen důraz na osobní kontakt žáka a učitele, který je umožněn nízkým počtem žáků ve skupině.

Učební plán ŠVP

Učební plán tvoří organizační rámec ŠVP. Vychází z rámcového rozvržení obsahu vzdělávání uvedeného v RVP příslušného oboru vzdělání, které stanoví závazné proporce mezi vzdělávacími oblastmi a okruhy vzdělávání a jejich minimální týdenní i celkové počty vyučovacích hodin za studium.

Nejdříve musí škola posoudit, zda bude vzdělávání organizovat **předmětově nebo modulárně (modulově) nebo kombinací obou způsobů.**

V případě předmětové konstrukce učebnímu plánu musí být v pedagogickém sboru ujasněny otázky vztahující se k tvorbě integrovaných předmětů, mezipředmětových vztahů, vzájemné provázanosti obsahu všeobecného a odborného vzdělávání i vzdělávání teoretického a praktického apod.

V případě **modulové konstrukce** je třeba se zaměřit na vazby mezi kompetencemi a vzdělávacími cíli vyjádřenými v profilu absolventa a systémem modulů, které budou v ŠVP realizovány. Neméně důležité je zvážení vzájemné vazby mezi jednotlivými moduly, provázanost všeobecného a odborného vzdělávání i vazby mezi teoretickým a praktickým vzděláním. Modulový systém u nás zatím není běžně využíván.

Při modulovém uspořádání ŠVP se tvoří **matice modulů** - grafický přehled všech vzdělávacích modulů, jejich hodinové dotace a plánované rozvržení do ročníků. Je nutné, aby vzdělávací moduly zařazené v matici obsahově pokrývaly vzdělávací oblasti a okruhy vymezené v RVP oboru vzdělání.

V případě **předmětové konstrukce** je obsahem učebnímu plánu výčet všech vyučovacích předmětů, jejich hodinové dotace a rozvržení do ročníků, celkové počty hodin (týdně, za období apod.) v jednotlivých ročnících i celkem za studium. To stejně platí i pro modulovou konstrukci učebnímu plánu. Uvádí se výčet všech vzdělávacích modulů, jejich hodinová dotace a rozvržení do ročníků, celkové počty vyučovacích hodin (týdně, za období apod.) v jednotlivých ročnících i celkem za studium.

V učebním plánu se uvádí i další aktivity školy, které jsou součástí vzdělávání - sportovní kurzy, projektové vyučování, odborná praxe. Stanovuje také formu a podíl praktického vyučování i skladbu závěrečné zkoušky a profilové části maturitní zkoušky.

Vyučovací předměty jsou rozděleny na **povinné volitelné a nepovinné, čímž je dána závaznost vyučovacích předmětů.**

Součástí učebního plánu je rozvržení týdnů ve školním roce a poznámky, ve kterých škola objasní některé obsahové a organizační aspekty učebního plánu a výuky.

Názvy vyučovacích předmětů a vzdělávacích modulů škola odvodí od vzdělávacích oblastí a obsahových okruhů vymezených v RVP, popř. vytvoří vlastní název, který vystihuje vzdělávací obsah.

Učební plány se zpracovávají pro všechny realizované formy studia (včetně individuálních studijních plánů pro některé žáky).

Učební plán pro každý vzdělávací cyklus lze upravovat na základě vyhodnocení vzdělávacích výsledků a zkušeností z výuky.

Učební plán obsahuje:

- *Identifikační údaje.* Vzhledem k tomu, že učební plán může být používán samostatně, obsahuje nezbytné identifikační údaje (kód a název oboru vzdělání, název ŠVP, stupeň vzdělání, délka a forma studia, datum platnosti).
- *Přehled vyučovacích předmětů a jejich hodinových dotací v jednotlivých ročnících, počet hodin výuky týdně v ročníku, u dálkového studia počet konzultačních hodin.* Je to tabulka, ve které jsou do jednotlivých ročníků rozepsány kategorie a názvy vyučovacích předmětů (resp. vzdělávacích modulů): povinné (základní, předměty specializace - pokud je ŠVP nabízí), volitelné a nepovinné. U jednotlivých předmětů (modulů) jsou stanoveny týdenní počty vyučovacích hodin v ročníku i celkové počty vyučovacích hodin za studium. V každém ročníku je uveden celkový týdenní počet vyučovacích hodin.

V rámci základních vyučovacích předmětů (modulů) se realizuje všeobecné i odborné vzdělávání. Hranice všeobecného a odborného učiva nemusí odpovídat hranicím vyučovacích předmětů a není nutné je vymezovat.

Pro převod časového rozvržení výuky v RVP oboru vzdělání na učební plán ve ŠVP platí tyto pravidla:

- Je třeba dodržet týdenní a celkové minimální počty vyučovacích hodin pro jednotlivé vzdělávací oblasti a okruhy stanovené v RVP oboru vzdělání. Minimální počty vyučovacích hodin mohou být navýšeny z disponibilních hodin uvedených v RVP.
- Při předmětové i modulové konstrukci učebního plánu je škola povinna zařadit vyučovací předmět tělesná výchova do všech ročníků.
- Podle charakteru vzdělávacího programu se do učebního plánu zařadí příslušná forma praktického vyučování (odborný výcvik, cvičení, učební praxe odborná nebo umělecká praxe) v souladu s požadavky RVP oboru vzdělání.
- *Poznámky k učebnímu plánu.* Není nutné je uvádět. Škola je formuluje zejména v případě, kdy na základě specifických podmínek a potřeb organizace výuky považuje za účelné rozšířit poznámky, uvedené k rámcovému rozvržení obsahu vzdělávání v RVP příslušného oboru vzdělání. Je však vhodné uvést, jaký podíl praktického vyučování (v předmětech teoreticko-praktického charakteru) se bude realizovat v reálných pracovních podmínkách ve spolupráci se sociálním partnerem v regionu.
- *Přehled využití týdnů ve školním roce.* Uvádí se přehled využití týdnů a příslušných činností v období od září do června školního roku v jednotlivých ročnících (neuvádí se prázdniny, které ale do školního roku patří). Celkový časový fond školního roku je 40 vyučovacích týdnů. V posledním ročníku vzdělávacích programů poskytujících střední vzdělání s maturitní zkouškou 37 týdnů. Zejména se jedná o vyučování podle rozpisu učiva, sportovní výcvikové kurzy, závěrečné zkoušky nebo maturitní zkoušky a časovou rezervou. Dále se zde uvádí i odborná nebo umělecká praxe (v případě vzdělávacích programů poskytujících střední vzdělání s maturitní zkouškou) a projektové týdny. Přehled využití

**Stejně i tato
podkapitola
bude
předmětem
cvičení**

týdnů ve školním roce ukazuje rozložení činností ve školním roce a za studium, je využitelný pro stanovení celkových hodin výuky jednotlivých předmětů.

Struktura učebního plánu (příklad - tříletý vzdělávací program)

Učební plán

Kód a název oboru vzdělání:

Název ŠVP:

Stupeň vzdělání:

Délka studia:

Forma studia:

Datum platnosti:

Kategorie a názvy vyučovacích předmětů	Počet týdenních vyučovacích hodin			
	1. ročník	2. ročník	3. ročník	celkem
A. Povinné vyučovací předměty				
a) Základní				
b) Předměty specializace				
c) Volitelné				
B. Nepovinné vyučovací předměty				

Poznámky k učebnímu plánu

Přehled využití týdnů v období září - červen školního roku

Činnost	1. ročník	2. ročník	3. ročník
Vyučování podle rozpisu učiva	33	33	33
Sportovní výcvikový kurz	1	1	-
Projektový týden	-	1	1
Závěrečná zkouška	-	-	1
Časová rezerva (opakování učiva, exkurze, kulturní akce)	6	5	5
Celkem týdnů	40	40	40

V následujícím příkladu vidíme využití týdnů ve školním roce u čtyřletého ŠVP poskytujícího střední vzdělání s maturitní zkouškou:

Činnost	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník
Využití podle rozpisu učiva	34	34	34	30
Sportovní kurz	1	-	-	-
Projektový týden	-	1	-	-
Odborná praxe	-	-	4	-
Maturitní zkouška	-	-	-	2

Časová rezerva (opakování učiva, výchovné akce)	5	5	2	5
Celkem týdnů	40	40	40	37

Následující strany uvádí konkrétní příklad učebního plánu.

UČEBNÍ PLÁN

Název školního vzdělávacího programu: **2368-H/001 Automechanik**
Kód a název oboru vzdělání: **2368-H/001 Automechanik**
Stupeň poskytovaného vzdělání: **střední vzdělání s výučním listem**
Délka a forma studia: **3 roky, denní studium**
Platnost ŠVP: **od 1. září 2006, počínaje 1. ročníkem**

Předmět/modul	Počet týdenních vyučovacích hodin			
	1. ročník	2. ročník	3. ročník	Celkem
Český jazyk	1	1	1	3
Cizí jazyk	2	2	2	6
Občanská nauka	1	1	1	3
Fyzika	1	1	1	3
Chemie	1	-	-	1
Základy biologie a ekologie	1	-	-	1
Matematika	2	1,5	1,5	5
Literární a estetická výchova	1	1	1	3
Tělesná výchova	1	1	1	3
Informační technologie	1	1	1	3
Základy ekonomiky	-	1	1	2
CELKEM VŠEOBECNÉ	12	10,5	10,5	33
Řízení motorových vozidel	-	1	1	2
Odborná teorie	5	5	5	15
Odborný výcvik	15	16	16	47
CELKEM ODBORNÉ	20	22	22	64
CELKEM	32	32,5	32,5	97
TEORIE CELKEM	17	16,5	16,5	50

Poznámky k učebnímu plánu:

1. Teoretická i praktická výuka v předmětu řízení motorových vozidel probíhá ve 2. pololetí II. ročníku a 1. pololetí III. ročníku. Praktická část výuky předmětu řízení motorových vozidel je organizována individuálně v rozsahu jedné týdenní vyučovací hodiny v odborném výcviku.
2. V průběhu II. a III. ročníku vykonávají skupiny žáků pod vedením UOV odborný výcvik ve firmách se zaměřením na opravy motorových vozidel v rozsahu minimálně 80 hodin. V závěru III. ročníku absolvují žáci samostatně odbornou praxi v rozsahu 120 hodin na provozních pracovištích, kde získají základní návyky na reálné pracovní prostředí, zopakují si a prohloubí vědomosti a dovednosti v celém rozsahu odborné

výuky a v neposlední řadě získají možnost zaměstnání po ukončení studia.

