



**NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ
VZDĚLÁVÁNÍ**

krajské pracoviště Praha a Střední Čechy

ZÁVĚREČNÁ PRÁCE

**REFLEXE ČINNOSTI KOORDINÁTORA JAKO
VÝCHODISKO PRO PŘECHOD OD ANALÝZY
K SYNTÉZE V PROCESU ZAVÁDĚNÍ A OVĚŘOVÁNÍ
ŠVP ZV**

STUDIUM KOORDINÁTOR ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU

Realizováno v období 25. 10. 2006 až 25. 4. 2008

Zpracoval:

Stanislava Nováková, zástupce ředitele MZŠ Obecnice, okres Příbram

Praha leden 2008

Anotace

Tato práce s názvem Reflexe činnosti koordinátora jako východisko pro přechod od analýzy k syntéze v procesu zavádění a ověřování ŠVP ZV byla zpracována jako závěrečná práce v rámci absolvování studia k výkonu specializovaných činností Koordinátor školního vzdělávacího programu realizovaném v Národním institutu pro další vzdělávání, krajském pracovišti Praha a Střední Čechy v období od 25. 10. 2006 do 25. 4. 2008.

Závěrečná práce reflektuje některé kroky dosud vykonané činnosti koordinátora školního vzdělávacího programu. Předkládá postupy, které jsme upřednostnili v průběhu tvorby školního vzdělávacího programu. Zaznamenává přechod od analýzy klíčových kompetencí, očekávaných výstupů, učiva a průřezových témat k syntéze všech složek v souvislosti s hodnocením. Závěrečná práce shrnuje jednotlivé poznatky, je výchozím materiálem pro další činnost koordinátora.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracoval samostatně, s využitím poznatků získaných návštěvou uvedeného studia, účastí ve stážích a studiem citované literatury.

Souhlasím s tím, aby moje práce Reflexe činnosti koordinátora jak východisko pro přechod od analýzy k syntéze v procesu zavádění a ověřování ŠVP ZV byla v Národním institutu pro další vzdělávání používána jako studijní materiál pro další zájemce.

V Příbrami dne 14. ledna 2008.

Stanislava Nováková, zástupce ředitele MZŠ Obecnice, okres Příbram

Stanislava Nováková

Obsah:

Úvod	2
1. Postup tvorby školního vzdělávacího programu	3
1.2 Přípravné období	3
1.3 Seznámení s dokumentem	3
1.4 Analýza stavu školy	4
1.5 Školní kurikulum, cíle	5
2. Klíčové kompetence	6
3. Vzdělávací oblasti	10
3.1 Očekávané výstupy oborů	10
3.2 Učivo	12
4. Průřezová témata	14
5. Hodnocení	17
6. Ověřování, výchozí stav k nástupu změn	19
Závěr	20
Seznam použité literatury	23
Přílohy	24

Úvod

„Poznání bez zájmu je mrtvé. Neběží škoie jen o to, aby poskytovala co nejvíce vědomostí, ale také a hlavně o to, aby navykla žáky přesnosti, pozornosti a metodičnosti; učit je tak, aby uměli sami pozorovat přírodu a život a dovedli správně řešit úkoly a úkolky, kdy a kdekoli se k nim dostanou.“ (Čapek, K.: Hovory s T. G. Masarykem. Praha, Československý spisovatel, 1990, s. 60)

Schválením zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jsme byli postaveni před úkol zpracovat si vlastní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Slova T. G. Masaryka mě i mé kolegy provázela po celou dobu tvorby školního vzdělávacího programu a určují další vývoj vzdělávání žáků naší školy. Pouhým vytvořením školního kurikula by nedošlo k naplnění těchto slov, myšlenky musí prostupovat každodenní pedagogickou činností.

Ve své práci chci prostřednictvím reflexe dosud vykonané činnosti koordinátora poukázat na skutečnost, že jednotlivé kroky, které vedly k dokončení školního vzdělávacího programu, nebyly samoúčelné, jak by se na první pohled mohlo zdát, ale byly důležité pro zpracování vlastního dokumentu, jsou oporou pro zavádění školního vzdělávacího programu do praxe a východiskem pro práci nastávající. V průběhu realizace školního kurikula vzniklo velké množství materiálů, které souvisely s tvorbou školního vzdělávacího programu. Samotný výčet jednotlivých činností podle harmonogramu by obsahoval, včetně různých příloh, mnoho stran, ale nebyl by přínosem pro další práci, nýbrž pouhým důkazem činnosti koordinátora. Proto se chci podrobněji zabývat pouze některými kroky, především analýzou a syntézou klíčových kompetencí, průřezových témat, očekávaných výstupů a výběrem učiva v souvislosti s hodnocením. Chci poukázat na fakt, že pokud učitelé pracují ve funkčních týmech, svoji práci konzultují, doplňují a kriticky hodnotí, dokáží přejít při vlastním zpracování od analýzy k syntéze a hodnocení. Po čtyřletém hledání různých cest jsme dospěli k závěru, že školní vzdělávací program může mít jednodušší podobu, ve které jsou srozumitelně a jednoznačně vymezeny klíčové kompetence, očekávané výstupy, učivo a průřezová témata, a to vše v souladu s hodnocením žáka. Bez jednotlivých kroků bychom k tomuto poznání nemohli dojít.

Postup tvorby školního vzdělávacího programu

Přípravné období

Díky pokrokovému vedení školy byl náš pedagogický sbor alespoň částečně připraven přijímat změny jako projev pedagogické autonomie a svobody. Ještě před seznámením s vlastním dokumentem prošli mnozí učitelé dalším vzděláváním pedagogických pracovníků zaměřeným na nové metody a formy práce, které postupně uplatňovali ve vyučování. Přínosem pro pozdější týmovou práci bylo absolvování kurzu kritického myšlení všemi pedagogickými pracovníky školy.

