



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MS
MT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Gramotnosti v ŠVP

*aneb inspirace pro inovace školního vzdělávacího programu
na základní škole*



*Příručka pro koordinátory ŠVP
na základních školách*



Gramotnosti.pro život!

Učíme v souvislostech

npi | Podpora
práce učitelů



Autorský tým:

Anna Doubková

Karel Tomek

Jan Tupý

Autoři podkladů a konzultanti:

Václav Bendl

Eva Fanfulová

Jakub Holec

Petr Koubek

Jitka Jarníková

Petr Naske

Daniela Růžičková

ZŠ a MŠ Červená Voda

ZŠ a MŠ Hranice

ZŠ a MŠ Kateřinice

ZŠ a MŠ Kyjov

ZŠ Přebyslav

ZŠ Sušice

ZŠ Turnov

Oponenti:

Helena Koldová

Miroslav Procházka

ISBN 978-80-7578-073-7

Obsah:

O tomto materiálu.....	4
Informace pro lídry inovací ŠVP.....	7
Navrhovaný proces inovace ŠVP.....	8
Doporučené aktivity pro školní týmy.....	12
Příklady dobré praxe.....	29
Téma 1 – Způsoby společného vytváření a sdílení vize školy.....	29
Téma 2 – Jak spolu učitelé hovořili a přemýšleli o gramotnostech.....	39
Téma 3 – Příklady projekce gramotností do vyučovacích předmětů, úpravy učebních osnov.....	42
Téma 4 – Začlenění gramotností do výuky.....	47
Téma 5 – Příklady společné práce pedagogů při přípravě výuky zaměřené na rozvoj gramotností.....	58
Téma 6 – Příklady ověřování výsledků výuky zaměřené na gramotnosti.....	65
Téma 7 – Modelové příklady úprav učebního plánu a výchovných a vzdělávacích strategií.....	68
Souhrn užitečných zdrojů.....	82
Slovník pojmů.....	83

O tomto materiálu

Příručka **Rozvoj gramotností v ŠVP aneb inspirace pro inovace školního vzdělávacího programu na základní škole** (dále jen „Příručka“) je jedním z výstupů projektu ESF „Podpora práce učitelů“ (PPUČ), jehož řešitelem je Národní pedagogický institut České republiky.

Příručka vznikla ve spolupráci s pilotními školami, které se postupně seznamovaly s gramotnostmi (čtenářskou, matematickou a digitální¹) a ověřovaly postupy jejich začlenění do svých ŠVP a do výuky žáků. Pilotní školy postupovaly od společných diskusí o gramotnostech a jejich významu pro žáky k zařazení gramotností do ŠVP (výchové a vzdělávací strategie, očekávané výstupy) až po jejich začlenění do výuky a hodnocení dosažených výsledků. Jednotlivé kapitoly a příklady popisují cestu, kterou školy v rámci projektu PPUČ procházely. V příkladech ze škol je popsán stav, jehož školy dosáhly. Vycházejí z rozdílných podmínek a přístupů k dané problematice a naznačují postupy, jak jít dál.

Text Příručky vznikl jako praktický průvodce procesem inovací ŠVP. Na rozdíl od Manuálu pro tvorbu ŠVP v základním vzdělávání, Průvodců upravenými RVP ZV na stránkách Metodického portálu RVP.CZ či Revize RVP ZV v digitální oblasti na webu <https://revize.edu.cz>, které jsou návodem pro povinnou tvorbu či úpravu ŠVP, je Příručka **doporučeným postupem s řadou konkrétních příkladů pro školy**, které chtějí inovovat ŠVP směrem k rozvoji gramotností.

Příručka je určena vedení škol, pedagogům, a především koordinátorům ŠVP, kteří společně plánují inovaci ŠVP, a přitom chtějí využít zkušenosti s rozvojem gramotností žáků a jejich směřováním ke klíčovým kompetencím. Znamená to, **že školy mohou zvážit začlenění gramotností** v souladu s navrhovanými postupy, **ale nemusí nutně v daném smyslu ŠVP upravovat**². Jde o dobrovolnou činnost škol podporující principy inovace školního kurikula se zaměřením na gramotnosti.

Zkušenosti s tvorbou a inovacemi ŠVP ukazují, že k dobrým výsledkům vede především systematický přístup a spolupráce členů školního týmu. Tento materiál k tomu nabízí konkrétní doporučení s respektem k často velmi odlišné situaci na jednotlivých školách.

Příručka vznikala před schválením revize RVP ZV (2021) <https://www.msmt.cz/file/54865/>. Začleněním digitálních kompetencí a vzdělávacího oboru Informatika do RVP ZV se pojetí digitální gramotnosti pozměnilo. Její rozvoj neprobíhá primárně ve vyučovacím předmětu (ŠVP), který vychází ze vzdělávacího oboru Informatika (RVP ZV), ale ve všech vyučovacích předmětech (ŠVP). Tímto postupem se dochází k získání digitální gramotnosti a postupně k osvojení digitálních kompetencí. Obecné postupy začlenění gramotností do ŠVP to však nijak nemění.

Příručka zahrnuje úvodní část **O tomto materiálu**, která vymezuje základní smysl a strukturu textu, uvádí ve schématu 1 vztahy mezi vyučovacími předměty, gramotnostmi a klíčovými kompetencemi a zdůrazňuje nezávažnost uvedených postupů začlenění gramotností do ŠVP.

1 Projekt PPUČ byl zaměřen na čtenářskou, matematickou a digitální gramotnost, protože mají přímou souvislost s rozvojem kompetence k učení. Způsoby začlenění gramotností do ŠVP uvedené v Příručce lze využít i u dalších gramotností.

2 Na rozdíl od úprav ŠVP, které vycházejí z revize RVP ZV (2021) a souvisejí se zařazením vzdělávací oblasti (oboru) Informatika a digitálních kompetencí. Ty jsou povinné a musí proběhnout na 1. stupni ZŠ do září 2023 a na 2. stupni ZŠ do září 2024.

V kapitole **Informace pro lídry inovací ŠVP** jsou uvedena základní východiska důležitá pro práci se ŠVP a jeho úpravy. Zvláště jsou pak zdůrazněny předpoklady pro úspěšnou činnost koordinátora ŠVP – od jeho vzdělávání až po komunikaci s ostatními učiteli. Na závěr jsou připojené obecnější poznámky o vzdělávání, které je zaměřené na rozvoj gramotností.

Část **Navrhovaný proces inovace ŠVP** vymezuje šest základních kroků, kterými by školy měly projít v procesu inovací ŠVP. (1) **Postupuje se** od potřeby vyjít se základní představy o vzdělávání žáků na škole (vize školy) a propojit ji s rozvojem gramotností. (2) **Dále** jsou učitelé nabádáni k tomu, aby hovořili společně o gramotnostech, o tom, jak je chápou, jak je chtějí zařadit do ŠVP a do výuky různých vyučovacích předmětů. (3) **Další krok** vede učitele k tomu, aby se naučili vnímat potenciál vyučovacích předmětů ve vazbě na konkrétní gramotnosti, aby přemýšleli o výukových situacích, kde je možné gramotnosti rozvíjet, aby se dohadovali o tom, jak formulovat výchovné a vzdělávací strategie a ročníkové výstupy v ŠVP zaměřené na rozvoj gramotností. (4) V **dalším kroku** se propojuje výuka a gramotnosti, jde o cílené zahrnutí gramotností do výuky, o hledání konkrétních situací ve výuce (s pomocí příruček „Gramotnosti v uzlových bodech vzdělávání“ viz níže). (5) V **předposledním kroku** jde o hledání vhodných metod a postupů ve vazbě na ročníkové výstupy ŠVP. (6) **Poslední krok** je věnován ověřování a vyhodnocování výuky a reflektuje proces inovací ŠVP zaměřených na gramotnosti. Součástí této části Příručky je i schéma vymezující inovační cyklus ŠVP a postavení této Příručky mezi ostatními dokumenty, které mají vliv na úpravy ŠVP.

Blok **Doporučené aktivity pro školní lídry** přináší konkretizaci výše zmíněných 6 kroků v podobě modelových příkladů, které zpracovali autoři textu, s vysvětlením základních postupů při inovacích ŠVP z pohledu rozvoje gramotností a reflexe výukových činností s žáky.

Strukturu šesti kroků má i část **Příklady dobré praxe**, která uvádí ke každému kroku konkrétní příklady z pilotních i nepilotních škol, jak je v průběhu projektu PPUČ realizovaly a zaznamenaly. Příklady jsou ukázkou praktického přístupu škol k inovaci ŠVP a výuky podle inovovaného ŠVP se zaměřením na gramotnosti. Připojena je i sedmá část, která školám nabízí příklady úpravy učebního plánu a výchovných a vzdělávacích strategií na úrovni školy a vyučovacích předmětů Český jazyk a Matematika při úpravě ŠVP podle poslední verze RVP ZV (jde o jakési nenásilné propojení povinné a nepovinné úpravy ŠVP).

Celý text doplňuje **Souhrn užitečných zdrojů**, což jsou odkazy na webové stránky s danou nebo související problematikou.

Nechybí ani **Slovník pojmů** použitých v Příručce a inovovaný ve vazbě na Strategii 2030+ a další materiály.

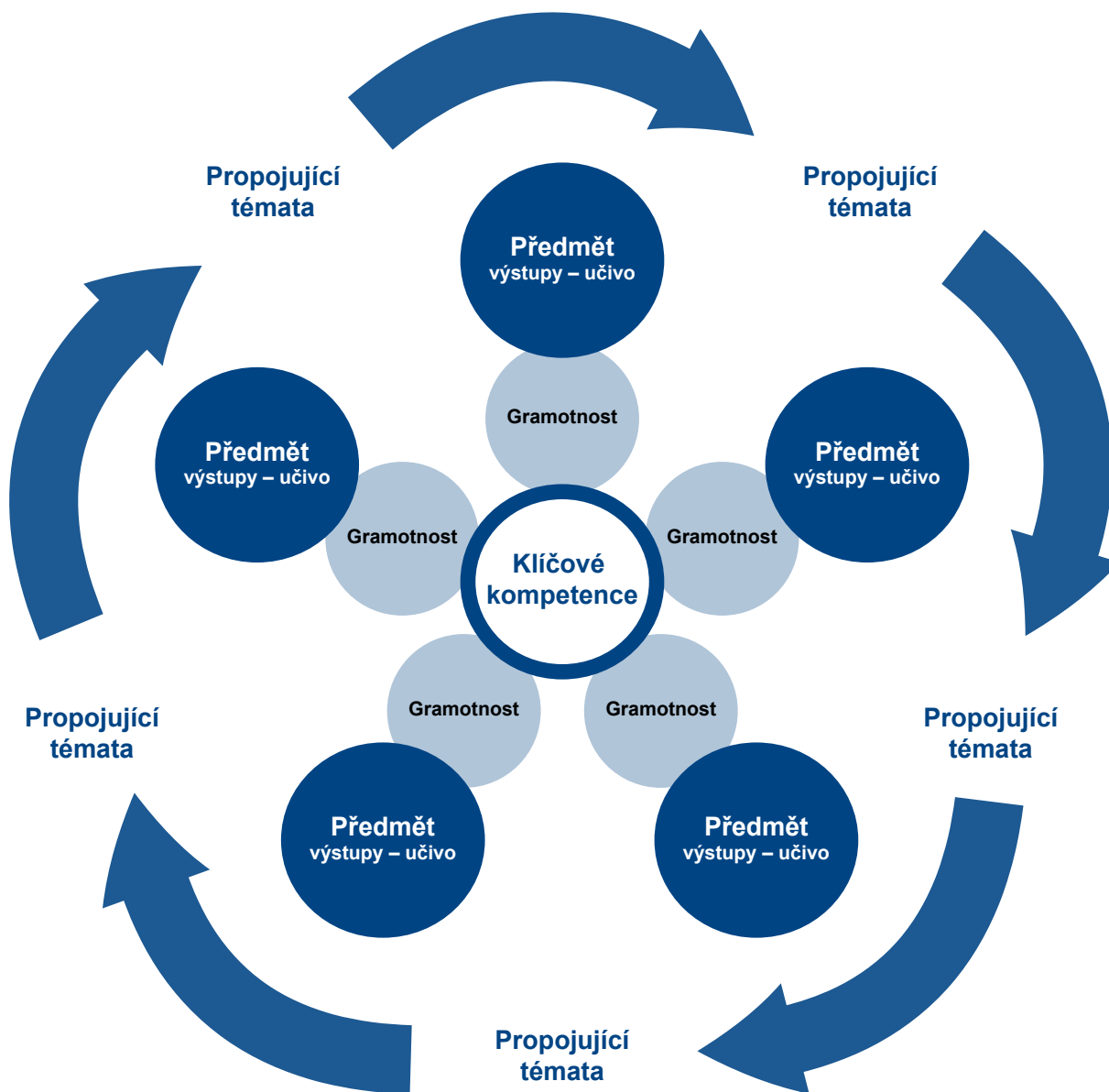


Schéma 1: Základní vztahy mezi vyučovacími předměty (jejich vzdělávacím obsahem), gramotnostmi a klíčovými kompetencemi

Informace pro lídry inovací ŠVP

Východiska pro inovace ŠVP

- Jednoznačně pozitivní postoj ředitele školy.
- Koordinátor ŠVP jako lídr inovačního týmu.
- Funkční tým – se všemi charakteristikami.
- Podmínky – dostatečný čas, motivovaní lidé, znalost aktuální verze RVP ZV, znalost pojetí gramotností, strukturovaný a předvídatelný postup pro zařazení gramotností do ŠVP, vhodné materiální podmínky (školní knihovna, dostatek počítačů atd.), vhodné personální podmínky (odborně způsobilí a poučení pedagogové na pozicích metodiků českého jazyka, matematiky, informatiky).

Východiska pro činnost koordinátora ŠVP

→→→³ Podpora ředitele / vedení školy

Ředitel školy pověřuje koordinátora ŠVP vedením práce se ŠVP – jeho sledováním a vyhodnocováním v pravidelných cyklech. Vytváří manažerský systém vedení a podpory koordinátora ŠVP, pravidelně zahrnuje kontrolu inovací ŠVP do systému porad a vedení jednotlivých učitelů i učitelského sboru. ŠVP je strategický dokument školy, koordinátor by tedy měl být součástí širšího vedení školy. Koordinátor uplatňuje své zkušenosti týkající se RVP ZV a shromažďuje názory učitelů, které reflektují realizaci ŠVP v praxi.

→→ Jasně deklarované pravomoci a vymezení role koordinátora v souvislosti se ŠVP

Ředitel školy jasně formuluje pravomoci a odpovědnosti koordinátora ŠVP pro účinné řízení ostatních pedagogů při vyhodnocování ŠVP a jeho případných inovacích.

→→ Specializační studium pro koordinátory ŠVP (250 hodin)

Ředitel umožňuje koordinátorovi absolvovat akreditované specializační studium, které koordinátora ŠVP (případně další učitele) vybaví potřebnými znalostmi týkajícími se smyslu a obsahu RVP ZV a ŠVP a porozuměním souvislostí mezi těmito dokumenty. Při studiu se upevní dovednost řídit proces inovací ŠVP. Specializační studium je ale cíleně zaměřeno na podporu rozvoje dovedností lídra a na jeho kompetence.

→→ Komunikační dovednosti

Koordinátor ŠVP převádí své odborné znalosti a porozumění dané problematice „do řeči“ svých kolegů. Musí umět s kolegy komunikovat a koordinovat jejich činnost. Schopnost klást správné otázky podporuje otevřenou a bezpečnou komunikaci. Je třeba oddělovat fakta, názory a emoce.

→ Nebrat si věci osobně, zvládnout profesní roli

Všichni by se měli snažit o naprosto věcné jednání. Měli by zvládat svou profesní roli, zátěž i možný stres spojený s výkonem povolání a nevnášet případné rozpory do věcné a odborné diskuse o ŠVP.

3 Počet symbolů → vyjadřuje míru vlivu na rozvoj gramotností na škole.

Vzdělávání zaměřené na gramotnosti

Učitel řídící vzdělávací proces

Vedte vzdělávací proces tak, aby bylo prostředí pro učení žáků bezpečné. Rozpoznávejte příležitosti, které nabízejí vyučovací předměty a výukové situace pro rozvoj gramotností, a využijte je. Plánujte rozvoj gramotností v souladu s individuálními potřebami žáků.

Při výuce využívejte k podpoře učení žáků a k rozvoji jednotlivých gramotností různé učební strategie a nástroje, ale i vlastní otázky a problémy, které vaši žáci aktuálně řeší atd.

Vy jste ti, kteří vědí, co a proč se ve výuce děje, vy vytváříte příležitosti k rozvoji gramotností. Nechte žáky při řešení nových úkolů, aby využívali to, co už zvládají, o čem vědí, že to funguje. Vedte je ale k objevování dalších souvislostí. Vy vhodné náměty vyhledávejte a předkládejte.

Činnosti žáků

Řiďte proces tak, aby byli žáci aktivní. Nedělejte za žáky nic, co mohou udělat sami. Aktivity s žáky reflektujte s ohledem na gramotnosti. Rozvíjejte samostatnost žáků a jejich tvořivost. Podporujte u nich odpovědnost za průběh a výsledky učení a sebedůvěru ve vlastní schopnosti.

Propojování napříč vyučovacími předměty

Spolupracujte se svými kolegy. Pro rozvoj gramotností využijte i témata z jiných vyučovacích předmětů (společná nadpředmětová témata, průřezová, globální témata). Sdílejte s ostatními učiteli metody a strategie k rozvoji gramotností, které se vám osvědčily.

Poznámka: Více naleznete v materiálu „Učitel rozvíjející gramotnosti“ [download.php \(rvp.cz\)](#).

Navrhovaný proces inovace ŠVP

1. Následujte vizi školy

Práci na inovaci ŠVP začněte tím, že si v pedagogickém sboru společně potvrdíte **sdílenou představu o škole**, kterou chcete vytvářet. **V souvislosti s rozvojem gramotností si vyberte téma (témata) podporující společnou [vizi vaší školy](#)**, která vychází z vašich zkušeností a aktuální situace. Vyjednejte společné (integrující) téma, na které se zaměříte ve více předmětech. Rozvoj gramotností probíhá vždy v souvislosti s konkrétními tématy (výstupy, učivem), která nabízejí vzdělávací oblasti (obory) nebo průřezová témata a která jste začlenili v ŠVP do učebních osnov jednotlivých vyučovacích předmětů. Další témata stanovte sami podle aktuální výukové situace a potřeb žáků.

2. Udělejte z gramotností „námět“

Diskutujte o gramotnostech (i ve vazbě na dosahování klíčových kompetencí). Tomuto tématu se věnujte ve vašich profesních rozhovorech. Dohodněte se, jaké místo mají nebo budou mít [gramotnosti ve vašem ŠVP](#), a určete, kde je budete rozvíjet. **K rozvoji gramotností by mělo docházet v různých vyučovacích předmětech.** Popište postupy, které se vám při rozvoji gramotností osvědčily, zkušenosti sdílejte a pak je zobecněte do **výchovných a vzdělávacích strategií** na úrovni školy i vyučovacích předmětů. Podporujte se a [učte se od sebe navzájem](#).

Gramotnosti by se měly stát námětem pro vlastní experimentování a sdílení mezi učiteli, námětem pro práci v metodických sdruženích, předmětových komisích apod. Měly by se stát impulzem pro inovace ŠVP, tandemovou výuku a interní mentoring.

Současná osvědčená praxe (nejen v PPUČ) je, že gramotnosti by měly mít na škole svého „garanta“, člověka, který má o dané gramotnosti (gramotnostech) nejvíce informací a s jejím rozvojem nejvíce zkušeností, má také v dané problematice nejvíce kontaktů a je na ni odborně i metodicky zaměřen. Gramotnosti jako námět mohou přinášet nejen garanti, ale i samotní učitelé různých vyučovacích předmětů, kteří je přijali za své. Doptávají se garanta, ověřují si svoje porozumění gramotnostem. Garant gramotnosti (gramotností) toto téma vnáší na pravidelná jednání metodických orgánů školy.

3. Učte se vidět gramotnosti ve vyučovacích předmětech

Naučte se vnímat potenciál vašeho vyučovacího předmětu v ŠVP školy – konkrétně v učebních osnovách, které vytváříte. Vnímání potenciálu pro rozvoj gramotností ve vyučovacích předmětech z pohledu učitelů jsou jejich dovednosti a návyky, které si učitelé budují postupně.

Ujistěte se, že rozumíte [gramotnostem](#) (zdroje viz výše bod 2). Vnímejte příležitosti, které k jejich rozvoji nabízejí vzdělávací obsah a specifika výuky „vašeho“ předmětu. O rozvoji gramotností přemýšlejte prostřednictvím konkrétních výukových situací, při kterých jsou žáci aktivní, a jako učitelé je umíte spolu [s žáky reflektovat](#). Při těchto činnostech je mezipředmětová spolupráce s kolegy vhodná a přínosná.

Rozvíjet gramotnosti ve výuce představuje důkladnou přípravu na výuku, ale při výuce samotné by mělo být maximum aktivity na straně žáků, vč. průběžného hodnocení výsledků učení (důkazů o učení). O **gramotnosti jako výsledku učení** lze mluvit až ve chvíli, kdy je žák schopen aplikovat to, co se naučil. Kdy je schopen naučené použít a výukovou situaci vyhodnotit (Strategie 2030+, str. 11). Čím je žák starší, tím více má být tato aplikace vědomá. Cestu k tomu v ŠVP popište jako výchovné a vzdělávací strategie a [ročníkové \(dílčí, školní\) výstupy](#) (dále jen „ročníkové výstupy“).

Výsledky učení, učivo i výukové metody a postupy učitele (výchovné a vzdělávací strategie) jsou spojené nádoby a je důležité o nich přemýšlet ve vzájemných souvislostech⁴.

4. Plánujte a realizujte výuku z pohledu gramotností

Zahrnování gramotnosti žáka jako cíle učení se stejně jako rozvíjení klíčových kompetencí děje prostřednictvím **výchovných a vzdělávacích strategií (VVS)**. Tedy JAK plánujeme a vyučujeme. Na začátku je popis výsledku u žáka (ročníkové výstupy), které vedou k získání dané gramotnosti. Na základě toho pak učitelé formulují, co a jak budou se žáky ve výuce dělat, jaké postupy a situace jim budou nabízet (VVS), aby přispěli k rozvoji konkrétní gramotnosti a směřovali ke zvládnutí ročníkových i očekávaných výstupů a klíčových kompetencí.

Logicky a systematicky propojte obsah výuky s gramotnostmi a [očekávanými výstupy](#). Zaměřte se na formulování / revize [ročníkových výstupů ŠVP](#) ve vyučovacích předmětech, kde jsou vytvářeny základy jednotlivých gramotností (pro čtenářskou gramotnost jsou to např. jazyky a humanitní předměty jako dějepis, výchova k občanství, výchova ke zdraví, sociální geografie, pro matematickou gramotnost např. matematika, fyzika, pro digitální gramotnost a digitální kompetence v podstatě všechny vyučovacích předměty atd.⁵).

4 Kroky 3 a 4 mohou být v opačném pořadí – učitelé si nejdříve v hodinách vyzkoušejí, co znamená rozvoj gramotností, a teprve potom zkušenost formulují do ŠVP. Základní zásada je – navazujte na výstupy z předchozího období.

5 V pojetí RVP ZV (2021), kde jsou zařazeny digitální kompetence a Informatika, dochází k rozvoji digitální gramotnosti ve všech vyučovacích předmětech. Více na: <https://revize.edu.cz/digitalni-gramotnost-v-rvp-zv>.

Ve vyučovacích předmětech si žáci utvářejí důležité základní znalosti a porozumění významným souvislostem mezi pojmy a kategoriemi oboru (slovníček Strategie 2030+ s. 11, gramotnosti, „předměty“). Tyto vyučovací předměty vytvářejí základní příležitosti pro nácvik aplikace znalostí a dovedností v daném oboru.

Jednotlivé vyučovací předměty poskytují různé další příležitosti pro aplikace utvořených znalostí a dovedností **podle tematického zaměření předmětu.**

Důležitým aspektem rozvoje gramotností je nutnost postupovat systematicky od základních znalostí přes porozumění k aplikaci. O gramotnosti lze mluvit teprve až od úrovně aplikační, tzn. žák je schopen utvořené znalosti, dovednosti a nabyté porozumění použít v nové situaci.

Při tvorbě učebních osnov vyučovacích předmětů zdůrazněte logický vývoj, gradaci (stupňování náročnosti) ročníkových výstupů.

5. Plánujte společně výukové strategie a postupy

Ujistěte se, že ročníkové výstupy v ŠVP jsou formulovány tak, aby umožňovaly rozvoj gramotností u žáků. Formulace propojte s výchovnými a vzdělávacími strategiemi školy i vyučovacích předmětů, tím podpoříte cílený rozvoj každého žáka.

Promyšlená formulace výstupů v ŠVP určuje jejich vztah k procesu rozvoje gramotností. Současně o kvalitě výsledku vzdělávání rozhodují zvolené metody. Přílišné zaměření na učivo jako východisko pro tvorbu učebních osnov ve vyučovacích předmětech může odvádět učitele od postupů [zaměřených na žáka](#), na jeho výsledky učení, na výstupy v jednotlivých ročnících.

Promýšlejte, které výukové aktivity zařazujete do výuky. Nabízejte žákům příležitosti rozvíjet některou z gramotností. Při výběru činností a postupů ve výuce je důležitý dostatek času na aktivní zapojení každého žáka. A proto **pečlivě vybírejte to, co se mají žáci ve vašem vyučovacím předmětu v konkrétním období naučit a proč**. Když žák ví, proč se něco učí, k čemu směřuje, napomáhá to i reflexi učení.

Vytvořte vlastní inventář metod a postupů (strategií) rozvoje gramotností s konkrétními aktivitami (situacemi) ve výuce, abyste je uměli dobře [zobecňovat ve výchovných a vzdělávacích strategiích](#).

6. Ověřujte a vyhodnocujte výuku, reflektujte proces

Ověřujte postupy ve výuce, sdílejte, co se osvědčilo, a vyhodnocujte kvalitu výuky podle dosažených výsledků žáků.

Plánujte způsob vyhodnocování konkrétních úkolů, naučte se klást jasné a cílené otázky. Ptejte se společně s kolegy: Jak poznáte, že žáci dosáhli plánovaného cíle? Jak ověříte spolu s žákem dosažení plánovaného ročníkového výstupu (*důkaz o zvládnutí žákem*)? Plánujte ročníkové výstupy v ŠVP tak, aby bylo možné ověřit jejich dosažení. Při plánování i realizaci platí „méně je více“. [Reflektujte celý proces z pohledu své učitelské praxe](#) (přemýšlejte o sobě jako o učiteli) a tuto reflexi případně využijte při svém rozvoji nebo při inovacích ŠVP.

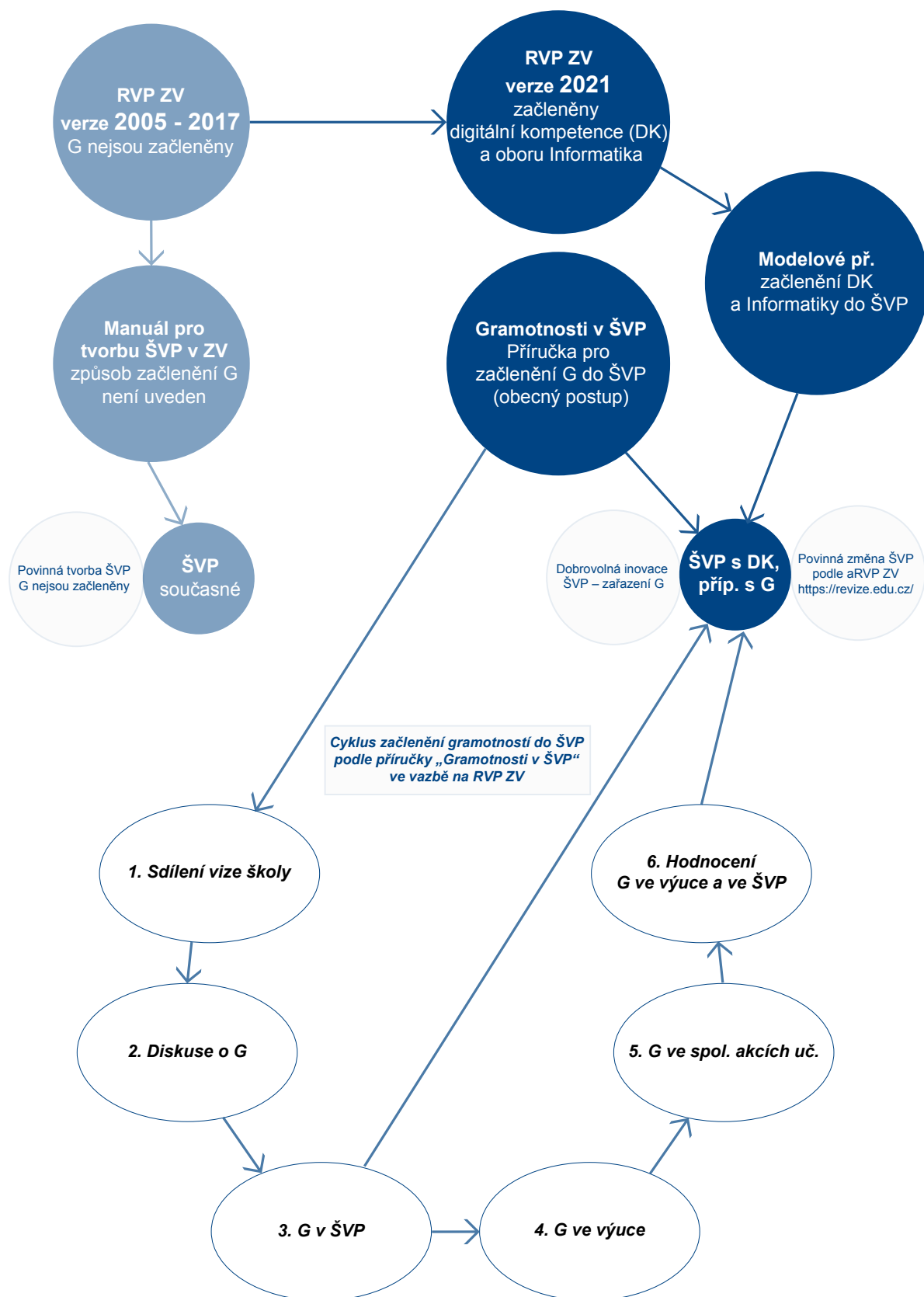


Schéma 2: Inovační cyklus – začlenění gramotností (G) do ŠVP

Komentář: Úprava ŠVP podle Příručky spadá do stejného období jako úprava ŠVP podle revize RVP ZV (2021), Začlenění gramotností nevychází z RVP ZV a není povinné.