3. Ve výuce cizího jazyka pokračuje žák ve výuce jazyka, kterému se učil na základní škole (při výuce dvou jazyků na ZŠ si volí jeden z nich).
4. Případné zařazení dalšího jazyka bude v minimální dotaci tří vyučovacích hodin za studium.

Učební plán vzdělávacích modulů

Modul	1. ročník		2. ročník		3. ročník		Celkem
	teorie	praxe	teorie	praxe	teorie	praxe	
1. Technická dokumentace	30	90					120
2. Technické materiály a jejich zpracování	30	90					120
3. Rozebíratelné spoje	30	90					120
4. Nerozebíratelné spoje	30	90					120
5. Základy opravárenství	30	90					120
6. Základy elektrotechniky motorových vozidel	30	90					120
7. Elektrotechnika motorových vozidel			42	126			168
8. Podvozky			42	126			168
9. Brzdy a technická kontrola			42	126			168
10. Převody			42	126			168
11. Motory					40	120	160
12. Řízení motoru					40	120	160
13. Příslušenství motoru a vozidla					40	120	160
14. Běžné opravy					40	120	160
Celkem	180	540	168	504	160	480	2032

1. konkrétní příklad:

Učební osnova předmětu **Ekonomika**

Název instituce: Střední odborná škola a Střední odborné učiliště obchodní,
Brno, Jánská 22
Název ŠVP: Prodavač
Kód a název oboru vzdělání: 66–51-H/002 Prodavač
Dosažený stupeň vzdělání: střední vzdělání s výučním listem
Délka a forma studia: 3 roky, denní studium

			Chemie	1	32
Matematické vzdělávání	5	160	Matematika	5	160
Estetické vzdělávání	2	64	Literární a estetická výchova	3	96
Vzdělávání pro zdraví	3	96	Tělesná výchova	3	96
Vzdělávání v ICT	3	96	Informační technologie	3	96
Ekonomické vzdělávání	2	64	Základy ekonomiky	2	64
Stroje a zařízení	5	160	Moduly 1 až 5, 10, 11	4	128
Elektrotechnické zařízení	3	96	Moduly 6, 7, 12, 13	3	96
Montáže a opravy	41	1312	Řízení motorových vozidel	2	64
			Moduly 2, 3, 5, 8 až 14	8	256
Disponibilní hodiny	16	512	Odborný výcvik	47	1504
Celkem	96	3072		97	3104
Odborná praxe			Odborná praxe		
Kurzy	0 týdnů		Kurzy		

Obecné výchovně vzdělávací cíle

Předmět ekonomika žáky seznamuje se základními ekonomickými vztahy a s ekonomickým prostředím, ve kterém se jako zaměstnanci budou pohybovat.

Cílem předmětu je poskytnout žákům základní odborné znalosti a dovednosti z ekonomiky, které jim umožní zvládnout jednoduché ekonomické myšlení.

Charakteristika učiva

2. ročník

- Základy tržní ekonomiky
- Zaměstnanci a trh práce

3. ročník

- Podnikání, podnikatel
- Podnik, majetek podniku, hospodaření podniku
- Peníze, mzdy, daně, pojistné

Výuka navazuje na další odborné předměty (obchodní provoz, zbožíznalství, daňová evidence, písemná a elektronická komunikace, psychologie a odborný výcvik). Ekonomické vědomosti a dovednosti jsou prostředkem k lepšímu uplatnění absolventů na trhu práce.

Metody a formy výuky

Kromě klasických slovních metod (výklad, práce s textem a výukového rozhovoru) a názorně demonstračních metod (předvádění grafů, schémat, zpětné projekce) učitel využívá aktivizační a komplexní výukové metody.

V učivu o majetku, hospodaření podniku, mzdách, daních a pojistném zařadí učitel potřebný počet hodin na řešení výpočtů a procvičování praktických příkladů.

Vzhledem k neustálým změnám musí učitel soustavně učivo aktualizovat a být v kontaktu s praxí.



Jako učební pomůcky učitel využívá především učebnice, odborný tisk, internet, videokazety, didaktickou techniku.

Hodnocení výsledků žáků

Výsledky vzdělávání budou hodnoceny v jednotlivých tematických celcích pomocí didaktických testů, klasických písemných prací, individuálního a skupinového ústního zkoušení s klasifikací, frontálního opakování, výukových rozhovorů, slovního hodnocení, soutěží. Hodnocení bude zaměřeno na ověření si zvládnutí učiva (jeho porozumění a aplikace v souladu se schopnostmi a studijními předpoklady žáků) a motivaci pro další učení.

Přínos předmětu k rozvoji klíčových kompetencí

Předmět rozvíjí především:

- komunikativní dovednosti
- dovednost řešit problémy a problémové situace
- dovednost využívat informační a komunikační technologie
- schopnost aplikovat základní matematické postupy při řešení praktických úkolů
- kompetence k pracovnímu uplatnění

Přínos předmětu k rozvoji průřezových témat

Občan v demokratické společnosti

- Vytvoření prostředí, které je založeno na vzájemném respektování, spolupráci, účasti a dialogu.
- Hledání kompromisu mezi osobní svobodou a odpovědností.
- Posilování mediální gramotnosti žáků.

Člověk a životní prostředí

- Pochopení významu životního prostředí pro člověka.
- Pochopení nutnosti uplatňování nejen hledisek ekonomických, ale i ekologických, nutnost prosazování trvale udržitelného rozvoje.

Člověk a svět práce

- Osvojení kompetence aktivně rozhodovat o vlastní profesní kariéře, uplatnění se na trhu práce a přizpůsobování se jeho změnám.
- Znalost základních právních ustanovení zákoníku práce, obchodního a živnostenského zákona (pochopení rozdílů mezi podnikatelskou činností a zaměstnáním, jejich výhody, rizika).

Informační a komunikační technologie

- Zdokonalování využívání prostředků informačních a komunikačních technologií.
- Pochopení nezbytnosti uplatňování IKT nejen pro jednotlivce, ale celé hospodářství.

Ekonomika, ročník druhý

Výsledky vzdělávání	Učivo	Počet hodin	Poznámky
		32	
Žák	1. Základy tržní ekonomiky	15	
Správně používá a aplikuje základní pojmy.	Ekonomie		
Posoudí vliv ceny na nabídku a poptávku.	Potřeby – pojem, druhy, význam		
	Statky, služby		
	Spotřeba		
	Životní úroveň		
	Výroba		
	Výrobní faktory		
	Hospodářský proces		
	Trh		
	Tržní subjekty a objekty		
	Nabídka		
	Poptávka		
	Tržní mechanismus		
	Zboží, cena, konkurence		
Žák	2. Zaměstnanci a trh práce	17	
Vyhledá informace o nabídkách zaměstnání a vzdělávání, kontaktuje případné zaměstnavatele a úřad práce.	Zaměstnání, hledání zaměstnání, služby úřadu práce		
Popíše hierarchii zaměstnanců v organizaci, jejich práva a povinnosti.	Nezaměstnanost, podpora v nezaměstnanosti a rekvalifikace		
Ví, jak uplatnit znalosti o náležitostech pracovní smlouvy, např. při jednání se zaměstnavatelem o právech a povinnostech zaměstnanců.	Pracovně-právní vztahy		
Orientuje se v požadavcích zaměstnavatele při získávání a výběru pracovníků.	Vznik pracovního poměru		
Zná specifika pracovního poměru a obsahu Pracovní smlouvy v obchodě.	Změna pracovního poměru		
Orientuje se v právních předpisech, které určují a definují odpovědnost za škody.	Ukončení pracovního poměru		
Odlišuje jednotlivé druhy způsobených škod a jejich náhradu.	Práva a povinnosti zaměstnance a zaměstnavatele		
Orientuje se v záležitostech dohody o hmotné odpovědnosti, je schopen vyhledat potřebné informace.	Organizace práce na pracovišti		
	Druhy škod a možnosti předcházení škodám, odpovědnost zaměstnavatele		
Na příkladech vysvětlí a vzájemně porovná druhy odpovědnosti za škody ze strany zaměstnance a zaměstnavatele.	Zákoník práce odpovědnost za škody včetně náhrady		
	Obecná odpovědnost		
	Odpovědnost za schodek na svěřených hodnotách, které je zaměstnanec povinen vyúčtovat		

	Odpovědnost za ztrátu svěřeného předmětu		
	Odpovědnost za nesplnění povinnosti k odvrácení škody		

Učební osnovy

Učební osnovy jsou konkrétním a relativně podrobným rozpracováním vzdělávacích výsledků (cílů a kompetencí) a obsahových okruhů pro jednotlivé vyučovací předměty.

Vyučovací předměty a jejich učební osnovy jsou koncipovány na základě kurikulárních rámců v RVP oboru vzdělání. Pokud je to vhodné, mohou vyučovací předměty odpovídat konkrétním obsahovým okruhům v RVP (např. informační a komunikační technologie). Avšak často bývají koncipovány odlišně - např. obsah přírodovědného vzdělání je možné transformovat do předmětů: fyzika, chemie, ekologie, biologie, nebo do integrovaného předmětu základy přírodních věd.

Součástí školního vzdělávacího programu jsou učební osnovy pro učební, odbornou nebo uměleckou praxi a odborný výcvik.

Při koncipování učební osnovy jednotlivých předmětů je třeba nejdříve stanovit to, co se musí žáci naučit, tzn. jaké činnosti, vědomosti, dovednosti, návyky a schopnosti mají být osvojeny nebo rozvinuty. Na základě toho se jasně formulují očekávané výsledky vzdělávání. Ty jsou východiskem pro stanovení vzdělávacího obsahu (učiva). Je patrné, že při precizním ujasnění výsledků vzdělávání se relativně snadno vymezuje obsah vzdělávání. Této vstupní části je třeba věnovat velkou pozornost a dostatek času. **Každý předmět je třeba vnímat jako organickou součást systému vzdělávání v rámci ŠVP**, tedy ve všech potřebných mezipředmětových vztazích a funkčních vazbách (např. průprava v některých všeobecně vzdělávacích předmětech ve vztahu k odborným předmětům a naopak. Učební osnovy by tedy měly být zpracovány týmově za účasti všech pedagogů.