Učitelé zkoušeli plánovat své hodiny pozpátku. Plánování pozpátku spočívá ve třech krocích. V prvním kroku promyslíme a velmi přesně vymezíme cílový stav žáka. Budeme vědět, jaké má náš žák získat dovednosti a vědomosti, čemu má spolehlivě rozumět, jak se mění jeho postoje. Ve druhém kroku vybereme, na čem budeme poznávat, že žák cílového stavu dosáhl, nebo se k němu blíží. Promyslíme si důkazy a postupy průběžného hodnocení. Teprve ve třetím kroku začneme volit metody a formy práce, kterými chceme co nejefektivněji dosáhnout vytčeného cíle. Na počátku zavádění zpětného plánování učitelé vzájemně hospitovali ve svých hodinách, konzultovali jednotlivé postupy a hodnotili, zda žák i učitel v každé fázi ví, co se od něho očekává, kde se právě nachází a zda došel nebo dojde k předem danému cíli. Pochopení principu plánování pozpátku nám velmi pomohlo při vytyčování reálných, srozumitelných, dosažitelných a hodnotitelných cílů.

Již v této přípravné fázi bylo zřejmé, kdo půjde novou cestou a koho naopak bude nutné přesvědčit o změnách, které vycházejí z principů kurikulární politiky zformovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize).

Seznámení s dokumentem

Při představování vlastního dokumentu jsme se nevyhnuli obavám některých pedagogických pracovníků ze správnosti školské reformy. Učitelé, kteří byli vnímaví ke změnám ve společnosti, věděli, že dosavadní způsob vzdělávání založený na pouhém předávání poznatků je neefektivní. Chápali nutnost přechodu k rozvoji klíčových kompetencí,

jejich provázanosti se vzdělávacím obsahem a upřednostnění osvojování dovedností na základě získaných znalostí. Při sestavování dokumentu jsem nechtěla uplatňovat direktivní způsob vedení svých kolegů. Připadalo mi, že pokud nebude pro změny přesvědčená větší část pedagogického sboru, nemůže být školní kurikulum naplněno. Rozhodla jsem se jít cestou postupného poznávání a korigování názoru každého jedince.

Dříve než jsme přistoupili k vlastní práci, bylo nutné vymezit a objasnit možná úskalí, vytvořit funkční týmy, seznámit každého učitele s jeho rolí a harmonogramem prací založeném na vzájemné spolupráci. Souběžně se studiem Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jsme si objasňovali některé pojmy a vymezili jsme jejich přesný význam.

Analýza stavu školy

Nový dokument nelze tvořit bez zjištění výchozího stavu. Naše škola neměla dosud žádné zkušenosti se SWOT analýzou ani jiným dotazníkovým šetřením. Pro žáky a jejich zákonné zástupce jsme upravili převzatý dotazník. Překvapil nás zodpovědný přístup rodičů k vyplňování jednotlivých otázek a počet vrácených dotazníků. Přesvědčili jsme se, že rodičům není lhostejné vzdělávání jejich dětí. To nás přimělo k provedení důkladné analýzy stavu školy z pohledu pedagogických pracovníků. Nejprve jsme si vymezili hlediska, která ovlivňují život školy; nelze je opomenout, naopak s nimi musíme při tvorbě školního vzdělávacího programu pracovat. Dospěli jsme k závěru, že hlediska ovlivňující chod školy můžeme rozdělit na vnitřní a vnější.

Vnitřní hlediska zahrnují:

- vedení školy (organizační záležitosti školy, vytváření podmínek),
- pedagogické pracovníky (vzdělání, ochotu vzdělávat se, kolegiální vztahy, vybavenost metodami výuky a hodnocení),
- materiální vybavení školy (vhodné prostory pro výuku, vybavení učebnicemi a pomůckami, hygienické zázemí),
- ostatní pracovníky zabezpečující chod školy.

Vnější hlediska zahrnují:

- regionální sounáležitost,
- podmínky vytvořené zřizovatelem (jeho vztahy se školou),
- státní školskou politiku,
- postoj zákonných zástupců ke škole.

Teprve nyní jsme přistoupili k vlastnímu zpracování SWOT analýzy. Učitelé se rozdělili do skupin a vylosovali si hledisko, podle kterého budou hodnotit silné stránky školy, slabé stránky školy, příležitosti a případná ohrožení. Jednotlivé skupiny své závěry zveřejnily na flipchartu ve sborovně. Členové ostatních skupin doplňovali jejich názory o další poznatky. Po týdnu se učitelé opět sešli a vyhodnotili svoji práci. Tímto způsobem jsme získali kvalitní přehled o chodu školy, dosud nevyřčených příležitostech ale i možných hrozbách. Ubezpečili jsme se o kvalitách, ve kterých budeme pokračovat. Objevili jsme slabé stránky, kterých bychom se měli vyvarovat nebo je postupně odstranit.

Školní kurikulum, cíle

Po prostudování Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, společného vymezení a objasnění pojmu vzdělanosti na naší škole, jsme se zabývali obecnými cíli a jejich konkretizací na podmínky naší školy, požadavky žáků a jejich zákonných zástupců. Za tímto účelem jsme si zpracovali tabulku, pomocí které jsme si vymezili jednotlivé pojmy.

Pro názornost tabulku předkládám.

