

Kritické listy 20

čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách

podzim 2005



Možné kroky
vzniku ŠVP

Úloha oborů
v základoškolském
vzdělávání

Jak dostat
klíčové kompetence
do ŠVP

Jak rozpracovat
klíčové kompetence

Plánování
průřezových témat

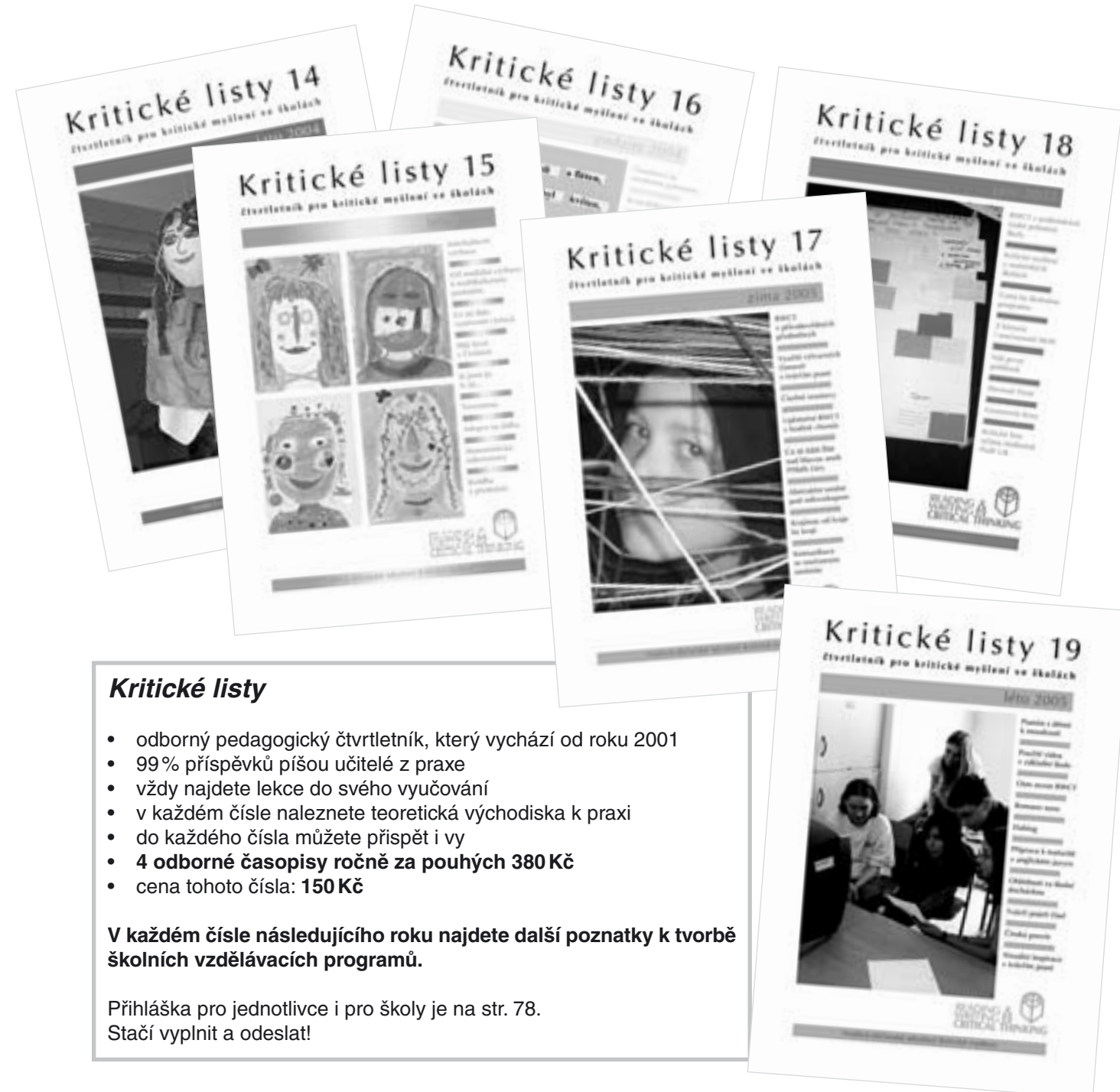
Strategie tvorby ŠVP
a poučení z nich

Hra nová
sborovnová

NAŠE TÉMA:
ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM



Vydává občanské sdružení Kritické myšlení



Kritické listy

- odborný pedagogický čtvrtletník, který vychází od roku 2001
- 99% příspěvků píšou učitelé z praxe
- vždy najdete lekce do svého vyučování
- v každém čísle naleznete teoretická východiska k praxi
- do každého čísla můžete přispět i vy
- **4 odborné časopisy ročně za pouhých 380 Kč**
- cena tohoto čísla: **150 Kč**

V každém čísle následujícího roku najdete další poznatky k tvorbě školních vzdělávacích programů.

Přihláška pro jednotlivce i pro školy je na str. 78.
Stačí vyplnit a odeslat!

Kritické listy – pro členy Informační a nabídkové sítě **RWCT – KM**.

Edičně připravily: Nina Rutová a Hana Košťálová

Redakční rada: Kamila Bergmannová, Božena Blažková, Ondřej Hausenblas, Eva Kašparová, Jitka Kmentová, Květa Krüger, Nikola Křístek, Šárka Miková, Petr Novotný, Vladimíra Strculová

Adresa: Kritické myšlení, o. s., FZŠ Trávníčkova, Trávníčkova ul. 1744, 155 00 Praha 5

tel.: 251 091 644 (pondělí a středa od 9 do 14 hodin)

e-mail: kritickemysleni@ecn.cz; **web:** www.kritickemysleni.cz

Vyšlo v říjnu 2005. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je 30. listopadu 2005.

Vydalo o. s. Kritické myšlení 2005.

Fotografie: V. Beran, O. Hausenblas, H. Košťálová, A. Šenkyříková, J. Tupý

Sazba, grafická úprava: Andrea Šenkyříková. Vytiskla tiskárna PBtisk Příbram.

Jak posílat příspěvky do *Kritických listů*?

Příspěvky posílejte e-mailem na adresu: nina.rutova@volny.cz jako připojený soubor ve formátu .doc anebo podobně na disketě na adresu: Kritické myšlení, o. s., FZŠ Trávníčkova, Trávníčkova ul. 1744, 155 00 Praha 5.

Fotografie lze posílat poštou (na vaši žádost vrátíme) či e-mailem – naskenované v rozlišení 300 dpi (.tif nebo .jpg).

ISSN 1214-5823



Milí čtenáři jubilejního čísla *Kritických listů*,

víme, že většina z vás se momentálně ocitá v situaci lidí, na něž je toho naloženo příliš. Na některé z porad jste možná i ve vaší škole dospěli k závěru, že se budete kvůli RVP/ŠVP muset letos pro nedostatek času a sil vzdát některých náročnějších výukových aktivit. A přitom to děti nebo rodiče budou vnímat ne- libě. „Abyste mohli v budoucnu lépe učit, nemůžete momentálně učit dobře,“ uzavřela jedna matka na radě rodičů, když se dozvě- děla, že učitelé nebudou letos pořádat projekty a tradiční školní akce, neboť veškerý volný čas musí věnovat přípravě školního vzdělávacího programu.

Zmenšení pracovních úvazků, koordinátora ŠVP zaměstna- něho na plný úvazek ani finanční podporu vám nabídnout nemůžeme.

Dáváme vám však v obsažném exempláři dvacátého čísla *Kritických listů* k dispozici poznatky, k nimž lektori i účast- níci *RWCT* došli v průběhu prací nad Rámcovým vzdělá- vacím programem pro základní školy. Doufáme, že jsou použitelné a že vedou ke kladenému cíli – k tvorbě školního vzdělávacího programu.

Naše „vodní“ logo na obálce napovídá, že pro ty, kteří nemají rádi „suchařinu“ se podařilo najít výstižnou a nosnou metaforu k RVP – „Bílou velrybu“. Abychom ji úspěšně lovili (nachá- zeli k RVP svou cestu), porcovali (po etapách studovali), rozuměli souvislostem v ústrojí jejího těla (vztahy mezi obory, průřezovými tématy, kompetencemi, ...) a ovládali psychologii lovu (nepřivedli sebe ani druhé do pracovního kolapsu), proměnili jsme o letoš- ních prázdninách tvorbu ŠVP v dobrodružnou výpravu, při níž nešlo ani tak o to, velrybu ulovit, ale seznámit se s procesem lovu (sešli jsme se z různých škol, nemohli jsme tedy vytvořit spo- lečný ŠVP). Nic si nepřejeme víc, než aby alespoň některé etapy lovu, jejichž podrobný popis zde najdete, usnadnily a zpříjemnily tvorbu ŠVP také ve vašich školách a aby nedostatek času, který máte, nepozřel i kvalitní výuku, projekty, školy v přírodě a jiné akce, které pořádáte. Možná se vám podaří nové nápady pro ŠVP uplatnit ve výuce už teď, místo starších projektů...

Výsledky dlouhodobé péče, kterou věnují někteří z lektorů *KM* tvorbě a realizaci školního kurikula, uplatňují také v celostátním projektu *Koordinátor*. Na těchto stránkách najdete odbornou reportáž z této celostátní akce, již se možná i vy letos přímo či nepřímo zúčastníte. Ministerstvo školství a jeho Výzkumný ústav pedagogický chtějí dát v programu *Koordinátor* učitelské veřejnosti najevo, že reforma se nemá odehrát „jen na papíře“, ale že důležité jsou metody a formy práce, které vedou žáky, ale především samotné učitele k zvládnutí klíčových kompetencí.

Nevíme, jestli se podaří koordinátorům školních vzdělávacích programů přimět své kolegy, aby se pokusili důkladně si po- psat kompetence dobrého devátáka, za jakého by se nemuseli stydět, a pak napsat dopis pátákům své školy a jejich rodičům o tom, jak jim učitelé pomohou se takovými devátáky stát. Mož- ná, že je ztuhlá nemožná, aby koordinátoři po svých kolezích žádali dramatizaci průřezových témat a jiné tvůrčí činnosti... Stačilo by možná, kdyby naše zkušenost z *RWCT* pomohla koordinátorům ve školách alespoň v tom, že připomenou svým kolegům, jak důležité pro ŠVP je, aby budoucí výuka umožňo- vala žákům najít důvody k aktivnímu zapojení.

Držíme učitelům v rolích koordinátorů ŠVP palce a přejeme jim, aby vnesli do sboroven alespoň část myšlenek a dobré nálady, která panovala během prázdnin na různých akcích mezi asi 150 učiteli se lektory, mj. také pod vedením autorů těchto *Kritických listů*.

Za redakci vám mohu přislíbit, že se i v dalším ročníku našeho časopisu budeme snažit, abyste u nás našli podporu...

Nina R.

Editorial, Nina Rutová

K úvaze

Několik poznámek k hlavnímu tématu těchto <i>KL</i> ,	
<i>H. Košťálová</i>	4
Rozvoj klíčových kompetencí a pojetí výuky, <i>A. Tomková</i> . .	5

Co se děje u nás

Představujeme učitele a lektory <i>KM</i> , <i>Hana Košťálová</i>	8
Mozaika z letní školy „Lov na Bílou velrybu“,	
<i>H. Košťálová</i>	10
Možné kroky vzniku ŠVP	14
Dílčí dovednosti jako složky klíčových kompetencí . .	18
Co promyslet, než se pustíme do práce s očekávanými	
výstupy oborů	20
Úloha oborů v základěškolském vzdělávání.	21
Co se má a může dělat s očekávanými výstupy oborů	
v RVP při snaze sestavit ŠVP	22
Jak zpracovat očekávané výstupy z RVP ZV do ŠVP	23
Jaké byly výsledky první práce s OVO při lovu	
na velrybu	24
Vodítka pro posouzení očekávaných výstupů v ŠVP .	27
Plánování pozpátku: Výuka o velrybách v průřezovém	
tématu Environmentální výchova	30
Úvod do přemýšlení o průřezových tématech	
a ŠVP	34
Jak dostat klíčové kompetence do ŠVP	35
Jak rozpracovat klíčové kompetence	37
„Zlatý věk 2005“, <i>N. Rutová</i>	43
Plánování průřezových témat.	44
Mediální výchova v angličtině, <i>H. Šilhánková</i>	45
Příprava odborné prezentace v anglickém jazyce,	
<i>L. Valíčková</i>	46
Model procesu tvorby školního vzdělávacího programu,	
<i>B. Zmrzlík</i>	48

Co se děje jinde

Školím, školiš, školte! Odborná reportáž z projektu	
„Koordinátor“, <i>H. Košťálová</i>	53
Letní škola Step by Step, <i>M. Škardová</i>	62

Přečetli jsme

Herman Melvill: Bílá velryba, <i>H. Antonínová-Hegerová</i> . .	64
---	----

Z redakční pošty

Strategie tvorby ŠVP a poučení z nich, <i>B. Wichterlová</i> . .	65
Jak jsme v Křesomyslovce začínali s přípravou ŠVP,	
<i>H. Holmanová</i>	69
Setkání v Anglii, <i>M. Konopásková</i>	71

Nabídky

Základní kurz Čtením a psaním ke kritickému myšlení (<i>RWCT</i>)	
pro nové zájemce ve školním roce 2005/2006.	73
Interkulturní výchova v ŠVP	75
Učím s radostí	75
Program tvorby ŠVP pro školy nebo seskupení škol. . . .	76
Hra o zemi, <i>K. Kociánová</i>	77
Chcete odebírat <i>Kritické listy</i> ?	78

Příloha

Hra nová sborovnová.	39
Autoři: <i>Kamila Bergmannová, Bohuslava Jochová, Jana</i>	
<i>Smrčková, Zdena Tuzarová, Bohumil Zmrzlík</i>	
Dopis autorům Hry nové sborovnové, <i>N. Rutová</i>	



K ÚVAZE

Několik poznámek k hlavnímu tématu těchto KL

Hana Košťálová

Poznámka první: RVP ZV není dokonalý, ale máme ho rádi!

Při práci s RVP ZV jsme už možná narazili na různá diskutabilní místa. Například klíčové kompetence vážně nejsou stanoveny tak, že by je deváťák z masa a kostí mohl zvládnout. Nebo očekávané výstupy některých oborů zdaleka nesplňují definici očekávaného výstupu ve slovníčku RVP ZV, a nejen ji, ale vůbec nesledují záměry reformy. Často se při podrobném rozboru výstupů odhalí, že vlastně vůbec nejsou činnostní (vysvětlí, objasní, uvede příklady...), a zároveň se ukáže, že pro jejich naplnění žák vystačí s opakováním předchozího učitelčina sdělení. V některých oborech je to učivo, které je vtělené přímo do formule očekávaného výstupu, opravdu hodně detailní a současně hodně náročné, jindy zase diktuje pořadí, v němž se musí probírat, a to vše asi také bude znepríjemňovat učitelům i žákům život.

Vadí nám drobné nebo větší nedostatky, jimiž strádá RVP ZV? Nevadí!

Všichni se učíme úplně novým dovednostem. I kdyby byl RVP ZV dokonalý, nebylo by nám práce při vývoji našeho školního programu – protože i bezvadnému RVP bychom se nejdříve museli naučit rozumět a zvládnout úskalí při vlastní tvorbě školního programu.

Myslíme si, že jedním z našich úkolů teď bude nejen stvořit školní program, ale jako vedlejší produkt tvorby poskytovat autorům RVP ZV zpětnou vazbu, která jim pomůže dokument vylepšit. Tak se také předpis na státní úrovni stane více majetkem nás, kteří s ním pracujeme a máme ho uvést v život.

Poznámka druhá: Znalosti a dovednosti v harmonii?

Když jsem napsala, že nám některé drobné nedostatky v RVP ZV neprekážejí v dobré práci s ním, musím z tohoto tvrzení vyjmout alespoň jeden bod. Pokud očekávaný výstup oboru nešťastnou náhodou spojuje nízkou hladinu myšlenkových operací (podle Bloomovy taxonomie) s vysokou odbornou náročností nebo podrobností učiva, bude velmi těžké se ve škole vyhnout odříkávání a memorování látky bez hlubšího pochopení. Zpracovávat odborně náročnou látku metodami aktivního učení vyžaduje dostatek času, o hodně víc, než když tutéž látku dětem vyložíme. Když si několik takových učivově předimenzovaných, ale myšlenkově a dovednostně podhodnocených

výstupů předěláme ve škole tak, aby žáci pracovali samostatně, aby téma analyzovali, syntetizovali své závěry, vyhodnocovali je a obhajovali, budeme muset zákonitě u jiných témat sáhnout po rychlém výkladu, abychom se vešli do vymezeného času.

Poznámka třetí: Žádnému dítěti nesmíme odpírat příležitost myslet na vyšších hladinách Bloomovy taxonomie!

Zásadním nepochopením smyslu vzdělávání by byla domněnka, že pro pomalejší a méně nadané žáky budeme spravedlivě zůstat na nižších hladinách Bloomovy taxonomie a pro nadanější že budeme volit hladiny složitější. Zvyšování a snižování obtížnosti školní práce se má dít ne v oblasti myšlenkových operací a dovedností, ale v oblasti náročnosti obsahu učiva. Pouhé zapamatování či mechanické aplikování je především nuda, která odpuzuje od učení. I „méně nadaní“ žáci mají skutečnosti, jimiž se obírají, rovněž posuzovat a vyhodnocovat. Jenom budou posuzovat menší počet položek nebo položky jednodušší, přehlednější, méně komplexní anebo méně dilematické. I proto musíme žádat VÚP Praha, aby v revizích RVP ZV znovu zvážil očekávané výstupy některých oborů, zejména z hlediska didaktické analýzy učiva, a aby umožnil učitelům mnohem volnější pohyb učivem. Zároveň očekáváme, že v další, zdokonalené verzi RVP ZV mnohem více výstupů bude směřovat ke zvládnutí univerzálně potřebných vyšších myšlenkových operací.

Ráda bych ještě jednou polemizovala se záměrně provokativním tvrzením českého vzdělance a univerzitního profesora Jana Zrzavého, že možným smyslem vzdělávání je výchova loajálních poštovních úřednic, které smířeně a spolehlivě razítkují jedno psaní za druhým. Naopak věřím, že i poštovní úřednice má být schopna vlastního názoru a má psaníčka razítkovat zodpovědně také proto, že rozumí smyslu a důležitosti tohoto úkolu. K tomu mířící vzdělání jí navíc umožní chovat se jako svobodná a zodpovědná bytost i v jiných situacích, kupř. ve volbách nebo při výchově vlastního dítěte. A k tomu musí samostatně myslet, nejen opakovat něco, čemu třeba ani neporozumí.

Poznámka čtvrtá: Práce s klíčovými kompetencemi míří přímo do naší učitelské praxe!

V kurzech tvorby ŠVP bývají účastníci zaskočení tím, že hned nepíšeme dokument, ale zabýváme se rozmanitými „teoriemi a abstraktnostmi“. Tak



se vyjadřují třeba k práci s klíčovými kompetencemi – k jejich analýze a pokusům určit očekávanou úroveň zvládnutí klíčových kompetencí v různých vývojových fázích žáků. V *Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání* (pozn. 30 na str. 62) je uvedeno: „Úroveň klíčových kompetencí vyjádřená v RVP ZV je stanovena jako *výstupní kvalita* na konci základního vzdělávání...“ Ale každá škola pracující s klíčovými kompetencemi v RVP ZV shledá, že formulace KK ve skutečnosti nestanovuje a nevystihuje možnou výstupní kvalitu, ale že popis z RVP ZV se stejně dobře hodí pro absolventa střední školy, jakož i pro absolventa školy vysoké, a mnoho střízlivých učitelů říká, že tak dokonalí nejsou ani oni sami – a přesto by měli své žáky přivést k tak vysokým výkonům.

Co s tím? Jediná rozumná odpověď zní: Analyzovat klíčové kompetence, porozumět jejich složkám a na tomto základě stanovit reálnou výstupní úroveň pro naši školu, popřípadě i nižší úroveň zvládnutí. Myslíme si, že práce s kompetencemi je nezbytná do chvíle, než odborníci zpracují všeobecně přijatelný popis úrovně zvládnutí kompetencí. I potom ale budou muset učitelé kompetencím rozumět a umět s nimi pracovat. Doufáme, že do té doby tato myšlenka natolik zdomácní, že se s kompetencemi podrobně seznámí budoucí učitelé už během vysokoškolského studia. Koneckonců, vždyť to není žádná věda! A už vůbec to nemá nic společného s teoretizováním!

Poznámka pátá: Efektivní tvorba ŠVP neznamena rychlé sepsání dokumentu!

Maličko souvisí s předešlou: jde o to, jak vlastně přistupovat k učitelským sborům, když s nimi zpracováváme školní program. Pokud věříme, že učitelé mají stále dobře vědět, co činí, znamená to, že musejí doopravdy porozumět každé fázi tvorby ŠVP a také jejímu odbornému obsahu. Jen tak mohou získat svůj školní program skutečně do vlastnictví – a budou schopni s ním nadále rozumně zacházet. Ve všech kurzech a vývojových programech respektujeme základní princip reformy, kterým je aktivní učení (čtenářům KL netřeba objasňovat principy pedagogic-

kého konstruktivismu). A protože látka (tvorba ŠVP) je náročná, musíme jí věnovat přiměřené množství času, aby mysl každého z přítomných měla možnost vybudovat si přiměřené porozumění. Ani při tvorbě ŠVP nejde jen o to „něco vědět“, ale především o to „umět leccos dělat“. Učíme se to tím, že to děláme. Zákonitě z toho plyne, že vytvořit ŠVP s porozuměním je dlouhodobá a vleková se záležitost, při níž se s odevzdaností hodnou Sisyfa trpělivě čeká na první hmatatelné výsledky. A musíme to snést, i když nám to zrovna není po chuti. Zato pak – jak krásně se nám bude učit podle ŠVP, kterému budeme rozumět!

Poznámka šestá: I při tvorbě ŠVP zapojujeme různé cesty vnímání a tvoření!

Ještě se chci pozastavit u „hravosti“ či „prožitkovosti“ metod, jež používáme. Učitelé bývají zaskočeni tím, když dostávají úkoly, které jako by nejdu přímo k věci – třeba když mají něco vyjádřit obrázkem či sehrát nebo napsat dopis fiktivnímu adresátu – a to všechno ve chvíli, kdy chtějí popsat první stránku svého budoucího dokumentu. Ale i pro učitelské, nejen dětské mozky je důležité zapojovat obě hemisféry, využívat různých typů inteligence, rozmanitých kanálů vnímání. Mnohdy metaforické vyjádření odhalí podstatu složitěho tématu lépe než přesný rozbor. Těžké je vystihnout, jaký úkol z rodu „hravých“ bude opravdu užitečný, aby hravost nepřevážila. Stejně těžké je vystihnout, jaký úkol si můžeme dovolit zadat, aby míra hravosti byla pro účastníky únosná.

Avšak když s kurzem a sborem dorazíme k momentu, kdy je zapotřebí precizně rozlišovat významy slov, kterými popisujeme různé úrovně zvládnutí kompetencí u pátáka a u devátáka, učitelé se ozývají, že takové slovíčkaření není dost prožitkové. Je dobré si uvědomit, že prožitek neznamena jenom rozechvění citů, ale také intelektu: radost z porozumění, hrdost na to, že jsem schopna proniknout do složitých souvislostí a vytvořit fungující plán, atp.

Autorka je koordinátorka a lektorka KM.

Rozvoj klíčových kompetencí a pojetí výuky

Anna Tomková



Cílem vzdělávání už není – a ani nemůže být – zvládnutí dosavadního vědění lidstva, ale rozvíjení kompetencí, které člověku umožní celoživotně se učit, řešit problémy, najít si práci atd., tedy osvojování si tzv. klíčových kompetencí. Ty se rozvíjejí spolu s poznáváním nového, spolu s rozvojem oborových kompetencí, tedy i vědomostí z jednotlivých oborů. RVP ZV (*Rámcový vzdělávací*

program pro základní vzdělávání) předpokládá, že učitelé především sami budou hledat – a najdou – cestu, kterou k daným cílům nejefektivněji směřovat. Cest je mnoho, k naplňování současných cílů vzdělávání a k rozvoji klíčových a nově chápaných oborových kompetencí však nevedou všechny. Jaké strategie a vyučovací metody směřují k rozvoji kompetencí žáků? Jak vypadá funkční model učebního procesu? Jaké pojetí výuky by učitel měl ve své práci rozvíjet? Pro nacházení efektivní cesty k rozvoji poznání



a klíčových kompetencí je důležité porozumění dvěma základním přístupům k učení a vyučování, transmisivnímu a konstruktivistickému pojetí výuky.

Na praxích a v diplomových pracích naši studenti sbírají řadu podnětného materiálu mj. také k povaze a výsledkům učebních a vyučovacích procesů. Dnes už naše absolventka E. Luhanová např. zachycovala v terénu zpracování jedné učební látky dvěma zmíněnými způsoby. Není pochyb, že oba postupy jsou promyšlené, naplněné zajímavými a pestrými činnostmi. Rozdíly budeme hledat v podstatě učebního modelu, promítajícího se do struktury vyučovacích jednotek a do použitých vyučovacích metod i forem práce, v nabízené kvalitě, míře aktivity žáka a v cílech, ke kterým jednotlivé hodiny směřují.

V prvním případě se žáci 5. ročníku učili o Karlu IV. ve dvou samostatných vyučovacích hodinách, které proběhly ve dvou následujících týdnech.

1. hodina – průběh

- Na tabuli jsou napsána jména přemyslovských knížat. Děti mají za úkol přiřadit rozdané kartičky se slovy ke jménům tak, jak patří. (Příklad: Krok – tři dcery, Přemysl Otakar II. – bitva na Moravském poli.)
- Žáci individuálně luští připravenou křížovku, pak společně kontrolují výslednou tajenku. Výsledné heslo – Lucemburkové – vyučující zapisuje na tabuli. Děti jí své vyluštěné křížovky odevzdávají.
- Učitelka vykládá novou látku od vymření Přemyslovců v roce 1306 po Karla IV. jako stavitele. V průběhu výkladu provádí zápis na tabuli, občas klade žákům otázky.
- Poté přerušuje výklad a celá třída pracuje s učebnicemi. Žáci odpovídají ústně na otázky, které jsou v učebnici k tématu Karel IV.
- Pak vyučující dokončí výklad.
- Žáci si opisují hesla z tabule do sešitů.
- Na závěr hodiny učitelka shrnuje, co se dnes učili, a prozrazuje, co se budou učit příště, za týden.

2. hodina – průběh

- Učitelka začíná hodinu otázkou: „*Co jsme dělali minulou hodinu?*“
- Vyhodnocuje křížovku z minulé hodiny, oznamuje žákům výsledky, chválí třídu za celkově úspěšné zvládnutí úkolu.
- Poté vyučující recituje báseň Jana Nerudy: *Romance o Karlu IV.* Děti mají sledovat báseň a přemýšlet o jejím smyslu.
- Společně rozebírají báseň. Učitelka vysvětluje smysl básně. Pokládá dětem otázky.
- Pak pouští žákům film o době Lucemburků na českém trně. V průběhu projekce učitelka vypisuje na tabuli zajímavosti, které z dokumentu zaznívají.
- Po zhlédnutí filmu pokládá žákům otázky: „*Dozvěděli jste se něco nového? Jaký je největší přínos Karla IV. Čechám?*“

- Následuje předvedení scének dvěma skupinami dětí, které si během týdne dobrovolně připravily k tématům *Založení Nového Města* a *Založení Univerzity Karlovy*. Žáci si sami ve svém volném čase napsali scénář, před tabulí vedou dialogy, bez rekvizit a kostýmů. Diváci jim tleskají. Aktéři jsou oceněni jedničkami.
- Po této části učitelka zadává opakovací test k tématu. Žáci jej samostatně vypracovávají a pak odevzdávají.
- Vyučující ukončuje hodinu, chválí žáky za práci v hodině a za vědomosti, které doposud získali o době Lucemburků.

Tento postup je ukázkou přednostní aktivity učitele. Učitelka nabízí žákům zajímavé informační zdroje a jednotlivé činnosti. Její přístup je vlídný, převažuje pochvala nad kritikou. Vyučující však zcela rozhoduje o tom, co a jak se budou žáci učit. Sama promýšlí a zadává úkoly a žáci tyto úkoly plní. V první hodině dominuje výklad bez výraznější myšlenkové aktivity žáků. Učitelka je ten, kdo ví o tématu, a své vědění předává žákům. Druhá hodina je směsicí pestrých činností, které spojují dané téma. Vlastní iniciativa žáků (hraní scének) je pojata spíše jako zpestření hodiny než promyšlený krok v procesu učení. Převládá frontální výuka. Chybí vnitřní motivace žáků k učení, skutečná aktivita žáků při učení, tj. přemýšlení o informacích a vědomé rekonstruování dosavadního poznání. Učitelka rozhoduje o tom, co si mají žáci zapamatovat z dané látky, co je důležité, je v tomto případě také dáno učebnicí. Výsadní postavení si vyučující rovněž ponechává ve fázích reflexe a hodnocení. Žáci své splněné úkoly odevzdávají, učitelka je vyhodnocuje, sama rozhoduje o tom, které odpovědi jsou správné, o výsledcích žáky pouze informuje, jen někdy je komentuje. Je naplňována tradiční struktura hodiny, kterou tvoří zopakování, případně vyzkoušení minulé látky, motivace k nové látce, expozice, procvičení a upevnění nových poznatků, popřípadě zadání domácího úkolu. Z této výuky si žáci odnášejí především učitelkou danou sumu informací k tématu, mnozí registrují její nadšení pro téma a pro předmět. Některým utkví netradiční informační zdroje (film) a činnosti, které umožňovaly alespoň některým aktivní zapojení (hraní scének). Nejsou, bohužel, rozvíjeni v oblasti dovedností (např. práce s informacemi), samostatnosti a odpovědnosti za své učení.

Uvedený průběh se blíží tzv. transmisivnímu pojetí výuky. Podle Tonucciho (1994) je transmisivní škola ta, kde dítě neví (neumí) a do školy přichází, aby se vše naučilo, učitel ví (umí) a do školy přichází, aby vše naučil toho, kdo nic neví, a inteligence je prázdná nádoba, která se postupně naplňuje kladením poznatků na sebe. I v našem případě je to především učitelka, která ví a která také sama plánuje, rozhoduje a hodnotí. Nejsou doceněny možnosti dětí, od počátečních aktivit, přes práci s novou látkou po závěrečné hodnocení. Učitelka, jež má řadu let praxe, ovládá dobře dějepisné učivo a má vlídný vztah k dětem, je vyba-



vena strategiemi a metodami, které směřují k dnes již zastaralým cílům vzdělávání. V jejím pojetí výuky chybí postupy, jež by umožňovaly žákům aktivní poznávání a učení (i metoda výkladu může mít různé podoby) a které by rozvíjely jejich klíčové kompetence, zvláště dovednosti nutné pro celoživotní učení a pro život. V popsaném pojetí výuky chybí strategie, jež by podporovaly odpovědnost i angažovanost žáků při učení a umožňovaly diferenciaci i individualizaci učiva, stejně jako učebních postupů žáků podle jejich možností a potřeb.

Druhý příklad je rovněž z 5. ročníku ZŠ. Téma *Karel IV.* je tu zpracováno do dvouhodinové učební jednotky, která už navazuje na předchozí činnosti.

Dvouhodinovka – průběh

- Hodinu začíná učitelka v kruhu slovy: „*Už delší dobu se učíme o Karlu IV. Každý postupně řekne, co o něm ví, informace se nesmí opakovat.*“
- Po této činnosti se vyučující ptá: „*Kolik měl Karel IV. manželek?*“ Žáci tvoří podle jmen manželek Karla IV. čtyři skupiny, složení skupin je dopředu promyšleno učitelkou.
- Všechny skupiny dostávají stejný úkol: „*Během pěti minut připravte otázky pro manželku Karla IV., podle které se vaše skupina jmenuje.*“
- Po splnění úkolu jednotlivé skupiny prezentují své otázky, ostatní hodnotí jejich kvalitu. Otázky, které pocítují jako důležité a zajímavé a na něž zatím neznají odpověď, jsou zapsány na tabuli.
- Skupiny mají nyní za úkol připravit odpovědi na otázky postupným naplněním několika navazujících činností:
 - nejprve jednotlivci čtou přidělené texty tichým čtením, podtrhávají si v nich odpovědi na otázky, to, čemu nerozumí, další zajímavosti, zapisují si nové otázky; učitelka se pohybuje mezi jednotlivci a individuálně pomáhá s porozuměním textu a splněním úkolu;
 - po této fázi individuální práce si ve skupinách žáci sdělují, co se dozvěděli, co si podtrhli, vysvětlují si, čemu nerozuměli, jaké je napadly nové otázky; učitelka prochází mezi skupinami, naslouchá diskusím, skupinám ve splnění úkolu pomáhá hlavně otázkami.
- Všichni žáci si sedají opět do kruhu a absolvují kolečko odpovědí na otázky zapsané na tabuli, nových informací a zajímavostí získaných při studiu textů a diskusi ve skupinách. Společně pak doplňují informace do nástěnné časové osy věnované Karlu IV.
- Žáci usedají do svých lavic a pod otázky a své poznámky z práce s textem a ve skupině si samostatně zpracovávají pětilístek s názvem Karel IV.; mohou ho přečíst sousedovi, nechat se ještě dál inspirovat, zájemci svůj pětilístek čtou všem.
- Žáci dostávají domácí úkol: Zjistěte, jestli vaši rodiče mají stejné informace o Karlu IV. jako vy.
- Hodina končí reflexí, hodnocením a sebehodnocením. Žáci se vyjadřují zvláště k práci skupin,

formulují podněty ke zlepšení skupinové práce. Spolu s vyučující rekapituluje nové otázky, s nimiž dnes téma opouští.

V tomto případě je patrná převládající a kvalitativně jiná aktivita žáků v hodině. Žáci začínají vybavováním si toho, co už o tématu vědí. Formulací vlastních otázek se výrazně motivují k dalšímu učení. Dále dostávají příležitosti k novému rekonstruování svého poznání prostřednictvím hledání odpovědí na otázky, práce se zajímavými a učitelkou připravenými texty a také volbou kooperativních strategií. Děti byly zaujaté tématem i činnostmi. Na konci této učební jednotky není tak jednotná suma informací, které si žáci o Karlu IV. odnášejí. V pětilístku každé dítě samostatně prezentuje, co je pro něj v tématu důležité a zajímavé. Na konci učební jednotky jsou i nové výzvy a otázky, které žáky napadají. Zvolený vyučovací model má podobu třífázového modelu učení, tj. evokace – uvědomění si významu – reflexe. Vedle základních informací o panovníkovi, jeho době a činech děti – díky aktualizovaným a narativně zpracovaným textům a diskusím – mohly jít i velmi do hloubky, přemýšlet o nich, vyjadřovat svůj názor. Nabyté vědomosti zasadily do souvislostí umístěním informací na časovou osu. Ceněny byly originální pětilístky. Učivo a činnosti, které vyučující nabízela žákům, směřovaly velkým dílem k osvojování si klíčových kompetencí, obzvláště kompetencí k učení, k řešení problémů, kompetencí komunikativních a sociálních. Proto se v závěrečné reflexi a hodnocení žáci věnovali zvláště kvalitě práce ve skupinách. Oceněna byla zejména kvalitní diskuse žáků. Podobným způsobem se mohou učit žáci, kteří si na dané pojetí zvykají postupně, dlouhodobě. Při realizaci podobné výuky v první 5. třídě by byla asi i tato učitelka neúspěšná, děti by měly problémy s formulací dostatečně zajímavých a nosných úvodních otázek, při skupinové práci by převažoval chaos, v závěru by nebyly patrné výsledky učení.

Tato učitelka preferuje konstruktivistické pojetí výuky. Podle Tonucciho (1994) je konstruktivní škola ta, kde dítě ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohlubovalo, obohacovalo a rozvinulo – a to ve skupině, učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší možné úrovně (kognitivní, sociální, operační) za účasti a přispění všech, a inteligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje rekonstruováním. Konstruktivistické pojetí výuky znamená zejména vnitřní motivaci žáka k učení, aktivní konstruování poznatků žákem, učení s myšlením, uvědomování si myšlenkových a učebních procesů, individualizaci a diferenciaci ve výuce, sociální kontext učení – interakci a kooperaci. V konstruktivistickém pojetí výuky se mění role učitele, který se stává garantem metody, ne garantem pravdy. Učitel se stává facilitátorem žákova učení, pomáhá mu hledat efektivní cesty k učení, mj. využíváním škály aktivizačních vyučovacích metod, aktivizujících hlavně myšlenkové procesy žáka, a kooperativních strategií výuky.



Výše popsaný scénář zpracování tématu *Karel IV.* ve výuce v primární škole samozřejmě nevyčerpává všechny možnosti a postupy efektivně směřující k rozvoji poznání a klíčových kompetencí žáků. Scénář je především naplněním modelu učení a využitím strategií i vyučovacích metod, které nabízí program *RWCT*, např. efektivní práce s texty a kooperativních strategií. Nejen v podmínkách primární školy by neměly chybět vedle aktivit intelektuální povahy i činnosti jiné, třeba činnosti rukodělné, umělecké či technologické. Některé z dalších přístupů můžeme objevit i v *Kritických listech* (E. Kašparová: *Karel IV. – hodina vlastivědy ve 4. ročníku ZŠ*. In: *Kritické listy* č. 5, 2001, s. 30–31.) a také v našich dalších diplomových pracích (například M. Kubíková: *Zpracování dějepisných témat v osnovách 1. stupně základní školy metodami dramatické výchovy*). Oba posledně uvedené příklady užívají programově metody osobnostně sociální i dramatické výchovy. Umožňují tak prostřednictvím daného

tématu cílený rozvoj dalších klíčových kompetencí žáků využitím nových učebních postupů a prostředků.

Karel IV. byl nedávno zvolen „největším Čechem“. Nejen proto o pevném místě tohoto tématu v kurikulu základní školy ani nepochybujeme. Jak a s jakými cíli zpracováváte – či byste zpracovali – významnou tematiku Karla IV. a jeho doby ve své výuce vy?

Autorka je odborná asistentka na katedře primární pedagogiky PedF UK Praha.

Literatura:

Luhanová, E.: *Program RWCT a témata z historie v primární škole*. Diplomová práce. Praha, katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK 2004.

Tonucci, F.: *Vyučovat nebo naučit?* Praha, SVI, Pedagogická fakulta UK 1994.

CO SE DĚJE U NÁS

Představujeme učitele a lektory Kritického myšlení

HANA KOŠTÁLOVÁ (*1961)

Vystudovala Filozofickou fakultu UK, obory čeština a pedagogika. Dlouhou dobu byla k dispozici svým dvěma dětem (skoro devět let „mateřské“), takže začala systematicky pracovat až v pětatřiceti. Devátým školním rokem koordinuje program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, pracuje jako lektorka a certifikátorka programu. V posledních asi tak čtyřech letech věnuje zvýšenou pozornost všemu, co souvisí se školním kurikulem. Vyzkoušela si práci s různými cílovými skupinami (otevřené kurzy pro inovující nadšence, kurzy pro školní sbory méně nadšené, pro romské pedagogické asistenty, pro učitelky mateřských škol, pro vysokoškolské učitele pedagogického i nepedagogického zaměření, učila etiopské učitele). Přispívá především do KL, vzácně i jinam.

Protože koordinuji program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, říkám si, že bych měla začít tím, co ráda čtu...

Jednak romány. Mívám období, kdy sleduji novinky a sem tam některou koupím. Hodně mě zajímají třeba knihy psané tzv. druhou generací, tedy dětmi původních přistěhovalců hlavně do Francie a Británie. Došla ráda bych se taky vrátila k četbě z mládí a ověřila si, jak bych si dneska užívala třeba Dostojevského





nebo Jirásky anebo například Faulknera nebo Steinbecka. Jenže když už si udělám na četbu čas, vždycky dám přednost něčemu úplně neznámému.

No, a pak ráda čtu knihy, kterým nerozumím. Což jistě je snobismus, ale omlouvá mě, že se jim snažím porozumět. Příklad? Tak jsou to třeba některé pasáže z Neubauera (kousíček jeho textu jsme otiskli v *KL*, tomu zrovna rozumím). Sem patří i články z Vesmíru, u mnohých balancuji na hranici mezi úplným tápáním a jemným tušením toho, co autor říká.

Ted' si na cestu do Afriky vezmu Sidonia a Sakateky *Čtrnáctero vykročení*, tomu dokonce i rozumím, ačkoli jsou to rozpravy Zdenka Neubauera (Sidonius) s Ivanem Havlem (Sakateka). A taky si s sebou беру knihu *Až bude volit divá zvěř* (pro mě zcela neznámý Ahmadou Kourouma) – to se do Afriky hodí, protože to je „směšnohrdinská freska o politickém životě řízeném zákonitostmi, záhadami, mýty a náboženstvími černé Afriky“.

S chutí čtu taky různé odborné publikace, ačkoli ty spíše výběrově, ne v kuse. Moc pěkné knihy o výuce a učení vydává Mezinárodní čtenářská asociace, od nich čtu pravidelně *The Reading Teacher*, inspirativní měsíčník.

A hodně ráda čtu Milana Kunderu a Ludvíka Vaculíka, dneska už jen sem tam pasáž z některého oblíbeného kousku, protože už jsem četla vše, co vydali a na co jazykově stačím. Mám dojem, že jim rozumím. Naposledy mě nadchl Kundera knížečkou *Můj Janáček*, o to víc, že jako jedna z mála oper, kterým jsem zatím dorostla, je *Její pastorkyňa*.

Líbilo by se mi, kdybychom si udělali nějaký čtenářský salon třeba s učiteli *KM* a pravidelně se scházeli a diskutovali o četbě. Zatím to vypadá až na časy důchodu.

...a teď budu pokračovat tím, o čem přemýšlím, co mi momentálně vrtá hlavou...

Toho je moc, třeba: Proč si někteří učitelé myslí, že kurzy *RWCT* jsou hodně praktické, a jiní si myslí, že jsou hodně teoretické?

Nebo: V Africe se v suchých oblastech vrtají studny do hloubky víc než 200 metrů, protože výš voda není. Dnešní obyvatelé tak získají šanci na přežití. V oblasti přibude lidí. Budou potřebovat víc vody, na pití, na zalévání, na mytí. Hlubinné vrty jsou ale limitované. Vody bude zase málo. Co pak?

Nebo: Je možné, aby někdo, kdo se hlásí k tradici a kontinuitě čehokoli, se hlásil zároveň k reformě téhož?

...a asi bych se měla přiznat, že se dívám na televizi, nekriticky...

Každé úterý se těším na pořad *Na stopě* (ted' to začnou vysílat ve čtvrtek). Je mi sympatický moderátor a miluji promluvy některých vyšetřovatelů. I rekonstrukce případů, ačkoli se mi zdá, že v poslední době to nějak odbývají. Nejradši mám chvíli, kdy se dozvídám, co jsme my diváci vypátrali. Mám pocit dobře odvedené práce. Už jsem ale zjistila, že nás mezi učiteli je málo, kdo pravidelně pátráme.

Pak mám celkem ráda *Noc s Andělem*, po drobtech, dávka asi tak patnáct minut za měsíc. V poslední době jsem se stala opožděnou a nesystematickou diváčkou *Sexu ve městě*, ale abych řekla pravdu, dost mě štvě to, co se tam ukazuje. Vlastně nevím, proč se na to dívám. Možná proto, že se při tom vcelku dobře usíná.

Vyhlížím klubové filmy a viděla jsem v televizi plno pěkných, ale ještě víc jsem jich prospala. Ted' bude televize vysílat řadu filmů Woodyho Allena, tak na to se vážně těším. Na rozdíl od Ondřeje mám jeho filmy ráda. Ale úplně nejvíc mě těší francouzské filmy šedesátých let nebo starší filmy Carlose Saury, ale těch se v televizi zas tolik nevidí.

Nijak zvlášť mě nelákají dokumenty, těm musím asi ještě dorůst.

...a taky napíšu, že poslouchám rádio...

To když nejsem na kurzu a sedím u počítače. Poslouchám v podstatě jen jednu stanici, a to stanici pro důchodce, se kterou jsem už coby dítko denně vstávala, protože ji věrně a celoživotně poslouchá můj tatínek. Je to ČRo 2. Při některých pořadech ale zuřivě trhám šňůru ze zdi, třeba když pouštějí Helenku nebo šišlavou Zagorovou. Ani dechovku nevystojím. Naopak se hodně těším na sobotní *Meteor*, na *Toulky českou minulostí* a docela ráda mám některé stálé hosty, kteří přicházejí do ranního vysílání a od osmi do devíti hovoří o světě. Občas se ČRo 2 vzepne k velkým činům, kdy nechá v celém dobrém jitra (to je od páté do osmé ráno!) v neděli vést rozhovor Jaroslava Duška s Václavem Cílkem a k tomu pouštějí jen tu hudbu, kterou si tito dva vybírají, a třeba i skladby dlouhé dvanáct minut! Mám tuhle stanici ráda i proto, že vysílá pořady natočené Dismanovci, jejichž členkou bývala taky naše Aška a Rutovic děti.

...někdy chodím do kina...

Do biografu chodím dost málo, ačkoli bych ráda viděla spoustu filmů. Nejčastěji mě vytáhne do kina můj syn Oskar. Vybírá tituly, na které bych z vlastní vůle nešla, ale s ním je zhlédnu ráda. Chodíme do multikin, a to samo o sobě je zážitek. Viděla jsem tam třeba *Hvězdné války* nebo nějakou tu bondovku. Dívám se na tyhle filmy hermeneuticky – tedy od samého začátku vím, že se mi budou líbit, a taky se mi líbí. Pěkně si o nich s Oskarem cestou domů popovídáme. Díly, které nevidím, mi Oskar vypráví. Dost ale nesnáším ten příšerný kravál, se kterým filmy pouštějí – snad si obsluha myslí, že všichni, kdo přišli do kina, nedoslýchají. A ještě víc nesnáším puch popcornu a obrovské nádoby s kokakolou, bez kterých by si část publika zjevně kino neužila.

...a měla bych se svěřit s tím, co mě štvě...

Pořád ještě mě štvě, že se naši čeští vzdělanci tak málo zajímají o vzdělanost a vzdělávání. Měla bych chuť něco v téhle oblasti podniknout, navrhnout, ale vím, že by mě to stálo hodně sil a efekt by byl mizivý. To radši budu učit v kurzech, tam je ten účinek přece jen o něco větší.



...a nezapomenout na to, co mě těší...