Při tvorbě učebních osnov je nutné dbát na konzistentnost mezi cíli a kompetencemi, které jsou vymezeny v profilu absolventa a cíli a kompetencemi (resp. výsledky) vzdělávání vymezenými v jednotlivých vyučovacích předmětech.

Obsahem učebních osnov jsou dvě části:

- Pojetí vyučovacího předmětu**
- Rozpis učiva a výsledky vzdělávání - realizace kompetencí**

1. Pojetí vyučovacího předmětu uvádí:

- Obsahové cíle vyuč. předmětu.* Tj. k čemu slouží a jaké je jeho zařazení ve vzdělávacím programu. Stanovené cíle by měly být reálné, jednoznačné, kontrolovatelné a konzistentní. Měly by být formulovány srozumitelnou formou, aby poskytovaly jasnou představu o záměrech autorů učební osnovy.
- Charakteristiku učiva.* Tj. stručný popis vzdělávacího obsahu (větších okruhů učiva).
- Pojetí výuky.* Metody a formy výuky včetně praktických cvičení, práce v laboratoři atd.
- Hodnocení výsledků žáků.* Např. frekvence zkoušení, významnější písemné práce, hodnocení samostatné práce žáků apod., kritéria hodnocení v daném předmětu.
- Přínos předmětu k rozvoji klíčových kompetencí a průřezových témat.*

2. Rozpis učiva a realizace kompetencí se zpracovává takto:

- Vymezení výsledků vzdělávání a jeho obsah v podobě tematických celků a témat.* Rozpis učiva je rozdělen do jednotlivých ročníků tak, aby odpovídal učebnímu plánu. Může však být zpracován i bez rozdělení do ročníků tak, aby odpovídal učebnímu plánu, a doplněný doporučeným rozvržením učiva tematických celků do ročníků. U

tematických celků nebo větších okruhů učiva je vhodné uvádět hodinovou dotaci, která slouží k orientaci a usnadnění plánování výuky.

- **Rozpracování výsledků vzdělávání a kompetencí**, které vycházejí z kurikulárních rámců pro jednotlivé oblasti vzdělávání v RVP a jsou v souladu s profilem absolventa ŠVP. Výsledky vzdělávání jsou napojeny na konkrétní učivo a jsou formulovány jako intelektové a praktické činnosti a dovednosti, které si musí žák prostřednictvím učiva osvojit a být schopen na dané úrovni prokázat. Představují tak základní východisko pro stanovení kritérií a způsobů hodnocení žáků v příslušném vyučovacím předmětu. Zároveň jsou nástrojem pro zajištění srovnatelnosti vzdělání v rámci příslušného předmětu. Formulací výsledků vzdělávání musí být patrné, na jaké úrovni (šířce, hloubce) mají být žákem osvojeny. Je třeba je tedy formulovat pomocí dokonavých sloves: žák rozumí, vysvětlí, řeší, žák je schopen, dokáže, charakterizuje, ovládá, provádí, rozlišuje atd.

**I tato
podkapitola
bude
předmětem
cvičení**

Výsledky vzdělávání a kompetence mohou být v učebních osnovách předmětů *vymezeny dvěma způsoby*:

- Vyčleněny jako společné a předsazeny před příslušným tematickým celkem učiva. Tento způsob je vhodný zejména u těch výsledků vzdělávání a kompetencí, které jsou zaměřeny na osobnostní vlastnosti a postoje žáků a mají průřezový charakter (varianta 1).
- Vymezeny ve vazbě na konkrétní tematické celky. Tento způsob je vhodný u těch kompetencí, kterých lze dosáhnout jen v příslušném tematickém celku teoretického či praktického vyučování (varianta 2).

Varianta 1

Výsledky vzdělávání a kompetence	
Tematické celky:	
1.1 Téma:.....	x hod.
1.2 Téma:.....	x hod.
1.3 Téma:.....	x hod.

Varianta 2

Výsledky vzdělávání a kompetence (v konkrétní vazbě na celek)	Tematické celky
	1.1 Téma.....x hod.
	1.2 Téma.....x hod.
	1.3 Téma.....x hod.

Doporučujeme, aby učební osnovy měly jednotnou formální úpravu a obsahovaly určité identifikační údaje: obor (obory) vzdělání, formu vzdělání, celkový počet vyučovacích hodin za studium, platnost. Osnovy mohou být zpracovány společně pro všechny formy vzdělávání, které škola realizuje, nebo mohou být pro některé formy vypracovány samostatně (zejména pokud chceme zohlednit specifika žáků - věk, předchozí vzdělání apod.). Podobně je možné přihlídnout k specifickým vzdělávacím potřebám žáků. Vždy je ale třeba dbát na soulad s RVP.

2. Praktický příklad k osnovám:

Úvodní stránka k osnovám

Název školního vzdělávacího programu: **2368-H/001 Automechanik**
Kód a název oboru vzdělání: **2368-H/001 Automechanik**
Stupeň poskytovaného vzdělání: **střední vzdělání s výučním listem**
Délka a forma studia: **3 roky, denní studium**
Platnost ŠVP: **od 1. září 2006, počínaje 1. ročníkem**

Obsah

- Český jazyk
- Anglický jazyk
- Německý jazyk
- Literární a estetická výchova
- Občanská nauka
- Základy ekologie a biologie
- Tělesná výchova
- Základy ekonomiky
- Informační technologie
- Matematika
- Fyzika
- Chemie
- Řízení motorových vozidel

Příklad

Následující příklad ukazuje učební osnovy předmětu **Základy ekonomiky**

UČEBNÍ OSNOVA

ZÁKLADY EKONOMIKY

Pojetí vyučovacího předmětu:

a) obecné cíle vyučovacího předmětu

- vychovávat žáky k ekonomickému myšlení, naučit je hospodařit se svým soukromým a firemním majetkem, penězi, časem
- být prospěšný společnosti, a to svým vzděláním, odbornými znalostmi a prací
- poskytovat žákům odborné znalosti, a to tak, aby byli schopni sebe prezentace a uplatnění se na trhu práce
- naučit je orientovat se v právních normách, týkajících se tematických celků
- motivovat k celoživotnímu vzdělávání

b) charakteristika učiva

vzdělávání je zaměřeno na:

- základy tržní ekonomiky, pochopení působení trhu, nabídky a poptávky
- oblast podnikání, schopnost založit si firmu, orientovat se v různých formách podnikání, komunikovat s úřady
- podnik, jeho složky, majetek, činnosti a hospodaření se zdroji, účetnictví firmy
- pracovně právní vztahy a uplatnění se na trhu práce
- oblast daní v ČR

Tato
podkapitola
bude
předmětem
semináře



- pojišťovnictví, pojištění osob, majetku a nabízené produkty na současném trhu

c) pojetí výuky

dle tematických celků volit vhodné učební metody, vzájemně je kombinovat, a to:

- forma výkladu k získání určitého obsahu znalostí, vědomostí
- forma diskuse na předem stanovené téma, podkladem jsou žákovské referáty
- praktická cvičení ve skupinách, vyplňování formulářů a dokladů, jednoduché výpočty, nácvik jednání na úřadech
- práce s legislativou, odbornými časopisy, internetem, práce s informacemi
- besedy se sociálními partnery, popř. odborné exkurze



d) hodnocení výsledků žáků

důležitým kritériem hodnocení jsou:

- odborné vědomosti, a to jak za ústní, tak i písemný projev
- zpracování žákovského projektu (založení fiktivní firmy) a jednotlivých praktických úloh z vedení účetnictví (popř. daňové evidence) podnikatele

doplňujícím kritériem pak:

- praktické úkoly (referáty, vyplňování formulářů...)

e) přínos předmětu k rozvoji klíčových kompetencí a průřezových témat

- rozvíjí u žáka komunikační schopnosti, správně, věcně a srozumitelně se vyjadřovat, a to jak v mluveném, tak psaném projevu
- učí prezentovat se při oficiálních jednáních (s úřady a institucemi, se zaměstnavatelem)
- učí žáka znát své osobní dispozice, své přednosti a nedostatky, vnímat svůj temperament, projevy emocí a volně stránky své osobnosti se snahou uplatnění se na trhu práce a aktivního zapojení se do společnosti
- připravuje absolventa na pracovní prostředí a požadavky vyplývající z pracovních vztahů
- učí žáka pracovat samostatně i v týmu, rozvíjí odpovědnost za svěřené úkoly, učí uznávat autoritu nadřízených
- rozvíjí schopnost aplikace jednotlivých zákonů a předpisů, vyhledávání potřebných informací
- připravuje ke schopnosti vést samostatně firmu a veškerou agendu
- učí poznávat svět a lépe mu rozumět, získávat úctu k živé i neživé přírodě, respektovat život
- každého jedince jako nejvyšší hodnotu, pomáhat ekonomicky slabým oblastem světa
- učí žáka zapojovat se do ochrany a zlepšování životního prostředí
- přispívá k celkovému rozvoji osobnosti absolventa, umožňuje vytvářet hierarchii hodnot
- využívá mezipředmětových vztahů, a to znalosti z předmětů:
 - český jazyk - zejména využití písemného a mluveného projevu, znalost administrativního stylu, práce s textem
 - matematika - zejména práce s daty, jejich porovnávání a interpretace v grafech a tabulkách
 - občanská nauka - zejména znalost lidské společnosti, funkce státu, ústavy a politického systému v ČR, pochopení významu EU, znalost hodnot a principů demokracie
 - informační technologie - zejména práce s informacemi, práce s internetem