V Z D Ě L A N O S T	Školní kurikulum		
	Proč	-pro život	- orientace v životě - uplatnění - umění žít ve společnosti - pracovní uplatnění CÍL
	Pro koho	- žák a jeho specifika • věk • vyzrálost (emoční, psychická, rozumová) • speciální vzděl. potřeby • nadání • individuální potřeby • sociální a kult. prostředí	Žák - bystrý, vnímavý - toužící po vzdělání - plnící si povinnosti - handicapovaný - s nezájmem, nechutí - talentovaný CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ

	Co	- základní životní dovednosti a znalosti - nové poznatky – podle ind. schopností prohlubovat již získané dovednosti a znalosti	- dovednosti - znalosti OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ
	Kdy	- v rámci vyučování během školních i mimoškolních akcí - v průběhu celého života	ČAS
	Jak	- prostřednictvím ŠVP - moderní metody, formy - zkušenost, prožitek - osobní vzor	METODY, FORMY, POSTUPY
	Za jakých podmínek	- specifika naší školy, regionu - vliv rodiny - přátelské prostředí - zájem společnosti	ORGANIZACE
	Jakými očekávanými efekty	- člověk připravený na život - motivace pro další vzdělávání - dále viz CÍL	HODNOCENÍ

Klíčové kompetence

V předchozích částech jsem pouze informativně nastínila některé kroky práce koordinátora na naší škole. Nyní se budu podrobněji zabývat pojmem klíčové kompetence.

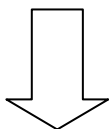
Klíčové kompetence byly zpočátku pro pedagogický sbor problematické. Bylo nutné vymezit pojem klíčové kompetence, objasnit jejich úlohu ve vzdělávacím procesu, přesvědčit učitele, že k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí musí směřovat veškerý vzdělávací obsah i činnosti, které na škole probíhají. Aby došlo k naplnění klíčových kompetencí, bude nezbytné jejich promyšlené, cílevědomé a systematické uplatňování. Někteří učitelé argumentovali, že při vyučování vedou žáky ke komunikaci, spolupráci, řešení problémů, ale důležitější je pro ně vzdělávací obsah.

Pro lepší pochopení začleňování klíčových kompetencí do vzdělávacího procesu jsem použila v našem pedagogickém sboru aktivitu, kterou jsem absolvovala na setkání Přátel angažovaného učení.

Nejprve jsem rozdělila pedagogický sbor do čtyř skupin. Každá skupina si vylosovala jedno povolání (právník, učitel, úředník, prodavač) a měla za úkol zaznamenat, jaké potřebujeme specifické a životní dovednosti k výkonu dané práce. Překvapením bylo,

že životní dovednosti značně převyšují dovednosti specifické a ve velké míře jsou u jednotlivých povolání dokonce shodné.

Dovednosti a schopnosti	
životní	specifické
komunikace argumentace sociální gramotnost tvořivost samostatnost spolupráce kooperace zodpovědnost improvizace schopnost hledat řešení schopnost vyhledávat informace	úzce spojené s výkonem povolání – získané ve škole, dalším vzděláváním, zkušeností



Jsou životními požadavky, klíčovými kompetencemi.

Po této aktivitě se měli učitelé zamyslet, jak je škola vybavila pro výkon jejich povolání v oblasti rozvoje životních dovedností. Celý pedagogický sbor dospěl k závěru, že žádný z typů škol je dostatečně nepřipravil na profesní dráhu z hlediska životních požadavků. Jednotlivé dovednosti získávali postupně prostřednictvím vlastní zkušenosti.

Dále nebylo nutné přesvědčovat učitele o nezbytnosti začlenění klíčových (životních) kompetencí do vzdělávacího procesu. Přijali fakt, že základním imperativem vzdělání je utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. Pochopili, že klíčové kompetence budeme rozvíjet prostřednictvím vzdělávacího obsahu, tedy očekávaných výstupů a učiva rozdělených do vzdělávacích oblastí. Očekávané výstupy spolu s učivem povedou prostřednictvím vhodně zvolených metod, forem a postupů k získávání a rozvoji klíčových kompetencí.

V současné době operují pedagogové s pojmem kompetence v hojné míře. Pedagogický slovník (1995) slovo „kompetence“ nevymezuje, nalezneme zde slovní spojení „kompetenční minimum“. Teprve novější vydání Pedagogického slovníku (2003) uvádí pojem „kompetence“. „Kompetencí se rozumí relativně obecné, hlubinné (kognitivní) struktury, přímo nepozorovatelné.“ (Průcha, J. - Walterová, E. - Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, 4. aktuál. vyd.)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání uvádí: „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“ (MŠMT ČR., kol. autorů: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 2005, s. 15)

Abychom mohli cílevědomě uplatňovat klíčové kompetence u našich žáků, potřebovali jsme je analyzovat na dílčí dovednosti a jejich předpokládané naplnění v určitém období. Chtěli jsme předejít tomu, že učitel bude rozvíjet stejnou dovednost na stejné úrovni např. v 5. i 9. ročníku. Proto jsme nejprve v týmech analyzovali jednotlivé klíčové kompetence a potom společně konzultovali výsledky práce jednotlivých skupin. Stále jsme měli na mysli, že jednotlivé dovednosti musíme formulovat tak, abychom je mohli hodnotit. I v této fázi jsme využívali metodu zpětného plánování.

Dospěli jsme k závěru, že jednotlivé kompetence se navzájem prolínají a doplňují.

Vytvořili jsme si dokument, který vycházel z naší filozofie a byl východiskem pro naši další práci.

Pro názornost předkládám část rozpracované kompetence k řešení problémů.