Letos v létě mě hodně potěšilo, jak jsme se vozili na *Bílé velrybě* v Doubravce. Učitelé, kteří se v letní škole setkali, patří – podle mého názoru – mezi na-prosté učitelské špičky. Celý týden jsme dělali hodně náročné věci (popis je v těchto KL) a všichni pracovali po celou dobu naplno, snažili se přijít problémům na kloub, najít souvislosti, sestavovat si svá pochopení do systémů. Pro nás lektory to byla vlastně moc snadná práce – vždycky jsme něco podstrčili a o zbytek se postarali účastníci.

Hodně mě těší, že Nina připravila druhou letní školu o průřezových tématech a že měla velký úspěch.

Pěkný zážitek se nakonec vyklubal i z *Koordinátora*, ačkoli to zprvu tak nevypadalo. Pro mě bylo zvlášť zajímavé setkat se jako s lektory s úplně novými lidmi, učit se od nich a zkoušet nové věci.

Asi musím říct, že mě těší všechna moje práce ve školství. Mám ráda *Kritické listy*, ačkoli je to časově náročný koníček; mám ráda práci s učitelskými sbory, ačkoli je hodně vyčerpávající, a ne vždycky nese nějaké viditelné ovoce. Baví mě připravovat kurzy a vymýšlet, co by mohlo oslovit i ty zatvrzelejší účastníky kurzu – co by mohli shledat užitečným. Na každém kurzu se sama naučím něčemu novému, a ráda si všímám, co to je. A taky ráda cestuji a je mi jedno, jestli je to blízko, nebo daleko. Mám ráda sžívání s novými místy. Objev.

A úplně nejvíc mě těší, s jakými lidmi se díky své práci setkávám.

Mozaika z letní školy „Lov na Bílou velrybu“

Hana Košťálová



Jaký byl program Lovu na Bílou velrybu

Aby mohli výsledky naší práce užít všichni zájemci z řad našich čtenářů, uveřejňujeme jak soupis programu letní školy, tak všechny materiály, které k jeho jednotlivým bodům máme. Součástí některých textů jsou ukázky výstupů z práce účastníků. Pro lepší představu o tom, jak vypadala naše práce, sem tam zpestříme text fotkou. Texty, na které v popisu programu odkazujeme, naleznete vesměs v těchto KL.

Neděle večer

První večer jsme strávili promýšlením toho, co si představujeme, když se řekne bílá velryba – a jaké bílé velryby nám mizí za obzory našich vlastních životů. Vytvořili

Lov Bílé velryby se stal metaforou tvorby ŠVP pro šestatřicet účastníků letní školy KM v Doubravce u Havlíčkova Brodu. Pětidenní plavba byla vzrušující a lze říct, že i úspěšná, i když jsme velrybu nedostihli.

Když jsme v zimě vyhlásili letní školu s tímto názvem, poslechli jsme spíš svou intuici a neměli jsme o podobě velryby ani o charakteru lovu, který nás čeká, příliš jasnou představu. Naštěstí se nám udělala – a jak vypadala, o to se chceme podělit se čtenáři *Kritických listů*.





jsme moře pro všechny naše velryby a pak jsme si ještě připravili opravdu velké velryby pro záznamy denních zpětných vazeb a různých jiných úlovek, jimiž jsme velryby krmili.

Pondělí

Pondělní ráno, první pracovní den letní školy, jsme zahájili (stejně jako všechna rána následující) četbou. Letos jsme uzobávali v ranních půlhodinách z knihy *Bílá velryba* od Hermana Melvilla s ilustracemi Rockwella Kenta (vydal Odeon v Praze v roce 1968). Kniha poprvé vyšla v Massachusetts v USA v roce 1851 pod názvem *Moby Dick*. Popis ranní četby naleznete v těchto KL na str. 64.

Prvním vážným bodem *Lovu na Bílou velrybu* se stal úkol pro skupiny, v němž se měly věnovat jednotlivým složkám RVP ZV a ŠVP a zkoumat jejich význam. Zvolili jsme obdobu hry *Co by to bylo, kdyby to bylo?* a ptali jsme se: „Co by byly jednotlivé složky RVP (ŠVP), kdyby byly součástí velryby?“

Během práce s kroky tvorby ŠVP vznikla také *Hra nová sborovnová*, kterou najdete jako přílohu těchto KL.

Dalším plodem této aktivity byly velkolepé papírové velryby.



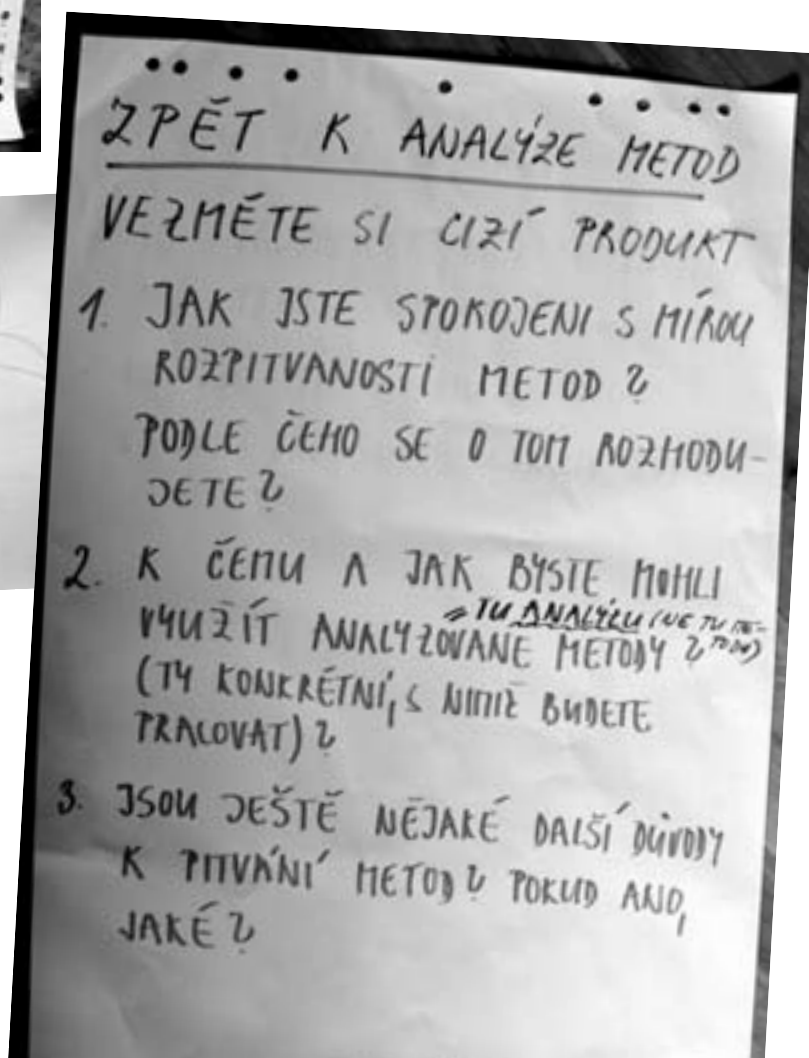
Pondělí jsme zakončili aktivitou *Velryby se jedí po kouskách*. Opakovali jsme v ní analýzu metod aktivního učení z hlediska dovedností, které se metodou rozvíjejí. Ptali jsme se přitom, proč vůbec analýzu dělat? K čemu slouží její výsledky a co se můžeme jako učitelé naučit, když se s ní potýkáme? Jak moc do hloubky v ní jít?

Text: **Díličí dovednosti jako složky klíčových kompetencí (str. 18)**



Hned poté jsme se zabývali možnými kroky tvorby ŠVP (slovníkem letní školy: Jak ulovit Bílou velrybu?). Pro tuhle činnost jsme zvolili osm rozličných zadání, která všechna vyzývala účastníky, aby popsali různými způsoby svůj lov na velrybu (měli k tomu po ruce soupis kroků tvorby ŠVP). Zadání můžeme poslat zájemcům na požádání elektronicky.

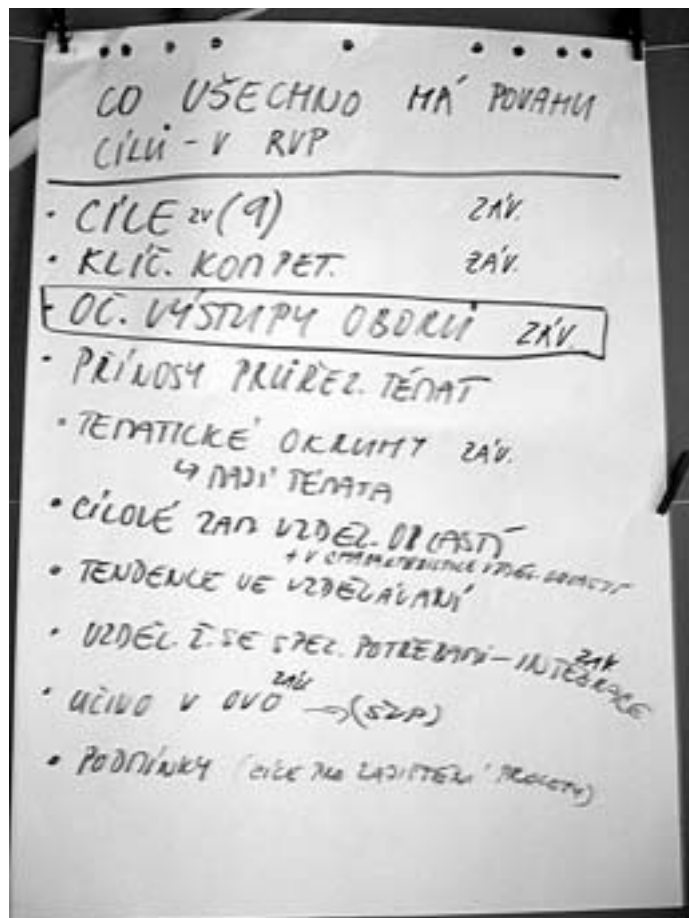
Text: **Možné kroky vzniku ŠVP (str. 14)**





Úterý

Zastavili jsme se ještě krátce u včerejší analýzy metod, pak jsme se věnovali tomu, co všechno má v RVP ZV povahu cílů, i když to třeba RVP ZV přímo jako cíle neoznačuje.



Bavili jsme se o tom, že jedním z typů cílů jsou očekávané výstupy v oborech. Zkoumali jsme, jak máme rozumět tomu, že očekávané výstupy jsou závazné. A tak teď už víme, že závaznost očekávaných výstupů znamená, že škola musí nabídnout všem žákům příležitosti k jejich dosažení. Do jaké míry mají žáci skutečně dosáhnout očekávaných výstupů a jak se to bude ověřovat, to asi ukáže až praxe.

Další podstatnou část dne jsme věnovali tomu, co má promyslet a prodebatovat celý sbor, než se „vrhne“ na zpracování jednotlivých předmětových osnov.

Text: Co promyslet, než se pustíme do práce s očekávanými výstupy oborů (str. 20)

Text: Úloha oborů v základěškolském vzdělávání (str. 21)

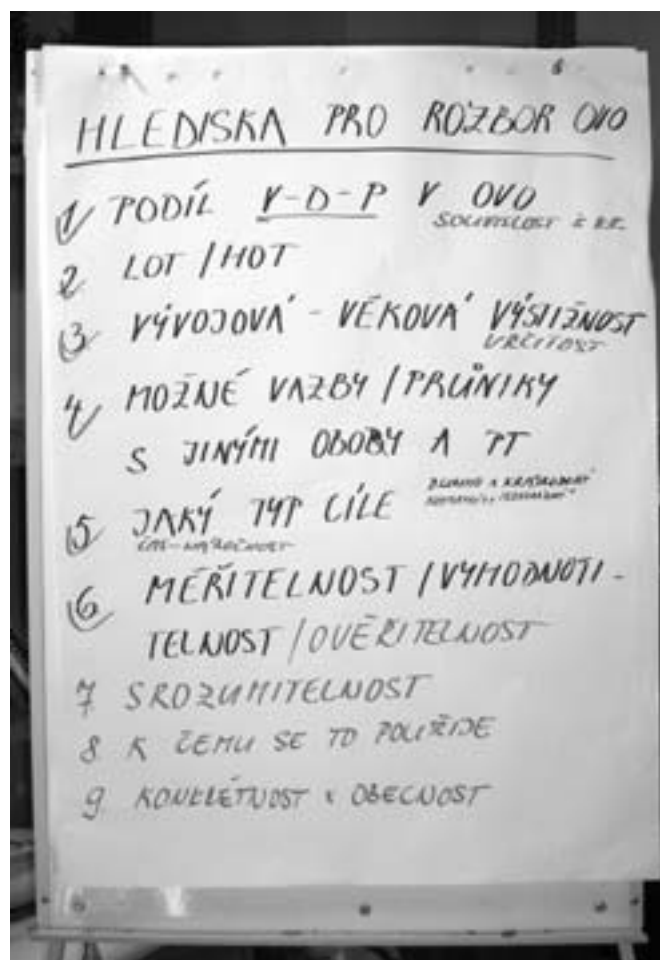
V úterý jsme se nechali vést lektory z řad účastníků: Ája Vlková vedla dílnu o typech paměti a Mirek Marada nás učil zpracovávat informace do vhodných grafických organizátorů, takže jsme si vyzkoušeli různé typy grafů, schémat, tabulek, map.

Večer nám Jindřich Monček vyprávěl o svých dobrých zkušenostech s videotréninkem interakcí.

Středa

Když jsme si řekli, co všechno musíme brát v úvahu pro práci s očekávanými výstupy a co všechno tedy máme mít předem promyšleno, „vrhli“ jsme se na analýzu očekávaných výstupů oborů v RVP ZV. Ptali jsme se, z jakých hledisek máme očekávané výstupy analyzovat a co z toho? A analýzu jsme si vyzkoušeli na zvolených příkladech.

Text: Co se má a může dělat s očekávanými výstupy oborů v RVP při snaze sestavit ŠVP (str. 22)



Odpoledne jsme si udělali volno, ale kratší, než bylo v programu zamýšleno. Velrybáře totiž posedla touha získat z velryby aspoň štětinku, a tak nechtěli opustit loď a přerušit plavbu na moc dlouho. Vrátili jsme se tedy ještě týž den později odpoledne k práci a k očekávaným výstupům.

Čtvrtek

Když jsme očekávané výstupy dost prozkoumali a udělali si jasno o tom, co se s nimi všechno má a může dělat, pustili jsme se do nich.

Text: Jak zpracovat očekávané výstupy z RVP ZV do ŠVP (str. 23)

Text: Jaké byly výsledky první práce s očekávanými výstupy při lovu na velrybu (str. 24)

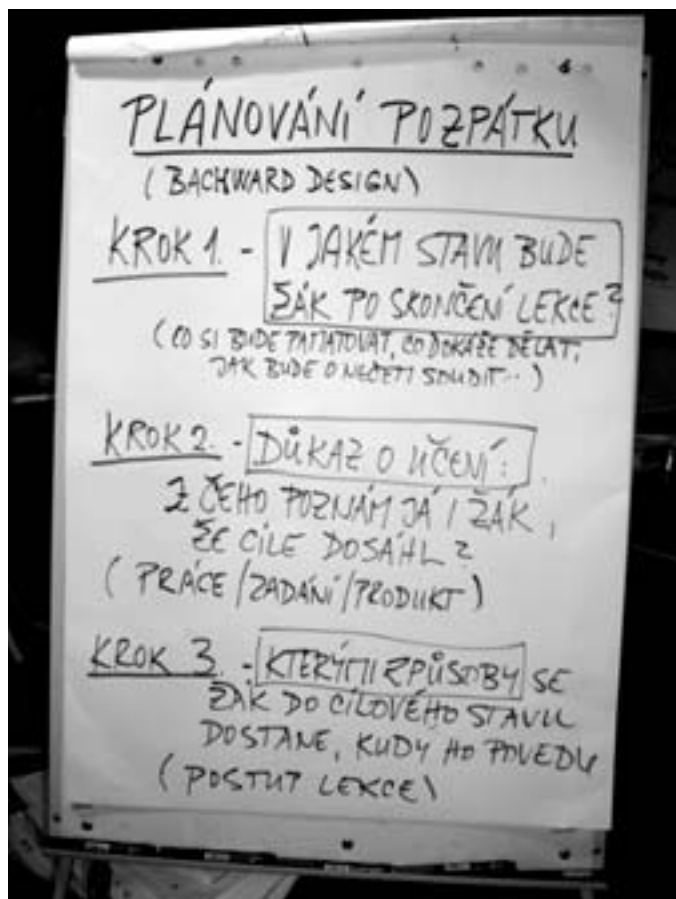
Vyzkoušeli jsme si, zda by se dala pro práci s očekávanými výstupy použít navržená vodítka, která by nám pomohla vyhodnocovat a tak trochu kontrolovat,



zda máme své výstupy formulované užitečným způsobem.

Text: Vodítka pro posouzení očekávaných výstupů v ŠVP (str. 27)

Představili jsme si také hodně užitečnou novinku, kterou bylo pro většinu účastníků plánování pozpátku.



Aplikovali jsme metodu zpětného plánování na práci s průřezovými tématy.

Text: Plánování pozpátku: Výuka o velrybách v průřezovém tématu Environmentální výchova (str. 30)

Text: Úvod do přemýšlení o průřezových tématech a ŠVP (str. 34)

Část čtvrtletního programu obstaraly Kamila Randáková, která nám představila způsob výuky ve škole Montessori, a Blanka Gruntová, od níž jsme se poučili v dílně Pragmatique lexiculturelle.

Večer jsme experimentovali pod vedením Šárky Mikové a Jiřiny Stang. Zkoumali jsme, může-li vejce létat.

Pátek

Poslední půlden jsme se zabývali otázkou, jak propojovat klíčové kompetence a očekávané výstupy v předmětech v ŠVP.

Text: Jak dostat klíčové kompetence do ŠVP (str. 35)

Text: Jak rozpracovat klíčové kompetence (str. 37)





Možné kroky vzniku ŠVP

Hana Košťálová

(...můžete přidávat a ubírat podle svého)

Kroky jsou seřazeny za sebou, protože zapsat je jinak by bylo obtížné. Ve skutečnosti se pořadí mění, kroky se občas prolínají, k některým se bude sbor vícekrát vracet, bude jim nově „porozumívat“ a bude korigovat i to, co na nich už vykonal. Každý sbor, který ŠVP skutečně tvoří, postupuje po svém. Proč? Protože

tvorba ŠVP je pro učitele a sborovnu učením – a skutečné učení probíhá individuálními cestami, které je potřeba respektovat. Zpracujeme si tedy plány a harmonogramy pro tvorbu ŠVP, ale mějme i dost citu, intuice, empatie a (sebe)reflexe, abychom rozpoznali, kdy náš sbor nebo tým v průběhu tvorby potřebuje něco změnit nebo doplnit. Abychom se dokázali zastavit, bude-li třeba, nebo naopak přeskočit to, co u nás jde snadno, ale čemu se jiní musejí věnovat dlouhou dobu. Zkrátka: učme se při psaní svého ŠVP sami tak, jak se mají v naší výuce učit žáci – individuálním tempem, skrze úkoly přiměřeně náročné a s pravidelnou dávkou zpětné vazby.

KROKY TVORBY	Co musí dělat či umět jednotlivý učitel nebo učitelé jako sbor (tým)	Co v té věci musí umět a vědět školní lídr (L.) tvorby ŠVP
vznícení zájmu o reformu a o tvorbu ŠVP mezi členy sboru; udržení zájmu i v období překážek; kompenzace přístupů některých nenakloněných kolegů <i>(průběžný úkol)</i>	zapálení učitelé netlačí silou na nedůvěřivé kolegy; nepřesvědčují je verbálními argumenty – umějí využít vlastní dobré praxe a umějí ukázat vyčkávajícím kolegům, že změna přinese plody i jim samým	L. vyhodnocuje stav sboru a možné cesty oslovení váhajících či rezistentních kolegů; provede se sborem vhodné motivační aktivity ¹ , reaguje na otázky typu „proč to máme psát, když už to dávno děláme“ ² ; propojuje požadavky RVP/ŠVP s tím, co škola a učitelé už doopravdy dělají, a ukazuje tak kolegům, oč v reformě doopravdy jde
seznámení s kontextem reformy <i>(souvisí s předchozím bodem)</i>	učitelé znají kontext reformy a rozumějí mu – tj. znají důvody sociální, ekonomické, psychologicko-pedagogické; evropský kontext apod.	L. zprostředkuje poznání, využije ho k motivaci učitelů; zná a má po ruce české i evropské dokumenty, statistiky, umí v nich nalézat odpovědi na otázky kolegů; zná výsledky <i>ped-psy</i> výzkumů o učení a fungování mozku a aplikuje je ve své výuce ³
sbor se seznámil s úkolem sestavit funkční ŠVP, zná časový režim tvorby <i>(ne ještě přesný časový plán)</i>	učitelé věcně diskutují o cíli tvorby ŠVP ve své škole i o postupných cílech; učitelé posoudí návrh režimu tvorby ŠVP; zváží svoje možnosti (pro příští období se pro ně stane ŠVP profesní prioritou)	L. sestaví splnitelný časový režim tvorby; srozumitelně a realisticky představí sboru, co všechno učitele čeká; vede o tom diskusi a má připravené argumenty
sbor je sestaven ve funkční pracovní týmy pro nejbližší období; ví se, jaké jiné týmy bude třeba sestavovat průběžně	učitelé umějí pracovat v malých týmech různého složení a ve velkém týmu	L. ví, jaké týmy jsou potřeba, umí je sestavit a uřídit (koordinovat) jejich činnost v čase i prostoru (hlídá termíny, zajišťuje předem volné místnosti k jednání...)
vznik a zavedení informačního systému <i>(výměna informací mezi týmy, vedení dokumentace, způsob zpracování vzniklých materiálů a odpovědností...)</i>	sbor využívá domluvený informační a archivační systém; učitelé uživatelsky pracují s jednoduchými kancelářskými programy	L. vymyslí jednoduchý systém (nebo ho někde okoukne a upraví), naučí učitele školy s ním pracovat, pověří kolegy odpovědnostmi a vyžaduje jejich naplňování



plánovitý postup <i>(průběžně)</i>	sbor postupuje podle plánu; učitelé sledují, kde asi tak v plánu jsou; učitelé snesou důvodné změny plánu i většího rozsahu a předem s jejich vznikem počítají	L. plánuje vše – umí seřadit kroky tvorby tak, aby dávaly smysl v jeho konkrétní škole; vyvažuje plánovitost s improvizací a reakcí na vzniklou situaci a z ní vyplývající potřeby; komunikuje s kolegy o plánu i o důvodech změn v postupu
porozumění vzdělávacím cílům RVP ZV	vztahují cíle ke své škole, vyhodnocují současný stav školy v dosahování cílů, mají je na paměti při celé další práci na ŠVP, např. podle nich rozhodují při výběru nebo vypouštění učiva	L. umí řídit práci s cíli (ví, kde jsou v RVP, umí z nich udělat kupř. prac. list, jako je tabulka v ŠVP ZŠ Tábořské), vhodně k cílům v další práci odkazuje a koriguje jimi případné „úlety“ při tvorbě ŠVP ⁴
analýza stavu školy⁵ <i>(jistě se bude v průběhu tvorby opakovat nebo doplňovat o nová zjištění – jde o průběžnou sebeevaluaci)</i>	učitelé nalézají, pojmenovávají, analyzují a vyhodnocují složky života školy a vlastní práce, a to ve vztahu k potřebám reformy	L. ví, co je třeba analyzovat a k čemu analýzu vztáhnout; organizuje analytické činnosti, řídí je a vyhodnocuje
zvládání nových a staronových pojmů <i>(bude se doplňovat průběžně)</i>	rozumějí základním pojmům, které se vztahují k tvorbě a realizaci ŠVP, a umějí je smysluplně používat v komunikaci; neošívají se při vyslovení některých „cizích slov“ (např. portfolio, evaluace); umějí ke starým termínům přiřadit nový obsah	L. umí objasnit pojmy nebo vést učitele k porozumění nějakou aktivitou (práce se slovníčkem apod.)
klíčové kompetence – důkladné porozumění skrze vlastní práci s nimi⁶ <i>(práce na KK se jistě také bude cyklicky vracet, učitelé budou zpřesňovat svoje vidění, zejména až se pokusí propojovat složky KK s formulacemi OVO a s PT)</i> může navazovat též hodnocení	...rozumějí: co to je; proč to je; jak to funguje – a umějí s tím pracovat: vztahovat KK k dosavadní práci a odhalovat v ní prvky přenositelné do ŠVP; analyzovat složky, formulovat, škálovat; identifikovat vzájemné vazby, souvislosti s cíli vzdělávání, s cíli vyučovací jednotky, s hodnocením práce žáků atd.	L. ví, k čemu má práce s KK vést, že je to jedna z nejpodstatnějších částí tvorby a hlavně realizace ŠVP; ví, že nejde o výstup ⁷ z této práce, ale o výsledek (= učitelé chápou podstatu KK a umějí s nimi pracovat ve výuce a plánování); umí práci řídit; rozpozná, co je dobře formulované; vede kolegy k hlubšímu porozumění skrze další práci na KK, popř. si umí najmout někoho, kdo to za něj sbor naučí (ale i pak musí L. dbát na udržení kvality přemýšlení o KK v dalších krocích)
výchovné a vzdělávací strategie na úrovni školy	spojují cíle – tj. směřování ke klíčovým kompetencím – s nástroji, jak jich dosáhnout, zatím na obecné rovině celé školy	L. ohlídá potřebnou úroveň obecnosti a univerzálnosti zvolených strategií pro celou školu
rozpracování průřezových témat (PT)	rozumí, v čem jsou PT jedinečná a nenahraditelná; identifikují, co už ve věci PT škola dělá a v jaké kvalitě; rozhoduje se a zdůvodňuje, jakou různou formu zařazení PT do ŠVP zvolí; hledají vazby mezi cíli ŠVP a aktuální situací školy (přirozené možnosti a potřeby školy); hledají vzájemné průniky oborů a PT i PT mezi sebou (jak v tématech, ale také v kompetencích)	L. vede se sborem aktivity, skrze něž učitelé porozumějí PT a dokážou se pak v týmech radit o tom, jak se s nimi vypořádají; vede různé týmy k různým – nejvhodnějším – řešením; monitoruje kvalitu práce, odhalí slabá místa a citlivě k nim týmy/učitele vrací ⁸



práce s obory – seznámení, určení významu oboru pro žákovu vzdělávání	sbor rozumí tomu, že obory jsou významné tím, čím mohou přispět k „poškolnímu“ životu žáků (tedy ne jen pro testy); učitelé to nalézají, pojmenovávají, diskutují o tom v týmech neoborových i oborových, vzájemně se korigují a naslouchají si	L. řídí takové aktivity, jež umožní učitelům nahlédnout význam oboru pro žáky (a často patrně i jim samým); klade otázky nebo zadání, v nichž budou učitelé muset identifikovat skutečné místo svého oboru
zpracování očekávaných výstupů oborů (OVO)⁹	analyzují OVO v RVP (podobně jako se rozklíčovávaly kompetence) A/NEBO díívají se na to, co už dělají ve výuce, a v tom hledají OVO; využívají Bloomovu taxonomii; umějí stanovit nebo využívat kontrolní vodítka pro kvalitu OVO	L. se rozhoduje, odkud do kroku OVO se svým konkrétním týmem vstoupit – uvědomuje si různé možnosti a volí tu, která dává naději na efektivitu; posuzuje formulace, vede o nich diskusi s kolegy, vede kolegy k vylepšování
práce s učivem	volí učivo tak, aby co nejčastěji dokázali jeho volbu zdůvodnit jinak než slovy: „...to je důležité, bez toho děti nemohou být“; umějí analyzovat učivo obsažené v OVO svého oboru, propojují ho s možnou zkušeností žáků – s přirozenou nabídkou lokality nebo regionu; umějí v týmech hledat propojování mezi obory skrze témata; zohledňují rovněž průřezová témata¹⁰	L. volí některou z cest, jak se dopracovat smysluplné volby učiva nebo spíše smysluplného klíče pro volbu učiva (velké myšlenky; fakta – pojmy – generalizace; lokálnost – regionálnost – globálnost apod.); neustále přidržuje vědomí kolegů u toho, že učivo je tak dobré, jak dobře slouží danému vzdělávacímu cíli¹¹
sestavování osnov, promýšlení učebního plánu	vědí, že osnovy v ŠVP nejsou totožné s osnovami z dřívějška – že to nejsou seznamy témat, ale sled rozpracovaných výstupů; uplatní zde materiál, který si připravili při práci s OVO; ne příliš brzy, ale dost včas se zajímají také o učební plán, který chtě nechtě omezuje svobodu a tvořivost učitele; umějí ubrat ze svých představ o tom, co vše se musí v jejich oboru vyučovat	L. dozírá, aby se z osnov neudělaly tematické plány: umí vracet soustředění učitelů k podávání žákových výkonů a vykonávání práce, když učitelé začnou v psaní osnov příliš uvažovat jen o podávání informací k výukovému tématu
výchovné a vzdělávací strategie na úrovni předmětů	spojují cíle – tj. směřování k očekávaným výstupům v jednotlivých oborech – s nástroji, jak jich dosáhnout, a to na úrovni svého předmětu	L. ohlídá, aby volené předmětové strategie odpovídaly vytčeným cílům
hodnocení práce žáků a jejich pokroku – volba hodnotících postupů vhodných pro stanovené cíle¹² <i>(o hodnocení se při tvorbě ŠVP začne mluvit jistě hned při rozpracovávání klíčových kompetencí na složky, zejména dovednosti)</i>	umějí vyhodnocovat dosahování dovedností i očekávaných výstupů na úrovni práce jednotlivého žáka, vztaženou k třídnímu plánu a k výstupům ve školním programu; volí vhodné metody a nástroje včetně práce se žákovským portfoliem; ukazují žákům, jak mohou sami hodnotit svou práci; stanovují kritéria hodnocení dobře splněného zadání a učí žáky s nimi stále samostatněji pracovat (toto by mělo být zahrnuto do očekávaných výstupů svázaných s klíčovými kompetencemi)	L. má přehled o tom, co všechno znamená práce podle ŠVP pro hodnocení – jaké nároky to klade na učitele; umí posoudit vzdělávací potřeby sboru v této oblasti; buď on sám vede semináře na téma hodnocení ve sboru, nebo si pozve odborníky; organizuje pracovní rady, při kterých si učitelé radí, jak řeší nové obtíže kolem hodnocení (např. si mohou ukazovat, jak pracují s portfolii)



(sebe)evaluační činnosti	učitelé umějí reflektovat svou vlastní práci, umějí vystihnout, co se jim dařilo dobře a co by měli pro příště změnit; umějí to na úrovni své vlastní práce, ale i na úrovni fungování školy (týmové analýzy různých oblastí života školy); umějí analytické činnosti vždy vztáhnout k příslušným cílům	L. vypracuje plán vnitřní evaluace školy, popř. vede sbor při vypracování takového plánu; zvládá řízení činností, které vedou k získání a vyhodnocení odpovídajících informací o práci školy
sestavení učebního plánu	školní tým se dohodne na předmětech, které se budou ve škole vyučovat, a časových dotacích, aby byla naplněna předmětová minima a celková maxima	L. zavádí práci nad učebním plánem ve vhodnou chvíli (ani ne příliš časně, ani ne příliš pozdě); moderuje dohady mezi učiteli
sestavení celého dokumentu	učitelé vyladují své části ŠVP ve spolupráci s kolegy; při sestavování „konečné“ verze počítají s tím, že dokončené dílo se bude začas opět předělávat podle potřeb	L. je hlavním editorem konečné papírové verze ŠVP; ví, které části ŠVP musí povinně obsahovat; harmonizuje obsahy i rozsahy jednotlivých částí; „honi“ kolegy, aby odevzdali vše potřebné

Důležité poznámky k některým bodům v tabulce

¹ O motivačních aktivitách hovoříme v reportáži z projektu *Koordinátor* v tomto čísle *KL*, např. s povoláními (M. Zmrzlík), s „proměnami světa“ apod.

² Příklad aktivita „break point – bod zlomu“, aktivita s často kladenými otázkami (zmínka v reportáži z projektu *Koordinátor*).

³ V programu *RWCT KM* se domníváme, že je velmi užitečné se seznámit s principy konstruktivistické pedagogiky (zjednodušeně řečeno) a ovládat plánování a realizaci výuky s využitím třífázového modelu procesu učení $E - U - R$. Zdroje informací o souvislosti učení s činnostmi mozku jsou ale bohaté, lze se např. dobře inspirovat v knize Susan Kovalikové *Integrovaná tematická výuka* (vyšla ve Spirále v Kroměříži v roce 1995).

⁴ V publikaci nakladatelství Verlag Dashöfer *Školní vzdělávací program krok za krokem* (Praha 2005) najdete stať věnovanou práci s obecnými vzdělávacími cíli i s pracovním listem. Další inspiraci naleznete zde v *KL* v reportáži z projektu *Koordinátor*.

⁵ Populární jsou zejména různé varianty analýzy *SWOT*. O ní pojednává třeba *Manuál pro tvorbu ŠVP v ZV* (VÚP, Praha 2005). Analýzou stavu školy se zabývají pravidelně školy zařazené do sítě Škol podporujících zdraví (ŠPZ). Článek o analýze *SWOT* související s tvorbou ŠVP vyšel také v knize *Školní vzdělávací program krok za krokem*, kterou vydalo nakladatelství Verlag Dashöfer v tomto roce. O *SWOT* analýze se dočtete v řadě publikací, které se zabývají řízením organizací.

⁶ O práci s klíčovými kompetencemi už jsme otiskli řadu článků ve starších *KL*. Připomínáme zde rovněž stati psycholožek Šárky Mikové a Jiřiny Stang, které nás upozorňují na to, jaký význam hrají vrozené dispozice při rozvíjení kompetencí u žáků. V knize nakladatelství Verlag Dashöfer *Školní vzdělávací program krok za krokem* najdete článek ke zpracovávání klíčových kompetencí ve školním sboru od M. Zmrzlíka.

⁷ K rozdílům mezi *výstupy – cíli – výsledky* najdete zmínku v tomto čísle *KL* v článku *Co promyslet, než se pustíme do práce s očekávanými výstupy oborů* na str. 20. V případě práce s klíčovými kompetencemi je **výstupem** nějaká písemná forma analyzovaných kompetencí – seznam na flipu, v počítači, kapitola v dokumentu ŠVP. Zároveň jsme touto prací dosáhli **cíle**, jímž je to, že učitelé umějí analyzovat klíčové kompetence na dílčí složky, nalézají vnitřní souvislosti a vztahy mezi těmito složkami a propojují je s výukou. **Výsledkem** takové dlouhodobé práce je, že učitelé porozuměli smyslu klíčových kompetencí, umějí s nimi pracovat v každodenní praxi, a tak realizují dobrou výuku v duchu reformy.

⁸ K průřezovému tématu *Multikulturní výchova* jsme vydali sborník *IKV v ŠVP*, o kterém jsme informovali v minulém čísle *KL* a na: www.kritickemysleni.cz. Články k tématu lze rovněž nalézt ve starších číslech *KL*. K PT *Environmentální výchova* a zároveň k plánování pozpátku uveřejňujeme stať O. Hausenblase *Plánování pozpátku: Výuka o velrybách v průřezovém tématu Environmentální výchova* v tomto čísle *KL* na str. 30 a tabulku pro promýšlení, jak zařadit PT do výuky na str. 34. Zmínku o práci s PT naleznete také v reportáži z projektu *Koordinátor*. Průřezovým tématům se věnovala letní škola *KM Zlatý věk 2005* (viz str. 44).

⁹ Na očekávaných výstupech jsme usilovně pracovali v letošní letní škole *Lov na Bílou velrybu*. Materiálům o OVO z této LŠ je věnována řada článků v těchto *KL*.

¹⁰ Popis promýšlení smyslu tématu pro učení žáků naleznete v článku O. Hausenblase *Plánování pozpátku: Výuka o velrybách v průřezovém tématu Environmentální výchova* v těchto *KL* na str. 30.

¹¹ O práci s *fakty – pojmy – generalizacemi* se poučíte v knize *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině* od M. Pasche a kol., a to zejména v první části – *Plánování kurikula a výuky*. Knihu vydal Portál v roce 1998 a podle našich zpráv chystá dotisk. V projektu *Kurikulum životních dovedností* jsme se pokusili s tímto konceptem pracovat, ale příliš jsme neuspěli. Předpokládáme, že se jednou k $F - P - G$ vrátíme metodicky lépe připraveni a že se nám stanou vítanou pomůckou při rozhodování o volbě učiva. Ondřej Hausenblas je v této práci dále a v uplynulém školním roce vedl dílny na toto téma. Materiál na toto téma bude uveřejněn v aktualizaci publikace *Školní vzdělávací program krok za krokem*, nakl. Verlag Dashöfer.

¹² O hodnocení jsme vydali celé *KL 13*. Tématu se věnovali někteří autoři publikace *Učím s radostí (KM a SbS ČR 2003)*. Čerstvé stati o hodnocení naleznete v publikaci nakladatelství Verlag Dashöfer *Školní vzdělávací program krok za krokem*, a to od Š. Mikové, J. Stang a H. Košťálové.



Dílčí dovednosti jako složky klíčových kompetencí

Hana Košťálová

Výzva

V tomto textu uvádíme jen krátký příklad analyzovaných metod. Další analýzy vytvořili účastníci lovu na velrybu v Doubravce. Ty zde neuveřejňujeme. Pokud nám ale elektronicky pošlete do 15. listopadu alespoň pět jakýchkoli metod/činností/technik/strategií analyzovaných v dílčí dovednosti, získáte rovněž elektronicky celou sadu rozpracovaných metod – tedy všechny ty, které se do daného data sejdou, a k nim také ty, na nichž se podíleli účastníci lovu na velrybu.

K metodám připojte, prosím, také stručnou informaci o tom, jak dovednostní analýza vznikla. (Kdo se na ní podílel? Jak se práce dařila? Jaké radosti vám přinesla? Jaké strasti? Jak a čím jste je překonali? Případně – jak nyní ovlivňuje vaši výuku... atd.)

Co jsou to dovednostní složky klíčových kompetencí?

Kompetence je definována jako komplex vědomostí, dovedností a postojů, který nás činí způsobilými účinně jednat v konkrétní situaci. Každou kompetenci utváří celá řada takových dovedností, které pracovníčně označujeme jako dílčí dovednosti, abychom dali najevo, že jsou součástí většího celku.

Když do svého ŠVP máme zapracovat dovednostní složky klíčových kompetencí z RVP ZV, můžeme postupovat dvěma cestami – buď shora (od analýzy klíčových kompetencí), nebo zdola (od analýzy strategií, technik, metod a činností, které již dnes používáme pro práci se žáky).¹ Obě cesty je účelné kombinovat a ještě průběžně ověřovat například pozorováním výkonů žáků při aktivním učení.

V letní škole v Lipnici 2003² jsme se zabývali klíčovými kompetencemi celý týden a šli jsme na to převážně odshora. Proto jsme po dvou letech volili „opakování látky“ cestou zdola. Analyzovali jsme vyučovací metody, které známe z programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, ale i odjinud.

Co jsme v nich hledali? Snažili jsme se co nejkonkrétněji pojmenovat specifické i méně specifické dílčí dovednosti³, které můžeme s pomocí té které metody u žáků rozvíjet.

Metody a činnosti, které jsme zpracovávali

Volné psaní, brainstorming, myšlenková mapa, poslední slovo patří mně, V – CH – D, I. N. S. E. R. T. během četby, I. N. S. E. R. T. tabulka, skládankové učení – práce v expertních skupinách, skládankové učení – práce v domovských skupinách, pětílístek tvořený individuálně, pětílístek sestavovaný ve dvojici ze dvou individuálních pětílístků, diamant, Vennovy diagramy, srovnávací tabulka, řízené čtení – čtení s předvídáním, životabáseň po četbě textu o osobnosti, portfolio (sbírání – třídění – hodnocení položek), referát, sebehodnotící list pro práci v malé skupině, týdenní plány, projekt Občan, čtenářské křeslo, literární kroužky (čtenářské kluby), psaní argumentačního eseje.

O čem dále přemýšlíme při hledání dílčích dovedností...

- Jak vypadají tyto dovednosti u **malých dětí – a jak u velkých?** (Můžeme zjistit pozorováním ve třídách.) Liší se trénované děti od netrénovaných?
- **Hodnocení** – které z dovedností umíme hodnotit a jak to děláme?
- **Cíle výuky a učení** – využití formulovaných dílčích dovedností pro formulování cílů učení a výuky.
- **Klíčové (obecné) kompetence** – dovednosti jsou významnými složkami kompetencí, které chceme ve škole trénovat. Kompetence necvičíme naráz, ale po kouskách, tedy právě trénováním dílčích, přesně zaměřených dovedností.

Produkty a výsledky dovednostní analýzy metod

Analýza metod z hlediska dovedností vede k získání velmi cenných produktů – sami jsme je vytvořili, tudíž jim rozumíme a budeme je umět používat. Jsou jimi dovednostní popisy metod, které máme pro výuku a učení k dispozici. Jak je budeme využívat? Uvedme jen příklad: Kvalitní popisy dílčích dovedností v metodách nám urychlí práci ve chvíli, kdy přemýšlíme o tom, jakou zpětnou vazbu budeme poskytovat žákům po práci danou metodou. Později nám dovednostní popisy metod budou krátit čas, když budeme chystat sebehodnotící list pro žáky. (Podívejte se do tabulky nahoře a zkuste si představit, jak byste ji mohli využít ve své učitelské praxi.)

Mnohem důležitější než materializovaný produkt je však dlouhodobý výsledek této nelehké práce. Co se děje, když analyzujeme metody ve složky:

Oblast A = na co během práce přicházíme

- uvědomujeme si jasněji, že to, co v metodě *vyučuje*, jsou *činnosti* (= žák dělá) a *dovednosti* (= žák umí); zatímco činnosti jsou prostředkem učení, dovednosti jsou cílem učení v oblasti KK
- vidíme, že *skrze činnosti/dovednosti se propojí metody s cíli a hodnocením* (!velmi zásadní!)
- vidíme každou metodu jako *komplex* aktivit žáka – a vidíme, kolik rozmanitých dovedností rozvíjíme



svými metodami (pro méně nadšené nebo nedůvěřivé učitele může být mnohost dovedností motivem, aby modernější metody využili ve výuce)

Oblast B = co umíme, když se prokoušeme procesem analyzování metod

- uvnitř metod snadno rozpoznáváme a rozlišujeme rozmanité činnosti a dovednosti
- nazýváme nalezené činnosti a dovednosti výstižnými a srozumitelnými slovy (neříkáme už jenom „žák komunikuje“, ale precizněji např. „žák volí pojmenování“, „vysvětluje“; nejenom „orientuje se v předválečném vývoji“, ale kupř. „porovnává motivy české a německé vlády“ atp.)

- rozpoznáme, je-li naše formulace jen opakováním stereotypu, při němž nemáme jasno o obsahu, a stereotypu se trpělivě zbavujeme (příklady stereotypů, jež mechanicky opakujeme: „čtení s porozuměním“, „aktivní naslouchání“ apod.)
- stanovujeme si potřebnou míru podrobnosti analýzy pro určitý cíl, o který při analýze usilujeme (rozpoznáváme, jakou potřebujeme pro svůj cíl detailnost v rozpitvání metod v činnosti a dovednosti)
- touto činností se připravujeme na to, abychom snáze vyhmátli a formulovali skutečné dílčí nebo krátkodobé cíle na tělo svým žákům a abychom dokázali vyhodnotit míru jejich dosažení

Příklad rozpracovaných metod

METODA	...co dělá žák / ...co se učí žák / ...co umí žák (= dovednosti = složky kompetencí = cíle vzdělávání)
brainstorming (evokace)	• soustředí se po stanovenou dobu na téma • drží se tématu • bez zábran nabízí nápady • přijímá všechny nápady bez kritiky
myšlenková mapa (evokace, reflexe)	• nalézá složky tématu • třídí je; porovnává; rozhoduje, co k čemu patří; rozhoduje o nadřazenosti a podřazenosti složek tématu • identifikuje souvislosti a vztahy mezi složkami tématu • pojmenovává kategorie
I. N. S. E. R. T. při četbě (uvědomění)	• čte souvislý text a získává z něj informace • vybírá informace podle důležitosti • porovnává staré informace s novými • třídí informace (známé, nové – důvěryhodné, nedůvěryhodné)
I. N. S. E. R. T. při porovnávání ve dvojicích (uvědomění)	• naslouchá druhému • sděluje druhému • porovnává své porozumění textu s porozuměním druhého – a se zájmem zkoumá rozdíly • respektuje jiná řešení (neprosazuje svoje jako lepší) • objasňuje důvody pro své řešení • přijímá nápady druhého, když se mu zdají dobře zdůvodněné • formuluje otázky
matematický deníček (reflexe)	• formuluje souvislým textem své porozumění • říká přesně, čemu porozuměl a kde se jeho porozumění zastavilo • najde ve své práci místa, kterými může doložit porozumění i neporozumění • pojmenuje, co mu pomohlo v učení • pojmenuje, jakou pomoc by byl potřeboval k lepšímu pochopení • identifikuje svoje další cíle v učení (co by se potřeboval ještě naučit)
volné psaní (evokace, reflexe)	• píše o tématu po celý stanovený čas • drží se tématu, popř. se k němu snaží vracet • formuluje myšlenky • „učí se od sebe samotného“ – sám odhaluje, co vše k tématu ví, ale běžně si neuvědomuje

**Poznámky:**

¹ K analýze klíčových kompetencí cestou zdola a shora viz text *Jak rozpracovat klíčové kompetence* na str. 37.

² O LŠ Lipnice KL č. 12.

³ Obrat „díleč dovednosti“ používáme proto, že nevíme, jak lépe vyjádřit, že jde vesměs o dovednosti, které v životě nepoužíváme izolovaně, ale většinou jako součásti toho, co dnes označujeme jako kompetence. Díleč dovednosti si dokonce ani neosvojujeme nezávisle jednu na druhé, ale opět v klubku řady dalších dovedností. Rozbalovat kompetence na díleč dovednosti anebo hledat díleč dovednosti rozvíjené učebními metodami a strategiemi má smysl pro situaci školní výuky nebo tréninku – abychom lépe věděli, co máme sledovat, na které cíle upřít pozornost a jak co nejpřesněji a nejčileněji vyhodnocovat míru jejich dosahování.