ROZPIS UČIVA

ZÁKLADY EKONOMIKY

2. ročník 32 hodin

Výsledky vzdělávání a kompetence	Tematické celky	Hodiny
Žák: - chápe význam pojmů, správně je používá, aplikuje je na praktických příkladech - definuje práci, přírodní zdroje a kapitál jako vstupy do výroby, rozlišuje jednotlivé části hospodář. procesu - rozumí zákonitostem trhu a vlivu ceny na nabídku a poptávku - formuluje podstatu a cíle podnikání, zná právní formy a znaky p., definuje podmínky podnikání - jmenuje rizika p., a to i na základě svých konkrétních poznatků - umí sestavit jednoduchý podnikat. záměr - ví, jak postupovat při zakládání a ukončení živnosti - umí vyplnit potřebné formuláře, umí jednat s úřady, orientuje se v živnost. zákoně - zná základní povinnosti podnikatele vůči státu - rozlišuje typy obchod. společností, ví, jak se zakládají, zná rozdíly mezi nimi - orientuje se v obchodním zákoníku - definuje podnik, zná jeho složky, umí charakterizovat jednotlivé činnosti - rozlišuje podstatu dlouhodobého a oběžného majetku, umí je klasifikovat - zná význam odepisování dlouhodobého majetku a vliv odpisů na daně - definuje vlastní a cizí zdroje, umí je klasifikovat - rozlišuje jednotlivé druhy nákladů a výnosů - umí používat kalkulační vzorec pro výpočet ceny služeb v oboru - řeší jednoduché výpočty výsledků hospodaření	1. Základy tržní ekonomiky 1.1 Základní pojmy: potřeby, statky, služby, spotřeba, životní úroveň 1.2 Výrobní faktory, výroba, hospodářský proces 1.3 Trh, vlastnosti trhu, zákon nabídky a poptávky, zboží, peníze, cena a poptávky	6
	2. Podnikání 2.1 Základní pojmy: podnikání, rizika, pod. záměr 2.2 Živnostenské podnikání 2.3 Podnikání obchodních společností	11
	3. Podnik, jeho majetek a hospodaření 3.1 Podnik jako zákl. jednotka národ. hospodářství 3.2 Struktura majetku, jeho evidence, oceňování, odepisování dlouhodobého majetku 3.3 Zdroje financování majetku 3.4 Náklady, výnosy, výsledek hospodaření	11

• jmenuje důvody pro pojištění, rozlišuje je • orientuje se v produktech pojišťovacího trhu mezi zákonným a komerčním pojištěním	4. Pojišťovnictví 4.1 Formy pojištění, zákonné a komerční 4.2 Pojištění osob, majetku, odpovědnosti za škodu	4



3. ročník 32 hodin

Výsledek vzdělávání a kompetence	Tematické celky	Hodiny
Žák: • vysvětluje význam práce pro společnost a rozdíly mezi závislou činností a podnikáním, zná světové oblasti práce • orientuje se v zákoníku práce, zná práva a povinnosti zaměstnance i zaměstnavatele; zná náležitosti pracovní smlouvy • umí rozvázat pracovní poměr a rozlišuje jednotlivé způsoby ukončení pracovního poměru; umí napsat žádost o ukončení pracovního poměru • zná předpisy BOZP a PO ve svém oboru • formuluje význam managementu ve firmě, umí popsat činnosti manažerů • rozlišuje jednotlivé druhy škod a jejich náhrady; zná právní předpisy, které definují odpovědnost za škodu • vyhledává pracovní nabídky z různých zdrojů, i v rámci EU, umí je vyhodnotit; kontaktuje případné zaměstnavatele, zná zásady jednání při přijímacím pohovoru; odpovídá na pracovní nabídky; hodnotí požadavky zaměstnavatele při získávání a výběru zaměstnanců; umí napsat žádost o místo, životopis • dokáže komunikovat s úřadem práce, vyplňuje příslušné formuláře • zná a využívá informační a poradenské služby v oblasti volby povolání • umí si vyhledat možnosti rekvalifikace, popř. dalšího vzdělávání • zná podmínky, za kterých má nárok na hmotné zabezpečení • vyhledává aktuální informace o trhu práce	1. Pracovně právní vztahy 1.1 Základní pojmy: práce, hlavní světové oblasti práce, znaky práce 1.2 Vznik, změna, ukončení pracovně právního vztahu 1.3 BOZP a PO 1.4 Organizace práce na pracovišti, řízení práce 1.5 Druhy škod, možnosti předcházení škodám, odpovědnost za škody 1.6 Možnosti vyhledávání zaměstnání 1.7 Úřad práce a jeho služby	10

v dané lokalitě, umí se v nich zorientovat a použít je pro praxi - vysvětluje význam mzdy, definuje mzdu minimální - rozlišuje tarifní, hrubou, čistou mzdu; řeší jednoduché výpočty mzdy - zná složky sociálního zabezpečení - orientuje se v dávkách nemocenského pojištění - provádí výpočty sociálního pojištění - definuje účel použití zdravotního pojištění. - dokáže komunikovat se zdravotní pojišťovnou. - provádí výpočty zdravotního pojištění - zná práva a povinnosti v případě nemoci nebo úrazu - vysvětluje význam základních pojmů, umí je správně používat, aplikuje na praktické příklady - orientuje se v jednotlivých daních. - používá daňové zákony a umí vyhledat potřebné informace - dokáže zpracovat zjednodušené daňové přiznání - komunikuje s finančním úřadem - zná složení státního rozpočtu, jeho příjmovou a výdajovou stránku - zná zásady vedení daňové evidence, definuje předmět daňové evidence - rozlišuje, používá a vyplňuje účetní doklady - účtuje do účet. knih - sestavuje zjednodušené účetní výkazy - orientuje se v platebním styku, umí rozlišit mezi hotovostním a bezhotovostním, umí použít příslušné účetní doklady - vyhodnocuje výsledky hospodaření ve fiktivní firmě	1.8 Trh práce (místní, světový), jeho ukazatele, všeobecné vývojové trendy, požadavky zaměstnavatelů 2. Mzdová agenda 2.1 Mzdová soustava, typy mezd 3. Zákonné pojistné 3.1 Pojistné a sociální zabezpečení 3.2 Zdravotní pojištění 4. Daňová soustava 4.1 Základní pojmy: daň, subjekt daně, zdaňovací období, daňová přiznání, finanční úřad, funkce daní 4.2 Struktura daňové soustavy 4.3 Státní rozpočet a vazba na daně 5. Vedení daňové evidence 5.1 Vedení daňové evidence 5.2 Účetní dokumentace 5.3 Platební styk 5.4 Zavedení účetnictví ve fiktivní firmě	4 4 7 7

Vzdělávací moduly

V případě, že se škola rozhodne pro modulární uspořádání ŠVP, musí se podrobně seznámit s metodikou tvorby vzdělávacích modulů a před jejich rozpracováním do ŠVP zvážit následující fakta a souvislosti.

„Modul je přesně definovaná jasně vymezená vzdělávací nebo výcviková jednotka. Je to blok učiva, který tvoří uzavřený celek“ (Čadílek, 2003, s. 30). Např. „Strojní obrábění kovů“, „Ruční obrábění kovů“, „Malířské a natěračské práce“, „Výrobky studené kuchyně“ apod. Modul musí definovat určitý soubor učební látky, učebních činností a situací a musí mít svoji specifikovanou funkci a jasně definované výchovně- vzdělávací cíle. Také musí být zapojitelný do různých vzdělávacích cest. Modul může být koncipován jako celek učiva s různým rozsahem (jako obdoba vyučovacího předmětu) nebo jako část studia, kdy je stavebním prvkem poměrně velké části systému (např. rozsahu více ročníků).

Modul na rozdíl od učebních osnov, které mají lineární charakter bez možnosti odklonu od předem dané cesty, může existovat relativně samostatně s tím, že budou jasně stanovena pravidla vzájemné návaznosti, kompatibility a závaznosti v celém modulovém programu.

O tom, jakým způsobem bude tato vlastnost vzdělávacích modulů využita, rozhoduje způsob, jakým jsou moduly v rámci daného systému uspořádány. Moduly lze rozdělit podle různých kritérií, která slouží k ujasnění jejich smyslů a napomáhají při přípravě modulově pojatého vzdělávacího programu. Pro účely jednotného přístupu ke tvorbě vzdělávacích modulů a jejich systému se doporučuje následující třídění:

Typ modulu:

- *Povinný*
- *Volitelný*
- *Nepovinný*

Stejný modul může být v různých vzdělávacích programech zařazen odlišně - v jednom jako povinný, ve druhém jako volitelný, v dalším jako nepovinný apod.

Pojetí modulu

Pojetí vychází z obsahu a metod. Obsah vyučovacích předmětů je odvozován z příslušných vědních oborů. V modulech je možné výrazně přihlídnout k příslušným činnostem resp. žádoucím kompetencím. Pojetí modulu může být následující:

- *Obecně teoretické (OT)* - poznatkově orientované, tzn. široký všeobecně vzdělávací základ zacílený na osvojování intelektových dovedností, které jsou pokládány za důležité pro další vzdělávání, společenské uplatnění a osobní rozvoj.
- *Profesně teoretické (PT)* - odborný obsah, základ odborné specializace a odborných kompetencí.
- *Specificky odborné (SO)* - specializace k profesnímu uplatnění, profilování k osvojení určitých kompetencí.
- *Kombinované* - proporcionalní propojení teoretické a praktické složky.
- *Doplňkové (D)* - jejich absolvování je podmínkou pro zvládnutí některých odborných modulů.
- *Činnostní (Č)* – praktické využití teoretických poznatků, např. odborný výcvik, cvičení atd.
- *Projektové (P)* - orientace žáků na řešení komplexních problémů se zaměřením na rozvoj samostatnosti a kreativity.

Z modulového uspořádání vyplývá zásadní změna v přístupu k výuce. Probrání obsahu není tak podstatné, jako žákem skutečně dosažené výsledky učení. Aby bylo možné orientovat se v modulárním systému výuky a dostat vertikální i horizontální prostupnosti v rámci školy, je třeba dodržovat shodnou závaznou strukturu modulů, která jasně a zřetelně definuje funkci modulu,

jeho cíle, a tedy i možnost zapojení do různých vzdělávacích programů.