KOMPETENCE K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

K. K. 4/2.1.1	1. období	2. období	3. období
pozná a pojmenuje problém	zaznamenává problémy ve svém nejbližším okolí	rozpozná problémy ve škole i mimo školu	vnímá problémy a problémové situace ve škole, mimo školu, ve společnosti
	jednoduchými slovy pojmenovává problémy	pojmenovává a popisuje problémy	přesně a výstižně pojmenovává konkrétní problém, objasňuje jeho podstatu
	vnímá rozdílnost jednotlivých problémů	porovnává jednotlivé problémy	rozděluje problémy podle jejich závažnosti, diskutuje o problému
K.K. 4/2.1.2			
hledá příčiny problémů	odhaduje příčiny problémů	vysvětluje příčiny problémů	vysvětluje a přemýšlí o příčinách problémů, rozebírá příčiny
	seznamuje se s příčinami problémů	poznává, že jeden problém může mít více příčin	rozeznává a vysvětluje hlavní příčiny problému
K.K. 4/2.1.3			
promyslí a naplánuje způsob řešení problémů	zaznamenává potřebu řešit problémy	zjišťuje nutnost řešení problémů	vysvětluje, proč je třeba problémy řešit
	promýšlí způsob řešení jednoduchých problémů	promýšlí a navrhuje způsob řešení složitějších problémů	promýšlí a zdůvodňuje způsob řešení problémů, problém rozčlení na části a popisuje jednotlivé kroky nutné k vyřešení problému

Analýzu klíčových kompetencí jsme popsali ve třech obdobích. Důvodem našeho rozhodnutí bylo přesvědčení, že se ve zvládání klíčových kompetencí mnohem silněji než v jiných složkách vzdělávání projevuje žákova osobnost, jeho schopnosti a dispozice. Další problém nás očekával v souvislosti s mírou naplnění klíčových kompetencí v případě, že jsou formulovány jako postoje. Ze zkušenosti víme, že někteří žáci vyjadřují své postoje jiným způsobem ve škole a jinak na veřejnosti. Z naší diskuse vyplynulo, že se budeme snažit propojit klíčové kompetence s očekávanými výstupy školy. Dříve než jsme přistoupili k této činnosti, bylo nutné rozpracovat očekávané výstupy do ročníků a přiřadit k nim učivo.

Vzdělávací oblasti

Očekávané výstupy oborů

Usoudili jsme, že pro lepší porozumění i další naši práci bude nutné jednotlivé očekávané výstupy opět podrobně analyzovat. Po prostudování očekávaných výstupů z několika hledisek, např. podíl vědomostí, dovedností, postojů, vyšší nebo nižší úroveň Bloomovy taxonomie, podíl klíčových kompetencí, věková a vývojová výstižnost, možné vazby na jiné obory a na průřezová témata, hodnotitelnost, jsme řešili další problém. Budeme rozpracovávat očekávané výstupy pouze tak, že je rozvedeme do více ročníků? Dospěli jsme k názoru, že tento postup je možný, ale můžeme využít i dalších cest, např. rozpracovat je z hlediska Bloomovy taxonomie nebo je přeformulovat v souvislosti s vazbami na očekávané výstupy jiných oborů.

Před vlastním rozpracováním jsme si v minilekci stanovili kritéria, která nám lépe pomohou formulovat očekávané výstupy školy.

Kritéria zpracování očekávaných výstupů školy:

- srozumitelnost,
- přiměřenost (věkovým a vývojovým zvláštnostem),
- hodnotitelnost (zpětného plánování),
- využití Bloomovy taxonomie,
- postoje implicitně v dovednostech,
- neobsahuje metody, formy, postupy.

Předkládám ukázky rozpracovaných výstupů z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Obor – Český jazyk

„Žák rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj.“

6. ročník	žák porovná vybraná sdělení se stejným obsahem v různých médiích, snaží se postihnout odlišnosti a záměr
7. ročník	žák vyhledává manipulativní působení v projevu (denní tisk, Tv...)
8. ročník	žák porovná informace z různých zdrojů (mediálních), zaujímá postoj ke sdělovanému obsahu
	žák dává do souvislosti použité prvky s cílem sdělení, vyhodnocuje zjištění
9. ročník	žák roztrídí podle znaků základní slohové a publicistické útvary a jejich zaměření
	žák porovná obsah textů, styl, jazyk, vyvodí závěry
	žák sestaví přehled nejrozšířenějších deníků, porovná jejich zaměření a obsahové rozvržení, pravidelné rubriky

Obor – Matematika a její aplikace

„Žák formuluje a řeší reálnou situaci pomocí rovnic a jejich soustav.“

8. ročník	žák ověřuje, zda se levá a pravá strana rovnosti sobě rovnají
	žák řeší lineární rovnice s jednou neznámou pomocí ekvivalentních úprav, provádí zkoušku správnosti řešení dosazením do rovnice
	žák vyjadřuje neznámou z daného vzorce pomocí ekvivalentních úprav
	žák řeší jednoduché reálné situace pomocí rovnic s jednou neznámou; provede rozbor úlohy, sestaví přehledný zápis a ověří reálnost výsledku
9. ročník	žák řeší lineární rovnice s neznámou ve jmenovateli pomocí ekvivalentních úprav, provádí zkoušku správnosti řešení dosazením do rovnice
	žák řeší pomocí rovnic složitější slovní úlohy (o pohybu, o společné práci)
	žák řeší soustavy rovnic se dvěma neznámými metodou sčítací i dosazovací, provádí zkoušku správnosti řešení
	žák řeší reálnou situaci pomocí soustav rovnic se dvěma neznámými; při řešení provede rozbor úlohy, přehledný zápis řešení a ověření reálnosti výsledku

Z výše uvedených tabulek vyplývá, že některé výstupy jsme rozpracovali do všech ročníků 2. stupně, jiné pouze do jednoho nebo dvou ročníků.