Co promyslet, než se pustíme do práce s očekávanými výstupy oborů

Hana Košťálová

Než se dostaneme k očekávaným výstupům oborů, musíme se prokousat klíčovými kompetencemi. Ne snad proto, že jsou v RVP ZV uvedeny dříve než výstupy oborů. Rozbalování – analýza (rozklíčování, dekompozice, rozbití...) klíčových kompetencí neslouží jenom k stavbě ŠVP, ale naučí nás trochu jinak myslet o naší vlastní výuce a vybaví nás pro další práci filtrem, kterým pak budeme pozorovat a vyhodnocovat i všechny další kroky tvorby a vznikající součásti ŠVP. Když se budeme jistý čas obírat dopodrobna klíčovými kompetencemi, zažijeme je, pochopíme, jak úzce souvisejí s výukou. Dostanou se nám do (pod)vědomí jako důležité cíle. Nebude pak tak snadné trvat v oborech na kdekakém odborném detailu, protože budeme lépe chápat, co to znamená, že učivo je prostředkem, a ne cílem vzdělávání.

Výstup, cíl, výsledek

Výstup je jedním z několika typů cílů v RVP. Pomůže nám, když se naučíme rozlišovat mezi výstupy a ostatními typy cílů. Zkušení plánovači promýšlejí a formulují své záměry na hladinách **výstup – cíl – výsledek**. Například **cílem** nějakého vzdělávacího projektu může být, že děti zkušeně hledají a nalézají v různých historických písemných pramenech, že dokážou najít i prameny samé; že zvládají komunikaci s lidmi o několik generací staršími a kladou jim otázky, jimiž zjistí to, co se potřebují dozvědět; že si umějí naplánovat práci; že umějí zpracovat svá zjištění do podoby srozumitelné občanům v okolí školy. **Výstupem** může být zpráva o konkrétní historické události, jak proběhla v naší obci. **Výsledkem** takové práce by mohlo být zlepšené porozumění a soužití mezi mladší a starší generací, pocit sounáležitosti s místem, vědomí, že se dějiny odehrávají přímo s námi – v každém místě, v každý čas.

Rozdíl mezi výstupem a cílem bývá dobře patrný v projektovém vyučování. Projekt vždycky směřuje k vytvoření nějakého výstupu – třeba divadelního představení, sborníku, návrhu na řešení obecného problému. Cílem práce ale není výstup, nýbrž to, čemu se děti během práce na projektu naučí a co v nich zůstane, i když výstup už dávno rozkoušou myši.¹

Proč zvolili autoři RVP ZV pro označení cílů učení v oborech termín „očekávaný výstup“, a ne cíl, není zcela jasné. Máme za to, že chtěli vyjádřit jakousi ukončenost děje. Očekávané výstupy oborů v RVP ZV mají spíše povahu krátkodobých nebo střednědobých cílů, ačkoli je jako cíle RVP ZV nepojmenovává.

Otevřenost OVO pro různé konkretizace

Výstupy v RVP ZV musely (měly) být stanoveny tak obecně, aby školám zůstalo dost svobody a mohly výuku přizpůsobit potřebám svých žáků, svým prioritám a specifickým charakteristikám. Ne vždy se ovšem podařilo udržet potřebnou úroveň otevřenosti v očekávaných výstupech oborů. Výstupy v ŠVP budou formulovány pro konkrétní školu, která zná své konkrétní podmínky a možnosti i potřeby svých žáků. I tyto výstupy ale musejí počítat s tím, že musejí dávat potřebnou míru volnosti různým vyučujícím pracujícím s rozličnými žáky.²

Otázky pro diskusi o očekávaných výstupech

Ke všem očekávaným výstupům oborů uvedeným v RVP by měla škola se žáky směřovat. Žádný nesmí pominout, vyškrtnout, přehlédnout. Doporučujeme, aby si školy, než se pustí do práce s OVO, prodiskutovaly následující otázky. Nevadí, že u některých dojdou k závěrům, zatímco jiné zůstanou otevřené. Během další práce na přenosu OVO do ŠVP se k některým z nich bude školní tým stejně vracet.

a) Co se s OVO má a může dělat, aby se naplnily zákonné předpisy a zároveň aby se dalo vyučovat? S tím je spojeno také přemýšlení o povaze OVO a z ní vyplývajících možnostech a nároků.

b) Jak formulovat výstupy užitečně a jak posléze rozpoznat, že výstupy jsou formulovány užitečně – co je to užitečnost při stanovování a formulování OVO v ŠVP? (viz vodítka)

c) Nikde jsme dosud nenašli objasnění toho, co to znamená, že „OVO jsou závazné“. Zdá se jisté, že v ŠVP



musí být rozeznatelné místo, kde se daný OVO nalézá. Buď je formulace přímo přenesená z RVP do ŠVP, nebo je výstup přeformulován, ale v tom případě škola musí umět najít, pod jakou formulací se původní OVO skrývá. Umístění OVO v ŠVP ovšem nezaručuje, že ho žák „závazně“ dosáhne. A zde si nevíme rady. Mají například všechny děti „rozhodnout se znalostí rychlosti světla ve dvou různých prostředích, zda se světlo bude lámat ke kolmici, či od kolmice, a mají využívat této skutečnosti při analýze průchodu světla čočkami“³? Pokud ano, jaký konkrétní výkon dítěte už lze považovat za postačující? Co dělat, když nějaký žák ne a ne rozhodnout, zda se světlo bude lámat ke kolmici, nebo od kolmice? Co když se rozhodne špatně?

d) Na předešlý bod navazuje ještě další. Užitečně si zformulovat očekávané výstupy znamená kromě jiného i to, že budeme umět vyhodnocovat, do jaké míry žák naplnil očekávané výstupy v našem ŠVP – budeme proto přemýšlet už během práce na OVO také o smyslu a konkrétních způsobech hodnocení práce žáků.

e) Chceme integrovat obory navzájem a navíc ještě průřezová témata – ale měli bychom si napřed říct proč. Čeho má být integrací dosaženo? K čemu to bude? Jaké jsou různé možnosti integrace a které z nich preferujeme?

f) V jakých týmech ve škole se do práce na OVO pustíme?

Práci na OVO bychom si společně už v jejím průběhu měli reflektovat – formulace OVO bude každému učiteli pořád něco nového vyzrazovat o tom, jak vlastně vyučuje: co by měl v hodinách přidat nebo ubrat, zda vůbec k takovému OVO umí připravit hodinu, anebo sled hodin, co vlastně dělá v hodinách takového, že jeho žáci zrovna tento výstup budou považovat za dosažitelný, případně co jim k tomu chybí. To, že nám některá formulace OVO bude připadat neúnosná, může znamenat buď to, že jeho formulace není dobrá, nebo to, že nevíme, jak takového výkonu s žáky ve výuce dosahovat.

Poznámky:

¹ Pokud bychom chtěli triádu *výstup – cíl – výsledek* aplikovat na tvorbu ŠVP, pak písemný dokument je výstupem; to, čemu se učitelé naučili při jeho tvorbě, je cílem; a to, že se tak podpoří reforma vzdělávání v České republice, je výsledkem tvorby školních programů.

² K tomu viz text *Vodítka pro posouzení očekávaných výstupů v ŠVP* na str. 27.

³ Citace OVO z oboru chemie.



Úloha oborů v základěškolském vzdělávání

Hana Košťálová

Předkládáme popis jednoduché aktivity, v jejímž průběhu se mají učitelé zamyslet nad tím, proč vyučovat každý z předmětů, kterým se žáci po dobu školní docházky věnují.

Učitelé by měli získat odpověď na otázky:

V čem je můj předmět nezastupitelný?

Co je v mém předmětu tak jedinečného a zároveň významného, že o to děti nesmí být ochuzeny?

Tuto aktivitu jsme provedli mimo jiné s účastníky loňského rozvojového programu tvorby ŠVP, a to takto:

1. Účastníci se rozdělili na oborové skupiny – co skupina, to obor.
2. Vybrali si pro přemýšlení cizí obor, např. angličtina promýšlela fyziku, chemici zeměpis.
3. Na flipový papír sepisovali z vlastní zkušenosti, co si myslí, že jim samotným přineslo studium daného oboru během základní školy. Účastníci se zabývali jak znalostmi, tak kompetencemi.
4. Když skupiny skončily práci nad zvoleným oborem, poslaly flip další skupině, opět laické. Toto se opakovalo ještě potřetí.

5. Nakonec se flipy dostaly do skupiny odborníků. Ti se zděšením zjistili, co všechno z jejich oboru vypadlo, ale nakonec museli uznat, že body na flipích obvykle vystihly to úplně nejpodstatnější.

Vyplatí se zařadit popsanou činnost před práci s osnovami – s učebním plánem a očekávanými výstupy oborů. Bude totiž možné se odvolávat na výsledky tohoto miniprůzkumu, až se všichni budou pokoušet získat pro svůj předmět co nejvíc hodin.

Na aktivitu může navázat další, která má účastníkům pomoci, aby si uvědomili, kde jsou styčné body jejich oboru (předmětu) s obory dalšími.

Účastníci vyvěsí všechny oborové flipy. Pak společně s kolegy z oborové skupiny obcházejí celou galerii a vyhledávají, ve kterých položkách se shoduje jejich obor s obory cizími. Zaměřují se na všechny složky učiva – znalosti, dovednosti i postoje. Obvykle shledají shody nebo blízkosti zejména v dovednostech a postojích.



Co se má a může dělat s očekávanými výstupy oborů v RVP při snaze sestavit ŠVP

Hana Košťálová

Když přemýšlíme o oborových výstupech obecně, jak jsou uvedeny v RVP, můžeme:

- ohledat je a porozumět jim
- souhlasit / nesouhlasit / nerozumět
- opravit je a vylepšovat, doplňovat
- propojovat výstupy v RVP s tím, co už ve škole děláme a v čem můžeme pokračovat
- analyzovat je

Užitečná hlediska pro analýzu očekávaných výstupů oborů*

a) Vědomosti – dovednosti – postoje / klíčové kompetence / oborové kompetence. Jaký je podíl těchto složek (V – D – P / kompetence) v požadavcích na výkon žáka formulovaných výstupem? Nakolik OVO integruje dosažení klíčových kompetencí? Je možné, že formulaci výstupu si učitel vytvoří tak, aby se mohl zaměřit hlavně na vědomosti? Nebo vyžaduje výstup explicitně, aby žák rozvíjel, využil nebo prokázal nějaké dovednosti či postoje?

Příklad v oboru chemie v RVP ZV: „Žák rozliší vybrané deriváty uhlovodíků, uvede jejich zdroje, vlastnosti a použití.“ Formulace výstupu umožňuje žádat po žákovi pouhé zopakování naučených informací. Je znalostní. Mohlo by nás zmást „aktivní sloveso“ *rozliší*, které vyvolává dojem, že žák má i něco dělat (*rozlišovat*), a tak rozvíjet či prokázat i nějakou dovednost. Sloveso *rozliší* vnímáme spíše jako „krycí“ sloveso k tabuizovanému „vyjmenuje“ nebo ke stejné málo populární formulaci „přiřadí k vzorci derivátu uhlovodíku správné jméno derivátu“. Možná učitelka opravdu předloží několik vzorků látek a nechá žáka zjistit (*rozlišit*), které vzorky patří k čemuž druhu uhlovodíkového derivátu a které jsou jiného druhu. Ve školních podmínkách to není příliš pravděpodobné. Žák spíše bude vyzván k tomu, aby si vybavil, co si zapamatoval z výkladu nebo co se naučil doma. K pouhému vybavení naučené látky míří jednoznačně také formulace „uvede jejich zdroje, vlastnosti a použití“. Na druhou stranu výstup nevylučuje, že práce učitelky bude smysluplná a že se do látky o uhlovodících dostane více skutečných oborových nebo obecných dovedností. Pokud chceme, aby v našem ŠVP existovala rovnováha mezi znalostmi, dovednostmi a postoji, musíme tento výstup upravit právě z tohoto hlediska.

b) Bod (a) souvisí také s úrovní myšlenkových operací, které výstup požaduje – je výstup formulován spíše na úrovni LOT, nebo HOT? Je formulován na úrovni „pseudoHOT“.

„Žák rozliší vybrané deriváty uhlovodíků, uvede jejich zdroje, vlastnosti a použití...“ – výstup nevyžaduje víc než zapamatování látky, což je úplně nejnižší hladina LOT, ačkoli na druhou stranu nevylučuje vyšší operace: porovnat a určit rozdíly, vysoudit z vlastností možné aplikace v praxi atp. To je ovšem už nadstavbová interpretace výstupu, která je opět v rukou školy.

c) Věková – vývojová výstižnost. Je na samotné formulaci výstupu zřetelné, že se týká např. konce prvního stupně nebo konce základní docházky, anebo je z tohoto hlediska neurčitý? Mohl by být zařazen do kteréhokoli ročníku daného cyklu?

Vzhledem k tomu, že zvolený výstup z chemie zahrnuje složité učivo, ale velmi nízkou hladinu myšlenkových operací, považujeme ho za nevhodný pro žáky všeho věku.

d) Z hlediska možných vazeb na jiné obory a na průřezová témata. Je výstup oborově ohraničený, nebo přináší prostor pro promyšlení mezioborových vztahů?

Vazby na jiné obory by bylo možné pro náš vybraný výstup nalézt – kupř. vzorce uhlovodíků by jistě mohly inspirovat učitele výtvarné výchovy a žáci by si s nimi mohli vyhrát.

e) Jak fungují výstupy jako cíle neboli jaké typy (druhy) cílů představuje ten který výstup nebo sada výstupů? Je výstup formulovaný jako jednorázový či krátkodobý cíl, nebo je výstup formulovaný jako dlouhodobý cíl čili jako výsledek dosahování postupných cílů? Předešlé úrovně dosaženého výkonu mohou být v tomto případě v RVP ZV také formulovány dalšími výstupy (pak je seřadíme), nebo nemusejí, ale my je musíme domyslet. Může se stát, že výstup postrádá parametry cíle a je jen položkou na seznamu učiva?

Zvolený výstup je jednorázovou záležitostí – tak, jak je uveden v RVP ZV, je možné ho dosáhnout za hodinu výkladu.

f) Je výstup formulován jako ověřitelný, změřitelný či vyhodnotitelný?

Chemický výstup je velmi snadno ověřitelný – můžeme žákům dát test, jímž ověříme, co všechno si zapamatovali.



Podobné hraní se velmi hodí i pro první seznamování s očekávanými výstupy, stejně jako pro jejich další zpracování. Nezapadávejte svým učitelům, aby si RVP ZV pročetli – ale nechte je s ním rovnou nějak pracovat.



Jak zpracovat očekávané výstupy z RVP ZV do ŠVP

Hana Košťálová

Při „vlastním psaní“ dokumentu* máme v zásadě volbu mezi dvěma přístupy k tomu, jak dostat očekávané výstupy RVP ZV do svých ŠVP.

1. Opsat očekávané výstupy z RVP ZV do ŠVP

Zdánlivě nejjednodušší cesta. Ve skutečnosti to znamená nutnost rozstrkat (distribuuat) OVO do ročníků. Pokud jsou OVO na úrovni koncové pro daný stupeň (tzv. výstupy po 5. ročníku nebo výstupy z 9. ročníku), pak je třeba řešit otázku, jak je rozstrkáme do (nižších) ročníků a jak určíme požadovanou úroveň v nižších ročnících? Podle čeho se rozhodneme, který výstup přijde do nižšího ročníku a který do vyššího? A jak budeme propojovat OVO s klíčovými kompetencemi? Takže nakonec i při opisování bude třeba s OVO pracovat. To nevylučuje, že některý OVO přejmeme do ŠVP v té formulaci, v jaké se nabízí v RVP.

2. Rozpracovat a dopracovat OVO

Jak je možné je dopracovat?

⇒ Rozvést je do více let (výstup bude analyzován a rozpracován do postupných cílů – vznikne z něho několik navazujících výstupů). Výstup by se také mohl propojit s výstupy jiných oborů a k jeho dosažení by se mohlo dospět mezioborově (integrace oborů a integrace průřezových témat).

⇒ Rozpracovat je na Bloomovy úrovně – třeba odstranit z dějepisu převahu „objasní, vysvětlí, uvede příklady“ atd. Platí, že vyšší hladina Bloomovy taxonomie obsahuje hladiny nižší, proto se nám snadno podaří dosáhnout OVO z RVP ZV, pokud naše OVO budou HOT.

⇒ Přestrukturovat OVO zásadním způsobem, ale tak, aby bylo jasné, že v ŠVP zůstává příležitost k dosahování všech předepsaných. Například: Momentálně se v dějepise nabízí chronologické probírání „epoch vývoje lidstva“, postupuje se tradičně od nejstarší doby po dnešek. Nikde ale není řečeno, že by se výstupy opravdu měly probírat v časovém pořádku, jak je seřadil RVP. Je možné v dějepise udělat nějaký jiný řez teď, když výstupy v RVP ZV jsou, jaké jsou? Lze kupř. identifikovat ve všech výstupech nějaké „velké myšlenky“ (nebo generalizace), podle kterých bychom si spíše dějepis sestavili? Nebo je možné integrovat dějepis třeba s matematikou, aby to dávalo smysl a nebylo samoúčelné?

Poznámka:

* Hlediska pro analýzu OVO se posléze přetransformují ve vodítka (kritéria), která nám pomáhají vyhodnocovat kvalitu našich školních očekávaných výstupů (srov. text *Vodítka pro posouzení očekávaných výstupů v ŠVP* na str. 27.)

⇒ Vyhledat všechny vazby na jiné obory, které OVO či sada OVO nabízí a jež můžeme v naší škole uskutečnit (kvalifikace, místní podmínky); paralelně s rozpracováváním OVO integrovat obory.

3. Vyjít z vlastní zkušenosti, ne od RVP ZV

Při práci s OVO máme rovněž možnost při svém psaní ŠVP úplně OVO nabízené v RVP ignorovat, a formulovat/vytvořit si ve škole vlastní OVO (na základě zkušeností učitelů a s využitím toho, co už umíme v oblasti plánování a formulování dovednostních cílů). S OVO v RVP ZV pak vlastní výstupy jen porovnáme a případně upravíme: zahrneme i to, co naše výstupy nepokryly, ale RVP předepisuje. Rizikem této cesty je, že se můžeme někde s očekávanými výstupy uvedenými v RVP ZV minout a pak si přiděláme práci. Výhodou je, že opravdu myslíme v první řadě na svou práci ve škole, na to, co zvládneme, a ne na to, jak vyhovět předpisu (kterému ani nemusíme rozumět). Pro učitele může být tato cesta příjemnější proto, že ji nepocítují jako tolik abstraktní.

Jak vystihnout úroveň obtížnosti

Při zpracovávání očekávaných výstupů se nevyhne přemýšlení o tom, jak rozumně postihnout a popsat fáze na cestě k cílovému očekávanému výstupu. Dejme tomu, že na základě zkoumání určitého předepsaného výstupu usoudíme, že se jedná o dlouhodobý cíl, který budeme mít na zřeteli po celé čtyři roky žákovy docházky na druhý stupeň naší školy. Budeme chtít ve školním programu zachytit prostřednictvím výstupů na konci šesté, sedmé a osmé třídy trať, po níž se budeme se žákem ubírat, abychom na konci deváté třídy mohli setřít pot z čela a poklepat si na rameno – jsme v cíli.

Známa didaktická pomůcka nám radí, že máme postupovat od jednoduššího ke složitějšímu. Co tím ale myslí, co to znamená?

a) Vzdělávací obsah je náročnější odborně, to znamená, že k jeho zvládnutí je zapotřebí ovládat řadu učiva předcházející učivu zakomponovanému do daného očekávaného výstupu (v matematice je potřeba používat nějaké matematické úkony nebo zohledňovat matematické zákony).

b) Učivo může být složitější tím, že probírané věci jsou stále více komplexnější – uvažuje se víc souvis-



lostí s jinými věcmi a jevy, například i z jiných oborů. Věci se představují v jejich dilematičnosti a nejednoznačnosti. Částečně je to stejné jako bod (a), ale v tomto případě může zvládnutí složitějšího výstupu vyžadovat nejen zapojení dříve zvládnutého učiva, ale i aktuální badatelskou činnost, která prohloubí žákův vhled do problému.

c) Postupujeme se vzdělávacím obsahem od lokální úrovně, přes regionální ke globální (ze dvorečku do vesmíru). Zde to myslíme doslova – každé téma by mělo být zkoumáno nejprve na tom, jak se demonstruje v té výseči světa, který může obsáhnout v daném věku samo dítě. O důsledcích vyvlastňování zemědělské půdy a prostředků se šestáci budou učit tak, že zjistí, kterých místních rodin se rozkulačování týkalo, co se dělo, jak to rodiny nesly a jaké důsledky lze shledat ještě v dnešních časech. Teprve starší žáci se budou problému věnovat v souvislosti s dalšími událostmi a v kontextu celé republiky nebo širším, budou se zabývat jeho zobecnitelnými rysy.

Nezaměňme ale postup „od dvorečku k vesmíru“ s tím, že i v případě, že se budeme zabývat nějakým historickým problémem Anglie, musíme vyjít od osobní zkušenosti žáka – musíme nalézt to, co by na problému mohlo být pro našeho žáka osobně přitažlivé. Narážím na evokační fázi procesu učení, která má za úkol propojit téma či problém, který mají žáci studovat, s jejich osobním zájmem, zvědavostí atd. Jde o práci s prekoncepty.

d) Postupujeme se vzdělávacím obsahem od konkrétní úrovně k abstraktnější. Je to obdoba principu „ze dvorečku do vesmíru“, ale týká se např. přírodních jevů, které nás ve světě obklopují a jejichž pochopení můžeme spíše zvládnout na studiu jedinečných případů než obecných teorií.

e) Výstup vyžaduje větší samostatnost žáka: žák si sám práci rozvrhuje, postupuje podle plánu a kontroluje se (sem patří i spolupráce s druhými žáky, kterou si žáci sami řídí). Zatímco méně zkušenější žáci sami zvládnou sled jen kupř. dvou, tří kroků, zkušenější žák se naučí pracovat se zadáním tak, že si naplánuje cestu k jeho splnění a možná i kritéria, podle nichž pozná, že cíle dosáhl.

Omyl: Někteří učitelé (a zjistili jsme, že třeba i někteří z autorů RVP, např. oboru dějepisu) se domnívají, že nižší úrovně Bloomovy taxonomie (LOT) se hodí pro malé děti a vyšší úrovně (HOT) pro větší děti. Toto nedorozumění ale absolventům programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* nehrozí... Nicméně z toho plyne, že pohyb po LOT a HOT nepomůže zjednodušovat nebo komplikovat očekávané výstupy.

Poznámka:

* Učitelé bývají netrpěliví a mají pocit, že pokud se při tvorbě ŠVP rovnou něco nesestavuje do formulářů a tabulek nebo aspoň na listy nadepsané „Kapitola XXX školního vzdělávacího programu naší školy v YYYY“, že se jen ztrácí čas jakousi přípravou. Ve skutečnosti není možné vynechat hodiny a dny strávené „pouhým“ promyšlením různých kroků tvorby ŠVP, zkoušením rozličných cest zpracování apod. Takže dělení na „přípravu“ a „vlastní psaní“ postrádá smysl. Jde spíše o proces tvorby, který musíme jednou završit tím, že vše, co jsme promysleli, sesadíme do písemného dokumentu, který nazveme ŠVP.

Ondřej dodává: „Je to jako v architektuře: architekt nemůže rovnou kreslit futra a tvary schodiště, ani rozměřit velikost ložnic – musí nejprve dobře porozumět funkci, kterou bude dům mít, vyvážit s jeho funkcí i jeho krásu, velikost pokojů vyvažovat s celkovým prostorem a počtem obyvatel, přihlížet k tomu, aby ranní provoz kuchyně nerušil ranní spáče nebo aby se do koupelny nechodilo přes dětský pokoj...“



Jaké byly výsledky první práce s OVO při lovu na velrybu

Účastníci LŠ „Lov na Bílou velrybu“

V následujícím textu přinášíme ukázky našich průzkumů toho, co je možné s očekávanými výstupy oborů (OVO) v RVP ZV dělat, abychom získali očekávané výstupy v ŠVP.

Postupovali jsme různě. Snažili jsme se například k některému očekávanému výstupu z RVP ZV vyprodukovat smysluplnou linii očekávaných výstupů ŠVP, jichž by učitel s žáky mohli dosahovat během delšího období; nebo jsme hledali, v jakou posloupnost sestavit již existující OVO z RVP, aby na sebe navazovaly.

Neubránili jsme se při této práci kritickým poznámkám k některým OVO, které nám přináší RVP ZV. Díváme se proto na něj jako na materiál, který má před sebou ještě dlouhou cestu vývoje. Jsme rádi, že se i tvůrci

RVP ZV stejně jako my ochotně učí. Třeba jim i tento text poskytne užitečnou zpětnou vazbu.

1. skupina – PŘÍRODOVĚDCI

Očekávaný výstup RVP: „Žák uvede příklady výskytu organismů v určitém prostředí a vztahy mezi nimi.“ Toto je cílový výstup, tzn. očekáváme, že žák by nejpozději v 9. ročníku měl prokázat, že je schopen uvést příklady výskytu organismů v určitém prostředí a vztahy mezi nimi.

6. roč.

- Žák uvede příklady výskytu organismů v lese a rybníce a vztahy mezi nimi.

**7. roč.**

- Žák uvede příklady výskytu organismů v různých ekosystémech planety a vztahy mezi nimi.

8. roč.

- Žák uvede příklady organismů ohrožujících člověka i organismů pomáhajících mu.

9. roč.

- Žák uvede příklady organismů a vztahů mezi nimi v kontextu historického vývoje; na příkladech uveďte změny těchto vztahů (argumenty).

Poznatzky členů skupiny z této práce

- ☺ pomáhá nám, když si představíme výuku (co učíme)
- ☺ zdálo se nám, že nejde jeden výstup rozbalit do všech ročníků, a pak jsme to opravdu dokázali

- ☹ jsme nejistí pro stanovení míry konkrétnosti v ŠVP

Komentář: Jak udělat z tohoto znalostního výstupu na úrovni LOT výstup zábavnější a smyslnější na úrovni HOT?

Výstup stanovený v RVP se nám dvakrát nezamlouvá. Je to ten typ výstupu, který nenutí učitele k tomu, aby organizoval pro žáky aktivní učení, během kterého si mohou osvojovat klíčové kompetence a zejména rozvíjet myšlení (myšlenkové operace). Výstup v RVP je na nejnižší hladině Bloomovy taxonomie myšlenkových operací – „uvede příklady“ totiž znamená, že se žák může naučit několik příkladů, které mu předložila učitelka nebo učebnice, a na požádání je odříká. K tomu nepotřebuje vůbec žádné pochopení věci samé.

Naštěstí výstup bude splněn, i kdybychom ho v ŠVP nahradili jiným, který bude vyžadovat zapojení složitějších myšlenkových operací a také větší žákovu aktivitu. Myslíme si, že i autorům tohoto OVO šlo asi o vyšší hladinu myšlenkových operací a o větší explicitní podíl dovedností (jako součástí KK) než memorovaných vědomostí. Takže si překládáme ne moc zdařilou formulaci očekávaného výstupu v jinou, podle nás lepší:

„Žák formuluje a zdůvodňuje hypotézy o tom, jak by se mohly proměňovat složky ekosystému, pokud dojde k určitému zásahu do něj, a to s využitím konkrétních příkladů. Vyvozuje obecné závěry.“ (Příklad: Co všechno by se asi mohlo stát, když z biotopu zmizí konkrétní organismus?)

Při dosahování tohoto výstupu se žák musí seznámit s tím, že organismy v prostředí jsou na sobě nějak závislé a jak. Ačkoli je výstup formulován obecně, učitelka ho jistě bude konkretizovat a žáci budou studovat příklady ze života. Na nich se naučí to, co použijí později k samostatnému formulování hypotéz (předpovědí) a jejich zdůvodnění.

Možná bychom se spokojili i s tímto výstupem:

„Žák ví, že různé organismy v témž prostředí na sobě různě závisí, a předvídá důsledky, které přinese určitý zásah do prostředí.“

Ve formulaci výstupu vůbec nemusíme mít slůvko „ví“, protože bez vědomosti by nemohl smysluplně předvídát důsledky zásahu do prostředí. Takže tento výstup bude vyžadovat stejnou míru vědomosti jako výstup: „Žák předvídá důsledky, které přinese určitý zásah do prostředí.“

Ještě jiná formulace téhož výstupu:

„Žák nalézá a formuluje pravděpodobnou souvislost mezi změnou v ekosystému a jejím následkem.“ (Příklad: Návrat vlků do Yellowstonekého národního parku vedl ke zvýšení počtu osik. Proč?)

Nebo ještě jednodušeji:

„Žák poznal, jaké příčiny a následky má narušení vztahů mezi živými organismy v určitém prostředí, a dovede tyto poznatky aplikovat na případy obdobné.“ (Příklad: Zamýšlený nebo náhodný import nepůvodních druhů živočichů a jejich infiltrace do určitého ekosystému.)

Totéž, o něco obecněji:

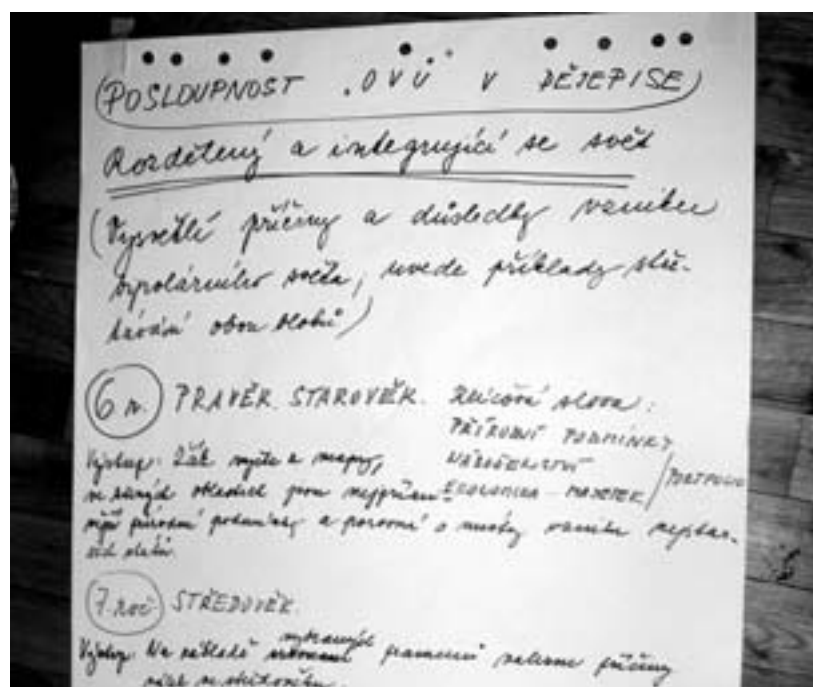
„Žák aplikuje na analogické případy poznatky získané studiem příčin a následků narušení vztahů mezi složkami systému určitého prostředí.“ (Příklad: Aralské jezero již takřka vyschlo. Příčiny tohoto stavu jsou ty a ty. Mohl by podobný vývoj proběhnout i v případě afrického jezera Tana, o němž se uvažuje jako o zdroji vody pro zavlažovací systémy přilehlých oblastí? Co by to znamenalo pro celou oblast i pro organismy závislé na ekosystému jezera Tana?)

2. skupina – DĚJEPISÁŘKY

Očekávaný výstup RVP: „Žák vysvětlí příčiny a důsledky vzniku bipolárního světa; uvede příklady střetávání obou bloků.“ (tematický rámeček *Rozdělený a integrující se svět*)

6. roč. Pravěk, starověk

- Klíčová slova: přírodní podmínky, náboženství, ekonomika, majetek.
- Žák si zakládá portfolio.





- Žák vyčte z mapy, kde jsou pro člověka nejpříznivější přírodní podmínky, a porovná s místy vzniku nejstarších států. (Odpovídá OVO RVP: „Rozpozná souvislost mezi přírodními podmínkami a vznikem prvních velkých zemědělských civilizací.“)

7. roč. Středověk

- Žák na základě vybraných pramenů nalezne příčiny válek ve středověku.

8. roč. Novověk

- Žák vyhledá z pramenů důkazy anglické nadřazenosti nad světem.

9. roč. Moderní doba

- Žák v ročníkové práci vyvodí bipolaritu současného světa na základě historického portfolia z ročníků 6.–8.

Poznatky členů skupiny z této práce

- ☺ všichni pracovali nad rámec možností
- ☺ pomoc klíčových slov
- ☺ dobrý nápad a pomoc vidíme ve využití portfolia

- ☹ chybí nám schopnost udržet jednotící linii
- ☹ chybějí aktivní slovesa

3. skupina – 1. STUPEŇ

Očekávaný výstup RVP: „Žák píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení.“

1. roč.

- popíše konkrétní (známé) věci ze svého okolí
- používá krátké jednoduché věty
- sdělí svůj zážitek

2. roč.

- popíše konkrétní (známé) věci ze svého okolí + používá rozvíte věty
- zaznamenává a sděluje své myšlenky, pocity
- prakticky používá gramatická pravidla

3. roč.

- vymyslí příběh na dané téma
- používá souvětí
- vyjadřuje svoje názory

4. skupina – JAZYKÁŘI (ANGLIČTINA)

Očekávaný výstup RVP pro 1. období: „Žák rozumí jednoduchým pokynům a větám, adekvátně na ně reaguje.“

3. roč.

- rozumí min. deseti pokynům používaným při vyučování
- rozumí základním větám – pozdrav, poděkování, představování (otázky a odpovědi)

- rozumí základním větám o rodině, škole, volném čase

Očekávaný výstup RVP pro 2. období: „Žák rozumí známým slovům a jednoduchým větám se vztahem k osvojovaným tématům.“

5. roč.

- rozezná známá slova v neznámém textu, domýšlí obsah
- rozumí základním větám (v přít. čase) v rámci témat okruhů, zejména: oblékání, nákupy, počasí, tradice a zvyky (Vánoce, Velikonoce), příroda, důležité zeměpisné údaje

Očekávaný výstup RVP pro 3. období: „Žák rozumí jednoduché a zřetelně vyslovované promluvě a konverzaci.“

7. roč.

- odhaduje téma konverzace, když lidé mluví pomalu a zřetelně standardní angličtinou
- rozumí složitějším větám (v min., přít., bud. čase)
- rozumí důležitým informacím (např. jednoduchý popis cesty, nakupování)

9. roč.

- rozlišuje formální/neformální jazyk (kupř. dokument versus akční film)
- rozumí hlavním myšlenkám mluvené standardní angličtiny v rámci osvojené slovní zásoby ve vztahu k tematickým okruhům a odhadne význam neznámých slov, pokud je zřejmý z kontextu

Poznatky členů skupiny z této práce

- ☺ podpora dobře koncipovaných jazykových učebnic a evropského jazykového portfolia
- ☺ dobrá spolupráce ve skupině

- ☹ při cestě shora nás brzdily obecné formulace v RVP ZV, a proto jsme částečně přistoupili k cestě zdola²

5. skupina – ČEŠTINÁŘI

Očekávaný výstup RVP: „Žák se zapojuje do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu.“

6. roč.

- kontaktuje očima a natáčí tělo
- hlásí se o slovo
- neskáče do řeči
- soustředí se na dané téma, jednoduše parafrázuje mluvčího
- jednoduše zdůvodní svůj souhlas/nesouhlas s tématem
- mluví v rozvítených větách (nestrukturovaných)
- nebrání se předat slovo
- mluví zřetelně, nahlas (s příměří)



- nevydává parazvuky
- neodmítá vzájemnou komunikaci

7. roč.

- uvědomuje si gesta (používání) při diskusi, rozlišuje podporující a odmítavá gesta
- rozvíjí myšlenku předřečníka
- vyjadřuje souhlas/nesouhlas s jeho názorem (neurážlivým způsobem)
- používá správně spojovací prostředky k vyjádření příčiny, odporování, vylučování
- dodrží stanovený časový limit svého projevu
- nepoužívá obecně české/nářeční výrazy a dodržuje zásady kultivované výslovnosti

Poznátky členů skupiny z této práce

- ☺ časový limit
- ☺ existence OVO (města)
- ☺ strukturování OVO v jednom ročníku na konkrétní

dovednosti – PODOVO je páka pro další ročník (podle stejných PODOVO)

- ⊗ neznalost předchozích výstupů
- ⊗ nemáme oporu pro úroveň schopností v jednotlivých úrovních (ročníky) ⇒ vývojová psychologie
- ⊗ vystříhání se vágních formulací ⇒ nemáme dovednost přesně, konkrétně a srozumitelně formulovat
- ⊗ neznalost obsahu oboru (př. prvky komunikace)

Poznámky:

¹ Víme, že s pojmem ekosystém se dnes musí zacházet opatrně, ale myslíme si, že pro tyto pracovní účely ho můžeme bez obav použít.

² K možnostem analýzy klíčových kompetencí text *Jak rozpracovat klíčové kompetence* na str. 37.



Vodítka pro posouzení očekávaných výstupů v ŠVP

Hana Košťálová

Následující text přináší popis vodítek („kritérií“), která nám pomohou rozpoznat, jak dobře máme zpracované výstupy z oborů RVP ZV do výstupů v předmětech ve školním vzdělávacím programu.

1. Výstup říká, co dělá žák, když výstupu dosáh

Výstup přímo popisuje, co žák dělá, jeho očekávanou činnost pomocí sloves.

Příklad: „Upravuje daný text tak, aby odpovídal novému adresátu, situaci a účelu.“

Poznámka: Může být vedena debata o využití slůvka „umí“, v tomto případě „umí upravit“ (nebo také „dokáže upravit“). Domníváme se, že pokud se donutíme pomocné slůvko „umí“ opustit a jdeme rovnou k věci, že si pomůžeme k tomu, aby naše výstupy čistěji prozrazovaly, jak smýšlíme o tom, co chceme, aby žák dělal. Nejde nám o nějakou skrytou dovednost, potenciální dovednost – naopak chceme, aby žák svou dovednost také prokázal – aby opravdu udělal to, co má zvládat. Výstupy zformulované tak, že říkají, co žák dělá (= popisují jeho jednání či chování), nás spíše dovedou k výuce, která bude poskytovat příležitosti pro akce žáků. Také se nám spíše podaří výstupy formulovat ověřitelně.

Pozor! Samo využití sloves ale ještě nezaručí, že výstup je formulován užitečně. Neuchylujme se k mechanickým pomůckám, stále přemýšlejme! Slogany typu „aktivní slovesa“ nás mohou pěkně vypéct.

2. Výstup vyžaduje HOT (v němž je implicitně zahrnut i LOT)

Činnost popsaná výstupem vyžaduje zapojení složitějších myšlenkových operací (podle Bloomovy

taxonomie jsou to operace HOT = analýza, syntéza, posuzující hodnocení).

Příklad 1

Výstup na úrovni LOT: „Uvede příklady několika významných objevů 20. století.“ (...tento výstup umožňuje pouhou reprodukci znalostí)

Výstup na úrovni HOT, který v sobě zahrnuje i předchozí výstup, ale využívá žákovy potenciální znalosti k rozvíjení vyšších myšlenkových operací:

„Vybere objev 20. století, který je podle něj hodně důležitý pro lidstvo, a zdůvodní čím.“ (...tento výstup je na HOT úrovni hodnocení)

Příklad 2

Ovšem na úrovni LOT je rovněž výstup z RVP: „Vysvětlí vznik kyselých dešťů, uvede jejich vliv na životní prostředí a opatření, kterými jim lze předcházet.“ ...i tento výstup umožňuje pouze reprodukovat, co učitelka odpřednášela. V lepším případě to žák vysvětlí svými slovy, a pak bude jeho myšlení na druhé nejnížší úrovni Bloomovy taxonomie, na úrovni jednoduchého porozumění.

Předělejme výstup na HOT:

„Žák na základě vlastního výzkumu (nebo sběru údajů a studia podkladů) posoudí, co může v jeho regionu přispívat ke vzniku kyselých dešťů a jak se projevují negativní účinky kyselých dešťů v jeho regionu; navrhne opatření, jimiž by jeho region snížil svůj příspěvek ke vzniku kyselých dešťů.“ (Mohl by též promýšlet, co z jeho vlastní spotřeby přispívá ke vzniku kyselých dešťů a co s tím.)



Radši hned upozorním na jednu mrzutost: pokud si příliš mnoho výstupů předěláme z úrovně LOT (uvede příklady, vysvětlí, objasní...) na úroveň HOT (vybere něco a zhodnotí to, zformuluje hypotézu na základě vlastního studia problému...), může se stát, že se nevejdeme do učebního plánu. Problém totiž není jen v úrovni myšlenkových operací, ale i v tom, že učivo zahrnuté už přímo ve výstupech je mnohdy velmi obtížné, má-li být žáky aktivně zpracováno.

3. Formulace výstupu je srozumitelná všem, kteří ŠVP budou využívat nebo číst

Výstup je formulován tak, že mu rozumí přinejmenším každý učitel daného oboru ve škole a i každý nově přichodící učitel z oboru. Ještě lepší je, když rozumí i laici (učitelé jiných oborů, rodiče, zastupitelé...).

Příklad

„Rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova.“ Pro toho, kdo nezná toto heslo z dřívějších osnov, není úplně jasné, co vlastně dítě dělá, když rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova. Shodli jsme se na tom, že toto patrně dokáže i předškolák, který se už setkal s knihou a ví, že ty klíkyháky (grafická podoba) v ní je možné rozluštit a nahlas vyslovit (zvuková podoba). Skupina navrhla jinou formulaci: *„Píše správně slova, která mají na konci jiné písmeno než hlásku. Zdůvodňuje správný pravopis.“*

4. Výstup neomezuje učitele ve volbě metody a „materializované“ podoby výstupu

Výstup umožňuje volbu cesty a metody, jak ho žák dosáhne – nepředepisuje metodu ani konkrétní podobu výstupního materiálu (např. nevyžaduje, aby výstup měl formu divadelní hry, sborníku – toto volí učitel, příp. žáci).

Příklad

„Žák sepíše rozhovor mezi odsouzeným doktorem Jesseniem a dcerou kata Mydláře, který proběhl v době, kdy se poprvé setkali, a pak jejich rozhovor před Jesseniovou popravou.“ Tento výstup se hodí do třídní úrovně kurikula, ne do školního programu. Předepisuje jak formu (sepsaný fiktivní rozhovor mezi dvěma postavami), tak i konkrétní učivo. Z hlediska HOT je to ale výstup pěkný – vede žáky k dovednosti využívat informace v novém kontextu a domýšlet je.

5. Výstup neomezuje učitele ve volbě konkrétního učiva a jeho rozsahu

Umožňuje volbu konkrétního učiva i jeho rozsah – ovšem v rámci dohody ve škole a s respektem k požadavkům RVP.

Zde bychom mohli použít stejný příklad jako v bodě 4. Školní program by neměl učiteli vnucovat, že bude se žáky zkoumat pověsti o katu Mydláři.

6. Výstup je věkově/ročníkově/vývojově specifický

Je určitý z hlediska věku žáků, kteří ho mají dosáhnout (popř. z hlediska ročníku, v němž má být naplněn).

Příklad

„Píše správně slova, která mají na konci jiné písmeno než hlásku, a správnost zdůvodňuje.“

Toto je patrně formulace výstupu, který lze poměrně snadno přiřadit k určitému období. Vedle toho *„zakrouhuje, porovnává a provádí odhady“* je výstup, který bude vypadat jinak na prvním stupni, jinak na druhém a jinak na gymnáziu.

Toto vodítko není zcela univerzální. Může se stát, že škola zvolí takové zpracování očekávaných výstupů, kde k podobně nespecifické formulaci budou přiřazena kritéria zvládnutí daného výstupu pro konkrétní vývojové úrovně (o této možnosti ještě zmínka v dalším bodě).

7. Jeho dosažení je ověřitelné či (vy)hodnotitelné

Je formulován tak, že může být z konkrétního výkonu (činnosti, jednání, chování) žáka zjištěno či vyhodnoceno, zda výstupu bylo dosaženo.

Příklad

„Dodržuje zásady pravopisu a píše bez chyb.“

Takto formulovaný výstup je zdánlivě ověřitelný – mohu nechat žáky něco sepsat a pak se podívat, jak moc chybují. Ale nevíme, zda máme opravdu požadovat stoprocentní bezchybnost, jaká by plynula z této formulace. Zcela jistě nebudeme čekat od čtvrtáka, že bude psát zcela bez chyb. Když si ale pro 4. ročník stanovíme takto neurčitý výstup (je neurčitý, protože ve skutečnosti neočekáváme úplnou dokonalost ve zvládnutí pravopisu – naše nároky jsou nižší dokonce i u devátáka), nebudeme schopni vyhodnotit, nakolik se naše očekávání splnila, když žák bude psát správně všechna slova domácího původu a bude chybovat v cizích slovech.

Obecně lze říct, že můžeme mít v ŠVP podobné neurčité výstupy (které by bylo možné zařadit kamkoli do vzdělávací cesty žáka), ale pak je budeme muset doplnit kritérii dobrého naplnění pro různé vývojové úrovně, obvykle pro daný ročník. Jen tak budeme vědět, k jakým cílům vlastně míříme, a jen tak budeme schopni vyhodnocovat míru dosažení cílů.

Určité a vyhodnotitelné výstupy – příklad:

„Běžná slova domácího původu píše bez chyb.“ (...ne později než ve 4. ročníku)

„Nedělá pravopisné chyby v běžných slovech cizího původu.“ (...ne později než ve 7. ročníku)

„Klade správně čárku v jednoduchých případech větých a souvětých.“ (...ne později než ve 4. ročníku)

„Klade správně čárku ve větě jednoduché a běžných typech souvětí, ověřuje si interpunkci u souvětých případů složitějších.“ (...ne později než ve 8. ročníku)

8. Výstup propojuje obor s obecnými dovednostmi (klíčovými kompetencemi)

Pokud je to možné a dokážeme to, je dobré propojit výstup v oboru s klíčovými kompetencemi (jejich dílčími složkami). Jde zejména o tu KK, kterou daný



obor může prioritně a přirozeně rozvíjet snáze než jiné obory.

Příklad

*„Povzbuzuje spolužáky ve skupině k hledání více-
rých řešení v aplikačních úlohách s využitím osvoje-
ného matematického aparátu.“*

9. Postoje jsou ve výstupu zahrnuty do popisu jednání žáků

Výstup není postaven na dosažení postojů, ale je formulován tak, aby požadované postoje musely být prezentovány v nějaké akci žáků, v jejich činnosti.

10. Výstup by neměl být samoučelný

Měl by být formulován jako komplexní výkon žáka v autentické situaci.