Strukturu modulu vyjadřuje následující schéma:

A. Vstupní část A.1 Název modulu A.2 Kód modulu (kódové označení nominální délky ve vyuč. hodinách, typu a pojetí modulu) A.3 Charakteristika modulu (obecný cíl modulu, obsahové pojetí, možnost zařazení ve vzdělávacím programu) A.4 Platnost modulu (datum, od kterého modul platí) A.5 Vstupní předpoklady (vymezení požadované úrovně vědomostí a dovedností, které jsou předpokladem úspěšného studia daného modulu)
B. Jádru modulu B.1 Předpokládané výsledky vzdělávání (vstupní kompetence) B.2 Obsah modulu (výčet témat, jež tvoří základ pro dosažení stanovených výsledků) B.3 Doporučené postupy výuky (kromě metod i formy, v závislosti na cílech, obsahu a pojetí modulu)
C. Výstupní část C.1 Kritéria hodnocení (požadavky na ukončení) C.2 Doporučené nebo plánované postupy hodnocení (podmínky, metody) C.3 Popř. doporučená studijní literatura



Tato
podkapitola
bude
předmětem
dvou cvičení

A. Vstupní část

Obsahuje identifikační údaje a stručnou informaci o daném vzdělávacím modulu.

A.1 - Název modulu je tvořen několika slovy, která jako celek nejlépe vystihuje cíl a obsah modulu. Jeho formulaci je nutné věnovat patřičnou pozornost, protože se může objevit na výstupních certifikátech.

A.2 - Kód modulu jednoznačně identifikuje modul. Předpokládá se, že si škola vytvoří vlastní systém kódování, který bude odpovídat jejím specifickým podmínkám. Pro tvorbu se musí stanovit **závazná pravidla a ta se musí dodržovat**. Čísla a písmena použitá v kódu by měla vypovídat o nominální délce modulu, jeho typu a pojetí. Dle potřeb školy může být kód doplněn i dalšími údaji (označením názvu modulu, předmětové komise, která je odpovědná za realizaci modulu aj.).

A.3 - Charakteristika modulu stručně popisuje obecné záměry modulu (cíle), jeho obsahové pojetí a možnosti, jak lze modul zařadit do vzdělávacích programů. Cíl modulu může být vyjádřen jako stručné zdůvodnění, proč má student modul absolvovat a jaký má význam pro jeho další studium nebo pracovní uplatnění. Vystihuje snahy a záměry učitele (to, o co bude učitel při výuce usilovat).

Obsahové pojetí modulu je vyjádřeno jako stručná obsahová charakteristika doporučených témat, která jsou základem pro zvládnutí požadovaných výsledků. Témata jsou vybrána s ohledem na předpokládané výsledky studia. Jejich členění závisí na metodách výuky. V různých modulech může být význam vazby mezi výsledky studia a navrženým obsahem odlišný. Někdy nelze předpokládaných výsledků dosáhnout bez využití vymezeného obsahu, jindy je tato vazba volnější (při rozvoji intelektových schopností a klíčových kompetencí). Možnosti zařazení modulu ukazují, jak lze příslušný modul zapojit do ucelených vzdělávacích programů. Zařazení je možné znázornit graficky.

A.4 - Platnost modulu. Uvádí se datum, od kterého daný modul platí. Je to důležité z důvodu inovací a dílčích úprav jednotlivých modulů, kterými jsou nahrazovány původní moduly. Orientace v platnosti příslušného modulu je také důležitá, když žák přerušil vzdělávání.

A.5 - Vstupní předpoklady. Vymezuji vstupní minimální požadovanou úroveň vědomostí a dovedností, bez nichž není možné zvládnout další studium. Mohou být vyjádřeny i výčtem modulů, které je nutné před vstupem absolvovat.

B. Jádru modulu

Je základní a nejdůležitější část modulu. Informuje o cílovém zaměření a obsahu modulu i o celkové změně v kompetencích studentů, kterých by mělo být studiem modulu dosaženo.

B.1 - Předpokládané výsledky vzdělávání. Jsou vymezeny jasně formulovanými cílovými kompetencemi, kterých student v průběhu výuky ve stanoveném období dosáhne. Vyjadřují konkrétní vědomosti, dovednosti (intelektové i psychomotorické) a postoje, které mají žáci získat, i osobnostní kvality a změny v chování.

Stanovené cíle musí být reálné, jednoznačné, kontrolovatelné a konzistentní. Jejich formulace musí být srozumitelná, aby při jejich přečtení získal žák i jiný čtenář konkrétní představu, která je v souladu se záměrem autora.

Při formulaci cílů vzdělávání je nutné si uvědomit, že se změnami požadavků na uplatnitelnost absolventů na trhu práce vzrůstá význam **přenositelných klíčových kompetencí**. Ty jsou charakterizovány svou obecnou použitelností, která je nezávislá na specifických pracovních úkolech. To znamená, že by žákům měla být poskytována možnost rozvoje a inovací způsobilostí, které jsou potřebné pro jejich uplatnění v občanském a pracovním životě. Je to oblast širokého záběru, z níž je třeba zejména u žáka dosažení následujícího:

- Schopnost aplikace získaných vědomostí a dovedností v nových situacích, inovovat je při změně podmínek.
- Schopnost organizovat a plánovat činnosti, obhájit zvolené řešení a nést za ně zodpovědnost.
- Schopnost zvládat rutinní i neobvyklé situace.
- Schopnost efektivní interakce v jednání s lidmi (kolegy, zákazníky apod.).

B.2 - Obsah modulu. Obsahuje výčet témat (rozpis učiva), jejichž osvojení je nutné pro dosažení vymezených cílů. Koresponduje s předpokládanými výsledky vzdělávání, které dále konkretizuje a uvádí do širšího rámce. Při promýšlení obsahu je třeba mít na paměti, že se nejedná jen o poznatky, ale i o metody, kterými jsou tyto poznatky získávány, a o příslušné myšlenkové operace nebo smyslové a motorické dovednosti.

B.3 - Doporučené postupy výuky. Mají doplňkový charakter. Ve vazbě na daný obsah uvádí ty postupy, u nichž se předpokládá dosažení předpokládaných výsledků studia. Pod pojmem postupy chápeme metody, organizační formy výuky a výčet doporučených pomůcek i dalších informací, které nejsou součástí obsahu modulu (např. informace o informačních zdrojích na Internetu nebo jinde) apod. Pro učitele slouží jako inspirace a nejsou závazné. Je třeba doporučovat takové postupy, které obsahují i prvky využitelné při hodnocení. Je také třeba dbát na vyvážený poměr mezi metodami tradičními (vedoucími k osvojení již hotových poznatků) a metodami aktivizujícími (podporujícími samostatnou i tvůrčí činnost žáků).

C. Výstupní část

Jejím úkolem je jasně specifikovat požadavky, které budou na žáky kladeny, včetně podmínek pro zlepšení objektivizace hodnocení. Součástí této části může být i doporučená literatura nebo jiné informační zdroje.

C.1 - Kritéria hodnocení. Představují nejdůležitější část výstupního systému. Jsou orientační informací pro posouzení toho, zda byly dosaženy nejdůležitější vzdělávací cíle modulu. Vyplývají z předpokládaných výsledků vzdělávání a je zde popsáno, jak se přesvědčit o jejich dosažení. Kritéria se soustředí na požadovanou kvalitu a úroveň stanovených výsledků. Jsou formulována tak, aby umožnila jejich ověření. Pro každý plánovaný výsledek se navrhuje 3 - 4 kritéria pro

hodnocení. Podle charakteru a celkového zaměření modulu se zaměřují na zvládnutí činností a na výsledky činností. U těchto typů kritérií výkonu by mělo být uvedeno určení kvality, kterým se stanoví požadovaná úroveň, která musí být splněna.

Tvorba jednotlivých kritérií vede k vymezení dílčích problémů charakteristických pro určitý modul, umožňuje zvážit jejich důležitost (např. jak se splnění kritéria promítne do konečné známky) a určit podmínky pro stanovení konkrétní známky. Lze vytvořit škálu známek pro jednotlivá kritéria a slovně definovat, jaké úrovni odpovídá ta která známka nebo body atd.).

C.2 - Postupy hodnocení. Jejich obsahem je návrh způsobu hodnocení výsledků vzdělávání v průběhu a v závěru modulu a jakých metod je možné pro tato hodnocení využít. Na jejich základě potom vyučující posoudí, zda student splnil kritéria hodnocení pro jednotlivé výsledky vymezené v modulu. Metody hodnocení mohou být ústní, písemné a praktické, hodnocení ročníkové práce, projektu apod. v souladu se zaměřením modulu. Je třeba využívat co nejširší instrumentarium metod hodnocení, aby byla co nejvyšší objektivnost hodnocení.

C.3 - Doporučená studijní literatura. Pokud se uvádí, je vhodné ji rozdělit na základní (tituly nebo určité kapitoly, které přímo souvisí s obsahem modulu) a na literaturu rozšiřující (tituly, které mohou posloužit studentům s hlubším zájmem o příslušnou problematiku ve smyslu doplnění a rozšíření stanoveného vzdělávacího obsahu).

Na následujících stránkách máme příklad charakteristiky vzdělávacích modulů, označení vzdělávacích modulů a strukturu modulu, včetně jednoho konkrétního.

Praktický příklad:

VZDĚLÁVACÍ MODULY

Název školního vzdělávacího programu: **2368-H/001 Automechanik**
Kód a název oboru vzdělání: **2368-H/001 Automechanik**
Stupeň poskytovaného vzdělání: **střední vzdělání s výučním listem**
Délka a forma studia: **3 roky, denní studium**
Platnost ŠVP: **od 1. září 2006, počínaje 1. ročníkem**

1. Charakteristika vzdělávacích modulů

V části odborných obsahových okruhů (STROJE A ZAŘÍZENÍ, ELEKTROTECHNICKÉ ZAŘÍZENÍ A MONTÁŽE A OPRAVY) je výuka prováděna formou modulů. Jedinou výjimkou je předmět řízení motorových vozidel, který svým charakterem neumožňuje začlenění do samostatného modulu.

Moduly zastřešují veškerou odbornou, teoretickou i praktickou výuku formou návaznosti teoretické výuky na následné praktické ověření dovedností dané problematiky v reálném časovém úseku, v rámci klasického střídání týdne teoretické a týdne praktické výuky.

Moduly jsou koncipovány jako samostatné obsahově vymezené celky, ve kterých současně probíhá teoretická i praktická výuka k danému tématu. Výuku jednotlivých modulů uzavírají jednotná hodnocení, která stanoví míru zvládnutí dané problematiky jak v části teoretické, tak praktické. Moduly jsou členěny dle náročnosti a požadované návaznosti do ročníků.