Doporučené aktivity pro školní týmy

Vize školy

Ověřte sdílení vize školy

Návrh možného postupu k ověření sdílení vize školy:

Práci s vizí zahajte tím, že ověříte, zda je formulace vize v dokumentech školy stále aktuální. Příklady možných otázek, které by ve škole měly zaznít:

- Kdo kromě ředitele zná vizi školy, kterou ředitel formuloval ve své koncepci školy předkládané při nástupu do funkce?
- Jakými postupy aktualizujete vizi školy při strategickém plánování?
- Jak u vás ve škole ověřujete, že formulace vize je učitelům srozumitelná?
- Kolik času ve vaší škole věnujete aktivní práci mezi učiteli, při vyhodnocování účinnosti vize školy?
- Je současná vize školy aktuální? Odpovídá současným trendům ve vzdělávání, úpravám RVP ZV?

Jak hledat odpovědi:

Pro vedení školy:

Požádejte kolegy, aby sami napsali, jaká je vize vaší školy.

Za vedení školy udělejte totéž.

Následně porovnejte oba materiály.

Shoduje se představa vedení školy s představou učitelů?

Jaká je míra shody ve vyjádřeních učitelů? Jsou tam rozdíly? A v jakých oblastech?

Příklad vize (reálná škola)	Činnost, odpovědnost, úspěch, radost
Vedení školy	Ředitel školy a jeho zástupce této vizi rozumějí.
Učitelé	Pokud takovou vizi vytvářelo pouze vedení školy, může každý jednotlivým částem rozumět jinak. Pokud vizi vytvářeli všichni učitelé společně, taková formulace postačuje a je pouhým připomenutím toho, co vytvořili.

Tab. 1: Příklad vize školy

Potvrzení priorit

V reálné praxi škol se mohou formulace vize velmi lišit – od jednoduchých hesel po rozsáhlý text. Priorit by neměly být desítky, ale jen několik. Položte si například tyto otázky:

Které priority jsou z popsané a projednané vize školy jasně patrné?
Jsou formulace vize srozumitelnými prioritami vaší školy i bez nutnosti dodatečného vysvětlování? Není vyjádření příliš obecné?
Které z priorit vize školy jsou stále aktuální?
Které z priorit si zaslouží aktualizaci (je nutné je upravit), které se přežily (je možné je vypustit), které nabývají nově na významu (je potřeba je doplnit)?
Proč definovat priority?

Každodennost vize (vize je s námi, my jsme s vizí každý den, „žijeme vizí“)

Vizi školy a její priority je důležité vnímat a prožívat každý den. Vize a priority potom nejsou formální. To, co děláme ve své práci, pomáhá škole v cestě vpřed. Pomáhá přibližovat se k naší společné vizi.

Priorit jsou klíčem ke snadnějšímu rozhodování v každodenní práci s žáky.

Jak souvisí to, co děláme, s vizí vaší školy?
Podporuje to, co děláme ve výuce i mimo ni, některou naši prioritu? ANO – NE.
Ponechme mezi prioritami ty, kde si odpovíme ANO.
Jak to, co děláme, podporuje některou prioritu?

Příklad z výše uvedené vize školy:

Činnost – všichni ve škole ji vnímají jako aktivní učební činnosti žáků. Volí tedy takové výukové strategie (postupy, metody, situace), které umožňují žákům vyvíjet aktivitu. A to i v prostředí distančního vzdělávání.

Existují zpracované materiály pro školy ke strategickému řízení – viz kapitola „Souhrn užitečných zdrojů“.

[Zpět do textu](#)

Gramotnosti jako námět

Jak udělat z gramotností „námět“?

Příklad organizace:

Stanovte konkrétní období, které bude zaměřené na jednu gramotnost (týden, měsíc, čtvrtletí).

Příklad 1 – Měsíc čtenářské gramotnosti (ČG), to znamená:

- metodické sdružení bude zaměřené na ČG – učitelé mohou nejdříve vznést otázky, aby se dobře na tento měsíc připravili a aktivity koordinovali,
- vzdělávání pedagogů bude zaměřené na toto téma,
- akce pro rodiče bude zaměřena na čtenářství dětí v rodinách (beseda s odborníkem),
- pro žáky bude připravena návštěva knihovny, beseda se spisovatelem atd.,
- reflexe bude vztažena ke ČG – vývojovému kontinuu.

Toto vytváří prostředí pro společné zaměření učitelů na rozvoj ČG. Cenné na tomto postupu je, že angažuje širší školní komunitu, nejen žáky samotné. Zadání pro učitele: ve všech vyučovacích předmětech budou realizovány aktivity, které rozvoj ČG podpoří. Zároveň se bude výuka vyznačovat aktivitou žáků, radostí z daných aktivit a z dosažených úspěchů (viz výše – část Vize školy).

[Odkaz na metodický materiál „ČG v uzlových bodech vzdělávání“](#)

Příklad 2 – Měsíc matematické gramotnosti (MG), to znamená:

- metodické sdružení bude zaměřené na MG – učitelé mohou nejdříve vznést otázky, aby se dobře na tento měsíc připravili a aktivity koordinovali,
- vzdělávání pedagogů bude zaměřené na toto téma,
- akce pro rodiče bude zaměřena na matematiku „všedního dne“ v rodinách (beseda s odborníkem),
- pro žáky budou připravena finanční témata, deskové hry, logické řešení problémů s matematickými údaji,
- reflexe bude vztažena k MG.

Tento postup vytváří prostředí pro společné zaměření učitelů na rozvoj MG. Zadání pro učitele: i ve vyučovacích předmětech mimo matematiku budou realizovány aktivity, které rozvoj MG podpoří. Zároveň se bude výuka vyznačovat aktivitou žáků, radostí z daných aktivit a z dosažených úspěchů (viz výše – část Vize školy).

[Odkaz na metodický materiál „MG v uzlových bodech vzdělávání“](#)

Příklad 3 – Měsíc digitální gramotnosti, to znamená:

- metodické sdružení bude zaměřené na DG – učitelé mohou nejdříve vznést otázky, aby se dobře na tento týden připravili a aktivity koordinovali,
- bude vyhodnoceno dostatečné materiální vybavení školy digitální technikou a technologiemi,
- instrukce a vzdělávání pedagogů bude zaměřené na podporu DG a rozvoj digitálních kompetencí,
- žáci budou ve všech vyučovacích předmětech využívat vhodné digitální technologie,
- rodiče žáků budou informováni o využití digitálních technologií v daném projektu, případná akce pro rodiče bude zaměřena na využití digitálních technologií v domácnosti a na bezpečnost práce na síti (beseda s odborníkem),
- reflexe bude vztažena k DG a digitálním kompetencím.

Tento postup vytváří prostředí pro společné zaměření učitelů na rozvoj DG (a dosahování digitálních kompetencí). Zadání pro učitele: ve všech vyučovacích předmětech budou realizovány aktivity podporující rozvoj DG. Zároveň se bude výuka vyznačovat aktivitou žáků, radostí z daných aktivit a z dosažených úspěchů (viz výše – část Vize školy).

[Odkaz na materiál „DG v uzlových bodech vzdělávání“](#)

Jako nástroj plánování rozvoje gramotností se osvědčují například myšlenkové mapy, používané v tematické výuce.

[Zpět do textu](#)

Náměty pro práci týmu

Důležité je pracovat s reálným stavem a vnímáním ŠVP jako strategického dokumentu ve vaší škole.

Pomocí otázek realitu zmapujte. Je pravděpodobné, že se objeví různé názory. Je ale potřeba vědět, jak to je se ŠVP ve vaší škole opravdu. Zkuste se zeptat konkrétně:

- Jak pracujete se ŠVP jako tým učitelů?
- Jakým způsobem vytváříte tematické plány, týdenní plány?
- Jaká máte kritéria výběru učebnic?
- Podle jakých kritérií hodnotíte výsledky žáků?
- Jak vybíráte materiály pro výuku?
- Jak rozhodujete při výběru z nabídek různých akcí?
- Jak plánujete výuku mimo školu?

Jestliže vám z daných otázek vyplývá, že hlavním měřítkem a oporou je ŠVP vaší školy, je to správně, je to indikátorem kvality práce ředitele a koordinátora ŠVP i kvality jednotlivých členů pedagogického sboru.

Pokud se v odpovědích nebude objevovat ŠVP jako opora pro plánování a rozhodování, potom se jedná o formální dokument, podle kterého se nejspíš jen vyplňuje třídní kniha – někdy ani to ne.

Jste spokojeni s tím, jakou roli hraje ŠVP v procesu vzdělávání na vaší škole?

Pokud ano, pracujte na tom, jak ŠVP zjednodušit a vylepšit, aby byl ještě užitečnější pro učitele a tím i pro žáky. Dobře napsanému ŠVP budou rozumět i rodiče, jejichž spolupráci potřebujeme.

Pokud spokojeni nejste, dohodněte se, co a jak chcete změnit.

Jednou z užitečných cest k funkčnímu ŠVP je i jeho zaměření na gramotnosti. Zaměřovat se na gramotnosti ale neznamená vždy přidávat další obsah vzdělávání. Znamená to především dívat se na vzdělávací obsah se znalostí gramotností. Vidět souvislosti, které jsme dříve nevnímali.

Kromě gramotností, o kterých se zde především mluví, jako je čtenářská, matematická, digitální, se běžně setkáváme s celou řadou dalších gramotností. Důležité je, co si pod názvy gramotností učitelé představují. Víte to? Ptejte se kolegů a dobře se poslouchejte. Důležité je, aby všichni slyšeli, co kdo odpovídá. Příklady otázek:

- Co to znamená být gramotný obecně?
- Jakou gramotnost především rozvíjím při výuce „svého“ vyučovacího předmětu?
- Je to jedna nebo více gramotností?
- Které to jsou?
- Jak se to projevuje v učebních osnovách vyučovacího předmětu, který vyučuji?

- Které ročníkové výstupy představují kroky k rozvoji gramotností a které gramotnosti se skutečně rozvíjejí?
- Co umí moji žáci, když je považují za gramotné?

Na tyto otázky neexistuje jediná správná odpověď. O odpovědích diskutujte.

Pokud bereme učební osnovy vyučovacích předmětů jako plán rozvoje žáků, potom se v nich měl vždy objevit odkaz na postupný rozvoj základních znalostí žáků, na porozumění souvislostem mezi pojmy, skutečnostmi, fakty, ale také na jejich dovednosti a postoje.

Prozkoumejte učební osnovy vyučovacích předmětů a označte si ročníkové výstupy, které představují znalostní základ vyučovacího předmětu a porozumění základním souvislostem, zákonitostem a pravidlům.

Položte si otázky:

- Když označíme ročníkové výstupy, které směřují jen k osvojování znalostí žáků, jaké výstupy zůstanou?
- Jaký je poměr mezi označenými a dalšími výstupy?
- Kolik z těchto výstupů má charakter aplikační?
- Kolik z aplikačních výstupů má mezioborový charakter, provazuje vyučovací předměty mezi sebou?
- Které výstupy vyučovacího předmětu aplikují znalosti, dovednosti a postoje z jiného vyučovacího předmětu?

Takový způsob práce s výstupy bude tím užitečnější, čím více budou spolupracovat učitelé různých vyučovacích předmětů. Učitelé jiných vyučovacích předmětů mohou klást otázky, které učitele daného vyučovacího předmětu (oboráře) ani nenapadnou:

- K čemu slouží tento nebo jiný výstup?
- Proč mají žáci umět právě toto, k čemu to budou potřebovat?

Zároveň mohou všichni hledat odpovědi na otázku:

- Čím můj vyučovací předmět – způsob, jak ho vyučuji – může přispět k podpoře některé gramotnosti?

Důležitá je společná práce učitelů, kdy si vzájemně představí svoje příklady výstupů a řeknou, co je pro ně charakteristické (co se týče zaměření výstupů, možnosti propojit je s dalšími vyučovacími předměty, činnostního pojetí atd.). Pak je možné kriticky podívat na další předmětové výstupy a promýšlet jejich aktualizace.

[Zpět do textu](#)

Gramotnosti v ŠVP

V příkladu jsme se zaměřili na digitální gramotnost.

Z analýzy učiva vyplývá, že takto zpracovaný školní výstup má potenciál k rozvoji digitální gramotnosti. Pro formulace cílů se zaměřením na gramotnosti dobře poslouží materiál [Digitální gramotnost v uzlových bodech vzdělávání](#).

Ročníkový výstup 6. ročník	OV digitální gramotnosti 3. období	Upravený ročníkový výstup (6. ročník) se zaměřením na DG	Učivo	Učivo s potenciálem pro rozvoj digitální gramotnosti
<p>ovládá základní badatelské postupy a techniky</p> <p><i>V návaznosti na očekávaný výstup RVP ZV: P-9-8-01 aplikuje praktické metody poznávání přírody</i></p>	<p>DG-3-1-03 během svého vzdělávání kombinuje různá digitální zařízení za účelem efektivního plnění zadaných úkolů</p> <p>DG-3-1-04 účelně využívá i osobní digitální zařízení; ukládá si převzatý digitální obsah pro další využití</p>	<p>ovládá základní badatelské postupy a techniky, používá různá digitální zařízení a ukládá digitální obsah pro další využití</p>	<p>Stanovení cíle pozorování, hypotézy.</p> <p>Využití a ovládání techniky: lupa, mikroskop, fotoaparát, dalekohled aj.</p> <p>Záznam pozorování, nákres, tabulka, digitální fotografie.</p> <p>Vytváření laboratorního prostředí pro experimentální chov živočichů – akvárium, terárium, klec.</p>	<p>Využívání digitálních technologií při pozorování – záznam, vytvoření fotografie, videa.</p> <p>Zpracování záznamu – úprava fotografií, videa.</p> <p>Archivace záznamu – označení souborů a složek pro snadnou orientaci.</p> <p>Publikování výsledků pozorování – tisk, případně vytvoření prezentace.</p> <p>Zdůraznit dodržování autorských práv při používání fotografií na webu.</p>

Tab. 2: Propojení ročníkových výstupů s doporučenými výstupy digitálních gramotností (viz DG v uzlových bodech vzdělávání) a učiva daného vyučovacího předmětu s učivem směřujícím k rozvoji digitální gramotnosti

Analogicky s naším příkladem lze postupovat s ostatními gramotnostmi a jejich propojením s učebními osnovami vyučovacích předmětů v ŠVP.

Tímto postupem při rozvoji digitální gramotnosti přispíváme k rozvoji digitálních kompetencí, které by žákovi měly zůstat po celý život.

[Zpět do textu](#)

Reflexe učení žáků

V procesu učení má reflexe nezastupitelné místo. Pokud si „přeplníme“ učební osnovy vyučovacích předmětů učivem, pedagogovi se může snadno stát, že dá přednost některému jednomu obsahu (učivu) před jiným, aby se vše stihlo.

V cyklu učení podle D. Kolba⁶:

zkušenost – ohlédnutí – zhodnocení – plán pro příště je uvedena část „ohlédnutí“. A právě na toto „ohlédnutí“ často žákům nezbývá čas. Není jim dán prostor, aby si uvědomili, co, jakým způsobem a jak kvalitně se naučili, i když to mnoho času nezabere. Pro život je tato dovednost zásadnější než splnění maximalistických učebních osnov. Učitel by měl být průvodcem žáka tímto uvedeným cyklem. Na konci hodiny/bloku postačí **položít otázky** týkající se vlastního učení a žáky nechat o nich přemýšlet. Uvádíme **příklady** takových otázek:

- Co ses dnes naučil/la nového?
- Co ti dalo hodně práce? Co ti pomohlo práci zvládnout?
- Na co se ještě potřebuješ zaměřit? Jak to uděláš?
- Co pro tebe bylo těžké? Co jsi naopak věděl/la?
- Co bys příště dělal/la jinak?
- Co pro tebe v průběhu dnešní hodiny bylo nové?

Pro nastartování procesu reflexe zpočátku stačí položit jednu otázku. A pokládat ji pravidelně.

Reflexe může probíhat různě:

- Žáci učiteli přímo odpovědí na konci hodiny – je užitečné zavést pravidlo, že učitel žáky vyzve namátkou.
- Žáci na konci hodiny odpověď zaznamenají do sešitu.
- Žáci učiteli odpovědí v anketě, v hlasovací aplikaci, e-mailem atd.
- Žáci využijí další učitelem nabízené možnosti.

Další variantou je, že žáci si takové **otázky položí mezi sebou**. Cílem učitele je, aby si podobné otázky dovedli klást sami žáci. Aby dokázali přemýšlet o vlastním učení a o tom, co potřebují, aby byli v učení úspěšní. Tedy aby si odnášeli schopnost učit se – a to po celý život.

Principy reflexe, analogie s popisnou zpětnou vazbou

Procesu reflexe napomáhá **bezpečné prostředí**, které není orientované pouze na hodnocení. Prvním předpokladem je popisný jazyk – učitele i žáků. Pokud učitel používá popisný jazyk, naučí se ho používat i žáci – čím dříve s tím začneme, tím přirozeněji ho žáci budou používat. To znamená, že učitel jako manažer procesu:

- poskytuje v dostatečné míře okamžitou zpětnou vazbu,
- zpětnou vazbou se vyjadřuje k výkonu žáka – tabulku i graf jsi vytvořil/la správně (+), nikoliv k žákovi samotnému – zase jsi nepochopil/la, jak se graf dělá (-),

⁶ David Kolb je americký psycholog, profesor a pedagogický teoretik. Je známý svou prací na zážitkovém učení a individuálních stylech učení. Jeho inventář stylu učení byl jedním z prvních nástrojů vyvinutých pro hodnocení preferencí učení a je dodnes široce používán. Kolbův jedinečný pohled na učení měl významný vliv na vzdělávací sektor, protože probudil pedagogy k důležitosti objevování a zkušeností v procesu výuky a učení.

- používá pozitivní formulace – na toto se ještě musíš zaměřit (+), ne negativní – tohle ti pořád nejde (-).

Učitel průvodce

V takto pojaté výuce, která poskytuje podporu žákovské reflexi a sebereflexi, se učitel stává průvodcem učením žáka. Otázkami a systematickou prací s žáky se postupně podaří u žáků budovat vědomí odpovědnosti za vlastní učení (viz Vize školy).

Výuka zaměřená na rozvoj gramotností je z podstaty věci výukou, která je charakteristická vysokou mírou vlastní učební aktivity žáků. Hodnocení žáků, které je přirozenou součástí činnosti každého učitele, by mělo především podporovat proces učení. V situaci, kdy je těžiště výuky v intenzivních učebních aktivitách žáků, stává se klíčovým nástrojem především formativní hodnocení žáků, tedy hodnocení procesu jejich učení. Zatímco přílišné zaměření na sumativní hodnocení může výuku a rozvoj žáka spíše brzdit, při využívání formativního hodnocení je toto riziko minimální. Poskytování nehodnotící popisné zpětné vazby žákům v průběhu jejich učení je jedním z neefektivnějších prostředků podpory jejich učení, zejména je-li tato zpětná vazba individualizovaná.

Praxe ukazuje, že pokud žáci dlouhodobě zažívají pozitivní vliv formativního hodnocení na své učení, snáze si osvojí dovednosti sebehodnocení, práci s přijatými a posléze i vlastními kritérii pro toto sebehodnocení, a posílí tak svoje kompetence k učení. Základní vzdělávání je ale dlouhodobý, devět let trvající proces, a je tedy dost času pro systematickou práci pedagogů na rozvoji této dovednosti.

[Zpět do textu](#)

Ročníkové výstupy, vyučovací předměty a gramotnosti

Učte se vidět gramotnosti ve vyučovacích předmětech

Zaměřte se na důležité cíle v podobě ročníkových výstupů ŠVP s potenciálem pro rozvoj gramotností žáků. Poradte se o vhodných postupech (výchovných a vzdělávacích strategiích, formách, metodách), které jsou vhodné pro jejich rozvíjení. Podporujte průběh vzdělávání i vhodným formativním hodnocením i hodnocením konkrétních výsledků učení žáků. Ke správnému stanovení těchto cílů vám pomohou materiály:

- [Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání](#)
- [Matematická gramotnost v uzlových bodech vzdělávání](#)
- [Digitální gramotnost v uzlových bodech vzdělávání](#)

Jak s materiály pracovat představuje instruktážní video <https://gramotnosti.pro/OVUintro>

Sdílení školních výstupů s kolegy

Ujistěte se, že víte, na jaký výstup navazujete.

Výstup RVP ZV 1. stupeň – 2. období	Výstup RVP ZV 2. stupeň
ČJS-5-4-04 porovnává na základě pozorování základní projevy života na konkrétních organismech, prakticky třídí organismy do známých skupin, využívá k tomu i jednoduché klíče a atlasy	P-9-4-02 rozlišuje a porovná jednotlivé skupiny živočichů, určuje vybrané živočichy, zařazuje je do hlavních taxonomických skupin
ČJS-5-4-04 porovnává na základě pozorování základní projevy života na konkrétních organismech, prakticky třídí organismy do známých skupin, využívá k tomu i jednoduché klíče a atlasy	P-9-4-03 odvodí na základě pozorování základní projevy chování živočichů v přírodě, na příkladech objasní jejich způsob života a přizpůsobení danému prostředí

Tab. 3 – Příklad návaznosti výstupů RVP ZV (digitální gramotnost v přírodovědných předmětech)

Očekávané výstupy v RVP ZV bývají vícevrstevné, proto má logiku se zaměřit na jejich jednotlivé části – v našem příkladu jsou označeny modře.

Máme například jeden očekávaný výstup z 5. ročníku, který směřuje ke dvěma očekávaným výstupům v 9. ročníku (viz Tab. 3). Toto je důležité si uvědomit při tvorbě ročníkových výstupů. Otázka je, kdy k tomu „rozdělení“ začne docházet.

V našem příkladu se školní výstupy začnou dělit už v 6. ročníku.

Dalším krokem je doplnění „linie“ od 5. ročníku k 9. ročníku (viz Tab. 4).

Máme tedy čtyři roky na postupný rozvoj a stupňování (gradaci) očekávaného výstupu od 5. ročníku do 9. ročníku.

Očekávaný výstup RVP ZV 5. ročník	Ročníkový výstup 6. ročník	Ročníkový výstup 7. ročník	Ročníkový výstup 8. ročník	Očekávaný výstup RVP ZV 9. ročník
ČJS-5-4-04 porovnává na základě pozorování základní projevy života na konkrétních organismech	ovládá základní badatelské postupy a techniky	naplňuje systematické pozorování živočicha v jeho přirozeném prostředí; pozorování zdokumentuje	porovnává chování živočichů, životní projevy a způsob života související s přizpůsobením životním podmínkám	P-9-4-03 odvodí na základě pozorování základní projevy chování živočichů v přírodě, na příkladech objasní jejich způsob života a přizpůsobení danému prostředí

Tab. 4 – Linie postupných kroků od očekávaného výstupu v 5. ročníku k očekávanému výstupu v 9. ročníku vyjádřených ročníkovými výstupy v 6.–8. ročníku

V 5. ročníku jsou klíčová slovesa popisující činnost žáka „porovnává“. Jde o úroveň porozumění.

V 9. ročníku jsou klíčová slova „odvodí, objasní“, což je vyšší úroveň – analýza.

Naším úkolem je naplánovat učební osnovy tak, abychom žákům umožnili postoupit od úrovně „porozumění“ k úrovni „analýza“ během čtyř let. Ročníkové výstupy jsou popisem „výkonu“ žáka. V učebních osnovách také uvedeme učivo, které je prostředkem – na něm se žák učí a prostupuje úrovněmi mentálních operací.

Dále uvádíme příklad rozpracování školního výstupu na úroveň učiva:

Ročníkový výstup 6. ročník	Učivo	Učivo s potenciálem pro rozvoj gramotností
ovládá základní badatelské postupy a techniky	<p>Stanovení cíle pozorování, hypotézy.</p> <p>Využití a ovládání techniky: lupa, mikroskop, fotoaparát, dalekohled aj.</p> <p>Záznam pozorování, nákres, tabulka, digitální fotografie.</p> <p>Vytváření laboratorního prostředí pro experimentální chov živočichů – akvárium, terárium, klec.</p>	<p>Využívání digitálních technologií při pozorování – záznam, vytvoření fotografie, videa.</p> <p>Zpracování záznamu – úprava fotografií, videa.</p> <p>Archivace záznamu – označení souborů a složek pro snadnou orientaci.</p> <p>Publikování výsledků pozorování – tisk, případně vytvoření prezentace.</p> <p>Zdůraznit dodržování autorských práv při používání fotografií na webu.</p>

Tab. 5 – Příklad rozpracování učiva k ročníkovému výstupu v 6. ročníku s potenciálem rozvoje digitální gramotnosti

V této fázi máme formulaci učiva v ŠVP natolik konkrétní, že můžeme posoudit jeho potenciál může přispět k rozvoji gramotností.

A s příkladem budeme pracovat dále.

[Zpět do textu](#)

Ročníkové výstupy

Při zavádění gramotností do výuky ve fázi práce na úpravách ŠVP je důležité se zabývat kvalitou ročníkových výstupů z hlediska jejich logického vývoje. V tomto smyslu je velmi návodnou pomůckou trojice metodických materiálů Gramotnosti v uzlových bodech vyvinutých v rámci řešení projektu PPUČ (odkazy na s. 19).

Podstatné je propojit tyto metodické materiály PPUČ obsahující výstupy se zaměřením na gramotnosti se vzdělávacím obsahem konkrétního vyučovacího předmětu v ŠVP a posoudit, zda existuje jasná souvislost a možnost propojení se stávajícím ročníkovým výstupem, nebo zda lze vytvořit nový ročníkový výstup.

Tyto výstupy zaměřené na gramotnosti nepředstavují něco cizorodého v daném vyučovacím předmětu. Jde o průnik oborového tématu s příležitostí k aplikaci některé gramotnosti v konkrétním ročníku.

[Odkaz na vyučovací předmět Polytechnika](#) v ŠVP ZŠ Tomáše Šobra v Písku (s. 494–498).

[Zpět do textu](#)

Formulace zaměřené na žáka

Zaměření na žáka

Pro učitelskou profesi je typické, že existuje více cílů i více dovedností, které jsou podmínkou učitelovy úspěšné práce, existuje proto také více typů učitelů. Někteří směřují ke vzdělávacímu obsahu, jiní cítí těžiště své práce v žákovi a jeho rozvoji.

Při formulování ročníkových výstupů mějme na paměti, že učební osnovy tvoříme proto, aby se žáci „něco“ naučili, abychom je vedli k jasnému cíli – výsledku učení. Je užitečné, když někdo v týmu toto zaměření stále hlídá. Na začátku je dobré hledat odpovědi na otázky (a podle potřeby se k tomu cyklicky vracet):

Co opravdu každý z nás potřebuje pro život?

Konkrétněji:

Je nám každému z formulací RVP ZV vždy jasné, co konkrétně má žák umět, zvládat, když si osvojí daný výstup?

Jaké dílčí kroky (ročníkové výstupy) k jeho dosažení vedou?

Při formulování výstupu či při zařazení určitého učiva si kladte otázky:

Co se tím žáci naučí?

Co to žákům přinese?