O čem jsme diskutovali: „čte plynule“ je výstup, který sám o sobě postrádá opodstatnění. Chceme, aby žáci četli a rozuměli, aby četli s radostí, aby v textu nalézali informace apod. K tomu všemu je určitě dobře, když čtou plynule, ale výstup budeme formulovat komplexnějším způsobem, v němž bude plynulost implicitně zahrnuta. Například: „vyhledává v textu informace, které podepřou jeho názor“, nebo „vypráví, kde/kdy se v životě setkal s tím, o čem vypráví příběh“ atd. Pokud budeme se žáky směřovat k těmto „komplexnějším“ výstupům, budeme jim přirozeně dopřávat dost příležitostí k četbě, a tedy tréninku plynulého čtení. Pro mnohé žáky je dokonce snazší zvládnout čtenářské dovednosti, když mají jinou motivaci než mechanicky plynule předčítat. Snáz zvládnou techniku čtení, když vědí, že je nástrojem k dosažení cíle, a ne že je sama o sobě cílem.

Podobné je to i s jinými dovednostmi, které ve škole cvičíme. Je to věčná otázka: Můžeme pustit děti do bazénu, když ještě neumějí plavat?

11. Ne každý výstup v ŠVP musí být přímo propojen s RVP, ale na druhou stranu musíme mít v ŠVP pokryty všechny OVO z RVP. Směřování k jejich dosažení všemi žáky je závazný úkol pro školu.

Další příklady autentických formulací výstupů, s nimiž jsme pracovali ve vývojovém programu tvorby ŠVP pro Prahu 4 a které jsme v programu cvičně posuzovali

Příklad 1

„Národní hrdost“ (podobné jako „žába“, „konstrukční úlohy“)

Jak tato formulace odpovídá našim vodítkům? Kterým ano, kterým ne?

Jak by bylo možné lépe formulovat výstup, v jehož rámci může být osloven žákův pocit sounáležitosti s jeho národní historií či kulturou:

„Vybere – posoudí a objasní, které události v našich dějinách jsou podle něho takové, že je možné na ně být hrdý, a svou volbu zdůvodní s využitím pramenů.“

Příklad 2

„Žák zjistí z nabídnutých pramenů možné příčiny (zvolené) historické události. Objasní, které z možných příčin považuje za pravděpodobné.“

Tento výstup se nám zdál poměrně dobře zformulovaný. Došli jsme k závěru, že naplňuje naše vodítka. Hovořili jsme o tom, zdali je v něm nějak zahrnuta i věková specifikace, a usoudili jsme, že patrně ano – žák zde má vybírat z pramenů, jež mu budou nabídnuty, to znamená, že se ještě nemusí sám orientovat ve všech zdrojích, které přicházejí v úvahu. Učitelka může i diferencovat – pro zdatnějšího žáka může být připraven větší počet pramenů, pro méně zdatného jen základní sada např. tří zdrojů. Obtížnost může rovněž stoupat s povahou pramenů – zkoumají-li žáci kopie nebo faksimile autentických materiálů, klade to na ně větší nároky než zpracovávání textů přichystaných učitelkou.

Příklad 3

„Sestaví sborníček, který pojedná alespoň o třech významných kulturních památkách v regionu. Objasní svou volbu památek.“

Zde se nám nelíbilo, že výstup předepisuje formu, tj. sborník, a tím i víceméně metodu práce učitelky i dětí.

Nová formulace:

„Vybere tři kulturní památky regionu a porovná jejich význam z hlediska kulturního dědictví. Připraví materiál k zveřejnění.“

Poznámka:

Materiál byl původně určen pro práci ve vývojovém programu tvorby ŠVP pro školy Prahy 4 ve školním roce 2004/2005. Využili jsme ho po úpravě také pro letní školu Lov na Bílou velrybu.

*„Klíčové kompetence potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj,
pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost.“*

Belz a Siegrist, Klíčové kompetence a jejich rozvíjení



Plánování pozpátku: Výuka o velrybách v průřezovém tématu Environmentální výchova

Ondřej Hausenblas

Plánování pozpátku* je postup pro plánování výukové lekce, vyučovací hodiny, delšího projektu, ale je možné ho s úpravami využít také pro plánování osnov výuky předmětu nebo i pro plánování v rozsahu celé školní docházky. Postupuje se ve třech krocích:

1. stanovíme, v jakém **cílovém stavu** bude žák na konci dané hodiny, bloku, projektu, kurzu...
2. vytvoříme zadání, které přinese **důkaz o učení žáka**
3. vypracujeme **postup výuky**, kterým bude žák procházet, aby naplnil stanovený cíl

Musíme mít téma?

K plánování lekce, bloku lekcí anebo celého projektu atp. určité téma mít na začátku nemusíme – kdo umí plánovat cíle a cesty k nim, ten si zvolí téma až později během plánování, jako jeden z nástrojů při postupu k cíli. Takový učitel může naše úvodní kroky s tématem přeskočit. Kdo svou výuku doposud plánoval spíše pomocí „tematického plánu“, ten může postupovat naším způsobem, ale své téma si vybere sám, naše velryba je jenom model.

Jak a proč jsme vybrali téma „velryba“

Vybíráme podobně jako v životě a ve škole – velryba je tvor zajímavý, pradávný i současný, je záhadná, navíc je tu ohrožení a celosvětové úsilí o záchranu velryb atd. Možná, že s takovými tématy máme své zkušenosti, ověřili jsme si, že zaujmou a přinášejí ve výuce výsledky. Pokud některé takové téma máme na začátku práce na mysli a po ruce, je možné vyjít v plánování od tématu. I prověřené téma však musíme nejdříve dobře analyzovat, abychom v něm hned rozpoznali vhodný smysl a cíl lekce. K plánování pozpátku nepostačí najít a sepsat mnoho důležitých údajů o životě a podobě velryby.

Někdy začínáme plánovat od tématu také proto, že v nově zaváděných povinných průřezových tématech RVP se objevují právě tematické okruhy a témata, a nikoli cílové kompetence nebo očekávané výstupy (jako je tomu v oborech RVP). V „přínosech“ průřezového tématu jsou cíle pro žákovu učení poněkud ukryty, v charakteristice PT jsou formulovány spíše přínosy pro vyučování.

Například v *Multikulturní výchově* je „přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka v oblasti vědomostí, dovedností a schopností“ vyjádřen takto:

- poskytuje žákům základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti
- rozvíjí dovednost orientovat se v pluralitní společnosti a využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých
- (atd.)

Pokud nemáme ověřené a nosné téma pohotově, ale chceme od tématu začínat, projdeme si a analyzujeme nosnost nabídnutých témat uvnitř tematických okruhů PT podobně, jako to dále činím s velrybou.

Co by se dalo vyučovat s tématem „velryby“ – analýza tématu:

- a) Jaké druhy velryb máme a jak se liší
- b) Jak člověk získává z přírody dary a bohatství
- c) Kde všude člověk ničí přírodu
- d) Jak lidé brání přírodu
- e) Jak člověk bojoval primitivními nástroji s velkou přírodou
- f) Jak technika změnila osobní lov v průmyslový masakr (1864)
- g) Co potřebujeme mít a nepotřebujeme mít: velrybářský průmysl versus lokální obživa
- h) Vadí, když velryby zmizí?
- ch) Spoluzodpovědnost jednotlivce za pořádek světa
- i) Mysli globálně – jedne lokálně!

Pro jak staré žáky?

Máme na mysli ZŠ, 7.–9. ročník

Krok první: STANOVÍME SI CÍL LEKCE

Co bude žák na konci lekce umět (chápat, dělat, pamatovat), až bude odcházet ze třídy?

Proč velryby vůbec vyučovat

Předpokládám, že děti už o velrybách slyšely, asi viděly *Zachraňte Willyho* a něco o delfínech, a tuší, že velryby nejsou ryby, ale nezabývají se tím.

Mají zvládnutou ZÁKLADNÍ úroveň:

- pochopení, že velryba je savec, a přesto nevyleze na souš (x ale nemusejí vědět, jak to, že se ne-utopí pod vodou, jak vlastně dýchá a jak dlouho vydrží pod vodou, jak může rodit a kojit pod vodou, proč zahyne v mělké vodě u břehu)
- vědí, že pod vodou je více druhů savců (delfíni), ale nezabývaly se srovnáváním a je jim to jedno; vědí, že žralok je jiné zvíře a tuleň taky
- slyšely, že se velryby loví v moři
- slyšely, že ochránáři pomáhají velrybám přežít, když uvíznou na břehu

Hledám cíle v tématu samém

Co je na velrybě takového, aby stálo za to se jí ve škole obírat? Co tím děti získají?

Nad velrybou, jejím životem a lovem hledám cíle, jež by si děti z lekce mohly odnést na POKROČILÉ úrovni. Přitom přezkoumávám, jde-li o přínos ve znalostech, dovednostech či v postojích (přeškrtnuté řádky ukazují, jak se původní představa cílů později upřesňuje)...



- a) porozumět tomu, jak stavba a způsob života velryby umožňuje, že malý člověk s lodí může ulovit a zabít tak velké zvíře = ZNALOST a POROZUMĚNÍ
- b) vědět několik hlavních odlišností mezi poddruhy velryb (útočnost kosatek, narvalův roh, vorvaň a velryba grónská = ZNALOST
- c) znát dnešní ohrožení velryb, vědět, jak velryby přicházejí o život nezáměrně (sítě, otrava, srážky se šroubem, lodí), a znát způsoby, jimiž se jim dá pomáhat = ZNALOST + postoj
- d) získat povědomí o tom, že i našinec se má starat o to, co se děje v dalekém světě zvířatům a přírodě, a umět uvést několik důvodů, proč = POSTOJ + ZNALOST
- e) umět si vyhledat na webu informace o argumentech i o akcích na podporu velryb a vytřídit z nich ty, které se dají použít pro získávání podpory u nás = DOVEDNOST + postoj
- f) přesvědčivě vysvětlit, proč má ČR zasahovat do dohod o omezení lovu velryb i za cenu neshod s Norskem, Japonskem a Jižní Koreou = DOVEDNOST + ZNALOST + postoj
- g) identifikovat a objasnit některé důvody, proč by bylo zlé, kdyby velryby vyhynuly = DOVEDNOST + postoj

Hledám cíle podle dětí a podle RVP

Vzhledem k množství informací a okolností bude pro děti na ZŠ nutné vybrat některý cíl splnitelný a dost hodnotný i přitažlivý. Nejsnáze proto škrtnám (b), pak i (a) a možná i (f).

Podle poslání PT Environmentální výchova bude vhodný nejspíše cíl (c) a (g).

Kvůli zvědavosti nebo dobrodružnosti by pro děti bylo dobré, aby jednak mohly prožívat ohrožení velryb a soucit s nimi, jednak aby v té věci něco dělaly – aby se mohly pustit do akce (na záchranu velryb...).

Cíl lekce si formuluji jako žákův stav na konci lekce – co bude vědět, umět dělat, jaký postoj zaujme. Proto by cílem lekce mohlo být:

Žák dokáže určit úřední, politická nebo jiná místa, na která může občan České republiky ve věci velryb „tlačit“. Dokáže zformulovat konkrétní návrhy na to, co omezit, zastavit, zakázat, případně co dělat dobrého, aby velryby nevyhynuly. Své návrhy bude umět opřít o věcné a přesvědčivé argumenty. Dokáže sebe vidět jako aktivního účastníka úsilí o udržitelný život v kauze „velryby“.

Je možné, že by žák při odchodu z výuky mohl druhým nebo mně jako učiteli říct, komu by mohl napsat, kam telefonovat, kam jít demonstrovat? Mohl by jasně formulovat, co by se podle něj mělo zakázat, nebo co by kdo měl učinit? Bude umět říkat, proč navrhuje to a ono? Když se ho zeptám: „A co teď podnikneš ty?“, může být s to odpovědět něco realizovatelného?

Uvidím ještě, jak se toto vymezení cílového stavu ověří při hledání důkazů o učení v kroku druhém.

Krok druhý: DŮKAZ O UČENÍ

Jak se pozná, že žák dosáhl určeného cíle?

Vytvořím konkrétní zadání k práci (*evidence of learning*), ze kterého žák i učitel mohou poznat, že žák je v cílovém stavu – že dokáže, co jsem vymezil v cílovém stavu. Při dobře zformulovaném cíli to půjde snadno: cíl má být dosažitelný, ověřitelný, přijatelný...

Sepište petiční dopis adresovaný na vhodná úřední, politická nebo jiná místa, v němž zformulujete konkrétní návrhy na to, co omezit, zastavit, zakázat, případně co dělat dobrého, aby velryby nevyhynuly. Své návrhy opřete o věcné a přesvědčivé argumenty. Akce navržené v dopisu musejí umožňovat, abyste se i vy mohli aktivně účastnit úsilí o udržitelný život v kauze „velryby“.

Je takové zadání proveditelné? V mém ročníku a v daném věku dětí? Stanovuje dost jasně, jak má výsledné dílo vypadat a které musí mít kvality, aby bylo přijato?

Odpovídá zadání cíli – tedy podá takové dílo žákovi opravdu zprávu o tom, že se dostal k cíli, který byl vytyčen?

Protipříklady

Jak by vypadalo zadání, které by neplnilo úlohu „důkazu o učení“? Například:

„Žák si uvědomí, co je potřeba udělat, aby se zastavil úbytek velryb. Vysvětlí, jak bude jednat.“

Jak by vypadalo zadání, které by nedokazovalo dosažení našeho cíle? Třeba:

„Žák popíše akci, ve které jsou zachraňovány velryby uvízlé na břehu oceánu, a vyjadřuje se spisovně a s bohatou slovní zásobou – využívá i termíny z ekologie.“

Zadání se mi vytvářelo snadno proto, že jsem si do cíle zařadil právě takové požadavky, které se dají potvrdit v nějaké práci.

Protipříklady

Kdybych si do cíle vetkl kupř.: „Žák si uvědomí, jak významné je chránit velryby, a seznámí se s řadou cest, kterými se za ně ochraňují berou...“ – pak bych nemohl jako zadání, v němž má žák prokázat, že „už to umí“, napsat něco jako „žák objasní současné ohrožení velryb a uvede postupy ochraňujících“. Žák by sice na takovém zadání pracoval, něco by objasňoval, některé postupy by vyjmenoval – ale jak dobře? Podle čeho bych rozhodoval, zda už je to dost dobré, a jak by on věděl, kolik objasnění je třeba, kolik a jakých příkladů?



Kdybych si stanovil jako cílový stav, že „žák se orientuje ve vývoji velrybářského lovu v posledních dvou stoletích a v aktivitách na ochranu kytovců“, těžko by se mi psalo zadání jako důkaz o učení: Má žák sepsat tabulku o úlovcích v letech 1800, 1850, 1900, 1950 a 2000? Nebo má podat výklad o vývoji ručních a výbušných harpun a jména mezinárodních dohod, zákonů? Na základě jaké práce a kterého zadání bychom mohli – já i žák – konstatovat, že se žák opravdu „orientuje“, nebo „si uvědomí“, anebo že opravdu ví, kdo může pomoci, jak se na něj obrátit a čím ho přesvědčovat? Chci, aby to žák rozpoznal i beze mě, protože pak nemusím každou práci kontrolovat, a on se tím učí svou práci hodnotit po celý život, nejen ve škole...

Důkladným promyšlením a formulováním důkazu o učení zároveň kontrolujeme reálnost a jasnost stanoveného cíle. Někdy je třeba se vrátit k prvnímu kroku a formulaci cílového stavu opravit. První a druhý krok se tedy mohou opakovat. Místo „orientuje se ve vývoji lovu a ochrany velryb“ přeformulujeme cílový stav např. takto: „...porozumí tomu, jak v dějinách závisel úbytek velryb na technice lovu, a posoudí závažnost námitek, které mají různé zainteresované strany proti snahám o ochranu velryb.“

Důkaz o učení bychom měli **podrobit kritice podle „vodítek“** ke kontrole očekávaných výstupů. I tato analýza nám pomůže zlepšit jak důkaz o učení, tak případně i stanovený cílový stav. (Vodítka jsou sdílnost a srozumitelnost pro všechny, zahrnutí vyšších mentálních operací, volnost pro volbu metody a podoby výstupu, věková specifická, vyhodnotitelnost, propojení s oborovými i klíčovými kompetencemi včetně postojů, komplexnost a autenticita – viz materiál H. Košťálové z *LŠ Doubravka 2005*.)

Jak se bude pracovat s důkazy o učení na úrovni ŠVP?

Důkazem se rozumí něco, co skutečně a konkrétně svědčí o dosažení cíle. Konkrétní zadání k dané práci určitých žáků, která přinese docela hmatatelný výsledek. Máme tedy dvě možnosti:

1. Do ŠVP si můžeme pro cíle, stanovené obecně v očekávaných výstupech, také **zformulovat obecně typy zadání, druhy důkazů**, které budou plnit roli důkazu o učení v dané výuce.

Zatímco v osnově předmětu, do kterého jsme integrovali PT *Environmentální výchova* s tématem „velryby“, bude jako důkaz o učení stát „sepište petiční dopis“, pak v ŠVP bude formulace, která umožní učitelům si volit nejen toto, ale i další různá podobně fungující zadání: Někdo by radši nechal žáky napsat scénář reportáže o akci demonstrantů Greenpeace, jiný učitel by nechal žáky sestavit z dostupných dat o lovu velryb přesvědčivý billboard, který pohne i českou hospodyňkou, atp. V ŠVP proto musí být důkaz o učení formulován obecně, kupř. jako „žák připraví text, prezentaci, akci, v níž ve spolupráci s druhými zapojí získané poznatky k tomu, aby přesvědčivě

působil na veřejnost ke změně postoje a pro aktivitu podporující jeho záměr“.

2. Další možností, jak pro cíle obsažené v ŠVP zajistit ve výuce důkazy o učení, je stanovit si závazně, že v osnově předmětů a u všech cílů, které ŠVP stanovuje, budou ve výuce důsledně vymezována zadání jako důkazy o učení, a to tak, aby ze souhrnu všech důkazů k jednotlivým cílům lekcí, bloků, projektů, epoch atp. jasně vyplývalo, zda žák dospěl do cílového stavu určeného v ŠVP a přejatého do osnov předmětů. I když tedy jednotliví učitelé biologie budou v hodinách o velrybě postupovat různě a budou zadávat rozličná zadání, kterými žák dokáže, že se učil a že dosáhl cíle, kdokoli bude moci snadno v portfoliu každého žáka najít některé vypracované zadání, které dosvědčí, že žák ovládl to, co měl. Možná si zavedeme, že výtvoři žáků, které mají sloužit jako důkaz o učení, to budou závazně mít vždy nadepsáno v záhlaví.

Krok třetí: POSTUP LEKCE

Jak dostat žáka do cíle?

Prozatím nevím, co všechno by se žáci potřebovali pro splnění toho zadání naučit. To musím promyslet, když nyní budu stanovovat vlastní postup v hodině/lekcí.

Aby žáci měli dost informací k dispozici, musejí je někde nasbírat – zjistit, jaké akce podnikají ochranáři, co se děje velrybám špatného, kdo to dělá a jak, potřebují zjistit, kdo má moc zasáhnout, ale taky si potřebují vyjasnit, zda má cenu velryby hájit – co je na nich tak cenného, aby toto zjištění mohli použít jako argument.

Některé věci tedy budou hledat v dokumentech, na internetu, v odborných knihách.

Ale aby jim toto sbírání údajů dávalo smysl, nejdříve potřebují sami promyslet, v jaké situaci je velryba a člověk.

V EVOKACI mé lekce si žáci vzpomenou, zda viděli nějaký film, ve kterém lidstvo žije po katastrofě – kdy na zemi není příroda. Napíšu si do T-grafu aspoň pět důležitých věcí, o které by ztrátou přírody přišli hned – kolem sebe, a o co by přicházeli dlouhodobě.

Nebo...

- zkouší si představit, jaké pocity má člověk, kterého někdo násilím omezuje, vězní, okrádá
- anebo si vzpomenou, zda se někdy dostali do situace, v níž jim někdo násilím vzal nějakou věc nebo jim bránil někam jít, někdo silnější, mocnější, na koho vůbec nestačili (šestáci a sedmáci)
- vzpomenou si, která zvířata české fauny jsou řídká, vzácná, na vyhynutí nebo jich ubývá, čím to je a zda se s tím něco dělá/dá dělat; jestli by je mrzelo, kdyby u nás nebyli – sysel, čáp černý, stehlík... (sedmáci a výše)
- nebo si budou se zavřenýma očima představovat, že (tato třída) jsou poslední lidé na světě – že



všechny ostatní „dostali“ Marťané, kteří jsou na mnohem vyšším stupni civilizace než my: je jistá naděje, že přežijeme, protože Marťané nemohou být na Zemi moc dlouho, musejí se vracet na Mars pro posílnění, ale zase přijdou nás lovit... Kde byste se schovali? Máme se rozprchnout, anebo držet spolu ve skupině? Nemáme zbraně a musíme si nějak opatřovat jídlo. Napište, jak byste se cítili v takové situaci...

Tyto důležitosti si žáci krátce sdělí navzájem a vyberou ty nejdůležitější, abychom si je zapsali na tabuli.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

I. Čteme ve třech skupinách metodou podvojného zápisníku

- od Melvilla v *Bílé velrybě* str. 523–528 (vydání Praha, Odeon 1968)
- z Koktejlů 4/2004 *Velrybáři z Lamalery s bambusem na obry*
- Zachraňte velrybu z M. Cawardine: *Velryby, delfíni a sviňuchy*, str. 58–59 (Martin, Vydavatelství Osveta 1997) – (ale je to krátké, proto musíme doplnit něco z webu staženého česky, nebo si přeložit něco např. z http://whale.wheelock.edu/books/MetompinkinStory/metompinkin_chapter1.html)

Po dočtení se ti, kdo četli A nebo B nebo C, spojí do skupin a sestaví navzájem svá zjištění a komentáře – s úkolem zapsat nejzávažnější myšlenku a dva či tři nejdůležitější údaje na flip.

Z flipů bude posterová konference.

II. Vytvoříme skupiny α a Ω

- Skupina α = první polovina počtu trojic z bodu I. zjišťuje na internetu, v kanceláři Greenpeace, na MZV všechny instituce, které zasahují do lovu velryb: jak lovce, tak ochránáře, státy i vlády. Sestaví z nich seznam s vyhodnocením, která z institucí by se dala ovlivňovat občanskou iniciativou.
- Skupina Ω = druhá polovina počtu trojic z bodu I. zjišťuje, jaké aktivity se v současnosti dějí ve světě na ochranu velryb – co se zkoumá a propaguje, kde se akčně zasahuje, kde se jedná mezivládně. Sestaví z nich přehled, v němž uvede, jak se v akci může zapojit laická veřejnost.
- Seznamy vyvěsit a navzájem prostudovat.

REFLEXE

Trojice z α a Ω se dají dohromady v šestici = ochránářský škuner, který prodiskutuje vyvěšené seznamy i flipy a sestaví možnosti, v nichž by naše škola mohla zasáhnout. Navrhnu obsah zásahu: co dělat a proč

(argumenty), jakož i adresáty zásahu; plus 8. a 9. třída zváží, jak prezentovat nápad celé škole – spolužákům, kteří nedělali naši lekci.

Každá šestice sepíše návrh akce a k ní potřebného textu tak, aby členové šestice sami byli aktivními účastníky akce.

Návrhy šestic se posílají jako zpráva nesená kapitánem škuneru dokola a ostatní škunery připomínkují, ptají se...

...buď se přidávají k flotile, pokud je jejich návrh blízký, anebo se snaží nalákat jiné škunery, aby na začátku pluly s nimi – přidaly se, a na oplátku v následující akci poplujeme my s vámi.

Vzniklé texty, pokud jsou reálné, budou odeslány na adresy vybraných institucí či osob, navržené akce budou provedeny.

Závěrečná prohlídka lekce

Po vypracování plánu lekce je dobré se znovu podívat, zda lekce opravdu povede žáky k vytvoření důkazu o učení, jak jsme jej naplánovali. Během naší lekce o velrybách by tedy žák měl vypracovat nějaké dílo, produkt, nebo vykonat práci, na které bude vidět, že se dostal do cílového stavu. Zadání znělo:

„Sepište petiční dopis adresovaný na vhodná úřední nebo politická či jiná místa, v němž zformulujete konkrétní návrhy na to, co omezit, zastavit, zakázat, případně co dělat dobrého, aby velryby nevyhynuly. Své návrhy opřete o věcné a přesvědčivé argumenty. Akce navržené v dopisu musejí umožňovat, abyste se i vy mohli aktivně účastnit úsilí o udržitelný život v kauze ‚velryby‘.“

Žáci ve skupinách mají za úkol vytvořit rozmanité petice a výzvy, opatřené dobrými argumenty, a adresovat je na místa, která mohou do velrybářství zasáhnout. V navržených akcích budou sami participovat, což by měli vyjádřit různě, např. podpisem jako organizátoři pochodu.

Dále si znovu promyslíme, jestli postup naší lekce žáky opravdu vede k vymezenému cílovému stavu – zda tedy při každém z kroků lekce (nejenom při důkazu o učení!) můžeme tvrdit s dobrým svědomím, že pomáhá žákům postoupit k cíli. V naší lekci o velrybách skutečně žáci mají za úkol shromažďovat argumenty, hledat zodpovědné činitele, vymýšlet akci a formulovat její návrh.

Autor je lektor KM, učitel PedF UK.

* Více o této strategii najdete v *Kritických listech* č. 16 a 18.

„ŠVP je příležitost, na kterou jsme dlouho čekali.“

Motto výroční konference SKAV 2005



Úvod do přemýšlení o průřezových tématech a ŠVP

Hana Košťálová

Průřezová témata se mohou ve škole realizovat různými formami. Dokonce se různé části téhož průřezového tématu mohou dostat do práce školy v rozličných podobách – část jako součást nějakého předmětu a část třeba formou projektu.

Rozhodování o formě čeká každou školu, ale dřív, než to udělá, se bude muset s průřezovými tématy seznámit. Navíc bude muset zjistit, do kterých míst ve školním programu by se témata mohla nejlépe proříznout. Bude to záležet na celé řadě okolností – tak třeba na prioritách školy, na přítomnosti učitele znalého

problematiky, na ochotě učitelů integrovat právě do svého předmětu prvky průřezového tématu.

Hodně bude záležet i na tom, jak se podaří napojit průřezová témata na očekávané výstupy oborů. Je proto dobré zabývat se očekávanými výstupy a průřezovými tématy víceméně paralelně. O to jsme se pokusili i v letní škole, kde jsme práci s průřezovými tématy zařadili za lekci o zpětném plánování.

Ve škole byste mohli začít tabulkou, kterou zde nabízíme.

Úvod do přemýšlení o průřezových tématech a ŠVP

ZPŮSOB ZAČLENĚNÍ	CO DĚLÁTE VE ŠKOLE	KTERÉ PRŮŘEZOVÉ TÉMA A KTERÉ JEHO PŘÍNOSY TÍM NAPLŇUJETE	KTERÉ PŘEDEPSANÉ TEMATICKÉ OKRUHY PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU TÍM NAPLŇUJETE
1. integrovaně jako téma(ta) v nějakém předmětu nebo ve více předmětech (co a jaké tematické okruhy)			
2. pravidelnými projekty a dlouhodobými projekty (co a jaké tematické okruhy nebo jaké přínosy) též tematické dny nebo tematické kurzy (ITV)			
3. rozpuštěně v životě školy (pravidla soužití, týdenní plány, jídelna, zařazování metod kooperativního učení, nediskriminujícím hodnocením aj.): která PT, které tematické okruhy či přínosy			
4. samostatný předmět			
5. součást integrovaného a integrujícího předmětu (globální rozvojové vzdělávání)			



6. z PT se stanou jediné předměty ŠVP, v nichž se realizují všechny očekávané výstupy oborů a všechny klíčové kompetence			
--	--	--	--



Jak dostat klíčové kompetence do ŠVP

Hana Košťálová

Jaká řešení této otázky lze vidět v již hotových školních programech? Školy častokrát do ŠVP jednoduše přepíší kapitoly o klíčových kompetencích z RVP ZV (str. 7–10). V některých týmech sepsali k jednotlivým puntíkům, které jsou pro každou klíčovou kompetenci v RVP uvedeny (také na str. 7–9 RVP ZV), nějaké konkrétní činnosti či akce, jež učitelé už dnes zařazují ve škole do výuky a chtějí zařazovat i nadále. Při tom učitelé zhusta narazili na nejistotu, kam konkrétní aktivitu zařadit, protože se hodila k několika klíčovým kompetencím. V dalších školách přenesli klíčové kompetence v nezměněné podobě do úvodních částí ŠVP a pak k pasážím o očekávaných výstupech (předměty) dělali drobné poznámky typu „komunikace“, „řešení problému“ apod.

V *Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání* se dočteme, že klíčové kompetence se dostanou do ŠVP v kapitolách *Charakteristika školního vzdělávacího programu* v podobě společných výchovně vzdělávacích strategií¹, které škola jako celek volí, a dále v části *Učební osnovy* v charakteristice výchovně vzdělávacích strategií, jež jsou typické pro jednotlivé předměty. Domníváme se, že ačkoli je *Manuál* dokumentem, který přináší „oficiální“ řešení tvorby ŠVP, nebylo by dobré se jím v této věci doslova řídit. Manuál se totiž nezmiňuje nijak konkrétně o tom, *podle čeho* se budeme rozhodovat o volbě výchovně vzdělávacích strategií. Samozřejmě poukazuje na vazbu mezi dosahováním klíčových kompetencí a zvolenými strategiemi (viz definice vzdělávacích strategií ve slovníku v RVP ZV). Na úrovni školního vzdělávacího programu se mohou pro volbu vzdělávacích strategií opravdu stát klíčové kompetence vodítkem. Přesto je potřeba zvážit dvě věci: za první klíčové kompetence nejsou v RVP ZV rozpracovány na operační úroveň, za druhé opravdu víc než hodně očekávaných výstupů lze charakterizovat jako pseudočinnosti a „LOT“. Proto si myslíme, že pro vznik skutku dobrého ŠVP je zapotřebí **nejprve analyzovat klíčové kompetence, pak analyzovat a upravovat očekávané výstupy oborů i obsah průřezových témat, a nakonec hledat vhodné průniky všech tří složek**. Tímto způsobem formulujeme konkrétní cíle, jichž chceme dosáhnout, a k nim poté můžeme hledat vhodné výchovně vzdě-

lávací strategie, podobně jako k nim budeme hledat vhodné učivo.

Pokud se nám tedy ve škole podařilo...

1. analyzovat klíčové kompetence (a to hlavně dovednostně-postojové složky vyjádřené popisem toho, co žák dělá)
2. složky výstižně popsat
3. a možná dokonce i definovat hladinu zvládnutí pro a) nižší vývojovou úroveň a pro b) vyšší vývojovou úroveň

...pak si máme takový materiál zpracovat do školního programu.

Proč to vůbec dělat, když nám to RVP neukládá povinně? Kde vzít argumenty pro to, abychom klíčové kompetence zdlouhavě rozpracovávali a pak složitě zpracovávali do školního ŠVP, pokud už náhodou nejsou součástí očekávaných výstupů oborů?

V RVP na str. 7 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 vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.“

Uvedeným odstavcům lze asi rozumět až ve chvíli, kdy chápeme podstatu klíčových kompetencí a s ní spojené možnosti, jak klíčové kompetence postupně, plánovitě a systematicky rozvíjet včetně toho, že jsme schopni často a popisně vyhodnocovat pokrok, jehož žáci dosahují ve zvládnutí složek klíčových kompetencí a kompetencí jako celku.

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů říká na str. 65 v kapitole *Kritéria hodnocení žáka*: „Kritéria hodnocení je zapotřebí odvíjet od klíčových kompetencí, tj. formulovat je tak, aby se do nich jednotlivé





aspekty klíčových kompetencí promítlý.“ A pokračuje v dalším odstavci: „Rozpracování kritérií je důležité zejména z toho důvodu, že RVP ZV ukládá školám povinnost hodnotit takové aspekty vzdělávání, které dosud předmětem hodnocení nebyly a u kterých je objektivní hodnocení obtížnější, než je tomu u běžně hodnocených vědomostí. Rozpracování kritérií umožňuje dobře si rozmyslet, co pro nás ta či ona kompetence v daném vyučovacím předmětu představuje, jak jí rozumíme, jak poznáme, v jaké míře si ji již žák osvojil.“

Z citovaných odstavců vyplývá, proč se trápit nepředepsaným zapracováním klíčových kompetencí do ŠVP. Pokusím se argumenty shrnout:

- Klíčové kompetence jsou cílem vzdělávání. Pro devět let školní docházky nemůžeme mít zformulovaný jen výstupní stav žáka, ale musíme mít k dispozici i nějaké milníky na dlouhé cestě k cíli, které nám budou ukazovat směr. To je jeden z argumentů pro analýzu klíčových kompetencí a její zapracování do ŠVP.
- Pokud se máme dobírat cílů systematicky, musíme pravidelně vyhodnocovat, jak daleko od cíle jsme. K tomu je dobré znát dílčí složky kompetencí, zejména dovednosti, a mít je rozvrstvené do určitých úrovní zvládnutí a zahrnout jejich popisy do ŠVP. Jím se totiž budou řídit naši učitelé ve škole jako závazným materiálem. ŠVP je může vést a může jim i pomáhat ve vyhodnocování toho, co doposud většinou vyhodnocovat moc neumíme.
- Klíčové kompetence trénujeme málokdy na neučivovém materiálu (snad jen v OSV). Proto je dobré umět propojovat klíčové kompetence s očekávanými výstupy oborů, alespoň tam, kde už to dnes zvládáme.

Jak je tedy možné zapracovat KK do ŠVP?

A. V podobě „osnov“ klíčových kompetencí

Osnovy KK mají v tom případě podobu popisu několika vývojových úrovní zvládnutí dané kompetence žákem. Tedy říkají, co dělá žák, když komunikuje na úrovni jedna, co dělá, když komunikuje na úrovni dva atd.

Kolik úrovní zvládnutí zvolit?

- Pro začátek doporučujeme vypracovat si dobře **výstupní úroveň pro konec základní školy** a pro **konec prvního stupně**. Přemýšlení o úrovni zvládnutí ve vztahu k určitému ročníku nebo věku nám může pomoci danou úroveň definovat. Vztahovat úroveň zvládnutí kompetencí ke konkrétnímu věku ale není ideální a využíváme této cesty jen pro začátek, abychom se naučili s úrovněmi pracovat. (Jde o to, že nejen obecné zákonitosti vývoje jedince, ale také osobnostní dispozice významně ovlivňují rychlost a míru zvládnutí kompetencí. Proto není dobré vázat představu o dobrém výkonu v kompetenci příliš pevně k určitému věku.)
- Až budeme zdatnější, mohlo by se nám podařit definovat např. **čtyři nebo i pět či šest úrovní pro celou základní školu**. Úrovně by už nemusely

vycházet z naší zkušenosti o tom, co je průměrná výkonnost žáků v nějakém ročníku nebo v nějakém věku, ale mohly by se odvíjet z **podstaty kompetencí** samých. To znamená, že bychom mohli být časem schopni určit a popsat, jakými stadii se může rozvíjet zvládnutí té které kompetence. Taková cesta dává mnohem více prostoru pro respektování individuálního rozvoje žáka. Žáci dosahují postupných hladin zvládnutí svým individuálním tempem, které je do značné míry určeno jejich přirozenými dispozicemi, a proto je těžké ho nějak zásadně ovlivnit.

V RVP ZV postrádáme konkretizaci výstupní úrovně zvládnutí kompetencí (tedy, jak má vypadat kompetence zvládnutá žákem 9. ročníku). Proto si ji musíme určit sami popisem toho, co všechno a jak zvládá náš absolvent v oblasti klíčových kompetencí.

B. Propojeně s očekávanými výstupy oborů (v ŠVP se mění na očekávané výstupy v předmětech)

Abychom mohli propojit klíčové kompetence s formulacemi očekávaných výstupů oborů v našem ŠVP, musíme mít **kompetence nejprve rozebrány**. Ke každé kompetenci bychom měli vypracovat sadu dílčích dovedností. Výhodou bude, když alespoň orientačně budeme mít představu, jaké úrovně zvládnutí je možné identifikovat a v posloupnosti popsat.

Před další prací je užitečné zastavit se u aktivity: **Čím slouží obor žákovi vzdělávání a vzdělání?**² Čím je obor nezastupitelný? Které klíčové kompetence nebo jejich složky je zvlášť vhodné v oboru rozvíjet?

Problém se zapojováním klíčových kompetencí do očekávaných výstupů v ŠVP spočívá v tom, že se OVO v ŠVP povinně formulují pro každý ročník, takže by měly odrážet naše očekávání od výkonů žáků rok za rokem. U klíčových kompetencí je vyloučené, abychom popsali jejich zvládnutí rok za rokem. To proto, že se ve zvládnutí klíčových kompetencí ještě mnohem silněji než v jiných složkách vzdělávání projevuje žákova osobnost a jeho přirozené dispozice a **je nemožné nějakou úroveň zvládnutí klíčových kompetencí natvrdo přiřadit ke každému ročníku**. (Jak uvádíme výše, zvolíme pro popis zvládnutí klíčových kompetencí jen několik úrovní.)

Jak řešit tento problém, když přesto chceme propojit KK s OVO v ŠVP?

Můžeme propojit jen některé z výstupů (OVO) – tam, kde nám to bude připadat smysluplné, a vedle propojených OVO zachovat na jedné straně OVO nepropojené, seřazené do osnov předmětů, a na druhé straně osnovy kompetencí.

Jak vypadají očekávané výstupy oborů v RVP ZV z hlediska integrace klíčových kompetencí?

V očekávaných výstupech oborů v RVP ZV mohou být klíčové kompetence integrovány jako dílčí dovednosti nebo jako postoje. Očekávané výstupy oborů se



z hlediska integrace klíčových kompetencí dost liší. Srovnáním jejich analýzy s výsledky analýzy (= rozbalení) klíčových kompetencí nebo s výsledky analýzy metod můžeme míru integrace klíčových kompetencí do očekávaných výstupů posoudit a v další fázi s nimi pracovat i podle toho, „kolik kompetencí“ je v nich už obsaženo. Tuto analýzu by měl každý učitel nebo oborový tým ve svém oboru provést.

Když analyzujeme očekávané výstupy oborů z hlediska podílu $V - D - P$ (kompetence), nesmíme si plést oborové dovednosti (sčítá, řeší rovnice, přeskakuje překážku apod.) s dovednostmi, které jsou součástí klíčových kompetencí.

Pokud už v očekávaných výstupech oborů shledáme přítomnost některé složky klíčových kompetencí, bude naším úkolem „pouze“ určit, kdy předepíšeme našim žákům daného očekávaného výstupu dosáhnout; nebo rozpracovat výstup do několika dílčích cílů, jež budeme distribuovat ve svém ŠVP do více ročníků a/nebo předmětů. V tomto druhém případě budeme muset zvažovat, jak naložíme se složkami klíčových kompetencí, které jsme v očekávaném výstupu našli – tedy, jak je rozvedeme do více ročníků.

Pokud očekávaný oborový výstup žádnou složku klíčových kompetencí neobsahuje, obvykle ji tam dostaneme ve chvíli, kdy výstup přeformulujeme na

HOT hladinu kognitivních cílů. Touto cestou ale nepokryjeme všechny klíčové kompetence.

I při práci s očekávanými výstupy oborů můžeme postupovat cestou zdola – můžeme sestavovat vlastní očekávané výstupy pro náš školní ŠVP tak, že se opřeme ne o dokument, ale o vlastní praxi. Budeme se ptát, cože to vlastně žáky chceme naučit, a formulovat to do činnostních výstupů. Pokud už jsme před touto činností prošli prací s klíčovými kompetencemi a máme nachystány sady dílčích dovedností, využijeme je a budeme formulovat to, co chceme žáky naučit, i s ohledem na KK – budeme formulovat výstupy nejen vědomostně, zařadíme nejenom oborové dovednosti, ale i dovednostní složku klíčových kompetencí.

Poznámky:

¹ Vzdělávací strategie podle RVP ZV: promyšleně volené a řazené postupy, kterými chce škola cíleně směřovat k naplňování klíčových kompetencí. (RVP ZV str. 113) O metodách se v RVP hovoří jen jako o jedné ze složek těchto vzdělávacích strategií. V RVP ZV i v *Manuálu* se často hovoří o „výchovně vzdělávacích strategiích“, ale tímto termínem se myslí totéž co „vzdělávací strategie“, protože není samostatně objasněn.

² K tomu krátký text *Úloha oborů v základěškolském vzdělávání* na str. 21.



Jak rozpracovat klíčové kompetence

Hana Košťálová

Pro práci na ŠVP musíme dobře rozumět klíčovým kompetencím, jejich složkám a tomu, co si s nimi počít jak při tvorbě dokumentu, tak hlavně při výuce.

Popisu složek kompetencí se můžeme dobrat v zásadě dvěma cestami: buď můžeme kráčet cestou abstraktnější – totiž tak, že analyzujeme klíčové kompetence; nebo cestou od konkrétní představy získané vlastní učitelskou zkušeností – od činností a metod používaných ve výuce.

I. CESTA SHORA – OD KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ

1. Nejprve získáme odpovědi na otázku: „Co dělá žák, když...?“ A doplňujeme postupně: když komunikuje – když spolupracuje – když myslí... atd. Probereme takhle všechny klíčové kompetence. Zatím neuvažujeme o konkrétním vývojovém stadiu, jen si můžeme pomáhat představou našeho devátáka (nebo i dospělého člověka).

Například se ptáme: „Co žák dělá, když komunikuje?“ (nebo: „Co dělá náš deváták-absolvent, když dobře komunikuje?“)

Kromě jiného: „Žák naslouchá partnerovi v hovoru.“

Ptáme se dále: „Co žák dělá, když naslouchá partnerovi v hovoru?“

„Žák s partnerem udržuje oční kontakt. Neskáče partnerovi do řeči. Pokládá doplňující otázky, aby porozuměl. Parafrázuje řečené, aby se ujistil, že porozuměl. Ve svých replikách se zabývá tím, co říká partner, a ne sebou samým. Umí vhodným způsobem zastavit partnera, když je jeho řeč moc dlouhá nebo nesrozumitelná. Slušně odmítne pokračovat v hovoru, pokud se stal z jakýchkoli důvodů nepřijatelný apod.“

Tomuto analytickému procesu, v němž zjišťujeme, co vlastně máme žáky učit, říkáme populárně **rozbalování (rozklíčování) klíčových kompetencí** na složky. Jsou jimi obvykle popisy dílčích dovedností, zejména pokud se ptáme otázkou: „Co žák dělá?“ Mohli bychom se stejně ptát na postoje nebo na vědomosti. V případě klíčových kompetencí nám jde především o to, aby žáci získávali a prokazovali dovednosti, protože v nich se musejí odrazit i vědomosti a postoje. Třeba když „žák parafrázuje, aby se ujistil, že porozuměl“, znamená to také, že žák ví, že během komunikace naše mozky interpretují myšlené nestejným



způsobem. Žák ví, že mluvčí neříká přesně to, co si myslí, a ví také, že on jako posluchač navzdory maximální pozornosti neslyší přesně to, co mluvčí říká, ale že automaticky hned porovnává slyšené se svými vnitřními schémata a s jejich pomocí interpretuje řečené. Za parafrázováním (**dovedností**) se skrývá tato posluchačova **vědomost** a zároveň i **postoj**, kterým je: „...*chci se dobrat co nejpřesnějšího porozumění tomu, co říkáš, a tím dávám najevo, že tvá slova a tvé myšlenky beru vážně a přemýšlím o nich.*“

Nebojme se při analýze kompetencí zákonité fáze, kdy se nám rozbalený materiál značně rozkošatí. Při hledání úrovně zvládnutí a jejich popisu budeme vděční za možnost sáhnout po tom, co se v etapě rozbalování jeví jako nadbytečný detail.

2. Když jsme určitou kompetenci popsali dostatečně podrobně, můžeme přikročit k určování a popisu úrovně zvládnutí. Prvním krokem je diskuse ve sboru o tom, **jak danou kompetenci má zvládat absolvent naší devítiletky**, a popis naší představy. Doporučujeme nebýt už tak detailní a soustředit se na vystižení nejpodstatnějších dovedností, z nichž se daná kompetence skládá. Protože se klíčové kompetence v praxi prolínají, je dobré se v tomto kroku nutit k co největší přesnosti a výstižnosti i k neustálé kontrole toho, zda při popisu komunikace nezabředáme do kooperace apod. Je to těžké, ale jde to a vyplatí se to.

3. Když máme popis absolventa (a popis nyní slouží jako dlouhodobý cíl z hlediska školní docházky žáka), můžeme od něho odvinout střednědobý cíl – totiž jakou úroveň zvládnutí dané kompetence očekáváme od **absolventa páté třídy** (nebo v případě vývojových úrovní nezávislých na věku popíšeme to, jak vypadají nižší než výstupní úrovně).

Takto získaný popis by měl pomáhat všem učitelům naší školy plánovat výuku a také by měl sloužit jako měřítko, kterým budeme pokrok žáků vyhodnocovat.

II. CESTA ZDOLA – OD NAŠÍ DNEŠNÍ VÝUKY

1. Určíme, ve kterých činnostech a metodách (technikách, strategiích) asi rozvíjíme kognitivní a sociální dovednosti žáků (tedy dílčí dovednosti kompetencí).

2. Metody analyzujeme – hledáme dílčí dovednosti, které se díky použití dané metody nebo zařízením určité činnosti u žáků rozvíjejí.

3. Získané dovednosti přiřadíme k příslušné kompetenci, pro kterou jsou charakteristické. Pozor! U řady dovedností se nám bude chtít zařadit je do různých kompetencí. V tuto chvíli je třeba pozorně se na dovednosti podívat a pokusit se identifikovat, zda doopravdy patří k více kompetencím nebo zda je musíme formulačně doladit.