V modulech obsahujících okruh ELEKTROTECHNICKÉ ZAŘÍZENÍ, dochází k prohlubování znalostí a dovedností postupně v jednotlivých ročnících.

První ročník je rozdělen na šest modulů AM.I.1, AM.I.2, AM.I.3, AM.I.4, AM.I.5, AM.I.6, druhý ročník na čtyři moduly AM.II.7, AM.II.8, AM.II.9, AM.II.10 a třetí ročník také na čtyři moduly AM.III.11, AM.III.12, AM.III.13, AM.III.14. Všechny moduly v daném ročníku mají stejnou časovou dotaci. Do úvodu všech modulů je zařazeno zaškolení v oblasti BOZP a PO, je kladen velký důraz na vkládání občanských a klíčových kompetencí do výuky v jednotlivých odborných modulech.

V prvním ročníku jsou zařazeny moduly, které mají ve většině případů charakter základů

strojírenství se zaměřením na motorová vozidla a umožňují tak jednotnou výuku různých specializací oboru mechanik opravář motorových vozidel. V ostatních ročnících je výuka zaměřena na logické celky postihující jednotlivé okruhy problematiky motorových vozidel. V závěru třetího ročníku je zařazen modul Běžné opravy, který umožňuje opakování a prohlubování učiva, ale hlavně odbornou praxi žáků na pracovištích firem zabývajících se opravami motorových vozidel. Každý žák takto získá základní návyky v reálném pracovním prostředí a v neposlední řadě možnost uplatnění po absolvování studia.

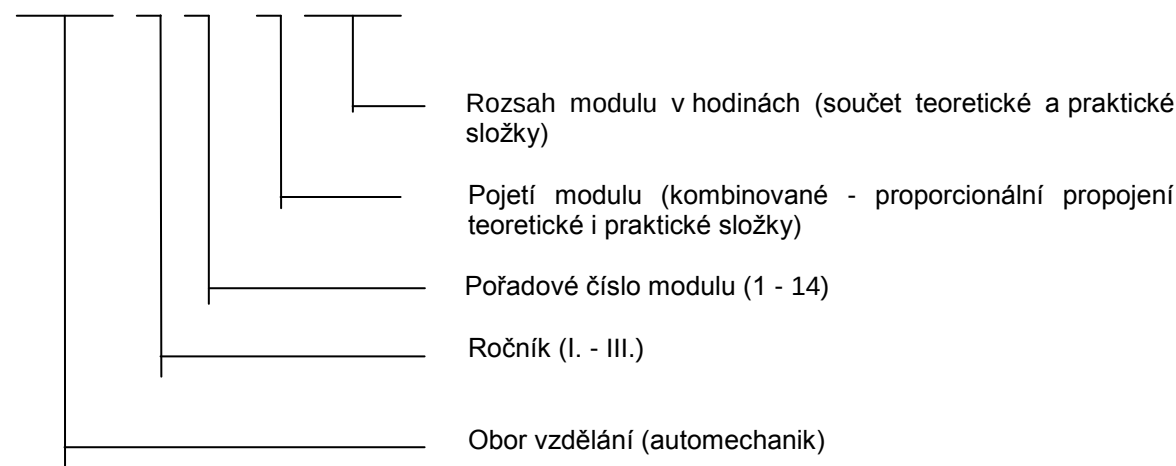
Ke každému modulu jsou stanoveny pracovní týmy ve složení učitele odborné teorie a dvou, respektive tří učitelů odborného výcviku, kteří se podílejí na tvorbě, aktualizaci a výuce v daném modulu. Jeden člen týmu je jmenován vedoucím modulu a je tak odpovědný za přípravu a kvalitu výuky daného odborného tématu. Hlavním úkolem pracovního týmu je hodnocení jednotlivých žáků v závěru každého modulu. Dílčím přínosem je také relativně úzká specializace učitelů na konkrétní oblast odborné výuky v oboru motorových vozidel a následné další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Pro objektivní hodnocení výsledků výuky žáků v jednotlivých modulech budou použity také části jednotného zadání závěrečných zkoušek v oboru automechanik. Jedním z motivačních prvků výuky je také účast žáků v soutěži Automechanik junior.

2. Označení vzdělávacích modulů

Kód modulu:

A M . I . 1 - K 1 2 0



3. Obsah

Technická dokumentace
 Technické materiály a jejich zpracování
 Rozebíratelné spoje
 Nerozebíratelné spoje
 Základy opravárenství
 Základy elektrotechniky motorových vozidel
 Elektrotechnika motorových vozidel
 Podvozky
 Brzdy a technická kontrola
 Převody
 Motory
 Řízení motoru
 Příslušenství motoru a vozidla
 Běžné opravy

Název modulu:	Technická dokumentace	Kód modulu:	AM.I.1-K120
		Platnost od:	1. 9. 2006
Časová dotace modulu:	<i>Rozsah odborné teorie:</i>	30	hodin
	<i>Rozsah odborného výcviku:</i>	90	hodin
Charakteristika modulu:	Základní modul, na který navazují další odborné moduly. Hlavním cílem je orientace v technické dokumentaci a získání znalostí a dovedností potřebných pro měření neelektrických veličin.		
Vstupní předpoklady:	Úspěšné absolvování ZŠ		
Předpokládané výsledky vzdělávání: Žák se orientuje v technické dokumentaci, umí číst a načrtnout výkresy strojních součástí, pracuje s dílenskou dokumentací, měří technické veličiny. Žák si uvědomuje technickou dokumentaci jako základní prostředek k dalšímu získávání vědomostí a zkušeností v oboru vzdělání a příbuzných oborech.			
Obsah modulu: - kreslení strojních součástí - výkresy sestavení - schémata, technická dokumentace - základní druhy měřidel - měření délková - měření úhlů - měření porovnávací - měření závitů			
Doporučené postupy výuky: V rámci teoretické výuky si žák osvojí čtení a kreslení technických výkresů, včetně orientace v normách, technické dokumentaci a dílenské dokumentaci. V odborném výcviku si formou cvičení prohloubí a ověří tyto znalosti na příkladech z praxe a prohloubí je o znalosti a dovednosti z oblasti metrologie.			
Kritéria hodnocení: Žák vypracuje průřezovou soubornou práci, na které se ověří zvládnutí problematiky, konkrétně se jedná o měření vzoru, náčrt a návrh výroby jednoduché strojní součásti. Doplnkem hodnocení je také odborný ústní, písemný a celkový projev žáka. - orientace v normách, technických podkladech, dílenských manuálech, technické dokumentaci apod. - čtení výkresů a kreslení náčrtů jednotlivých součástí motorových vozidel - měření mechanických vlastností jednotlivých součástí a dílů motorových vozidel			
Postupy hodnocení: Učitelé odborného výcviku a odborné teorie, kteří provádí výuku modulu Technická dokumentace, posoudí na společném setkání míru kvality souborné práce a ostatních hodnotících kritérií jednotlivých žáků. Výstupem je jednotné hodnocení za celý modul.			
Doporučená literatura: Technické kreslení, Antonín Kunc Odborné kreslení, Jan Vojtík			



**Tyto příklady
vás povedou
ve cvičení při
tvorbě
Modulového
ŠVP**

MODUL č. 1
Technická dokumentace

1. ročník odborná teorie – 30 hodin

Výsledky vzdělávání a kompetence	Tematické celky	Hodiny
Žák: - vyčte z výkresu jednodušších strojních součástí jejich tvar, rozměry a dovolené úchytky - kreslí náčrty jednoduchých strojních součástí, umí správně kótovat jejich rozměry a s použitím tabulek stanovit jejich dovolené úchytky - vyčte z výkresu strojních součástí vzájemnou polohu a předepsanou jakost povrchu jednotlivých ploch - vyčte z výkresu součásti druh materiálu a polotovaru, z něhož je vyrobena - uvede na náčrtu jednoduché strojní součásti dovolené úchytky tvaru a vzájemné polohy - čte výkresy sestavení - čte výkresy jednoduchých strojních skupin, vyčte z nich způsob spojení jednotlivých součástí, druh, velikost, počet spojovacích a jiných normalizovaných součástí - orientuje se ve schématech - umí nakreslit jednoduchá schémata - čte základní montážní výkresy a schémata - pracuje s výběry norem, strojnickými tabulkami a vyhledá údaje potřebné pro efektivní práci ve výkresové a technologické dokumentaci - vyhledává textové i grafické informace v servisních příručkách apod.	1. Kreslení strojních součástí 1.1 Kótování 1.2 Lícování, tolerance 1.3 Vzájemné polohy ploch a polohy konstrukčních prvků 1.4 Jakost a úprava povrchu 1.5 Závity a ozubení 1.6 Normalizované součásti, ložiska, pružiny apod.	10
	2. Výkresy sestavení 2.1 Jednoduchý nákres detailu 2.2 Sestava strojní skupiny 2.3 Výkres normalizované součásti	5
	3. Schémata 3.1 Orientace v dílenských schématech 3.2 Kreslení schémat 3.3 Rozdíly ve zvyklostech jednotlivých firemních schémat	5
	4. Technická dokumentace 4.1 Normy, výběry z norem 4.2 Technologická dokumentace 4.3 Servisní dokumentace 4.4 Další zdroje informací	10