[Zpět do textu](#)

Strategie a postupy

Rekapitulace:

Při zpracování učebních osnov vyučovacích předmětů se vyplácí rozdělit tento proces na dvě části.

V první fázi přemýšlejme o **žákovi** – formulujme výstupy, tedy „co žák...“

- Vytvořme linii od vstupu žáka do naší školy až k prvnímu očekávanému výstupu ve 3. ročníku (k prvnímu uzlovému bodu, dále pak k dalším očekávaným výstupům na úrovni 5. a 9. ročníku (k dalším uzlovým bodům).
- Přemýšlejme od konce – tedy od očekávaného výstupu (uzlového bodu).
- Položme si otázku: Kolik času budeme s žáky potřebovat k dosažení toho výstupu?
- Do kolika ročníkových výstupů si zvládnutí očekávaného výstupu rozvrhneme? Pokud například během dvou ročníků, pak si formulujme odpověď na otázku: Jak bude vypadat výkon žáka (ročníkový výstup) na konci prvního ze dvou roků?

Takto se snadno a jednoduše naplánuje postupná gradace a nestane se, že v ŠVP opakujeme stále stejné formulace.

- Zatím nepřemýšlejme o učivu (to je až druhá fáze).

Jakmile máme rozplánováno z hlediska výstupů žáků, potom teprve věnujme pozornost učivu. Ptejme se:

- Které učivo je pro daný věk žáka nejvhodnější jako prostředek pro dosažení naplánovaného výstupu?
- Jak ověříme, že toho výstupu bylo dosaženo? V jaké míře ho má být dosaženo?

Tento způsob uvažování lze využít i při práci s výstupy minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření (formulováno v RVP ZV pro práci s žáky se SVP).

Od znalostí k hodnocení

Je třeba mít na paměti, že plánujeme pro žáky základní školy a že nelze obohacovat obsah vzdělávání veškerým soudobým poznáním. To znamená, že pokud budeme aktualizovat obsah a přidávat učivo, pak vzhledem k limitované časové dotaci bude nutné některé původní učivo vypustit. Ovšem tak, abychom nenarušili dosažení očekávaných výstupů. Nejdříve bychom si ale měli odpovědět na otázku: Proč si mají žáci daný obsah osvojit, jak ho využijí? Že ve třídě může být někdo, kdo se tomuto oboru třeba bude věnovat, není dobrý argument pro všechny žáky. Zároveň je dobré nezapomínat na žáky, kteří mají nadání pro konkrétní vyučovací předmět (vzdělávací obor). Do učebních osnov lze vymezit i rozvíjející učivo, a to zadávat jen některým žákům (skupinám), kteří základní požadavky zvládli.

Ročníkový výstup 6. ročník	Učivo	Učivo s důrazem na gramotnost	Strategie	Metody a formy – příklady
ovládá základní badatelské postupy a techniky	Stanovení cíle pozorování, hypotézy. Využití a ovládání techniky: lupa, mikroskop, fotoaparát, dalekohled aj. Záznam pozorování, nákres, tabulka, digitální fotografie. Vytváření laboratorního prostředí pro experimentální chov živočichů – akvárium, terárium, klec.	Využívání digitálních technologií při pozorování – záznam, vytvoření fotografie, videa. Zpracování záznamu – úprava fotografií, videa. Archivace záznamu – označení souborů a složek pro snadnou orientaci. Publikování výsledků pozorování – tisk, případně vytvoření prezentace. Zdůraznit dodržování autorských práv při používání fotografií na webu.	- Formulujeme inspirativní zadání či problémy, podporujeme aktivitu žáků. - Maximalizujeme kontakt a práci se skutečnými živými organismy. - Maximálně využíváme přirozeného prostředí organismů. - Podporujeme využívání digitálních technologií.	Společný sběr vzorků v přírodě, jejich zpracování a pozorování v laboratorních podmínkách. Vycházky do přírody a pozorování organismů v přirozeném prostředí spojené s dokumentováním pozorovaného. Pozorování a záznamy proměn v rámci roku – časoběrné fotografie, záznamy infrakamerou a další způsoby záznamu.

Tab. 6 – Výchovné a vzdělávací strategie a metody výuky vhodné pro zvládnutí daného ročníkového výstupu

Metody a formy nemusí být součástí textu ŠVP, jsou však důležitým stupněm při přemýšlení o výchovných a vzdělávacích strategiích.

Výchovné a vzdělávací strategie jsou společné postupy (výukové situace) cíleně nabízené žákům, které by měli ve výuce uplatňovat všichni učitelé, aby utvářeli a rozvíjeli u žáků klíčové kompetence. Z nich pak vycházejí konkrétní metody a formy práce uplatněné ve výuce.

Při společné práci si pokládejme otázky:

- Co konkrétně budete ve výuce dělat, abyste u žáků přispěli k rozvoji gramotnosti?
- Jak uvažujete o konkrétní výuce s využitím dovedností z jiných vyučovacích předmětů?

[Zpět do textu](#)

Posouzení ročníkových výstupů v ŠVP

Při úpravách ŠVP, kdy do učebních osnov vyučovacích předmětů zařazujeme nové (upravené) ročníkové výstupy popisující rozvoj gramotností u žáků, je vhodné podrobit nové nebo upravené výstupy posouzení z hlediska jejich kvality.

Minimálně je vhodné sledovat následující kritéria:

- relevance k očekávaným výstupům (vazba na očekávaný výstup z RVP ZV),
- ročníkový výstup se vztahuje k některé gramotnosti (neztrácí se původní smysl ročníkového výstupu, který byl obohacen o směřování ke gramotnosti),
- srozumitelnost (ročníkový výstup je formulován tak, že mu rozumějí učitelé, rodiče i žáci),
- jednoznačnost (ročníkový výstup neumožňuje několikerý výklad),
- ověřitelnost (je možné běžnými nástroji ověřit u jednotlivých žáků, zda ročníkového výstupu dosáhli, resp., do jaké míry ho dosáhli).

Posouzení ve své jednoduché variantě znamená prozkoumat, zda jsme schopni stanovit pro daný ročníkový výstup srozumitelná a dosažitelná kritéria a nástroje hodnocení. Fakticky to znamená tato kritéria formulovat a nástroje pojmenovat. Ročníkové výstupy, které neodpovídají výše uvedeným kritériím, by v ŠVP neměly být, respektive by měly být přeformulovány.

Například by se neměly objevovat výstupy typů: „žák se učí, seznamuje se, poznává...“. Zde jde o neuzavřený proces a není zřejmé, co má žák v daném ročníku zvládat – co se naučil, s čím se seznámil, co poznal atd.

Zůstaňme u našeho příkladu výstupu „Ovládá základní badatelské výstupy a techniky“.

Ročníkový výstup 6. ročník	Relevance	Srozumitelnost	Jednoznačnost	Ověřitelnost
ovládá základní badatelské postupy a techniky	<p>ČJS-5-4-04 porovnává na základě pozorování základní projevy života na konkrétních organech, prakticky třídí organismy do známých skupin, využívá k tomu i jednoduché klíče a atlasy</p> <p>P-9-4-02 rozlišuje a porovná jednotlivé skupiny živočichů, určuje vybrané živočichy, zařazuje je do hlavních taxonomických skupin</p>	<p>ANO, každý z našich učitelů ví, které základní badatelské postupy a techniky jsou součástí výuky na naší škole, jaké má možnosti v učebně přírodopisu, přírodopisné laboratoři, v přírodě i při terénní výuce. Součástí využití postupů a technik je i intenzivní využívání digitálních technologií, včetně přenosných zařízení žáků.</p>	<p>ANO, základní badatelské postupy a techniky jsou jasně popsány v učivu a učitelé i žáci jim rozumějí.</p>	<p>ANO, ověřování probíhá jednak pozorováním žáků v průběhu realizace základních badatelských činností zejména v obohacených prostředích (laboratoř, učebna v přírodě, terénní výuka). Kritéria jsou předem známa a žáci jsou s nimi důkladně seznámeni. Sumativně jsou hodnoceny výsledky typu záznamů o pozorování, protokolů, dokumentace, prezentací, projektů apod. Hodnoceny jsou výsledky jednotlivců i skupin.</p>

Tab. 7 – Kritéria pro posouzení kvality ročníkových výstupů

[Zpět do textu](#)

Učitel'ská reflexe výuky (procesu)

Vysoce efektivním a zároveň časově a finančně nejméně náročným způsobem, jak zlepšovat svoji výuku, je vytvoření návyku pravidelné reflexe procesu výuky.

Cyklus učení je stejný pro každého člověka, ať je žákem základní školy, střední školy, vysoké školy, nebo se učí nové věci ve své profesi. A to je i případ nás učitelů. Neustále zkoušíme nové věci, někdy z vlastní vůle, někdy pod vlivem okolností. Pokud cyklus učení neuzavřeme kvalitní reflexí, může to představovat promarněnou příležitost.

O reflexi v práci učitele toho bylo napsáno hodně, základní literaturou je například dílo F. A. J. Korthagena, které je dostupné i v češtině⁷.

My vám v rámci této příručky nabízíme jeden z možných přístupů k reflexi výukových procesů. Zvolili jsme jej proto, že nám z pohledu podpory rozvoje gramotností ve vyučovacích předmětech připadá dobře aplikovatelný a poměrně univerzální. Vychází z podobných technik používaných v koučinku a mentoringu.

LR-laser reflection je technika spočívající ve vytvoření návyku položení několika jednoduchých otázek v předem stanoveném pořadí a záznamu stručných odpovědí na ně⁸. Hodí se pro reflexi konkrétních výukových aktivit:

1. Co jsi chtěl/chtěla (aby se stalo, proběhlo)?
2. Co jsi měl/měla (k dispozici, jaká byla výchozí situace)?
3. Co jsi mohl/mohla (jaké byly možnosti, mezi kterými probíhalo rozhodování)?
4. Co jsi udělal/udělala (jak byla připravena, zadána, organizována aktivita)?
5. Co nastalo (bylo dosaženo toho, co jsi chtěl/chtěla)?
6. Co si podržím do příště?
7. Co udělám příště jinak?
8. Co jsem se tím naučil/naučila?

⁷ Korthagen, F. A. J. (2011). Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů. Brno, Paido. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/744/682>.

⁸ Viz například vzdělávací seminář A. Doubková, K. Tomek – Pedagogický institut, o. p. s.

Toto je jednoduchý příklad vedení rozhovoru. Dovednost klást otevřené otázky (LR) je třeba cvičit a je vhodné pro trénink v bezpečném prostředí zvolit některý výcvikový program v mentorských či koučovacích dovednostech⁹.

Principy reflexe souvisejí s ještě jedním důležitým principem. Tím je používání popisné nehodnotící zpětné vazby. Reflexe se „nemá ráda“ s hodnocením. Pokud má být reflexe užitečná, je zaměřená na fakta, na vnitřní rozhovor nad tím, co učitel zažil, co viděl, slyšel.

V LR nejsou obsaženy žádné otázky, které by mířily k hodnocení vlastní osoby. Tím je takové tázání bezpečné a užitečné.

Kolegiální podpora v podobě mentoringu či koučinku je v případě zavádění reflexe velmi užitečná, a pokud je dostupná v podobě interního nebo externího mentoringu či koučinku, je vhodné ji využít.

[Zpět do textu](#)

⁹ Využíváno jako součást výcviku budoucích mentorů.

Příklady dobré praxe

Zde jsou zařazeny příklady z pilotních i nepilotních škol seřazené do šesti témat. V samostatném sedmém tématu jsou uvedeny příklady NPI ČR, které mohou pomoci při úpravě ŠVP na základě revizí RVP ZV (2021).

Téma 1: Příklady strategického plánování. **Způsoby společného vytváření a sdílení vize školy.**

Téma 2: Příklady a příběhy ze škol, ze kterých je patrné, **jak se pedagogický tým postupně učil spolu užitečně mluvit o odborných tématech své práce. Jak spolu učitelé hovořili a přemýšleli o gramotnostech, co pomáhalo, co se osvědčilo.**

Téma 3: Příklady projekce gramotností do vyučovacích předmětů.

Téma 4: Příklady začlenění **gramotností do výuky. Ukázky konkrétních aktivit žáků, ve kterých si osvojují čtenářskou, matematickou či digitální gramotnost.**

Téma 5: Příklady **společné práce pedagogů při přípravě výuky zaměřené na rozvoj gramotností.** Projekty, integrovaná tematická výuka, tandemová výuka, různé další aktivní formy výuky.

Téma 6: Příklady **ověřování výsledků výuky zaměřené na gramotnosti, vyhodnocování jednotlivých forem a metod, nástroje takového ověřování a vyhodnocování. Příklady reflektivní praxe, hodnotící zpětné vazby, jejího poskytování i přijímání.**

Téma 7 (samostatné téma): Příklady **učebního plánu, výchovných a vzdělávacích strategií na úrovni školy a výchovných a vzdělávacích strategií vyučovacích předmětů Český jazyk a Matematika vytvořené v NPI ČR ve vazbě na revizi RVP ZV (2021).**

Téma 1 – Způsoby společného vytváření a sdílení vize školy

ZŠ a MŠ Kyjov-Bohuslavice, Jovanka Rybová¹⁰

Komentář: V tomto příspěvku vnímejte především postup přemýšlení od vize školy k utváření strategie rozvoje gramotností až po konkrétní vymezení cílů vzdělávání, kritérií hodnocení dosažení cílů vzdělávání ve čtenářské, matematické, digitální i finanční gramotnosti a společných postupů učitelů při realizaci gramotností.

VIZE ŠKOLY

Vize naší školy vychází z filosofie programu Zdravé a radostné učení – pro základní školu a Vyplováme za poznáním – pro mateřskou školu.

Vize školy = cesta k úspěchu

Důraz při získávání základního vzdělání klademe především na **rozvoj čtenářské gramotnosti** jako prostředku celoživotního učení, výuky cizích jazyků, **matematické a digitální gramotnosti**. Usilujeme o to, aby se naši žáci stali vzdělanými lidmi, kteří jsou si vědomi odpovědnosti za následky svých činů i rozhodnutí, dokážou kreativně myslet, kriticky uvažovat, efektivně komunikovat, budou mít touhu se celoživotně vzdělávat a potřebu chovat se ohleduplně k přírodě. Osobnostní a sociální výchova, stejně tak i environmentální výchova jsou nedílnou součástí života školy.

¹⁰ Použity byly úryvky z uceleného materiálu „Plán pedagogického rozvoje školy III. na období 2020/2021“. Text byl terminologicky upraven a krácen.

ROZVOJ GRAMOTNOSTÍ

To, že se několik let věnujeme rozvoji čtenářské, matematické a digitální gramotnosti přináší své ovoce. Rozvoj čtenářských dovedností, ale i matematického myšlení si dnes můžeme doložit jak na vnitřní motivaci žáků pro čtení, tvořivé psaní či počítání a obhajování svého řešení, ale i na změnách, ke kterým muselo dojít uvnitř nás učitelů, při promýšlení jednotlivých lekcí, vedení žáků, přípravě materiálů pro vyučovací hodiny a podobně.

Právě o rozpoznávání těchto důkazů, budování vnitřní motivace žáků pro učení a tím i o promýšlení a plánování jednotlivých lekcí nám půjde v tomto roce především.

Zaměření na gramotnosti a na promyšlené cesty či kontinua si můžeme demonstrovat na Hejného metodě způsobu výuky matematiky a rozvoje osobnosti dítěte (zdroj – www.h-mat.cz), respektive na 12 KLÍČOVÝCH PRINCIPECH.

Hejného metoda je založena na respektování 12 základních principů, které se skládají do uceleného konceptu tak, aby žák objevoval matematiku sám a s radostí. Vychází ze 40 let experimentů a prakticky využívá historické poznatky, které se v dějinách matematiky objevují od starověkého Egypta až do dnešních dnů.

1. BUDOVÁNÍ SCHÉMAT – ŽÁK VÍ I TO, CO JSME HO NEUČILI

Víte, kolik je ve vašem bytě oken? Zpaměti asi ne..., ale když zapřemýšlíte, po chvíli odpovíte. A správně. Protože máte schéma vašeho bytu v hlavě. Žáci mají schémata také v hlavě. Hejného metoda je posiluje, napojuje na sebe a vyvozuje z nich konkrétní úsudky. I proto si žáci brzy uvědomí, že polovina je také číslo (0,5) nebo například nemají obtíže s jinak velmi „problémovými“ zlomky.

2. PRÁCE V PROSTŘEDÍCH – UČÍME SE OPAKOVANOU NÁVŠTĚVOU

Když žáci znají prostředí, ve kterém se dobře cítí, nerozptylují je neznámé věci. Plně se soustředí jen na daný úkol a neobtěžuje je neznámý kontext. Každé ze zhruba 25 použitých prostředí funguje trochu jinak (rodina, cesta autobusem, prosté krokování...). Systém prostředí je motivačně nastaven tak, aby zachytil všechny styly učení se a fungování dětské mysli. Ta je pak motivována k dalším experimentům.

3. PROLÍNÁNÍ TÉMAT – MATEMATICKÉ ZÁKONITOSTI NEIZOLUJEME

Informace nepředáváme žákovi samostatně, ale vždy jsou uloženy ve známém schématu – které si žák kdykoli vybaví. Neodtrháváme od sebe matematické jevy a pojmy, ale zapojujeme při nich různé strategie řešení. Žák si pak sám vybere, co mu lépe vyhovuje a je mu přirozenější. V hodinách tak neuslyšíte ono klasické: „Jééé, paní učitelko, to jsme brali přede dvěma lety, to už si nepamätujeme...“

4. ROZVOJ OSOBNOSTI – PODPORUJEME SAMOSTATNÉ UVAŽOVÁNÍ ŽÁKŮ

Jednou z hlavních motivací profesora Hejného při vytváření nové metody byl důraz na to, aby se žáci nenechali v životě manipulovat. Proto učitel ve výuce nepředává hotové poznatky, ale učí žáky především argumentovat, diskutovat a vyhodnocovat. Žáci pak sami o sobě vědí, co je pro ně správné, respektují druhého a umí se rozhodovat. Dokonce statečně nesou i důsledky svého konání. Vedle matematiky přirozeně objevují také základy sociálního chování a mravně rostou.

5. SKUTEČNÁ MOTIVACE – KDYŽ „NEVÍM“ A „CHCI VĚDĚT“

Všechny matematické úlohy jsou v Hejného metodě postaveny tak, aby jejich řešení žáky „automaticky“ bavilo. Správná motivace je ta, která je vnitřní, ne vynucená zvenčí. Žáci přicházejí na řešení úkolů díky své vlastní snaze. Neokrádáme žáky o radost z vlastního úspěchu. Díky atmosféře ve třídách se tak kolegiálně tleská všem – i těm, kteří na daný jev či řešení přijdou později.

6. REÁLNÉ ZKUŠENOSTI – STAVÍME NA VLASTNÍCH ZÁŽITCÍCH ŽÁKA

Využíváme vlastní zkušenost žáka, kterou si sám vybudoval od prvního dne svého života – doma, s rodiči, při objevování světa venku před domem či na pískovišti s ostatními dětmi. Stavíme na přirozené konkrétní zkušenosti, ze které pak žák dokáže udělat obecný úsudek. Žák například „šije šaty“ pro krychli, a tím se automaticky naučí, kolik má krychle stěn, kolik vrcholů, jak vypočítat její povrch...

7. RADOST Z MATEMATIKY – VÝRAZNĚ POMÁHÁ PŘI DALŠÍ VÝUCE

Zkušenosti mluví jasně: ta nejúčinnější motivace přichází z pocitu úspěchu žáka, z jeho upřímné radosti, jak dobře vyřešil přiměřeně náročný úkol. Je to radost z vlastních pokroků i z uznání spolužáků i učitele. Žáci tak neznají „blok z matiky“, o kterém v českém školství již kolují legendy. Naopak: když vidí vzoreček, jejich reakcí není averze, ale nadšení: „To znám, to vyřeším!“

8. VLASTNÍ POZNATEK MÁ VĚTŠÍ VÁHU NEŽ TEN PŘEVZATÝ

Když má prvňák poskládat ze dřívek čtverec, vezme jedno dřívko, pak druhé, třetí... Stále mu to nestačí, vezme tedy čtvrté dřívko a poskládá čtverec. Pak se rozhodne poskládat větší čtverec. Vezme další dřívka a složí větší čtverec. Už začíná tušit, že bude-li chtít složit ještě větší čtverec, potřebuje k tomu vždy další čtyři dřívka. Je na cestě k objevu vzorce pro výpočet obvodu čtverce.

9. ROLE UČITELE – PRŮVODCE A MODERÁTOR DISKUSÍ

Běžná společenská představa učitele je obraz někoho, kdo ví, umí a přednáší. Učitel matematiky umí matematiku, proto o ní může vykládat. V řadě případů se tak i děje. Žák si vyslechne učitelův výklad, zapíše si nějaké poznámky do sešitu, poslechne si návod k řešení nové situace a tento návod se učí používat. V našem chápání výuky je role učitele i žáka zcela jiná. Učitel předkládá úkol, provádí řešením a diskusí o něm.

10. PRÁCE S CHYBOU – PŘEDCHÁZÍME U ŽÁKŮ ZBYTEČNÉMU STRACHU

Dítě, které by mělo zakázáno padat, by se nikdy nenaučilo chodit. Analýza chyby vede k hlubší zkušenosti, díky které si žáci daleko lépe pamatují dané poznatky. Chyby využíváme jako prostředek k učení. Podporujeme žáky, aby si chyby našli sami, a učíme je vysvětlovat, proč chybu udělali. Vzájemná důvěra mezi žákem a učitelem pak podporuje radost žáků z odvedené práce.

11. PŘIMĚŘENÉ VÝZVY – PRO KAŽDÉHO ŽÁKA ZVLÁŠT PODLE JEHO ÚROVNĚ

Naše učebnice obsahují úlohy všech obtížností. Tím, že slabší žáci vždy nějaké úlohy vyřeší, předcházíme pocitům úzkosti a hrůzy z dalších hodin matematiky. Těm nejlepším žákům zároveň neustále předkládáme další výzvy, aby se nenudili. Učitel je nepřetěžuje úkoly, ale zadává takové, aby žáky neustále motivoval. Rozděluje úlohy v rámci třídy podle toho, co který žák potřebuje.

12. PODPORA SPOLUPRÁCE – POZNATKY SE RODÍ DÍKY DISKUSI

Žáci nečekají, až se výsledek objeví na tabuli. Pracují ve skupinkách, po dvojicích nebo i samostatně. Každý žák je tak schopen říci, jak k výsledku došel, a umí to vysvětlit i druhým. Výsledek se rodí na základě spolupráce. Učitel zde není konečnou autoritou, která jen řekne, kde je pravda – a otočí se další list učebnice. Žáci si budují vlastní plnohodnotný poznatek, o kterém neustále přemýšlejí. Více o principech na <http://www.h-mat.cz/principy>.

Naše zaměření na gramotnosti by mělo být ve shodě s tím, co jsme si dali v letošním roce za cíl: Učitel se věnuje pravidelnému vyhodnocování své práce a vyhodnocuje svůj vliv na učení žáků. Vyhodnocuje provázanost vlastní výuky: cíle – důkazy učení (každého žáka) – učební aktivity. Vytrvale se přesvědčuje o tom, co se žáci naučili.

Proto v kapitolách „GRAMOTNOSTI“ budeme ve školním roce 2020/2021 hledat propojenost pedagogického rozvoje učitelů směřující ke kritériu 4.1 ISSA rámce S-by-S s cíli PPRŠ ZŠ a MŠ Kyjov-Bohuslavice. Doklady učení našich pedagogů by měly být sledovatelné na důkazech učení žáků. Chceme směřovat svou pozornost na žáka. Chceme hledat doklady učení – doklady výsledků vzdělávání u jednotlivých žáků v každé z gramotností. Proto budeme pokračovat ve vzájemném sdílení, které vidíme jako nejefektivnější formu pro další rozvoj pedagogů. Část věnovanou gramotnostem jsme si rozčlenili na tyto podkapitoly:

1.1 Čtenářská gramotnost

1.2 Matematická gramotnost

1.3 Digitální gramotnost

1.4 Finanční gramotnost

1.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Cíl:

Systematicky rozvíjet čtenářské dovednosti žáků, podpořit jejich kompetenci k učení a rozvíjet čtenářskou gramotnost napříč celou školou. Cílem je, aby se z žáků stali nezávislí a přemýšliví čtenáři.

Dílčí cíle pro školní rok 2020/2021:

1. cíl: Žáci si vytvářejí pozitivní vztah ke knihám, rozšiřují svá čtenářská teritoria.

Tento cíl jsme převzali z minulých projektů pedagogicko rozvoje školy (PPRŠ) a přijde nám stále aktuální. Vstřícný vztah ke čtení je nezbytným předpokladem pro další rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti. Pokud u žáka vznikne zaujetí četbou a vytvoří se také návyk pravidelného čtení, které mu přináší zážitek z četby, zvyšuje se šance, že se jeho čtenářské dovednosti a znalosti budou rozšiřovat. V letošním roce se chceme převážně zaměřit na rozšiřování čtenářských teritorií, neboť si myslíme, že naši žáci vztah ke knihám mají vybudovaný.

Jak rozpoznáme, že jsme dosáhli cíle:

- * Žáci soustředěně naslouchají čtenému, dodržují pravidla čtenářských dílen i v jiných předmětech.
- * Knihy ze školní knihovny žáci využívají jak pro čtení v hodinách, tak i o přestávkách.
- * Žáci čtou pravidelně, vyhledávají příležitosti k hovorům o knihách.
- * Žáci si půjčují knihy podle nabídky ostatních (spolužáků, učitele).
- * Učitelé se s žáky baví o tom, co čtou, navzájem si doporučují další zajímavé tituly.

Náčrt postupu:

- * Kolegové se navštěvují v hodinách a následně sdílejí své zkušenosti a postřehy.
- * Učitelé dle vlastního uvážení absolvují kurzy kritického myšlení či kurzy zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti a využívají možností osobních konzultací s odborníky na rozvoj ČG.
- * Školní knihovna bude během roku vybavována novými tituly. Do výběru budou zapojováni žáci.
- * Učitelé si čtou knihy pro děti a představují je žákům, diskutují s těmi, kteří knihu již četli.

2. cíl: Učitelé předkládají žákům úlohy, které vedou k celkovému porozumění textu.

Jak rozpoznáme, že jsme dosáhli cíle:

- * Učitelé účelně a promyšleně zařazují do svých vyučovacích hodin metody aktivního učení.
- * Žáci pro rozvoj své čtenářské gramotnosti využívají školní knihovnu, pracují při vyhledávání informací s dalšími zdroji (notebooky, tablety, čtečky...).
- * Žáci se s učitelem věnují poznávání čtenářských strategií a tomu, k čemu jsou konkrétní strategie vhodné.
- * Žáci vyhledávají informace v obrázcích, rozumějí významu piktoqramů.
- * Žáci si všímají shod a rozdílů mezi tím, co čtou, s vlastními znalostmi a zkušenostmi. Vyvodí závěry.
- * Žáci pracují se schémata – nacházejí zde potřebné informace (např. pracují s návody, diagramy...).

Náčrt postupu:

- * Učitelé využívají odborné konzultace (EMA, Konzultační centrum, garanti gramotností...).
- * Učitelé zařazují do výuky metody aktivního učení a toto nabízejí kolegům při návštěvách.
- * Učitelé modelují žákům čtenářské strategie a společně přemýšlejí, k čemu jsou dobré, co se jejich prostřednictvím člověk naučí.
- * Učitelé napříč předměty nabízejí žákům různorodé texty, zejména při projektových dnech.
- * Učitelé vytvářejí dle svých možností vlastní materiály a ty sdílejí se svými kolegy, popř. publikují přes rvp.cz.

3. cíl: Žáci si postupně osvojí základní čtenářské dovednosti a alespoň jednu kooperativní metodu (Skládankové učení, Step by Step).

Jak rozpoznáme, že jsme dosáhli cíle:

- * Žáci si vyjasní problematická místa v naučném textu, nejprve na jednodušších textech, později náročnějších (vyjasňování).
- * Žáci kladou otázky k hlubšímu pochopení textu (kladení otázek).
- * Žáci shrnou části textu, později i celý text, odliší hlavní informace od vedlejších, formulují shrnující sdělení (shrnování).
- * Žáci předvídají, jak bude text pokračovat (předvídání).
- * Žáci aktivně pracují ve skupinách, každý přináší díl své práce, komunikují spolu.

Náčrt postupu:

- * Žáci jsou od prvního ročníku postupně seznamováni se čtyřmi čtenářskými strategiemi.
- * Využijeme podpory odborníků (regionální koordinátory gramotností, garantů NPI ČR apod.).
- * Vytvoření interního dokumentu, který popisuje dílčí kroky (od MŠ až do 5. ročníku) rozvoje gramotností – zakomponování do časových harmonogramů.
- * Učitelky pracují s očekávanými výsledky učení v oblasti čtenářské gramotnosti – hledají takové činnosti a aktivity, kterými naplní výstupy.
- * Materiály budeme sdílet na společném disku.