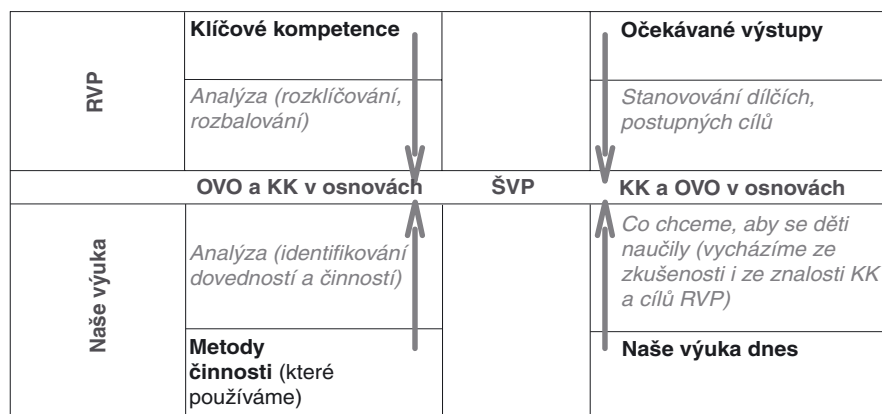
4. Získanou sadu dovedností přiřazených k určité kompetenci ještě prověříme tak, že se zeptáme, zdali ten, kdo např. komunikuje, nedělá ještě něco dalšího, než co se nám sešlo z analyzovaných metod. Tím se vlastně dostáváme k cestě shora a obě cesty se nám pěkně kombinují.

5. Dál už můžeme postupovat jako v případě cesty shora – hledáme výstižný popis zvládnutí určité kompetence deváťákem, pátákem atd.

Pozorování práce žáků

V obou případech (tedy jak v případě analýzy kompetencí, tak v případě analýzy metod) můžeme zvolit pro získání podkladů pro určování úrovně zvládnutí **pozorování práce žáků**. Pokud jsme analyzovali nějakou metodu a máme její věcný popis, můžeme si ve sboru zadat úkol, aby učitelé sledovali, jak práci danou metodou zvládají děti v deváté a jak v páté třídě. Jak dovední jsou při tvorbě a prezentaci referátu naši deváťáci? Jak dovední jsou pátáci? Při pozorování se zaměřujeme na ty dovednosti, na kterých jsme se při analýze referátu jako metody shodli ve sboru.

Dvě možné cesty, jak zpracovávat RVP do svého ŠVP



Obě cesty se prolínají, ale některou z nich se začít musí...



HRA NOVÁ SBOROVNOVÁ

Autoři: Kamila Bergmannová, Bohuslava Jochová, Jana Smrčková, Zdena Tuzarová, Bohumil Zmrzlík

Součástí hry: hrací plán, 16 lístků = **KROKY** k ŠVP, 48 lístků = **ÚSKALÍ** (ke každému KROKU patří tři úskalí)

Sami si pořídte hrací kostku a dvě figurky.

Hra začíná tím, že si navrhované KROKY tvorby ŠVP společně seřadíte za sebou podle vaší představy (autoři hry si samozřejmě uvědomují, že tvorba ŠVP není jednoduchý proces, a může být složitější, než se jeví z této hry).

Vedle jednotlivých KROKŮ položte hromádku ÚSKALÍ stejné značky. Rozdělte se na dvě družstva (např. A a B).

Hra začíná tím, že obě družstva postaví své figurky na 1. krok ŠVP = MOTIVACE SBORU. Vylosované družstvo (např. A) začíná, hází kostkou a postupuje jako při hře Člověče, nezlob se. Pokud se zastaví na některém políčku, vybere si náhodně jedno z nabíze-

ných ÚSKALÍ. Po prodiskutování tohoto ÚSKALÍ navrhne možné řešení. Když toto řešení soupeř uzná, může družstvo A na tomto políčku zůstat. Vyřešené ÚSKALÍ se odkládá stranou. Pokud toto řešení protivník nepřijme (*vysvětlí proč*), musí se družstvo A vrátit na předchozí pozici. Ve hře pak pokračuje družstvo B. Jestliže se družstvo zastaví na KROKU či projde KROKEM, prodiskutuje jej ve svém družstvu a nahlas řekne, jak tomuto KROKU ve tvorbě ŠVP rozumí.

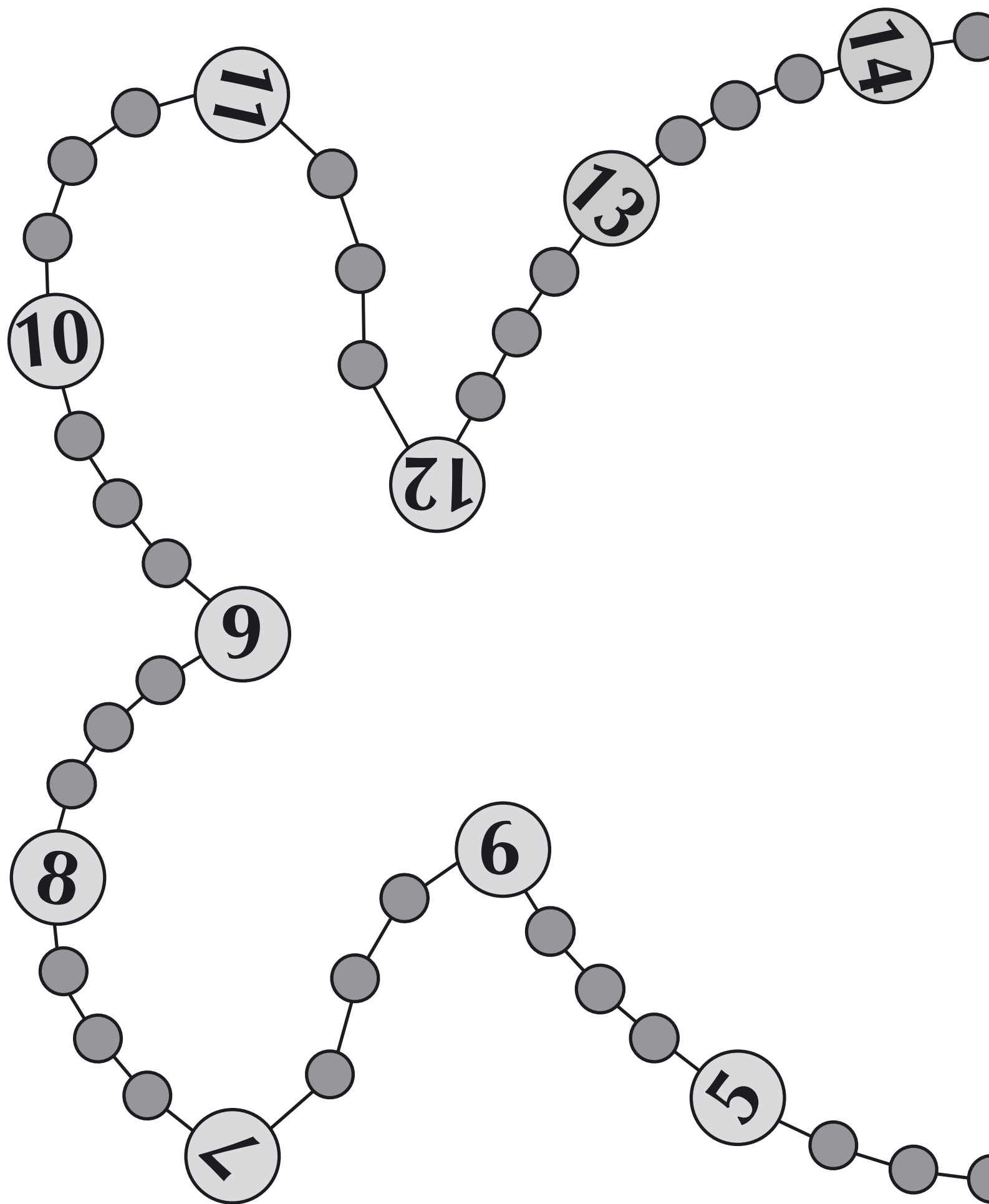
Družstva se při hře střídají.

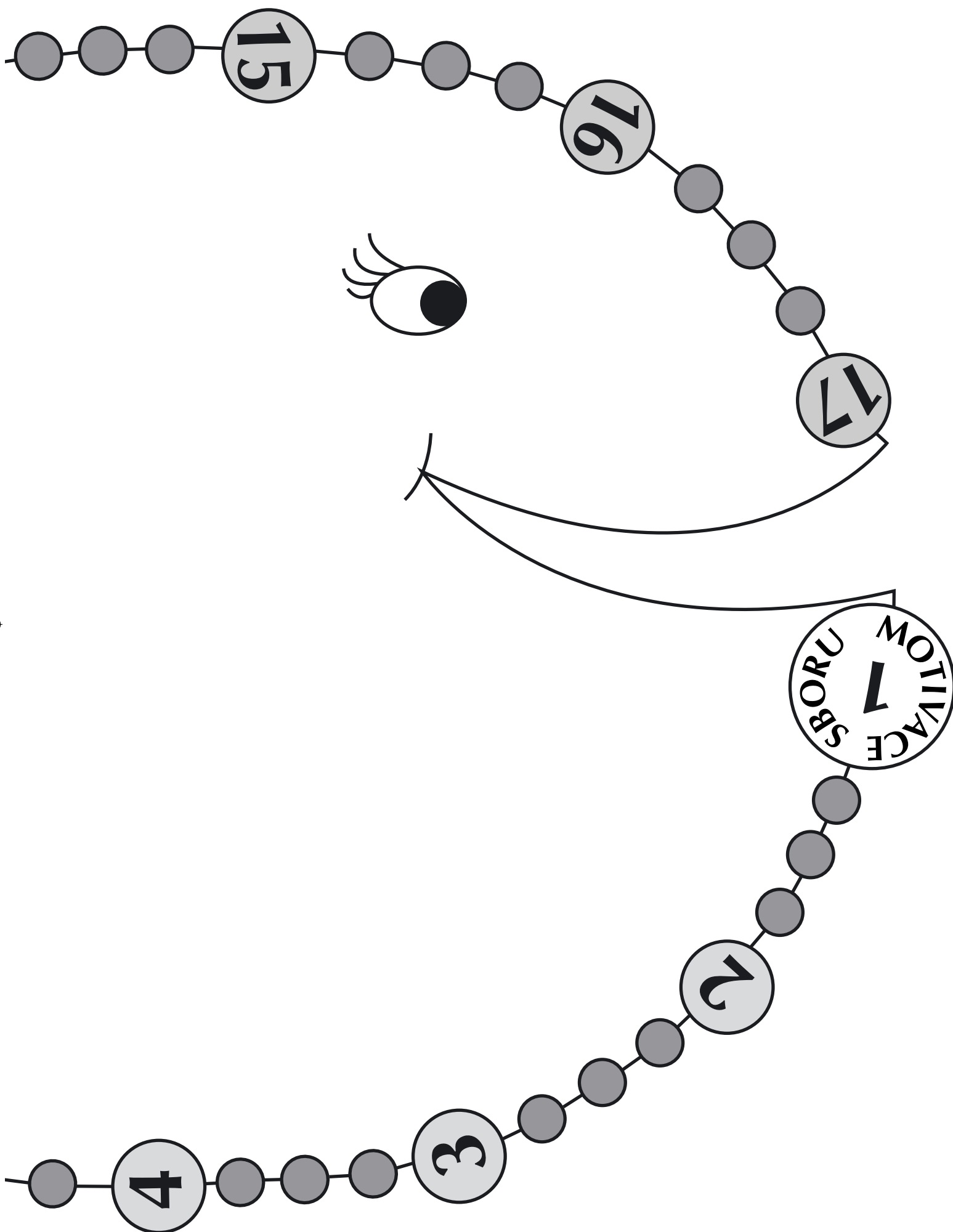
Pozn. 1: Hra vznikla na LŠ RWCT–KM v Doubravce v rámci aktivity při práci s kroky tvorby ŠVP ve velmi krátkém čase. Nabízíme ji jako námět a můžete ji upravovat podle svých potřeb.

Pozn. 2: Autoři hry děkují Hance a Ondřejovi za inspiraci, Nině, Zdeňkovi a všem ostatním účastníkům LŠ za podporu.

KROKY

» Seznámení s kontextem reformy.	⌚ Seznámení s úkolem sestavit funkční ŠVP s časovým režimem.	✱ Sestavit funkční pracovní týmy.	■ Vznik a zavedení informačního systému (výměna informací mezi týmy).
✖ Analýza stavu školy.	✦ Porozumění vzdělávacím cílům RVP.	● Zvládnutí nových a staronových pojmů.	● Porozumění klíčovým kompetencím... • co to je • proč to je • jak to funguje vztahování k vlastní práci
◊ Rozpracování průřezových témat (PT).	▣ Práce s obory... • seznámení • určení významu oboru pro žákovu vzdělávání	☞ Zpracování očekávaných výstupů oborů (OVO).	✱ Práce s učivem.
✱ Sestavování osnov.	✖ Volba hodnoticích postupů pro práci žáků.	☞ (Sebe)evaluační činnosti.	📄 Sestavení učebního plánu.







ÚSKALÍ		
› Učitelé si neuvědomují změny, které čekají jejich žáky v osobním životě.	› Učitelé si neuvědomují změny, které nastávají ve světě.	› Učitelé se bojí, že se změnou vlády padne i reforma školství.
⌚ Učitelé lpí na detailech, zbytečně jdou do detailů.	⌚ Učitelé si neumějí zorganizovat svůj společný čas na práci na ŠVP.	⌚ Obavy učitelů, že časově nezvládnou ŠVP.
✱ Řevnivost mezi 1. a 2. stupněm, mezi obory.	✱ Ve škole existují osobní a skupinové antipatie.	✱ Ve sboru je nedostatek lidí s potřebnou autoritou vhodných pro vedení týmu pedagogů.
■ Neochota předávat (přijímat) dobré nápady ostatním.	■ Týmy spolu neumějí komunikovat.	■ Nedostatečné materiální zabezpečení informačního systému.
✕ Na škole chybí VIZE, případně se s ní učitelé neztotožňují.	✕ Škola nezná techniky analýzy stavu školy.	✕ Učitelé jsou z minulosti naučení „lakovat“ věci „narůžovo“.
♦ Učitelé neumějí konkretizovat obecné cíle z RVP s ohledem na potřeby školy (ŠVP).	♦ Učitelé preferují předávání informací před rozvíjením kompetencí.	♦ Učitelé trvají na zachování tradiční školy.
● Učitelé odmítají přijmout cizí výrazy.	● Učitelé podceňují pedagogickou terminologii.	● Učitelé se nesjednotili nad obsahem jednotlivých termínů.
○ Učitelé tvrdí, že by KK měla naučit rodina.	○ Učitelé tvrdí, že nemusí nic měnit, protože ke KK už žáky vedou.	○ Učitelé podceňují význam KK.
◇ Učitelé se spoléhají na to, že PT vyřeší kolega.	◇ Učitelé nechápou význam PT.	◇ Učitelé se domnívají, že PT vyřeší jednorázovým projektem.
▣ Učitelé přeceňují význam vlastního oboru na úkor jiných.	▣ Učitelé chtějí připravovat žáky pouze pro testy.	▣ Učitelé podceňují význam vlastního oboru.
⌂ Formulace očekávaných výstupů je příliš svazující (např. obsahuje i metodu).	⌂ Formulace očekávaných výstupů je nekonkrétní, tedy nehodnotitelná.	⌂ Učitelé mají problém s formulacemi OVO v ŠVP.
✱✱ Učitelé trvají na tradičním objemu učiva.	✱✱ Učitelé nevycházejí z předchozích zkušeností a znalostí žáků.	✱✱ Při výběru učiva učitelé nepřemýšlejí o jeho smysluplnosti pro žáka.
⌘ Učitelé sestavují osnovy podle učebnice.	⌘ Učitelé neumějí při sestavování osnov uvažovat o KK.	⌘ Učitelé při sestavování osnov nespolupracují.
✕ Učitelé nerozvíjejí u žáků dovednost sebehodnocení.	✕ Učitelé chápou pod hodnocením pouze klasifikaci.	✕ Učitelé používají nálepky.
☛ Učitelé necítí potřebu sebehodnocení.	☛ Učitelé se bojí sebereflexe.	☛ Učitel nemá nástroje k sebehodnocení, neumí to.
📅 Učitelé považují časovou dotaci za prvotní.	📅 Učitelé trvají na velké časové dotaci pro svůj předmět.	📅 Škola neumí dostát závazným požadavkům RVP.

Dopis autorům „Hry nové sborovnové“

Ahoj, Kamilo, Bohunko, Jano, Zdeno a Milane,

slíbila jsem, že vám napíšu, jak jsme si Hru novou sborovnovou zahrály na Lipnici.

Přišla jsem s ní jednoho deštivého (jak jinak) večera, a ač účast byla dobrovolná, přišlo všech třináct účastnic letní školy.

Pravidla jsme si vzhledem k počtu úskalí upravily ihned tak, že se na kostce po hodu musely objevit max. čtyři puntíky. Hodil-li někdo pět nebo šest, předal kostku k hodu „protihráči“.

Hra zaujala, téměř pokaždé si hráčky musely nejprve ujasnit, co se úskalím vlastně myslí a proč se vztahuje právě k tomu kterému kroku, a již samotné vyjasňování bylo přínosné. Dle pravidel jsme hru vzhledem k pokročilé hodině vydržely hrát asi ke čtvrtému kroku, ale důležité bylo, že i když jsme hrát přestaly, téma ve hře zůstalo a o úskalích zavádění RVP do škol jsme se bavily ne(z)řízeně dlouho do noci.

Hru vám posílám v příloze a těším se, že ji vyzkouší také s účastníky Koordinátora. Už aby to bylo!

Mějte se všichni krásně a děkuji vám za povedený společenský večírek na Lipnici!

Nina R.



„Zlatý věk 2005“

Nina Rutová

Také letní škola v Lipnici nad Sázavou *Zlatý věk 2005* byla zaměřená na aktuální téma – tvorbu ŠVP. S lektorkami **Evou Kašparovou** a **Jitkou Kmentovou** jsme se rozhodly, že hlavním tématem by mohlo být jedno z průřezových témat RVP – **mediální výchova**. Jak se to projevilo?

Hned první večer jsme ve sklepení hostince U České koruny přemýšleli se spisovatelem a hudebníkem Přemyslem Ruten, čeho by mohla být odrazem situace v Platonově jeskyni. (In: Platon: *Ústava*. Svoboda, Praha 1990.)

Většina z nás přemýšlela, z jakých různých důvodů lidé nemohou – nebo nechťejí – z jeskyně vyjít a vidět nejen stíny postav a věcí, ale reálný pohyb a život, který se za stíny skrývá. Přemysl Rut pak nabídl stín jako paralelu k médiím, média jako odraz skutečnosti. Naše filozofování bylo (možná naštěstí ☺) přerušeno požadavkem personálu, abychom včas sklepní prostor opustili.

Eva Kašparová s námi strávila prvé dva dny letní školy a občerstvila všechny *Myšlením pod šesti klobouky* dle E. de Bona, pod nimiž jsme se věcně, emotivně, optimisticky, tvořivě i skepticky podívali na Rámcový vzdělávací program. Druhého dne nás Eva obohatila prvky z dramatické výchovy, které se dají ve výuce využít pro fázi evokace nebo reflexe, zažili jsme s ní „dramatickou hru“ na téma *Popelka*, kde námi začloustaly prožitky, a pozvala nás na fiktivní třídní schůzku. I video z netradičních setkání rodičů a dětí v malé vesnické škole jsme zhlédli všichni, přestože již oficiální program skončil.

Odráž života v lipnické letní škole se denně objevil v *Ranních novinách*, takže jsme zakoušeli posluchačskou nebo i diváckou rozkoš z toho, jak si s realitou prožitého dne poradil (každý den jiný) redakční tým.

Médiím byl věnován také středěční seminář Přemysla Ruta nazvaný *Média jako životní prostředí*. Rutův zkušenostmi podpořený komentář se zaměřil na dramaturgii v médiích, která přispívá k pocitu roztržitosti světa a málokdy sleduje ve vysílání souvislosti a celek. Svou tezi dokumentoval prací s povídkou Karla Poláčka *Ukazovatel povětrnosti*. Vrstvy Poláč-



kova literárního textu, který odráží situaci židovského občana v Čechách na sklonku 19. století, jsme měli rozdělit do rubrik v novinách. Tak nějak, jako jsme to udělali my s povídkou, se možná na segmenty tříští a vytrácí život do neživota, do médií.

S mnoha náměty, jak vychovávat kritické čtenáře denního tisku a časopisů, přijela ve čtvrtek lektorka Jitka Kmentová. Pracovali jsme s novinovými titulky, se zprávami a s fotografiemi přesně tak, jak by s nimi mohly pracovat i děti. Proč? Především proto, aby z nich nerostly oběti manipulací a reklam.

Celý týden jsme ovšemže kontinuálně objevovali, jak by se dala nejen mediální výchova, ale i ostatní průřezová témata zapracovat do školních vzdělávacích programů. A jelikož jsme nenarazili na slepou uličku, ale dospěli až k plánování průřezových témat do vlastního vyučování, náš metodický postup vhodný k aplikaci i pro vás najdete popsán na následujících stránkách.





Plánování průřezových témat

Nina Rutová

Popis cesty, kterou jsme ušli za vydatného deště v letní škole *Zlatý věk 2005* v Lipnici nad Sázavou od 15. do 19. srpna.

1. Našli jsme v RVP vše, kde jsou formulovány cíle. (U průřezových témat jsou ukryté pod **Přínosy průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka.**)
2. Vymezili jsme si oblast našeho zájmu: průřezová témata (PT).
3. Na otázku, kde se vlastně PT vzala, jsme dostali odpověď, když jsme uvažovali o změnách, které zažíváme osobně, jež známe z okolí nebo o nichž čteme. (Podařilo se nám je přiřadit k průřezovým

tématům z RVP a zjistili jsme, že by se hodilo říkat jim témata prů-erová.)

Metodický postup

- a) Pojmenujte změny, které právě nyní zažíváte vy osobně, které znáte z okolí nebo z médií. (Každou změnu napište na zvláštní lístek.)
- b) Všechny lístky naházejte do jednoho pytle.
- c) Rozdělte se do skupin. Každá skupina dostane hromadu lístků, které roztřídí do kategorií a kategorie nazve.
- d) Nyní ve skupinách zjistěte, jestli všechny lístky s popsanými změnami půjdou zařadit do průřezových témat z RVP, a nalepte je k nim.

Malá ukázka z mnohonásobně většího soupisu od třinácti účastníků LŠ...

Osobnostní a sociální výchova

Někdy se bojím vracet se na kole za tmy domů. Jsem vnímavější vůči okolí. Stárnutí pozorovatelné na kůži člověka. Maminka je krátce v důchodu. Měním názory. Sousedé vedle jsou velmi hluční. Objevují víc lidí kolem, už je nepodceňuji. Změny v kolektivu na konci školního roku. Lidé uctívají kdekoho a kdekoho, jsou více dezoorientovaní. Všichni kolem cestují, já ne. Ztráta morálních hodnot během totality a jejich těžké nabývání. Roste kriminalita mládeže. Stále více dětí nežije v úplné rodině.

Výchova demokratického občana

Kdo bude ministrem kultury? Zásah policie na festivalu. Potlačovány humanistické hodnoty, vše je zaměřené na komerci, peníze, úspěch, moc... V důsledku přibývání bazénů v soukromí jsou některá místa po část léta bez vody. Přibývá možností kvalitních volnočasových aktivit pro děti, bohužel rostou i jejich ceny. Je možné vzdělávat děti doma (na 1. stupni). Hrozí nám zavření školy. Zákon o homosexuální menšině má čím dál větší šanci na schválení. Ztráta morálních hodnot během totality a jejich těžké nabývání. Víme, co je demokracie? Hodí se pro všechny? Chceme začít v 1. třídě testovat ŠVP. Zvládneme to? Zavádění moderních metod a forem práce do výuky dětí podnítl k aktivnějšímu přístupu. Negativní pohled veřejnosti na školu a systém vzdělávání. Přestala jsem věřit médiím a politikům. Stanu se součástí školy, kde se k dětem nechovají jako k „prasatům“ – hurá.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

V některých státech dochází k přelidnění, v jiných k úbytku porodnosti. Dětská hřiště budou muset odpovídat pravidlům EU. Stoupá cena ropy – zdražení benzínu. Chudoba zemí třetího světa. Slílicí česká koruna. Byty jsou velmi drahé. Jak budeme žít v Evropě? Zdražování plynu a elektřiny. Změny v systému školství nastartované „Bílou knihou“. Všeobecný přehled, společenské a kulturní znalosti již nemají takovou váhu jako dříve, méně lidí jimi disponuje. V Londýně kontrolují při vstupu do galerií zavazadla. Je dobré být součástí EU? Co s atentáty? Minulý týden oslavil F. Castro v plném zdraví své 79. narozeniny. Mohu e-mailovat na druhý konec světa. Má trvale udržitelný rozvoj šanci, nebo už je pozdě? Stát má zaplněné sýpky obilím, letošní úroda je na polích.

Environmentální výchova

Životní prostředí se mnohde stále zhoršuje, ale věnuje se mu o něco více pozornosti. V Anglii si umějí zachovat původní ráz krajiny. Proč my to neumíme? Hustota silničního provozu rok co rok stoupá. Stěhuji se z města na venkov. Do roku 2025 má být na Zemi jen 10 % pitné vody. Má trvale udržitelný rozvoj šanci, nebo už je pozdě? V Tatrách byl obrovský polom a následně i požár. Zdražil se benzin, bude se zdražovat elektřina i plyn. Je skutečně pravdivá informace o skleníkovém efektu? Vnímám víc, jak je důležité chodit do přírody na delší procházky.





Mediální výchova

Drastické scény v přímém přenosu. Jsou potlačovány humanistické hodnoty. Vše je zaměřeno na komerci, peníze, úspěch, moc... Rychlý přístup k informacím. Mohu e-mailovat na druhý konec světa. Už nejsem schopna nechat se denně zahlcovat kupou dezinformací. Vnímám, že i vesničané zvyklí pracovat venku ztrácejí vlivem médií část své identity. Sleduji v médiích zprávy o děních, která nemohu nijak konkrétně ovlivňovat. Lidé méně čtou a více času tráví u počítače a televize. Přestala jsem věřit médiím a politikům. Kdo bude ministrem kultury?

V novinách píšou, že Češi se vrací k dovoleným ve své zemi. Mám věřit všem zprávám?

Multikulturní výchova

Do školy přijdou noví kolegové z cizích krajín. Jsou lepší podmínky pro integraci postižených dětí do běžných tříd. Nedostatek solidarity s méně schopnými, výkonnými, nemocnými lidmi. Učíme se vnímat a přijímat jinakost. Stáří rodičů, změna od produktivního života k životu v ústraní, uzavření. Vzájemná tolerance různých náboženství. Zvyky a tradice národů – cesta k pochopení odlišnosti? Rozumí si lidé rozličných kultur a náboženství? Pro koho je civilizace přínosem? Některé děti nemluví doma s rodiči česky.

4. Nad soupisem „starostí“ v každém z PT jsme zvažovali a psali si, co by bylo užitečné, aby děti věděly, co by měly umět dělat, jak se k problémům stavět. (Jenom děti?)
5. Srovnali jsme svůj zápis s přínosy z RVP, radovali se, že se naše cíle vesměs shodují s těmi, které jsou v RVP, a pokud jsme cosi důležitého vynechali, připsali jsme si to. (...s radostí, že máme v RVP oporu, když na něco sami zapomeneme, vidíte!) Na otázku, jestli by nebylo lepší a jednodušší si rovnou přínosy nastudovat z RVP, jsme si odpověděli, že nikoli. Vlastním přemýšlením se nám podařilo si téma osvojit i zvnitřnit. Navíc nás uspokojovala práce v týmu.
6. A nyní jsme popustili uzdu fantazii, personifikovaná průřezová témata navštívila naši školu a hledala, kde všude by se mohla uplatnit (usalašit). **Socka** například vyhrožovala, že jestli se jí neujmou, čeká učitele i žáky stejný osud jako ji – osud nezaměstnaných; bosá víla **Envirka** trpěla, když si musela

pucovat o rohožku své boty od přírody, ale v závěru jako jediná například ovládla vodovodní kohoutek tak, aby z něj ještě tekla voda; **Mediálka** byla přivedena do školy televizní „čumilkou“ Klárkou a chtěla patřit do všech tříd celé školy najednou. (Návrh na tuto aktivitu jsme si s laskavým svolením autorů „vypůjčili“ ze školení *Koordinátora*.)

7. Svým dramatickým improvizacím a kreacím jsme posléze dali formu tabulky a PT jsme naplánovali **do života školy, do projektů, integrovali je do mnohých předmětů, jiné předměty téma propojilo, nové mohly vzniknout**. (Na str. 34 najdete k plánování PT vypracovanou tabulku.)
8. Nakonec jsme po minilekci o plánování pozpátku plánovali některé z průřezových témat do vlastního výuky v příštím školním roce.

Autorka je lektorka KM a Koordinátora.

Mediální výchova v angličtině

Helena Šilhánková



Pustila jsem se do plánování několika málo hodin anglického jazyka pro studenty na gymnáziu, které by byly „proříznuty“ mediální výchovou. Celý plán se ale postupně rozrůstal.

Mám pocit, že jsem nezačala plánovat ani od začátku, ani od konce, ale někde od prostředka. Řekla jsem si, že by cílem pro studenty mohlo být **umět napsat krátkou novinovou zprávu o aktuální události**, a potom jsem začala zvažovat:

1. „Co se na tom vlastně dá naučit“, tedy z jakých dovedností se toto „umění“ skládá.
2. „K čemu je to vůbec dobré, umět takovou zprávu napsat.“

Bod první

Po jazykové stránce jsou novinové zprávy mimo jiné typické častým používáním trpného rodu. Poté, co se studenti seznámí s krátkou zprávou z anglicky psaných novin (mohou např. odhadovat její obsah z titulku, tipovat slova, která se v ní vyskytnou apod.), určitě na častý výskyt pasiva přijdou. Vycházela jsem ze situace, kdy už studenti umí pasivum vytvořit, proto by mohla následovat hra na korektory: několik přepsaných zpráv, kde by byl trpný rod záměrně „opraven“ na činný, by se korektoři snažili upravit pro tisk a diskutovali o tom, na kterých místech je pasivum vhodnější. Výsledek by pak mohli porovnat s originálem.

Zabývali bychom se i stavbou takových krátkých zpráv a jejich titulků, v nichž se v angličtině používá celkem specifická slovní zásoba a mívají podobu neúplně pasivní věty.



Bod druhý

Při svých úvahách o tom, k čemu je dobré umět anglicky napsat novinovou zprávu, jsem si vzpomněla na informaci z médií o tom, že rodiče Daniela Radcliffa, filmového Harryho Pottera, odmítli syna pustit na natáčení do Prahy, protože ta je v jejich očích centrem všech neřestí a místem velmi nebezpečným. Napadlo mě, že bychom mohli vyjít z této zprávy a v hodinách se zabývat mediálním obrazem Čechů v zahraničí (případně bychom se mohli omezit jen na Velkou Británii): nakolik podle našeho názoru odpovídá realitě. Tady jsem začala trochu ztrácet půdu pod nohama, protože jsem nemohla začít pátrat na internetu ani jinde, abych se přesvědčila, jaké zprávy jsou o nás k dispozici. Navíc je jasné, že se o České republice v zahraničí nepíše každý den (ani týden či měsíc), zprávy jsou pak možná roztroušeny v jednotlivých článcích. Přesto jsem svůj nápad zcela nezavrhla. Určitě se podívám třeba na webové stránky zahraničního vysílání Českého rozhlasu, využiji spolužáka – spolupracovníka Lidových novin v Británii a třeba mě napadnou i jiná řešení.

Když už jsem měla pocit, že se mi původní plán vymyká z rukou, vzpomněla jsem si ještě na portál: *www.etwinning.net*, na němž mohou evropské školy uskutečňovat společné internetové projekty. Mohli bychom se pokusit najít školu v zahraničí a studenti by se mohli vzájemně informovat o tom, co se píše o partnerské zemi v našem tisku, a naopak zjišťovat, jestli zprávy nejsou „nějak zkreslené“.

Ať už bychom mezinárodní projekt uskutečnili, nebo ne, motivace pro napsání zprávy by pak mohla znít nějak takhle: Nelíbí se mi, jak se o nás píše v zahraničí, dokážu to napsat lépe.

K diskusi o tom, že i zprávy, které si čteme o cizích zemích, mohou být často dost přitažené za vlasy, by snad už byl také jen krůček.

Autorka je učitelka Gymnázia Na Vítězné pláni v Praze 4.

e-mail: helena.silhankova@post.cz

Příprava odborné prezentace v anglickém jazyce

Lucie Valíčková



V následujících řádcích se s vámi chci podělit o nápady, jak studentům anglického jazyka přiblížit záludnosti odborného stylu. Přednáším anglický jazyk na vyšší odborné škole v Praze 8 studentům oboru Aplikace výpočetní techniky, proto předpokládám dobrou znalost práce s PC a programem MS PowerPoint, což poněkud omezuje použitelnost projektu jako celku třeba pro střední školy. Přesto věřím, že vám některé z mých nápadů budou k užítku.

Cílová skupina: 2. ročník VOŠ, tříletý obor Aplikace výpočetní techniky

1. Vědomosti, dovednosti a postoje žáka po skončení výukového bloku

Cílem tohoto výukového bloku je zadat takovou závěrečnou práci na konci druhého ročníku VOŠ, která připraví studenty na prezentaci závěrečné práce u absolutoria na konci třetího ročníku.

Vědomosti

Student:

- bude umět rozlišit odborný styl v anglickém jazyce, definovat jeho charakteristiky
- zopakuje si a doplní odbornou terminologii, naučí se používat fráze uvádějící a končící prezentaci a fráze uvozující další myšlenku
- bude znát logickou stavbu odborné prezentace – jaké části by neměly chybět (úvod, cíl, metodika, postup realizace, výstupy, závěr, prameny...)

Dovednosti

Student:

- si osvojí schopnost vytvořit logicky osnovu prezentace a naplnit ji obsahem
- formulovat myšlenku ve stručných bodech
- přehledně členit informace na stránce
- prezentovat graficky znázorněná data
- rozlišovat fakta a komentář

Postoje

Student by si měl být schopen uvědomit:

- vliv vlastního vystupování, oděvu a jazykového projevu na efektivitu prezentace
- vliv grafického a estetického ztvárnění (přehlednost, upoutání pozornosti...)
- že i odborně prezentované informace mohou být zkreslené, nepřesné, eventuálně manipulativní

2. Důkaz o učení

Splnění stanovených cílů je ověřeno vypracováním odborné prezentace na zvolené téma v anglickém jazyce v programu MS PowerPoint, která bude rozsahem a kvalitou odpovídat probranému učivu daného oboru.



Zadání práce. Připravte odbornou prezentaci na téma zvolené po dohodě s vyučujícím (nejlépe již zpracované česky v rámci odborných předmětů). Využijte členění přednášky odpovídající danému stylu a vhodné jazykové prostředky. Vstupní a výstupní data znázorněte graficky – použijte v prezentaci alespoň dva z možných způsobů grafické prezentace. Neopomeňte význam rozvržení textu a estetického ztvárnění. Délka prezentace bude 10–15 minut.

3. Postupy a metody výuky

Časový plán. V rámci hodinové dotace angličtiny (čtyři hodiny týdně) vyčlením pro tento projekt každý týden jednu hodinu, kdy bude výuka probíhat v počítačové učebně, což umožní nácvik praktických dovedností. Celý projekt je rozplánován na jeden měsíc (duben/květen, před zkouškami). Tři hodiny probíhá instruktáž, poté již v běžných hodinách angličtiny studenti postupně prezentují své práce. V jedné skupině je průměrně 12 studentů.

Mezipředmětové vazby. Uvedený projekt je do značné míry založen na mezipředmětových vazbách – vycházím z toho, že zpracování dat, statistika, rétorika (volitelně), web design, grafika i další odborné činnosti vyučované na naší škole již studentům poskytly základní předpoklady, které se nyní naučí zkombinovat při tvorbě odborné prezentace.

Průřezová témata. Projekt se svým zaměřením dotýká několika průřezových témat ŠVP. Z největší části mediální výchovy (zvládnutí žánru včetně technického zpracování na PC), ale i osobnostně sociální výchovy (vliv vystupování řečníka na posluchače) a také globální výchovy (dovednost prezentovat v anglickém jazyce, využitelná v profesním životě v zahraničí). Rovněž i další rozvíjené dovednosti – mj. schopnost argumentace – jsou společně více průřezovým tématům.

1. hodina: Odborný styl

- Rozdám do skupin (2–3) různé články v anglickém jazyce. Úkolem je rozpoznat různé styly a vymyslet jim vhodný anglický název.
- Na tabuli napíšu správné názvy stylů, znovu přiřazujeme a diskutujeme, nakolik se jim v předchozím kroku podařilo styl správně nazvat.
- Úkol: Podtrhnout výrazy a jazykové prostředky, podle kterých styl odlišili.
- Závěry dané skupiny shrne pro ostatní jeden zvolený mluvčí.
- Všichni obdrží odborný článek.
- Úkol: Definovat, čím je podle jejich názoru specifický odborný styl.
- Diskuse, skupiny se nahlas doplňují, zapisujeme na tabuli souhrnně znaky odborného stylu, eventuálně doplníme.
- Každý sám zkusí pojmenovat jednotlivé odstavce odborného článku a označit, čím jsou uvozeny (na jednu stranu, na druhou stranu, naproti tomu, je třeba zdůraznit, z tohoto důvodu atp.). Vznikne nástin osnovy odborné prezentace či článku.
- Opět vypíšeme body osnovy na tabuli a k nim společně přepisujeme věty, jimiž jsou odstavce uvo-

zeny, či které nám připadají charakteristické pro daný oddíl. Cílem je získat osnovu přibližně v podobě: úvod/cíl – metodika – argumentace – realizace – výstup – závěr/shrnutí – (příp. prameny).

- Nácvik: Krátký článek na vtipné téma založený na této osnově (jen asi 1/2 str. A4, stačí ke každému bodu dvě věty).
- Prezentace před třídou, vzájemné hodnocení.

2. hodina: Forma a postup zpracování (jazyk, logika, estetika, přehlednost...)

- Studenti pracují u počítače – rozdám úvod prezentace (2–4 slidy), kde jsou informace podány co nejzmatenějším a nejméně přehledným způsobem.
- Studenti se snaží zjistit, co bylo cílem prezentace, a definovat, z jakých důvodů není prezentace srozumitelná a přehledná (jazykově, logicky, grafickým uspořádáním).
- Na základě tohoto cvičení studenti nyní již ve skupinách zkusí zformulovat pravidla, která je nutné dodržet pro zachování srozumitelnosti, přehlednosti a estetičnosti prezentace (nerozptylovat pozornost mnoha barvami, styly a grafickými prvky, odpovídající velikost a styl písma, stručně a výstižně formulované body...).
- Pravidla společně shrnout na tabuli.
- Experiment: Přečtu monotónně odstavec nabitý údaji a čísly (kupř. o letošním vývoji prodeje některé komponenty) a požádám studenty, aby zapsali, co si zapamatovali. Poté promítnu totéž jako graf a požádám je o totéž. Zápisy studentů budou zřejmě obsáhlejší a logičtěji strukturované u druhého experimentu. Společně vyvodíme další pravidlo a připišeme je pod ostatní na tabuli (eventuálně je zdůrazníme, pokud je již uvedeno).
- Skupiny se pak pokusí na základě těchto pravidel prezentaci opravit.
- Závěrem si opravené prezentace promítneme před třídou (učebna je vybavena dataprojektorem).

3. hodina: Význam osobnosti přednášejícího, spolehlivost prezentovaných dat

- Rozdělím třídu na dvě skupiny, které obdrží rozdílná zadání. První skupina vypracuje krátkou ukázkou podle zadaných podkladů na základě neúplných a zavádějících dat. Zvolí jednoho zástupce, který ji bude prezentovat důvěryhodným a zajímavým způsobem (upravený oděv, strukturovanost, spisovný jazyk, konkrétní příklady, vtip a zaujetí posluchačů). Druhá skupina připraví krátkou ukázkou z prezentace podle zadaných podkladů na základě pravdivých dat. Zvolí jednoho zástupce, který ji bude prezentovat, ale nedůvěryhodným a nezajímavým způsobem (extrém: nespisovný jazyk, žvýkačka, neupravený oděv, odbíhání od tématu, nudný a monotónní projev, zmatený vědec hovořící obecně s nadbytkem cizích slov atp.).
- Volné psaní na téma: Jak na mne působily uvedené ukázky.



- Společně tvoříme na tabuli přehled argumentů kladů a záporů daných ukázek, proč působily (či nepůsobily) důvěryhodně.
- V podkladech využívajících neúplné a zavádějící údaje studenti (již samostatně) barevně odliší fakta a tvrzení.
- Studenti obdrží další odborný text, vyhledají v něm fakta doplňující údaje uvedené v předchozí prezentaci. *Příklad: Prezentace uváděla – pivo odbourává kyselinu mléčnou, je tedy vhodné pro sportovce po tréninku. Doplnění – kyselinu mléčnou odbourává každý nápoj obsahující CO₂ (s bublinkami), určitě se tedy najde nějaký, který je pro sportovce prospěšnější.*
- Na základě tohoto zpřesnění kontextu proběhne řízená diskuse o ovlivňování spotřebitele, zákazníka. Položím důraz na ověření kontextu uvedených údajů i v případě, kdy jsou prezentovány odborníky. Poukážu na vlastní zodpovědnost při hodnocení informací a rozhodování na jejich základě.

4. hodina: Prezentace prací studentů

- Během předchozího měsíce studenti pracovali na tvorbě odborné prezentace na zadané téma a upravovali ji na základě poznatků v předchozích hodinách.
- Výsledné prezentace mají trvat 10–15 minut. Podle počtu studentů vyzvu vždy 3–4 z nich, aby prezentaci přinesli, během týdne se tak vystřídají postupně všichni.
- Ostatní obdrží formulář pro zpětnou vazbu, kde u každého přednášejícího hodnotí kvalitu zpracování vstupních dat, přehlednost a srozumitelnost, grafickou úpravu, vystupování přednášejícího a v závěru je volné místo pro celkové hodnocení prezentace. Tento list vyplní studenti pro každého přednášejícího, který tak získá zpětnou vazbu, jak jeho prezentace působila na posluchače.

*Autorka je učitelka PB – SŠ a VOŠ managementu.
l.valickova@pbvos.cz*

Model procesu tvorby školního vzdělávacího programu

Bohumil Zmrzlík

Co je efektivní při tvorbě školního vzdělávacího programu

Svůj vlastní školní vzdělávací program si do dvou let musí vytvořit každá základní škola. Ať už tato povinnost vyplývající ze školského zákona působí na někoho jako strašák, nebo naopak jako výzva, všechny pedagogické sbory (včetně jejich manažerů) celkem pochopitelně hledají cesty, jak i při plnění tohoto doposud nevyzkoušeného úkolu být co nejefektivnější.

Jenže ono to s efektivitou při tvorbě ŠVP není jednoznačné!

Možná by nebylo od věci přestat na chvíli číst tento článek a zapsat si sami pro sebe, jak vlastně pojem efektivita obecně (tedy ještě bez vztahu k tvorbě ŠVP) chápeme.

...

Asi jste dospěli k závěru, že míra efektivit je ovlivněna množstvím času, který pro splnění úkolu potřebujeme, a kvantitou dalších vstupů (zejména velikostí úsilí všech zúčastněných, množstvím potřebných financí a podobně), a že čím jsou tyto



zdroje spotřebovávány méně, tím považujeme určitou činnost za efektivnější. Jenže efektivitu má smysl zkoumat teprve tehdy, když je plněn a splněn nějaký cíl. Efektivita se vyhodnocuje právě v závislosti na cíli!

Nyní se vraťme k tvorbě ŠVP. Jaký cíl si tu mohou školy stanovit?

Ano, především svůj program musí napsat. To všechny školy, neboť právě tím splní zákon. Někdo sepsat svůj školní vzdělávací program... *Je to dostatečný cíl, který nás uspokojí?*

Jak to může vypadat ve škole, kde bude cíl omezen právě jen na sepsání dokumentu (i když co „nejkvalitnějšího“), aby byl připraven v některém z šanonů ředitele školy k nahlédnutí pro případné kontroly?

Navštívme imaginární poradu v jedné takové imaginární škole. Zvažují tu, jaký co nejvíce efektivní postup sepsání ŠVP zvolit. Zpočátku se skupinové myšlení ne a ne rozjet, jelikož ten úkol vypadá tak náročně, že se o nějaké efektivitě nedá ani mluvit. Pak ale kdosi přichází s nápadem zadat sestavení ŠVP firmě, o níž prý již všichni určitě slyšeli: bylo



by to rychlé a určitě i kvalitní. Jen ty peníze, co si firma vezme, trochu efektivitu navrženého postupu snižují. A co takhle opsat dosavadní zelené osnovy, to by šlo, ne? Ale ani s tím někteří nesouhlasí, vždyť by to lidem přineslo dost (neefektivní) práce! Avšak podržme tu myšlenku: Opsat! To je to klíčové slovo! A hned naskakuje asociace: Opíšeme to, „obšleh-neme“, od nějaké jiné školy! A čím ta škola bude lepší, tím by měla mít lepší i svůj – pak už vlastně i náš – dokument. A takové opsání může zvládnout i sekretářka, a my díky tomu budeme mít čas myslet místo zbytečností na učení a jiné veledůležité provozní věci!

Na takto uvažující škole a tak bouřlivá debata? To že se vám nějak nezdá? Budiž. Možná neproběhla v její sborovně, nýbrž se odehrála jen v hlavě jejího ředitele. Ostatně pan ředitel stále nechápe, proč má takové podružné problémy jako školní program vůbec řešit. Celý ho přece měli sepsat pro nás praktiky výzkumníci. Alespoň by byla jistota, že je pro všechny stejný. Kolika problémům, třeba se stěhováním žáků ze školy na školu, by se tou jednotností předešlo! Ale co se dá dělat! Zákon je zákon. Závěr, k němuž pan ředitel dospěl, a dokonce mnohem rychleji, než bychom předpokládali, je přesto tak efektivní! Sehnat přes své známé nebo přes internet nějaký hotový ŠVP a okopírovat ho! Jen se potom nesmí zapomenout vyměnit strany s identifikačními údaji školy. Má z toho nápadu takovou radost. Už se těší, jak ho ocení i jeho podřízení. Vždyť se nebudou muset tolik honit, jak „ti odvedle“!

A „ti odvedle“?

To jsme přece my, kteří chápeme cíl jiným způsobem. Pro nás je tvorba ŠVP (jako dokumentu) zejména prostředkem ke zkvalitňování výuky a všech dalších činností ve škole. My se prostřednictvím tvorby našeho programu a pak jeho realizací i jeho stálou průběžnou inovací chceme učit lépe a kvalitněji vyučovat!