1. ročník odborný výcvik – 90 hodin

Výsledky vzdělávání a kompetence	Tematické celky	Hodiny
Žák: - orientuje se na pracovišti a dodržuje zásady BOZP a PO - rozlišuje a měří základními druhy měřidel - měří s ocelovým měřítkem - rozlišuje jednotlivé druhy posuvných měřitek podle přesnosti - odečítá hodnoty z noniové stupnice - umí odečítat hodnoty z číselníku třmenového mikrometru - rozezná měřidla na úhly - dovede pracovat s pevným úhelníkem - umí měřit úhly úhloměry - provádí jednoduché měření číselníkovým úchylkoměrem - ovládá postup měřením dutinoměrem - umí proměřit rovinnou plochu pevným měřítkem - měřením určí druh a velikost závitů - vyčte z výkresu jednodušších strojních součástí jejich tvar, rozměr a dovolené úchytky - vyčte z výkresu součásti druh materiálu a polotovaru, z něhož je vyrobena - vyčte z výkresu strojních součástí vzájemné polohy ploch a prvků a předepsanou jakost povrchu jednotlivých ploch - čte výkresy jednodušších strojních skupin, vyčte z nich způsob spojení jednotlivých součástí, druh, velikost a počet spojovaných a jiných normalizovaných součástí - dělí materiály ruční pilkou - piluje základní spojené plochy - umí kreslit náčrty jednoduchých strojních součástí, správně kótovat jejich rozměry a s použitím tabulek stanovit dovolené úchytky - dle jednoduchých součástí provede dílenský výkres s kótami, zpracuje pracovní postup a součást vyrobí; - vyhledává textové, grafické informace v servisních příručkách apod.	1. Úvod, seznámení s pracovištěm, BOZP a PO	4
	2. Základní rozdělení měřidel	2
	3. Měření délková 3.1 Ocelová měrka 3.2 Posuvné měřítko 3.3 Mikrometr	18
	4. Měření úhlů 4.1 Úhelníky 4.2 Úhloměry	6
	5. Měření porovnávací 5.1 Číselníkový úchylkoměr 5.2 Dutinoměr 5.3 Měření rovin 5.4 Měření házivosti	6
	6. Měření závitů	6
	7. Kreslení strojních součástí 7.1 Kótování 7.2 Lícování, tolerance 7.3 Normalizované součásti	12
	8. Vzájemné polohy ploch a polohy konstrukčních prvků 8.1 Uložení ložisek 8.2 Těsnění a gufera	6
	9. Pilování 9.1 Dělení materiálu – řezáním 9.2 Pilování rovin a spojených ploch	12
	10. Výkresová tech. dokumentace 10.1 Zhotovení výkresu dle modelu 10.2 Pracovní postupy 10.3 Servisní dokumentace	12

	11. Závěrečné hodnocení	6

Vzdělávací moduly je možné uspořádat do různě strukturovaných modulových systémů. Při jejich sestavování je nutné dbát na to, aby byla vyloučena duplicita modulů, je také třeba respektovat návaznost učiva a aby byly promyšleny mezipředmětové vztahy. Jako příklad lze uvést následující konstrukce modulových systémů:

1. **Čistě modulová konstrukce.** Je to stavebnicový systém bez předem stanovené posloupnosti s velkou možností variability bez společného základu. Příkladem je *modulový systém kombinační*. Ten umožňuje vzájemnou kombinaci modulů. Nejdříve je absolvován *modul primární* (může být obecně teoretický, profesně teoretický, specificky odborný nebo kombinovaný). Poté následuje volba z nabídky všech dalších *modulů sekundárních* (může být činností, kombinovaný, projektový nebo doplňkový), a to i třeba na jiné škole. Sekundární moduly jsou koncipovány tak, že umožňují studium po absolvování kteréhokoliv primárního modulu. Je také možné vytvořit další terciární řadu, pro kterou by také platila možnost vzájemného kombinování.
2. **Přechodná modulová forma.** Při této formě tvoří dvě až tři čtvrtiny studijního času společný základ, který je možné koncipovat jako jeden komplexní modul, který je povinnou součástí studia. Zbývající část je ponechána volně na výběr. Tato forma bývá v praxi nejčastější a pro odborné vzdělávání se jeví jako vhodná, protože dává možnost zajistit jako odborný základ počátečního odborného vzdělávání i možnost volby profesního zaměření/profilace výběrem příslušných modulů. Jako příklad uvádíme *větvený modulový systém*. Je charakteristický tím, že dochází k postupnému větvení vzdělávací cesty. Po absolvování společného základu, který může mít formu modulu (*základní modul* - může být obecně teoretický nebo profesně teoretický), si žák vybere z nabídky *odborných modulů* (např. specifický odborný), která určuje základní zaměření odborného vzdělávání. V rámci odborného modulu je povinně vyučován *hlavní modul* (může být specifický, odborný, kombinovaný nebo doplňkový), který představuje komplexní přípravu pro předpokládané činnosti v příslušném odborném zaměření, a žák si po dalším období studia může vybrat z dalších *dodatkových modulů* (může být specifický, odborný, činnostní, kombinovaný nebo projektový). Tento modul dokončí jeho odborné vzdělání.

Modulový systém podstatně narušuje principy tradičního vyučování. Výuku podle modulů je možné organizovat ve větších blocích vyučovacích hodin. V případě modulů menšího rozsahu je možné vytvořit blok - vzdělávací modul. Novým prvkem je i to, že žák je hodnocen za každý absolvovaný modul. I při předmětovém uspořádání je možné, aby se vyučovací předmět rovnal modulu, nebo obsahoval několik modulů. Vytvořené vzdělávací moduly je možné využít např. při realizaci zkráceného studia nebo dalšího vzdělávání (odborné kurzy, pomaturitní specializační kurzy) apod.

Personální a materiální podmínky realizace ŠVP

V kapitole RVP, která je věnována managementu tvorby ŠVP, jsou v obecné rovině popsány základní materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti práce a ochrany zdraví při vzdělávacích činnostech ve vzdělávacích programech. Tyto obecné požadavky realizace ŠVP by škola měla rozpracovat vzhledem k potřebám oboru i ve vztahu k příslušné legislativě včetně dalších norem (např. specificky odborných).

Také by je měla konkretizovat ve svém školním vzdělávacím programu v souladu s aktuálními cíli a reálnými možnostmi, tj. v souladu s celkovými personálními, technickými a ekonomickými podmínkami školy. V ŠVP by neměly být tedy uváděny běžné podmínky vzdělávání ve škole, ale vybrány a zdůrazněny ty, které jsou významné z hlediska realizace jednotlivých částí ŠVP.

Z hlediska materiálních, personálních a technických prvků zabezpečení výuky to znamená:

- V jakých prostorách a s jakým vybavením bude probíhat výuka v jednotlivých oblastech vzdělávání - teoretické vyučování, praktické vyučování (odborný výcvik, cvičení, učební praxe, odborná nebo umělecká praxe, sportovní příprava).
- Jak bude personálně, materiálně a technicky zajištěna výuka cizích jazyků, informačních a komunikačních technologií, výuka všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů - např. kvalifikovanost pedagogů, vybavení učeben, podmínky pro skupinové a individuální vyučování apod.
- V jakých speciálních učebnách, laboratořích, dílnách budou žáci připravováni.
- Jaké speciální nástroje, přístroje, zařízení a další materiální vybavení budou mít žáci k dispozici.
- Jaké prostory školy vyčlení pro uložení náradí, materiálů a učebních pomůcek při realizaci praktických cvičení.
- Jak bude zabezpečována realizace dalších vzdělávacích nebo podpůrných aktivit.

Z hlediska organizace výuky je nutné uvést:

- Jak bude zabezpečena odborná praxe v podnikové sféře.
- Jak bude zabezpečeno vzdělávání a integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných.

Z hlediska podmínek bezpečnosti práce a ochrany zdraví při vzdělávacích činnostech se uvádí:

- Platné právní předpisy, které se týkají bezpečnosti a ochrany zdraví osob při vzdělávání a při činnostech, které přímo souvisí se vzděláváním, popřípadě při jiných činnostech plánovaných v ŠVP.
- Jak budou žáci instruováni o bezpečnosti a ochraně zdraví při všech činnostech, kterých se účastní při vyučování nebo v přímé souvislosti s ním (zejména při praktickém vyučování).
- Jak bude zabezpečen odborný dohled nebo přímý dozor při praktickém vyučování.

Příklad:

PERSONÁLNÍ A MATERIÁLNÍ PODMÍNKY REALIZACE ŠVP

Teoretická i praktická výuka bude realizována v I. ročníku v areálu Dunajevského 1, ve II. a III. ročníku v areálu Křížíkova 15. Cílem je úzké propojení teoretické a praktické výuky ve stejných objektech pod jednotným vedením a v některých případech i se stejnými pedagogickými pracovníky.

Převážná většina teoretické výuky bude prováděna v kmenových učebnách částečně vybavených audiovizuální technikou (dataprojektor, PC, audiosystém, video). Z důvodu velmi rychlého vývoje v oblasti motorových vozidel vybavujeme postupně všechny učebny audiovizuální technikou.

Obsah výuky tak může rychleji reagovat na novinky v oboru. V obou objektech jsou k dispozici učebny s výpočetní technikou, ve kterých bude prováděna výuka informačních technologií, ale také odborných modulů a ostatních všeobecně vzdělávacích předmětů.

Odborný výcvik bude realizován v dílenských prostorách školy, na odloučených pracovištích sociálních partnerů, formou praktické výuky celé skupiny žáků pod vedením učitele odborného výcviku, a na provozních pracovištích. Pracoviště jsou svým vybavením zaměřena na problematiku výuky jednotlivých modulů. Jedná se například o svařovnu, dílny ručního a strojního obrábění, diagnostiky, opravy podvozků, převodových ústrojí, motorů, měření výkonu vozidla a motoru, pneuservis atd. V závěru třetího ročníku je zařazen modul Běžné opravy, který umožňuje opakování a prohlubování učiva, ale hlavně odbornou praxi žáků na pracovištích firem zabývajících se opravami motorových vozidel. Každý žák takto získá základní návyky v reálném pracovním prostředí a v neposlední řadě možnost uplatnění po absolvování studia.

Z důvodu velké náročnosti problematiky motorových vozidel jsou hlavně v odborné výuce kladeny velmi vysoké požadavky na odbornou a pedagogickou způsobilost pedagogických pracovníků. Ke zvýšení a prohloubení odborných znalostí a dovedností pedagogů slouží Evropský projekt koordinovaného vzdělávání pedagogických pracovníků, který si klade za cíl zvýšení kvalifikace pedagogů odborných a středních škol s technických zaměřením, tedy rozšíření jejich technických znalostí s ohledem na vývoj automobilového průmyslu a diagnostické techniky pod vedením společností ŠKODA-AUTO a BOSCH.

Charakteristika spolupráce se sociálními partnery při realizaci ŠVP

Ve školním vzdělávacím programu by měla být uvedena informace o spolupráci s partnery při zajišťování odborné praxe nebo odborného výcviku na reálných pracovištích, při závěrečných zkouškách nebo profilové části maturitní zkoušky a při uskutečňování dalších aktivit školy (exkurze, soutěže, poznávací akce apod.).