1.2 MATEMATICKÁ GRAMOTNOST

Cíl:

Systematicky rozvíjet matematické myšlení v souladu s metodikou výuky matematiky profesora M. Hejného.

Dílčí cíle pro školní rok 2020/2021:

1. cíl: Začlenit do výuky jiných předmětů problémové úkoly vyžadující matematické řešení a postupy.

Jak rozpoznáme, že jsme dosáhli cíle:

- * Žáci řeší úlohy v jiných předmětech, centrech, a zvolí k řešení vhodný matematický aparát.
- * Využívají vhodné digitální technologie.
- * Žáci pracují s konkrétní pomůckou na základě pokynů i samostatně při řešení matematických problémů.

Náčrt postupu:

- * Učitelé předkládají žákům takové situace, kdy si žáci uvědomují využití matematiky v životě.
- * Učitelé vedou žáky k argumentaci, společným postupům, kooperaci.

2. cíl: Žák vyhledává informace vhodné k řešení problémů.

Jak rozpoznáme, že jsme dosáhli cíle:

- * Žáci si vyhledávají z nabízených zdrojů (učebnice, pracovní sešity, internet, encyklopedie, beletrie...) informace, které jim pomohou při řešení úkolu.
- * Žáci za pomoci učitele (starší samostatně) posoudí, zda informace byly dostačující, popř. navrhnou další řešení.
- * Pokud žáci potřebují pomoc, zeptají se a používají pravidlo „Tři zdroje“.

Náčrt postupu:

- * Učitelé předkládají žákům takové situace, kdy žák musí dohledávat informace, doptat se na neúplné informace.
- * Při své práci využívá i digitální technologie.

3. cíl: Žáci řeší badatelsky orientované úlohy, hledají vztahy mezi jednotlivými zjištěními.

- * Badatelsky orientované vzdělávání (BOV) podporuje konstruktivistický, nikoliv jen transmisivní styl výuky. Využívá aktivizující metody (heuristickou metodu, kritické myšlení, problémové vyučování, zkušenostní učení, projektovou výuku a učení v životních situacích).
- * BOV využívá rozporuplných situací, které odporují žákovu dosavadnímu porozumění světu, protože právě tyto situace vzbuzují touhu „přijít věci na kloub“, a ta je základem bádání.
- * Výsledkem je to, že žáci kladou otázky, formulují hypotézy, plánují postup jejich ověření, provádějí pokusy, vyhledávají a třídí informace, vyhodnocují výsledky a formulují závěry, které nakonec prezentují před ostatními.
- * Víme, že je důležité rozvíjet badatelské dovednosti žáků základních škol, podněcovat tak u nich chuť zkoumat a dozvídat se nové věci. Tato metoda také rozvíjí jejich kritické myšlení, vede je k aktivitě a motivuje k samostatnému bádání.

KROKY badatelského postupu



1.

CO CHCI ŘEŠIT

TO MĚ ZAJÍMÁ!
KDE SE DOZVÍM VÍC
CO CHCI JEŠTĚ VĚDĚT



- MOTIVACE
- ZÍSKÁVÁNÍ INFORMACÍ
- KLADENÍ OTÁZEK
- VÝBĚR VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Důležité je nejen **zaujmout žáka**, ale také spustit v jeho hlavě **myšlenkové pochody typu „jak to tedy je?“** nebo **„to je zvláštní“**. Pokud téma žáka **vnitřně motivuje**, zvýší se jeho **zájem o bádání** i učení se něčemu novému.



2.

PŘICHÁZÍM S DOMNĚNKOU MŮJ NÁZOR



- FORMULACE HYPOTÉZY

BOV umožňuje žákům postupovat ve zjednodušené podobě tak, jak **postupují skuteční vědci**. Vědci svými pokusy neodpovídají na otázky, ale hledají důkazy pro své domněnky, případně se snaží domněnky jiného vědce vyvrátit. K tomu je třeba nejprve tyto **domněnky jasně zformulovat**.



3.

JAK ZJISTÍM, ZDA MÁM PRAVDU MŮJ POKUS



- PLÁNOVÁNÍ
A PŘÍPRAVA POKUSU
- PROVEDENÍ POKUSU
- ZAZNAMENÁVÁNÍ POKUSU
- VYHODNOCENÍ DAT

Položili jsme si **výzkumnou otázku**, zpracovali ji do hypotézy a nyní nastává čas naší **hypotézu ověřit**. To můžeme provést buď studiem informací k tématu, konzultacemi s odborníky, nebo realizovat naše vlastní pozorování nebo pokus.



4.

NA KONCI CESTY SKLÍZÍM OVOCE SVÉ PRÁCE

CO JSEM ZJISTIL
K ČEMU MI TO BUDE
JAK O TOM ŘEKNU
OSTATNÍM



- FORMULACE ZÁVĚRŮ
- NÁVRAT K HYPOTÉZE
- HLEDÁNÍ SOUVISLOSTÍ
- PREZENTACE
- KLADENÍ NOVÝCH OTÁZEK

Závěrečný krok uzavírá **badatelskou cestu**, zároveň však může být počátkem dalšího bádání. Podstatnou částí kroku je **vyhodnocování vlastního bádání**, posouzení, zda můj předpoklad byl blízko tomu, co mi vyšlo. Jaké další otázky jsem objevil? **Jak mohu výsledky mého bádání zajímavě sdělit ostatním?**

Jak rozpoznáme, že jsme dosáhli cíle:

- * Žáci si kladou otázky, stanovují hypotézy a vyřeší úlohy.
- * Využívají grafy, číselné osy, náčrtky a tabulky.
- * Žáci třídí objekty podle daných kritérií, nacházejí objekty, které daná kritéria nesplňují.
- * Žáci prezentují výsledky své práce.

Náčrt postupu:

- * Učitelé nabízejí žákům většinu práce v týmových aktivitách a centrech.
- * Učitelé sdílejí napříč školou (disk, portfolia...) vhodné materiály.
- * Učitelé začlení do své výuky projektové dny.
- * Učitelé sdílejí s jinými školami.
- * Pedagogové vyhledávají materiály s informacemi, nabízejí je žákům, předkládají reálné životní situace.

1.3 DIGITÁLNÍ GRAMOTNOST

Cíl:

Žák využívá dostupné digitální technologie při nejrůznějších činnostech a při řešení problémových situací. Bezpečně využívá technologie k učení i osobnímu rozvoji.

Dílčí cíle pro školní rok 2020/2021:

1. cíl: Žáci, učitelé i rodiče se chovají bezpečně a eticky v digitálním prostředí.

Jak rozpoznáme, že jsme dosáhli cíle:

- * Žáci respektují nastavená pravidla při využívání digitálních technologií.
- * Žáci nesdělují informace, které by mohly ohrozit jejich bezpečí a zdraví.
- * Žáci rozpoznají a nahlásí nevhodný obsah, odliší vlastní a cizí obsah a uvádějí zdroje.
- * Žáci jsou zapojeni do projektu O2 Chytrá škola.
- * Rodiče navštíví „Rodičovskou kavárnu“.

Náčrt postupu:

- * Seznámení se s pravidly, ztotožnění se s nimi.
- * Žákům poskytujeme dostatek příležitostí k využívání ICT.
- * Aktivity zaměřené na bezpečí v on-line prostoru.
- * Pravidelné setkání – třídnické hodiny a Rodičovské kavárny (podle plánu).

2. cíl: Žáci dokážou efektivně využívat ICT prostředí školy ke komunikaci a učení.

Jak rozpoznáme, že jsme dosáhli cíle:

- * Žáci vyhledávají potřebné informace na školních stránkách.
- * Žáci identifikují problémy, vyhledávají informace vyplývající z běžného života a řeší je i prostřednictvím digitálních technologií.
- * Žáci zacházejí bezpečně s interaktivní tabulí a školními počítači.
- * Žáci vytvářejí jednoduchý digitální obsah (tabulky, obrázky, pozvánky, letáky, plakáty, prezentace).
- * Žáci mají povědomí o významu digitálních technologií v každodenním životě, rozlišují mezi fyzickým a digitálním světem.
- * Žáci komunikují se svými blízkými pomocí doporučených digitálních technologií.

Náčrt postupu:

- * Zajistit dostatečnou podporu učitelům – notebooky, funkční PC.
- * Žákům poskytnout dostatek příležitostí k využívání ICT.
- * Využívat stránky s příklady digitální gramotnosti
– www.ibobr.cz, <http://www.digivzdelavani.cz/>
- * Založit e-mailovou adresu každému ve škole.
- * Pravidelně vkládat informace na webové stránky, týdenní plány – kontroly plnění.

***Poznámka:** Zde škola uvedla Desatero příkázání počítačové etiky (z The Computer Ethics Institute), které je ve svém překladu pro žáky ZŠ jazykově složité. Nahradili jsme ho body převzatými z článku Michala Černého „Informační etika II.“ uveřejněného na Metodickém portálu RVP.CZ. a doplnili (upravili) jsme ho ve smyslu původního Desatera.*

1. *Informace by měly být volně šířeny.*
2. *Tvorba nových informací je žádoucí.*
3. *Každý tvůrce informací za ně nese odpovědnost.*
4. *Šíření informací by nikomu nemělo uškodit nebo způsobit újmu.*
5. *Nepravdivá (neověřená) informace není informace a neměla by být šířena.*
6. *Nikdo by si neměl přivlastnit práci někoho jiného a vydávat ji za svou.*
7. *Nikdo by neměl ničit nebo měnit práci jiných.*
8. *Není etické hledat v osobních souborech jiných osob a zveřejňovat osobní informace bez jejich souhlasu.*
9. *Každý by měl přemýšlet o možných následcích textů, programů atd., které vytvořil, dříve, než je zveřejní.*
10. *Nikdo by neměl používat kopii softwaru, kterou nezaplatil nebo která není volně ke stažení.*

1.4 FINANČNÍ GRAMOTNOST

Ať chceme nebo ne, finanční gramotnost je celoživotní studium, které nikdy nekončí a do kterého se opravdu vyplatí investovat dostatek času. U žáků to platí dvojnásob. Naučit je hospodařit s penězi tak při troše píle rozhodně nemusí patřit jen do kategorie snů.

Všichni víme, že peníze jsou důležitou součástí našeho života. Tržní ekonomika je na penězích postavena a my se musíme naučit s nimi zacházet. Už jen proto, abychom se nedostali do finančních problémů a mohli si plnit své životní sny.

I to jsou důvody, proč je **finanční vzdělávání důležité už od raného dětství**. V budoucnu bude totiž finančně gramotný člověk lépe dosahovat osobní prosperity a je velká pravděpodobnost, že se nebude zbytečně zadlužovat. Lidé, kteří rozumějí světu peněz a cen, jsou schopni odpovědně spravovat osobní nebo rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků. To všechno s ohledem na měnící se životní situace, které, přiznejme si, nejsou vždy zcela růžové.

Cíl:

Žáci dokážou realisticky porovnat své potřeby a možnosti. Starší sestaví rozpočet a vysvětlí, proč musí spořit. S touto zodpovědností přijímají i důsledky svých rozhodnutí.

Cíl pro školní rok 2020/2021:

MŠ: Děti mají pojem o principech nakupování, poznávají peníze.

Jak rozpoznáme, že jsme dosáhli cíle:

- * Děti si hrají na obchod, kladou otázky, které jsou k získávání zboží (peněz) potřeba.
- * Děti získávají „školní peníze“ a používají je ke splnění přání ve „školním obchůdku“.
- * Děti chápou, že je dobré si spořit.

Náčrt postupu:

- * Učitelé vytvářejí příležitosti pro řešení situací, ve kterých děti musí uvažovat o financích.
- * Komunikace a vzájemné sdílení mezi učiteli.

ZŠ: Žáci dokážou sestavit rozpočet fiktivní rodiny, zváží její možnosti a navrhnou opatření vedoucí k vyrovnanému hospodaření rodiny.

Jak rozpoznáme, že jsme dosáhli cíle:

- * Žáci znají pojmy příjmy, výdaje nezbytné, nutné, postradatelné.
- * Žáci popíší, kde rodina finanční prostředky získává, mají povědomí o výdajích ve vlastní rodině.

Náčrt postupu:

- * Učitelé vytvářejí příležitosti pro řešení situací, ve kterých žáci musí uvažovat o financích.
- * Vytvoření uceleného dokumentu, zaměřeného na rozvoj finanční gramotnosti.
- * Komunikace a vzájemné sdílení mezi učiteli.

2/1

ZŠ a MŠ Červená Voda, Magda Dvořáčková¹¹

Strategie a koncepce rozvoje gramotností na naší škole

Komentář: V tomto příspěvku je vhodné všimnout si především postupných kroků, které škola uskutečnila od ujasnění si pojmu „gramotnost“ a konkrétního obsahu čtenářské, matematické a digitální gramotnosti až k cílenému rozvoji gramotností ve výuce.

- Prvním úkolem bylo **oslovit kolegyně a kolegy** tak, aby se přiblížili tématu.
- Nejprve jsme si museli **ujasnít**, co si kdo pod tímto pojmem (gramotnosti) **představuje**.
- **Uvědomit si**, jak je můžeme rozvíjet a co pro to už děláme.
- Mít na paměti, že **gramotnosti rozvíjíme napříč předměty a tématy**.
- Najít cestu k tomu, abychom se na jejich rozvoj **zaměřovali cíleně, ne jen automaticky, podvědomě**.

Hlavním krokem tedy byla **příprava SPOLEČNÉ strategie rozvoje gramotností**. Nejprve jsme se zaměřili na čtenářskou gramotnost (ČG). Zjistili jsme, že ČG je všem nejbližší – čtení s porozuměním činí spoustě žáků problém, a znesnadňuje jim tak vzdělávání napříč předměty (slovní úlohy v matematice, texty v učebnicích, zadání úkolů, vyhledávání informací a jejich následné třídění...), také vyhledávání informací z textu, ať už je zaměřen na jakoukoliv problematiku, bývá pro některé žáky oříškem.

Shodli jsme se na tom, že rozvoj ČG pomůže žákům nejen v oblasti jazyka, ale i v ostatních vzdělávacích oblastech a při dosahování klíčových kompetencí.

Stejným způsobem jsme zpracovali i oblast matematické gramotnosti a později i digitální gramotnosti.

Při tvorbě tohoto materiálu jsme se **vzájemně doplňovali, inspirovali** různými nápady. Stále však u řady kolegyň a kolegů **přetrvával postoj buď neutrální, nebo dokonce negativní**. Pocit, že už to dávno dělají, nepotřebují na tom pracovat, případně že to není k ničemu a nic takového dělat nebudou, nevědí jak... Některí učitelé byli zhruba na půl cesty. Spokojeni s pocitem, že tím, jak s žáky pracují, vlastně k rozvoji gramotností přispívají, aniž by proces cíleně plánovali nebo si ho uvědomovali. Jejich cílem prostě je něco naučit. Díky setkáním nad strategií rozvoje gramotností **si uvědomili „dopad“ svých metod a aktivit**, které do výuky zařazují. To přispělo ke stavu, kdy učitelé při plánování výuky občas sáhli po dalších materiálech a víc přemýšleli nad tím, co vše vlastně daným úkolem docílí, co vše rozvíjejí nebo by mohli rozvíjet, pokud by úkol (či postup) třeba ještě modifikovali. Některým pomohl další krok – sebevzdělávání, ať už to byly společné kurzy, nebo „pouhé“ **sdílení zkušeností při evaluačních setkáních**.

První školní rok s projektem PPUČ jsme tedy pracovali především na sobě, své přípravy na hodiny jsme posuzovali z několika úhlů, zjišťovali jsme, **jak více, jinak a lépe** využívat možnosti vybavení, polohy školy apod. **Co bychom ještě potřebovali**. Náš učitelský kolektiv patří k těm zralejším, zkušeným, přesto mám často pocit, že máme **tendenci sklouzávat ke stereotypům**. Takže občas je vhodné zařadit něco jiného, nového, co může bavit nás i naše žáky.

¹¹ Vybráno z rozsáhlejšího materiálu ZŠ Červená Voda.

Cíle jsme stanovili společně, podle toho, co nás nejvíce „pálilo“. Jak bylo uvedeno výše, šlo především o **rozvoj ČG** ve smyslu **pochopení čteného textu a také zájmu o knihy**, o četbu jako takovou, což spolu úzce souvisí.

Některé **aktivity jsme zařazovali v souladu s navrženými cíli, jiné vznikly náhodou, spontánně** a do své práce jsme je zařadili v podstatě „zpětně“.

Zde má prostor reflexe, sdílení – hned si **poznačit** daný krok pro příští použití a jako informaci pro kolegy.

K cílům a strategiím rozvoje gramotností se opakovaně vracíme a **upřesňujeme** je – **aktualizujeme**.

2/2

ZŠ a MŠ Kyjov-Bohuslavice, Jovanka Rybová

Komentář: V tomto příspěvku jsou inspirativní postupy a podmínky, které škola vytvářela pro učitele v procesu poznávání gramotností a utváření cesty k jejich realizaci ve výuce. Jednalo se především o vytvoření bezpečného prostředí pro diskuse, o sdílení zkušeností na Google, pravidelné setkávání k různým problémům, včetně vzájemné zpětné vazby, zapisování úspěchů a neúspěchů ve výuce do svých osobních plánů až po úpravy ŠVP.

Impulsů pro změnu bylo několik. Ředitelka školy se zapojila do vzdělávání NÚV (NPI ČR) Praha a měla možnost účastnit se v projektu PPUČ nejen jako ředitelka zapojené školy, ale také jako regionální koordinátorka gramotností. Získala velké množství podnětů a informací od odborníků a dala tím impuls ostatním pedagogům ve škole. Škola se také zapojila do všech projektů „šablon“, ve kterých si vybírala ty oblasti, které souvisejí s rozvojem gramotností. Vybrali jsme si oblasti vzdělávání pedagogů, sdílení zkušeností a vzájemnou spolupráci pedagogů.

Jako důležité se v začátcích práce ukázalo, že pedagogové potřebují mít společný prostor pro sdílení svých zkušeností. Tak si všichni učitelé zřídili účet na Google, kam se naučili materiály a pomůcky ukládat na společný disk.

Nezbytnou součástí při rozvoji pedagogů bylo nastavení bezpečného prostředí. Díky školením jsme se naučili poskytovat zpětnou vazbu, která nehodnotí, ale popisuje. V projektu PPUČ jsme se naučili pravidelně se k různým tématům scházet nejméně jednou za měsíc. Tyto schůzky nikdy nevedla ředitelka, ale zvolený školní koordinátor, který připravoval obsah setkávání. Důležité bylo i pro nás nastavení času setkávání. Nikdy nebyl čas omezen, proto jsme zvolili odpolední hodiny.

Zde vyplynula potřeba změnit styl výuky, metody a formy práce. Také se zde učitelé bavili o svých potřebách vzdělávání. Naučili se sdílet své zkušenosti, učili se předávat si navzájem informace – trénovali sami na sobě to, co očekávají od žáků. Nermalou roli hrála i nutnost zamýšlet se nad výsledky učení žáků, které byly součástí monitoringů v projektech. Téměř na každou schůzku jsme si zapisovali do tabulek, jak se nám daří plnit cíle, které jsme si pro tento rok v oblasti gramotností dali. V začátcích to nebylo lehké, objevily se i mírně odmítavé reakce, že se zase musí něco někam psát. Po dvou letech již nikdo neřekl, že dělá práci navíc, všichni se shodli na tom, že když si skutečnosti popíší, lépe se jim pracuje na cíleném a smysluplném rozvoji gramotností – má to řád a posloupnost.

Během zapojení do šablon v oblasti vzájemné spolupráce jsme byli přivedeni k tomu, že musíme svoji práci naplánovat, uskutečnit i reflektovat. Z počátku se někteří učitelé stavěli s nedůvěrou k možnosti hodiny nafilmovat, ale po určité době sami pedagogové přišli s tím, že by tuto možnost chtěli využít. Z každé hodiny, kterou jsme si společně naplánovali, byl pořízen záznam. Nad tímto záznamem jsme ještě týž den seděli a spolupracující pedagogové hovořili o tom, co vidí. Až na žádost vyučujícího bylo možné předkládat návrhy ke zlepšení, co bychom v dalších hodinách udělali jinak, které aktivity byly pro žáky složité, které se osvědčily, co se žáci naučili apod.

Při společných schůzkách tak vyšlo najevo, že je pro nás čtenářská gramotnost natolik zásadní, že ji musíme zakomponovat i do svého vzdělávacího programu. Před několika lety jsme tak zavedli nový předmět „Dílna čtení“. Tento předmět vyučuje pedagog, který se v této oblasti „našel“, neustále se vzdělává, sám přináší impulsy, nabízí materiály ostatním pedagogům atd. Je velkou výhodou, když takového nadšeného učitele škola má. Nebylo to tak od začátku. Pedagogovi byl ale dán prostor pro vlastní rozvoj, možnost samostatné realizace, kterou pouze konzultoval s vedením školy. Spolupracoval intenzivně s regionálním koordinátorem gramotností, který mu zprostředkoval veškeré nové poznatky.

Rozvoj gramotností je cíleně zakomponován do Plánu pedagogického rozvoje školy a jednotliví pedagogové si jej rozpracovávají do svých osobních plánů.

MONITORING – LISTOPAD 2018		
Cíl	Metody, které používám k rozvoji cíle + dopad na žáka	Jak se změnila spolupráce mezi kolegy (způsob spolupráce)
U žáků budujeme pozitivní vztah ke knihám. ČG	Zavedli jsme čtenářského žolíka – za přečtenou a zapsanou knihu (dbám hlavně na vytvoření vlastního názoru o knize než obsah knihy) a její prezentaci před žáky dostávají žáci žolíka, který jim umožňuje zlepšení známky o jeden stupeň napříč předměty.	Na zavedení žolíka jsme se dohodli s ostatními kolegy, žáci jej využívají minimálně, protože raději volí cestu opravy (po chybné práci mám možnost kdykoli si ji opravit).
Naučíme žáky vyhledávat a propojovat přímo i nepřímo vyjádřené informace. ČG		
Naučíme žáky přemýšlet nad čteným textem tak, aby si postupně osvojili čtyři čtenářské strategie. ČG	Hledání souvislostí – žákům jsou nabízeny různé typy textů. Někdy pracujeme společně, jindy ve dvojici, někdy samostatně. Vždy si své zkušenosti v komunitním kruhu sdílíme. Také začínáme s dětmi strategií předvídání – zatím jsme zkoušeli podle obrázků, obalu knihy – díky tomu žáci lépe popisují, o čem by kniha mohla být, po přečtení více než polovina žáků dokáže posoudit, zda jejich závěry byly správné, či nikoli.	Učitelé vyššího ročníku navazují na získané dovednosti a prohlubují je. Společně si stanovujeme strategie.

<p>Naučíme žáky vyhledávat informace vhodné k řešení problémů. MG</p>	<p>Nejprve musí žáci dobře pochopit, jakého tématu se řešený problém týká a aspoň trošku jakou má strukturu: odvodí tak klíčová slova pro vyhledávání informačních zdrojů ať v knihovně, nebo na otevřené síti. Žáci následně pracují s otevřenými zdroji i v knihovně. Využívají čtenářské postupy a naučené strategie a dokumentovou gramotnost k vyhledání vhodného zdroje. Ten pak studují.</p>	
<p>Naučíme žáky pracovat s různými typy textů. MG</p>	<p>Žákům předkládáme různé typy textů – pracují s pozvánkou, dopisem, tabulkami (počasí, nákupy v obchodech...). Žáci druhého ročníku dokážou odpovídat na otázky typu: Kdo akci pořádá, jak dlouho trvá, pro koho je akce určena, v dopise odhalí, komu je určen, kdo dopis píše, odkud je posílán. V tabulce dokážou najít informace o levnějších potravinách, otevírací době.</p>	<p>Pracovní listy se snažíme dávat na společný disk, aby si je mohli stahovat a upravovat i ostatní kolegové.</p>
<p>Naučit žáky efektivně využívat ICT, získávat data a obsahy z digitálních zdrojů. DG</p>	<p>V centrech využívám vyhledávání informací z internetu – pomocí vyhledávače. Naučili se, že zadávat musí krátká hesla, většina dokáže z nabídky rychle vyčíst, jakou stránku je dobré otevřít.</p>	
<p>Naučit žáky využívat webové stránky školy ke komunikaci a učení. DG</p>		

Téma 3 – Příklady projekce gramotností do vyučovacích předmětů, úpravy učebních osnov

ZŠ a MŠ Kyjov-Bohuslavice, Jovanka Rybová

Komentář: Příspěvek je praktickou ukázkou tvorby vyučovacího předmětu „Dílna čtení“, který rozvíjí u žáků čtenářskou gramotnost. Zajímavé je v příkladu daného vyučovacího předmětu propojování čtenářské gramotnosti s dalšími gramotnostmi. Formulace tohoto předmětu se pak na škole stala podkladem pro začleňování dalších gramotností do dalších vyučovacích předmětů.

Naše škola měla možnost jako jedna z prvních získat materiál „Očekávané výsledky učení v oblastech jednotlivých gramotností“. Díky prostudování materiálu všemi pedagogy jsme si uvědomili, že gramotnosti sice rozvíjíme, ale ne kontinuálně a cíleně. Začali jsme se tedy zabývat na společných schůzkách ke gramotnostem tím, co který výstup pro každého z nás znamená, jak si představuje jeho rozvíjení ve všech předmětech. Mluvili jsme o aktivitách, kterými bychom gramotnosti v jednotlivých oblastech rozvíjeli.

Již dříve jsme se dohodli, že knihovny ve škole musí být volně přístupné všem žákům. Proto jsme vybudovali na chodbách místa, kde si žáci mohou ve volných chvílích číst, vyhledávat knihy do čtenářských dílen, v knihách nalézat informace, které potřebují do výuky. Knížky do knihoven pravidelně nakupujeme, a to za účasti našich žáků. Všichni mají možnost na volné papíry napsat, jaká kniha jim chybí, naším úkolem je najít finance na její zakoupení.

První změnou tedy bylo zavedení předmětu „Dílna čtení“. Zde jsme se pokusili popsat, co chceme, aby se žáci naučili. Využili jsme materiál, který jsme získali díky projektu – Očekávané výsledky učení – a snažili se o propojení jednotlivých gramotností tam, kde nám to dává smysl.

Pak jsme začali zpracovávat gramotnosti do jiných vyučovacích předmětů, než jsou právě český jazyk a matematika.

Uvádíme příklady:

Poznámka: Kódy z publikací „ČG, MG a DG v uzlových bodech vzdělávání“ doplnili do níže uvedených učebních osnov vyučovaciho předmětu Dílna čtení autoři příručky „Gramotnosti v ŠVP“.

ŠVP – Vyučovací předmět: Dílna čtení Ročník: 1.–3.