A když jsme už takový cíl přijali, bude určitě vypadat i efektivita našeho počínání úplně jinak! S vědomím takového cíle se budeme snažit stále hlouběji se dobírat smyslu jednotlivých jevů spojených s výukou a školou, potom bude efektivní věnovat dostatek času společným diskusím, efektivní bude pozvat do školy nějakého lektora k dalšímu vzdělávání celého sboru nebo si zajet „lovit Bílou velrybu“ na letní školu, ba efektivními se mohou stát i některé slepé uličky v našem postupu, protože i ony nás mohou posunout k lepšímu chápání toho, co potřebujeme.

Efektivní pak bude i to, že budeme přijímat celý proces tvorby ŠVP jako proces ne lineární a jednosměrný, ale naopak jako proces komplexní, cyklický a zdaleka ne jednoznačný, v němž nové kroky ovlivní nejen ty, jež mají následovat, ale i ty, které již byly učiněny, jako proces, kde se proto budeme (někdy sebejistým tanečním krokem, jindy však klopýtavě) vracet i k tomu, co se prve tvářilo jako již vyřešené.

Přes pochopení této složitosti a nejednoznačnosti potřebujeme pro náš postup, abychom jej přece jen

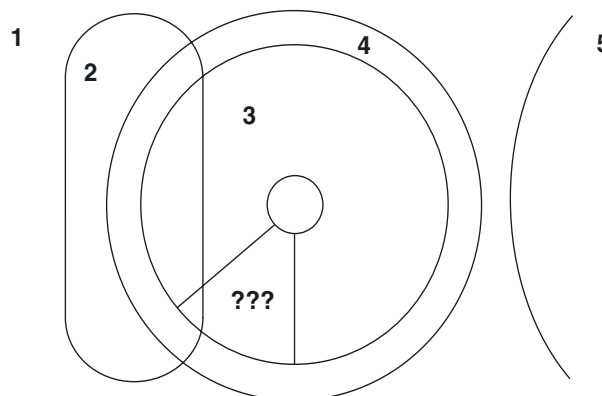
mohli efektivně uchopit, konkrétní zachytňné body, kotvy, jistou představu jeho krokování.²

Takovou pomůckou je bezesporu článek Hany Košťálové *Možné kroky vzniku ŠVP* (viz str. 14), určitým pokusem o zachycení dynamiky celého procesu tvorby školního vzdělávacího programu je i tento model.

Model procesu tvorby školního vzdělávacího programu

V našem modelu se společně pokusíme zachytit (spíše než krokování jednotlivých aktivit) vztahy, které celý proces tvorby ŠVP ovlivňují. Základem tohoto modelu je odlišení činností a dalších věcí, jež ve škole probíhají (a probíhaly by), aniž bychom ŠVP tvořili, od těch, které cíleně realizujeme jako předpokladové pro tvorbu ŠVP, a těch, jež už vlastně do tvorby ŠVP přímo patří, ačkoli se v samotném psaném dokumentu mohou některé z nich objevit samy o sobě dosti okrajově.

Prázdný ještě nevyplněný model má tuto podobu:



Co modelují jeho části?

Pozadí = prázdný papír po okrajích modelu, ale i za obrysy jeho dalších součástí znázorňuje celkovou činnost (existenci) školy. Ta probíhá neustále, kontinuálně se vyvíjí a samozřejmě by jaksi probíhala, i kdyby ke změně kurikulární politiky vůbec nedošlo. Pod číslicí 1 (byť neohraničeně, ale úplně vlevo) tu budeme sledovat práci školy v době, kdy jsme ve školách o reformě nevěděli, resp. s ní nepočítali.

V levém stojatém oválu pod číslicí 2 popíšeme ty činnosti, které chápeme jako přípravné (resp. předpokladové) pro tvorbu ŠVP.

Samotný proces tvorby ŠVP je znázorněn velkým kruhem uprostřed. Do jeho obvodového mezikruží (číslice 4) budeme zaznamenávat poznámky o procesu tvorby ŠVP.

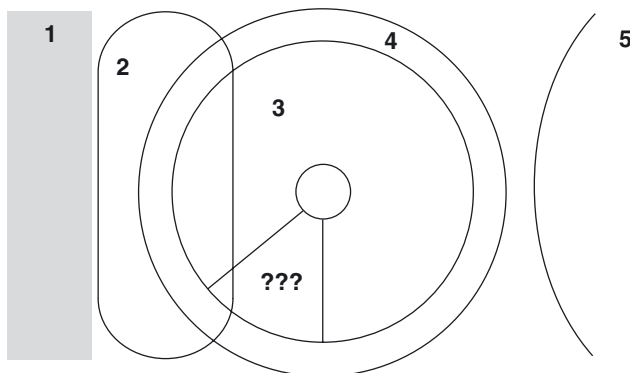
Další – obsahem největší – mezikruží (číslice 3) slouží k zapsání jednotlivých součástí ŠVP jako dokumentu, tedy toho, co by mělo být jeho obsahem. Každá tato součást ale v našem modelu v sobě zahrnuje i všechny aktivity, jimiž se k pochopení a rozpracování těchto součástí ŠVP dopracováváme.

Středový kruh (neočíslovaný) je jakousi třešničkou na dortu, jejíž význam odhalíme posléze.

A konečně útvar ubíhající z modelu vpravo (číslice 5) znázorňuje samotnou postupnou realizaci školního vzdělávacího programu ve škole.



Pojďme se nejdříve zabývat prostorem označeným číslicí 1...



Jak již bylo řečeno, tato část modelu se týká všeho, co jsme dělali a měli ve škole již v době, kdy jsme ještě o nějakém školním vzdělávacím programu nic netušili, zaznamenáme tu však zejména, co může tvorbu a realizaci ŠVP nějak ovlivnit.

Dá se tu přemýšlet o ledasčem. Co byste sem zařadili vy?

...

Asi vás jako první důležitý činitel napadne kvalita výuky ve vaší škole. Ta se určitě odvíjí od toho, jak kvalitní je pedagogický sbor, a to nejen jak je složen z hlediska odbornosti, ale také jakým dalším vzděláváním jeho členové – či sbor celý – prošli a hlavně jak je využívají ve své praxi. Jak kantoři nad výukou přemýšlejí? Co zajímavého a nového se v ní již teď odehrává? Učí se ve škole projektově, používají se třeba postupy kooperativního učení či *KM*? A co osobnostně sociální výchova? Jaký převládá styl učení? Jak jsou hodnoceny výsledky práce žáků? ...

A z trochu jiného soudku. Jak škola působí na děti v době mimo výuku: jaké tradice udržuje, vydává například školní časopis, jaké si mohou děti zvolit kroužky, jaké pravidelné akce jsou organizovány? Přípravují je i žáci sami? Spolupracují tu mezi sebou rovněž třídy? ...

Jistě nezapomenete na materiální podmínky, ale v neposlední řadě (spíše na prvním místě) bychom měli rovněž uvažovat o tom, jaké je ve škole klima. Jaké jsou vztahy mezi jednotlivými pedagogy, jak vypadá ústřední pedagogický vztah – vztah mezi učitelem a žákem i vztah mezi žáky navzájem...

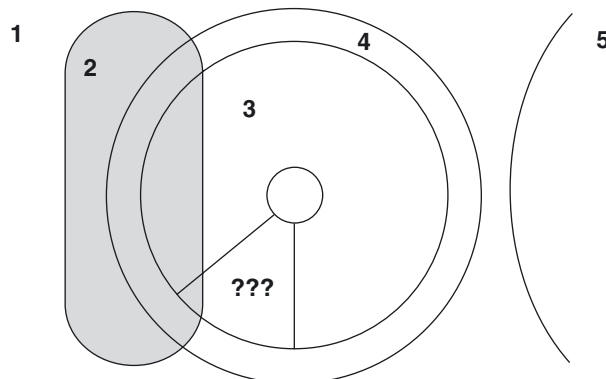
A můžeme se také zabývat tím, jak je škola přijímána svým okolím, rodiči, ale i zástupci zřizovatele. Jak škola celkově pečuje o svůj image?

Ten výčet není určitě úplný. Jsem přesvědčen o tom, že vás napadá spousta dalších ukazatelů týkajících se přímo vaší školy. Můžete o nich společně popřemýšlet a prodiskutovat je.

...

Přesuňme se však k oválu pod číslicí 2.

Do tohoto prostoru budeme zaznamenávat ty aktivity, které chápeme jako přípravné (resp. předpokladové) pro tvorbu ŠVP.



Z těchto předpokladových činností nejviditelněji souvisí s předchozími odstavci analýza školy, která bývá v první fázi zmapováním a vyhodnocením toho, co škola dělala před počátkem prací nad ŠVP, avšak pedagogové se k podobným analýzám během tvorby ŠVP vrací podle potřeby ještě několikrát. Možná si časem přesněji ujasní, k čemu chtějí svou analýzu vztahovat, možná pocítí potřebu analyzovat i pokroky, k nimž ve škole postupně dochází.

Dalším důležitým předpokladem je seznámit se s kontextem (a důvody) celé školské reformy. Čím lepší pochopení tohoto kontextu, tím hlubší motivace celého pedagogického sboru k práci s ŠVP.

K předpokladovým aktivitám školy jistě patří i první (zpočátku hodně rámcový) časový harmonogram práce celého sboru. Je to ovšem jen jedna z mnoha součástí složitěho managementu celého procesu tvorby ŠVP, kam náleží i rozdělení jednotlivých rolí (zejména funkce koordinátora tvorby ŠVP) a z nich vyplývajících pravomocí a odpovědností mezi pedagogy. A pak návrh „technologie“ celého postupu. Zda bude tento proces řízen pouze koordinátorem, kterého si škola nechá proškolit, nebo jeho úsilí podpoří další respektování členové sboru, z nichž bude vytvořen jakýsi řídicí tým. Patří sem i promyšlení, jaké další týmy, podle jakých pravidel a kdy budou vytvořeny, a rovněž, jakým způsobem se budou jednotlivci a týmy o výsledcích své práce vzájemně a společně informovat. Důležité je i rozhodnutí, zapojí-li se škola při této činnosti do nějaké spolupráce s jinými školami. A podobně.

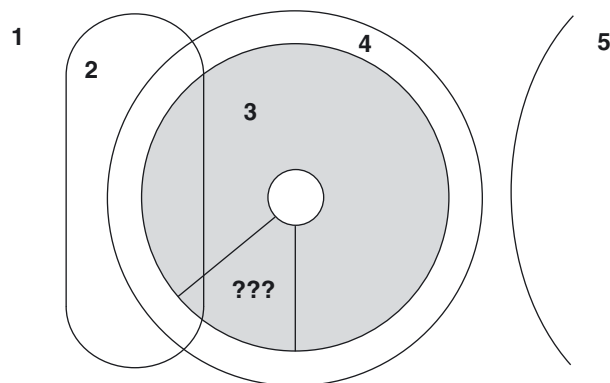
Možná už před začátkem samotné tvorby ŠVP, každopádně však v jejím průběhu, se objeví potřeba ujasnit si, jak chápeme ve sboru jednotlivé používané pojmy. Jak chápeme nejen ty poměrně nové typu evaluace, kurikulum apod. či pojmy zaváděné RVP (klíčové kompetence, průřezová témata, očekávané výstupy, ...), ale i pojmy tradičnější a v podstatě běžně používané (vědomosti, dovednosti, postoje, metody, strategie, ...). Možná se budete divit, že se i v jejich chápání trochu rozcházejí. Nejde tu o naučení se přesných definic těchto termínů, ale spíše o společné a jednotné porozumění jejich významu, abychom je mohli bez nedorozumění a šumů všichni ve škole srozumitelně používat.

Tvorba společného slovníku je asi nejlepším příkladem důvodů, proč je v našem modelu ovál předpokladových aktivit v průniku s kruhem znázorňujícím



samotnou tvorbu ŠVP. Tyto aktivity sice logicky tvorbě předcházejí, ale – jak se ukazuje – bude zapotřebí se k nim v průběhu práce podle potřeby vracet, opakovat je a rozvíjet.

A tak jsme se dostali k obsahu největší a významem nejdůležitější části našeho modelu – k mezikruží označenému číslicí 3.



Do postupně přikreslovaných výsečí mezikruží zaznamenáme to, co by se mělo objevit v dokumentu. Nemáme ovšem na mysli jen to, co do něj skutečně napíšeme, ale zároveň bereme v úvahu všechny činnosti, které jsou pro pochopení a rozpracování těchto součástí ŠVP potřebné.

A tak napíšeme-li do jedné z výsečí *Charakteristika školy a ŠVP, včetně zaměření a cílů školy*, nejde jen o to, že sepíšeme tuto kapitolu do našeho ŠVP, ale že nejdříve rovněž projdeme několika kroky, z nichž se dokonce některé v našem dokumentu posléze ani neobjeví. Dobré sepsání této kapitoly předpokládá minimálně analýzu výchozího stavu (hle, další důvod průniku této části modelu s oválem předpokladových činností), ale také zvážení všech specifík naší školy, třeba z hlediska složení žáků, ale též porozumění cílům RVP, stanovení si vlastních cílů a zaměření školy, promýšlení základních strategií školy vedoucích k těmto cílům. A jistě vás napadnou (když ne teď, tak v průběhu práce samotné) další potřebné aktivity potřebné pro rozumné uchopení této části ŠVP.

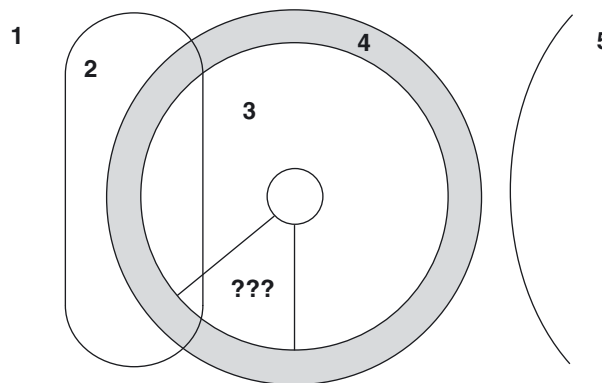
Co dále napsat do dalších výsečí? Určitě nemůžeme zapomenout na práci s klíčovými kompetencemi, na práci s průřezovými tématy, na zpracovávání vzdělávacího obsahu (osnov) = zpracování očekávaných výstupů oborů, jejich distribuci do ročníků a práci s učivem, na sestavování školního učebního plánu, na hodnocení (hodnocení práce žáků a jejich pokroku, hodnocení činnosti učitelů, autoevaluce práce školy a hodnocení samotného ŠVP jako dokumentu) a na zásady práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jaké činnosti a aktivity tyto velké kapitoly vyžadují, budete jistě při samotné práci promýšlet sami. Již teď nad tím můžete předběžně zauvažovat. (Při tom vám může hodně pomoci již jednou citovaný text Hany Košťálové z tohoto čísla KL.)

A co znázorňuje ta výseč s otazníky? Má v modelu zachovat prostor na kapitolu (kapitoly) našeho ŠVP,

na jejichž potřebnost případně přijdeme teprve během naší práce. Výseč s otazníky vyjadřuje určitou otevřenost celého dokumentu (a zejména otevřenost práce na jeho tvorbě).

V našem modelu jsme dospěli k obvodovému mezikruží (číslice 4).



Tady budeme zaznamenávat nejdůležitější poznatky o procesu tvorby ŠVP. Na rozdíl od jiných částí modelu, kde se snažíme zachytit jednotlivé aktivity, se tady spíše zabýváme charakteristikami těchto aktivit, popřípadě celého procesu tvorby ŠVP. Co tu bude napsáno, záleží především na vás.

Tou nejviditelnější charakteristikou celého procesu jsme se již několikrát zabývali – je to potřeba vracet se průběžně k jednotlivým částem, které jsme již sice v určité verzi zpracovali, ale posléze je potřebujeme s ohledem na potřeby následujících částí přeformulovat a zpřesnit. Kupříkladu v určitém okamžiku práce nad očekávanými výstupy oborů a učivem bude vhodné začít pracovat s úvahami nad školním učebním plánem, jehož (prvotní, jistě ne definitivní) podoba ovlivní zase zpětně toto naše uvažování nad osnovami. Stejně tak naše práce s hodnocením zajistí zpětně ovlivní všechny předcházející kapitoly (od práce s klíčovými kompetencemi, přes průřezová témata až po osnovy). Tento postup stálého cyklického vracení se k jednotlivým částem ŠVP jsme si ve škole nazvali postupem „cik cak“.

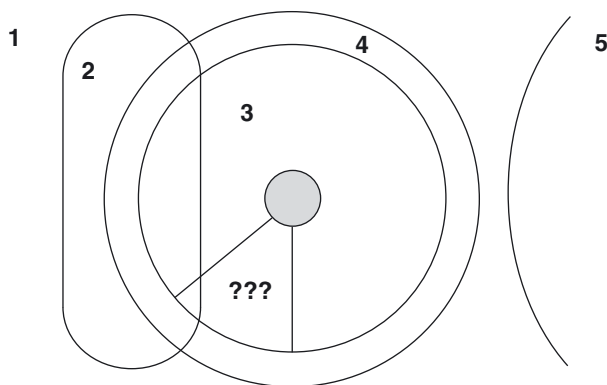
Další poznatek, který jsme si do obvodového mezikruží zapsali, se týká organizace práce: **se změnou charakteru a cíle jednotlivých činností se mění i složení jejich řešitelů** (od společné práce celého sboru, přes oborové týmy, nebo naopak týmy napříč obory až po řešitele individuální se zajištěním následných oponentur a prezentace...).

Jako hodně přínosné se ukázalo **celý postup průběžně zapisovat a dokumentovat, celý jej reflektovat**.

Jistě vás při práci napadne spousta dalších poznatků, které jsou obecně platné a jež si do tohoto mezikruží sami poznamenate.

A už se můžeme pustit do poslední součásti našeho modelu.

Ještě ne? Zastavujete mne. Prý jsem ponechal neokomentovaný (neočíslovaný) středový kruh.

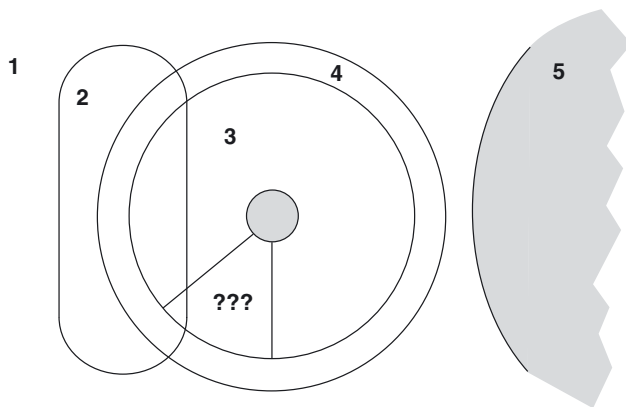


Co s ním? To je na vás, vážení čtenáři. Tu „třešinku na dortu“ berte jako prémii za to, že jste při čtení tohoto článku dospěli až sem. Doplňte si dle vaší libosti.

...

Ze seminářů, kde jsme pracovali s tímto modelem, vím, že vás tu mohou napadnout skutečně nejrůznější možnosti: Tak třeba... co tu napsat „děti“ („žáci“)? Jelikož – kdo jiný než ony/i by měl být tím, ke komu náš vzdělávací program směřuje. Nebo třešinka z jiného sadu – „oslava“. Tou bychom jistě měli přivítat ukončení (které je však samozřejmě zároveň začátkem...) naší přetěžké práce. Anebo prozaičtěji (tak jsem to původně myslel) si tam můžete poznamenat: „konečná harmonizace a editace celého programu“.

Takže poslední část modelu?



Ta znázorňuje samotnou postupnou realizaci školního vzdělávacího programu ve škole. Stačí si tu poznamenat, že ve školním roce 2007/2008 musí být náš program celý hotový a že podle něj musíme začít v onom roce vyučovat minimálně v 1. a 6. ročníku.

Zvládli jsme to! Model máme popsáný celý. Využijme ho však ještě k prozkoumání vztahů mezi jeho jednotlivými částmi.

To, že přes dříve popsanou cykličnost a návratnost na sebe tyto části navazují a že jsou vzájemně podmíněné, je jasné na první pohled.

Asi rovněž počítáme s tím, že až se školní vzdělávací program přelije (od roku 2007/2008) do výuky, škola vyhodnotí jeho přínosy a nedostatky, zpětně jej začne precizovat, podle upraveného programu pak

dále učit a opět ten proces vyhodnocovat – a to se bude dít stále dál. (Aha, ona ta změna není jednorázová, změnou je odstartování celého, zřejmě nikdy nekončícího procesu změn!) Uklidňující je, že práce s upřeshňováním školního vzdělávacího programu bude později méně složitá, než jakou máme před sebou nyní. Nyní svůj program stavíme od základů, a čím kvalitněji ho teď vystavíme, tím jednodušeji se nám bude později rekonstruovat.

Ale co znamená to „čím kvalitněji“? I z modelu lze vyčíst, že je potřebné stále vycházet z toho, kde jsme byli na počátku procesu tvorby, a samozřejmě také zohlednit, kam jsme se při samotné tvorbě ŠVP v naší práci posunuli, a na základě přesného pochopení toho všeho vytvořit školní vzdělávací program šitý na míru naší školy. To znamená – takový program, který budeme umět v danou chvíli sami realizovat.

Toto zjištění může být pro mnohé osvobozující: skutečně, naše programy nemohou být (z hlediska nějakých teoretických kritérií) dokonalé, resp. pro danou chvíli budou dokonalé tehdy, když budou přesně odpovídat **našim** aktuálním možnostem a dovednostem. (Tady je i jedno z vysvětlení, proč nelze takový program sestavit a nařídít shora. I kdyby ho sepsal tým samých Komenských, realizováno by z něj bylo v každé škole pouze to, co pochopili a co umí realizovat samotní její učitelé.)

A možná vás zaujme ještě jedna úvaha:

Nezapomínejme, že i v průběhu tvorby školního vzdělávacího programu probíhá pořád výuka, činnost školy se nezastavila (jak jsme zpočátku provokativně požadovali, prý, když nám dáte dva roky prázdnin, tak svůj ŠVP napíšeme doopravdy kvalitně). Ano – i v našem modelu činnost školy stále běží v jeho pozadí. Ve skutečném životě je jistě náročné skloubit, a to nejen časově, všechny procesy tvorby ŠVP s běžnou činností školy, ale má to i své nesporné výhody.

Skutečný život školy totiž neustále ovlivňuje to, co promýšlíme. Ale také opačně: nic nám nebrání, abychom už dnes ve své výuce ověřovali některé strategie, postupy, činnosti..., jež nás při tvorbě ŠVP napadnou. A tak si možná ověříme, že je některá naše vymyšlenost ve výuce realizovatelná, a dokonce skutečně přínosná: pak ji v ŠVP nechejme. Nebo zjistíme, že by skutečně mohla fungovat, jenže ji neumíme realizovat: potom si třeba pozvěme nějakého školitele, který nás ji naučí. Anebo – do třetice – se ukáže, že jsme vymysleli něco nesmyslného: tak to do našeho ŠVP (prozatím) nezařazujeme. Díky této stálé propojenosti reálné výuky s našimi nápady můžeme vytvářet skutečně reálný ŠVP, a (viděno z druhé strany) samotný proces tvorby ŠVP tak může postupně obměňovat i charakter a kvalitu právě probíhající výuky dlouho před skutečným odstartováním vlastního ŠVP ve výuce. Ejhle, ta žádoucí změna začíná již v době práce nad naším programem.

Ano, v souvislosti s ŠVP se často mluví o revoluci. Ale k té nedojde v okamžiku zavádění ŠVP do praxe (tam se snad změní osnovení učiva a časové dotace jednotlivých předmětů). Ne, večer 31. srpna 2007 skutečně nepůjdeme spát jako „staří“ učitelé, aby-



chom se nazítří probudili jako učitelé noví. Do realizace ŠVP si ponese pouze to, co jsme průběžně pochopili, co jsme se už naučili, a podle toho budeme pracovat. Jestli jde o nějakou změnu, tak ta změna probíhá kontinuálně – jak ve stylu výuky, tak i v tom, že se jako učitelé učíme dívat na výukové procesy jiným pohledem, že se učíme promýšlet jejich smysl a obsah více do hloubky, že promyšleněji volíme aktivity, jimiž směřujeme k promyšleněji formulovaným cílům, že se učíme hlouběji reflektovat průběh výuky a evaluovat ji...

Vším tím změna (celý řetězec změn) startuje vlastně již na začátku procesu tvorby a hned od počátku se může krůček po krůčku (v souvislosti s naším pochopením a uměním toto pochopení v naší práci zužitkovat) začít projevovat i v samotné výuce.

Možná vás napadnou další souvislosti. Třeba k jejich pochopení přispěje i tento model.

A jak s tímto modelem procesu tvorby ŠVP pracovat ve škole? Možností se naskytá plno.

...

Například u nás visí tento model na obrovské nástěnce ve sborovně, barevně v něm máme označeny

ty kroky, které již máme za sebou (a pokolikáté za sebou? – pořadí verze jednotlivých kroků lze rovněž vyčíst díky různým barvám), zatímco to, co nás stále ještě čeká, nás svou neposkvřenou bělostí provokuje jako neprobádaný kontinent k dalšímu objevování...

*Autor je ředitel ZŠ Mendelova v Karviné.
bohumil.zmrzlik@mendelova.cz*

Poznámky:

¹ Podobné úvahy o efektivitě a cílech při tvorbě ŠVP je jistě vhodné posléze doplnit i promyšlením důsledků a výsledků, jež ten který postup s sebou nese.

² Rozlišovat, zda právě uvažujeme o školním vzdělávacím programu v rovině dokumentu, nebo v širší rovině celého procesu vedoucího ke zkvalitňování výuky, je potřebné i v průběhu různých diskusí. Pak by nemuselo docházet k nedorozuměním, např. zda máme hodnotit, jak se nám daří naplňovat u žáků klíčové kompetence. Tato činnost skutečně není explicitně zakotvena v požadavcích na ŠVP jako dokument, ale je jasné, že se bez ní neobejdeme při promyšlené práci podle něj, zejména když naplňování klíčových kompetencí je chápáno jako cílové zaměření celého základního školství.

CO SE DĚJE JINDE

Školím, školíš, školte! (odborná reportáž z projektu „Koordinátor“)

Hana Košťálová

ŠVP: Nejde o psaný dokument, ale živý dokument – tedy o změnu ve školách!

Od nastávajícího podzimu si může každá škola v ČR, pokud nesídlí v Praze a je plně organizovaná, nechat proškolit svého koordinátora (velké školy i dva koordinátory) tvorby školního vzdělávacího programu za peníze Evropské unie a českého státního rozpočtu. Kurzy pro koordinátory povedou zkušení lektori, kteří se v projektu *Koordinátor* jmenují „školitelé“. Ti prošli během léta a v září osmidenním školením, v němž lektorský působilo také několik lektorů *KM* a blízkých *KM*.

Připravit program na míru školitelům nebylo snadné. Harmonogram přípravných prací byl napjatý, účastníci představovali velkou neznámou, a hlavně jsme stále museli mít na paměti, že vysíláme zprávu do jakéhosi řetězce tiché pošty: připravovali jsme obsah kurzu pro školitele, ti budou školit koordinátory a teprve oni budou pracovat se svými sbory. Otázka zněla:

Co nabídnout školitelům, aby to koordinátoři mohli využít se svými sbory?

Tušili jsme, že aspoň část publika přivede na školení silná touha po rychlých návodech. Argumenty pro jednotná a hbitá řešení tvorby ŠVP – tedy pro jednotné algoritmy, vzory k opsání, tabulky k doplnění – známe: „Školy mají už jen dva roky na tvorbu ŠVP, a tak musejí mířit rovnou k cíli; nemají čas hrát si se slovíčky a patlat se v kompetencích nebo v Bloomově taxonomii. Musíme především napsat ten dokument!“

Naše lektorská skupina se rozhodla nepropadat panice a nevyhovět pragmatickým potřebám. Vede nás přesvědčení, že **reforma nespočívá v napsání dokumentu**, ale ve změnách ve všech oblastech života a práce školy, které si škola může díky práci na



dokumentu dobře promyslet a připravit k realizaci. Neztrácejme dva roky tím, že budeme sestavovat nějaké formální dokumenty, dobré leda tak k zastrčení do ředitelovy knihovničky. Využijme tlak shora k podpoře změn dole – a sestavujme takové školní programy, které přinesou do škol třeba jen malou proměnu, ale provázenou porozuměním. Školní programy by především měly být **živými dokumenty** a měly by představovat **kvalitní základ pro další rozvoj škol**.

Důsledně jsme při lektorování respektovali principy, na kterých jsou RVP (a reforma) postaveny. Snažili jsme se v kurzu modelovat ten způsob vzdělávání, který umožní učícím se budovat si poznání vlastní cestou a který klade důraz na **rovnováhu** mezi vědomostmi, dovednostmi a postoji. (Pokud také patříte mezi šťouraly, které teď napadlo, že se to v RVP ZV ne všude podařilo, tak vězte, že dočasné nedostatky RVP ZV nepovažujeme za důležité, podstatné jsou pro nás záměry reformy.)

Co jsme dělali na setkání školitelů v Pelhřimově



Takhle se pracovalo 4. července v kanceláři KM. Chystali jsme program. Přesně za týden jsme už měli stát před budoucími školiteli.

V lektorně hotelu Relax jsme moc nerelaxovali, ale dlouho do noci jsme vyladovali a upravovali program.



Hana Košťálová, Zdeněk Diabola, Vít Beran nad programem.

Pokrytí ČR školiteli

V týdnu od 11. do 16. července se v Pelhřimově vystřídaly tři české a tři moravské skupiny budoucích školitelů. Oba turnusy začínaly stejně: seznamováním na velké mapě ČR vyznačené na zemi provazem a několika záchytnými body – městy. Pak si každý školitel označil na nástěnné mapě ČR lístečkem se svým jménem místo, odkud přijel. Po druhém turnusu už se mapa pěkně zaplnila, někde se to školiteli jen hemží. Některé regiony ale zejí prázdnotou.



Seznamovací berušky

Po společných úvodních aktivitách jsme se rozešli do tří zhruba dvacetičlenných týmů a začal třídní úprk reformou a RVP ZV. Začali jsme seznamovacími beruškami. Účastníci se rozdělili do čtyřčlenných skupin a do těla berušky zakreslili hádanku – obrázek, který vyjadřoval, co mají všichni členové skupinky společného. O nožky berušky se členové skupiny podělili a každý připsal k jedné z nich své jméno a čím se liší od všech zbývajících členů skupiny. Nakonec jedna čtveřice po druhé nechávala ostatní hádat podle obrázku v těle berušky, co mají její členové společného, a pak každý člen sám doplnil, v čem je jedinečný.



Experti: sdílení zkušeností, očekávání

Pro další seznámení jsme zvolili činnost, kterou s oblibou zařazujeme do kurzů KM. Experti se procházeli po místnosti. Potkali se postupně se třemi kolegy, které dosud moc neznali. S každým se pozdravili, představili se, řekli si, odkud jsou. Pak ve vymezeném čase pohovořili o tom, kde a jak se už potkali s RVP/ŠVP. Ptali se



navzájem na své dosavadní zkušenosti s tvorbou ŠVP nebo vedením seminářů na toto téma. Každý z dvojice si zapamatoval: a) jméno partnera, b) co se dozvěděl od partnera o jeho dosavadních setkáních s RVP/ŠVP, příp. o jeho otázkách. Účastníci se tak postupně stali jedním ze tří „expertů“ na každého účastníka, s nímž promluvili. Nic si nesměli zapisovat.

Poté se účastníci posadili dokola. Jeden z „expertů“ na účastníka“ sdělil všem, co se o účastníkovi, který přišel na řadu, dozvěděl. Druzí dva experti kontrolovali, doplňovali, na závěr dostal slovo účastník, ten potvrdil nebo doplnil, co o něm prozradili experti. Během této činnosti jsme zapisovali očekávání účastníků.

Papíry čtyř barev: mapování zkušeností, prekoncepty účastníků, sladování

K tomu, aby se celá skupina dozvěděla, jak na tom je ve věci tvorby ŠVP, jsme zvolili **metodu moderačních karet**. Každý účastník dostal karty čtyř různých barev. Na žlutou psal, co už v tvorbě ŠVP dobře zvládl; na modrou to, co už zkoušel, ale zatím si není jist; na zelenou pak to, do čeho se ještě nikdy nepustil, ačkoli ví, že je to důležité; a na červenou to, z čeho má radost, obavy, co ho štve. Po individuálním zapsání se účastníci sešli do čtveřic a snesli na jeden flip všechny svoje poznatky ke žluté barvě, na další k modré, na další k zelené a na poslední k červené. Svoje původní lístečky vždy k příslušnému flipu přilepili.

Premýšleli jsme v reflexi i o tom, že pro **práci s koordinátory** je dobré pozměnit maličko otázky: *Modrá:* V čem vy osobně vidíte smysl RVP–ŠVP, na co se těšíte, čemu věříte v souvislosti s tvorbou ŠVP? *Zelená:* Co už jste v oblasti RVP a ŠVP dělali a máte s tím dobrou zkušenost? *Červená:* Čeho se obáváte vy nebo vaši kolegové? Jakou nejistotu máte? *Žlutá:* Co se potřebujete naučit vy nebo vaše škola?

Kroky tvorby ŠVP

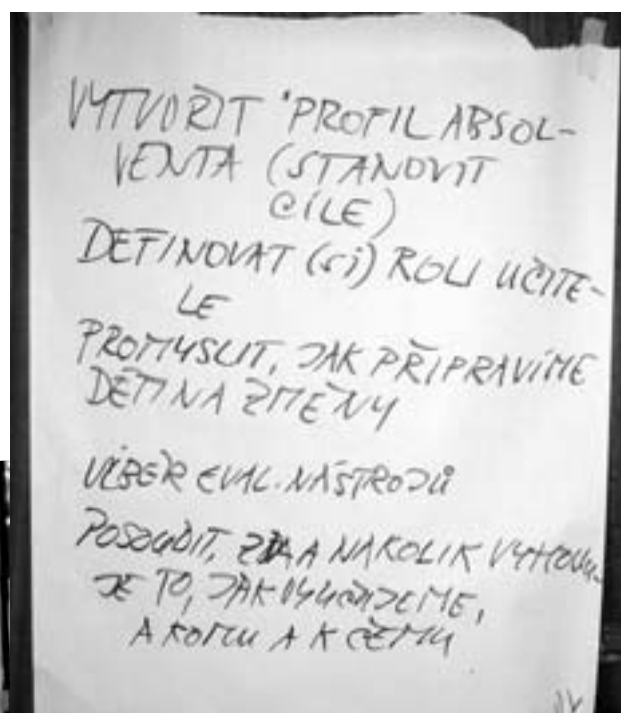
Vypisujeme si každý sám z vyvěšených karet vše, co by mohly být **kroky tvorby ŠVP**.

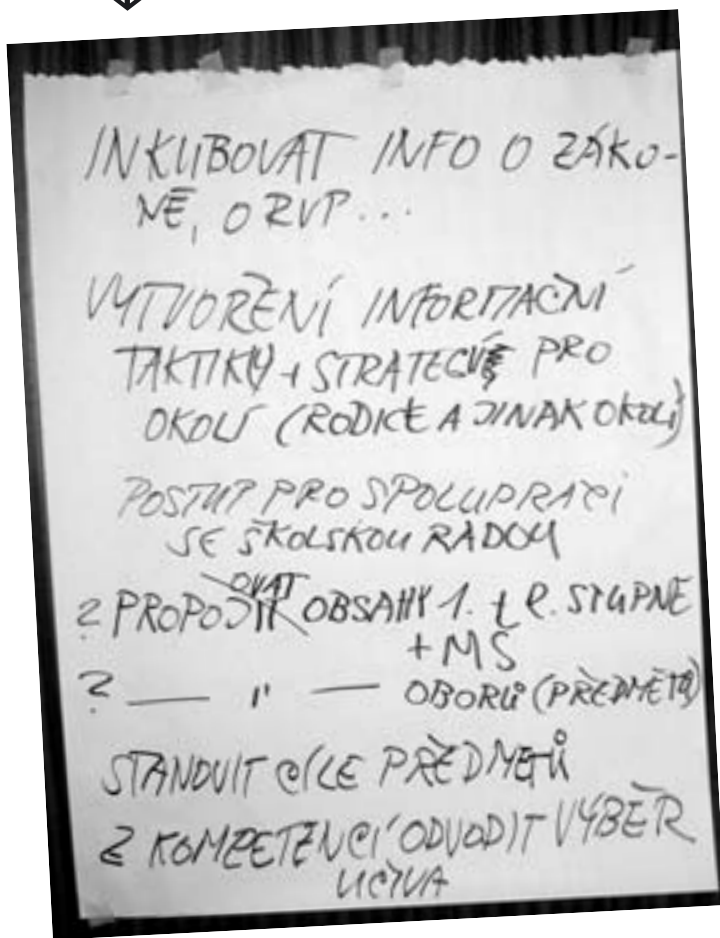


Sepisujeme v celé skupině na flip, jaké kroky jsme vyčetli z karet.



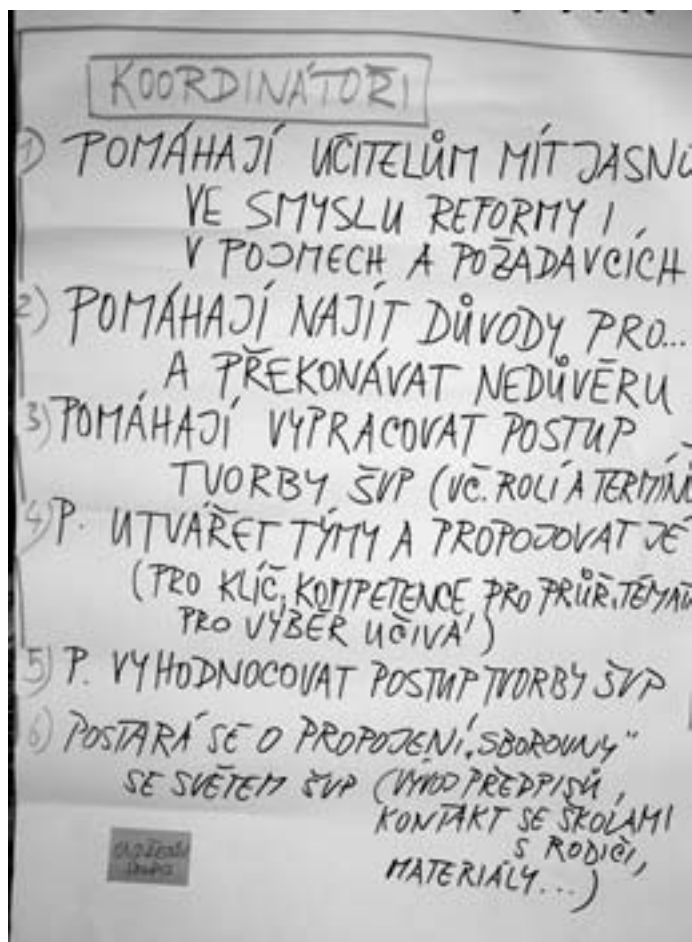
A k jakým krokům jsme dospěli?





Rozvedený pohled na možné kroky, které vedou ke vzniku ŠVP, naleznete v těchto KL v části věnované letní škole Bílá velryba na str. 14 po názvem *Možné kroky vzniku ŠVP*.

Co má umět dělat koordinátor



Tvorba ŠVP vyžaduje celou řadu kroků, z nichž většina vede k pochopení toho, oč v reformě jde, menší část práce pak představuje vlastní sestavení písemného dokumentu. Kroky tvorby lze sepsat, ale není možné z takového soupisu sestavit univerzální návod na to, jak přesně ve škole postupovat. Dokonce ani začátek procesu tvorby ŠVP neproběhne ve všech školách jednotně. Ale jedno bude přece jen shodné – každá škola musí mít nějakého lídra tvorby ŠVP. Lídrem může být ředitel, zástupce, pověřený učitel, může jím být i koordinační skupina, mohl by jím být i najatý člověk zvně školy. Projekt *Koordinátor* má podpořit školního lídra, ať už jím bude kdokoli, a má mu zprostředkovat aspoň základní výbavu, aby se mohl zhostit své role. V *Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*, který připravil ÚP, najdete na str. 15 schéma popisující činnosti, které by měl zvládat koordinátor tvorby ŠVP.

S tímto přehledem jsme pracovali i v projektu *Koordinátor*. Účastníci se rozdělili na malé skupinky podle počtu okének ve schématu a začali pracovat u jednoho z flipů, na němž bylo okénko nalepené. Úkolem bylo formulovat velmi konkrétně, co vše musí umět dělat koordinátor, aby měl naději na úspěšné plnění úkolů popsaných ve schématu. Po několika minutách se všechny skupinky posunuly ve směru hodinových ručiček. Jejich úkolem bylo prostudovat si, co naleznou na flipu, a připsávat značky k jednotlivým bodům, které napsaly skupiny před nimi. Značky byly obdobné, jaké známe z I. N. S. E. R. T.: (✓ = souhlasíme; × = nesouhlasíme; ? = nerozumíme). Pak skupiny doplňovaly, co na flipu podle jejich názoru scházelo. Když se každá skupina vrátila ke svému původnímu flipu, pročetla si značky a dopisky, měla chvíli čas, aby je komentovala pro všechny. Nato jsme flipy vyvěsili a každý účastník dostal tři hlasovací lepičky, které nalepil k těm koordinátorovým dovednostem, jež mu připadaly úplně nejdůležitější – jimž by měl v šestidenním školení koordinátorů určitě věnovat čas.

Kontext reformy a motivace pro změnu způsobů vzdělávání

Jak motivovat učitele ke změně postupů, o kterých se domnívají, že když byly „dost dobré pro tatíčka, jsou dobré i pro Pepíčka“? Asi nejdůležitější argumenty pro změnu lze nalézt v tom, jak se proměňuje svět, v němž budou naši dnešní žáci žít, a jaké tento svět klade nároky na vybavenost členů společnosti. Horst Belz uvádí v knize *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení* výsledky svého průzkumu 3420 nabídek na pracovní místa, který provedl z hlediska požadavků na zvládání klíčových kompetencí. Komunikativnost a kooperativnost byla uvedena 1375krát (to je ve 40,2 % pracovních nabídek); samostatnost a výkonnost 920krát (26,9 %); schopnost řešit problémy a tvořivost byla uvedena 636krát (18,6 %); odpovědnost 339krát (9,9 %); schopnost zdůvodňovat a hodnotit 236krát (6,9 %); schopnost přemýšlet a učit se 154krát (4,5 %). Tento výzkum provedl H. Belz už v roce 1997, spoluautor knihy M. Siegrist zkoumal



dokonce už roku 1995 inzeráty, které vyšly ve Švýcarsku, a dospěl k velmi podobným výsledkům.

Ve skupině budoucích školitelů jsme vyzkoušeli aktivitu *Proměny doby*, která pochází z dílny Jany Doležalové (viz obrázek).

Nina Rutová, jedna z budoucích školitelek, přišla s nápadem použít základní otázku pro práci s průřezovými tématy. Inspirativní popis najdete ve zprávě z letní školy *Zlatý věk 2005* na str. 44.

Často kladené otázky – FAQ

V další části setkání jsme se zabývali tím, jaké otázky asi budou dostávat koordinátoři od svých sborů – lze očekávat, že je také budou klást svým školitelům, tak aby se připravili na jejich zodpovídání.

- Co dělat s učiteli, kteří vůbec nechtějí změnu?
- Kdo schválí ŠVP?
- Kdy to máme dělat a co za to?
- Proč to netvoří vedení školy?
- Proč se to netvoří centrálně?
- Jak to bude se stěhováním?
- Kdo nám zaručí, že se se změnou vlády nezmění školská politika?
- Návaznost ZŠ → SŠ → VŠ?
- Kdo nám může pomoci?
- Můžeme si na to někoho najmout?
- Proč se mám účastnit – už jdu brzy do důchodu?
- Vědí rodiče, o co jde?
- Co bude kontrolovat ČŠI?
- Jaký bude vztah mezi ředitelem – koordinátorem – sborem?
- Jaké je oficiální postavení koordinátora? Jaké má pravomoci? Jaké má úlevy v ostatních úkolech? Bude jeho práce zaplácena?
- Proč já koordinátor to mám odnést?
- Co bude výstupem pro ministerstvo?
- Je koordinátor metodik (z pohledu kvalifikačního katalogu)?
- Bude zpracován manuál z tohoto školení?
- Jak vyučovat zároveň ke kompetencím i k přijímačkám?
- Co a jak hodnotit? Jak se přesvědčíme, že zvolené metody vedou ke kompetencím?
- Může ten, kdo netvořil ŠVP, učit dělat ŠVP další?
- K čemu je ŠVP dobrý?
- Je ŠVP povinný – do jaké míry a v čem?
- Máš dost zkušeností, koordinátore, abys nám mohl radit?
- Co mám jako koordinátor dělat: jak začít – jak pokračovat?
- Bude k tomu nějaké vzdělávání? Kdo ho zaplatí?
- Kdo nám zaplatí materiální výdaje?
- Budou na to učebnice?
- Proč reforma, když je škola úspěšná – žáci se dostávají na SŠ, jsme dobří v PISA?
- Bude se měnit příprava budoucích učitelů? Už se mění?

Ve skupině „bílých“ jsme zvolili následující způsob práce s otázkami: Každý člen skupiny napsal svou otázku na papír A5 (čitelně). Pak jsme z papírů udělali malé míčky a do rytmu písničky *Já do lesa nepojedu* jsme si je předávali po kruhu. Po několika předávkách nám v ruce skončila něčí (cizí) otázka, kterou jsme nechali zabalenou, dokud na nás nepřišla řada. Míčky jsme rozbalovali postupně a na každý dotaz jsme si vyzkoušeli odpovědět tak, jako by před námi stál buďto učitelský sbor, nebo skupina ne právě nejlépe naladěných budoucích koordinátorů. Ti, kdo zrovna nehovořili, kontrolovali mluvčího, zda je srozumitelný, výstižný a přesvědčivý. Prošli jsme tak vlastně tréninkem vyjadřování a trochu i argumentace.