Ve ŠVP to může být vymezeno následovně:

Příklad:

CHARAKTERISTIKA SPOLUPRÁCE SE SOCIÁLNÍMI PARTNERY PŘI REALIZACI ŠVP

V rámci regionu spolupracuje Integrovaná střední škola automobilní Brno s více než čtyřiceti firmami, které se zabývají prodejem a opravami všech značek vozidel na našem trhu. Zde získáváme veškeré dostupné informace a pomůcky pro výuku a v neposlední řadě možnost praktického vzdělávání žáků v rámci odborné výuky s možností následného uplatnění, resp. zaměstnání žáků přímo v těchto firmách.

Spolupráce se vyvíjí i v daleko rozsáhlejší kontextu, než je pouze místní či regionální charakter. V rámci podpory, modernizace a aktualizace výuky a vybavení spolupracujeme s naprostou většinou společností, které mají nejen národní, ale i mezinárodní měřítko. Jedná se převážně o firmy poskytující aktuální technické informace, uplatnitelné jak v teoretické, tak i v praktické výuce. Tyto společnosti jsou převážně výrobci nebo národními, potažmo celoevropskými zástupci jednotlivých značek vozidel pro trh v České republice. Dále se jedná o společnosti poskytující dodávky náhradních dílů a veškeré technologie diagnostiky, údržby a oprav vozidel.

Jako doplnění přímo aplikované praxe žáků u firem lze rozhodně považovat zařazení celých pracovních skupin i s učiteli odborné výchovy do jednotlivých firem. Jedná se o několik pracovišť, která rozšiřují možnost získání odborného přehledu a technických znalostí v oboru. Stejně tak jsou tato pracoviště velice důležitá z hlediska uplatnění a zabezpečení zaměstnání pro naše žáky. V průběhu praxe mají žáci možnost se seznámit s rozdílnou technologií a diagnostikou oprav, rozdílnými zvyklostmi na pracovištích, a to přispívá velkou měrou k jejich dalšímu profesnímu rozvoji a uplatnění. Dále uvádíme konkrétní firmy, se kterými se nám podařilo navázat rozvinutou spoluprací:

AUTONOVA Brno, spol. s r.o., Masná 20, 657 79 Brno

Agrotec, a.s., Dornych 65, Brno

MOTORTEC, spol. s r.o., Cejl 109, 657 89 Brno

Dopravní podnik města Brna, a.s., Hlinky 151, 656 46 Brno

SP se podílí na praktické výuce, hodnocení žáků, organizaci a zajištění závěrečných zkoušek,

**Tato kapitola
bude
předmětem
semináře**

v rámci projektu Kvalita 1 dozorují průběh JZZZ, zabezpečují stáže zahraničních studentů, spolupracují na odborných soutěžích, atd.

Na tvorbě ŠVP aktivně spolupracují zejména firmy: AUTONOVA a DPMB, ale formou ústního jednání také ostatní oslovení SP.

Každoročně organizujeme setkání SP, na kterých informujeme o aktivitách školy a diskutujeme o personálních potřebách, plánujeme uspořádat „burzu práce“ – setkání SP a žáků posledních ročníků.

Vzhledem k výborným zkušenostem uvažujeme do budoucna o rozšíření počtu odloučených pracovišť v prostorách významných firem, formou praxe celé skupiny žáků, za trvalé účasti učitelů odborného výcviku.

Za velmi významnou považujeme spolupráci se společností Renault ČR, na jejímž základě budujeme specializaci oboru Automechanik Renault. Společnost Renault ČR postupně vybavuje naši školu značkovým dílenským vybavením, diagnostikou, výpočetní technikou, dílenskou dokumentací, studijními materiály a v neposlední řadě provádí školení pedagogických pracovníků. Žáci tak mají možnost v rámci výuky získat znalosti a dovednosti požadované v servisní síti Renault (formou kompetencí), které lze jinak získat pouze na placených školeních.

V oblasti dalšího vzdělávání odborných pedagogických pracovníků spolupracujeme s firmami ŠKODA AUTO a BOSCH v rámci Evropského projektu koordinovaného vzdělávání pedagogických pracovníků. Cílem projektu je zejména zvýšení kvalifikace pedagogů odborných a středních škol s technických zaměřením, tedy rozšíření jejich technických znalostí s ohledem na vývoj automobilového průmyslu a diagnostické techniky. To povede ke zvýšení efektivity vzdělávacího systému. Zvýší se tím kvalifikovanost a rychlejší uplatnění absolventů v oboru. Během 3 let Bosch a Škoda Auto v rámci šesti týdenních seminářů vyškolí 28 lektorů ze 14 odborných škol, ti se pak stanou školiteli dalších pedagogů ve svých regionech.

Shrnutí

Struktura ŠVP je následující:

- Úvodní identifikační údaje (uvedené v titulním listu).
- Profil absolventa.
- Charakteristika vzdělávacího programu.
- Učební plán.
- Učební osnovy nebo vzdělávací moduly.
- Popis způsobu rozvoje klíčových kompetencí a začleňování průřezových témat a návrh nebo i ukázka žákovského projektu na podporu rozvoje klíčových kompetencí.
- Popis materiálního zajištění výuky v daném ŠVP a oboru vzdělání.
- Charakteristika spolupráce se sociálními partnery při realizaci daného ŠVP.

V titulním listu jsou uvedeny tyto úvodní identifikační údaje: název a adresa školy, zřizovatel, název ŠVP, kód a název oboru vzdělání, stupeň poskytovaného vzdělání, délka a forma studia, jméno ředitele, kontakty pro komunikaci se školou a platnost ŠVP.

V profilu absolventa jsou popsány zejména očekávané výsledky vzdělávání (odborné kompetence vztahující se k oboru vzdělání, další výsledky vzdělávání, specifické výsledky vzdělávání). Součástí charakteristiky školního vzdělávacího programu jsou základní identifikační údaje a bližší popis celkového pojetí vzdělávání v daném programu vyjadřující charakter pedagogické koncepce, kterou škola zastává, organizace výuky, realizace a rozsah praktického vyučování, klíčových kompetencí, průřezových témat a dalších vzdělávacích aktivit podporujících záměr školy v daném ŠVP. Specifikují se podmínky přijetí ke studiu, zvláště forma a obsah přijímacího řízení a obsah a forma závěrečné zkoušky nebo profilové části maturitní zkoušky (tj. blíže se konkretizuje tak část zkoušky, která je v kompetenci školy). Učební plán vychází z rámcového rozvržení obsahu vzdělávání uvedeného v RVP příslušného oboru vzdělání, které stanoví závazné proporce mezi vzdělávacími oblastmi a okruhy vzdělávání a jejich minimální týdenní i celkové počty

vyučovacích hodin za studium. Učební osnovy jsou konkrétním a podrobným rozpracováním vzdělávacích výsledků (cílů a kompetencí) a obsahových okruhů pro jednotlivé vyučovací předměty. Vzdělávací modul je přesně definovaná jasně vymezená vzdělávací nebo výcviková jednotka. Je to blok učiva, který tvoří uzavřený blok. Např. „Strojní obrábění kovů“, „Malířské a natěračské práce“, „Výrobky studené kuchyně“ apod. Modul musí definovat určitý soubor učební látky, učebních činností a situací a musí mít svoji specifikovanou funkci a jasně definované výchovně vzdělávací cíle. Také musí být zapojitelný do různých vzdělávacích cest. Modul může být koncipován jako celek učiva s různým rozsahem (jako obdoba vyučovacího předmětu) nebo jako část studia, kdy je stavebním prvkem poměrně velké části systému (např. rozsahu více ročníků). Modul může existovat relativně samostatně s tím, že budou jasně stanovena pravidla vzájemné návaznosti, kompatibility a závaznosti v celém modulovém programu. V případě, že se škola rozhodne pro modulární uspořádání ŠVP, musí se podrobně seznámit s metodikou tvorby vzdělávacích modulů a před jejich rozpracováním do ŠVP zvážit důležitá fakta a souvislosti. V části „Personální a materiální podmínky realizace ŠVP“ jsou popsány materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti práce a ochrany zdraví při vzdělávacích činnostech ve vzdělávacích programech v příslušném oboru a s ohledem na potřeby oboru a s ohledem na příslušnou legislativu, včetně dalších norem (např. specificky odborných). V charakteristice spolupráce se sociálními partnery při realizaci ŠVP by měla být uvedena informace o spolupráci s partnery při zajišťování odborné praxe nebo odborného výcviku na reálných pracovištích, při závěrečných zkouškách nebo profilové části maturitní zkoušky a při uskutečňování dalších aktivit školy (exkurze, soutěže, poznávací akce apod.).

Otázky a úkoly:

1. Které části tvoří školní vzdělávací program?
2. Charakterizujte část ŠVP „Profil absolventa ŠVP“. Co obsahuje? Uveďte příklad odborné kompetence vašeho oboru.
3. Jaké jsou dílčí části kapitoly „Charakteristika školního vzdělávacího programu“? Popište tyto části podrobněji.
4. Charakterizujte předmětovou a modulovou organizaci výuky.
5. Co obsahuje učební plán ŠVP a jaká může být jeho struktura?
6. Charakterizujte učební osnovy ŠVP. Které části je tvoří?
7. Jaká je struktura vzdělávacího modulu?
8. Které údaje se uvádí v části „Personální a materiální podmínky realizace ŠVP“?

Písemné úkoly:

1. Vypracujte titulní list ŠVP vašeho zaměření.
2. Promyslete a sepište odborné kompetence, kterých by měl dosáhnout absolvent vašeho oboru.
3. Vypracujte učební osnovu vašeho předmětu (pojetí vyučovacího předmětu a rozpis učiva na 1 školní rok).

Doporučená literatura:

KAŠPAROVÁ, H. a kol. *Metodika tvorby ŠVP SOŠ a SOU*. <http://www.nuov.cz>, Praha, NÚOV, 2007 ISBN 978-80-85118-12-4.

ČADÍLEK, M. *Didaktika praktického vyučování I*. 2. vyd. Brno: A.N.CERN, s.r.o., 2004. 125 s. Dostupné z internetových stránek.

<http://www.ped.muni.cz/win/learn/default1.htm>

HAUSENBLAS, O. Modelové rozpracování klíčových kompetencí[online]-[cit. 09.09.2006] Dostupné na <http://www.rvp.cz/clanek/1/435>