Linie	Školní výstup	Propojení s ostatními gramotnostmi, mezipředmětové vztahy
VZTAH KE ČTENÍ		
Výběr textů pro zážitek z četby	<ul style="list-style-type: none"> * začíná si uvědomovat svůj čtenářský zájem * využívá pomoc při výběru knih (volně ČG-1-1-01) 	Dětská literatura počátečního období
Rozšiřování čtenářských oblastí	<ul style="list-style-type: none"> * čte své oblíbené knihy textů uměleckých i věcných (ČG-1-1-02) 	
Důvěra ve čtení	<ul style="list-style-type: none"> * začíná si číst v duchu po krátkou dobu * při hlasitém čtení respektuje základní interpunkci 	

POROZUMĚNÍ TEXTU A INTERPRETACE		
Vyhledávání a propojování přímo i nepřímo vyjádřených informací	* najde v jednoduchém textu přímo vyjádřenou informaci (ČG-1-2-01)	DG – zpracuje drobné úkoly spojené se získáváním informací na různá témata a problematiku, o kterou se osobně zajímá (DG-3-3.1 a DG-3-3.2)
Nalezení důležitých informací a myšlenek textu a shrnutí	* s dopomocí najde v textu místa, která sdělují důležitou myšlenku (ČG-0-2-05) * s dopomocí shrne, o čem text je a co se v něm tvrdí (ČG-1-2-06)	MG – pracuje s encyklopedií, beletrií i digitálními technologiemi (MG-1-2-05), doptá se na neúplné informace (MG-1-2-06), přečte základní matematické symboly (MG-1-2-11) MG – využívá názorných prostředků k popisu reálné situace (piktogramy, nákresy) – (MG-1-2-11), v jednoduchém matematickém textu dokáže odhalit matematický problém (MG-1-7-01) DG – řeší úkoly a situace i za použití digitálních technologií (DG-3-1.10)
Propojování textu s vlastními zkušenostmi	* porovnává sebe a své zkušenosti s postavami * hledá shody a rozdíly mezi tím, co čte a mezi vlastní zkušeností (ČG-1-2-07) * jednoduše odkazuje na konkrétní místa v textu nebo ilustraci (ČG-1-2-07)	Texty obsahující příčinu a důsledek, okolnosti předchozí a následné DG – zachycuje skutečnosti ze svého okolí a vyjadřuje své představy i za pomoci digitálních technologií (DG-3-2.1)
POSUZOVÁNÍ OBSAHU A FORMY		
Forma a uspořádání textu	* vysvětlí hlavní rozdíly mezi knihami, které vyprávějí příběhy, a knihami, které informují (ČG-1-3-01) * využívá různé rysy textů (nadpis, obsah, poznámky, ikony...) k tomu, aby našel v textu potřebné informace (ČG-1-3-03)	MG – řeší samostatně i ve skupině zadanou úlohu přiměřené náročnosti (MG-1-3-01) MG – Zaznamenává postup řešení úlohy, využívá grafické formy pro popis vztahů (MG-3-2-13) DG – zpracuje drobné úkoly spojené se získáváním informací na různá témata a problematiku (DG-3-3.1)

Autor a adresát	<ul style="list-style-type: none"> * s dopomocí učitele odhalí v přiměřeném textu autorský záměr (ČG-1-3-04) * s dopomocí si všímá toho, koho by text mohl zaujmout a proč (ČG-1-3-04) * rozpozná, kdo je vypravěčem příběhu (ČG-1-3-04) 	<p>ČG 5. ročník – odhalí v přiměřeném textu autorský záměr (ČG-2-3-04)</p> <p>ČG 5. ročník – pátrá v textu po tom, pro jaké čtenáře je text zamýšlen (ČG-2-3-05)</p> <p>odliší svůj pohled na věc od pohledu vypravěčova hledá shody a rozdíly v perspektivách, v nichž jsou vyprávěny různé příběhy</p>
Okolnosti, ve kterých text funguje	<ul style="list-style-type: none"> * porovnává sebe a své zkušenosti s postavami (ČG-1-3-06) * hledá shody a rozdíly mezi tím, co čte, a vlastní zkušeností (ČG-1-3-06) 	<p>MG – zapojuje se do diskuse o řešení úlohy, hledá své vlastní postupy a strategie při řešení úkolu (MG-1-7-06)</p>
ČTENÁŘSKÁ NEZÁVISLOST		
Výběr textů podle účelu čtení a rozhodování jeho užití	<ul style="list-style-type: none"> * vybírá text buď k pobavení, nebo získání informací, případně k osvěžení znalosti (ČG-1-4-01) 	<p>MG – řeší jednoduché badatelsky orientované úlohy (MG-1-3-01), hledá vztahy, kritéria pro třídění (MG-1-3-02), popíše průběh a výsledek badatelské činnosti (MG-1-3-03)</p> <p>DG – práci ve skupině si rozdělí na dílčí úkoly, které plní i za pomoci digitálních technologií (DG-3-3.4)</p>
Metakognice – čtenářské strategie	<ul style="list-style-type: none"> * vědomě používá čtenářské strategie pro porozumění textu (ČG-1-4-03) 	<p>MG – má potřebu zapojit se do další činnosti (vymýšlí vlastní aktivity, tvoří obdobné úlohy) (MG-1-1-07)</p>
Metakognice – reflexe čtení a čtenářství	<ul style="list-style-type: none"> * začíná o sobě uvažovat jako o čtenáři * cení si svých pokroků ve čtení (ČG-1-4-05) * sdílí čtenářské zážitky (ČG-1-4-05) 	

Časový harmonogram Vyučovací Předmět: Prvouka Ročník: 1.–3.

měs.	roč.	Učivo + PT
1.		<p>učivo: Škola, chování lidí, bezpečná cesta do školy, o přestávce, práva a povinnosti žáků, třídní pravidla, osobní bezpečí, tísňové linky, obezřetné chování. Domov – vypravujeme si o svém domově a okolí, adresa, významné události našeho regionu, historické památky.</p> <p>OVU: DG * uvádí příklady využívání digitálních technologií – aktivita „lkony“ * zachycuje skutečnosti ze svého okolí a vyjadřuje své představy za pomoci digitálních technologií – foto ČG * žák porovná informace z textu s vlastními zkušenostmi</p> <p>PT: VDO – výchova občana v rámci kolektivu, výchova k samostatnosti k seberealizaci, ke smyslu pro spravedlnost, odpovědnost a ohleduplnost OSV – sebepoznání a sebepojetí – vede k porozumění sobě samému a druhým, utváření mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni.</p>
2.		<p>učivo: Škola, chování lidí, bezpečná cesta do školy, o přestávce, práva a povinnosti žáků, třídní pravidla, osobní bezpečí, tísňové linky, poznávání značek, nebezpečná místa v okolí domova, obezřetné chování. Domov a obec, naše vlast, státní symboly. Projekt – Já a moje rodina – části obce, byt, adresa, významné události našeho regionu, historické památky, pověsti regionu</p> <p>OVU: DG * uvádí příklady využívání digitálních technologií, využívá určené výukové aplikace při svém učení – aktivita „lkony“ * zachycuje skutečnosti ze svého okolí a vyjadřuje své představy za pomoci digitálních technologií – pořizuje fotografie z okolí školy ČG * žák porovná informace z textu s vlastními zkušenostmi * používá čtenářské strategie – uspořádání textu (Auta na elektřinu nebo benzín – Šafrán 2, str. 24)</p> <p>PT: VDO – výchova občana v rámci kolektivu, výchova k samostatnosti k seberealizaci, ke smyslu pro spravedlnost, odpovědnost a ohleduplnost OSV – sebepoznání a sebepojetí – vede k porozumění sobě samému a druhým, utváření mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni.</p>
3.		<p>učivo: Škola, chování lidí, bezpečná cesta do školy, o přestávce, práva a povinnosti žáků, třídní pravidla, osobní bezpečí, tísňové linky, obezřetné chování, poznávání značek, nebezpečná místa v okolí domova, plánek okolí školy, domov a obec, naše vlast, státní symboly, kraje ČR, historické památky, významné osobnosti našeho regionu, orientace v krajině.</p> <p>OVU: DG * uvádí příklady využívání digitálních technologií, využívá určené výukové aplikace při svém učení – aktivita „lkony“ * zachycuje skutečnosti ze svého okolí a vyjadřuje své představy za pomoci digitálních technologií – foto, video o okolí školy, ukládání a sdílení na disku * žák porovná informace z textu s vlastními zkušenostmi ČG * používá čtenářské strategie – uspořádání textu (Auta na elektřinu nebo benzín – Šafrán 2, str. 24)</p> <p>PT: VDO – Občanská spol. a škola, vytváření pravidel chování, znám své povinnosti, respekt k jiným lidem VDO – Formy participace – město jako jednotka samosprávy, volby ve městě, návštěva radnice, volby do školního parlamentu Občan, společnost a stát – utváření hodnot, respektování odlišností mezi lidmi</p>

Protože jsme malotřídní školou, naše tematické plány (harmonogramy) máme nastaveny společně pro dané ročníky, pouze měníme úroveň.

4/1

ZŠ a MŠ Kyjov-Bohuslavice, Jovanka Rybová

Komentář: Pestrá výuka před Vánoce se hodí. Žáky může motivovat a aktivizovat právě tematika blízcích se Vánoc, které se nějak týkají všechny úkoly v tomto příkladu ze ZŠ Kyjov. Čtenářská gramotnost je rozvíjena na úrovni pozornosti a krátkodobé paměti: žáci potřebují soustředit pozornost, aby řešili úkoly na základě práce s několika výchozími texty. Řešení znesnadňuje také sama pestrost aktivit, která neumožňuje zapojit výhradně rutinní řešení. Úlohy k analýze textu Astrid Lindgrenové zahrnují jak porozumění textu a jeho detailům, tak souvislostem obsahu textu a zkušeností žáků. Hlubší porozumění textu a rozvoj schopnosti tvořivě transformovat příběh jsou potom cílem poslední úlohy, která soubor úloh vhodně uzavírá. Rozvoj matematické gramotnosti je v příkladu zastoupen především při skládání symbolů Vánoc, kdy žáci využívají problematiku osově souměrnosti obrazců. Žáci objevují pravidelnost a symetrie, pomocí manipulačních činností odhalují zásady tvorby osově souměrných obrazců. Příklad rozvoje inforatického myšlení nalezneme v práci s beeboty. Žáci sestavují a testují symbolické zápisy postupů, navrhují a popisují jednotlivé kroky řešení problému. Ověřují správnost jimi navrženého postupu, najdou a opraví v něm případnou chybu.

Během zapojení do projektu si naši pedagogové uvědomili, že nemají dostatek materiálů, které by se věnovaly cílenému rozvíjení gramotností, propojovaly obsah učiva jednotlivých předmětů. Jako cestu jsme zvolili formu projektového vyučování, tematického způsobu výuky. V jednotlivých ročnících jsou nastaveny harmonogramy, které spojuje vždy jedno téma. Zásadní bylo pro nás propojení žáků s běžným životem, se životem v obci. Proto jsou témata vázána na státní svátky (Žijeme s tradicemi – místní tradiční hody, Vánoce a Velikonoce) apod. Veškeré materiály si pedagogové vytvářeli sami a ukládali je na společný disk, kde si je může každý editovat podle vlastních potřeb. Základem všeho je důvěra, že materiál nebude negativně hodnocen ani jakkoli bez vědomí autorů zneužit. Tuto důvěru ve vlastní schopnosti se snažíme budovat ve škole dlouho. Jako příklad uvádíme projekt Vánoce. Pro jednotlivé ročníky zvyšujeme či snižujeme úroveň. Aktivity v hodinách jsou doplňovány o výzvy v týdenních plánech, kdy žáci se svými rodiči např. tvoří vánoční výzdobu, adventní věnce, popisují, jaké tradice doma dodržují, píšou vlastní příběhy... Vše vždy nafotí, vkládají na svůj disk, sdílejí s ostatními.

Skládání vět, vyhledávání informací:

Medové perníčky

Hladkou mouku, rozpuštěné máslo, med, moučkový cukr, vejce perníkové koření, jablečnou sodu a kakao smícháme v hluboké misce a připravíme těsto.

Těsto zabalíme do fólie a uložíme přes noc do lednice.

Vybereme formičky, kterými chceme vykrajovat.

Na vále vyválíme těsto a vykrajujeme tvary.

Troubu předehřejeme na 180 °C.

Perníčky skládáme na plech a potřeme trochou vody.

Perníčky pečeme, až jsou krásně hnědé.

Hotové perníčky můžeme ozdobit bílkovou polevou.



Vypiš z vět, které suroviny budeš potřebovat na výrobu perníčků:

.....

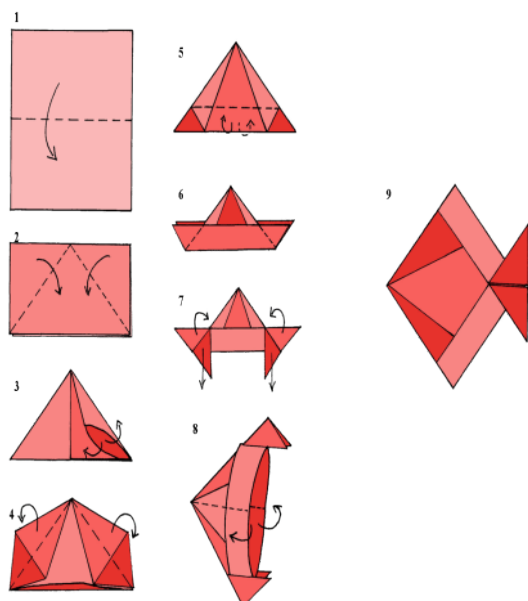
.....

.....

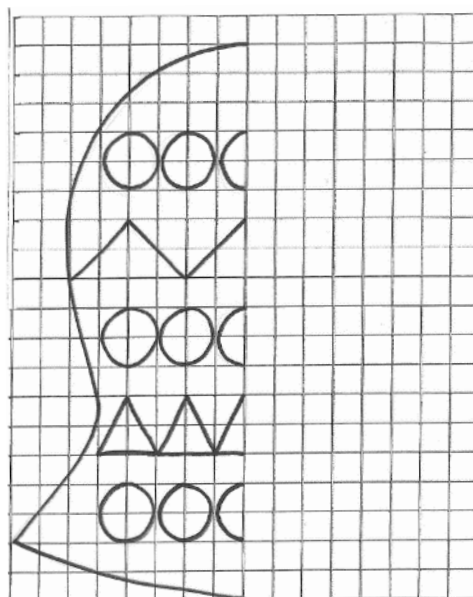
.....

Postup. Nalep věty...

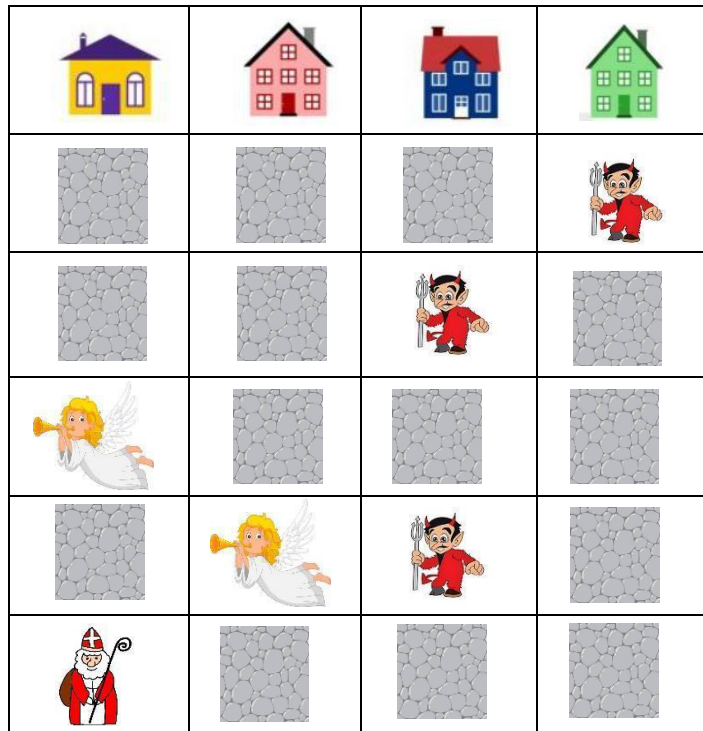
Skládali jsme jeden ze symbolů Vánoc podle plánu.



Dokresli podle osy souměrnosti.



Práce s beeboty:



1. Zjisti, zda Mikuláš na cestě do zeleného domu potkal 1 anděla a 1 čerta.

↑	↑	↑	↶	↑	↑	↷	↑	↑	↑	↑

Odpověď: _____

Pokud Mikuláš do zeleného domu podle navržených kroků nedošel, oprav ve druhém řádku jeho cestu tak, aby do zeleného domu došel a 1 anděla a 1 čerta potkal.

2. Pomoz Mikulášovi najít cestu do žlutého domu. Potkal po cestě někoho? Začni na 1. řádku a doplň chybějící šipky nebo šipky, které nevedou k cíli. Na 2. řádku zvol jinou cestu do žlutého domu.

↶	↑	↑	↑	↷	↑	↷			
		↑	↑	↑					

Odpověď: _____

3. Navrhni cestu Mikuláše do růžového domu tak, aby po cestě potkal 1 čerta a 2 anděly.

Práce s textem: A. Lindgrenová, Vánoční příběhy¹².



NAD KRAJEM ZAVLÁDLY MRAZY A VÁNICE

Letní vršek je ponořen do (12 + 23) _____ temnoty.

Blíží se (40 - 15) _____. Madynka s Lízou o nich mluví každý večer.

„To je dobře, že existují Vánoce,“ říká Madynka. „To je myslím nejlepší (17 + 9) _____ na světě.“

„Stoprocentně,“ přikyvuje (35 - 17) _____.

Potřásají porcelánovými (8 + 31) _____ a poslouchají, zda v nich je hodně peněz. Ten cinkot totiž znamená vánoční (40 - 27) _____, a proto je tolik těší.

Na stěně v dětském pokoji visí (24 + 17) _____. Každé ráno odtrhnou jeden list a radují se, že se Vánoce zase o jeden den přiblížily.

Ve škole se také pozná, že jsou Vánoce za (30 - 14) _____. Paní učitelka čte vánoční příběhy a učí děti (8 + 4) _____. Když přijde Madynka domů, učí je Lízu:

„Nad krajem zavládla mrazy a vánice,
Pod sněhem skryly se lesy i vesnice.“

A Madynka bude mít ještě k tomu vánoční (7 + 13) _____. „Ach jo, to je otrava, že musíme mít vánoční prázdniny,“ řekla první den po návratu ze školy. Ale to už je dávno, teď má za sebou celé jedno pololetí a prohlašuje, že vánoční prázdniny jsou skoro stejně skvělý vynález jako samotné Vánoce.

Alva s (16 - 9) _____ už začaly s rozsáhlými vánočními přípravami. Sundaly všechny (12 - 8) _____ a na všech možných i nemožných místech stojí kbelíky s vodou. Alva obchází po domě s kartáčem na (5 + 26) _____ násadě a drhne dřevěné stěny a strop.

Madynka a Líza běhají mezi kbelíky, všude překázejí, a ještě si dělají s Alvy (31 - 17) _____.

35 zimní	25 Vánoce
26 vynález	18 Líza
39 prasátky	13 dárky
41 kalendář	16 dveřmi
12 koledy	20 prázdniny
7 ldou	4 záclony
31 dlouhé	14 legraci

¹² Žáci nejprve vepíší slova podle svého porozumění textu. Následně provedou individuálně kontrolu pomocí lístečků.

Pozorně si přečti znovu celý text a odpovídej na otázky.

Ve kterém ročním období se příběh odehrává?

Jak se jmenují holčičky?

Co visí na stěně v dětském pokoji?

Co učí Madyňka Lízu?

Z čeho jsou vyrobená prasátka?

Co znamená, že Vánoce jsou za dveřmi?

.....

Znáš nějaký vynález?

Nahraď slovo **rozsáhlými** nějakým jiným slovem se stejným nebo podobným významem (synonymem).

.....

Najdi v kalendáři, jak dlouho trvají vánoční svátky. Napiš přesně datum.

.....

Napiš, jak příběh mohl pokračovat:

.....

.....

.....

4/2

ZŠ Sušice, Lerchova ulice, Lucie Káňová, Eva Fanfulová

Pracujeme s daty

Komentář: Aktivita je vhodnou inspirací pro možnou realizaci tématu práce s daty. Je potřeba, aby žáci již měli zkušenosti s tabulkami a grafy. Proto lze tuto aktivitu doporučit pro starší žáky spíše na závěr tématu. Aktivita by mohla být realizována i projektovou formou, při které by žáci např. prostřednictvím formulářů data samostatně získali, zpracovali je v tabulce a na závěr zpracovali pomocí grafů.

Cílem aktivity v tématu Závislosti, vztahy a práce s daty (matematika) bylo zpracování dat za pomoci digitálních technologií. Žáci pracovali ve dvojicích. Pro dvojici žáků bylo k dispozici jedno digitální zařízení.

Popis aktivity

1. Žáci získají od učitele data pořízená sběrem. Učitel předá žákům data jejich umístěním do sdíleného prostoru nebo jiným domluveným způsobem.
2. Žáci společně data projdou a vyhodnotí, zdali všemu rozumějí, případně se doptají učitele. Učitel upřesní žákům, že není třeba zpracovávat všechna data v tabulce, např. je možné vybírat mezi muži/ženami nebo věkem, konkrétní místo nebo porovnání míst.
3. Dvojice žáků vytvářejí diagramy v domluveném tabulkovém procesoru: využijí přitom sloupcový a výsečový typ diagramu.
4. Výsledek práce umístí každá dvojice do společného sdíleného prostoru.
5. Následuje společná diskuse o vhodnosti různých typů diagramů pro zobrazení konkrétních dat.

Poznámka: Bylo by vhodné, kdyby žáci získali data sami – např. navržením tabulky pro záznam dat a provedením pozorování ve skupinách. Popis činnosti výše je připraven pro variantu, že není možné provést sběr dat.

Digitální gramotnost žáků je rozvíjena při tvorbě digitálního obsahu – grafů (DG-2-2-01) a při sdílení dokumentů ostatním spolužákům ve třídě a také učiteli (DG-2-3-04). Digitální gramotnost žáků je rozvíjena při řešení problémů prostřednictvím digitálních technologií (DG-2-1-10).

Postřehy z realizace a ověřování aktivity

Příprava a realizace výukové aktivity: Aktivita byla ověřena při hodině matematiky s 16 žáky 5. ročníku. Vyučující aktivitu nijak neupravovala. K ověření aktivity byla využita data přiložená k aktivitě. Před samotnou tvorbou grafů vyučující přidala jednu vyučovací hodinu k teoretické části – co to jsou grafy, tabulky, žáci se učili z tabulek a grafů vyčíst údaje. Žáci hledali různé informace, které se z tabulky dají vyčíst. Žáci se rozdělili do dvojic a každá se věnovala tvorbě svého grafu. Na závěr svůj výtvar žáci vložili do připravené sdílené prezentace. Pro práci jsme využili nástroje Google Workspace (tabulky, prezentace).

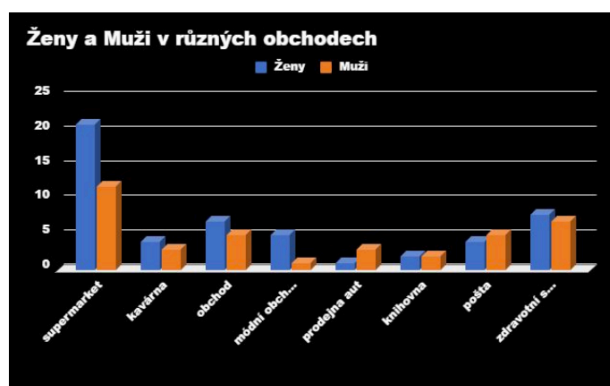
Přínos pro žáky: Žáci tuto aktivitu hodnotili kladně. Byla na nich vidět radost z povedené práce. Na začátku si moc nevěřili, že to zvládnou. Tvorba grafů pro ně byla úplně nová, dříve se s ní nesetkali. Naučili se číst z grafů. Vyučující s žáky pracovala s interaktivní učebnicí *Práce s daty*, která je k dispozici na webu <http://imysleni.cz/>.

Přínos pro vyučujícího: Samotná tvorba grafů odpovídá jedné vyučovací hodině, ale musí se počítat s nějakým časem navíc k teoretické části. Pokud by žáci měli pracovat se svými daty, bylo by potřeba této hodině jednu předsadit a v té se zaměřit právě na sběr dat. Aktivitu kolegům vyučující vřele doporučuje, samotnou ji překvapilo, s jakou radostí žáci úkoly plnili.

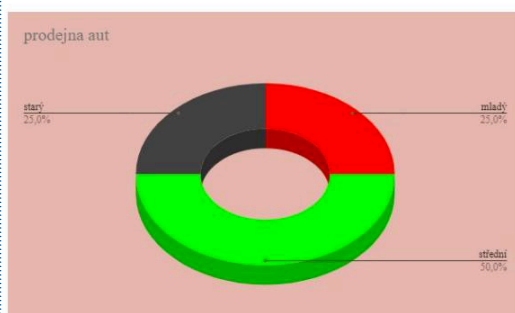
Vstupní data

Instituce	Ženy	Muži	Mladý	Střední	Starý
supermarket	21	12	10	15	8
kavárna	4	3	3	2	2
obchod	7	5	3	5	4
módní obchod	5	1	2	3	1
prodejna aut	1	3	1	2	1
knihovna	2	2	3	0	1
pošta	4	5	3	1	5
zdravotní středisko	8	7	2	4	9

ženy a muži v různých obchodech



Graf o prodejně aut



Příklady grafů zpracovaných žáky a vložených do sdíleného prostředí.

ZŠ a MŠ Hranice, Struhlovsko, Veronika Celnarová, Hana Havlínová

Kočkopes

Komentář: Aktivitu je možné realizovat s žáky už v 1. období ZŠ (2., 3. ročník). Při této aktivitě se rozvíjí DG při tvorbě vlastního textu, vyhledávání a ořezávání obrázků nebo při jejich malování v tabletu (na PC). Žáci zjišťují, že někdy je využití on-line aplikace výhodné a napomáhá k rychlejšímu zpracování úkolu (např. kresba obrázku na papír je pro mnoho žáků obtížnější než jeho vytvoření v digitálním prostředí). Žáci při realizaci dané aktivity procvičují i čtení, psaní, popis něčeho, rozvíjejí jemnou motoriku ruky, poslech s porozuměním (kresba podle zadání) atd.

Popis a realizace výukové aktivity

Výuková aktivita Kočkopes byla ověřena ve 2. ročníku s 12 žáky. Hodina byla realizovaná ve dvou vyučovacích hodinách v předmětech Český jazyk a Prvouka. K dispozici jsme měli tablety (jeden pro dvojici žáků) a jeden stolní počítač. Žáci pracovali ve dvojicích. Protože aplikace Storyboard nešla na tabletech spustit, žáci postupně přistupovali k PC a zde vytvářeli své obrázky.

První vyučovací hodina

Úvod hodiny patřil motivaci. S žáky jsme vymýšleli hádanky (zvířat). Každý měl nějaké zvíře popsat tak, abychom je uhodli. Na této aktivitě jsme si ukázali, jak by měl takový popis vypadat. Poté jsem žáky na interaktivní tabuli seznámila s aplikací Storyboard a Poznámkový blok. Žáci se naučili vyhledat zvířata a také si zkusili stříhat obrázku. Pak jsem žákům vysvětlila obsah první hodiny a jejich úkoly.

Každá dvojice žáků dostala rozstříhané věty a k nim i rozstříhané obrázky zvířat. Přečetli texty a přiřazovali věty k odpovídajícímu obrázku. Hotovou práci lepili na papír. Během této aktivity se žáci střídali u počítače, kde vytvářeli v on-line aplikaci Storyboard vlastní obrázek „nových zvířat“. Využívali obrázky z databáze, které zkombinovali. Obrázky jsem, pomocí klávesové zkratky PrintScreen, zkopírovala, uložila a žákům vytiskla. Žáci měli před sebou svůj obrázek, a mohli tak pohodlně psát popis vzniklého zvířete, aniž by museli neustále přeskakovat z obrázku do poznámkového bloku.

Text a obrázky pro první hodinu (zmenšeno).

Jeho tělo je porostlé krátkou hladkou srstí.

Dvě špičatá ouška má vztyčená vzhůru.

Na kulaté hlavě má výrazné sešikmené oči, malý čumáček.

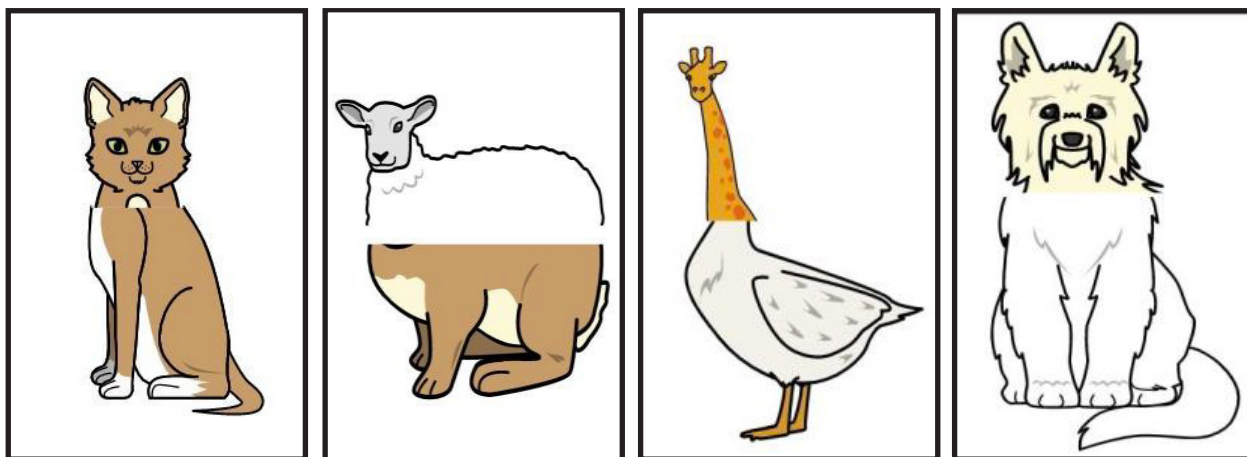
Tenké vousky kolem čumáčku nejsou vidět.

Celé tělo je hnědé, jen břicho a tlapky mají bílou barvu.

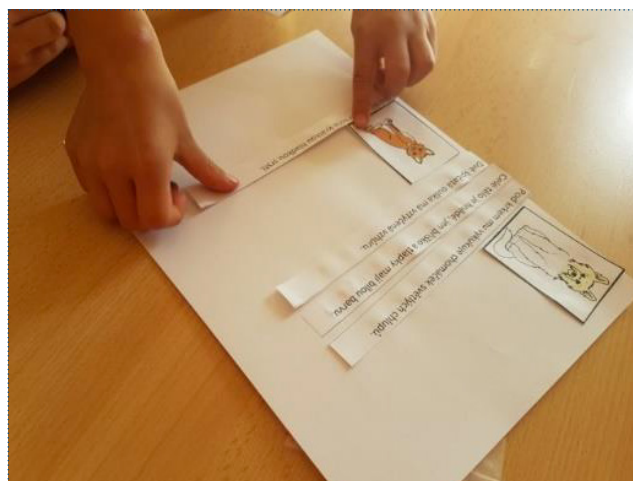
Oválné tělo nesou čtyři nohy.