Při zpracování očekávaných výstupů školy jsme se zabývali myšlenkou propojit klíčové kompetence s očekávaným výstupem. Původně to bylo jedno z kritérií pro rozpracování očekávaných výstupů školy. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

v kapitole Klíčové kompetence najdeme: „Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu.“ Dospěli jsme k závěru, že v této fázi nejsme ještě schopni každý očekávaný výstup propojit s klíčovou kompetencí. Tabulka analyzovaných klíčových kompetencí nám pomohla v další práci. Přiřazovali jsme klíčové kompetence formulované již ne obecně, ale v souladu s oborem, k jednotlivým očekávaným výstupům školy.

Příklad:

Obor – Český jazyk

„Žák rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj.“

Ročník	Klíč.komp.	Dílčí klíč. kompetence	Očekávaný výstup školy
6.	komunikativní	rozumí různým typům textů i obrazových materiálů	porovná vybraná sdělení se stejným obsahem v různých médiích, snaží se postihnout odlišnosti a záměr
7.	komunikativní	rozumí různým typům textů	vyhledává manipulativní působení v projevu (denní tisk, Tv,...)
8.	řešení problémů	vyjadřuje vztahy mezi dvěma soudy	porovnává informace z různých zdrojů (mediálních), zaujímá postoj ke sdělovanému obsahu
	komunikativní	dává texty do souvislosti	dává do souvislosti použité prvky s cílem sdělení, vyhodnocuje zjištění
9.	komunikativní	rozumí různým typům sdělení	roztřídí podle znaků základní slohové a publicistické útvary a jejich zaměření
	komunikativní	přemýšlí nad texty, reaguje na ně	porovná obsah textů, styl, jazyk, vyvodí závěry
	komunikativní	posuzuje účelnost využití různých sdělovacích prostředků	sestaví přehled nejrozšířenějších deníků, porovná jejich zaměření a obsahové rozvržení, pravidelné rubriky

Učivo

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání říká: „Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.“

Volit učivo do konkrétního vzdělávacího oboru v návaznosti na jiné obory pro nás nebylo lehké. Uvědomovali jsme si, že žáky nechceme zahltit množstvím pojmů a faktů, ve kterých by se ztrácely souvislosti. Chtěli jsme vybrat pouze takové učivo, na kterém se žáci budou

posouvat směrem k předpokládaným cílům vzdělávání. Učitel může předkládat výroky, základní myšlenky. V takovém případě je aktivita ponechána na učiteli. Žák je pouze pasivním příjemcem. Tento přístup k výuce je dnes naprosto nepřijatelný. Chceme-li, aby žáci nebyli pouze pasivními příjemci, ale zapojili se do výuky aktivně, musíme volit takové učivo, které nám tento směr pomůže realizovat. Aby se žák mohl uplatnit v životě, potřebuje se naučit pozorovat, analyzovat, srovnávat zobecňovat... S pouhou znalostí pojmů a faktů nemůže v budoucnu realizovat své cíle. Uvědomili jsme si, že fakta se ve výuce musí propojit s pojmy a generalizacemi. Teprve generalizace dávají žákovi pocit a vědomí, že problému rozumí, a generalizace také umožňují, aby žák dovedl své poznatky využít. Tato skutečnost nás zaujala natolik, že jsme k vlastní práci využili dílnu, kterou zpracoval Ondřej Hausenblas (KRITICKÉ LISTY – 21/2006, s. 20 – 23). Teprve v této fázi jsme byli schopni analyzovat učivo a přiřazovat ho k očekávaným výstupům.

Příklad této práce:

Ročník	Očekávaný výstup školy	Učivo
6.	porovná vybraná sdělení se stejným obsahem v různých médiích, snaží se postihnout odlišnosti a záměr	manipulativní působení projevu/oslovení v komunikačních žánrech, reklama
7.	vyhledává manipulativní působení v projevu (denní tisk, Tv...)	kritické naslouchání a čtení/recenze, reklama, dialog
8.	porovnává informace z různých zdrojů (mediálních), zaujímá postoj ke sdělovanému obsahu	mluvený a písemný projev – vyjádření postoje ke sdělovanému obsahu
	dává do souvislosti použité prvky s cílem sdělení, vyhodnocuje zjištění	komunikační záměr, manipulativní působení projevu
9.	roztřídí podle znaků základní slohové a publicistické útvary a jejich zaměření	komunikační žánry, funkční styl, publicistické útvary zpravodajské, úvahové, přechodné
	porovná obsah textů, styl, jazyk, vyvodí závěry	kritické čtení
	sestaví přehled nejrozšířenějších deníků, porovná jejich zaměření a obsahové rozvržení, pravidelné rubriky	praktické a kritické čtení

Průřezová témata

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání se kromě jednotlivých vzdělávacích oblastí a jejich oborů vyskytují průřezová témata. Jejich základním prvkem je formativní charakter. Vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků, vybízejí je k vzájemné spolupráci, rozvíjejí osobnost žáka v oblasti postojů a hodnot, seznamují je s aktuálními problémy světa. Obsah průřezových témat je rozdělen do tematických okruhů, které mají procházet napříč vzdělávacími oblastmi a umožnit propojení vzdělávacích obsahů jednotlivých vzdělávacích oborů. Jsou povinnou součástí vzdělávání. V průběhu školní docházky se žák musí s jednotlivými tématy seznámit a pracovat s nimi. Průřezová témata je možné využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod.

Průřezové téma, tematický okruh, přínosy průřezového tématu – pro učitele zcela nové pojmy. Všichni rychle pochopili, že pokud by nedošlo k zařazení průřezových témat do školního vzdělávacího programu, vzniklo by určité vakuum v celistvosti výchovného působení na žáka.

Nejprve jsme se rozhodli prozkoumat průřezová témata z hlediska vědomostí a dovedností. Hledali jsme souvislosti mezi průřezovými tématy navzájem a společné rysy průřezových témat a klíčových kompetencí.