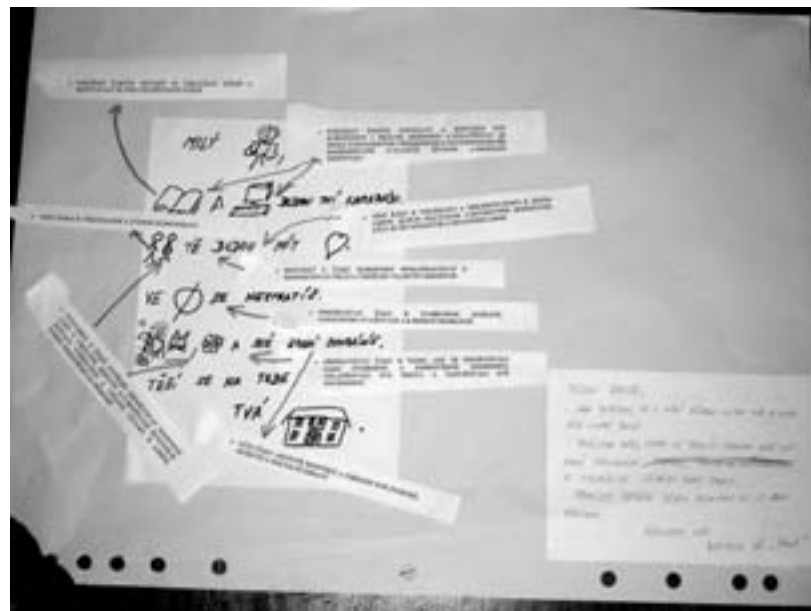
Jiná možnost práce s často kladenými otázkami ve sboru?

Často kladené otázky (i s odpověďmi) najdete i v *Manuálu pro tvorbu ŠVP* na str. 79–88. Zdeněk Dlabola, hlavní lektor projektu *Koordinátor*, nám poradil jiný způsob práce s často kladenými otázkami: Učitelé si sepišou otázky podobně, jako jsme to udělali my. Nezmačkají je, ale rozdělí si je do skupin. K nim dostanou z *Manuálu* okopírované otázky i s odpověďmi – vždy na lístečku jen jednu otázku s příslušnou odpovědí. Učitelé hledají, zdali nenajdou k otázkám, které „vyfasovali“, odpovědi z *Manuálu*. Podle Zdeňka se daří na většinu otázek sboru najít tímto způsobem odpovědi.

Dopis na přivítanou

V další části školitelského semináře jsme se dostali k práci s cíli RVP. Chtěli jsme nabídnout kolegům nějakou aktivitu, skrze níž by se učitelé ve sborovně mohli dobírat k lepšímu porozumění obecným cílům vzdělávání. Obecné cíle patří totiž obyčejně k těm částem dokumentu, kterému čtenáři věnují jen letmou pozornost a mají dojem, že „to je přece jasné“. V následující aktivitě nejde o to, aby účastníci vyjmenovávali kompletně všechny vzdělávací cíle. Aktivita by měla poskytnout účastníkům příležitost o cílech diskutovat a přicházet jim víc na kloub.

K práci s cíli jsme zvolili adaptovanou aktivitu z dílny Šárky Mikové a Jiřiny Stang *Dopis na přivítanou*. Jak aktivita probíhala?





a) Individuální evokace: Napište si, jak si představujete devátáka, který opouští vaši školu – co byste chtěli, aby se za devět let docházky do vaší školy naučil, jak by se měl chovat atd.

b) Pokyny pro malou skupinu: 1. Napište dopis nastupujícímu prvňáčkovi vaší školy. Sdělte mu v něm, čemu všemu se za dobu školní docházky do vaší školy naučí, jaký bude, co bude znát a umět dělat, až bude za devět let ze školy odcházet. 2. Až bude dopis pro prvňáčka napsaný, napište dopis rodičům téhož prvňáčka. 3. Oba dopisy budou formulovány tak, aby jim příjemce – prvňáček či rodič – rozuměl; kromě písemné formy bude dopis pro prvňáčka obsahovat i nějakou vystihující ilustraci.

c) Oba dopisy jsme nalepili do středu většího papíru. Skupiny dostaly devět obecných cílů vzdělávání, které formuluje RVP na str. 5–6 (záleží na tom, který výtisk máte). Cíle byly po jednom nastříhány „na fousech“ papíru. Skupiny porovnály, zda si v dopisech vzpomněly na všechny cíle, jež pro vzdělávání v ZŠ předepisuje RVP. Cíle „na fousech“ lepily kolem dopisů a potvrzením se šipkou propojovaly věty z dopisu s příslušným cílem.

d) Diskuse v celé skupině: Jak se vám podařilo vystihnout vzdělávací cíle? Dotýkají se vaše dopisy všech cílů? Jak jste je zformulovali v dopisu prvňáčkovi, jak v dopise rodičům? Zapomněli jste na některé cíle? Jak se to stalo?

Jiná možnost práce s cíli RVP

Pro školní týmy, pro které by byla práce s dopisem na přivítanou příliš hravá, jsme navrhli verzi sušší, kterou jsme převzali z práce ZŠ Tábořská popsané v publikaci Víta Berana *Proč tvořit ŠVP*, str. 38. Školní tým může ke každému z obecných cílů vzdělávání připsovat, jakými činnostmi nebo prvky života školy se k naplňování cíle již dnes škola blíží. Co daný cíl znamená pro život školy. (Vítovu příručku dostala zdarma každá škola, takže pokud jste ji neviděli, zamiřte do ředitelny či sborovny a pidiťte se po ní.)

Jiný způsob práce s cíli bude uveřejněn v publikaci Verlag Dashöfer, a to popis dílny k formulaci profilu absolventa naší školy.

Definice základních pojmů (vědomosti, dovednosti, postoje, kompetence)

V další obtížné části spolupráce se školiteli jsme si vyzkoušeli, zda by bylo možné nechat koordinátory a poslůze i učitelské sbory samostatně formulovat definice základních pojmů, s nimiž reforma operuje. Účastníci se ve skupinách vrátili k aktivitě „dopis na přivítanou“ a vzpomínali, jaké *činnosti* provozovali při psaní dopisů, jaké *dovednosti* vyžadovalo jejich vytvoření, jaké *vědomosti* a *postoje* uplatnili. Po skupinové práci jsme sepsali na společný flip to, nač skupiny přišly. Potom každá skupina sestavila na samostatný barevný papír vlastní definici jednotlivých pojmů – vědomostí, dovedností (popř. schopností) a postojů (příp. hodnot).

Aby si skupiny mohly zkontrolovat, jak moc se ve svých definicích trefily, dostaly pracovní list „kompe-

tence řídit auto“. (List vznikl pro letní školu KM v Lipnici 2003. Kdo byl s námi, třeba si na něj ještě vzpomene.)

Vyhledávat uplatněné znalosti, dovednosti a postoje lze v jakékoli činnosti. V KM máme připraveno několik dílen zaměřených na porozumění tomu, jak lze v praxi o těchto pojmech přemýšlet.

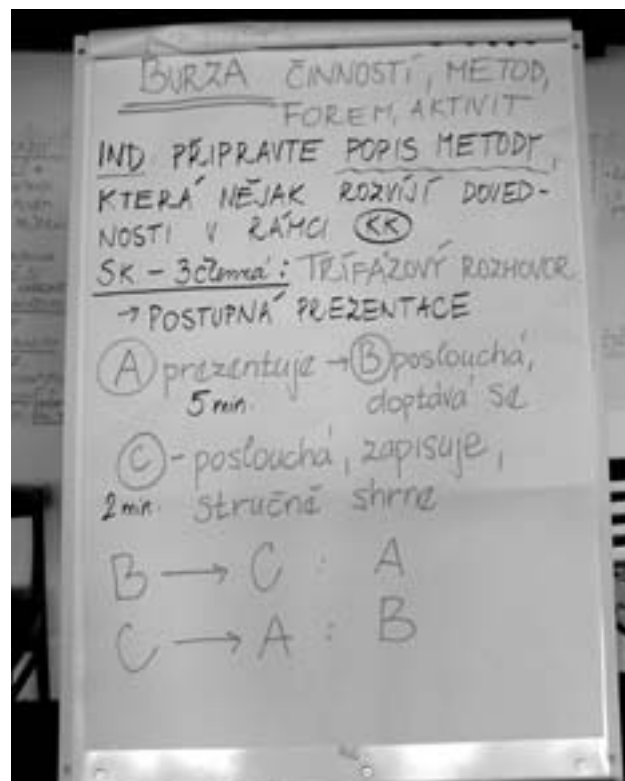
Školitelé dostali do své složky materiálů ještě soupis definic vybraných z různých publikací. Na něm je snad nejzajímavější to, jak se definice mezi sebou liší. Pro sbory z toho vyplývá jasná potřeba vyjasňovat si **společně** pojmy, které při práci na ŠVP používají, aby se nestalo, že se v diskusích budou fatálně mýlit.

Na závěr této aktivity jsme si připomněli, že kompetence je obvykle chápána jako „způsobilost účinně jednat na základě vědomostí, dovedností a postojů“. Koncepty klíčových kompetencí vznikají už od sedmdesátých let minulého století a konkrétní sestavy KK se v různých dokumentech liší. Existuje seznam „39 kompetencí pro Evropu“; v knize *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení* se setkáme s jiným pojetím klíčových kompetencí. WHO (Světová zdravotnická organizace) hovoří o „životních dovednostech“. Dokument, kterým se zabýváme my, tedy RVP ZV, definuje šest klíčových kompetencí.

Burza činností – metod – forem

Aby se učitelé ve sborech ujistili, že RVP/ŠVP po nich nechce nic zas tak převratně nového, a také aby si dokázali lépe představit, co že se to po nich vlastně chce, zařadili jsme do práce školitelů (a doufáme, že se to donese i ke koordinátorům) aktivitu zabývající se metodami a činnostmi, jež učitelé už dnes využívají. Tato aktivita měla podobu **burzy** činností – metod – forem, s jejichž pomocí rozvíjíme u žáků dovednosti, a tím pádem i kompetence (dovednosti jsou podstatnou složkou kompetencí).

Každý účastník si nejprve připravil popis metody, která nějak rozvíjí dovednosti (myslí se ty, které spadají pod klíčové kompetence). Na to se sešly trojice





účastníků a pracovaly obdobou třífázového rozhovoru (příručka programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* č. 5, str. 32). Jednotlivé metody se postupně prezentovaly ve trojicích (A – prezentuje, B – poslouchá a doptává se, C – poslouchá, v průběhu si zapisuje, pokud chce, pak celé stručně shrne). Když rozhovory proběhly, připravila si každá trojice jednu z metod k prezentaci pro celou skupinu. Připravily si i „reklamní leták, poutač“. A prezentovaly.

Dovednosti rozvíjené zvolenou metodou

Po prezentacích následovalo vyvrcholení práce s metodami – totiž identifikace a přesné vystižení toho, které dílčí dovednosti se danou metodou rozvíjejí. Trojice pracovaly s tou metodou, kterou prezentovaly celé skupině, a psaly každou – velmi konkrétní – dovednost na zvláštní lístek. (Text **Dílčí dovednosti jako složky klíčových kompetencí** přinášíme v těchto KL na str. 18.) Lístky s dílčími dovednostmi jsme vybrali, sesypali na jednu hromádku a každý z účastníků dostal svůj díl směsi (tedy několik lístků s dovednostmi). Školitelé lístky třídili a zařazovali ke klíčovým kompetencím (podle RVP ZV). Podle očekávání se řada dovedností hodila k více než jedné kompetenci („neskáče do řeči druhému“ vnímali někteří jako součást komunikační kompetence, jiní jako součást sociálních kompetencí). V tuto chvíli jsme se nezabývali přesným utřídováním a jeho obhajobou.

Co chybí k úplnému dovednostnímu popisu kompetence?

Když se nám podařilo roztřídit všechny dovednosti na kartičkách ke kompetencím, podívali jsme se na výsledek dosavadní práce novými očima. Položili jsme si otázku, zda dovednosti, které se nám sešly k určité kompetenci, popisují tuto kompetenci úplně. Získali jsme vyhovující dovednostní analýzu kompetence –

nebo musíme přidat nějaké další položky, abychom vystihli všechny důležité dovednosti, které konstituují příslušnou kompetenci?

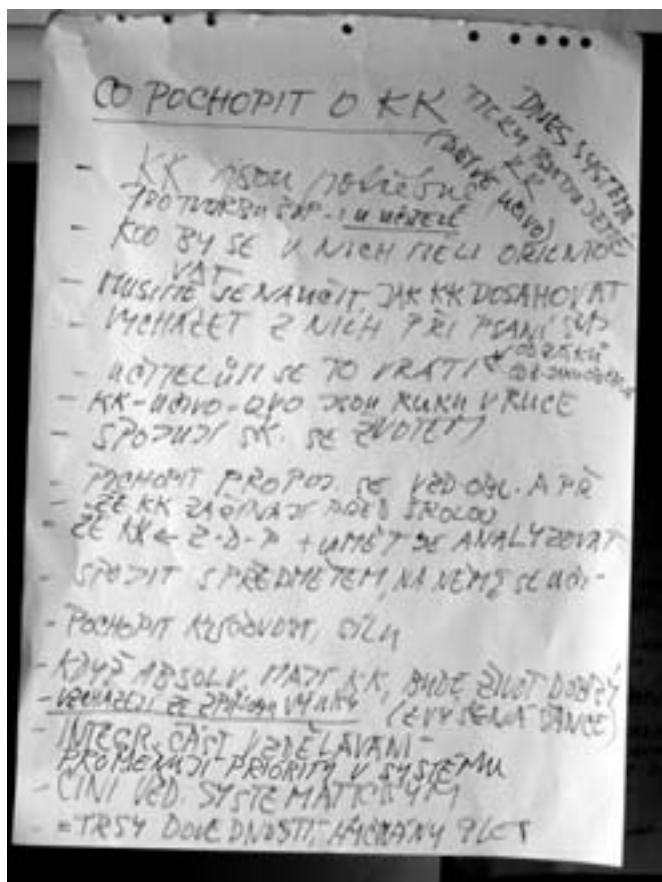
Práce s průřezovými tématy

Třetí den ráno už jsme byli úplně uondaní ze samé intelektuální práce, kterou jsme se školiteli podnikli, a tak jsme se rozhodli pro občerstvující činnost. Hráli jsme si s průřezovými tématy. Po krátkém úvodu, v němž jsme si připomněli, která průřezová témata najdeme v RVP ZV, se účastníci rozdělili do skupin a vylosovali si jedno z PT. Úkolem skupiny bylo sehrát divadelní scénku, loutkovou scénku, rozhlasovou hru nebo cokoli jiného podle vlastní volby. Personifikované průřezové téma se mělo ve scénce snažit nalézt své místo v životě školy. Úkolem průřezového tématu bylo setkat se s rozmanitými (také personifikovanými) složkami života školy a přesvědčit je, k čemu by škola a každé její složce prospělo, kdyby vpustila průřezové téma. Scénky se podařily, účastníci přesně vystihovali to, co je na PT podstatné, a navíc jsme se konečně i pobavili.

Práce s přínosy průřezových témat

Pokud už jste studovali ty části RVP ZV, v nichž se pojednávají průřezová témata, asi jste si všimli, že u každého z nich jsou definovány přínosy PT k rozvoji osobnosti žáka a dále tematické okruhy průřezového tématu. „Přínosy“ mají charakter cílové kategorie. Tematické okruhy připomínají věcné učivo v oborech. Úkolem školy je pokrýt výukou všechny tematické okruhy, ačkoli je jen a jen na škole, jak si to zorganizuje, kdy a jak probere ten který okruh. Kromě toho se škola rovněž rozhoduje, jakým způsobem zařadí průřezové téma jako takové do školního vzdělávacího programu.

Přemýšlet o průřezových tématech jsme začali u toho, co už dnes ve školách ve věci PT děláme. Ve skupinách účastníci doplňovali do tabulky údaje k tomu průřezovému tématu, o němž se hráli scénku. K této práci měli k dispozici také překopírované „přínosy“ příslušného PT, které se snažili přiřadit k popisům toho, co už dnes v PT ve školách dělají.



Jana Kargerová, Zdeněk Dlabola – relaxace v čajovně a knihkupectví U Tygříka v Pelhřimově.



Příklad vyplnění tabulky

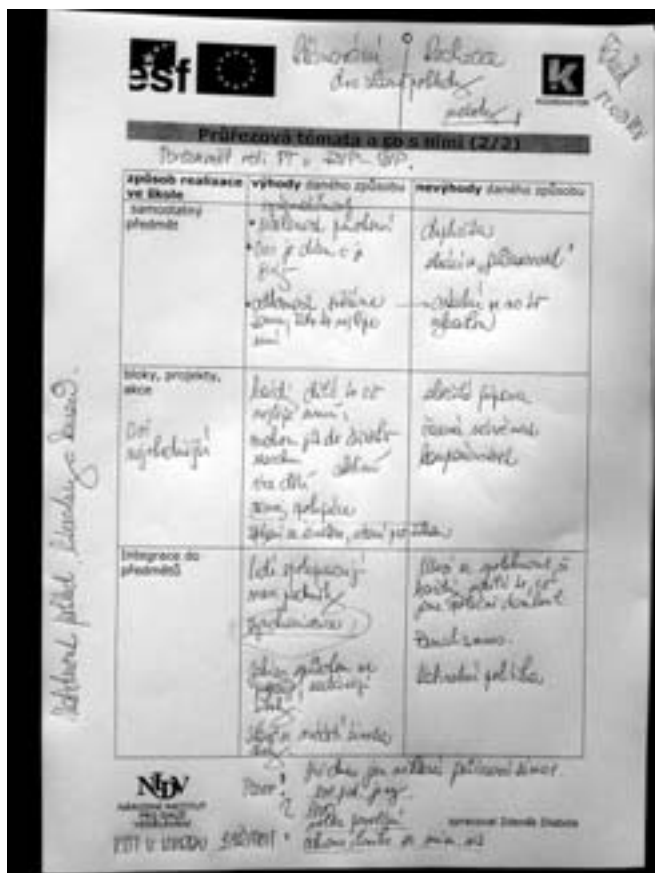
...jedno z PT, např. IKV	...co už děláme ve škole, co lze považovat za IKV		
do tohoto sloupce se budou lepit z RVP přínosy tématu (IKV) k rozvoji osobnosti žáka	bloky, projekty, akce	rozpuštěno v předmětech, v životě školy	jiné
PT poskytuje žákům základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí ostatních sociokulturních skupin a uznávat je	1. vietnamský den 2. večer v mé rodině (máme ve škole děti z různých kulturních okruhů)	vybíráme příklady ke konkrétní látce, kterou vyučujeme, z různých kulturních okruhů	
nenášli jsme odpovídající přínos		nediskriminující hodnocení	

Když účastníci prezentovali svoje tabulky v celé skupině, dostali následující formulář – srovnávací tabulku. Každý sám si vyplnil, jaké přednosti a rizika spatřuje v různých organizačních formách realizace průřezových témat ve škole (a tím pádem i jejich zachycení v ŠVP).

Podrobný popis práce s průřezovým tématem IKV obsahuje sborník *Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu*, který jsme vydali v rámci projektu *Varianty Člověka* v tísni.



Milan Zmrzlík, Šárka Miková – sehrané lektorské duo.



Ondřej Hausenblas U Tygríka.



Srovnávací tabulka pro zvážení výhod a nevýhod různých forem realizace průřezových témat

způsob realizace ve škole	výhody daného způsobu	nevýhody
předmět		
bloky, projekty, akce		
rozpuštěno v oborech, životě školy		

Diskutovali jsme, co z průřezových témat je „povinné“ a co ne. Radu, jak zapracovat PT do ŠVP, podává *Manuál* na str. 32–35 a *Rámcový vzdělávací program* na str. 82.

Přesto nám zůstaly otázky: Co přesně je tematický okruh? Co je skutečně povinné? „Občanská společnost a škola“ je jeden ze čtyř tematických okruhů v průřezovém tématu *Výchova demokratického občana*. V tematickém okruhu „občanská společnost a škola“ je řada dílčích (pod)tematických okruhů – jsou všechny povinné? (Dodatečně jsme se dozvěděli, že nejsou, že jsou na výběr.)

Analytické činnosti

Skoro na závěr třídního školení jsme si schovali tzv. analytické činnosti. Školy jimi budou asi začínat – a protože to bude dost dlouho trvat, než se školení koordinátorů dostane až přímo do sboroven, myslíme si, že řadu vstupních analytických činností už budou mít školy za sebou. Odsunutí analytických činností

na chvíli, kdy už všichni byli jednou nohou na cestě domů, není tedy výrazem našeho podcenění této fáze tvorby ŠVP. V Pelhřimově jsme se v tuto chvíli ohlédli za tím, co všechno v rámci třídního programu představovalo nějakou analýzu. Když si projdete znovu popis toho, co jsme v prvních třech dnech školení dělali, jistě sami rozpoznáte takové momenty.

A úplně na konec jsme se vrátili ke krokům tvorby ŠVP, které jsme v prvním dni identifikovali na základě dosavadních zkušeností. Na konci školení jsme hledali, zda bychom byli schopni kroky sestavit do nějakého sledu, alespoň orientačního.

A pak účastníci sepsali zpětné vazby a začali se těšit na příští setkání v srpnu...

V srpnu jsme se věnovali hodnocení a autoevaluaaci pod vedením Zdenka Běleckého, výchovným a vzdělávacím strategiím školy, práci s očekávanými výstupy a tím, co vše je třeba zabudovat do písemného dokumentu. Podrobnější popis ale už čtenářům neposkytneme, nevešel by se do těchto KL. K hodnocení najdete inspiraci mj. v *KL 13* a určitě se k němu dostaneme brzy i v některém z dalších čísel KL. Práci s očekávanými výstupy se věnuje řada textů z letní školy *Lov na Bílou velrybu*.

Autorka je lektorka a koordinátorka KM a lektorka Koordinátora.



Rozsvícený lustr se zpětnými vazbami pro Š. Mikovou a B. Zmrzlíka.

Literatura:

Belz, H., Siegrist, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Východiska, metody, cvičení a hry. Portál, Praha 2001, str. 165–166.

Beran, V.: *Proč tvořit ŠVP?* Raabe, Praha 2005.

Koštalová, H., a kol.: *Školní vzdělávací program krok za krokem*. Verlag Dashöfer, Praha 2005.

Kritické myšlení: *Sborník Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu*. Praha 2005.

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání. VÚP Praha, www.vuppraha.cz.

Meredith, K., Steelová, J., Temple, Ch., Walter, S.: *Příručky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Pracovní materiály programu.

RVP ZV. VÚP, Praha 2004.



Letní škola Step by Step, Litomyšl, 4.–7. července 2005

Mirka Škardová

Tak jako se sešli na konci června hudební milci na Smetanově Litomyšli, sešli se v Litomyšli na začátku prázdnin i učitelé, kteří se rozhodli strávit první prázdninové dny přípravou a promyšlením koncepce svého školního vzdělávacího programu.

Letní škola navazovala na naši systematickou, téměř roční spolupráci se školami, které jsme se snažili podporovat na jejich cestě při tvorbě ŠVP.

Tato spolupráce měla různou kvalitativní úroveň, která vyplývala z rozličné míry zkušeností konkrétní školy se změnou v přístupech k výuce, žákům, rodičům, komunitě, ale i k výběru učiva.

Vycházeli jsme z toho, že proto, aby mohla změna vůbec proběhnout a být „správně pochopena“, je důležité systematické vzdělávání učitelů i ostatních pracovníků ve školství. Proto jsme během roku pracovali s celými týmy škol (celkem 23 škol).

Velmi brzy se však ukázalo, jak je při proměně školy a jejím řízení důležitá osobnost ředitele. Pokud ten měl jasno v tom, kterým směrem chce školu vést (a jak si tento směr udržet), byla spolupráce mnohem snazší.

Z toho důvodu jsme paralelně se vzděláváním celého týmu školy vytvořili nabídku systematické podpory při zavádění a iniciování změn také pro vedení školy. Zároveň jsme tak reagovali i na jasné potřeby, které vyplynuly ze zpětných vazeb škol a především vedení.

Na základě analýzy těchto potřeb jsme se rozhodli obsah letní školy zaměřit právě na skupinu ředitelů/ředitelů, zástupců I. a II. stupně ZŠ a koordinátorů ŠVP.

V Litomyšli se tedy sešli zástupci škol, kteří se Step by Step ČR spolupracovali již v průběhu školního roku a už mají část práce na svém školním vzdělávacím programu za sebou, ti, kteří na svém ŠVP podnikli první kroky, i ti, pro které bylo toto setkání prvním zamyslením (krokem) nad vlastním ŠVP.

Abychom vyšli školám maximálně vstříc (s ohledem na jejich již tak velmi omezené finanční možnosti), nabídli jsme jim intenzivní tříapůldenní vzdělávání (rozuměj v podstatě od rána do večera ☺).

Hned první večer, při seznamování se a mapování očekávání, vyplynuly velké obavy z toho, zda školy zvládnou velké množství změn, se kterými se musí v současné době vyrovnávat, jestli jsou tyto změny vůbec žádoucí „a ty pravé“, objevily se otázky, jak přesvědčit ostatní kolegy o nutnosti změn, kudy vlastně vkročit do procesu apod. *Zároveň uvědomění*, že bez celého týmu to nepůjde, že je třeba informovat rodičovskou veřejnost. Povzbudivé bylo, že si účastníci sami začali okamžitě mezi sebou hledat partnery pro případnou výměnu zkušeností, zjišťovali, jakou kdo má podporu zřizovatelů, jak jsou na tom ostatní školy apod. Otázka financí byla téměř okrajová.

Účastníci pracovali ve dvou skupinách. Jednu skupinu tvořilo **vedení škol** (ředitelé a zástupci pro I. a II. stupeň), druhá skupina byla **koordinátorská**. Některé dílny byly společné pro všechny účastníky. Na jeden den byla zařazena témata různorodá a účastníci si mohli vybrat dílnu podle svých potřeb či chutí. Letos poprvé jsme vyzkoušeli i model **individuálních konzultací a supervizí**. Účastníci měli v průběhu celé letní školy možnost individuálních setkání s lektorem (konzultantem), řešit s ním specifické potřeby či problémy školy, mohli si uvědomit, ujasnit či vytyčit osobní vize a cíle na další období (včetně možností a strategií jejich realizace a podpory k jejich dosažení apod.).

Cílem letní školy pro skupinu ředitelů a zástupců škol byla jejich příprava na nový školní rok, výměna zkušeností, ale zejména rozvoj a posílení jejich dovedností/kompetencí k řízení kurikulární změny.

Vzhledem k tomu, že zkušenosti účastníků s tvorbou („známostí“ ŠVP) byly poměrně odlišné, zabývali jsme se na začátku i podrobnou strukturou ŠVP, terminologickým „vyladováním“, klíčovými kompetencemi a v podstatě se „ukotvovali“ v cílech a filozofii Rámcového vzdělávacího programu.

Obsahem dílen pro vedení škol pak bylo především:

Strategické plánování – jak vytvářet systém, který je schopný přizpůsobit se měnícím se podmínkám, jak stanovovat strategické cíle, jak delegovat a vymezovat pravomoci spolupracovníků a jak vlastně získat většinu k diskusi o vizi a poslání.

Jak vytvářet značku školy – branding – dílna byla zaměřena na identifikaci znaků: *Jak se pozná dobrá škola?* Základem bylo stanovení kritérií kvality školy, které korespondují se vzdělávacími cíli stanovenými





v RVP ZV. Dílna vedla k porozumění zákonitostí procesu změny, nabízela možnosti a strategie zapojení jednotlivých typů kolegů do procesu tvorby ŠVP.

Lektorskou dvojici těchto dílen byli Iva Cichoňová, ředitelka ZŠ Angelovova, Praha-Modřany, a lektorka vzdělávacího programu *Začít spolu*, a Daniel Janata, t. č. ředitel ZŠ U Školek v Litomyšli, kteří mají dlouholeté zkušenosti s proměnou vlastní školy a nyní i s prací na školním vzdělávacím programu.

Na tyto semináře pak poslední den navazovala dílna Věry Krejčové (tehdy v 9. měsíci těhotenství, nyní šťastné matky dcery Anděly) na téma **Kritéria pro hodnocení práce učitele**.

Dílna byla zaměřena na využití metody hospitace jako skutečné autoevaluační techniky, nikoli jako metody, která je založena na subjektivních soudech hospitujícího. Účastníci vytvářeli kritéria pro vyhodnocování práce učitele, zamýšleli se a hledali odpovědi na otázku: *Jak vytvořit kritéria pro hodnocení práce učitele společně s učiteli ve své škole?* apod.

„Velké jasno a uklidnění“ vnesl do řad účastníků Zdeněk Bělecký se svou dílnou **Autoevaluace školy se zaměřením na klíčové kompetence**.

Účastníci se seznámili s kritérii a technikami hodnocení, s indikátory kvality a vyzkoušeli si vytvářet také konkrétní techniky a nástroje pro autoevaluaci vlastní školy v oblasti rozvoje klíčových kompetencí žáků.

Velmi jsme uvítali, že spolu s námi mohla být na letní škole jako lektorka Mimi Miller s Chico University v Kalifornii. (Rozhovor Jany Kargerové s Mimi Miller viz KL č. 14.) Mimi se na univerzitě zabývá tématy k **výchově demokratického občanství**, a proto mohla nabídnout dílnu, která koresponduje i s naším průřezovým tématem RVP ZV.

Průřezová témata byla jednou z oblastí obsahu vzdělávání pro skupinu koordinátorů ŠVP. Jirka Hruška pak ještě rozšířil tuto nabídku o dílnu **Jak na průřezová témata na II. stupni** a velmi praktickou formou představil způsoby jejich zavádění do vyučovacího procesu i ŠVP. Na příkladu praktické ukázky programu integrované tematické výuky na téma „globální problémy“ představil význam integrovaného přístupu při realizaci průřezových témat.

Jana Kargerová s Lenkou Burdíkovou se pak v této skupině zaměřily především na praktické kroky a postupy od **RVP k ŠVP a do každodenní praxe** (co psát a co dělat, jaká je struktura ŠVP a struktura samotné realizace apod.).

Ve výběrových seminářích jsme nabídli dílny: **Získávání prostředků z různých grantů**, **Jak informovat rodiče a širokou veřejnost o ŠVP**, **Nová role školních knihoven** apod.

A jaká byla letní škola k ŠVP z pohledu účastníků:

„Nejvíce jsem ocenila cesty, kterými se můžeme dát, náměty od lektorů i spoluúčastníků.“

„Uvědomila jsem si, že nemohu všechno dělat já, ale že jsou určité cesty a způsoby, jak zapojovat do práce své kolegy.“

„Bylo by potřeba více pomoci učitelům (mediální kampaň k ŠVP, finanční ohodnocení, vybavení škol, aby viděli, že na změny nejsou sami, že to není jen na nich.“

„Nejvíce jsem ocenila vstřícnost a kompetentnost lektorů, náplň seminářů, pracovní listy i konkrétní nápady.“

„Kromě přínosu pro moji praxi a lepší orientaci v problematice RVP a ŠVP mne potěšilo inspirační prostředí a výběr Litomyšle jako místa letní školy.“

„Mám střípky (už jich mám docela dost), což je fajn, a musím si sám vytvořit celek.“

„Ocenil jsem možnost částečné volby seminářů a střídání lektorů.“

„Naučil jsem se, že se nemusím ŠVP tolik obávat, že si mohu více věřit, a tudíž lépe prosazovat své názory uvnitř pedagogického sboru.“

„Příjemné pro mne bylo pozitivní klima bez stresových situací, vstřícnost lektorů i účastníků, trpělivost a ochota lektorů.“

„Tyto semináře rozhodně měly předcházet tvorbě RVP/ŠVP, anebo měly být spuštěny současně s pilotáží RVP ZV (což už nejde vrátit).“

„Změnil jsem názor na celou reformu školství.“

„Oceňuji konkrétní, praktické metody práce; vypracování si vlastních materiálů.“

Nutno ještě dodat, že kromě letní školy k ŠVP, proběhla na témže místě (ZŠ U Školek v Litomyšli) a ve stejném čase i letní škola vzdělávacího programu *Začít spolu* pro učitele/učitelky ZŠ a letní škola ZaS pro učitelky MŠ.

A pak už se jen naše myšlenky upínaly k sečské přehradě, kde na sklonku prázdnin proběhla další letní škola *Začít spolu*.

Tak kéž nám síly, nabitá energie, optimismus a chuť do další práce vydrží i do nového školního roku (pokud možno až do června 2006).

Autorka je koordinátorka a lektorka Step by Step ČR.





PŘEČETLI JSME

Herman Melvill: Bílá velryba (Moby Dick, 1851)

Hana Antonínová-Hegerová

Milé čtenářky a milí čtenáři, pravděpodobně už jste někdy slyšeli o tajemném, nedosažitelném a hrůzu nahánějícím obřím savci, kterému se přezdívá Moby Dick čili Bílá velryba. Jakmile jednou poodhalíte kousek legendy o Moby Dickovi, jakmile jednou spatříte jeho nevyzpytatelné oči, nepodaří se vám už klidně spát. Budete cítit stravující touhu lovce, jenž nemá na výběr. Vsadíte všanc život svůj i život ostatních – jako pravý lovec nebudete znát přítele. Budete jen vy a Moby Dick. Kolem vás oceán – a prázdno.

Účastníci letošní letní školy RWCT měli příležitost lovit téměř celý týden – dřeli, potili se, mnohdy už nevěděli kudy dál. Moby Dick (RVP/ŠVP) ale není výzva, na niž se neodpovídá...

Během ranní půlhodinky měly mysticky pojmenované škunery zasvětit zbylé posádky do Melvillova podobenství o lidské odvaze, síle, vášni, přátelství, samotě a smrti. O Ahasverově pouti, již učitelé tak dobře znají...

Pro ty, kteří ještě stále nechápou, je třeba říct, že jsme se na letní škole (ostatně jako téměř vždy) věnovali ranní četbě. Každý škuner měl za úkol seznámit ostatní s některou částí z Melvillovy Bílé velryby, a protože se na LŠ sešli lidé, kteří vědí, že četba nemusí být jen samotné čtení, a také proto, abychom nezapomínali na spjatost Bílé velryby s metodami, jimiž se loví, vypadala naše rána asi takto:

Den první...

Posádka prvního škuneru pro nás připravila nelehký úkol. Ten odhalil, jaké kdo máme dispozice a dovednosti k tomu, abychom byli úspěšnými členy výpravy lodi Pequod. Vše začalo nevinnou hrou – tři ze čtyř dobrovolníků byli posláni za dveře a my ostatní jsme se nechali ukolébávat klidným a úsměvným čtením prvních stránek knihy. Poslouchali jsme různě pozorně, protože za a) bylo ráno, za b) se v ukázce nic moc nedělo a to, co se dělo, bylo trochu záhadné. Pak začal přicházet jeden dobrovolník za druhým a každý z nich dostal tentýž úkol. První dobrovolník, který zůstal s námi, musel přečtenou pasáž převyprávět nově přichozímu, ten dalšímu, a tak až do vyčerpání



a pěkného zkuslení původních informací. Černoch, anebo indián – všechno jedno. A poučení? Někdy je těžké se soustředit, někdy je obtížné naslouchat, někdy je náročné si zapamatovat a vůbec nejhorší je pracovat s informacemi, kterým nerozumíme a jež nám zatemňují skutečný smysl.

Den druhý...

Po psychicky náročné kúře jsme se měli (nebo spíš mohli?) pobavit a užít si. Osádka škuneru hezky předčítala o jedné z románových postav, tetičce Charitě. Už podle jejího jména to vypadalo, že jde o učiněnou dobrodělku. A pak to přišlo! Dostali jsme možnost tetičce Charitě napsat dopis a v něm si přát, co

by se nám hodilo. Přáli jsme si rádi a kdeco. Co byste také čekali od lačných námořníků? Dodávám, že styl a pravopis šly stranou.

Den třetí...

Třetí škuner nás chtěl nejen pobavit, ale i „rozhodit“. Nejprve jeden z lodníků zamával českým, notně objemným překladem Melvillova díla a pak jako kouzelník vytáhl údajný anglický originál (paperbackové zkrácené vydání). To byl šok! „Původní verze“ by se hravě vešla do kapsy u saka, navíc znalci konstatovali, že angličtina působí o dost prostším dojmem než čeština.

Poté každá skupina obdržela několik úryvků, které popisovaly zevnějšek kapitána Pequodu Achaba. Podle literární charakteristiky jsme měli vytvořit portrét. Fígl byl ale v tom, že žádná skupina neměla popis Achaba celého! Posádka mého škuneru například bedlivě studovala kapitánovu tvář, jizvu jako blesk, jež mu přešla celou líc, a upřený výraz v oku. Takhle jsme to také nakreslili! Jiná skupina nakreslila dle popisu trup a jiná zase kapitánovu dřevěnou nohu. Obrázky se pak poskládaly k sobě a portrét celého Achaba byl na světě!

Den čtvrtý...

Co byste řekli tomu, kdyby vás posádka čtvrtého škuneru v půl deváté příjemně přivítala na palubě lodi Pequod, instruovala by vás, abyste se na sebe



navzájem usmáli, abyste si zamávali a poté skákali po jedné noze? Tuto instrukci jsme byli ještě ochotni splnit všichni. Hlasy se ale postupně začínaly měnit a kapitán lodi už vůbec nebyl příjemný, spíš úsečný: vyžadoval, abychom si vytrhli vlas, klekli si, plazili se a nakonec – hrůza vypovědět!

Posádka čtvrtého škuneru se mezitím ocitla na rozbouraném moři, v dálce byl slyšet velrybí křik (CD nahrávka), který ale brzy přehlušil pološílený řev kapitána Achaba. Ano, tento zmrzačený muž je doslova posedlý Bílou velrybou, a proto žene námořníky do zkázy (obzvláště zde se nabízí velmi vydařené srovnání Bílé velryby s RVP, není-liž pravda?). Posádka nakažená Achabovým fanatismem zůstává věrná až do konce. „Jsme nebojácní jako oheň!“ volají jako jeden muž. Pouze důstojník Starbuck se pokusil Achabovi vzepřít...

Poslední část neklidného rána tvořila diskuse. Každý měl zvážit, na čí stranu by se postavil: poslouchal by Achabovy rozkazy, šel by za silou autority, nebo by poslušnost odmítl a nechal by se zvíkat postojem Starbuckovým? Proč kdo poslouchal nebo proč už mu při některém příkazu došly nervy a vzepřel se, jsme zaznamenali volným psaním.

Den pátý...

Po dramatickém vypětí z předchozího dne bylo jasné jedno – všichni zemřeme, tedy promiňte – zemřou knižní hrdinové, ale my se za těch několik čtení do nich tak vžili...

Pátá posádka seděla na černém vraku lodi, kterou před několika dny Moby Dick přetahoval. Jeden po druhém nám přečetli, jak se vše toho osudného dne seběhlo. Námořníci nelítostný souboj nevzdávali až do posledních okamžiků; výsledek – na Pequodu nakonec nezbyl ani jeden člen pátého škuneru.



Melvillův román sice ukazuje na přílišnou dobyvačnost člověka, na jeho neklid, věčné hledání a touhu přemoci nepřemožitelné, my ale díky skvělému vedení lektorů letní školy pochopili, že svou Bílou velrybu (RVP–ŠVP) nemusíme porazit, stačí jí porozumět a zkusit s ní žít.

Autorka učí na Podještědském gymnáziu.

Z REDAKČNÍ POŠTY

Strategie tvorby ŠVP a poučení z nich (zpráva ze ZČŠ v Ostrovní)

Blanka Wichterlová



Tvorba školního vzdělávacího programu je velmi rozmanitá a komplexní záležitost. Některé úkoly vypracovává vedení školy, další úzký tým konkrétních odborníků a jiné se dotýkají celého učitelského sboru. Najdou se i takové, kde je možnost volby: buď se ho zhostí vedení samo, nebo k tomu přizve i učitelský

sbor. Volba záleží na konkrétní situaci v každé škole.

Budu se zde zabývat několika aktivitami, na nichž v naší škole v uplynulém školním roce pracovali

všichni učitelé. Popíšu jejich průběh a pokusím se zhodnotit, co se osvědčilo a co ne.

Cílem první aktivity bylo zamyslet se nad tím, co od naší školy očekává veřejnost, co zřizovatel a co na základě dosavadních zkušeností vnímáme jako reálné, a vymezit si charakteristiku cílové skupiny žáků. Ať chceme nebo ne, jsme školou výběrovou, protože v důsledku většího zájmu, než můžeme uspokojit, musíme provádět výběr budoucích žáků. Činíme tak pro první ročník, pro třetí ročník jako jazyková škola,



pro šestý ročník, protože nám z pátých ročníků odchází velký počet dětí na víceletá gymnázia, a dále průběžně kdykoli vznikne volné místo.

Položili jsme si tyto otázky: Máme jako církevní škola být školou pouze pro děti z věřících rodin nebo otevřenou všem? Do jakého počtu a za jakých okolností je pro nás únosná integrace žáků s postiženími? Budeme vzdělávat budoucí inteligenci, nebo se zaměříme na děti, které vyžadují zvýšenou péči, aby dosáhly alespoň průměrné úrovně vzdělání? Anebo toto hledisko nebudeme uplatňovat při výběru vůbec? Máme být školou, kde se budou soustřeďovat děti, které jinde neuspěly z kázeňských důvodů, nebo je záměr zřizovatele jiný a bránilo by to naplňování úlohy, kterou měla škola vytyčenou dosud? Do jakého počtu a za jakých okolností je v možnostech školy poskytovat vzdělání žákům-cizincům, kteří mnohdy neumí česky buď vůbec, nebo jen velmi málo a pocházejí z odlišných kulturních poměrů? Témata a jejich póly nebo varianty byly vyvěšeny v předšálí sborovny a každý k nim mohl připojit pomocí lepíků svůj názor. Po skončení této nástěnkové diskuse byly sepsány a vyhodnoceny projevené názory a připraven podklad pro schůzky zájemců. Aktuální témata přitáhla třetinu učitelského sboru a debata byla tak živá, že jsme se museli do definitivního konsenzu sejít tříkrát.

Úspěch popsaného postupu byl pozitivně ovlivněn načasováním tématu vzhledem k začátku práce na ŠVP, dále tím, že se téma dotýká práce každého člena učitelského sboru, a tak kolegové měli zájem využít této možnosti ovlivnit rozhodování, a v neposlední řadě i tím, že aktivita proběhla v říjnu a učitelé jsou tou dobou přece jen ještě docela odpočatí.

Další aktivita byla podstatně náročnější, a to jak na přípravu, tak ve všech fázích vypracování. Cílem bylo začít se nořit do problematiky kompetencí (s očekávaným výstupem mít podklady pro další práci). Byla vybrána komunikativní kompetence, neboť nám připadala nejbližší a nejsrozumitelnější. Každý učitel se postupně měl vyjádřit ke každé z pěti formulací dílčích cílů této kompetence, jak je uvedena v RVP. Sloužily k tomu archy papíru, kde byla nadepsána formulace dílčího cíle a pod ní tři úkoly – ty byly stále stejné.

Samozřejmě nebylo požadováno vyčerpávající pojednání.

Podstatná byla organizace aktivity, která také dala vzniknout názvu: „pětikolečko“. Listy byly spojeny po pěti a na každém byla uvedena zkratka vyučujícího. Všechny pět listů v balíčku se vždy týkalo stejného cíle. Na vyplnění jednoho listu byl týden a byl stanoven termín, v němž nejpozději má být složka předána dalšímu kolegovi. Vyplněné listy byly v balíčku ponechány a mohly posloužit k inspiraci následujícím kolegům. Zkratky vyučujících byly umístěny tak, aby se učitelé v rámci další složky setkali s jinými kolegy, resp. s jejich názory.

Týden co týden se učitelé postupně zabývali jiným z pěti cílů a díky tomu se vyjádřili ke všem – tedy k celé kompetenci. Zadání bylo k dispozici i v datové

podobě, a ten, kdo formulář vyplňoval na počítači, umístil do balíčku příslušný výtisk. Jinak by se kolegové nemohli seznámit s jeho pohledem na věc. Uvádím zde dva příklady vyplněných listů.

Cíl RVP

NA KONCI ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁK:

- FORMULUJE A VYJADŘUJE SVÉ MYŠLENKY A NÁZORY V LOGICKÉM SLEDU, VYJADŘUJE SE VÝSTIŽNĚ, SOUVISLE A KULTIVOVANĚ V PÍSEMNÉM I ÚSTNÍM PROJEVU.

Popište, co si představujete pod takto formulovaným cílem.

- Vyjadřuje se tak, že čtenář nebo posluchač z jeho projevu pochopí, co chtěl sdělit.
- V diskusi na dané téma je schopen sdělit a obhájit svůj názor tak, aby mu ostatní rozuměli.
- Umí popsat, jak úlohu řešil, a zdůvodnit svůj postup.
- Je schopen sdělit vše podstatné a přitom dodržet daný rozsah (písemný projev), stejně jako čas (ústní projev).
- Vyjadřuje se celými větami a spisovně, dodržuje gramatická a stylistická pravidla.
- Píše čitelně, umí napsat jednoduchý text v textovém editoru, dbá na přehlednost textu (členění do odstavců, grafická úprava apod.).
- Mluví zřetelně a nahlas (přizpůsobuje sílu hlasu situaci: výstup před třídou, práce ve skupině apod.).

Napište, jakými metodami práce se můžete podílet na jeho dosažení v ročníku, kde právě učíte (1. stupeň), nebo ve svém předmětu (2. stupeň, jazyky, náboženství, tělesná výchova, ...).

Matematika – 2. stupeň

- Evokace: sestavit smysluplnou větu z daných klíčových slov, dokončit příběh.
- Reflexe: pětílístek a diamant, pojmová mapa, volné psaní na dané téma.
- Didaktické hry: telefon (kopírka) – popsat spolužákovi obrázek nebo model, sova (ano/ne) – odhalit vybraný útvar co nejmenším počtem otázek.
- Tvorba slovních úloh (zápis): rozbor úlohy, postup řešení, zdůvodnění, odpověď.
- Diskuse na dané téma: odpovídat na položené otázky, formulovat vlastní otázky, vyjadřovat svůj názor.
- Prezentace individuální nebo skupinové práce: vysvětlit anebo obhájit své řešení, vytvořit poster.
- Konzultace: umět položit (např. písemně v domácím úkolu) otázku, čemu nerozumím.

Pracovní činnosti – 2. stupeň

- Sestavit pracovní postup.

Napište, jestli máte v rámci svého působení (ročník, předmět) nějaké učivo, které splnění daného cíle zřetelně a významně podporuje. Pokud ano, které učivo to je a jak může splnění daného cíle podpořit?

Matematika – 2. stupeň:

- slovní úlohy (zápis řešení)
- konstrukční úlohy (zápis rozboru, jakož i postupu konstrukce)
- důkazové úlohy – např. shodnost a podobnost trojúhelníků (argumentace)



Cíl RVP

NA KONCI ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁK:

- FORMULUJE A VYJADŘUJE SVÉ MYŠLENKY A NÁZORY V LOGICKÉM SLEDU, VYJADŘUJE SE VÝSTIŽNĚ, SOUVISLE A KULTIVOVANĚ V PÍSEMNÉM I ÚSTNÍM PROJEVU.