Vypadá přátelsky.

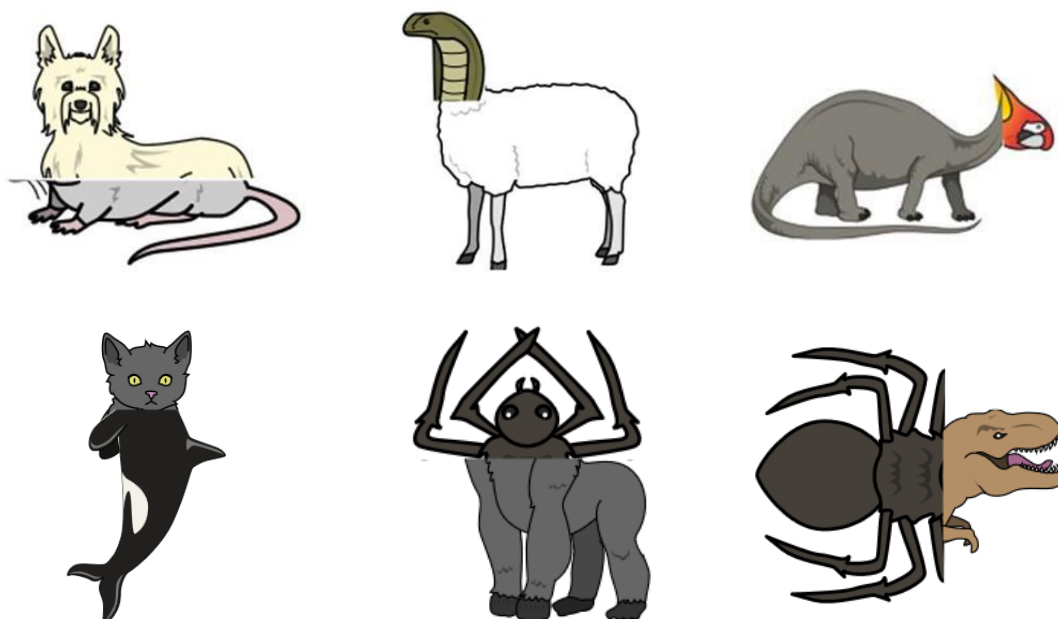
Pod krkem mu vykukuje chomáček světlých chlupů.



Fotodokumentace z první vyučovací hodiny.



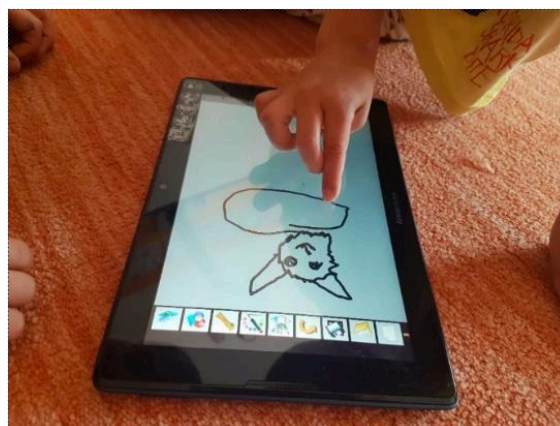
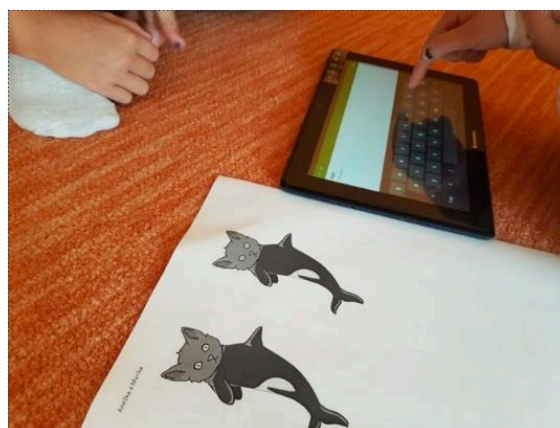
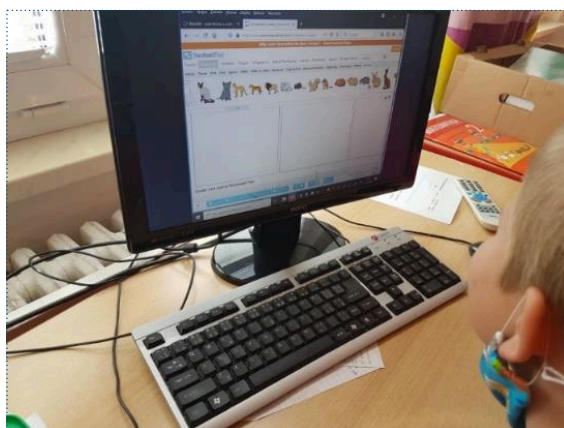
Zvířata vytvořená žáky v aplikaci Storyboard.



Druhá vyučovací hodina

Žáci četli své vytvořené texty ve skupinách a spolužáci vytvářeli (sestavovali, kreslili v aplikaci Malování) podle čteného textu obrázky. Porovnávali vzniklé obrázky a hodnotili, zda je jejich popis dostatečně výstižný k popisovanému zvířeti. Pokud bylo třeba, navrhovali úpravy textu nebo doplnění. Nakonec slovně zhodnotili svou vlastní práci a své hodnocení zdůvodnili.

Fotodokumentace z druhé vyučovací hodiny.



Přínos pro žáky

Na žácích bylo po celou dobu práce vidět, že je činnost baví. Téma pro ně bylo vzhledem k věku blízké a zábavné. Líbilo se jim i vymýšlení toho, jak by se mohla zvířata jmenovat. Ze začátku byly nápady hodně konkrétní a popisné (např. Krávozajíc), ale poté začali být originální a vymýšleli opravdu pěkné názvy (např. Žduchpich, Chvostor). V tomto vyučovacím bloku se naučili pracovat s poznámkovým blokem, kdy poprvé psali věty na klávesnici, a ne do sešitu. Naučili se také ořezávat obrázky na počítači.

Reakce žáků byly jednoznačně pozitivní. Během reflexe hodnotili, že je práce bavila. Nejoblíbenější byla aktivita s vytvářením vlastních zvířat a také kresba zvířete na tabletu podle popisu. Žáci měli za úkol sami pojmenovat, co se v hodinách naučili nebo co si procvičili. Podle žáků si procvičili čtení, psaní, popis něčeho, kresbu podle zadání atd. Z hodiny si odnesli nevšední zkušenosti a každý svůj vlastní obrázek zvířete.

Přínos pro učitele

Abychom mohli tuto aktivitu realizovat, bylo potřeba seznámit žáky s tabletem ve výuce, jako pomůckou ke vzdělávání. Skutečnost, že tablet není ve škole na hraní, žáci velmi rychle přijali a ani jednou se nestalo, že by během práce někdo dělal něco jiného. Práci s tabletem jsem občas zařadila na několik minut jako zpestření do běžných hodin matematiky a českého jazyka. Bylo potřeba do tabletů instalovat několik výukových a vzdělávacích aplikací, což zabralo hodně času. Ale výsledek stál za to.

Žáci se naučili u tabletu se spolužákem/spolužačkou střídat, spolupracovat. Práce s tabletem je pro žáky atraktivní. Jsem ráda, že jsem získala tuto zkušenost. Budu se snažit digitální gramotnost v této formě rozvíjet i nadále.

Tato dvouhodina byla velmi pěkně připravena, střídaly se různé aktivity, žáky práce bavila. Pro mě, jako učitele, bylo inspirativní realizovat hodinu, kterou připravil někdo jiný. S tablety jsem začala ve výuce pracovat až na základě této lekce. Věděla jsem, že bude nutné, aby žáci s tabletem nepracovali v této hodině poprvé, protože bychom museli řešit technické problémy, a tím by se celý blok narušil. Přimělo mě to hledat možnosti s využitím tabletů, četla jsem různé články, vyhledávala jsem aplikace, které by mohly být pro žáky přínosné, sama jsem se vzdělávala.

5/1

ZŠ Červená Voda, Magda Dvořáčková

Komentář: Kolegové ze ZŠ Červená Voda v příkladu vhodně kombinují příležitosti plynoucí z tradiční čtenářské dílny a možnosti, které nabízejí šablony. Využili i postupy podpory kolegiální spolupráce, které se naučili v projektu PPUČ, k záznamu zkušeností učitelů s touto výukou a pro profesní rozhovor. Díky šablonám a MAP škola může využít spolupráci s knihovnou pro rozšiřování nabídky aktuální knižní produkce pro děti, která je v této době vysoce atraktivní a didakticky účinná. Žáci si mohou vybírat z široké nabídky knih, v klidu číst a sdílet zážitky s ostatními (začátek seriálu dílen čtení). Stejně tak učitel zachycuje své zkušenosti do strukturovaného, podvojného záznamu, který reflektuje plán a výsledky učení žáků: učitelé jsou vedeni k analýze důkazů o učení žáků, čímž získává rozhovor na profesní zajímavosti, není opřen jen o pocity a dojmy.

Rozvoj čtenářství

1. stupeň

Téma: Burza knih

Rozvíjející cíl

Podpora pozitivního vztahu a důvěry ke knihám a čtení – ČTENÁŘSTVÍ jako celoživotní postoj člověka.

Průběh aktivity

V březnu přijely za žáky 1. stupně se dvěma plnými koši knížek pracovnice králické knihovny. Paní knihovnice během dopoledního vyučování představovaly žákům jednotlivých ročníků různé žánry literatury prostřednictvím konkrétních titulů knih. Žáci si poté mohli všechny prezentované knihy prohlédnout a z těch, které je zaujaly, si měli možnost přečíst úryvky.

Co se žáci naučili? Co si uvědomili?

Žáci si ujasnili, že existují knihy různých žánrů. Někteří si na papírek vypsali názvy knih, které je něčím oslovily. Žákům se ukázková hodina líbila, pozorně poslouchali poutavé vyprávění paní knihovnice a s nadšením listovali přinesenými tituly knížek. Poznali, že i poezie může být zábavná, dějiny nemusejí být nudné, jaké jsou zázraky přírody, že i věda přináší zajímavosti, co je komiks a že beletrie nabízí nepřeberné množství témat, z nichž si každý vybere to své.

Jak se změnila spolupráce učitelů?

Učitelé si vyměňují své zkušenosti a společně plánují další akce a postupy ve výuce. Do konce školního roku jsou naplánována další setkání nad knihami s různými tématy pro každý ročník na 1. stupni. Postupně se plánují besedy i pro žáky 2. stupně. V tomto duchu chceme pokračovat i v následujících školních letech, aby se knižní besedy staly pravidlem.

Jak na změny reagují žáci?

Ve třídách 1. stupně, kde již besedy proběhly, přibyl počet žáků, kteří již navštívili knihovnu nebo to mají v plánu. Někteří poprosili rodiče o zakoupení vybrané knihy.

Tabulka pro záznam aktivit

Datum:	
/Ročník/ Třída:	
Téma:	
Stručně popište, jak aktivita probíhala:	
Co se žáci naučili? Co si uvědomili? (důkaz o učení)	Tvrzení: Doložení na konkrétní ukázce žákovských prací:
Co jste změnilí ve svých hodinách? Jak se změnila spolupráce?	
Jak na změny reagují žáci?	

Poznámka: Škola naplánovala aktivitu a na základě důkazů o učení žáků ji vyhodnotila jako přínosnou; v dalších měsících a letech by se školní koordinátorce nejspíše vyplatilo zkušenost přetavit v návrh dalšího posílení samostatného čtení žáků a rozšiřování jejich „čtenářského teritoria“ dalšími cílenými aktivitami. K takovým úvahám a plánování odborný panel ČG PPUČ doporučuje využít vývojového kontinua čtenářské gramotnosti PPUČ v materiálu „Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání“.

<https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=94099&view=2935>

ZŠ a MŠ Hranice, Struhlovsko, Marie Hajdová

Komentář: Aktivita je ukázkou tandemové výuky při realizaci tématu Přímá a nepřímá úměrnost. Výuka rozvíjela MG i DG (podrobněji v textu). Větší význam a výpovědní hodnotu by měla výuka, pokud by vyučující s žáky neověřovali jen jedno tvrzení, ale některým (lepším žákům) zadali i další témata. Ukázaly by se rozdílly i ve zpracování grafů, nejen lineární grafy pro přímou úměrnost.

Tandemová výuka

Téma hodiny: Přímá a nepřímá úměrnost

Cíl hodiny: Žáci rozliší přímou a nepřímou úměrnost. Budou umět sestrojít graf přímé úměrnosti do sešitu i v programu Excel.

Připraveno pro 7. ročník ZŠ

Ve dvou vyučovacích hodinách s tímto tématem jsme se zaměřily na rozvoj matematické a digitální gramotnosti.

V průběhu vyučovacích hodin se střídaly různé aktivity a dvě vyučující. Velmi pečlivě jsme si s kolegyní průběh vyučovacích hodin naplánovaly do nejmenších detailů (cíle, metody, aktivity, reflexi). Ve třídě je i několik žáků se specifickými poruchami učení a chování. Chtěly jsme, aby hodina byla dynamická a do jejího průběhu se aktivně zapojili všichni žáci.

Průběh hodiny:

Po krátkém zopakování podstaty přímé a nepřímé úměrnosti jsme žákům rozdaly lístek s pěti tvrzeními. Měli rozhodnout, zda jsou uvedené veličiny přímo úměrné – zaškrtnout ANO, nebo NE. Jednotlivá tvrzení si žáci museli přečíst, správně pochopit. Své myšlenky prodiskutovali ve dvojicích a při společné kontrole měli za úkol svůj výsledek obhájit. S kolegyní jsme v průběhu rozhodování žáky obcházely. O daných tvrzeních žáci opravdu diskutovali, některé z nich jsme musely trochu nasměrovat. Formulace vysvětlení činila některým žákům potíže.

Tvrzení:

- a. Tvůj věk a počet tvých přátel na Facebooku.
- b. Množství koupených jablek a zaplacená cena za tato jablka.
- c. Doba stavby domu a počet dělníků, kteří ho stavějí.
- d. Výška domu a počet jeho pater (patra mají stejnou výšku).
- e. Délka brzdné dráhy auta a počet cyklistů na silnici.

Poté žáci měli sami uvádět příklady přímé a nepřímé úměrnosti z běžného života. Lépe si poradili spíše s přímou úměrou.

Ve výuce jsme použily příklad s jablky a sestavily tabulku této základní přímé úměrnosti (různý počet kilogramů a cena jablek).

Množství jablek (kg)	1	3	4	7	10
Cena (Kč)	30	90	120	210	300

Úkolem žáků bylo sestavit graf této přímé úměrnosti. Nejprve žáci graf narýsovali do sešitu (museli si poradit s velkými čísly). Následovalo sestavení grafu pomocí programu Excel na počítači. Pokud nějaký žák nestíhal, individuálně jsme se mu věnovaly, aby neztratil s ostatními tempo.

V těchto vyučovacích hodinách se nám s kolegyní díky tandemové výuce podařilo splnit cíl výuky – žáci rozlišovali přímou a nepřímou úměrnost, zvládli sestavit graf ručně i na počítači. Přišli na to, že grafem přímé úměrnosti je přímka.

Výuka směřovala k těmto uzlovým bodům matematické gramotnosti:

Žák

- dovede samostatně i ve skupině vyřešit zadanou úlohu (MG-3-1-01),
- při společné diskusi dodržuje pravidla pro komunikaci ve skupině (MG-3-1-02),
- naslouchá druhému, obhájí svůj názor a tím posiluje důvěru ve své schopnosti (MG-3-1-02),
- použije jednoduchý matematický model při řešení jednoduché reálné situace (MG-3-5-01),
- argumentuje uvnitř i navenek (MG-2-5-06),
- formuluje myšlenku vlastními slovy se zřetelem k matematické správnosti (MG-3-5-07),
- pracuje s vhodnými grafickými modely (MG-3-2-14),
- prezentuje výsledky své či týmové práce (MG-3-6-06).

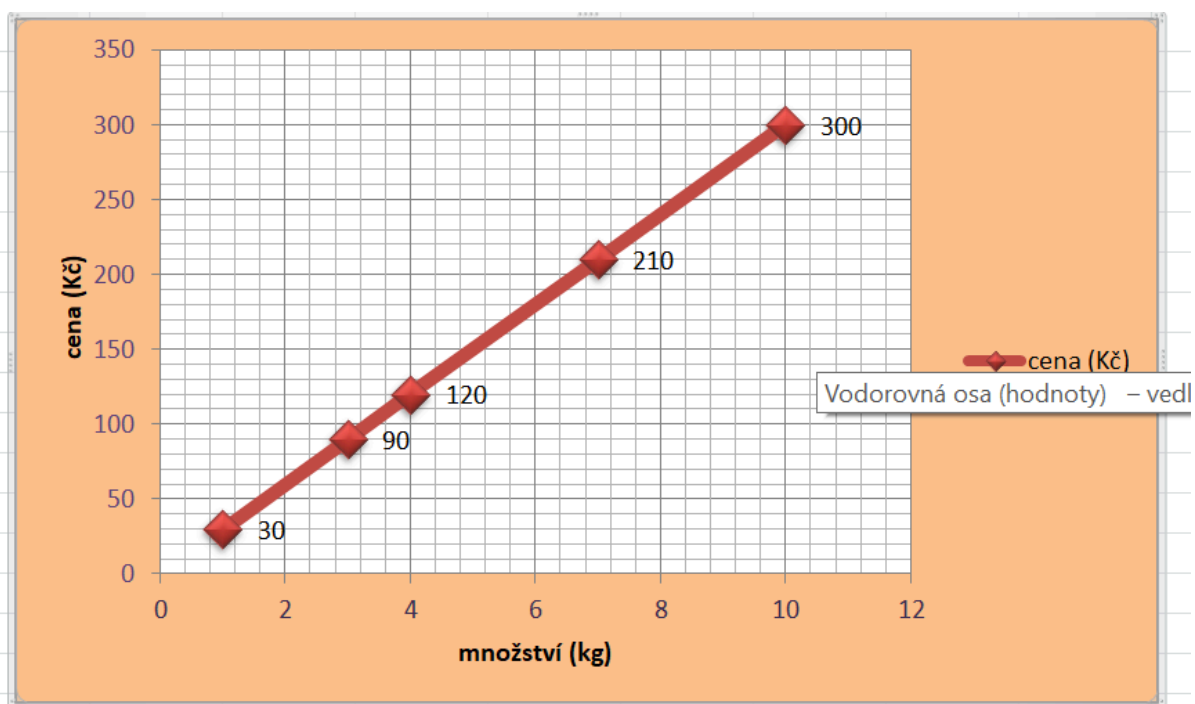
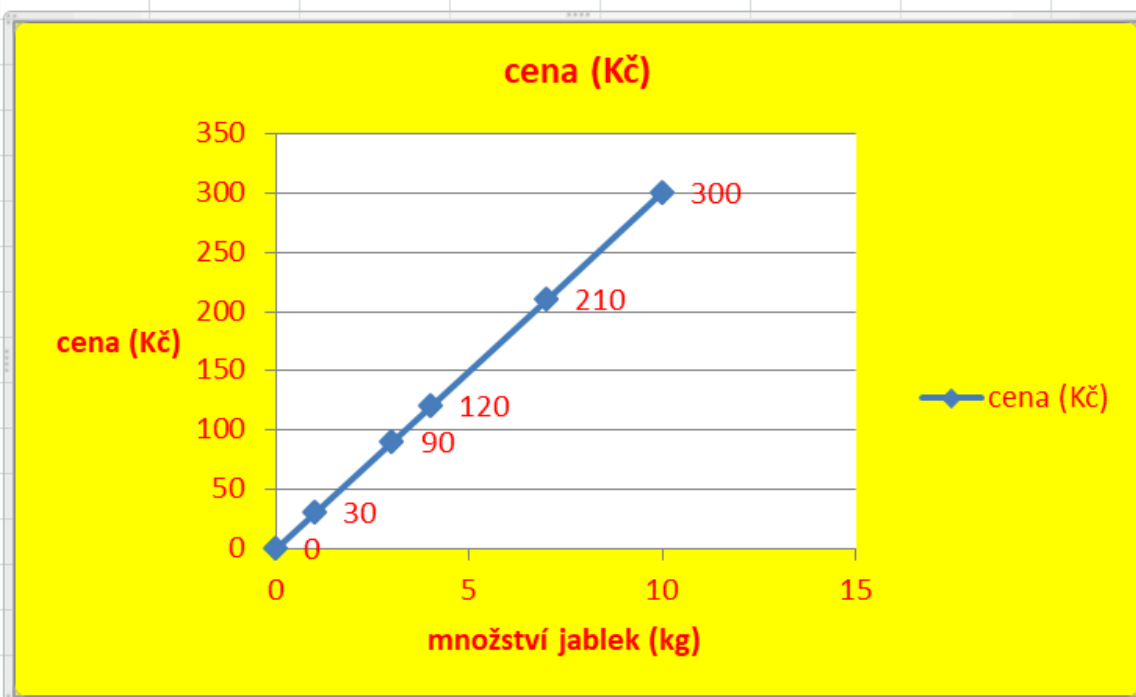
Poznámka: Ve výuce se rozvíjela i digitální gramotnost a bylo by možné doplnit směřování žáků k těmto uzlovým bodům DG:

- využívá digitální technologie v navrženém postupu, kterým řeší vybrané problémy (DG-4-1.10),
- komunikuje se svými vrstevníky a samostatně si volí známou digitální technologii (DG-4-3.3),
- sdílí data, informace a obsah se svými vrstevníky a volí pro to vhodnou technologii (DG-4-3.4).

Výhody tandemové výuky pro zvolené výstupy:

- zvolené postupy a metody vedly žáky k aktivitě, komunikovali spolu, argumentovali, obhajovali svůj názor a názor skupiny,
- vyučující měly lepší přehled o zapojení jednotlivých žáků, mohly se jim individuálně věnovat,
- v rámci aktivity proběhlo rozdělení třídy na menší skupiny (každá vyučující měla na starost méně žáků – mohla se jim více věnovat, navádět je, klást doplňující otázky, nasměrovat diskusi správným směrem),
- výhodné i pro žáky se SVP (jejich zapojení do kolektivu, v menší skupině mnozí z nich ztratí ostych a řeknou svůj názor),

- tvorba grafů v Excelu činila některým žákům potíže, mají s touto činností malé zkušenosti; opět vyučující zvládly postup vysvětlit a pomoci více žákům; žáci si nakonec s grafy velmi hezky vyhráli, byli kreativní, volili různé typy grafiky, písma, barvy, popisky – co graf, to originál,
- na závěr proběhla společná reflexe, žáci byli s průběhem tandemových hodin spokojeni, výuka se jim líbila, zaujala je; vyučující se vzájemně obohatily, doplňovaly.



ZŠ a MŠ Kateřinice, Martin Müller

Rozvoj matematického myšlení v naší škole

Komentář: Příklad je zajímavou ukázkou spolupráce školy s odborníky na matematiku při motivaci žáků k zájmu o matematiku a při společném vytváření praktických pomůcek, které vedou u žáků k rozvoji matematické gramotnosti.

Bez ohledu na to, že jsme vedeni jako malotřídni vesnická škola, se snažíme být školou moderní. Již třetím rokem jsme jednou z 36 pilotních škol projektu Gramotnosti pro život, ve Zlínském kraji dokonce školou jedinou. Díky spolupráci s místní Českobratrskou církví evangelickou jsme navázali cenné kontakty s pedagogickými odborníky. Polská profesorka Edyta Gruszczyk-Kolczyńska s námi spolupracuje v oblasti rozvoje matematického myšlení u dětí i žáků. Školí naše pedagogy, připravuje workshopy pro rodiče, a dokonce v naší malé vísce uspořádala mezinárodní pedagogickou konferenci, kterou navštívil i přední český matematik profesor Milan Hejný.

Jsme přesvědčeni, že velkou výhodou naší organizace je i to, že zahrnuje školu mateřskou i základní. Pokládáme za důležité, abychom už u dětí raného věku vytvářeli podmínky pro rozvoj všech gramotností (nebo chcete-li pregramotností). Toto velice usnadňuje přechod na první stupeň ZŠ. Pro budoucí žáky i pro nás, jejich učitele, je přínosné, že můžeme navázat na základy, které získali v předškolním vzdělávání.

Do projektu jsme vstoupili v době, kdy jsme navázali užší spolupráci s paní profesorkou. Už při prvních schůzkách jsme zjistili, že její zkušenosti nám mohou pomoci naplňovat naši vizi – připravovat žáky na každodenní život a rozvíjet potenciál každého z nich. Paní profesorka má mnohaleté zkušenosti. Ukázala nám i rodičům, že matematické myšlení se dá rozvíjet při každodenních činnostech a s využitím běžně dostupných „pomůcek“. Její postupy se dají využít jak při práci se skupinou dětí či žáků, tak v individuální práci, ať už doma, nebo ve škole. Děti a žáci pronikají do tajů matematiky nenásilně, formou hry, aniž by si uvědomovali, že se učí. Není naším cílem jim předkládat způsoby, jak problém vyřešit, ale směřujeme je k tomu, aby svými vlastními pokusy řešení nacházeli.

Na základě této spolupráce vznikla i naše poslední aktivita. Jak už bylo zmíněno výše, využíváme k práci množství „pomůcek“, které jsou na první pohled obyčejné a lze je snadno pořídit. Přesto nás zaujal nápad paní profesorky, který v Polsku vytvořila – „Matematickou pokladnici“ – kufřík plný pomůcek doplněný metodickou příručkou, která slouží pedagogům i rodičům jako náměty pro aktivity, které mohou využít pro práci s dětmi či žáky. Nechtěli jsme však jen přebrat hotový koncept a převést jej do češtiny. Náš zřizovatel, přesněji pan starosta, nám vnukl zajímavou myšlenku. Využijme toho, že v naší obci máme spoustu šikovných řemeslníků, které by bylo dobré podpořit, a pokusme se vyprodukovat tento soubor pomůcek ve vlastní režii. Možná jsme si ukousli velký krajíc, ale jak se ukazuje, když je vůle, výsledky se dostaví. První prototypy již testujeme v naší škole a pevně věříme, že na závěrečné konferenci projektu Gramotnosti pro život budeme moci představit hotový výrobek, který pak rádi nabídneme odborné i laické veřejnosti. Zároveň s tím bychom chtěli představit i sérii krátkých videí, která budou dokumentovat, jak se dá s jednotlivými pomůckami pracovat ve škole.

ZŠ Turnov, Skálova, Jana Pekařová

Komentář: ZŠ Turnov, Skálova, popisuje v následujících odstavcích, jak zapojuje učitele do projektů, které jsou zaměřeny na rozvoj učicích se komunit a týmů učitelů, podporují kvalitu profesního diskurzu a spolupráci mezi učiteli. Projekty, do nichž se škola zapojila, mají podobné výchozí principy: učitelé se zaměřují na důkazy o učení a jejich analýzu opřenu zároveň o setkávání s inspirativními osobnostmi v rámci nabízené externí personální podpory. Analýzu důkazů o učení využívají učitelé k rozvoji kvality své práce: plánují podle nich další nabídky do výuky a konkrétní postupy. Rovněž se tato analýza stává východiskem pro další profesní rozvoj učitelů jako jedinců i celého týmu.

V ZŠ Turnov, Skálova, se postupem doby otevřely dveře kabinetů – učitelé sdílejí své zkušenosti, nabízejí si vzájemnou podporu a pomoc, navštěvují se v hodinách a jsou přístupni inspiraci nejenom v rámci stejných aprobací. Důvodem je to, že ve společné vizi jsme se rozhodli, že se naše škola stane živou komunitou spoluzodpovědnosti nejen za osvojení lidského poznání na úrovni odpovídající patnácti letům věku žáků, ale také za rozvíjení gramotnosti našich žáků.

Jakou cestou jsme prošli (a procházíme), abychom se dostali až do tohoto místa?

V prvních letech nám pomáhaly šablony, především tandemová výuka a sdílení praxe. Do těchto aktivit se přihlásilo několik učitelů. Ti společně postupovali podle 3S – společně plánovali, učili, refleктоvali. Svým nadšením a také díky tomu, že sdělovali, jak velký přínos pro ně osobně tato setkávání s kolegy mají, motivovali i další učitele k většímu sdílení v rámci výuky i mimo ni. Významným impulsem pro práci tandemů a menších projektových týmů učitelů jsou také návrhy vývojových kontinuí základních gramotností, které jsme ověřovali v rámci podpory projektu PPUČ.

Dalším impulsem byla účast asistentů pedagoga ve vyučování. Mnozí učitelé si tak brzy zvykli na to, že ve třídě nejsou sami a že mají vedle sebe někoho, kdo jim může výuku usnadnit, s kým si o svém vyučování mohou promluvit.