Příklad zpracování:

Průřezové téma: OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA	
CO BY BYLO UŽITEČNÉ, ABY ŽÁCI VĚDĚLI	CO BY ŽÁCI MĚLI DĚLAT
. rodinné vztahy, společenské vztahy (jednotlivé role) Mv . poznání sama sebe . prevence proti nemoci Ev, EGS . seznámení s nezaměstnaností Mv, EGS, DO . vyhledávání informací o pracovních příležitostech EGS, DO, Ev . protidrogová prevence	. funkčně a emotivně založená rodina . najít své místo ve společnosti . péče o své zdraví . motivace k dosažení vyššího vzdělání . orientace na trhu práce . jiné řešení problému . respektování odlišností Mv, DO

Multikulturní výchova - Mv Environmentální výchova - Ev Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech – EGS Výchova demokratického občana - DO	KK (převládající klíčové kompetence) 1. sociální a personální 2. občanská 3. komunikativní
---	--

Přemýšleli jsme, zda jsme se v průběhu vzdělávání našich žáků již dříve nesetkali s některými průřezovými tématy nebo přínosy průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka v jiné podobě. Vznikl zajímavý materiál, který nám pomohl lépe pochopit průřezová témata (materiál je součástí portfolia). Zjistili jsme, že s některými tematickými okruhy jsme se již dříve setkali v podobě integrace do předmětu, ve formě projektu, tematického dne, kurzu nebo v podobě pravidel rozpuštěných v životě školy. Začleňování tematických okruhů nebylo ovšem systematicky plánováno. Věděli jsme, že pokud na žáka chceme působit komplexně, musíme postupovat v zařazování tematických okruhů do školního vzdělávacího programu jednotně a systematicky. Pro lepší orientaci jsme průřezová témata a přínosy analyzovali.

Průřezové téma	1. období		2. období		3. období	
	Přínos	Tem. okruh	Přínos	Tem. okruh	Přínos	Tem. okruh
Mediální výchova 6/6.4 umožňuje pochopení cílů a strategií vybraných mediálních obsahů	za asistence učitele se učí rozlišovat základní typy sdělení	Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality Různé typy sdělení	rozlišuje zprávu, oznámení, reklamu, vyhledává pravidla jejich uspořádání, učí se hledat jejich cíl	Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení Pěstování kritického přístupu ke zpravodajství a reklamě	chápe podstatu základních typů sdělení, objasňuje jejich cíl a pravidla	Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení Pěstování kritického přístupu ke zpravodajství a reklamě
	hledá rozdíly mezi zábavním sdělením a zpravodajstvím	Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení Rozlišování jednotlivých útvarů podle zaměření	porovnává dvě sdělení na stejné téma, vyhledává mezi nimi rozdíly	Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení Hodnotící prvky ve sdělení (slova, záběr...)	je veden k posuzování, hodnocení a vnímání konkrétních souvislostí z mediálních sdělení, hledá rozdíly mezi realitou a fikcí	Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení Hodnotící prvky ve sdělení (slova, záběr...)

Teprve po podrobném rozpracování jednotlivých tematických okruhů a přínosů jsme přistoupili k integraci průřezových témat do vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů.

Ročník	Předmět	Klíč. komp.	Dílčí klíč. kompetence	Výstup RVP ZV	Výstup ŠVP	Učivo	Průřez. témata
6.	Český jazyk	komunikativní	rozumí různým typům textů i obrazových materiálů	5.1.1/II./3	porovná vybraná sdělení se stejným obsahem v různých médiích, snaží se postihnout odlišnosti a záměr	manipulativní působení projevu/oslovení v komunikačních žánrech, reklama	Mediální výchova - Vnímání mediálních sdělení

Zkušenosti nám ukazují, že pokud má dojít k ucelenému pohledu na danou problematiku, musíme integraci průřezových témat doplnit o další aktivity, které procházejí napříč vzdělávacími oblastmi z hlediska jednoho tematického okruhu. V krátké době ověřování školního vzdělávacího programu se nám osvědčily projektové dny organizované pro celou školu.

Hodnocení

Po celou dobu tvorby školního vzdělávacího programu jsme se zabývali hodnocením jednotlivých faktorů ovlivňujících vzdělávání žáků. Byli jsme si vědomi, že hodnocení nemá podávat pouze informace o úrovni získaných vědomostí a dovedností, ale podle Slavíka musí co nejlépe podporovat procesy žákova učení a přispívat k dobrému pracovnímu klimatu školy a třídy. Hodnocení má informovat o tom, nakolik úspěšně probíhá vzdělávání a jaké jsou jeho výsledky. V podstatě je školní hodnocení zpětnou vazbou, která vypovídá, zda žák dosahuje předpokládaných cílů (Slavík, Portál, 1999, s.15). Hodnocením jsme se zabývali prakticky po celou dobu tvorby školního vzdělávacího programu. Metoda zpětného plánování nám pomáhala při formulování očekávaných výstupů v souvislosti s hodnocením žáka. Ověřování školního programu nám ukázalo, že máme ještě v některých oblastech rezervy. Usoudili jsme, že pouhá klasifikace nemůže splňovat všechny požadavky na hodnocení žáka, nepodává žákovi dostatečnou zpětnou vazbu. Rozhodli jsme se poskytnout žákovi přesné informace. Pasch a kol. (1998, s.109) nám poskytli návod ve své knize: „Řekni jim, co se naučí, nauč je, co jsi slíbil, a vyzkoušej je z toho, co jsi vyučoval.“