Popište, co si představujete pod takto formulovaným cílem.

Plně se ztotožňuji s Filipovým vyjádřením (viz výše – pozn. autora), které je vyčerpávající. Pro doplnění mne napadly ještě tyto dovednosti:

- v diskusi vystihnout a formulovat „jádro problému“
- hledat – nalézat – a formulovat argumenty (protiargumenty)
- napsat žádost (stížnost)
- nepodlehnout názoru většiny (zůstat sám sebou)

Napište, jakými metodami práce se můžete podílet na jeho dosažení v ročníku, kde právě učíte (1. stupeň), nebo ve svém předmětu (2. stupeň, jazyky, náboženství, tělesná výchova, ...).

Vytvoření „bezpečného prostředí“ ve třídě je nezbytnou podmínkou pro to, aby žáci vůbec začali své myšlenky a názory prezentovat (beze strachu).

Pro rozvíjení této kompetence jsou vhodné metody a formy práce, které nabízí KM (dokončování příběhu, klíčová slova, pětilístek, myšlenková mapa... viz Filipova zpráva)...

- pro 1. roč. – seřadit obrázky podle časové posloupnosti příběhu – příběh podle obrázků převyprávět (potom bez pomoci obrázků)
- varianta pro práci ve skupině: každý ze skupiny obdrží obrázek, který nesmí ukázat, pouze popsat; skupina musí určit pořadí členů (podle časové posloupnosti příběhu) a příběh převyprávět
- „třídní schránka“, ve které se mohou shromažďovat názory, postoje, problémy žáků, pro které je veřejná prezentace obtížná
- komunitní kruh – vyprávění zážitků, prezentace názorů – společné hledání řešení
- „zpráva na mobil“ – psaní textu, jehož rozsah je limitován (počtem vět, slov, znaků)
- možnost publikovat ve školním časopise
- „demarkační čára“ – po přečtení příběhu se mají žáci vyjádřit, zda se ztotožňují s chováním hrdiny, nebo neztotožňují; učitel určí v prostoru pomyslnou demarkační čáru, která odděluje „názorové území“; žáci si zvolí svoje území a postaví se na něj – jako skupina formulují argumenty, které je vedly k danému rozhodnutí, hledají protiargumenty; pokud je druhá strana přesvědčivá, mohou i „přejít na druhou stranu“

Napište, jestli máte v rámci svého působení (ročník, předmět) nějaké učivo, jež splnění daného cíle zřetelně a významně podporuje. Pokud ano, které učivo to je a jak může splnění daného cíle podpořit?

- čítanková/mimočítanková četba (rozvoj slovní zásoby)
- slohové práce (vyjadřování myšlenek v logickém sledu)
- referát o knize (formulace názoru, souvislé a výstižné vyjadřování)
- vytváření slovních úloh (stručná a výstižná formulace, vytvoření otázek)
- prvouka – vyprávění podle obrázku (formulace myšlenek, hledání souvislostí)

Uvedený způsob práce vykazoval velkou míru závislosti na ostatních. To působilo pozitivně i negativně. Někoho to donutilo, aby práci udělal včas, jiní termín nedodrželi na úkor následujících kolegů. Problém absence například kvůli nemoci se dařilo celkem dobře ošetřit. Práci odevzdali všichni.

Vyjádření učitelů jednoznačně ukázala, že budování komunikativní kompetence závisí na učivu velmi málo, zato podstatnou roli hrají metody učení. Vznikl bohatý materiál pro budoucí rozklíčování kompetence. Možná příliš rozsáhlý. Vedle nároků přiměřených žákům základní školy se objevovaly i cíle, jichž nedosahují mnozí dospělí, a dokonce ani my učitelé, ačkoli pro nás je dovednost komunikovat součástí profese. Objevily se i cíle, které nejsou legitimní, a také takové, jež spadají do jiných kompetencí a s komunikací nemají mnoho společného. Tento výsledek odpovídal fázi porozumění, v níž jsme se právě nacházeli, a vlastně opodstatňoval uskutečnění popsané aktivity. Zapojení všech učitelů pozitivně ovlivnilo kvalitu výstupu, neboť jejich pohledy byly v souvislosti s konkrétní specializací dílčí a společně vytvořily ucelený obraz. Někteří kolegové byli s průběhem spokojeni, jiní považovali aktivitu za příliš zdoluhavou, zejména i proto, že očekávali použitelnější výstup.

Vedlejším produktem pětikolečka se stal soupis uváděných metod a přístupů pro rozvoj komunikativní kompetence a výtah požadavků na mluvní a písemný projev – kritéria pro hodnocení. V oblasti metod se jedná třeba o hru „nahrávací studio“, kdy žáci reprodukuji slyšené jako magnetofon, sledují a opravují chyby v řeči druhých a cílí ke kvalitní nahrávce. Jiným příkladem je nácvik psaní rešerše předloženého textu. Mezi kritérii se objevila například jasná artikulace, přiměřenost, výstižnost a přesnost použitých slov a další.

Po pětikolečku přišel čas seznámit se s ostatními kompetencemi. Nabízel se poslední den pololetí, kdy se po vydání vysvědčení již tradičně věnujeme společným vzdělávacím aktivitám. Proto mohl být realizován přibližně čtyřhodinový seminář. Cílem tentokrát bylo, aby si každý učitel přečetl všechny zbývající kompetence, jak je formuluje RVP, setkal se s praktickými příklady rozvíjení některých dílčích cílů kompetencí ve výuce a zamyslel se nad jejich rozvojem. Výstupem měl být podklad pro rozklíčování zbývajících kompetencí.

Po ledolamce – a s jejím využitím – byli kolegové rozděleni do pracovních skupin po asi 4–5 tak, aby v každé skupince byli jak učitelé 1., tak i 2. stupně. Potom se dokola opakoval následující postup (1.–4. bod).

1. SPLNIT ZADANÝ ÚKOL

Příklady zadání

A) Kompetence k řešení problémů

Následující úkol zkuste splnit z pozice žáků, které aktuálně učíte. Vyberte si buď text z etikety loveckého salámu (a), nebo text o pejskovi a kočičce (b).



Najděte v textu nesrovnalosti, pokuste se je vysvětlit nebo uvést na pravou míru:

1. za sebe
2. sepište přehled za skupinu

a)



b) Pejsek vzal kočičku a pověsil ji na šňůru, jako se věší prádlo. Ani na to nepotřebovali kolíčky, protože se na té šňůře mohli udržet drápky. Když kočička už visela, slezla ze šňůry dolů a pověsila pejska.

Tak tam viseli oba dva a sluníčko na ně pěkně svítilo.

Sdíleli jsme, jak asi žáci v různém věku a v rozličných typech textů (pohádka, etiketa) nesrovnalosti vnímají a jak by si s nimi poradili.

B) Kompetence občanská

Diskutujte, jak vám šlo vžít se do role žáka.

C) Kompetence sociální a personální

2. PŘEČÍST SI PŘÍSLUŠNOU KOMPETENCI

ad A) Kompetence k řešení problémů

ad B) Kompetence občanská

etc.

3. ZJISTIT, KTERÁ ČÁST TÉTO KOMPETENCE JE ROZVÍJENA PRACÍ NA PŘEDCHOZÍM ZADÁNÍ

Učitelé uváděli například ad C): přispívá k diskusi v malé skupině, vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru.

4. UVÉST DO TABULKY, CO JE MOŽNÉ CHTÍT Z HLEDISKA ROZVOJE PŘÍSLUŠNÉ KOMPETENCE PO MÍRNĚ PODPRŮMĚRNÉM ŽÁKOVÍ 1., 5., 9. ROČNÍKU. V PŘÍPADĚ POTŘEBY UVÉST ODPOVÍDAJÍCÍ MODIFIKACI ZADÁNÍ TAK, ABY BYL ROZVÍJEN STEJNÝ ASPEKT KOMPETENCE, I KDYŽ NA JINÉ ÚROVNI.

Zde je přepis jedné z vyplněných tabulek ad A):

1. roč.: přemýšlí o nesrovnalostech; vnímá nejruznější problémové situace, nachází shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti

5. roč.: dtto + rozpozná a pochopí problém, vyhledává informace

9. roč.: dtto + dtto + ověřuje prakticky správnost řešení

Tato část trvala asi hodinu a půl, ale prospěla by vyšší časová dotace. Práce byla poznamenána značnou únavou, typickou pro konec pololetí. Kromě neporozumění se objevovala také nechuť zapojit se i nechuť ke kompetencím jako takovým. Skupiny postupovaly různě rychle, což jsem řešila tím, že ty, které už měly hotovo, jsem vedla k dalším zadáním. V důsledku toho nebyl věnován dostatečný prostor sdílení závěrů po uzavření cyklů zadání (1.–4.) týkajících se jedné kompetence. Takové sdílení mohlo výrazně posílit porozumění problematice i pochopení nutnosti dělat právě to, co děláme. Mohlo přispět k vyšší kvalitě výstupů a jejich lepší použitelnosti. Mluvit o kompetencích, vytvářet si pod tímto pojmem představu, analyzovat je a dílčí etapy rozvoje pojmenovávat je obtížné i pro řadu těch učitelů, kteří je intuitivně již mnoho let rozvíjejí. Se zkušeností, kterou mám teď, by všichni pracovali vždy jen s jedním zadáním a na tomtéž úkolu, a věnovala bych větší prostor sdílení během jednotlivých kroků, abych mohla průběh lépe přizpůsobit úrovni pochopení pokynů a porozumění problematice.

Po obědě byla zařazena diskuse k vývoji práce na ŠVP. Ta byla velmi důležitá a užitečná, protože se podařilo vyjasnit dost otázek jak k tomu, co bylo za námi, tak i k tomu, co nás čeká.

Na tomto místě si neodpustím zdůraznění důležitosti tohoto pravidla. Je zapotřebí věnovat velkou pozornost a úsilí tomu, aby učitelský sbor rozuměl smyslu aktivit a byl neustále seznamován s tím, jak se práce vyvíjí a proč tomu tak je. Přitom je třeba počítat s tím, že úroveň porozumění se odvíjí od toho, do jaké míry se učitelé seznámili s textem i filozofií RVP, případně, v jaké míře se s touto filozofií identifikují.

Ve zbývajícím čase (asi 1 hod.) se skupinky pokusily o rozklíčování jednoho dílčího cíle vybrané kompetence. Použily při tom mimo jiné tabulky, které jednotlivé skupinky vypracovaly při dopoledním seznamování se s kompetencemi (viz 4. bod). Každá skupinka zpracovávala jednu kompetenci. Výstupy této aktivity posloužily později jako odrazový můstek k rozklíčování zbývajících kompetencí, které jsme po dohodě s kolegy realizovali jakousi organizačně zjednodušenou modifikací pětikolečka v pokročilejší formě. Co si pod tím představit a v jakých souvislostech se to odehrálo, by bylo na další článek.

Autorka je učitelka RWCT, koordinátorka tvorby ŠVP.

Pozn. ed.: Většina sboru pražské ZČŠ sester voršilek prošla základním kurzem KM, s výjimkou letos nových kolegů všichni loni absolvovali seminář 3xPRO, mnozí navštěvovali Klub KM.



Jak jsme v Křesomyslovce začínali s přípravou ŠVP

Hana Holmanová



Na úplném začátku byla spíše intuíce a vědomí, že nejdůležitější je, aby všichni ve škole **chtěli** hledat a tvořit, aby spolupracovali a přistupovali k šanci, kterou nám nový program dává, pozitivně naladěni. Na prvním místě se ocitla **potřeba vytvořit tým**, v němž bude u jednotlivých

členů bezpochyby různá míra přijetí a zaujetí, který však jako celek **bude chtít** vytvořit nový program pro naši školu.

V souvislosti s přípravou pracovních verzí Rámcového vzdělávacího programu se stále častěji objevovalo slovo **kompetence** s poněkud posunutým významem, než jak ho obecně známe. Zpočátku nás to až iritovalo, ale bylo zapotřebí termín pochopit, přivyknout novému významu, sžít se s ním a začít s ním pracovat. Tímto procesem museli projít všichni, tedy celý školní tým.

Nezačali jsme ani četbou schválené verze Rámcového vzdělávacího programu, ani teoretickými výklady. Naše první kroky vedly ke klíčovým kompetencím jakožto životním dovednostem: definovali jsme si, co vše budou potřebovat naši žáci v konkrétních profesích, a zjistili jsme, jak se požadované znalosti, schopnosti a dovednosti u jednotlivých povolání překrývají, kumulují, případně jak se u některých profesí liší. Pochopili jsme, že pod pojmem klíčové kompetence se skrývají životní dovednosti, které potřebujeme všichni. (Děkuji, Milane Zmrzlíku, za inspiraci!)

Pak jsme klíčové kompetence blíže definovali (upřesňovali jejich význam), rozbalovali, pokoušeli jsme se specifikovat jejich úroveň pro dané věkové kategorie. Práce to byla nelehká, opět jsem kladla důraz na společnou práci v různě kombinovaných menších týmech. Neustále jsem zdůrazňovala otevřenost výstupů, nutnost vracet se k nim nyní i později, doplňovat je, domýšlet, dotvářet i pozměňovat s ohledem na jejich provázanost s očekávanými výstupy v jednotlivých oborech.

Do **Kompetence k učení** jsme zařadili také dovednost **nepodceňuje se ani nepřeceňuje**.

Příklad rozepsané dovednosti (pracovní verze!):

- **po 1. třídě:**

- nebojí se vlastního neúspěchu, ale zároveň se nevyvyšuje

- **po 3. třídě:**

- věří ve vlastní schopnosti (že něco dokáže), nevymýšlí si (nedělá ze sebe víc, než je)

- **po 5. třídě:**

- má zdravou sebedůvěru, váží si sám sebe

- **po 7. třídě:**

- nepodceňuje se ani nepřeceňuje z hlediska učení, ale ani veřejného vystupování

- **po 9. třídě:**

- umí rozpoznat a rozlišit kladné a záporné vlastnosti svoje i druhých, snaží se na nich pracovat, sám je ovlivňovat, má důvěru v sebe jako osobnost, která se učí podstatným věcem a jež může spolurozhodovat o svém učení

Někteří při přípravě svých hodin začali s klíčovými kompetencemi vědomě pracovat, další měli za to, že to dělají, ale ve skutečnosti to „nebylo ono“, jiní se trochu báli nebo teprve hledali pravý smysl této práce.

A tak jsme se rozhodli vyzkoušet si to každý sám, ale tak, aby naše práce byla cíleně konfrontována s pohledy a názory kolegů.

Základní pětičlenný tým, který koordinuje průběh tvorby ŠVP, vymyslel projekt zaměřený na rozvoj klíčové kompetence, již považujeme za základní a nejdůležitější, tedy **kompetence komunikativní**.

Zadání učitelé dostali tři týdny před vlastní realizací. Každý třídní učitel měl předem vyhodnotit, která z dílčích dovedností kompetence komunikovat se v jeho třídě jeví jako významná, případně problémová, a připravit pro svoji třídu tematické dopoledne, jehož cílem bylo rozvíjení právě této dovednosti (samozřejmě s plným vědomím, že dovednosti zpravidla nerozvíjíme izolovaně od všech ostatních).

Ke každému ročníku (máme všude dvě paralelky) byl určen pozorovatel (v roli pozorovatelů byli na 2. stupni netřídní učitelé, na 1. stupni vychovatelky školní družiny, jejichž podíl na práci právě s klíčovými kompetencemi považuji za nezbytný a přínosný).

Příprava tematického dopoledne probíhala v několika více či méně organizovaných fázích – po konzultačních setkáních třídních paralelních ročníků s jejich pozorovateli přišla předem domluvená porada (proběhla ve skupinách rozdělených na 1. a 2. stupeň), jejíž součástí byla stručná prezentace cílů jednotlivých



třídních a prostor pro připomínky, dotazy, případně návrhy a podněty ostatních kolegů.

Na poradě třeba vyšlo najevo, že si s daným úkolem lépe poradily kolegyně z 1. stupně, zatímco na 2. stupni jsme více zahleděni do učiva svých oborů a v různé míře blokováni svými stereotypy.

V dalších dnech bylo součástí přípravy její písemné zpracování na základě doporučené osnovy (cíle, nezbytné předchozí znalosti a dovednosti, téma, motivace, metody, pomůcky a časové rozvržení, hodnocení).

Už tato přípravná fáze nabízela zajímavé formulace cílů, pestré náměty i způsoby jejich využití. Zatímco někteří skutečně zvolili jen úzce a jasně vymezenou dílčí dovednost, jiní se zaměřili na širší cíl, jehož splnění se pak během jednoho dopoledne ukázalo jako těžko viditelně realizovatelné.

Příklady programů jednotlivých tříd:

2.B

Cíl: Rozvoj neverbální komunikace – řeč těla; rozvoj kooperace – srozumitelné sdělení, aktivní naslouchání, nalézání společného řešení.

Téma: Práce s příběhem o dvou vesnicích – vesnici rybářů a vesnici mlynářů

3.A, 3.B

Cíl: Děti spolupracují v menších skupinách, umí vyslechnout názor druhého, dohodnout se na nejvhodnějším řešení.

3.A

Téma: Velikonoce

3.B

Téma: Historické památky v naší čtvrti (vlastivědná vycházka – samostatná práce skupin)

4.B

Cíl: Spolupráce skupiny na vytvoření menšího inscenačního tvaru, záměrné využití různých hlasových technik.

Téma: Bajka (navazovalo na dlouhodobější přípravu z předchozího období)

5.A

(viz příloha na str. 71)

V den **realizace** (22. března 2005) pozorovatelé dostali archy, do nichž během dopoledne zapisovali své postřehy, a snažili se vyhodnotit vhodnost a účelnost použitých metod a prostředků vzhledem k definovanému cíli.

Také každý třídní učitel písemně vyhodnotil průběh dopoledních činností a úspěšnost splnění svých cílů.

Odpoledne se nejdříve setkali třídní paralelek se svými pozorovateli (každý měl na starost dvě třídy) a v tříčlenných skupinách proběhla reflexe dopoledních činností. Následovalo setkání všech pedagogů, na němž mluvčí jednotlivých ročníků měli seznámit ostatní se svými závěry, postřehy i nápady pro další práci.

Co všem účastníkům projekt dal?

Děti vnímaly tematické dopoledne jako příjemné zpestření a obohacení školní každodennosti (aniž jim byly výslovně sděleny cíle týkající se kompetencí).

Z pohledu pedagogů tento projekt považuji za velice cenný z několika důvodů:

- především u řady učitelů znamenal viditelný pozitivní posun ve vnímání potřeby tvořit vlastní školní program
- forma písemné přípravy a písemně zpracovaného hodnocení pozorovatelů i třídních nás nutily jasně pojmenovat (a lépe si uvědomit) jednotlivé cíle, metody a motivační prvky, zároveň nám odhalily i rezervy v této oblasti (lepší orientace v jednotlivých metodách, sjednocení terminologie), a tudíž i nutnost doplnění teoretické vybavenosti pedagogického sboru
- z přípravy projektu vyplynula i řada nápadů vedoucích k užší spolupráci mezi jednotlivými učiteli, potřeba více sdílet a vzájemně konzultovat své přípravy

Ve **zpětné vazbě** každý z nás odpověděl na tři otázky:

- *Překvapily vás něčím děti?*
- *Co nového jste si během dnešního dne uvědomili?*
- *Na co se při tvorbě školního vzdělávacího programu těšíte a čeho se bojíte?*

Pozitivní ladění většiny učitelů v naší škole, zjištění, že je třeba více přemýšlet o způsobech vlastní práce, poznání, že se navzájem potřebujeme – tyto skutečnosti považuji za potvrzení toho, že jsme snad zvolili správnou cestu založenou zejména na spolupráci celého školního týmu.

PS: A za vedení a postrkávání tím správným směrem upřímně děkujeme Hance Košťálové a Ondřeji Hausenblasovi.

Autorka je ředitelka ZŠ Křesomyslova v Praze 4.

**SETKÁNÍ V ANGLII**

Markéta Konopásková

Cíl: Žák reaguje s porozuměním na otázky a zadání, dokáže zachytit a zopakovat obsah sdělení, sdělí svůj názor ostatním.

Téma: Setkání v Anglii

Metody: asociační kruh, řetězové vyprávění, monology, dialogy, kooperace, čtení s předvídáním, pseudo-komunikace, improvizace

Průběh tematického dopoledne

<i>aktivita (metoda)</i>	<i>pokyn učitele (zapsáno zjednodušeně)</i>	<i>dílčí cíl</i>
		Žák...
1. část		
poslech nahrávky Beatles	Kam se dnes asi vypravíme?	...poslouchá, rozlišuje, usuzuje
asociační kruh	Co tě napadne, řekne-li se Anglie?	...vybavuje si, sděluje ostatním
práce ve skupinách	Co nutně potřebujete vědět, pojedete-li na týden do Londýna? (Připravte pět otázek.)	...říká své návrhy, vyslechne návrhy ostatních ve skupině, společně vyberou pět otázek
hromadná improvizace	Jsme na letišti či na nádraží, vydáváme se na cestu do Londýna.	...předvádí komunikaci, improvizuje
práce s textem (skupiny)	Každý ve skupině dostane jiný text se zajímavostmi o Anglii, přečte si svůj text a jeho obsah řekne ostatním ve skupině.	...čte s porozuměním, podstatné informace vybere a sdělí ostatním, naslouchá druhým ve skupině
kruh – pseudokomunikace	Řekni svému sousedovi po levici, co nového ses dosud dozvěděl o Anglii – soused informaci předává dalšímu.	...naslouchá druhému a jeho sdělení cíleně předá dalšímu spolužákovi
2. část		
výstava předmětů (knížky angl. autorů, obrázky Londýna, mapa, vlajka, dýmka, ...)	V Londýně navštívíme výstavu – komu asi může patřit dýmka? (Sherlock Holmes)	...evokuje si atmosféru detektivek
čtení s předvídáním	...povídka <i>Rafinovaná vražda</i>	...naslouchá čtenému příběhu, na základě vlastní fantazie příběh domýšlí, srovnává s autorovým zakončením
řetězové vyprávění	Děti postupně převyprávějí příběh.	...naslouchá předřečníkovi, plynule naváže ve vyprávění
3. část		
řečnický projev (příprava ve skupinách)	V časovém limitu (asi dvě minuty) přednese jeden ze skupiny základní informace o Anglii.	...dohodne se s ostatními ve skupině na výběru podstatných informací a na zvolení mluvčího skupiny
4. část		
hra v roli, hodnocení	Každý si vybere nějakou postavu, jež je jakkoli spojena s Anglií, a přijde se v této roli rozloučit na závěrečný „čaj o páté“. (<i>Učitelka je hostitelka i organizátorka tea party, vaří čaj a servíruje jej dětem.</i>)	...na základě poznání reálií komunikuje „v roli“ a hodnotí průběh „výletu“



Kritické listy považuji za výborný pedagogický časopis. Jeho největší přednost spatřuji v jeho nepovrchnosti = v tom, že se snaží o důkladný a promyšlený vhled do problematiky pedagogické práce. Z toho důvodu se domnívám, že z Kritických listů mohou plně těžit pouze pedagogové připravení, tedy vzdělaní a angažovaní, kteří jsou připraveni o své práci přemýšlet. Přeji si, aby v budoucích letech měly Kritické listy čím dál více takových čtenářů a české školy čím dál více takových učitelů.

*Jana Straková,
šéfredaktorka Moderního vyučování*



UČITELSKÉ LISTY

měsíčník pro příznivce změn • ročník 13 • cena 27 Kč

2

říjen 2005

POHNE SE NĚCO NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH?

Z různých mezinárodních srovnání – naposledy Education at a Glance 2005 – nevychází české terciární vzdělávání dobře. Dokončení terciárního vzdělání má u nás pouze 12 % populace. Situace se ale pomalu zlepšuje. Oproti roku 1995 vzrostl celkový počet studentů o 70 % a v současnosti nastupuje ke studiu na terciární úrovni asi 100 tisíc mladých lidí.

reprodukovat, ale především sami produkovat – a navíc posílit v praxi.“ (Viz stránka Evropské univerzity pedagogické univerzity, E. Magerová, Moderní vyučování 9/2005, str. 6-9)

Nyní je příležitost ke změně. Ministerstvo připravilo dlouhodobý

Blahopřeji Kritickým listům k jejich jubilejnímu 20. čtvrtletnímu číslu. Kritické listy jsou sice proti Učitelským listům (se 122 čísly vydanými za více než 12 let) mladíček-dvacátníček, ale velmi životaschopný a zdatný. Myslím, že se vzájemně dobře doplňujeme. Určitě to bude názorovou příbuzností i propojeností osobnostmi celé řady autorů.

Velmi si vážím celé komunity Kritického myšlení a oceňuji její předstih, který je nyní v čase kurikulární reformy velkým přínosem. To se týká jak skvělých lektorů, tak metod RWCT, které už pronikly do celé řady škol. Určitě je také znát, že se účastníci kurzů KM učí reflektovat svou práci a psát o ní. Když si vzpomenu na začátky v 90. letech, tak to z učitelů-praktiků uměl opravdu málokdo. Právě v tom spočívá možná (kromě vzájemného kontaktu a předávání zkušeností) hlavní význam Kritických listů, že poskytly „svým lidem“ kultivovaný publikační prostor.

Doufám, že autoři Kritických listů nezapomenou ani na Učitelské listy!

Jana Hrubá, šéfredaktorka Učitelských listů

AKTUÁLNÍ TÉMA: Budoucnost českého vysokého školství



NABÍDKY

Základní kurz Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) pro nové zájemce ve školním roce 2005/2006

Osm setkání od 9.00 do 16.30 hodin vždy jedenkrát měsíčně ve dnech 1. 11. (úterý), 5. 12. 2005 (pondělí), v roce 2006: 5. 1. (čtvrtek), 7. 2. (úterý), 9. 3. (čtvrtek), 5. 4. (středa), 2. 5. (úterý), 3. 6. (sobota)

Kde: Základní škola Velká Trávníčkova, metro „B“ Luka

Škola je asi 2–3 minuty volné chůze od stanice metra „B“ Luka. Vyjdete jedinými schody z nástupiště metra, nahoře se dáte za svou pravou rukou – půjdete po mostku přes ulici, poté budete udržovat stále stejný směr, projdete nákupní centrum Luka i přilehlé tržiště a hned za ním najdete školu. Do školy vstoupíte vchodem v levé části budovy (bude označen).

Garant kurzu: PhDr. Hana Košťálová

Lektoři: PhDr. Hana Košťálová, PhDr. Ondřej Hausenblas a hostující lektoři

Počet hodin: 60 hodin přímé výuky; asi 20 hodin samostatné práce (plánování aplikace naučeného do vlastní praxe, zkoušení v praxi, reflexe vlastní práce)

Cena: 3900 Kč/účastník

V ceně: Pracovní materiály – skripta ke kurzu 6 ks + pracovní texty; sepsané a namnožené výstupy z kurzů; příprava lektorů a lektorská práce; občerstvení – káva, čaj, voda

Kurz je akreditován MŠMT, číslo 31 651/2004-25-444.

Účastníci obdrží osvědčení o absolvování nebo potvrzení o účasti.

Orientační obsah kurzu

- Třífázový model řízeného učení jako rámec pro aktivní učení žáků; přístup pedagogického konstruktivismu a pedagogiky zaměřené na dítě
- Prožitkové učení – Kolbův učební cyklus
- Metody práce (nejen) s textem ve všech předmětech: poslední slovo patří mně, I. N. S. E. R. T., tabulka I. N. S. E. R. T., učíme se navzájem, čtení s otázkami, podvojný deník, trojitý zápisník, řízené čtení, čtení s předvídáním, osobní záznamy z četby, interpretativní otázky, čtenářské kluby, skládkové čtení, interaktivní přednáška, argumentativní esej
- Další aktivizační metody: brainstorming, myšlenková mapa – clustering, pětilístek, diamant, pošta, kmeny a kořeny, volné psaní, kostka, T-graf, Vennovy diagramy, třífázový rozhovor, 4 – 1 – 3, srovnávací tabulka
- Složitější kooperativní strategie: skládkové učení – expertní skupiny, domovské skupiny, diskusní pavučina, debata, turnaje týmů
- Bloomova taxonomie otázek a kognitivních cílů
- Šest myslitelských klobouků E. de Bona (podle zájmu účastníků)
- Vyhodnocování a hodnocení jako součást učení: portfolio, sady kritérií pro kvalitní práci, uznání/otázka, popisný jazyk
- Práce s cíli učení a výuky, plánování lekcí mířících k dosažení cílů v oblasti naučné i v oblasti sociálních dovedností (tzv. klíčové kompetence)
- Práce s vlastní četbou účastníků
- Úvod do přemýšlení o kompetencích a školním vzdělávacím programu

Jak budou účastníci v kurzu pracovat

Kurz je postaven na prožitkovém učení, to znamená, že si účastníci vše sami vyzkoušejí a prožijí v ukázkových hodinách. Po nich bude následovat pedagogická reflexe a analýza hodin a činností. Praxe bude zasazena do teoretického rámce. V rámci kurzu bude věnován čas na to, aby si účastníci naplánovali, jak využijí nové poznatky a dovednosti ve vlastních hodinách. Plány a reflexe budou konzultovány v celé skupině jak před realizací, tak po ní.



Závazná přihláška do otevřeného základního kurzu Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Garant: PhDr. Hana Košťálová

Zašlete do **20. října 2005** na poštovní adresu: **Kritické myšlení, o. s., Janského 2437, 155 00 Praha 5**, nebo e-mailem: ***kritickemysleni@ecn.cz***.

Jméno a příjmení:

Škola: funkce:

Absolvované kurzy:

Aprobace: léta praxe:

Kontaktní adresa: PSČ:

telefon: mobil:

e-mailová adresa:

Způsob platby

A. Vyplní ti, kdo platí převodem z banky bez faktury a bez složenky

Kurzovné Kč jsem uhradil/a na účet 163 918 510 / 0300 dne

Z účtu číslo:

Jako variabilní symbol jsem uvedl/a toto číslo:

Jako specifický symbol jsem uvedla číslo:

B. Údaje pro vystavení faktury (vyplní ti, kdo budou platit fakturou)

Přesné jméno (název) plátce:

Adresa sídla plátce: PSČ:

IČO: č. ú.:

C. Žádám o zaslání složenky na částku Kč

na adresu:

(Kopii dokladu o zaplacení přiložte k přihlášce nebo vezměte s sebou na první setkání.)

O přihlášku v elektronické podobě si můžete též napsat na: *kritickemysleni@ecn.cz*, anebo si ji stáhnout z webových stránek: *www.kritickemysleni.cz*.



Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu

Kritické myšlení, o. s., vydalo spolu s *Variantami* sborník, který vznikl prací účastníků a lektorů kurzu, jež realizoval Člověk v tísni, společnost při České televizi, o. p. s., v letech 2003–2005, a sice pod koncepčním a lektorským vedením *KM*. Několik škol v projektu „Varianty – projekt IKV“ se naučilo promýšlet a plánovat výuku v průřezovém tématu RVP a své výsledky i postupy uložilo do sborníku. Projekt byl financován z prostředků Evropské unie a ze státního rozpočtu ČR. Zájemci si ho mohou zdarma objednat na adrese *KM*.

Učím s radostí

Učitelé, kteří prošli kurzy *Step by Step* a *RWCT*, dali k dispozici své zážitky, zkušenosti, poznatky a příběhy o tom, jak ve své výuce a ve své škole zavádějí moderní pedagogické prvky.

Autoři psali ze srdce a z vlastní zkušenosti o svém poznání, a proto – jak věříme – mohou zaujmout právě učitele v praxi. Své příběhy, projekty, nápady a k nim připojené reflexe – osobní i odborné – sestavilo 25 praktiků (mezi nimi čtyři ředitelé škol, jedna gymnaziální učitelka, několik vysokoškolských a tři začínající učitelé, jedna knihovnice). Formu svého podání volili sami a zdá se, že nikdo se nerozhodl pro nesrozumitelné výklady.

Posoudíte sami, jestliže si knížku objednáte v o. s. *Kritické myšlení* – stojí 150 Kč (plus poštovné).

Více informací o dalších akcích, letních školách, konferencích, nových knihách a individuálních nabídkách lektorů *KM* najdete na: www.kritickemysleni.cz; kontaktní e-mail: kritickemysleni.ecn.cz.





Program tvorby ŠVP pro školy nebo seskupení škol

KM nabízí školám modulární systém podpory v tvorbě školního vzdělávacího programu. Vycházíme z toho, že v současnosti je každá škola jinak daleko v tvorbě ŠVP, má jiné priority, jiné silné stránky, jiné potřeby. Proto se domníváme, že ideální nabídku v této době představuje sada modulů, které se týkají různých etap a kroků tvorby ŠVP.

Naše nabídka obsahuje několik okruhů, v jejichž rámci jsou vytvářeny konkrétní obsahy seminářů pro školy podle jejich přání. Jsme ale schopni připravit semináře napříč okruhy, semináře propojující několik okruhů apod. Můžeme také kombinovat program základního kurzu *KM* s tvorbou školního vzdělávacího programu. V poslední době je to velmi častá varianta, kterou si školy objednávají. Kombinace základního kurzu *KM* s kroky tvorby ŠVP je také pokaždé šita na tělo konkrétní školy nebo skupině účastníků.

Upozornění: Některé moduly nelze realizovat bez toho, aby se škola nějakým způsobem před tím vypořádala s tématy a dovednostmi, které jsou obsahem jiného okruhu. Proto se vždy o konkrétním obsahu semináře nebo řady seminářů jedná s objednatelem.

Okruhy v seznamu nejsou uvedeny v univerzálním pořadí, v němž mají být ve sboru zpracovány. Postup tvorbou ŠVP je individuální, každá škola postupuje nejen svým tempem, ale i svou trasou.

Nabízené okruhy

- Motivace pro reformu (východiska, zdroje, dopady)
- Co plyne z psychologických výzkumů procesů učení
- Obecné cíle reformy vyjádřené v cílech RVP ZV. Co znamenají pro naši školu
- Profil absolventa naší školy
- Znalosti – dovednosti – postoje. Kompetence
- Analýza dosud využívaných metod z hlediska dovedností
- Analýza klíčových kompetencí, průnik s analýzou metod
- Hodnocení práce a pokroku žáků. Průběžné hodnocení
- Kombinace slovního hodnocení a klasifikace. Kriteriační hodnocení. Portfolio
- Postupné rozvíjení kompetencí – stanovování úrovní zvládnutí. Vazba na hodnocení pokroku žáků
- Model tvorby školního vzdělávacího programu
- Výchovné a vzdělávací strategie na úrovni školy
- Čím je pro vzdělání nezastupitelný ten který předmět, obor?
- Analýza očekávaných výstupů oborů
- Očekávané výstupy a Bloomova taxonomie
- Plánování pozpátku
- Rozpracování očekávaných výstupů oborů do předmětů
- Práce s průřezovými tématy – možnosti zapracování PT do ŠVP
- Vodítka pro posouzení kvality očekávaných výstupů oborů
- Stanovení předmětů. Propojení s průřezovými tématy
- Didaktická analýza učiva
- Výchovné a vzdělávací strategie na úrovni předmětů
- Učební plán
- Analytické činnosti pro autoevaluaci školy. Vyhodnocování získaných informací
- Tvorba dokumentu

V listopadu bude nabídka doplněna novými okruhy, na nichž budeme pracovat společně s kolegy z dalších pěti zemí pod vedením amerických a britských lektorů.

Účinným a takřka nezbytným doplňkem seminářů tvorby ŠVP je populární program **3x PRO tvorbu ŠVP** psychologek Šárky Mikové a Jiřiny Stang, který ale není součástí této nabídky. Informace o něm podá: sarka.mikova@centrum.cz.

Stejně tak doporučujeme školám, aby zvládly **využívání třífázového modelu procesu učení** a základní sady metod aktivního učení. Bez těchto dovedností se učitelé neobejdou při realizaci výuky podle vlastního ŠVP. Výcvik v plánování a realizaci výuky podle třífázového modelu procesu učení i v užívání metod aktivního učení přináší například program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*.

Lektory tvorby ŠVP budou lektori programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, kteří mají s tvorbou školního programu zkušenosti. Někteří z nich vedli semináře pro školitele koordinátorů tvorby ŠVP v projektu NIDV *Koordinátor*. Jmenovitě: **Vít Beran, Ondřej Hausenblas, Hana Košťálová, Mirek Marada, Šárka Miková, Nina Rutová, Jiřina Stang, Milan Zmrzlík**.

Informace a dohoda na e-mailové adrese: kritickemysleni@ecn.cz, hana.kostalova@ecn.cz.



Hra o zemi

Kateřina Kociánová

Na internetu denně přibývá řada nových webových stránek, které se zabývají rozmanitými tématy a jsou vhodné různým uživatelům. Ale kdo se v tom má vyznat? Jak najít to, co potřebujeme? A co můžeme využít ve výuce?

Učitelé středních škol (ale i základních – 2. stupně) by neměli propásnout **internetové stránky: www.hra-ozemi.cz**.

Když jsem před několika lety učila v základní škole a ve výuce využívala různé dostupné prostředky a pomůcky, ráda jsem uvítala nápady, jimiž šlo výuku oživit a zpestřit. Nejen v přírodopise, v chemii, ale i v zeměpise nebo občanské nauce jsem se snažila přiblížit téma ekologie. Vždyť tento obor patří do života a nelze jej zaškatulkovat do jednoho předmětu. Nyní pracuji v ekologické organizaci Zelený kruh*, kde se podílím na tvorbě webové stránky: www.hraozemi.cz.

Minulé roky jsme úzce spolupracovali s organizací Člověk v tísni a díky projektu **Jeden svět na školách** jsem navštívila desítky středních škol. Každá byla něčím zajímavá, v něčem jiná. Spojovalo je, že se učitelé i studenti všech navštívených škol pídili po informacích, ale co se týče ochrany životního prostředí, tak si ne vždy věděli rady.

Internetové stránky: www.hraozemi.cz chtějí vyhledávání informací usnadnit a zábavnou formou přiblížit tematiku ochrany životního prostředí a udržitelného rozvoje. Poprvé jste se s nimi mohli setkat v dubnu 2002 a sami si vyzkoušet, co se stane, když si zvolíte způsob života, který ničí přírodu. Hravou a vtipnou grafikou se snaží nejenom pobavit, ale i upozornit na to, proč je důležité usilovat o šetrný a ohleduplný způsob života na Zemi. Na této webové adrese totiž můžete zvrátit vývoj světa směrem, jakým chcete. Otázka je, zda se to člověku podaří i ve skutečném životě. Je to hra a záleží na každém z nás. Podaří se vám to i ve vašem životě? A v životě planety? Jaký bude?

Mnoho lidí ani netuší, jak svým chováním mění životní prostředí. Jednoduchý dotazník pro výpočet ekologické stopy přibližuje tuto souvislost. Zkuste si změřit ekologickou stopu a zjistíte, do jaké míry je váš životní styl udržitelný. Od září 2005 si na tomto webu můžete srovnat svou ekologickou stopu se stopou České republiky a i s jinými zeměmi světa, porovnat, jak na tom jsme a jak je na tom planeta. Bude nám stačit?

Na internetu lze chatovat s lidmi, kteří se skrývají za rozličnými identitami. Člověk kolikrát ani netuší, s kým „mluví“, vytváří si názor z různých domněnek. Obdobně je to i s představou o tom, kdo jsou ekologové. Média vytvářejí jejich předobraz více či méně zkreslený. Prostřednictvím naší webové **Zelené seznamky** vám nabídneme možnost seznámit se s aktivními ekologickými organizacemi z celé ČR, a že jich není málo! Najdete tam přes 100 kontaktů a nové průběžně přibývají. Také zjistíte, k čemu tyto organizace jsou a kdo je platí. Nakonec si můžete najít organizaci, která se zabývá právě tím, co vás zajímá, a sídlí ve vašem kraji. A pak už jen stačí zvednout telefon a domluvit si schůzku. Třeba s námi.

Pro středoškolské učitele připravujeme pracovní listy s konkrétními nápady a inspiracemi, jak využívat internetové stránky přímo ve výuce. Rádi bychom s vámi konzultovali naše nápady a rovněž uvítáme vaše podněty přímo z praxe.

Pokud s námi chcete spolupracovat:

ozvěte se Kateřině Kociánové, **tel.: 222 517 143**,
zavolejte na **Ekolinku: 222 518 352**,
anebo využijte **e-mail: katka.kocianova@ecn.cz**.

* Zelený kruh je asociací 26 členských organizací a zajišťuje organizační zázemí oborové platformy, k níž se hlásí dalších 40 organizací z celé ČR.

Zelený kruh usiluje o prosazování společenského prostředí, které povede k ochraně přírody a životního prostředí a rozvoji občanských aktivit v této oblasti. Usiluje o vytváření legislativních, finančních aj. podmínek pro vznik a činnost občanských sdružení v oblasti ochrany životního prostředí a vytváření prostoru pro účast veřejnosti na rozhodování na všech úrovních. Předpokladem jsou dobrá informovanost a transparentní rozhodovací procesy s možností zapojení veřejnosti. Zelený kruh spolupracuje s podobně zaměřenými nevládními organizacemi v České republice i v zahraničí. Více informací na internetové adrese: www.zelenykruh.cz.



Chcete odebírat *Kritické listy*?
Přihlaste se do Informační a nabídkové sítě programu
Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Členství je: a) **individuální**, nebo b) „**školní**“.

Zájemce se stává členem sítě tím, že vyplní přihlášku do sítě a uhradí členský poplatek na následujících 365 dní. Přihlášku společně s kopií dokladu o zaplacení odešle na adresu:

Kritické myšlení, o. s., FZŠ Trávníčkova, Trávníčkova ul. 1744, 155 00 Praha 5,

popř. elektronicky na adresu: ***kritickemysleni@ecn.cz***.

Pokud se členem chce stát škola, musí do přihlášky vyplnit **kontaktní osobu**, s níž bude v případě potřeby *Kritické myšlení*, o. s. jednat.

Členský poplatek

- individuální 380 Kč / 365 dní – 4 čísla *KL*
- školní 600 Kč / 365 dní – 4 čísla *KL* (2 výtisky od každého čísla)
- zvýhodněný 300 Kč / 365 dní (**pouze** učitelé a lektori certifikovaní podle **Mezinárodního standardu učitele a lektora *RWCT – KM***)
- cena jednoho čísla *KL* bez předplatného: 100 Kč + poštovné

Číslo účtu k úhradě členského poplatku – 163 918 510 / 0300

Variabilní symbol: Individuální zájemce zvolí číslo podle svého uvážení (není třeba rodné číslo, pak mu bude přiřazen VS podle evidence členů) a nezapomene toto číslo uvést i do přihlášky, aby byla možná identifikace platby. Pro školy platí jako VS **číslo faktury**.

Zájemci o fakturu pošlou: 1. název plátce, 2. adresu sídla plátce + PSČ, 3. IČO plátce.

Přihláška do Informační a nabídkové sítě *RWCT – KM* – individuální

Přeji si být registrován/a jako účastník informační a nabídkové sítě programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*.

Jméno: **Příjmení:**
e-mail: **telefon:**
adresa: **PSČ:**

Jsem lektorem programu *RWCT*: ANO – NE

Podpis: **datum:**

Členský poplatek 380 Kč jsem uhradil/a dne:

z účtu číslo: na účet číslo: 163 918 510 / 0300

Jako variabilní symbol jsem uvedl/a číslo:

Přikládám kopii dokladu o zaplacení

Přihláška do Informační a nabídkové sítě *RWCT – KM* – školní

Přihlašujeme naši školu do Informační a nabídkové sítě *RWCT – KM*.

Škola (fakturační název):

adresa (přesná fakturační): **PSČ:**

IČO (kvůli faktuře):

Naší kontaktní osobou bude (jméno a příjmení):

e-mail: **telefon:**

adresa: **PSČ:**

Prohlášení člena sítě (školy): Souhlasíme s tím, aby poskytnuté údaje byly použity výhradně pro účely Informační a nabídkové sítě *RWCT – KM*.

Podpis ředitele: **datum:**





**L
É
T
O**



**2
0
0
5**



Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Vzdělávací program, který přináší učitelům na všech stupních škol **kurzy dalšího vzdělávání, materiály a lekce, webovou stránku, informační síť a konzultační podporu.**

Učitelé v programu získávají konkrétní praktické metody, techniky a strategie, sestavené v otevřený a efektivní systém, který pomáhá rozvíjet všechny kompetence, jak jsou formulovány v Rámcovém vzdělávacím programu.

Program sám neklade důraz na pedagogické, psychologické či literární teoretické poznatky, přestože je na jejich základu postaven, **ale zdůrazňuje, že k ovládnutí nových výukových přístupů je důležité přímé prožití učebních činností a jejich následná analýza.**

Které kvality žákovu učení a žákovy osobnosti program pěstuje?

aktivizaci žáků • celoživotní učení • schopnost vyjadřování • utváření názoru a argumentace pro něj • rozvoj čtenářství • kritickou práci s informacemi • trvalost osvojení informací • schopnost tolerovat a respektovat odlišnost všeho druhu • spolupráci a maximální rozvoj každého dítěte

Co program Čtením a psaním ke kritickému myšlení nabízí?

- Kurzy** • celoroční 80hodinové • zkrácené (výběr základních přístupů) asi 40 hodin
- ochutnávkové (ukázka metod) – jednodenní • kurzy pro celý sbor („Myslí celá škola“)
- speciálně zaměřené (např. na spolupráci knihovny a školy)

Letní školu kritického myšlení – jeden týden intenzivního tréninku pro pokročilé

Časopis Kritické listy

Mezinárodní čtvrtletník Thinking Classroom / Peremena

Členství v Informační a nabídkové síti KM

Webovou stránku se stále novými nabídkami, materiály a informacemi



Kritické myšlení, o. s.,
je výhradním nositelem autorských
a distribučních práv programu
Reading and Writing for Critical Thinking
(RWCT) v České republice.
Program RWCT v České republice i vydání
Kritických listů je podporováno
Open Society Institute, New York,
a Open Society Fund Praha.

Kontakt:
Kritické myšlení, o. s.
FZŠ Trávníčkova
Trávníčkova ul. 1744
155 00 Praha 5
tel.: 251 091 644 (pondělí a středa 9–14 hod.)
e-mail: kritickemysleni@ecn.cz
www.kritickemysleni.cz