Velmi nám v tomto pomáhají také projekty, kterých jsme se zúčastnili či účastníme. Často tak nezůstáváme zavření jen za dveřmi své školy, ale dostáváme se k inspiracím z široké pedagogické veřejnosti. Snažíme se, aby se projektů účastnili učitelé napříč naší školou, o čemž vypovídá například současná situace, kdy jsme účastníky projektu *Zkoumavé čtení O projektu | Nová škola, o.p.s (novaskolaops.cz)*, který je zaměřen na rozvoj individuálního čtenářství a pisatelství. Zároveň jsme byli vybráni do projektu *Pomáháme školám k úspěchu* <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu>. Díky synergii uvedených projektů (zaměření zejména na oborové čtení a podporu učicích se komunity učitelů) a další dílčí podpory tudíž učitelé sdílejí a přenášejí informace snáz v rámci celé školy.

Dalším okamžikem, který nám pomohl více se otevřít jeden druhému, je vznik skupiny „zavádění formativního hodnocení“ v rámci školy. Skupina se od ledna 2020 schází pravidelně každých 14 dní a společně sdílí, inspiruje a zavádí formativní hodnocení. V současné chvíli se schází 15 učitelů, včetně několika nových, které tato myšlenka velmi zaujala a kteří jsou nyní aktivními účastníky. Formativní hodnocení jako společný princip dále zvyšuje efektivitu výuky při podpoře rozvoje základních gramotností. Obzvláště proto, že mají základní gramotnosti díky projektu PPUČ kvalitně popsána vývojová kontinua, která usnadňují zavádění společných učitelských postupů osamostatňování žáků při učení, jako je například formativní hodnocení.

V době distanční výuky se nám osvědčilo setkání – podvečerní dobrovolné MEETy učitelů, které fungují jako sdílení dobré praxe. Většinou je program daný – tedy zavádění různých digitálních platforem do vyučování na dálku, ale samozřejmě dochází i k aktuálnímu předávání zkušeností učitelů. Podpora gramotností se tak prolíná s dalšími inovacemi vzdělávání na naší škole. Tímto způsobem zavádíme přirozeně do výukové praxe digitální technologie jako prostředek afektivní podpory učení žáků a toto s nimi reflektujeme. Tento trend rozvoje digitální gramotnosti byl neplánovaně podpořen i distanční výukou spojenou s pandemií covidu-19, kdy musí žáci i učitelé používat více než dříve digitální technologie.

V rámci nadoborové spolupráce a oborových dní, které jsme zavedli jako komunitní projekty již před pěti lety, podporujeme také matematickou gramotnost, tedy virtuóznost žáků při řešení různých problémů ve výuce s využitím toho, co se učí v matematice. V matematice, která u nás není nácvikem algoritmů, jak je tomu v Evropě často, ale objevováním matematických zákonitostí, které žáky ve světě obklopují.

Téma 6 – Příklady ověřování výsledků výuky zaměřené na gramotnosti

ZŠ Příbyslav, Jaroslava Janů

Výuka zaměřená na gramotnosti a ověřování výsledků výuky

Komentář: V ukázce je jeden z konkrétních příkladů hodnocení rozvoje čtenářské gramotnosti. Je zde popsána zkušenost s uplatněním kolegiální podpory, učitelské reflexe a společného hodnocení hodin zaměřených na čtenářskou gramotnost. Součástí této podpory je i příprava workshopů s konkrétní nabídkou výukových jednotek a následné diskuse i formulování kritérií pro hodnocení čtenářské gramotnosti žáků.

Gramotnosti – obecné východisko

Naše základní škola se v oblasti gramotností v současné době zaměřuje především na rozvoj čtenářské gramotnosti a kritického myšlení žáků, dále na badatelský způsob výuky a matematickou gramotnost. V poslední době jsme se začali systematicky věnovat také oblasti kariérového poradenství a nově digitální gramotnosti.

Za stěžejní však v současné době považujeme především gramotnost čtenářskou, ve které škola zatím ušla nejdelší kus cesty.

Konkrétní aktivity v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti a čtenářství

Ve škole nyní pracuje expertní skupina pedagogů, která je sestavena z osmi pedagogů napříč vzdělávacími oblastmi a stupni vzdělávání. Tato skupina definovala čtyři základní dlouhodobé cíle v oblasti čtenářské gramotnosti a nyní zajišťuje aktivity, které by měly k naplňování těchto cílů vést:

1. cíl

„Ve škole funguje stabilní metodická skupina v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti a kritického myšlení, která poskytuje systematickou podporu učitelům.“

- Zapojení učitelé spolupracují při plánování vlastních hodin zaměřených na čtenářskou gramotnost, své postupy ověřují a společně vyhodnocují.

- Skupina zajišťuje následně pro pedagogický sbor workshopy, ve kterých nabízí učitelům konkrétní hotové výukové jednotky a diskutují s nimi různé modifikace pro různé věkové skupiny a oblasti. Ve formách a metodách práce vycházíme z programu

RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking – Čtením a psaním ke kritickému myšlení).

- V současné době probíhá i práce na jednotném systému hodnocení v oblasti čtenářské gramotnosti, který bude posléze zakotven v klasifikačních pravidlech.

2. cíl

„Všichni učitelé napříč ročníky i vzdělávacími oblastmi pravidelně zařazují práci s textem do svých hodin jako jednu ze stěžejních vzdělávacích strategií.“

- Práce s textem je nyní již běžnou součástí hodin především na prvním stupni a na druhém stupni v českém jazyce, případně v humanitních vědách. V přírodních vědách ji pedagogové doposud zařazují spíše výjimečně a záleží také na individuálním přístupu učitele. Nyní usilujeme o to, aby byla práce s textem¹³ zásadní strategií i v přírodovědných oborech.

3. cíl

„Každý žák je schopen využívat informace pro úspěšné fungování ve společnosti, k dosahování osobních cílů a k rozvíjení vlastních vědomostí a vlastního potenciálu.“

4. cíl

„Ve škole je vybudováno adekvátní materiální zázemí pro úspěšné naplňování cílů v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti a kritického myšlení (vybavení školní knihovny, databáze výukových materiálů, zdrojů apod.).“

Hodnocení v oblasti čtenářské gramotnosti

Hodnocení je navázáno na třetí cíl zaměřený na žáky a v principu vychází ze systému hodnocení popsaného v první části. V současné době expertní skupina pracuje na vytvoření jednotného systému hodnocení, který bude svými formulacemi modifikován na prostředí čtenářské gramotnosti.

Předpokladem jsou opět cíle definované v souladu s Bloomovou taxonomií.

13 Garant gramotnosti PPUČ doplňuje metodickou poznámku k tomuto postupu. Pojem práce s textem je bohužel natolik nadužíván, že se ve vzdělávání v ČR jeví jako terminus technicus s jasným obsahem. Nicméně „pracovat s textem“ lze mnoha různými způsoby, které angažují mentální aktivitu žáka na velice různé úrovni. „Práce s textem“ může být zaměřena například na vyhledání vhodného textu k řešenému problému, diskuse o vhodnosti (relevanci, spolehlivosti konkrétního nalezeného zdroje) apod. Takové činnosti se zaměřují na teritorium informačních zdrojů čtenáře a angažují mentální úsilí na vyšších stupních kognice a také napomáhají utvářet postoj k četbě jako k něčemu užitečnému, nejen jako k odpočinkové činnosti.

Pracovat s textem lze ale také podle specifitějšího zadání učitele: lze v textu, který je žákovi dán, nalézat dílčí informace, posuzovat důležitost sdělení v určitých úsecích i v celém textu, odpovídat na inferenční otázky směřující k vysouzení informace, která v textu není explicitně uvedena, ale je tam naznačena (v beletrii například motivace jednání postav, autorský záměr apod.).

Některé texty vybírá učitel podle svého cíle. K tomu lze přistoupit s využitím tzv. didaktického potenciálu textu (DPT). Jedná se o nástroj pro přípravu učitele, který vyvinula katedra literatury na PdF UK v Praze. Příležitostmi práce s DPT se zabývala jedna z minikonferencí PPUČ – více informací nalezne čtenář zde: [Hledat krásu stojí za to](https://blogy.rvp.cz/gramotnosti/tag/ppuc/) – čtvrtá minikonference odborného panelu čtenářské gramotnosti PPUČ (rvp.cz).

Práce s textem je rozmanitá, jistě přijdete i na další vhodné formáty a postupy. K jejich vyvíjení, a též k hodnocení žáků i vlastnímu sebehodnocení můžete využít čtenářské kontinuum projektu PPUČ, které je dostupné zde: <https://blogy.rvp.cz/gramotnosti/tag/ppuc/>

Příklad:

Čtu souvislý text důsledně s oporou o jeho konkrétní části.

Interpretuji samostatně přečtený text.

Identifikuji klíčová slova v textu a tematickou výstavbu.

Vyhledávám v textu informace.

Porovnávám informace z různých zdrojů a vlastní zkušenosti.

Dávám informace do souvislostí.

Analyzuji, třídím informace.

Rozpoznávám autorský záměr i manipulativní sdělení.

Odděluji fakta od názorů.

Ověřuji informace z různých zdrojů, přemýšlím o argumentaci, vyhledávám paradigmatu a posuzuji je.

Atd.

Důležité je, aby v hodinách žák přesně věděl, jakou aktivitou který cíl naplňuje, aby si sám mohl ověřit, na jaké úrovni tyto dovednosti zvládá.

Příklad popisného hodnocení:

Zjistil jsem, že umím vyhledat informace v textu, ale zatím se mi nedaří dávat je do souvislostí.

Na základě toho pak učitel volí vzdělávací strategie, aby žákovi pomohl posunout se v dovednostech dál. Osvědčilo se nám modelování příkladů. Učitel ukazuje, jak to vlastně vypadá, když vnímám informace v souvislostech, posuzuji, zda nejsou moje zdroje jednostranné, cíleně hledám protiargumenty (*upraveno autory příručky*).

Míra dosažení výstupu je dána škálou, která je definována mírou zvládnutí, náročností textu apod.:

zvládám/nezvládám,

samostatně / zatím pouze s pomocí,

v jednoduchém kratším textu / v delším odborném textu / v publicistickém textu.

Příklad:

Umím vyhledat požadované informace v jednoduchém uměleckém textu (v pohádce).

Ve složitějším odborném textu se mi to zatím nedaří.

Obecně je tedy potřeba žákům tyto dovednosti jasně pojmenovávat. „Co teď vlastně s informací dělám a k čemu je to dobré?“

Potvrzuje se nám, že pokud jsou žáci takto zvyklí pracovat již od prvního ročníku, samozřejmě postupně na různých úrovních, později jim nedělá problém svoje dovednosti zhodnotit a popsat.

Další oblastí je rozvoj **čtenářství** jako takového.

Zde je hodnocení založeno na míře zvládnutí jednotlivých čtenářských úrovní, které se mohou napříč ročníky naprosto různit. Takže žák 6. ročníku může být na mnohem vyšší čtenářské úrovni než žák 9. ročníku. V tomto směru využíváme například i systém SCIO *Svět gramotností*.

Důležité je ale hodnocení toho, jak si žák buduje své čtenářské preference, tedy postoj ke čtení. Nejdeme cestou klasických čtenářských deníků s povinnou četbou a jejich hodnocení, ale podpory v budování vlastní čtenářské osobnosti. Tedy nehodnotíme „konzumaci povinné četby“, ale zaměřujeme se ve čtenářských dílnách na to, aby žák rozpoznal, jaká literatura je mu blízká, a uměl si vybrat četbu. Pak i vedení různých čtenářských zápisníků a deníků dává smysl.

V hodnocení jsou pak například tyto formulace:

Jaký jsem čtenář / čtenářka:

- *Čtu rád / a pravidelně. Víím, co mě baví, a co ne. Neustále hledám nové knížky. Čtu z vlastní iniciativy, nikdo mě k tomu nemusí pobízet.*
- *Moc nečtu, většinou jen když musím, číst mě nebaví.*
- *Četl/a bych rád/a, ale moc si neumím vybrat knížku, která by mě bavila.*
- *Vůbec nečtu.*

Opět nejde o hodnotící soudy, ale o popis stávajícího stavu, kdy může učitel společně s žákem hledat cesty, jak se v tomto směru posunout.

Všechny tyto výše popsané principy a příklady hodnocení chceme ve stejném duchu modifikovat i pro další gramotnosti. Jak už bylo uvedeno, jsme přesvědčeni, že gramotnost se nedá hodnotit známkou, ale pouze popisně, a to na základě jasně definovaných cílů, dílčích kroků a škál. Neúčinné je také jednostranné hodnocení ze strany učitele, ve kterém je žák pouze pasivním objektem. Naopak žák sám musí umět reflektovat, co umí a neumí a jaký je pro něj nejbližší možný krok k rozvoji a učitel mu pomáhá svým vedením si toto uvědomit, osvojit si popisný slovník a plánovat další rozvoj.

V průběhu jednotlivých klasifikačních období tedy sledujeme i v oblasti gramotností společně s žákem pokrok, posun na škále, tedy přístup k hodnocení má výhradně formativní charakter. V pololetí a na konci roku, kde se z podstaty jedná o sumativní hodnocení, zohledňujeme ve známce i sledovaný pokrok v gramotnostech, ale hlavně doplňujeme známku popisným slovním hodnocením ve všech oblastech a věříme, že nazraje čas, kdy nebude problém odbourat i známky na vysvědčení úplně.

Téma 7 – Modelové příklady úprav učebního plánu a výchovných a vzdělávacích strategií

7/1

Modelový učební plán 1. a 2. stupně ZŠ vytvořený na základě revize RVP ZV 2021, Jan Tupý

Komentář: Příklady nabízejí modelové zpracování učebního plánu 1. a 2. stupně. Vycházejí z rámcového učebního plánu RVP ZV, který byl schválen v roce 2021 a týkal se začlenění vzdělávací oblasti Informatika při současném snížení minimální časové dotace u některých jiných vzdělávacích oblastí. Příklad je jedním z možných řešení učebního plánu při zachování všech požadavků RVP ZV. Variant může být pochopitelně více.

Východiska pro modelové učební plány

- Modelový učební plán pro 1. i 2. stupeň základního vzdělávání je vytvořen v souladu s rámcovým učebním plánem RVP ZV, který byl schválen v roce 2021. Rámcový učební plán RVP ZV:
 - * zařazuje do obsahu základního vzdělávání vzdělávací oblast (obor) Informatika v rozsahu 2 hodiny na 1. stupni (minimálně 4. a 5. ročník) a 4 hodiny na 2. stupni (minimálně 1 hodina ve všech ročnících),
 - * snižuje minimální časovou dotaci vzdělávací oblasti (oboru) Člověk a jeho svět na 1. stupni o 1 hodinu (z 12 na 11),

- * snižuje minimální časovou dotaci vzdělávací oblasti Člověk a společnost na 2. stupni o 1 hodinu (z 11 na 10),
 - * snižuje minimální časovou dotaci vzdělávací oblasti Člověk a příroda na 2. stupni o 1 hodinu (z 21 na 20),
 - * snižuje minimální časovou dotaci vzdělávací oblasti Umění a kultura na 2. stupni o 1 hodinu (z 10 na 9),
 - * zachovává celkovou časovou dotaci – na 1. stupni 118 hodin, na 2. stupni 122 hodin,
 - * zachovává celkovou disponibilní časovou dotaci – na 1. stupni 16 hodin a na 2. stupni 18 hodin,
 - * respektuje poznámky k rámcovému učebnímu plánu, které zůstaly v podstatě nezměněny, pouze poznámka k ICT byla nahrazena poznámkou ke vzdělávací oblasti Informatika a u vzdělávacího oboru Cizí jazyk byla odstraněna poznámka o přednostním nabídnutí anglického jazyka.
- V modelovém učebním plánu jsou ve sloupcích Vzdělávací oblasti a Vzdělávací obory uvedeny v závorce minimální časové dotace v souladu s rámcovým učebním plánem RVP ZV z roku 2021.
 - Modelový učební plán je vytvářen tak, aby nemuselo docházet k velkým úpravám současných učebních plánů ŠVP. Je snaha:
 - * doplnit časové dotace vyučovacích předmětů z disponibilní časové dotace,
 - * zachovat alespoň minimální podobu volitelných předmětů.

Konkrétní učební plán ŠVP je možné vytvořit i v jiných variantách – při respektování minimálních a celkových časových dotací uvedených v rámcovém učebním plánu, při využití disponibilní časové dotace a respektování minimální a maximální časové dotace pro jednotlivé ročníky (1. a 2. ročník min. 18 hodin – max. 22 hodin; 3.–5. ročník min. 22 hodin – max. 26 hodin; 6. a 7. ročník min. 28 hodin – max. 30 hodin; 8. a 9. ročník min. 30 hodin – max. 32 hodin).

Učební plán

1. stupeň ZŠ

Vzdělávací oblasti	Vzdělávací obory	Vyučovací předmět	Ročníky					Celkem	Z toho DČD
			1.	2.	3.	4.	5.		
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura (33)	Český jazyk	7 + 2	7 + 1	6 + 2	6 + 1	7	39	6
	Cizí jazyk (9)	Anglický jazyk	-	-	3	3	3	9	-
Matematika a její aplikace	Matematika a její aplikace (20)	Matematika	4	4 + 1	4 + 1	4 + 1	4 + 1	24	4
Informatika	Informatika (2)	Informatika	-	-	-	1	1	2	-
Člověk a jeho svět	Člověk a jeho svět (11)	Prvouka	2	2 + 1	2	-	-	7	1
		Vlastivěda	-	-	-	1 + 1	2	4	1
		Přírodověda	-	-	-	1 + 1	1 + 1	4	2
Umění a kultura (12)	Hudební výchova	Hudební výchova	1	1	1	1	1	5	-
	Výtvarná výchova	Výtvarná výchova	1	2	2	1	1	7	-
Člověk a zdraví	Tělesná výchova (10)	Tělesná výchova	2	2	2	2	2	10	-

Člověk a svět práce	Člověk a svět práce (5)	Pracovní činnosti	1	1	1	1	1	5	-
Volitelné předměty (2)						0 + 1	0 + 1	2	2
Celkem			18 + 2	19 + 3	21 + 3	21 + 5	23 + 3	118	16
Celkem v ročnících			20	22	24	26	26		

Poznámky k učebnímu plánu

Vyučovací předmět **Český jazyk** je zařazen ve všech ročnících 1. stupně. Z DČD je dotován 6 hodinami. Dramatická výchova je integrována do tohoto vyučovacího předmětu. V návaznosti na ostatní předměty je důsledně rozvíjena čtenářská gramotnost.

Vyučovací předmět **Anglický jazyk** je vyučován ve 3.–5. ročníku.

Vyučovací předmět **Matematika** je vyučován ve všech ročnících 1. stupně. Z DČD je dotován 4 hodinami.

Vyučovací předmět **Informatika** je vyučován ve 4. a 5. ročníku. Dovednosti rozvíjející digitální kompetence jsou zařazovány do všech vyučovacích předmětů.

Vyučovací předmět **Prvouka** je vyučován v 1.–3. Ve 2. ročníku je posílen o 1 hodinu z DČD.

Vyučovací předměty **Vlastivěda** a **Přírodověda** jsou vyučovány ve 4. a 5. ročníku. Vlastivěda je posílena ve 4. ročníku o 1 hodinu z DČD. Přírodověda je v obou ročnících posílena o 1 hodinu z DČD.

Vyučovací předměty **Hudební výchova**, **Výtvarná výchova**, **Tělesná výchova** a **Pracovní činnosti** jsou vyučovány ve všech ročnících 1. stupně bez navýšení časové dotace.

Žáci si mohou volit ve 4. a 5. ročníku tyto **volitelné předměty, které jsou dotovány 2 hodinami z DČD**:

Konverzace v anglickém jazyce – žáci volí daný předmět pro oba ročníky.

Pohybové aktivity – žáci volí daný předmět pro oba ročníky.

Seminář z matematiky – žáci volí předmět ve 4. ročníku, v 5. ročníku volí Seminář z českého jazyka.

Seminář z českého jazyka – žáci volí předmět v 5. ročníku v návaznosti na Seminář z matematiky.

Učební plán

2. stupeň ZŠ

Vzdělávací oblasti	Vzdělávací obory	Vyučovací předmět	Ročníky				Celkem	Z toho DČD
			6.	7.	8.	9.		
Jazyk a jazyková komunikace (33)	Český jazyk a literatura (15)	Český jazyk	4	4	3 + 1	4 + 1	17	2
	Cizí jazyk (12)	Anglický jazyk	3	3	3	3	12	-
	Další cizí jazyk (6)	Německý jazyk	-	2	2	2	6	-
Matematika a její aplikace (15)	Matematika a její aplikace (15)	Matematika	4	4	4	3 + 2	17	2
Informatika (4)	Informatika (4)	Informatika	1	1	1	1	4	-
Člověk a příroda (20)	Fyzika	Fyzika	2	2	1 + 1	1	7	1
	Chemie	Chemie	-	-	2	2	4	-
	Přírodopis	Přírodopis	1 + 1	2	1 + 1	1	7	2
	Zeměpis	Zeměpis	1 + 1	2	1 + 1	1	7	2
Člověk a společnost (10)	Dějepis	Dějepis	2	2	1	1 + 1	7	1
	Výchova k občanství	Výchova k občanství	1	1	1	1	4	-
Umění a kultura (9)	Hudební výchova	Hudební výchova	1	1	1	1	4	-
	Výtvarná výchova	Výtvarná výchova	2	1 + 1	1	1	6	1
Člověk a zdraví (10)	Výchova ke zdraví (2)	Výchova ke zdraví	0 + 1	0 + 1	1	1	4	2
	Tělesná výchova (8)	Tělesná výchova	2	2	2	2	8	-

Člověk a svět práce (3)	Člověk a svět práce (3)	Pracovní činnosti	0 + 1	1	1	1	4	1
Volitelné předměty (5)			-	-	0 + 2	0 + 2	4	4
Celkem			24 + 4	28 + 2	26 + 6	26 + 6	122	18
Celkem v ročnících			28	30	32	32		

Poznámky k učebnímu plánu

Vyučovací předmět **Český jazyk** je zařazen ve všech ročnících 2. stupně. Z DČD je dotován 2 hodinami.

Vyučovací předmět **Anglický jazyk** je vyučován ve všech ročnících 2. stupně. **Německý jazyk** je vyučován v 7.–9. ročníku.

Vyučovací předmět **Matematika** je vyučován ve všech ročnících 2. stupně. Z DČD je dotován 2 hodinami.

Vyučovací předmět **Informatika** je vyučován ve všech ročnících 2. stupně. Dovednosti rozvíjející **digitální kompetence** jsou zařazovány do všech ostatních vyučovacích předmětů.

Vyučovací předměty **Fyzika**, **Přírodopis** a **Zeměpis** jsou vyučovány ve všech ročnících 2. stupně. Fyzika je v 8. ročníku posílena o 1 hodinu z DČD. Přírodopis a Zeměpis jsou posíleny v 6. a 8. ročníku vždy o 1 hodinu z DČD. Vyučovací předmět **Chemie** je vyučován v 8. a 9. ročníku.

Vyučovací předměty **Dějepis** a **Výchova k občanství** jsou vyučovány ve všech ročnících 2. stupně. Dějepis je v 9. ročníku posílen o 1 hodinu z DČD.

Vyučovací předměty **Hudební výchova**, **Výtvarná výchova** jsou vyučovány ve všech ročnících 2. stupně. Výtvarná výchova je v 7. roč. posílena o 1 hodinu z DČD.

Vyučovací předměty **Tělesná výchova** a **Výchova ke zdraví** jsou vyučovány ve všech ročnících 2. stupně. Výchova ke zdraví je v 6. a 7. ročníku posílena o 1 hodinu z DČD.

Vyučovací předmět **Pracovní činnosti** je vyučován ve všech ročnících 2. stupně. V 6. ročníku je posílen o 1 hodinu z DČD. V 6. a 7. ročníku jsou zařazena témata Příprava pokrmů a Využití digitálních technologií, v 8. a 9. ročníku je zařazeno téma Svět práce.

Žáci si vybírají v 8. a 9. ročníku volitelné předměty, v rozsahu 2 hodiny v ročníku. Volitelné předměty jsou dotovány z DČD:

Konverzace v anglickém jazyce 1 – 2 hodiny v 8. ročníku.

Konverzace v anglickém jazyce 2 – 2 hodiny v 9. ročníku, navazuje na KAJ 1.

Konverzace v německém jazyce 1 – 2 hodiny v 8. ročníku.

Konverzace v německém jazyce 2 – 2 hodiny v 9. ročníku, navazuje na KNJ 1.

Seminář z české literatury – lze vybrat v 8. nebo 9. ročníku.

Seminář z matematiky – lze vybrat v 8. nebo 9. ročníku.

Sportovní hry – lze vybrat v 8. nebo 9. ročníku.

Seminář z přírodovědných předmětů – lze vybrat v 8. nebo 9. ročníku.

Seminář ze společenských vědních předmětů – lze vybrat v 8. nebo 9. ročníku.

Modelový příklad výchovných a vzdělávacích strategií na úrovni školy vytvořený na základě revize RVP ZV 2021 a s využitím ŠVP ZŠ a MŠ Věry Čáslavské, Praha 6, Jan Tupý

Komentář k modelové ukázce výchovných a vzdělávacích strategií na úrovni školy:

- *Modelová ukázka výchovných a vzdělávacích strategií (VVS) na úrovni školy je jednou z možných způsobů zpracování VVS. Školy mohou volit jiný počet strategií směřujících k dosažení jednotlivých klíčových kompetencí.*
- *Snahou bylo do VVS na úrovni školy zařadit strategie, které by reagovaly na zařazení digitálních kompetencí do RVP ZV z roku 2021 a současně posilovaly i záměr školy rozvíjet čtenářskou a matematickou gramotnost.*
- *VVS na úrovni školy jsou v obecnější poloze, následné ukázky VVS ve vyučovacích předmětech Český jazyka Matematika jsou specifikací VVS na úrovni vyučovacích předmětů.*
- *VVS jsou formulovány z pozice učitelů jako nositelů VVS, tedy postupů a situací záměrně vytvářených a zařazovaných do výuky a do života školy.*
- *VVS na úrovni školy může být v ŠVP i méně, snahou bylo přinést určitý komplexní přehled, jaké VVS by ZŠ mohla nabízet.*

Výchovné a vzdělávací strategie školy

Kompetence k učení

- klademe důraz na pozitivní motivaci žáků k učení a na motivační hodnocení výsledků učení,
- nabízíme žákům různé zdroje informací,
- při práci s textem (v papírové i elektronické podobě) klademe důraz na čtení s porozuměním, navrhování a třídění informací, učíme je ověřovat a vyhodnocovat relevantní data,
- umožňujeme žákům v konkrétních výukových situacích využívat digitální technologie, motivujeme je k vytváření osobního vzdělávacího prostředí a k vytváření archivů odpovídajících digitálních zdrojů,
- ponecháváme na žácích plánování vlastní přípravy a vytváření osobních učebních postupů (plánování, organizaci, monitorování a hodnocení vlastního procesu učení), podle potřeby nabízíme vhodné techniky a způsoby učení,
- vedeme žáky k využití digitálních technologií při učení, při sledování a evidování vlastního pokroku (portfolia), při sdílení nových poznatků a kreativních řešení,
- vedeme žáky k samostatné i týmové práci na úlohách propojených s každodenními praktickými zkušenostmi a k samostatnému vyvozování závěrů a jejich využití v životě,
- při komunikaci v jednotlivých vyučovacích předmětech používáme odborné termíny odpovídající věku žáků a zasazené do praktického kontextu, kterému žáci rozumějí.

Kompetence k řešení problémů

- předkládáme žákům úlohy (problémy) ze života školy a blízkého okolí, jejichž řešení vyžaduje poznání problému a jeho příčin, a vedeme žáky k řešení (i variantnímu) na základě jejich zkušeností a vlastního úsudku,
- podle věku žáků zařazujeme do výuky takové úlohy a příklady, na kterých si žáci mohou osvojit základní myšlenkové operace – konkretizace a zobecnění, třídění a shrnutí, analýza a syntéza atd.,
- předkládáme žákům informace v logickém sledu nebo nehotové poznatky, aby měli možnost samivysledovat logiku událostí, postupu řešení,
- zařazujeme do výuky modelové příklady, situace a úlohy, kde mohou žáci nacházet shodnější odlišné znaky a aplikovat shodná nebo odlišná řešení.
- zařazujeme do výuky aktivity, které motivují žáky k užívání digitálních technologií tvůrčíma inovativním způsobem, k nalézání, porovnávání a vyhodnocování různých variant řešení k prezentování a sdílení záměrů, postupů a výsledků samostatné i skupinové práce,
- podle možností daného předmětu a potřeb žáků vyžadujeme od žáků vyhledávání souvislostí a vazeb na jiné vyučovací předměty,
- vedeme žáky k ověřování správnosti postupu a výsledku řešení problému i k jeho obhajobě, tím posilujeme odpovědnost žáků za jejich rozhodnutí,
- požadujeme po žácích dokončení práce podle jasného obsahového a časového zadání úkolu, respektujeme individuální tempo především žáků s potřebou podpory.