Sjednotili jsme se v postupu hodnocení tematických celků v návaznosti na klíčové kompetence. Před vlastním zahájením výuky daného tematického celku získá žák i jeho zákonný zástupce přehled (hodnotící arch), který ho informuje o tom, jakým tématem se v určeném časovém období bude zabývat, k jakým dovednostem bude směřován a které klíčové dovednosti budou u něho rozvíjeny. Průběžně tak může sám nebo za pomoci vyučujícího hodnotit úroveň naplněnosti těchto cílů. Žák získá přehled o tom, které cíle již splnil a ke kterým směřuje. K naplněnosti očekávaných cílů se vyjadřuje pomocí slovního hodnocení. Vyučující průběžně sleduje postup žákova učení, zaměřuje se na pokrok v konkrétních dovednostech. Na konci určeného období se písemnou formou vyjádří k úrovni naplnění daných cílů. Také zákonný zástupce žáka může průběžně sledovat jeho cestu. Má

možnost vyjádřit se k sebehodnocení svého dítěte a k hodnocení učitelem. Rodič nestojí stranou, ale může ovlivňovat průběh vzdělávání svého syna (dcery) a podílet se na celém procesu vzdělávání. Rozhodující informací není známka, ale úroveň získaných, přesně identifikovatelných vědomostí a dovedností.

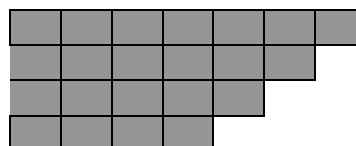
S očekávanými výstupy (cíli) daného tématu směřujeme žáka nejenom k získání specifických dovedností, ale zároveň rozvíjíme klíčové dovednosti. I v tomto případě by měl žák vědět, prostřednictvím jakých kompetencí získává důležité životní dovednosti. S cíli v oblasti klíčových kompetencí je žák seznámen souběžně s předcházející hodnotící tabulkou. Žák zaznamená počáteční stav naplnění dovedností z oblasti klíčových kompetencí, průběžně ho sleduje a vyhodnocuje. Na konci zvoleného období pomocí sebehodnocení určuje, jak postoupil v rozvoji životních dovedností (klíčových kompetencí).

Pro úplnost předkládám oba hodnotící listy.

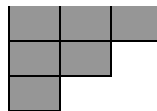
JMÉNO, PŘÍJMENÍ:			
TERMÍN: leden 2008		PŘEDMĚT: český jazyk	
TEMATICKÝ CELEK	DOVEDNOSTI	SEBEHODNOCENÍ ŽÁKEM	HODNOCENÍ UČITELEM
Přídavná jména	V textu užívám správné koncovky př. jmen (pravopis).		
	Ověřuji si správnost psaní mn. č. obtížných tvarů příd. jmen.		
	Utvořím jmenný tvar příd. jména, využiji ho v textu.		
	Využiji stupňování příd. jmen v připraveném textu.		
OKÉNKO PRO RODIČE:			Podpis zákonného zástupce

ŽIVOTNÍ DOVEDNOSTI			
KOMPETENCE:	VÝCHOZÍ STAV	HODNOCENÍ ŽÁKEM	HODNOCENÍ UČITELEM
komunikativní			
shrnuji získané informace			
využívám je			
řešení problémů			
sleduji vlastní pokrok			

- 7 - zcela samostatně, aktivně
 6 - téměř vždy, skoro samostatně, s mírnou dopomocí
 5 - většinou samostatně, občas s dopomocí
 4 - někdy samostatně, někdy s dopomocí



- 3 - potřebuji pomoc, pak se mi daří i samostatně
2 - zřídka, potřebuji téměř vždy vedení a pomoc
1 - zatím se mi to nedaří



Každé zavádění nových postupů má svá úskalí. Ani my jsme se jim nevyhnuli. Slovní hodnocení klade na učitele velké nároky, nemluvě o časové náročnosti. Shledáváme problémy zejména v dodržování zásady popisného jazyka. Také žáci nejsou dostatečně vybaveni pro kritické sebehodnocení. Často se přeceňují nebo naopak podceňují. Ani někteří rodiče nejsou připraveni přijmout svoji roli. Přes všechna úskalí, která jsem jmenovala, jsme přesvědčeni, že jdeme správnou cestou.

Ověřování , výchozí stav k nástupu změn

V předcházejících kapitolách jsem se podrobně zabývala postupy, zejména analýzou, které nás vedly k vytyčení jednotlivých cílů v oblasti klíčových kompetencí, očekávaných výstupů a zařazení průřezových témat do vzdělávání našich žáků. Opomenula jsem další činnosti koordinátora, které vedly k dokončení vlastního dokumentu a jsou součástí portfolia. Práce koordinátora nekončí sepsáním vlastního dokumentu. V současné době probíhá etapa zavádění celého dokumentu do života školy a jeho ověřování.

Prošli jsme vývojem, který pomalu posouval naše myšlení. Za jednotlivými tématy, metodami, formami a postupy jsme začali vidět dílčí dovednosti. Během krátké doby ověřování školního vzdělávacího programu jsme dospěli k názoru, že od sebe nemůžeme oddělovat, byť jen písemnou formou (ve školním vzdělávacím programu), klíčové kompetence, očekávané výstupy, učivo a průřezová témata. Postupně bychom chtěli dojít k syntéze klíčových kompetencí, očekávaných výstupů, učiva a průřezových témat. Dosud jsme měli jednotlivé složky zaznamenány odděleně (viz tabulka strana 13). Zpočátku jsme neviděli jinou možnost. Z dnešního pohledu vnímáme, že nás toto zpracování příliš svazuje. Konkrétně formulované učivo nedává některým pedagogům, kteří se nepodíleli na tvorbě školního vzdělávacího programu, prostor pro vlastní cestu. Očekávaný výstup musí propojovat specifické dovednosti s klíčovými kompetencemi (jejich dílčími složkami). Vzhledem k tomu hodnocení očekávaných výstupů a klíčových kompetencí nemůže probíhat odděleně (viz hodnotící listy strana 18).