Kompetence komunikativní

- v jednotlivých vyučovacích předmětech i v činnostech mimo výuku rozšiřujeme aktivní i pasivní slovní zásobu žáků odpovídající jejich věku,
- umožňujeme žákům při různých výukových i mimovýukových situacích vyjádřit své myšlenky a názory, společně s žáky stanovujeme pravidla komunikace a diskuse,
- pozitivně hodnotíme jasné formulace myšlenek a názorů v ústní, písemné, výtvarné a jiné podobě,
- učíme žáky komunikovat prostřednictvím různých digitálních technologií a dáváme jim možnost volit vhodné komunikační prostředky s ohledem na danou situaci a cílovou skupinu; učíme je vnímat svoji roli v mediální komunikaci a uvědomovat si rozdíly mezi komunikací soukromou a veřejnou,
- dodržujeme při styku s žáky základní etiku komunikace, působíme jako vzor a s ohledem na věk žáků vyžadujeme dané způsoby komunikace i od nich, vedeme je k respektu k pravidlům a etickému jednání i při interakci v digitálním prostředí,
- umožňujeme žákům prezentovat výsledky jejich práce a veřejně je obhajovat.

Kompetence sociální a personální

- umožňujeme žákům stanovovat v jednotlivých vyučovacích předmětech pravidla společné práce a jejich hodnocení při řešení úkolů ve škole i při týmových domácích úkolech (projektech),
- vedeme žáky ke spolupráci ve skupině, k přijetí a plnění různých rolí, k možnosti vyjádřit ve skupině svůj názor a respektovat názory jiných i k odpovědnosti za výsledek společné práce,
- vedeme žáky k utváření příjemné pracovní atmosféry a prostředí,
- poskytujeme žákům prostor pro sebehodnocení a vzájemné hodnocení, pozitivně hodnotíme spolupráci, vstřícnost, ohleduplnost, poskytnutí pomoci, netolerujeme agresivní chování a šikanu,
- posilujeme u žáků jejich pozitivní představu o sobě, jejich sebevědomí, vytváříme prostor pro uspokojení ze společné práce a k posilování sebeúcty,
- vedeme žáky k vědomému utváření digitální identity, učíme je vnímat, že každou svou akci v digitálním prostředí zanechávají stopu.

Kompetence občanské

- působíme na žáky svým vzorem, učíme je vážit si jiných lidí bez ohledu na jejich rozdíly, oceňujeme u žáků schopnost pomáhat jiným lidem, odmítat fyzické a psychické násilí,
- na příkladech ukazujeme žákům (vzhledem k jejich věku), jak funguje demokratická společnost postavená na zákonech, společenských normách, povinnostech a odpovědnosti lidí vůči sobě navzájem,
- vedeme žáky k respektování a dodržování právních norem v digitálním prostředí včetně norem týkajících se osobních údajů a duševního vlastnictví; vedeme žáky k vnímání a vyhodnocování rizik spojených s používáním digitálních technologií a ukazujeme jim, jak čelit s nimi spojeným sociálně patologickým jevům,
- nabízíme v režimu školy takové aktivity, které motivují žáky k podpoře a ochraně zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti,
- předkládáme žákům (vzhledem k jejich věku) modelové situace a příklady, kdy je potřeba se odpovědně rozhodovat, jak se chovat ke kulturním památkám a přírodnímu prostředí, jaké zaujmout řešení v krizových situacích a v situacích ohrožujících zdraví a životy lidí,
- ukazujeme žákům, jak se mohou aktivně zapojit do života školy i obce a jak používat digitální technologie pro zapojování se do veřejného dění ve škole i mimo ni.

Kompetence pracovní

- motivujeme žáky k využití získaných vědomostí a dovedností při dalším vzdělávání a předkládáme jim nabídky pro orientaci při výběru dalšího studia a budoucího povolání,
- seznamujeme žáky s pravidly chování a bezpečnosti v různých prostorách školy i při činnostech mimo školu, seznamujeme je s možnými riziky při každé nové situaci (činnosti), která může mít vliv na jejich bezpečnost,
- vedeme žáky k samostatné práci na základě vysvětlení postupu či písemných návodů,
- vedeme žáky k záměrnému a promyšlenému využívání vhodných digitálních technologií, k samostatné práci i práci v týmech při pracovních činnostech, laboratorních pracích a projektech,
- vedeme žáky k dodržování základních bezpečnostních pravidel při práci s digitálními technologiemi, upozorňujeme na možná zdravotní rizika a nabízíme účinné postupy pro jejich předcházení a nápravu,
- připravujeme spolu s žáky různé projekty, které rozvíjejí jejich dovednosti, ale i podporují jejich vztah ke škole, k obci, k ostatním lidem.

Kompetence digitální

- vedeme žáky k vhodnému využívání digitálních technologií ve výuce, v domácí přípravě, v zapojení do života školy i do činnosti obce,
- umožňujeme žákům, aby samostatně volili způsoby získávání dat a práce s nimi podle konkrétního zadání a účelu, v případě potřeby jim nabízíme vhodné zdroje, postupy a prostředky,
- vedeme žáky k tomu, aby se vyjadřovali pomocí digitálních prostředků, k usnadnění a zefektivnění práce jim umožňujeme pravidelný kontakt s digitálními technologiemi v různých pracovních školy (PC pracovny, knihovna, osobní tablety),
- aktualizujeme pravidelně elektronické vybavení školy, aktualizujeme software a seznamujeme žáky s novými technologiemi (s přínosy i riziky),
- při práci s digitálními technologiemi předcházíme situacím, které ohrožují bezpečnost a zdraví žáků, seznamujeme je s etickým jednáním a s riziky sdílení informací v digitálním prostředí.

Modelový příklad výchovných a vzdělávacích strategií na úrovni vyučovacího předmětu Český jazyk vytvořený na základě revize RVP ZV 2021 a s využitím ŠVP ZŠ Věry Čáslavské, Praha 6, Jan Tupý

Komentář k modelovým výchovným a vzdělávacím strategiím ve vyučovacím předmětu Český jazyk:

- *Modelový příklad zpracování výchovných a vzdělávacích strategií (VVS) na úrovni vyučovacího předmětu je jedním z možných způsobů začlenění VVS do učebních osnov vyučovacího předmětu Český jazyk v ŠVP. Škola může volit jinou specifikaci VVS ve vazbě na konkrétní podmínky a vize školy.*
- *VVS v daném vyučovacím předmětu jsou specifikací VVS na úrovni školy, reagují na začlenění digitálních kompetencí do RVP ZV z roku 2021 a zároveň posilují rozvoj mateřského jazyka a čtenářské gramotnosti.*
- *VVS jsou stejně jako u příkladu VVS na úrovni školy formulovány z pozice učitelů, nositelů VVS – postupů a situací záměrně vytvářených a zařazovaných do výuky a do života školy.*

Výchovné a vzdělávací strategie ve vyučovacím předmětu Český jazyk

Kompetence k učení

- vedeme žáky k pochopení významu mateřského jazyka jako nástroje vzájemné komunikace (dorozumění), celoživotního učení i poznání historického a kulturního vývoje národa,
- podporujeme u žáků (ve spolupráci se školní knihovnou) dlouhodobý vztah ke čtení – vytváříme prostor pro výběr knih a textů, pro pravidelné čtení a diskuse o přečteném,
- předkládáme žákům různé texty a rozvíjíme jejich schopnost číst s porozuměním, vedeme je k vyhledávání podstatných informací z tištěných i elektronických textů a k porozumění jejich významu a smyslu,
- motivujeme žáky, aby si vedli strukturovaná portfolia zahrnující informace o četbě literatury a informačních zdrojích z dalších oblastí jejich zájmu a tím sledovali pokrok ve svém učení,
- motivujeme žáky k vytváření vlastních literárních textů, ke schopnosti číst a přednášet texty na veřejnosti a k účasti na literárních soutěžích.

Kompetence k řešení problémů

- předkládáme žákům úlohy a situace, kdy řeší problém (vyvozují závěry) na základě porozumění textu a různých informací,
- vedeme žáky ke zdůvodňování postupů a řešení úloh, tím posilujeme propojení jejich myšlení a jazykového vyjádření problému,
- vedeme žáky k samostatnému vyhledávání podkladových textů a k práci s texty (tištěnými i elektronickými) a k interpretaci zjištěných poznatků na praktických zkušenostech.

Kompetence komunikativní

- veškerou činností vedeme žáky k rozšiřování slovní zásoby a ke schopnosti formulovat a vyjadřovat myšlenky a názory v ústním i písemném projevu,
- především vlastním příkladem vedeme žáky k využívání komunikačních prostředků, k dodržování etiky a pravidel diskuse, naslouchání ostatním atd.,

- navozujeme modelové komunikační situace žáků s učitelem, se spolužáky, s jinými dospělými (přímé i elektronické), a tím vytváříme příležitosti, aby žáci rozvíjeli komunikační strategie a techniky s ohledem na komunikační situaci i záměr a volili vhodné verbální i neverbální prostředky v komunikaci, věcně argumentovali,
- zapojujeme žáky podle jejich schopností a zájmů do spolupráce s realizačním týmem třídního blogu nebo školního časopisu, vedeme je k tomu, aby vnímali školní média jako jeden z prostředků komunikace.

Kompetence sociální a personální

- vytváříme prostor pro posilování sebevědomí žáků prostřednictvím jazyka a jejich vystupování před ostatními žáky,
- navozujeme situace spolupráce a realizace různých rolí s využitím jazyka, např. četba textu s několika postavami, nastudování scének a divadelních her,
- využíváme zkušenosti žáků z prostředí digitálních technologií pro rozvoj jejich personální a interpersonální komunikace a pro utváření jejich hodnotového systému, včetně poznávání rizik zveřejňování nevhodné a osobní komunikace (osobních dat).

Kompetence občanské

- nabízíme žákům možnost účasti na kulturních akcích spojených s kultivací jazyka – divadelní a filmová představení, komentované koncerty, diskusní setkání s významnými osobnostmi,
- výběrem textů a představení přibližujeme žákům význam české kultury i jejich srovnání se světovými díly,
- využíváme osobní zkušenosti žáků s komunikací v různých médiích včetně sociálních sítí a jejich zkušenosti z četby k přiblížení myšlení, názorů a jednání různých lidí.

Kompetence pracovní

- vedeme žáky k úvahám o budoucím povolání a posilujeme zkušenosti žáků, které budou moci využít při vstupním pohovoru uchazeče o zaměstnání,
- dbáme na kompenzaci jednostranné zátěže při práci s textem na PC.

Kompetence digitální

- umožňujeme žákům práci s textem v digitální podobě a osvojování základních úprav textu ve vazbě na jeho strukturu a účel,
- při práci s informačními zdroji vedeme žáky k dodržování autorského práva, ochraně osobních údajů a vlastní bezpečnosti, k dodržování licencí duševního vlastnictví atd.,
- vedeme žáky k tomu, aby využívali digitální technologie ke komunikaci a zároveň zkvalitňovali jazykovou a obsahovou úroveň této komunikace.

Modelový příklad výchovných a vzdělávacích strategií na úrovni vyučovacího předmětu Matematika vytvořený na základě revize RVP ZV 2021 a s využitím ŠVP ZŠ Věry Čáslavské, Praha 6, Jan Tupý

Komentář k modelovým výchovným a vzdělávacím strategiím ve vyučovacím předmětu Matematika:

- Modelový příklad zpracování výchovných a vzdělávacích strategií (VVS) na úrovni vyučovacího předmětu je jednou z možných způsobů začlenění VVS do učebních osnov vyučovacího předmětu Matematika v ŠVP. Škola může volit jinou specifikaci VVS ve vazbě na konkrétní podmínky a vize školy.
- VVS v daném vyučovacím předmětu jsou specifikací VVS na úrovni školy, reagují na začlenění digitálních kompetencí do RVP ZV z roku 2021 a zároveň posilují rozvoj matematické gramotnosti.
- VVS jsou stejně jako u příkladu VVS na úrovni školy formulovány z pozice učitelů, nositelů strategií – postupů a situací záměrně vytvářených a zařazovaných do výuky a do života školy.

Výchovné a vzdělávací strategie ve vyučovacím předmětu Matematika

Kompetence k učení

- motivujeme žáky k práci s různými číselnými a geometrickými pojmy, vztahy i aplikacemi a vedeme je k poznání významu matematiky v procesu učení i v životě,
- prostřednictvím vhodně volených příkladů vedeme žáky k osvojení induktivního a deduktivního přístupu při učení a přemýšlení o matematických problémech,
- nácvikem a častým prováděním náčrtů posilujeme u žáků zručnost při grafickém vyjadřování,
- nabízíme příležitosti k tomu, aby žáci navrhovali vlastní šetření s využitím matematiky v oblastech jejich zájmů, posuzovali získaná data, výsledky prezentovali, zobecňovali a diskutovali o metodách a výsledcích,
- umožňujeme žákům studovat jednoduché matematické texty, vyhledávat informace v tištěné i elektronické podobě, získávat soubory dat, zpracovávat je a sdílet s ostatními.

Kompetence k řešení problémů

- na základě pokusů nebo zkušeností rozvíjíme u žáků jejich logické myšlení, úsudek a tvoření hypotéz, které jsou žáky ověřovány pomocí jiných příkladů nebo vyvraceny protipříklady,
- zadáváním vhodných problémových úloh a příkladů z běžného života motivujeme žáky k využití matematických poznatků a dovedností v praxi (analýza, plán řešení, volba postupu, odhad výsledku) a k návrhům praktických a reálných řešení,
- vedeme žáky k tomu, aby zapojovali do řešení úloh a problémů i digitální technologie, porovnávali využití tradičních i digitálních prostředků a diskutovali o nich,
- nabízíme dostatek příležitostí k tomu, aby žáci získali zkušenosti s využitím digitálních pomůcek při řešení matematických úloh i problémů a mohli s porozuměním volit efektivní postupy řešení i ověřování výsledků.

Kompetence komunikativní

- důslednou kontrolou žákova projevu podporujeme používání odborné terminologie

a kultivace jazyka matematiky,

- zadáváním slovních úloh podporujeme u žáků čtení s porozuměním, správnou matematizaci a interpretaci výsledků,
- vytváříme prostor k tomu, aby žáci tradičními i digitálními prostředky prezentovali postupy řešení úloh, obhájili metodu řešení, respektovali jiné, zdůvodnili zvolený postup a vyvrátili nesprávné nebo zavádějící postupy,
- vhodným využíváním cizího jazyka a pojmů z digitálního světa připravujeme žáky k dalšímu studiu, pro vstup do soudobé společnosti i vědeckého světa matematiky.

Kompetence sociální a personální

- vytváříme vhodné příležitosti k aktivní diskusi mezi žáky, k obhajobě vlastního názoru, k respektování názoru jiných, k případné změně názoru na základě zjištění nových informací,
- vedeme žáky při skupinové práci k organizaci společné práce, dělení rolí, řízení a kontrole práce podle jejich matematických i digitálních znalostí a dovedností, vedeme je ke spolupráci, vzájemné toleranci, naslouchání atd.,
- vyučovací hodiny organizujeme tak, aby žáci, kteří zadanou matematickou úlohu vyřeší rychleji, nabídli svou pomoc pomalejším spolužákům.

Kompetence občanské

- doporučujeme žákům postupy a zdroje pro získání zajímavých dat ze školního prostředí a z různých oblastí každodenního života, která jsou vhodná k řešení a ke statistickému zpracování,
- propojujeme matematiku s občanskými problémy v různých oborech lidské činnosti (průmysl, obchod, zdraví, sport, kultura, finance atd.), tím žáky motivujeme k zamyšlení nad věrohodností informací a vedeme je k porovnávání dat v různých oblastech ČR i světa a k jejich hodnocení.

Kompetence pracovní

- vhodnou volbou úkolů různé obtížnosti a jejich následným rozbořem vedeme žáky k efektivnímu naplánování a řešení úkolů,
- zařazováním vhodných situací ve výuce umožňujeme žákům časté používání pomůcek (kalkulátoru, informačních a komunikačních technologií, rýsovacích potřeb atd.) a vedeme je k efektivnímu a šetrnému zacházení s nimi.

Kompetence digitální

- umožňujeme žákům v matematice práci s digitálními technologiemi ve vazbě na řešení číselných, statistických, geometrických a jiných úloh,
- při práci s informačními zdroji vedeme žáky k dodržování autorského práva, ověřování dat, ochraně osobních údajů a vlastní bezpečnosti atd.

Souhrn užitečných zdrojů

[Internetové stránky projektu Podpora práce učitelů – PPUČ](#)

[Místa a instituce podporující rozvoj gramotností – Mapa gramotností](#)

[Nástroj k hodnocení digitálních kompetencí učitele – Profil Učitel 21](#)

[Učitel rozvíjející gramotnosti – metodický podpůrný materiál](#)

[Materiály projektu NPI Strategické řízení a plánování – SRP materiály ke stažení](#)

[Manuál strategického řízení – projekt SRP](#)

[Metodické kabinety projekt NPI – Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů – SYPO](#)

[Knihovna publikací vydaných ČŠI, mnohé z nich se týkají gramotností](#)

[Revize RVP ZV rok 2021 – metodická podpora](#)

Slovník pojmů

Rámcové vzdělávací programy

Rámcové vzdělávací programy (RVP) jsou nejvýše postavené dokumenty v systému vzdělávacích programů, které normativně stanovují rámec vzdělávání. Závaznost RVP je dána § 4 školského zákona (ŠZ), který stanovuje obsah RVP, způsob jejich tvorby, úprav, schvalování a zveřejňování. RVP jsou vytvářeny pro každý obor vzdělání (nezaměňujte se → *vzdělávacím oborem*).

RVP jsou závazné pro tvorbu → *školních vzdělávacích programů*, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů a přidělování finančních prostředků.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) je kurikulární dokument na státní úrovni, který stanovuje rámec pro vzdělávání v oboru vzdělání „základní škola“. Vymezuje vzdělávání na 1. a 2. stupni základního vzdělávání a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. RVP ZV obsahuje především → *cíle základního vzdělávání* (10¹⁴), → *klíčové kompetence* (7), → *vzdělávací oblasti* (9), → *vzdělávací obory* (17), doplňující vzdělávací obory (4), průřezová témata (6) a rámcový učební plán. Dále stanovuje podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a pro vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných, podmínky pro realizaci RVP ZV a zásady pro zpracování, vyhodnocování a úpravy → *školních vzdělávacích programů*.

RVP ZV vznikl v roce 2004 s platností od roku 2005. Do roku 2021 došlo k 13 úpravám tohoto dokumentu. Při úpravě v roce 2021 byl doplněn → *cíl základního vzdělávání* týkající se orientace žáků v digitálním prostředí a využívání digitálních technologií. Dále byly doplněny → *klíčové kompetence* digitální. → *Vzdělávací oblast (vzdělávací obor)* Informační a komunikační technologie byl nahrazen → *vzdělávací oblastí (vzdělávacím oborem)* Informatika.

Cíle základního vzdělávání

Cíle základního vzdělávání jsou v RVP ZV formulovány z pozice učitelů, kteří mají usilovat o jejich naplňování ve výuce i v životě školy. *Cíle ZV* by měly být realizovány ve výuce, která je orientována na situace blízké životu a na praktické jednání, vede k osvojení obsahu → *vzdělávacích oborů* a k utváření a rozvíjení → *klíčových kompetencí*. Výsledkem výuky by měl být rozvoj kvalit, které žákům umožní vzdělávat se během celého života, zdokonalovat se ve zvolené profesi a aktivně se podílet na životě společnosti.

Klíčové kompetence

Klíčové kompetence (KK) jsou v RVP ZV vymezeny jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého žáka ve společnosti. KK jsou v → *RVP ZV* formulovány z pozice žáků jako nejvyšší úroveň vzdělávání v daném věku. K nabytí KK přispívají v různém rozsahu všechny → *vzdělávací obory*. Propojením konkrétních oborových vědomostí, dovedností a postojů vzniká soubor obecnějších předpokladů (kompetencí) řešit v životě různé očekávané i nové životní situace a vyrovnávat se i s neočekávanými situacemi.

14 Čísla v závorkách označují počet daného prvku v RVP ZV.

Současný → *RVP ZV* vymezuje sedm souborů *klíčových kompetencí* – kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní; kompetence digitální.

Vládní dokument Strategie 2030+ doporučuje při další změně → *RVP ZV* zohlednit → *klíčové kompetence*, které doporučila Rada Evropy v roce 2018. Obsahují osm *klíčových kompetencí* – kompetence v oblasti gramotnosti; jazykovou kompetenci; matematickou kompetenci a kompetence v oblasti věd, technologií a inženýrství; digitální kompetence; personální a sociální kompetence a kompetence k učení; občanskou kompetenci; kompetence k podnikavosti; kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování.

Vzdělávací oblast

Vzdělávací oblast představuje v → *RVP ZV* základní prvek členění obsahu. *Vzdělávací oblasti* obsahují charakteristiku vzdělávací oblasti a charakteristiku → *vzdělávacích oborů*, cílové zaměření oblasti a jeden → *vzdělávací obor* nebo více obsahově blízkých → *vzdělávacích oborů*. Pro každou vzdělávací oblast je v rámcovém učebním plánu vymezena minimální časová dotace a uvedeny poznámky pro realizaci obsahu → *vzdělávacích oborů* na úrovni → *školních vzdělávacích programů*.

Vzdělávací obor

Vzdělávací obor vymezuje v → *RVP ZV* konkrétní → *očekávané výstupy*, tj. to, co by měl žák závazně zvládat na úrovni 5. a 9. ročníku (ve 3. ročníku orientačně) a učivo členěné do tematických okruhů, které se doporučuje využít při dosahování → *očekávaných výstupů*. *Vzdělávací obor* je základem pro vytváření → *vyučovacích předmětů* na úrovni → *školních vzdělávacích programů*. Z jednoho *vzdělávacího oboru* může ve → *školním vzdělávacím programu* vzniknout jeden i více → *vyučovacích předmětů*, nebo se naopak obsah více oborů (nebo jejich částí) může propojovat do jednoho → *vyučovacího předmětu*.

Očekávané výstupy

Očekávané výstupy vymezují předpokládanou způsobilost žáků využívat osvojené vědomosti, dovednosti a návyky v běžném životě. Pro usnadnění orientace v obsahu → *RVP ZV* jsou *očekávané výstupy* označeny kódy.

V roce 2016 byly do jednotlivých → *vzdělávacích oborů* doplněny upravené *očekávané výstupy*, které jsou většinou na nižší úrovni než *očekávané výstupy* daného oboru a vymezují „minimální doporučenou úroveň pro úpravy očekávaných výstupů“ v rámci podpůrných opatření. Jsou využívány při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na úrovni třetího stupně podpory.

Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program (ŠVP) je program, který v souladu s *RVP* vytvářejí školy (školská zařízení) a uskutečňují podle něj vzdělávání žáků. → ŠVP je součástí povinné dokumentace školy. Za tvorbu a zveřejnění → ŠVP odpovídá ředitel školy. K návrhu → ŠVP se vyjadřuje školská rada. Tvorbu a úpravy → ŠVP řídí koordinátor tvorby ŠVP s vedením školy a na jeho tvorbě by se měli podílet všichni učitelé.

→ *RVP ZV* stanovuje zásady pro zpracování, vyhodnocování a úpravy → *ŠVP*. Dále vymezuje strukturu → *ŠVP*, která pro základní vzdělávání obsahuje šest základních kapitol – Identifikační údaje, Charakteristika školy, Charakteristika *ŠVP*, Učební plán, Učební osnovy, Hodnocení výsledků vzdělávání žáků. → *RVP ZV* v těchto kapitolách vymezuje závazné (doporučené) části, které → *ŠVP* má (může) obsahovat.

Výchovné a vzdělávací strategie – na úrovni školy a vyučovacího předmětu

Výchovné a vzdělávací strategie (VVS) na úrovni školy jsou společné postupy učitelů, které by měli ve výuce uplatňovat všichni učitelé, aby cíleně utvářeli a rozvíjeli u žáků → *klíčové kompetence*. V → *ŠVP* jsou vymezeny v kapitole Charakteristika *ŠVP*.

VVS na úrovni → *vyučovacího předmětu* jsou společné specifické postupy učitelů daného vyučovacího předmětu nebo situace nabízené žákům ve výuce, jimiž učitelé přispívají k utváření → *klíčových kompetencí* u žáků. V → *ŠVP* jsou vymezeny v kapitole Učební osnovy v charakteristikách vyučovacích předmětů. *VVS* na úrovni školy i → *vyučovacích předmětů* jsou formulovány z pozice učitelů, tj. z pozice realizátorů výuky.

Vyučovací předmět

Vyučovací předmět je základním organizačním a obsahovým prvkem vznikajícím na úrovni → *ŠVP* ze → vzdělávacích oborů → *RVP ZV*. Názvy → *vyučovacích předmětů* a časovou dotaci stanovuje škola v → *učebním plánu*. V učebních osnovách obsahují → *vyučovací předměty* charakteristiku (obsahové, časové, organizační vymezení, včetně → *výchovných a vzdělávacích strategií*) a vzdělávací obsah (tj. rozpracování → *očekávaných výstupů* a → *učiva* do ročníků či delších časových úseků a poznámky s vazbou na průřezová témata na jiné → *vyučovací předměty*).

Ročníkové (školní, dílčí) výstupy

Ročníkové výstupy představují rozpracování → *očekávaných výstupů* → *RVP ZV* v jednotlivých ročnících (obdobích) tak, aby bylo zřejmé, jak má žák postupně zvládat danou problematiku a v 5. a 9. ročníku dosahovat → *očekávaných výstupů* vymezených v jednotlivých → *vzdělávacích oborech* → *RVP ZV*. *Školní výstupy* jsou pro výuku žáků a jejich hodnocení na úrovni dané školy závazné.

Učivo – na úrovni vyučovacích předmětů

Součástí → *vyučovacích předmětů* je i soubor učiva, které představuje prostředek k dosažení → *školních výstupů* a → *očekávaných výstupů*. Do → *ŠVP* je *učivo* vybíráno na základě doporučeného učiva → *RVP ZV*. Na úrovni → *ŠVP* se stává vybrané *učivo* určujícím (závazným).

Gramotnost

Gramotnost představuje schopnost praktického uplatnění znalostí a dovedností v rozmanitých životních situacích. Zvyšování dovedností v oblasti základních gramotností vytváří předpoklady k úspěšnému celoživotnímu učení i k tomu, aby žáci a mladí lidé zažívali úspěch ve škole i v pracovním životě. Gramotnosti obvykle vztahujeme k jednotlivým „předmětům“. Můžeme tak hovořit o čtenářské, matematické nebo přírodovědné gramotnosti. (Definice pojmu gramotnost použitá v dokumentu Strategie 2030+.)

V současnosti se hovoří o řadě dalších *gramotností*, které souvisejí se schopností rozumět, vyhledávat a používat informace daného oboru, cíleně rozvíjet potřebné dovednosti a odpovědně se rozhodovat v souladu s trendy daného oboru a udržitelného rozvoje života. Dnes se hovoří o gramotnosti čtenářské, matematické, přírodovědné, občanské, finanční, technické, zdravotní, pohybové aj.

Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost (ČG) je schopnost uplatnit získané vědomosti, dovednosti, návyky, postoje a hodnoty při práci s textem. ČG má linii základní a kritickou. Základní ČG se uplatňuje při výběru textu, vlastním čtením s porozuměním a při vyhledávání konkrétní informace. Kritická ČG se využívá při hodnocení informací v textu, při posuzování textu a jeho porovnání s vlastní zkušeností, zahrnuje způsoby čtení, čtenářské strategie s ohledem na situaci, účel čtení a charakter textu atd.

ČG zahrnuje v materiálu „Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání“, který vznikl v rámci projektu PPUČ, čtyři složky.

Matematická gramotnost

Matematická gramotnost (MG) je schopnost uplatnit získané vědomosti, dovednosti, návyky, postoje a hodnoty při řešení nejrůznějších úkolů a životních situací s matematickým obsahem i takových úkolů, v nichž není matematický obsah zpočátku zřejmý a je na řešiteli, aby ho rozpoznal.

MG zahrnuje v materiálu „Matematická gramotnost v uzlových bodech vzdělávání“, který vznikl v rámci projektu PPUČ, sedm složek.

Digitální gramotnost

Digitální gramotnost (DG) je schopnost uplatnit získané vědomosti, dovednosti, návyky, postoje a hodnoty, které potřebuje jedinec k bezpečnému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, učení, ve volném čase i při zapojení do společenského života.

DG obsahuje v materiálu „Digitální gramotnost v uzlových bodech vzdělávání“, který vznikl v rámci projektu PPUČ, tři oblasti.

Při úpravě → RVP ZV v roce 2021 byly mezi → *klíčové kompetence* zařazeny kompetence digitální, které vznikají na základě rozvoje digitální gramotnosti rozvíjené napříč jednotlivými → *vyučovacími předměty*.