Dnes by naše tabulka vypadala následovně:

Ročník	Předmět	Výstup RVP ZV	Výstup ŠVP
8.	Český jazyk	5.1.1/II./3	porovnává informace z různých zdrojů (mediálních), zaujímá postoj ke sdělovanému obsahu

Ve výstupu je obsaženo:

- učivo – mluvený a písemný projev - vyjádření postoje ke sdělovanému obsahu,
- kompetence k řešení problémů - vyjadřuje vztahy mezi dvěma soudy,
- průřezové téma – Mediální výchova - Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení.

Ročník	Předmět	Výstup RVP ZV	Výstup ŠVP
9.	Český jazyk	5.1.1/II./3	sestaví přehled nejrozšířenějších deníků, porovná jejich zaměření a obsahové rozvržení, pravidelné rubriky

Ve výstupu je obsaženo:

- učivo - praktické a kritické čtení,
- kompetence komunikativní - posuzuje účelnost využití různých sdělovacích prostředků,
- průřezové téma – Mediální výchova- Interpretace vztahu mediálního sdělení a reality.

Z výše uvedených tabulek vyplývá, že pokud chápeme vzdělávání žáků jako komplexní proces, musíme se zamyslet i nad hodnocením žáka v nejširším slova smyslu. Chceme sjednotit oba hodnotící listy, formulovat dílčí očekávané výstupy jako jednoduchý celek specifických a životních dovedností v souvislosti s učivem a v návaznosti na průřezová témata.

Závěr

Ve své práci jsem chtěla naznačit, že činnost koordinátora nekončí sepsáním vlastního dokumentu, ale intenzivně pokračuje. Jednotlivé kroky, které byly vykonány, jsou východiskem pro další etapu života školy a životaschopnosti školního vzdělávacího programu. Náš pedagogický sbor se vydal cestou analýzy cílů, klíčových kompetencí, očekávaných výstupů oborů, učiva a průřezových témat, abychom mohli dojít k poznání, že jednotlivé části musíme propojit. Jedině prostřednictvím jednotného působení žák získá

takové životní (klíčové) dovednosti, ve kterých uplatní specifické dovednosti i vědomosti, zaujme správné životní postoje a bude motivován k celoživotnímu vzdělávání.

Naše cesta byla dlouhá, ale pokud bychom si přesně nevymezili jednotlivé pojmy, nestrukturalizovali a nerozklíčovali jednotlivé složky Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, nebyli bychom schopni postupovat ve vzdělávání našich žáků komplexně.

Čeká nás zavádění, ověřování a hodnocení cílů našeho školního vzdělávacího programu. Současný Školní vzdělávací program „Škola poznání“ bereme jako výchozí materiál nekončícího procesu vzdělávání na naší škole.

Na závěr předkládám poznatky o tom, co se osvědčilo, co si musí každý koordinátor pohlídat, co bych udělala jiným způsobem.

Co se osvědčilo:

- provedení podrobné analýzy školy, využití názorů učitelů, rodičů, žáků i ostatní veřejnosti,
- vymezení a sjednocení některých pojmů, vytvoření „slovníku pojmů“,
- seznámení s RVP ZV prostřednictvím dílen,
- rozpracování cílů RVP ZV a stanovení základních cílů ŠVP ZV v souladu s podmínkami školy,
- podrobné rozpracování klíčových kompetencí na jednotlivá období,
- v oblasti průřezových témat – přiřazování tematických okruhů k přínosům průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka a podrobné rozpracování do jednotlivých období,
- pravidelná setkávání pracovních týmů,
- spolupráce učitelů prvního a druhého stupně,
- spolupráce jednotlivých týmů,
- zpracování závěrů z těchto schůzek,
- systematické vzdělávání,
- podrobné rozpracování očekávaných výstupů z různých hledisek v souvislosti s jejich hodnocením,
- generalizace učiva,

- zainteresování všech pedagogických pracovníků na tvorbě ŠVP ZV s osobní zodpovědností,
- průběžné informování rodičů, zřizovatele a veřejnosti o průběhu tvorby ŠVP ZV.

Co si ohlídat:

- dodržování časového harmonogramu,
- dodržování fungujícího systému (reálné kroky, které na sebe navazují),
- vytváření konkrétních závěrů ze schůzek týmů,
- nadhodnocení vlastních možností,
- formulování očekávaných výstupů v souvislosti s hodnocením,
- splnění všech závazných částí.

Co udělat jinak:

- formulovat očekávané výstupy jako jednolitý celek specifických a životních dovedností v souvislosti s učivem, v návaznosti na průřezová témata a hodnocení,
- větší časový prostor věnovat přípravné fázi (vzdělávání),
- zkrátit časovou dotaci pro psaní vlastního dokumentu,
- vytvořit efektivní systém začleňování průřezových témat do vzdělávání žáků.

Seznam použité literatury:

ČAPEK, K.: *Hovory s T. G. Masarykem*. Praha: Československý spisovatel, 1990. ISBN 80-202-0170-X.

FISHER, R.: *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-966-6.

Kol. autorů: *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

KOŠŤÁLOVÁ, H. a kol. autorů: *Školní vzdělávací program krok za krokem*. Praha: Verlag Dashöfer, 2006. ISBN 80-86897-00-1.

MŠMT ČR., kol. autorů: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. ISBN 80-87000-02-1.

PASCH, M. - GARDNER, T. G. - LANGEROVÁ, G. M. - STRAKOVÁ, A. J. -

MOODYOVÁ, CH. D.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.

PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SLAVÍK, J.: *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

Další zdroje:

Kritické listy – 20/2005

Kritické listy – 21/2006

Kritické listy – 25/2007

www.rvp.cz